



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTUDIO DE LAS HABILIDADES DE RESUMEN
ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS JÓVENES: UN
ANÁLISIS COMPARATIVO

T E S I S
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

**SÁNCHEZ GALINDO EVELYN.
SANDOVAL AGUILAR YANET.**

DIRECTOR: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS.

REVISORA: DRA. FRIDA DIAZ-BARRIGA ARCEO

MÉXICO, D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS DE EVE

A Dios:

Por permitirme estar aquí.

A mi abuelita:

Gracias por todos tus cuidados y cariño, sin el cual no hubiera podido llegar a ser la persona que ahora soy.

A mi mamá:

Porque gracias a tu inmenso apoyo, confianza y sobre todo *amor* he podido lograr no uno sino varios de mis más grandes anhelos que he tenido y tengo aún.

Simplemente gracias a las dos por estar a mi lado y convertirse en mis dos grandes amores que tengo hasta ahora en mi vida.
Gracias.

A Yanet:

Gracias por compartir no sólo este proyecto, sino gran parte de las experiencias que en estos últimos años hemos pasado, pero sobre todo gracias por brindarme ese apoyo y palabras de consuelo cuando más las necesite. Simplemente gracias por ser mi amiga

A Gerardo:

Gracias por la confianza que depositaste en mi y por todo ese gran apoyo que me brindaste tanto en lo profesional, como en lo personal y por el cual te estaré eternamente agradecida. Deseándote que la vida te siga brindando muchas satisfacciones y bendiciones. Mil gracias

El resumen al igual que la vida, se trata de escoger las partes más importantes de nuestras vivencias y experiencias; seleccionar lo más significativo, omitir lo que no sirve y hace sufrir, generalizar la felicidad en nuestras acciones, y hallar e integrar las partes del rompecabezas que conformarán una nueva versión en este plano de existencia: Nuestra propia vida.

YANET

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A DIOS

Gracias por estar siempre conmigo y por mandar a los Ángeles que hasta hoy me han guiado y cuidado.

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Gracias a mi *Alma Matter*, por su existencia, conocimientos y aprendizajes que hicieron que me graduara en esta bella Ciencia: La Psicología, y así entrar llena de fortaleza académica y espiritual a esta maravillosa escuela: la Vida.

AL DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

Gracias por haber creído y seguir creyendo en mí, por tu infinita paciencia y tus conocimientos invaluable; por esperar al inicio, durante y culminación de este proyecto. A ti por enseñarme que la palabra OBJETIVO se alcanza mediante el sudor y el esfuerzo del trabajo, y que las palabras: cooperación, solidaridad, paciencia, perseverancia, exigencia, eficiencia, constancia, se conjugan para formar una sola: AMISTAD.

A LA DRA. FRIDA DIAZ-BARRIGA ARCEO

Gracias por sus valiosas observaciones para enriquecer esta Investigación, por su sencillez y tenacidad que hacen que sea un excelente ejemplo para mejorar como profesionales de la Psicología.

A NUESTROS SINODALES

A la Mtra. Milagros Figueroa Campos, Dra. Irene Muria Vila y Lic. José Luis Ávila Gracias por sus acertados consejos, observaciones y comentarios que enriquecieron atinadamente este trabajo. Gracias por su profesionalismo.

A MI MADRE

Por que tú me has enseñado el verbo y sustantivo de la palabra AMOR, gracias por aceptarme tal cuál soy, por soportar mis malos ratos y alegrarte conmigo en los gratos. Además de demostrarme que no importa el lugar y el momento en dónde se haya nacido, sino hacia dónde se quiere llegar.

Gracias a ti, soy lo que ahora soy, y por no apartar el objetivo que querías para mí. . . No te equivocaste, tenías razón. Te agradezco por darme la vida.

A MI PADRE

Por que tú me has enseñado que el trabajo ofrecido a los hijos, es lo que le da sentido a la vida, gracias por tu humildad y sencillez, por demostrarme que la vida está llena de obstáculos y barreras que valen la pena librar.

A MIS HERMANAS:

A Eri

La obra más grandiosa de Dios fue su sacrificio, Tú eres el más claro ejemplo de sacrificio por los demás, te admiro por salir adelante tú con tu hijo. T.Q.M.

A Martis

Por enseñarme que el amor fraternal comienza a partir del conocimiento, aceptación y respeto por el hermano. Gracias por acompañarnos estos últimos años, y compartir en ellos alegrías, tristezas, coraje, valentía, miedo y enojo; pues gracias a esto, crecimos y aprendimos que nunca es tarde para reencontrarte con el cariño y amor que se siente por los hermanos. T.Q.M.

A Bere

Por mostrarme que la entereza y fortaleza de una persona, no es la que se pregona, sino que es la que se genera a partir de la decisión propia para salir y superar las adversidades. ¡Gracias por ser muy valiente! T.Q.M.

Y A MIS SOBRINOS

ADRIAN, LESLIE MARIANA Y LUNA IXEL

Gracias por haber llegado a este mundo para iluminar nuestra existencia, y hacer que la Familia Sandoval Aguilar crezca cada vez y se fortalezca aún más, con el fin de vivir con AMOR.

A MIS CUÑADOS

A PONCHO Y MANUEL

Gracias por amar a mis hermanas y sobrinos, por que cuidaran de ellas y por ser como son. Los aprecio ¡Bienvenidos a la Familia!

A MIS AMIGAS (OS)

A EVELYN

Por que tú me has enseñado que el amor de amigo también se dice manteniendo los labios cerrados, y que un “te quiero mucho” se expresa a través del lenguaje del silencio. Gracias por habernos acompañado en esta gran aventura: Nuestra tesis. Y porque en este trabajo encontramos otras partes de nosotros mismas que no conocíamos, como la tenacidad, la constancia, perseverancia y por vencer los obstáculos para poder llegar a nuestra meta; por compartir en ella: alegrías, tristezas, enojo, frustraciones, una pizza por la tarde, experiencias personales por contar, un café por la noche. . .(que por cierto no terminan aquí, sino comienzan). “En pocas palabras”, “En resumen”, “En suma”. . . . ¡Gracias Eve! T.Q.M.

A MARY

Por ser Marisela Villanueva Mendoza, mi amiga de la primaria, y en el aquí y el ahora. Gracias por demostrarme que el amor de amigos es aquél que aún que los caminos se hayan bifurcado, siempre estará esperando por ellos en una esquina de la vida, con el objetivo de reencontrarse y sentarse al lado para admirar la puesta del sol radiante y brillante, y saber que resplandecerá en los días oscuros y con lluvia. Gracias por ser mi cómplice en esto y por todo en general. . . ¡Gracias Amiguis! T.Q.M.

A NEY

Por tu constancia y perseverancia para salir de las adversidades aún cuándo estas se vean enormes e imposibles de superar. Gracias por ser mi cómplice, mi amiga, mi compañera y por ser como eres; porque sé que con los ojos cerrados puedo confiar y saber que siempre estaremos para acompañarnos en todos los momentos difíciles y felices. . . ¡Gracias Amiga! T.Q.M.

A ADRIS, DIANE Y TANIA :

Por enseñarme que aún con las dificultades o la ausencia que se puede presentar en la amistad, siempre habrá de renovarse y crecer si hay intención y buena

voluntad. Gracias por conocernos al inicio, a lo largo, al final y en el aquí y el ahora de esta gran aventura del conocimiento: La Psicología.
Sean felices. ¡Las quiero mucho!

A ERICA LEON:

A ti amiga, pues la vida nos colocó en un lugar y momento determinada para conocernos. Gracias por ser la persona, compañera y amiga que me abrió sinceramente los brazos y me dio la bienvenida en nuestro lugar de trabajo “la Secu No. 131”. Gracias por enseñarme que la vida tiene sentido vivirla trabajando para los demás y que no hace falta palabras pues con un sólo abrazo es suficiente para expresar y transmitir todo el amor que sientes por una amiga que quieres. T.Q.M.

A MARISELA CHAVEZ TERREROS

Gracias por estar conmigo en los momentos de felicidad y desasosiego, por las tardes de café, por descifrar los mensajes de las estrellas, visualizar su brillo y el rumbo que tomarán nuestras vidas. Gracias por estar conmigo. T.Q.M.

A LA Dra. CLAUDIA SOTELO ARIAS:

A ti Claudia por acompañarme en este duro, largo pero bien vivido proceso de purificación emocional y espiritual. Gracias por tu luz, pues a ella le debo que gran parte de este proyecto haya llegado a su culminación. Gracias por enseñarme que la Psicología, además de ciencia es un bello arte, el cuál ayuda que la hermosa luz que tiene el ser humano (aún que tenga polvo y suciedad), brille y resplandezca con paciencia, compromiso y responsabilidad; en pocas palabras con Amor. Gracias por Existir.

A MIS ALUMNOS:

A mis adolescentes, porque ustedes con el pretexto ideal para poder Aprender a Aprender juntos, gracias por permitirme enseñarles y al mismo tiempo enseñarme a mí misma que nada es por casualidad, que todo es por algo, y que todo Aprendizaje tiene sentido dentro y fuera del aula escolar.
Gracias por permitirme rescatar a Yanet adolescente.

A MIS COMPAÑEROS DE TRABAJO:

A los Profesores Elisa Medina P. y Gonzalo González Cuellar

Gracias por abrirme los brazos abiertos de la Secundaria N° 131, por creer en mí y en mi trabajo, por su paciencia, por sus valiosos consejos y observaciones que hacen que pueda mejorar mi labor como Docente y persona.

A Faty, Luisito, Inés, Carmelita, Martita, Magdis, Faby, Paty, Lulù, Francisco, Marce, Eli y

Gracias por compartir sus experiencias como profesores y personas, pues a ellas puedo aprender día con día a ser mejor persona y profesora.

A LA FAMILIA TORME:

Al Sr. Antonio Zaragoza, Sra. Rafaela, Fer, Toño y Joe.

Gracias por abrirme las puertas de su lugar de trabajo y casa, pero principalmente por aceptarme y hacer un huequito en su corazón a través del lazo que nosotros y la vida nos unió.

Y AL FINAL DE UN HERMOSO PRINCIPIO. . .

A ti Joss:

Gracias por ser mi esposo, amigo, cómplice, mi novio, compañero, mi pareja, pero sobre todo por ser tú, ya que al estar conmigo haces que yo pueda vislumbrar y construir horizontes y lugares que jamás imaginé. Gracias por aceptarme tal y como soy, sin condiciones, porque a ello le debo que impulse mi desarrollo y pueda llegar así a ser una mejor persona y ser humano. Dios, el cielo, la vida y el Universo hicieron que nos encontráramos y nos uniéramos en un lugar y momento determinado. Gracias por tu infinito Amor. ¿Sabes quién soy?... y ahora sé, la mujer que quiere estar contigo el resto de vida. TE AMO.

I N D I C E

| | |
|--------------------|-----|
| Resumen | (3) |
| Introducción | (4) |

CAPITULO I. DESARROLLO COGNITIVO EN LA ADOLESCENCIA

| | |
|--|------|
| 1.1 Definición de adolescencia..... | (6) |
| 1.2 Definición de cognición..... | (8) |
| 1.3 Desarrollo cognitivo de acuerdo con Piaget | (8) |
| 1.3 Desarrollo cognitivo en la adolescencia..... | (11) |

CAPITULO II. COMPRENSIÓN LECTORA

| | |
|---|------|
| 2.1 Definición e importancia del proceso de comprensión lectora. | (17) |
| 2.1.1 El lector | (19) |
| 2.1.2 El texto. | (22) |
| 2.1.3 El contexto. | (23) |
| 2.2 Modelos y teorías de la comprensión lectora. | (25) |
| 2.2.1 El modelo serial. | (26) |
| 2.2.2 El modelo en paralelo. | (27) |
| 2.2.3 La teoría construccionista..... | (30) |
| 2.2.4 Modelo de indexación de eventos. | (31) |
| 2.2.5 Los modelos mentales. | (32) |
| 2.2.6 La teoría macroestructural. | (34) |
| 2.3 Los diferentes tipos de texto y la comprensión. | (44) |
| 2.3.1 El texto argumentativo. | (46) |
| 2.3.2 El texto narrativo. | (47) |
| 2.3.3 El texto expositivo. | (48) |

CAPITULO III. LA ESTRATEGIA DE RESUMEN.

| | |
|--------------------------------------|------|
| 3.1 Estrategias de comprensión. | (56) |
|--------------------------------------|------|

| | | |
|-------|--|------|
| 3.1.1 | Estrategias de lectura. | (61) |
| 3.1.2 | Estrategias previas a la lectura. | (62) |
| 3.1.3 | Estrategias durante la lectura. | (65) |
| 3.1.4 | Estrategias después de la lectura. | (68) |
| 3.2 | La estrategia de resumen en la comprensión. | (70) |
| 3.3 | Investigaciones sobre el resumen. | (76) |

CAPITULO IV. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

| | | |
|-----|----------------------------------|------|
| 4.1 | Justificación. | (91) |
| 4.2 | Objetivos. | (93) |
| 4.3 | Preguntas de investigación. | (94) |
| 4.4 | Hipótesis de investigación. | (95) |

CAPITULO V. MÉTODO

| | | |
|-----|--|-------|
| 5.1 | Participantes. | (96) |
| 5.2 | Muestreo. | (97) |
| 5.3 | Herramientas y técnicas utilizadas en el estudio. | (97) |
| 5.4 | Tipo de investigación. | (102) |
| 5.5 | Procedimiento. | (103) |

CAPITULO VI. RESULTADOS.

| | | |
|-----|--|-------|
| 6.1 | Análisis del cuestionario de resumen. | (114) |
| 6.2 | Análisis del resumen escrito. | (120) |
| 6.3 | Análisis comparativo entre el cuestionario y el resumen escrito. | (130) |
| 6.4 | Análisis del recuerdo libre. | (137) |
| 6.5 | Análisis de los protocolos de los reportes verbales retrospectivos. | (142) |

CAPITULO VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN

En esta investigación se estudió la conceptualización y habilidades metacognitivas y autorreguladoras empleadas por estudiantes de los niveles escolares de primaria, secundaria, medio superior y superior, al resumir un texto expositivo; así como la identificación y el análisis de otros factores cognitivos coadyuvantes que se presentaron al realizar esta tarea. Para evaluar estos factores, se aplicó un cuestionario referente al conocimiento metacognitivo que tenían los participantes acerca del resumen, leyeron un texto base con el objetivo de construir su macroestructura, la cual se evaluó y contrastó con un reporte verbal retrospectivo, realizado por ellos al término de su resumen. Con la información que se obtuvo de la aplicación de estos tres instrumentos, se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo que sirvieron de base para establecer las diferencias que tuvieron los participantes de los diferentes grados escolares estudiados. En conclusión se pudo observar que entre mayor grado de escolaridad tuvieran los participantes, la definición de resumen y los mismos resúmenes, fueron más significativos y elaborados con mayor calidad a partir de un mayor uso de estrategias cognitivas y autorreguladoras.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se encuentra sustentada por la estrecha relación que guarda la comprensión de un texto y la capacidad para resumir en estudiantes de diferentes grados escolares que van desde la primaria hasta nivel universitario. Siendo el resumen una actividad preponderante en cuanto a su uso en el proceso de la comprensión lectora y por ende del aprendizaje que se da en los diversos contextos escolares.

A pesar de que la conceptualización y uso del resumen a simple vista pareciera ser una actividad sencilla, resulta todo lo contrario, ya que demanda por parte de quien lo realiza, un conocimiento y uso adecuado de diversas habilidades que van desde las lingüísticas hasta las autorreguladoras y metacognitivas.

Es por esto que resulta importante contar con marco teórico que despeje diversas interrogantes que se generan a partir de lo que se entiende por la palabra resumen, así como los componentes cognitivos que se involucran en su elaboración.

Desde las primeras investigaciones Bartlett, 1932 (en García, J, 1996) deja en claro que cuando el lector se enfrenta a comprender una lectura, no recuerda el significado literal de ésta, sino la esencia semántica o sea el resumen.

Dicha esencia no es más que la construcción de la representación global y semántica del texto, que se realiza no sólo con los conocimientos previos y estrategias autorreguladoras del lector, sino que también intervienen las características del texto, especialmente la superestructura.

Una de las teorías que explica de forma más completa y representativa el proceso de comprensión lectora es la “Macroestructural” propuesta por Van Dijk y Kintch, (1983) quienes explican que debido a la gran complejidad de la estructura

proposicional de un texto es necesario para su comprensión, ordenarla y aplicar al texto determinados principios para reducirla y así saber qué es lo más importante o relevante del mismo, es decir elaborar un resumen, para lo cual el lector necesita seleccionar de su memoria aquellas proposiciones que poseen un mayor valor estructural (macroproposiciones), por ello en cierta medida el resumen representa o expresa la macroestructura de un texto.

Para poder entender adecuadamente todas aquellas variables que intervienen en la estrategia del resumen, y con el fin de conocer las habilidades del pensamiento que se presentan en la adolescencia, en el capítulo uno se muestra una aproximación de lo que sucede en el desarrollo de la cognición durante esta etapa, ya que los participantes en su mayoría se encuentran dentro de la adolescencia.

En el capítulo dos se plantea de manera específica todos aquellos factores que dan lugar al proceso de la comprensión lectora, desde la definición, componentes (lector, texto, contexto), modelos y teorías que explican formalmente dicho proceso.

En el tercer capítulo se abordan las diversas estrategias que facilitan el proceso de la comprensión lectora, haciendo un énfasis principal en la estrategia del resumen, desde su definición y uso de reglas para su elaboración.

Para el cuarto capítulo, se describe la metodología llevada a cabo en esta investigación, la cual fue de tipo cualitativo para tener así un conocimiento más profundo de la muestra estudiada.

Los resultados de la investigación se presentan en el capítulo cinco, mismos que se analizan e interpretan para dar lugar a una serie de conclusiones con las que se cierra dicho trabajo y que se exponen en el capítulo seis.

CAPITULO I

DESARROLLO COGNITIVO EN LA ADOLESCENCIA

1.1 Definición de adolescencia

La adolescencia es un periodo trascendental en la vida del ser humano, consiste en una transición entre la niñez y la edad adulta, al igual que otros periodos de la vida, supone cambios importantes que marcan el rumbo de la vida de cada persona; en ella, aparecen cambios físicos-biológicos, socio-afectivos y cognitivos, son precisamente éstos últimos en los que nos enfocaremos para analizar el desarrollo del pensamiento durante dicha etapa.

Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es una de las etapas de la vida, que se ubica entre los 10 y 19 años de edad.

La adolescencia es una fase del desarrollo humano que empieza cuando aparecen los primeros cambios físicos y biológicos que determinarán la madurez sexual de un individuo; definiendo desde un punto de vista biológico, la persona se convierte en adolescente cuando es capaz de reproducirse, a esto comúnmente se le conoce como el inicio de la “pubertad”, y es aquí dónde inicia la adolescencia (Horrocks, 1990 y Sandtrock, 2002).

Sin embargo, Horrocks afirma que las variaciones individuales en el principio de la actividad hormonal que dan lugar a los cambios biológicos son marcadas, por lo que es imposible establecer una edad específica en cuanto al inicio de la pubertad; siendo así que en la mayoría de los niños, esta etapa fluctúa entre los 10 y 15 años, mientras que en las niñas va desde los 9 a los 14 años.

Los cambios emocionales más importantes de esta etapa son: la búsqueda de identidad, la separación de los padres, el duelo por la infancia y el fortalecimiento del yo.

Estos cambios puberales y características transcurren en diferentes etapas, mismas que se traslapan entre sí, de acuerdo con la OMS, éstas son: (Gallardo, 2005):

- Adolescencia Inicial (fase peripuberal),
- Adolescencia media (fase pospuberal),
- Adolescencia tardía (fase juvenil),

Adolescencia inicial (10-14 años)

Biológicamente es el periodo peripuberal, con grandes cambios corporales y funcionales como la menarca; Psicológicamente el adolescente comienza a perder interés por los padres y prefiere socializar con pares del mismo sexo.

Intelectualmente aumentan sus habilidades cognitivas con planes hacia el futuro vagos, mientras que personalmente se centra mucho en sí mismo y explora qué tan rígido o flexible es el sistema moral de sus padres o figuras de autoridad, además se preocupan mucho por sus cambios corporales con grandes incertidumbres por su apariencia física.

Adolescencia media (14-17 años)

En este período, es más marcada el distanciamiento afectivo con los padres, exploran diferentes imágenes para expresarse y para que lo reconozcan en la sociedad, socializa con pares de diferente sexo, se fascina por la capacidad de pensar diferente y el descubrir la abstracción de nuevos conceptos, se sienten invulnerables y asumen conductas omnipotentes casi siempre generadoras de riesgo.

Adolescencia tardía (17-20 años)

Casi no se presentan cambios físicos y aceptan su imagen corporal; se acercan nuevamente a sus padres y sus valores presentan una perspectiva más adulta; adquieren mayor importancia las relaciones íntimas y el grupo de pares va

perdiendo jerarquía; desarrollan su propio sistema de valores con meta vocacionales reales.

1.2 Definición de cognición

La cognición es un proceso a través del cual un organismo adquiere conciencia y conocimiento acerca de un objeto, se considera principalmente en función de la formación de conceptos, solución de problemas y procesos mentales.

El desarrollo cognoscitivo es una secuencia ascendente de etapas identificables, cada una de las cuales es más compleja que la anterior. Una de la teorías ampliamente reconocida es la propuesta por Jean Piaget quien la formuló en base a cuatro etapas secuenciales que conforman el desarrollo cognitivo

1.3 El desarrollo cognitivo de acuerdo con Piaget.

De acuerdo con Piaget, el niño desde que nace, va desarrollando estructuras cognoscitivas las cuales se van configurando por medio de las experiencias.

El pensamiento del niño sigue su crecimiento, llevando a cabo varias funciones especiales de coherencia como son las de clasificación, simulación, explicación y de relación.

Sin embargo estas funciones se van rehaciendo conforme a las estructuras lógicas del pensamiento, las cuales siguen un desarrollo secuenciado, hasta llegar al punto de la abstracción.

Piaget concibe la inteligencia como la adaptación al medio que nos rodea. Esta adaptación consiste en un equilibrio entre dos mecanismos indisociables: la acomodación y la asimilación.

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Este desarrollo va siguiendo un orden determinado, que incluye cuatro periodos de desarrollo:

1. Etapa sensomotriz
2. Etapa de pensamiento preoperatorio
3. Etapa de operaciones concretas
4. Etapas de operaciones formales

Cada uno de estos periodos está constituido por estructuras originales, las cuales se irán construyendo a partir del paso de un estado a otro.

Además concibe la formación del pensamiento como un desarrollo progresivo cuya finalidad es alcanzar un cierto equilibrio en la edad adulta. Él dice, que el desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.

De este modo, la actividad cognoscitiva del sujeto es entendida como un constante reajuste ante situaciones nuevas, que le permiten lograr un mayor equilibrio mental. De acuerdo con Richmond, los procesos de asimilación y acomodación son rasgos permanentes del trabajo de la inteligencia, es decir, están presentes en todos los estados de desarrollo de la inteligencia.

Ahora bien, esa equilibración progresiva se modifica continuamente debido a las actividades del sujeto, y éstas se amplían de acuerdo a la edad. Por lo tanto el desarrollo cognitivo sufre modificaciones que le permiten consolidarse cada vez más.

A continuación se describe brevemente los cuatro estadios del desarrollo:

Etapa sensomotriz:

Abarca desde el nacimiento hasta los dos años. Se caracteriza por el desarrollo de los movimientos. Los reflejos innatos pasan a ser movimientos voluntarios que, le permiten al niño dirigir sus actividades hacia objetivos determinados.

El niño se relaciona con el medio que lo rodea como un ser separado de su entorno, es decir le confiere existencia propia a los objetos y personas, ya que al principio no tenía conciencia de sí mismo diferenciado del medio ambiente.

Etapa preoperacional:

Comprende de los 2 a los 7 años, la adquisición del lenguaje es, quizá, el acontecimiento más importante de este periodo, ya que su desarrollo modifica sustancialmente tanto las estructuras mentales como su relación con las demás personas.

De manera general, el pensamiento de la etapa preoperacional está limitado a la primacía de la percepción.

Etapa de operaciones concretas:

Abarca de los siete a los once años de edad aproximadamente, en este periodo se logra la formación de operaciones, aunque éstas se limiten a situaciones concretas, el elemento que permite al niño formar operaciones concretas es la reversibilidad, que es, por lo tanto, la característica principal de este periodo.

La reversibilidad es la capacidad que tiene el niño para analizar una situación desde el principio al fin y regresar al punto de partida, o bien para analizar un acontecimiento desde diferentes puntos de vista y volver al original.

Ahora el niño puede clasificar y seriar, pero solo cuando tiene los objetos presentes para manipularlos, de ahí el nombre de operaciones concretas.

Si analizamos la reversibilidad, que hace posible estos avances en el pensamiento podemos darnos cuenta que la reversibilidad, presupone el concepto de permanencia.

Etapa de operaciones formales:

Esta fase se alcanza entre los once y doce años y coincide con cambios físicos fundamentales. Desde el punto de vista de la maduración sexual el niño pasa a ser adolescente, esto trae como consecuencia grandes diferencias con respecto a las demás etapas, sobre todo en el aspecto emocional.

En el siguiente punto se describe más ampliamente este estadio, ya que se considera la etapa característica del periodo de la adolescencia, que es donde se sitúan la mayor parte de la muestra que conforma este estudio.

1.4 Desarrollo cognitivo en la adolescencia

Aunque no cabe duda de que el pensamiento del adolescente difiere del pensamiento del niño, ya que los primeros son capaces de alcanzar un nuevo y más complejo nivel de pensamiento, que les permite concebir los fenómenos de manera distinta.

Este pensamiento se caracteriza por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, ahora logran pensar en términos de lo que podría ser verdad y no sólo en términos de lo que es verdad, lo que significa que pueden razonar sobre hipótesis ya que pueden generar muchas posibilidades, sin embargo aún están limitados por formas de pensamiento egocéntricas, como lo es en el caso de los niños.

El nivel más elevado del pensamiento, se adquiere en esta etapa, y recibe el nombre dentro de la tradición piagetiana de pensamiento formal, el cual está marcado por la capacidad para el pensamiento abstracto.

Al describir su cuarta etapa, Piaget, escribe: “entre los 11 y 12 años, el pensamiento formal se hace posible, es decir, las operaciones lógicas comienzan a transportarse del plano de manipulación concreta al ideacional, en el que se expresa por medio de algún tipo de lenguaje, ya sin el apoyo de la percepción ni de la experiencia”. (Carretero, M y León, J. 2002)

En la etapa anterior, (operaciones concretas), los niños ya pueden pensar con lógica pero sólo con respecto a lo concreto, a lo que está aquí y ahora, mientras que los adolescentes no tienen esos límites, ya que ahora pueden manejar hipótesis y ver infinitas posibilidades, lo que les permite analizar doctrinas filosóficas, políticas o formular nuevas teorías. Si en la infancia sólo se quiere u odia a las cosas y personas concretas, ahora ya pueden querer u odiar cosas abstractas como la libertad, discriminación, tener ideales y luchar por ellos

Con base a lo anterior, el individuo ya no se limita a los datos que percibe solamente de su entorno, sino que puede ir más allá de la experiencia personal, es capaz de crear hipótesis a partir de hechos que no ha observado ni experimentado, por lo que puede moverse dentro del espacio y tiempo, tratando de crear posibles realidades (Horrocks, 1990).

Es por ello que Piaget dice, que el niño que ha entrado a la cuarta etapa, es capaz de obtener conclusiones a partir de hipótesis, sin tener que basarse en la observación real.

Las operaciones formales tienen cuatro características interrelacionadas (Carretero, M y Leòn, J. 2002):

- a) La relación de lo real con lo posible.
- b) La capacidad para hacer análisis combinatorios.
- c) La capacidad para el razonamiento proposicional.
- d) La capacidad para el pensamiento hipotético-deductivo.

Ahora la realidad es concebida como un subconjunto de lo posible, es decir, cuando el adolescente se enfrenta a un problema concreto, no sólo toma en cuenta los datos reales presentes, sino que ahora prevé todas aquellas situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos; una vez analizados de manera lógica todas estas posibles hipótesis, trata de contrastarlas con la realidad a través de la experimentación. A diferencia del estadio anterior, ahora es lo real lo que está subordinado a lo posible.

Así que, el adolescente ya no está preocupado exclusivamente por la restringida ocupación de organizar la información que recibe de los sentidos, sino que ahora gracias a esta nueva habilidad que posee puede concebir y elaborar todas las situaciones posibles que podrían relacionarse o coexistir en una situación dada.

En la etapa de operaciones concretas el preadolescente puede manejar múltiples variables en una situación, con muchas relaciones de correspondencia unívoca o no

sistemática. A diferencia de los adolescentes, quienes son capaces de emplear el análisis combinatorio para manejar de manera sistemática las variables en toda clase de combinaciones posibles.

Con lo referente al pensamiento hipotético-deductivo, el enfoque del adolescente tiene más la forma “si esto fuera cierto, entonces se deduce que....”, claro que los niños más pequeños también utilizan pensamientos “si... entonces...”, pero difieren de los adolescentes en que están limitados a sus propias experiencias inmediatas.

Se ha considerado que la adolescencia es el tiempo en que se logra un pensamiento abstracto o teórico, aunque antes de la adolescencia son capaces de un cierto pensamiento abstracto, es justo en la adolescencia cuando estas abstracciones cobran la forma de hipótesis, pues utilizan ahora una estrategia que consiste en formular todo un conjunto de explicaciones posibles para posteriormente someterlas a prueba a través de la confirmación empírica. Esta capacidad de comprobación no se reduce a una o dos hipótesis, sino que pueden llevar a cabo varias de ellas al mismo tiempo o sucesivamente.

Para que el sujeto realice con éxito esta comprobación, es necesario aplicar un razonamiento deductivo que le permita señalar cuales son las consecuencias de esas acciones sobre la realidad.

Es importante resaltar que lo que define a la cuarta etapa del desarrollo, de acuerdo con Piaget, es que el adolescente es un organismo sistemático que formula hipótesis.

Para que alcance este grado de pensamiento, es necesario que el adolescente sea capaz de aplicar operaciones en objetos por medio de la ejecución de diversas acciones mentales sobre ellos, además también debe de ser capaz de reflejar estas operaciones en proposiciones puras que replacen a los objetos.

De acuerdo con todo lo anterior, queda claro que las operaciones formales se aplican a hipótesis o proposiciones, mientras que las operaciones concretas se aplican a los objetos tangibles.

Aunque la visión piagetiana del pensamiento formal resulta en la actualidad muy universalista y optimista con relación a las capacidades lógicas y de solución de problemas de los adolescentes, algunos estudios han mostrado que el razonamiento que se suele encontrar en este período de la vida no se encuentra exento de sesgos y errores, ya que se encuentra fuertemente influido por los conocimientos previos que el adolescente posea (Carretero, M y Leòn, J. 2002).

Una gran parte de los contenidos científicos que el adolescente debe aprender, no podrían entenderse sin un pensamiento que incluya las características expuestas por Inhelder y Piaget para el estadio de las operaciones formales.

Además de las características ya mencionadas anteriormente, Piaget describe otras posiciones con respecto a cómo se desarrolla este tipo de pensamiento (Carretero, M y Leòn, J. 2002).

- El pensamiento formal es un pensamiento universal, lo que implica que aparece en todos los adolescentes a partir de los 11-12 años y se consolida alrededor de los 14-15, por lo menos en todos aquellos adolescentes que hayan accedido a los niveles de escolarización pertinentes.
- El pensamiento formal es uniforme y homogéneo, es decir, se conforma por un sistema de conjunto mediante el cual el adolescente accede de modo simultáneo a todos los esquemas operacionales formales.
- Debido a su carácter proposicional del pensamiento formal, atiende a la estructura de las relaciones entre los objetos antes que a su contenido.

No obstante, si estos puntos se presentaran tan claramente, no habría mayor problema, sin embargo las cosas no resultan tan sencillas, ya que algunas investigaciones realizadas señalan que el pensamiento formal no se adquiere tan fácilmente, ni de forma tan homogénea como decían Inhelder y Piaget (Carretero, M y Leòn, J. 2002).

Algunos desacuerdos respecto a los supuestos básico expuestos anteriormente son (Carretero, M y Leòn, J. op.cit):

- Las diversas tareas formales no presentan la misma dificultad, ya que se encontraron algunas diferencias que ponían de manifiesto las dificultades para mantener la idea de que el pensamiento formal fuera una estructura de conjunto que pudiera aplicarse igualmente sobre no importa qué contenidos.
- El contenido de la tarea se mostró como una variable que influye fuertemente, debido a que dos tareas con idéntica estructura lógica pero diferente contenido, mostraba una distinta dificultad, por lo que concluyeron que a pesar de que los adolescente posean un pensamiento formal, su utilización se vería influida por los contenidos concretos de las tareas sobre las que tuvieran que razonar.
- El porcentaje de alumnos que mostraron poseer un pensamiento claramente formal en las investigaciones realizadas, se situaba alrededor del 50%, lo que deja entrever que el pensamiento formal dista mucho de ser universal.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que, muchos adolescentes y hasta adultos no logran aplicar todos sus recursos o habilidades intelectuales (competencias) cuando se enfrentan a un problema o tarea escolar, por lo que su rendimiento final (actuación) puede ubicarse por debajo de sus posibilidades, estas deficiencias se deben no a que los sujetos sean incapaces de utilizar en absoluto un pensamiento formal, sino más bien a determinadas variables de la tarea como podría ser: demandas específicas o contenido de la misma.

El mismo Piaget introdujo algunas modificaciones en su teoría al detectar las diferencias de edad en la adquisición de las operaciones formales, mencionó que los sujetos probablemente alcanzaban el pensamiento formal al menos entre los 15 y 20 años, en vez de entre los 11-15 años, además sugirió que en los casos en que la situación experimental no correspondía a las aptitudes o intereses del sujeto, puede ocurrir que éste utilice un razonamiento característico del estadio anterior (operaciones concretas), pero si el sujeto se enfrenta a tareas que están dentro de

sus especialidad o dominio, entonces sí, su pensamiento se expresara a un nivel formal.

En general se ha dejado en claro que el contenido de la tarea, contrariamente a la suposición piagetiana y a la propia denominación del pensamiento formal, posee una influencia definitiva en la resolución final del problema; ya que el sujeto de este estadio puede razonar formalmente con respecto a un tema, pero no con respecto a otro,

Warner (citado en Horrocks, 1990) señaló de manera general que entre más diferenciado y jerarquizado sea la organización de la estructura mental, más flexible será su conducta, es por ello que a medida que el niño aprende a diferenciar, adquiere una capacidad creciente para subordinar e integrar ideas: es decir, desarrolla la capacidad de pensar jerárquicamente y por lo tanto, se puede suponer que el adolescente está bien avanzado en la etapa de pensamiento jerárquico, lo cual significa que es capaz, dentro un intervalo considerable, de adaptarse a numerosas situaciones que se le presenten.

CAPITULO II

COMPRENSIÓN LECTORA

2.1 Definición e importancia del proceso de comprensión lectora

En el presente capítulo se aborda la definición, modelos y teorías de la comprensión lectora, otorgando una atención especial a la teoría Macroestructural, ya que se considera como sustento teórico principal de esta investigación; además se describen y definen las diferentes tipologías de textos, las cuáles interfieren considerablemente durante dicho proceso.

Para entender la importancia de la comprensión lectora y obtener una definición de la misma, tenemos que hablar en primer lugar de la lectura, herramienta indispensable para el aprendizaje. Esta actividad es una forma de comunicación escrita que permite acceder a conocimientos, ideas y pensamientos a través del tiempo y del espacio; permite compartir experiencias y mundos ajenos al nuestro; la lectura tiene efecto tanto en lo cognitivo como en lo afectivo, con el fin de trasladarnos a otras realidades y posibles mundos (Solé, 1996).

La lectura es el primer acercamiento que tiene el niño desde que ingresa a la escuela para adquirir nuevos conocimientos, informarse acerca de lo que pasa en su entorno sociocultural y así participar de forma activa dentro de su sociedad. Tanto la comunicación oral como la escrita, forman parte del proceso del lenguaje único del ser humano, que lo distingue de otras especies animales del planeta.

A diferencia de la comunicación oral que se da en forma inmediata, la comunicación escrita pretende transmitir el pensamiento de la cultura de diversas sociedades humanas a través de diferentes escenarios. En consecuencia, puede decirse que la escritura es una herramienta del conocimiento que ha tenido una influencia considerable en el desarrollo del pensamiento de la humanidad y en la forma de aproximación que los educandos tienen para desenvolverse en su medio cultural y en su desarrollo intelectual (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Para Goodman (1982) el lenguaje escrito es un invento social por medio del cual, la sociedad comunica ideas y conocimientos, cuyo propósito general sería que esta herencia de pensamiento pudiera llegar a ser comprendida en todas las sociedades.

Es por esto, que la lectura es una actividad crucial para el acceso a conocimientos y pensamientos de diferentes contextos culturales, y quien no logra desarrollarla en todas sus posibilidades, vive en una situación de marginación para desenvolverse en el conocimiento letrado. En ese sentido, las personas que tienen acceso a la lectura pueden desenvolverse con autonomía y disfrutar de ciertas garantías que otorga una sociedad con una cultura de este tipo, pues tendrían ventajas en ámbitos culturales, políticos y económicos (Solé, 1992 y De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty 1990).

De manera general, Goodman (1982) caracteriza la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüísticas”, en tanto que el pensamiento y el lenguaje están relacionados en continuas “transacciones” lo cual sucede cuando el lector pretende dar sentido o significado al texto impreso.

Es importante hacer una distinción entre la lectura como objeto de estudio y la lectura como instrumento de aprendizaje o lo que sería lo mismo leer para aprender, es esta última en donde la lectura se convierte en un proceso de construcción de significados, porque cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo.

Si se enseña al alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, se le está facilitando que aprenda a aprender y que tenga acceso a todo el mundo cultural escrito. Ya que si el lector no comprende de forma adecuada el texto, resulta imposible que pueda interpretar el mensaje del autor (e incluso ir más allá de él), y así poder acceder a ese conocimiento o forma de pensamiento provisto. Cabe mencionar que es aquí donde interviene el proceso de comprensión de lectura que a continuación se explicara ampliamente.

¿Qué es la comprensión de textos?

La comprensión de un texto es un proceso **interactivo** en donde el lector y el texto están en una relación de influencia recíproca, debido a que el significado o la interpretación es producto de la interacción que se establece entre los dos, dentro de un contexto situacional particular (Castelló y Romero, 2001).

Además es una actividad cognoscitiva compleja, puesto que involucra conjuntamente procesos como: memoria, atención, percepción y codificación (Castelló y Romero, 2001; Díaz Barriga, 1989). Es así que para comprender un texto es necesario la participación conjunta de los siguientes elementos.

2.1.1 EL LECTOR

El papel del lector no sólo se remite a leer y obtener un significado similar al que el autor propone, sino que debe explotar todos sus recursos cognoscitivos para construir una representación propia, aunque hasta cierto punto fiel a lo que el texto sugiere.

Para llegar a la comprensión, el lector debe encontrarse preparado para:

- a) entender de qué manera el autor ha estructurado u organizado las ideas y la información que el mismo texto propone; y
- b) procesar la información que lee, relacionándola con la que ya poseía modificando ésta como consecuencia de su actividad.

De ahí que se requiera la presencia de un lector activo, capaz de procesar y examinar el contenido del texto aportando a éste: sus conocimientos, experiencias y esquemas previos (Cooper, 1990; Solé, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por esto mismo, se considera también que la comprensión lectora es un proceso **constructivo**, ya que es producto de la construcción de una representación del significado que el lector realiza en interacción con el texto.

Aunque no se espera que todos construyan o interpreten lo mismo, puesto que la comprensión que cada uno realiza depende del texto y de otras cuestiones tales como:

- ✦ Los *conocimientos previos* que se expresan a través de esquemas de conocimiento que pueden estar más o menos elaborados y mantener menor o mayor número de relaciones entre sí, presentar un grado variable de organización interna, representar en un momento dado nuestra historia, conocimientos los cuales son siempre relativos y ampliables.
- ✦ El *objetivo ù objetivos* que presiden a la lectura determinan qué estrategias utiliza el lector para comprender el texto (Solé, 1992).

Si el lector cuenta con un incentivo para leer y comprender, entonces la lectura será por sí misma motivadora y llamativa, siempre y cuándo el contenido del texto se relacione con los intereses del lector y si la tarea está respondiendo a sus objetivos (Solé, op cit).

En ese sentido, el lector además de usar procesos cognoscitivos básicos tales como la atención, la memoria, la percepción y la codificación; cuenta con:

- ✦ Un bagaje de conocimientos previos y expectativas referentes al tema que va a leer, permitiendo así la incorporación de nuevos aprendizajes
- ✦ Un propósito o una meta que desee alcanzar con la lectura, y
- ✦ La motivación que lo impulse para tal objetivo.

Además de ser una actividad interactiva y constructiva, la comprensión lectora es una actividad **inferencial** ya que el lector analiza el significado total o parcial del

mensaje escrito, elabora y supervisa diversas hipótesis referentes a determinados signos y significados gráficos que le permitirán acceder a esa representación mental de lo que está leyendo; es decir, la comprensión de textos es un proceso continuo, en donde al mismo tiempo se elaboran y se verifican diversas predicciones que conducen a una interpretación.

De manera más específica, se afirma que la comprensión lectora es una actividad **estratégica y autorregulada**; es estratégica porque el lector pone en juego un conjunto de estrategias y procedimientos, que le permiten tomar decisiones acerca de por qué, cuándo y cómo leer.

Inclusive, existen diversas estrategias de comprensión lectora que permiten al lector, obtener una representación global del texto escrito (sobre este asunto se profundizará más adelante en el capítulo III).

Y por último, se dice que es una actividad autorregulada porque en ella, el lector es capaz de controlar su proceso de comprensión, es decir, autorregula su propia actividad de comprensión lectora supervisando, dirigiendo o modificando su proceso con el objetivo de acceder a una interpretación del mensaje del autor. Dicho de otra forma, si el lector a lo largo de su lectura no va comprendiendo de forma adecuada el texto y se da cuenta de ello, puede emprender las acciones pertinentes para solucionar la situación. Ejemplo de ello podría ser que, si no está entendiendo de forma adecuada el mensaje de un texto, por el uso de la estrategia de lectura en voz "alta", y se percata de esta situación él podría recurrir entonces a otra estrategia que sí le permita acceder al significado de dicho mensaje; como por ejemplo la lectura en silencio.

En la comprensión además de jugar un papel importante el lector, también intervienen factores como el texto y el contexto situacional.

2.1.2 EL TEXTO

El texto tiene una importancia relevante en el proceso, ya que se espera que tenga determinadas características que lo hagan comprensible en sí mismo, que posea un léxico, una sintaxis y unos conectores que lo hagan inteligible, es decir que se encuentre bien cohesionado. (Castelló y Romero, 2001). En ese sentido, también debe de contar con una progresión temática, es decir, presentar un orden lógico en las ideas expuestas, generando así una coherencia en su contenido.

Además, el texto posee una cierta estructura aún provista por esquemas organizativos textuales, que varían dependiendo del tipo de texto del que se hable. En los textos se pone de manifiesto las relaciones entre las ideas, lo que contribuye a que tenga una orientación explicativa, causal y narrativa (Castelló y Romero, 2001).

Esta es una forma de apreciar cómo se encuentra organizada la información del texto y se le conoce como **superestructura**. Si el lector la conoce dependiendo del texto del que se trate, le permitirá anticipar cómo se encuentra la información contenida en él, para mantener así una expectativa de dicha información, y de esta forma, facilitar la comprensión de lo leído (Castelló y Romero, 2001).

En este sentido puede hablarse de distintos tipos de textos, los cuales son: los textos argumentativos, narrativos y expositivos (en el apartado 2.3 de este capítulo se profundizará sobre estas cuestiones).

De acuerdo con Sóle, algunos factores que intervienen en la comprensión de textos son:

- ✦ La claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura sea familiar, su léxico, sintaxis y cohesión interna tengan un nivel aceptable, lo que en la teoría de Ausbel se llamaría “significatividad lógica”

- ✦ Del grado en que los conocimientos previos que posea el lector le permitan atribuir significado a los contenidos del texto, si nos remitimos nuevamente a la teoría del aprendizaje significativo se llamaría “significatividad psicológica”
- ✦ De las estrategias que el lector emplea para intensificar la comprensión (estrategias cognitivas) así como para planear, controlar y guiar el proceso de comprensión (estrategias metacognitivas y autorreguladoras)

2.1.3 EL CONTEXTO

Por otro lado, las interacciones entre las características del lector y el texto ocurren dentro en un determinado contexto, en donde ambos se encuentran inmersos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002); es decir, la comprensión lectora es el producto de la construcción que hace el lector en interacción con el texto, tomando en cuenta una situación particular.

El contexto situacional específicamente se refiere al entorno escolar y familiar, dentro del primero hace referencia a: las relaciones profesor-alumno, el tiempo de exposición a la lectura, el uso y la adecuación de los materiales y métodos de enseñanza empleados para fomentar el proceso de la lectura de textos y su comprensión; la adecuación de los objetivos y los métodos de enseñanza que se programan de acuerdo a la etapa o ciclo educacional (Castelló y Romero, 2001).

Dentro del contexto situacional familiar se hace mención de la relación padre-hijo, los patrones educativos y expectativas parentales hacia el aprendizaje, el comportamiento lector en casa, y por supuesto, el nivel sociocultural Castelló y Romero, op cit.

Es así como estos tres factores intervienen y se encuentran íntimamente relacionados uno del otro (ver figura 2.1) y no pueden apreciarse por separado, ya que la comprensión es un proceso que por sí solo es complejo y que no puede ser explicado por un factor.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN LECTORA

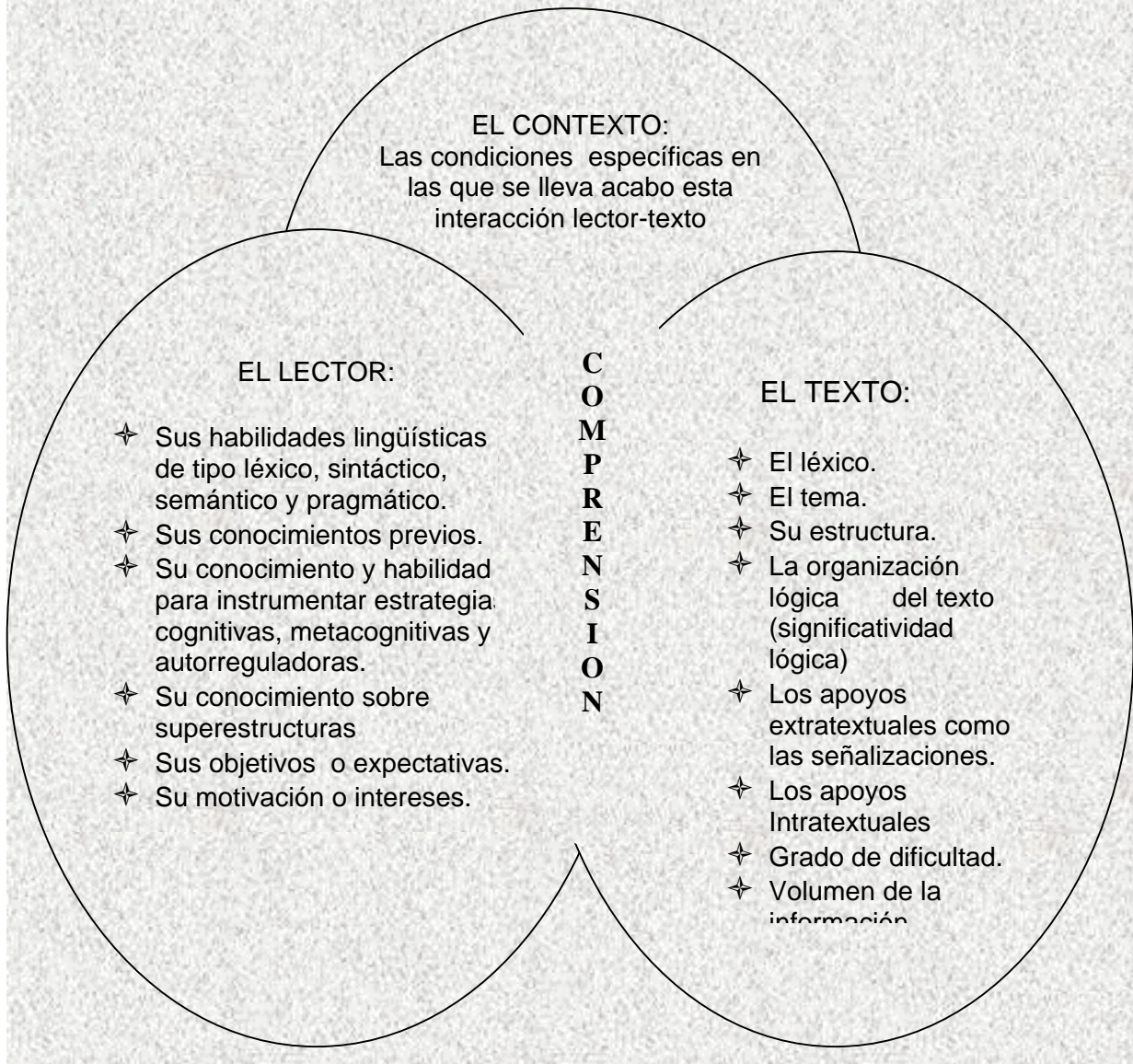


Fig. 2.1 Factores que intervienen en el proceso de comprensión.

2.2 MODELOS Y TEORÍAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Durante la realización de la actividad lectora es necesario activar o involucrar procesos cognoscitivos en dos niveles:

En un primer nivel ocurren una serie de **microprocesos** que involucran desde el acceso léxico hasta la construcción de la coherencia local; que es la que nos permite seguir la progresión temática de un texto. Estos microprocesos ocurren casi siempre de forma no consciente o automática a no ser que se presente alguna dificultad que nos lleve a hacerlos conscientes; se encuentran muy determinados por el texto aunque siempre será el lector el que los construye. (Kirchner, 1988; Sánchez, 1993; Vidal-Abarca, 1991; Díaz Barriga y Hernández, 2002)

Algunos microprocesos son:

- ✦ Integración silábica
- ✦ Reconocimiento de las palabras
- ✦ Acceder al significado de las palabras
- ✦ Construir proposiciones a partir del significado de las palabras
- ✦ Inferencias puente, necesarias para vincular e integrar las proposiciones.

En un nivel superior ocurren los **macroprocesos** que consisten en la integración proposicional pero esta vez a un nivel global que nos permita construir una representación coherente del texto como un todo. A diferencia del primer nivel, éste se lleva a cabo de manera consciente, ya que es necesario que el lector enmarque el contenido dentro de sus esquemas mentales. (Kirchner, 1988; Sánchez, 1993; Vidal-Abarca, 1991; Díaz Barriga y Hernández, 2002)

Algunos macroprocesos son: (Díaz Barriga y Hernández, 2002)

- ✦ La aplicación de macrorreglas
- ✦ La identificación de macroproposiciones
- ✦ La construcción de la coherencia global
- ✦ La aplicación de inferencias basadas en los conocimientos previos
- ✦ Construcción del modelo de la situación.

Casi nadie discute la importancia y presencia de estos micro y macroprocesos, las discrepancias comienzan al tratar de explicar en qué orden o cómo operan éstos durante la lectura. Existen principalmente dos concepciones para explicar la disposición temporal que presentan estos procesos cognitivos: el modelo serial y el modelo en paralelo.

2.2.1 EL MODELO SERIAL

De acuerdo con algunos autores como Laberge y Samuels, sostienen que el procesamiento ocurre en forma secuencial, jerárquica y unidireccional, debido a que el cumplimiento de un proceso es requisito indispensable para permitir que se realice el siguiente, dos paradigmas representantes de este modelo son: los modelos “abajo-arriba” y “arriba-abajo” (Díaz Barriga, 1989; Kirchner, 1988); Hernández, 1995; De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990; Vidal-Abarca, 1991).

El *modelo de “Abajo-Arriba” o ascendente*. De acuerdo con algunos autores (Gough, Alonso Tapia y Mateos), el lector activa sus procesos de forma secuencial y unidireccional empezando por el reconocimiento visual de las letras hasta llegar a los procesos más elaborados de tipo semántico, permitiendo que el lector puede llegar a comprender un texto porque puede decodificarlo en su totalidad, resultando esencial la información que provee el texto. En este sentido Laberge y Samuels afirman que sólo los lectores que han logrado automatizar el proceso decodificador, serán capaces de dedicar su atención a comprender lo que están leyendo.

Sin embargo, este modelo ha sido criticado por algunas investigaciones como las de Schuberth y Eimas, Haviland y Clarck, Pearson, Huggins y Adams, demostrando que aunque exista un perfecto dominio de la decodificación no se asegura una adecuada comprensión o no explican cómo algunas veces el lector puede anticipar o inferir parte del texto que está leyendo (Kirchner, 1988; Vidal-Abarca, 1991; De Vega, *et al* 1990 y Solé, 1992).

El *modelo “Arriba-Abajo” o descendente*. Se refiere a que los microprocesos como los procesos perceptivos se subordinan a los macroprocesos como son los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, debido a que los niveles superiores controlan e influyen en los inferiores pero no de forma inversa, aquí lo más relevante ya no es el texto y su estructura sino el lector y sus conocimientos que le permitirán emitir hipótesis sobre el contenido del texto que serán verificadas o no mediante la lectura. Algunos autores que apoyan este modelo son Strange, Goodman, Smith, Burke, quienes afirman que el lector selecciona algunos elementos del texto que integra a su conocimiento lingüístico previo construyendo así el significado del texto.

Este modelo ha ofrecido algunas aportaciones, pero también ha sido criticado sobre todo por Just y Carpenter quienes señalan que si la lectura fuera una selección de algunos elementos clave del texto, no podría explicarse por qué durante la lectura se procesan todas las palabras del texto (Kirchner, 1988; Solé, 1992; Vidal-Abarca, 1991; De Vega *et al*, 1990).

2.2.2 EL MODELO EN PARALELO

Sostiene que el procesamiento ocurre de manera simultánea, planteándose la idea de saltos y traslapes entre los diversos procesos cognitivos que acontecen con una dependencia e interactuando de forma bidireccional, presentándose los procesos de “Abajo-Arriba” y “Arriba-Abajo” simultáneamente.

Existen dos tendencias principales para explicar el proceso lector: a) la concepción modular y la interactiva.

La *Concepción Modular*: Explica los procesos mentales que tienen lugar durante la lectura, identificando los microprocesos como módulos que se definen según Fodor como "mecanismos altamente especializados" que funcionan automática y obligatoriamente si tienen la información del módulo precedente o "inputs", cada módulo realiza una función correspondiente, en una secuencia invariable que va de abajo-arriba, provocando que los procesos de alto nivel nunca influyan en las funciones de los procesos de un menor nivel (ver figura 2.2). El lector es consciente del producto final que es el significado del texto, pero difícilmente será consciente de las representaciones generadas por cada módulo (De Vega, *et al* 1990).

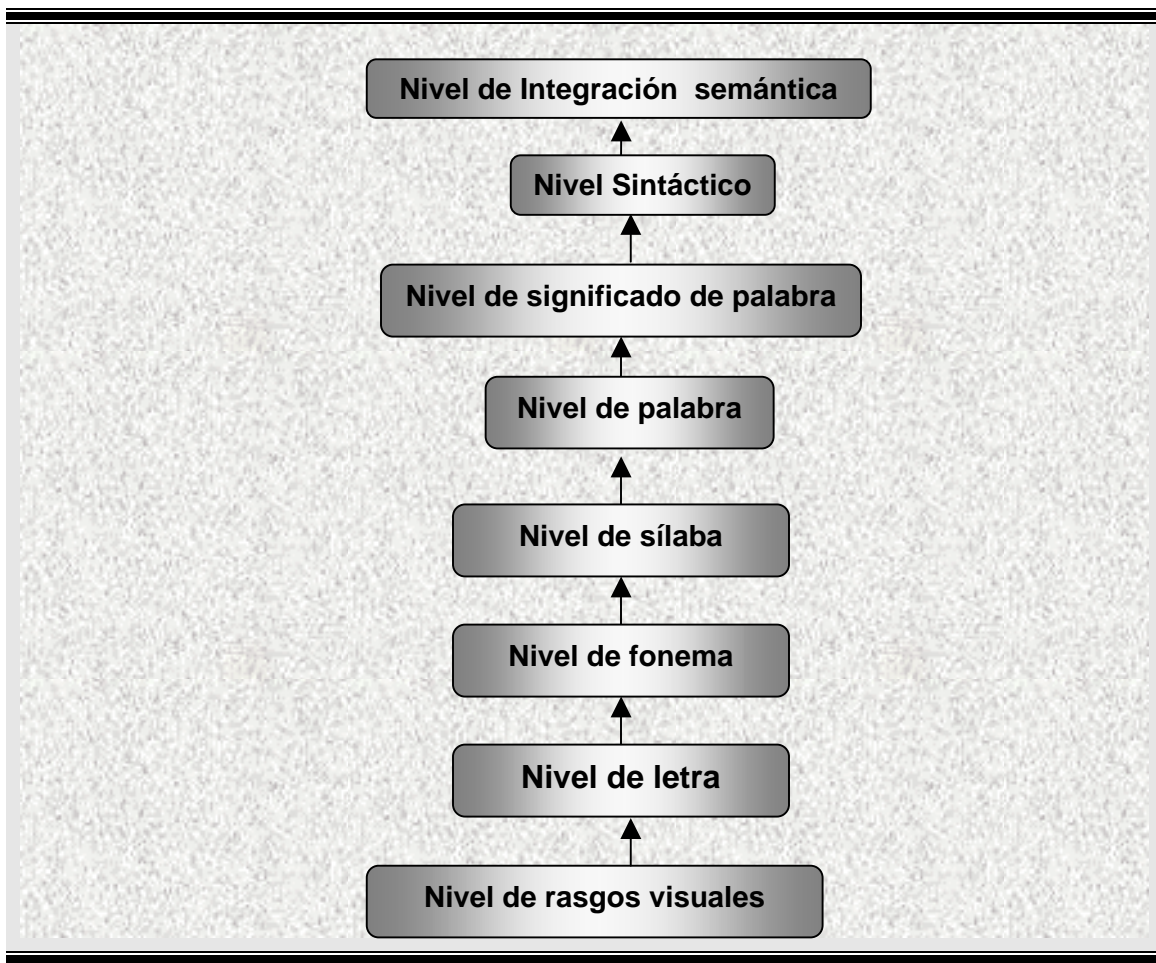


Fig. 2.2 El modelo de tipo modular (tomado de De Vega y cols 1990)

La *Concepción Interactiva*: De acuerdo con algunos autores como Crowder, Lewis, Adams, Rumelhart, Goodman y McClelland, entre otros, plantean que la concepción modular con una disposición serial rígida es lenta e ineficiente por lo que concibe a la lectura ya no como un proceso secuencial donde un nivel se produce a continuación de otro, con una unidireccionalidad sino que ahora la conciben con una bidireccionalidad ya que tan cierto es que los niveles superiores dependen de los procesos cognitivos inferiores como lo es también que los procesos cognitivos inferiores se ven influenciados y a veces modificados por los superiores (ver Fig. 2.3)

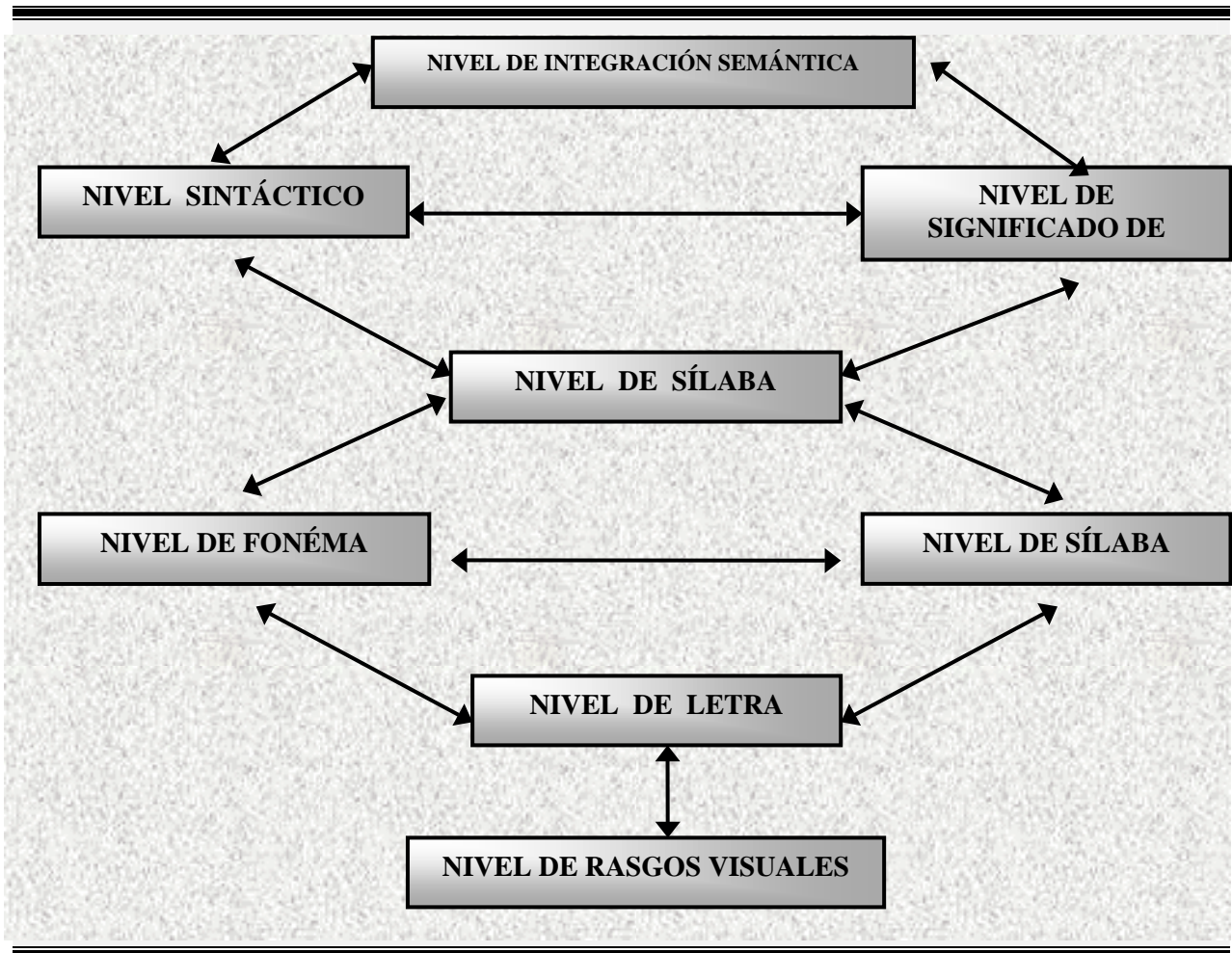


Fig. 2.3 Esquematización de un modelo de tipo interactivo (De Vega y cols 1990)

Se mantiene la concepción modular, entendiendo el proceso de lectura como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, simultáneamente y condicionándose mutuamente entre ellas (Mitchell, 1983 citado en Vidal-Abarca,

1991). Así que el lector emplea simultáneamente sus conocimientos previos y el conocimiento que le proporciona el texto para construir una representación del significado global del texto (Kirchner, 1988; De Vega, *et al* 1990; Díaz Barriga, 1989; Hernández, 1995; Solé, 1992).

Esta última perspectiva interactiva pareciera ir ganando amplitud a causa de que explica de manera más congruente y menos restrictiva algunos fenómenos del proceso lector.

Por otro lado en cuanto a la representación y procesamiento estructural de los textos han surgido varias teorías, de las cuales presentaremos: *La teoría constructorista* de Graesser y el modelo de *Indexación de eventos*, estas dos teorías han sido desarrolladas sobre textos que presentan una estructura narrativa, también se presentaran los *Modelos Mentales* expuesta por varios autores y la teoría *Macroestructural* de Kintsch y Van Dijk de la cual se desprende como un apartado de esta teoría: El modelo de *construcción e integración* de Kintsch.

2.2.3 LA TEORIA CONSTRUCTORISTA

La cual fue desarrollada por Graesser y otros autores en 1994, establece algunas decisiones acerca de a las inferencias que se deducen a partir de la comprensión de una narración, aunque sólo trabajan con este tipo de estructura textual, los autores dicen que esta teoría tiene un buen potencial predictivo no sólo aplicable a los textos narrativos sino también a otros tipos de texto como el expositivo.

Principalmente argumentan que las metas y objetivos que el lector tiene en mente al iniciar la comprensión de un texto influyen sistemáticamente en las inferencias y contenido del modelo de la situación que se creará del texto que se desea comprender. Esta teoría comparte con otros modelos los siguientes puntos (Tomado de Parodi, 2002, p. 74 y 75):

- ✦ Las fuentes de información, (el texto, el conocimiento previo de cada lector y el contexto pragmático del mensaje).

- ✦ Los niveles cognitivos de representación, (código de superficie, base del texto y modelo de la situación)
- ✦ Los almacenamientos mnemónicos, (MCP, MT y MLP).
- ✦ El foco de discurso, (la atención se focaliza en uno de los tres niveles de representación).
- ✦ Convergencia y satisfacción de las restricciones, repetición y automaticidad (incrementa la velocidad de procesamiento y acceso).

Graesser incluye 3 supuestos que restringen y determinan las posibles inferencias creadas al construir el modelo de la situación de un texto narrativo (Parodi, 2002)

1. El supuesto de la satisfacción de los objetivos del lector como la motivación que impulsa al lector a enfrentarse a un determinado texto.
2. Un supuesto de coherencia local y global.
3. Un supuesto de explicación que se basa en relaciones causales que incluye preguntas como “por qué”.

Un principio importante de esta teoría, consiste en que los lectores van generando un tipo de inferencias producidas directamente por la intencionalidad del lector de buscar la coherencia y explicación de los hechos textuales.

2.2.4 MODELO DE INDEXACIÓN DE EVENTOS

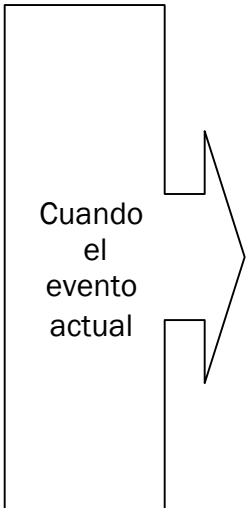
Este es un modelo propuesto por Zwaan y colaboradores, se centra en la construcción de un modelo de la situación múltiple que realiza el lector al tratar de comprender un texto de estructura narrativa, ofreciendo una organización de la dimensión de la continuidad llevada a cabo durante la lectura (Parodi, 2002).

El modelo explica que durante la comprensión de un texto el lector revisa 5 dimensiones conceptuales (ver cuadro 2.1)

- ✦ Protagonistas (personajes y objetos)
- ✦ Temporalidad

- ✦ Causalidad
- ✦ Espacialidad
- ✦ Intencionalidad

Entendiendo a la comprensión como una continuidad de eventos, en el que pueden presentarse rupturas o discontinuidades en las 5 dimensiones anteriores.

| | | |
|----------------------------|--|---|
| Discontinuidad Espacial |  | Tiene lugar en un espacio distinto al del evento previo. |
| Discontinuidad Temporal | | Ocurre mucho más tarde o es parte de un recuerdo. |
| Discontinuidad Causal | | No está causalmente relacionado con el texto previo. |
| Discontinuidad Intencional | | Está inmerso dentro del plan de un personaje y difiere del contexto discursivo local. |
| Discontinuidad Protagónica | | Tiene un personaje distinto al de los eventos precedentes. |

Cuadro 2.1 Tipo de discontinuidades que se pueden presentar durante la comprensión. (Parodi, 2002)

Zwaan (en Parodi, 2002), dice que las discontinuidades que se puedan presentar al comprender un texto narrativo pueden ir más allá de estas 5 dimensiones y que el tiempo de lectura aumenta en función del número de discontinuidades que se presenten, teniendo cada dimensión su propio tiempo de retraso en la lectura.

2.2.5 LOS MODELOS MENTALES

La teoría de los modelos mentales ofrece otra alternativa para explicar el procesamiento estructural de los textos. Johnson-Laird define a los modelos mentales como representaciones episódicas, analógicas y específicas que intentan emular a personas, objetos y sucesos descritos en el texto con los cuáles se

construye una representación de la situación a la que se refiere el texto, más que una representación del texto mismo (De Vega *et al*, 1990; Álvarez, 1998 ; Rodrigo y Correa, 2001).

Los modelos mentales pertenecen a un nivel de representación del texto distinto del proposicional, se elabora a partir de éste último y supone una mayor profundidad en la comprensión (Gárate, 1994).

Algunas características que definen a los modelos mentales son (Álvarez, 1998; De Vega *et al*, 1990 y Rodrigo y Correa, 2001):

- ✦ Dinámicos, ya que se van actualizando durante todo el proceso de comprensión, iniciando poco detallados pero conforme se avanza en la lectura se van refinando.
- ✦ Tiene un isomorfismo referencial, mimetiza la estructura de los parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales del texto que representa.
- ✦ Mantienen en un primer plano objetos, situaciones y personas, facilitando el acceso a los conceptos ubicados dentro del modelo mental que se encuentra activo en ese momento.

Al parecer los modelos mentales son más fáciles de recordar que las proposiciones del texto original debido a que son más elaborados y estructurados, lo que exige un proceso mayor de construcción.

Esta noción de modelos mentales más que ser una teoría psicológica bien establecida pareciera ser una buena intuición o hipótesis de teoría sugestiva (De Vega *et al*, 1990 y Álvarez, 1998).

A continuación se presentan las principales diferencias entre lo que es un esquema y un modelo mental (ver cuadro 2.2)

| CONTRASTE ENTRE ESQUEMAS Y MODELOS MENTALES COMO UNIDADES REPRESENTACIONALES | |
|---|---------------------------------------|
| Esquemas | Modelos mentales |
| Representaciones semánticas | Representaciones episódicas |
| Genéricas y prototípicas | Particulares y singulares |
| Se almacenan en MLP | Se almacenan en la MCP |
| Carácter estático y fijo | Carácter dinámico e incremental |
| Inferencias esquemáticas "preelaboradas" | Inferencias episódicas "inteligentes" |

Cuadro 2.2. (Tomado de de Rodrigo y Correa, 2001)

Los modelos mentales enriquecen a los esquemas que después se utilizan para construir nuevos modelos mentales.

2.2.6 LA TEORÍA MACROESTRUCTURAL

Durante la década de los 70's se desarrollaron diversos modelos para explicar el proceso lector, uno de los modelos más completos es la teoría Macroestructural de Kintsch y Van Dijk (1978) modificado en 1983 en Van Dijk y Kintsch, este modelo puede ser incluido en los de tipo interactivo y se describe principalmente por ser estratégico y de orden proposicional, reconoce varios niveles de representación semántica del texto y tiene dos componentes (De Vega, *et al* 1990; García, Martín, Luque y Santamaría, 1994 y Parodi, 2002):

1. La propia descripción formal de la estructura semántica de los textos.
2. Un modelo de procesamiento psicológico de la estructura del texto.

De acuerdo con estos autores cuando el lector trata de construir una representación del significado global del texto, organiza o construye una doble interpretación estructural de éste, llamadas microestructura y macroestructura

La Microestructura

Los textos están compuestos por frases, la comprensión de las frases es un elemento central en la lectura, las proposiciones son las unidades de significado elemental de las frases.

Por lo anterior se puede entender a un texto como un conjunto de proposiciones que se relacionan entre ellas, las proposiciones pueden ser descritas como unidades semánticas, no sintácticas que expresan la unidad elemental de significado abstracto.

Las proposiciones se forman por un predicado y uno o más argumentos que integran la unidad menor de significado, estableciendo entre ellas un orden secuencial o lineal. De acuerdo con Kintsch y Van Dijk el primer paso para construir esta coherencia lineal o local es comprobar la coherencia referencial de la base del texto, formada por las relaciones locales sobre inferencias referenciales que son las relaciones más elementales entre las proposiciones.

Una primera condición para llevar a cabo estas relaciones entre las proposiciones es cuando sus circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí, un criterio que determina la relación entre circunstancias es una relación de motivación, es decir dos circunstancias X y Y se relacionan causalmente entre sí, cuando X es causa o una motivación para Y por lo que Y es consecuencia de X. No sólo las circunstancias deben estar unidas entre sí, sino que también deben compartir lo que se dice de ellas, es decir deben de tener una cierta continuidad refiriéndonos a un mismo tema (Van Dijk, 1983).

Aunque también pueden estar relacionados otros segmentos de la oración como por ejemplo, los verbos, adjetivos, adverbios, etc. En algunos casos varias proposiciones puede compartir el mismo predicado, es decir remitir a la misma característica o a la misma relación entre referentes, sin embargo la mayoría de las veces se trata del mismo referente y lo que varía son los predicados que proporcionan información nueva procurando con esto una continuidad en la secuencia.

También se pueden presentar relaciones entre partes de proposiciones, es decir una frase puede referirse a una circunstancia que ya había sido mencionada antes como referente en el texto y que ahora en esta nueva frase está relacionada a una nueva circunstancia.

Si existe algún hueco o espacio en la coherencia referencial, el lector debe de inferir información a partir del texto y de sus conocimientos previos para aportar una o varias proposiciones (inferencias puente), que sean necesarias para establecer una continuidad en la base del texto.

Debido a la capacidad limitada de la memoria de trabajo, el procesamiento del texto ocurre secuencialmente en ciclos que consisten en interrelacionar varias series de proposiciones, manteniéndose entre un ciclo y otro en una parte de la memoria de trabajo llamada “retén”, algunas proposiciones las cuáles suelen ser las más importantes o las más recientes.

De acuerdo con Van Dijk, un ciclo puede presentar el siguiente contenido:

- a) Condiciones de interpretación necesarias (presuposiciones) de información “vieja”
- b) Información vieja: p. ej. las proposiciones de la oración anterior.
- c) Información nueva; p. ej. las proposiciones de una oración a interpretar.
- d) Macroproposiciones, para ligar “b” con “c”.
- e) Proposiciones de marco, para ligar “b” con “c”.
- f) Implicaciones plausibles de “b” y “c” (y asociaciones)
- g) Información esquemática (superestructural) en relación a la función global de “b” y “c”.
- h) Estructura de conexión y coherencia de “b”, “c”, “d” y “e”.

La manera en que se almacenan y recuperan las proposiciones va depender de una “probabilidad de reproducción”, la cual se incrementa con aquellas proposiciones que han sido seleccionadas repetidamente para mantenerse en un retén de la

memoria durante varios ciclos de procesamiento, esta selección se hace basándose en algunas estrategias como: la importancia estructural de la proposición que además incluye una alta frecuencia de aparición en otros ciclos y su recencia (Van Dijk, 1983; García, 1995; De Vega, *et al* 1990).

Por todo lo anterior se observa que no se trata de un conjunto desordenado de proposiciones, sino de una serie de proposiciones estructuralmente ordenadas, que tiene como finalidad principal unir información nueva con información ya conocida por el lector para así formar la coherencia lineal que permite seguir el hilo conductor o progresión temática que hace al texto legible más no aún comprensible.(Van Dijk, 1983; Sánchez, 1993; Díaz Barriga y Hernández, 2002; De Vega,1990; García,1995; Gárate,1994)

El lector inicia la representación del texto formando lo que se llama un **texto base** que se integra por la decodificación de todas y cada una de las proposiciones que constituyen las frases del texto, al ir relacionando las preposiciones es necesario incluir información inferida por el lector y así seguir una secuencia textual que nos permita construir la **microestructura**, la cual se caracteriza por la secuencialidad que es la que garantiza la coherencia lineal.

La Macroestructura

Sin embargo las proposiciones no sólo se encuentran unidas de forma secuencial sino también jerárquicamente ya que existen proposiciones de segundo orden o de más alto nivel que subordinan a otras, éstas se llaman **Macroproposiciones** y no son únicas ya que diferentes lectores pueden generar distintas macroproposiciones de un mismo texto dependiendo de sus conocimientos previos, metas de lectura y otros factores contextuales, tampoco todas tienen el mismo nivel, ya que se pueden formar macroproposiciones de nivel superior a partir de macroproposiciones de niveles inferiores (García, 1995). Así que mientras la microestructura está formada por microproposiciones la macroestructura se constituye por macroproposiciones.

La macroestructura es una representación semántica abstracta del significado global del texto y se construye a partir de la aplicación de las macroestrategias a la microestructura y en función de la superestructura. Al conformarse ésta por macroproposiciones ofrecen una representación relativa y más abstracta de la microestructura y debido a que no existe un solo nivel de macroproposiciones tampoco existirá una sola macroestructura de un texto sino que también se dará en varios niveles (Sánchez, 1993; De Vega, *et al* 1990; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Vidal-Abarca, 1991; García, *et al* 1995; Gárate, 1994; Parodi, 2002).

En otras palabras la macroestructura es variablemente subjetiva ya que diferentes lectores pueden construir distintas macroestructuras de un mismo texto, debido a que las macroproposiciones se construyen a partir del texto base y conjuntamente con los conocimientos previos (creencias, opiniones, actitudes e ideologías) del lector, son éstos últimos los que llevarán automáticamente a interpretaciones globales distintas, aunque todas ellas deben de guardar algunas similitudes para avalar una mutua comprensión, para lo cual el autor puede apoyar ofreciendo algunas señalizaciones como son las palabras clave, oraciones temáticas, resúmenes previos, etc. que ayuden a establecer una macroestructura intencionada.

A diferencia de la coherencia lineal de la microestructura, la macroestructura tiene una coherencia global que integra todas las ideas ya no referencialmente sino por su relación con el significado del texto en su totalidad. Pudiéndose decir que si se logra construir la macroestructura de un texto entonces éste tiene coherencia global (Álvarez, 1998; García, 1995; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Mientras que la construcción de la coherencia lineal se encuentra muy determinada por el texto, en la construcción de la coherencia global el lector participa más activamente con sus conocimientos previos pudiéndose decir que el texto se limita a facilitar o no está construcción.

Las Macroestrategias

De acuerdo con la información que provee el texto al lector y a sus conocimientos previos donde se incluyen los esquemas de cómo están organizados los textos, el lector aplica las *macrorreglas* o *macroestrategias* a la microestructura del texto para formar su macroestructura.

Las macroestrategias garantizan una cohesión y coherencia entre ambas estructuras debido a que tienen un mismo referente textual, estas macroestrategias realizan transformaciones semánticas; es decir, transforman un conjunto múltiple de proposiciones en otro conjunto más sintético de proposiciones, reduciendo y organizando la información de la microestructura relacionando significados y transformándolos en totalidades significativas más grandes (atendiendo de manera global al texto). De acuerdo con la recursividad con que se apliquen darán lugar a los diferentes niveles de macroestructura de un texto, un ejemplo de una macroestructura de muy alto nivel puede ser el tema del texto o la oración temática.

Van Dijk y Kintsch proponen 3 macroestrategias que nos permiten más o menos decidir qué es lo principal y lo secundario, de acuerdo con el contexto de cada texto (Vidal-Abarca, 1991; Van Dijk, 1983; De Vega *et al*, 1990 y Sánchez, 1993; Álvarez, 1998; Díaz Barriga y Hernández, 2002):

1. Selección u Omisión: Consiste en eliminar la información periférica, redundante o irrelevante, no quiere decir que esta información no sea importante sino que no es esencial para interpretar o comprender el texto de forma global, se puede decir que esta regla tiene una formulación negativa: “eliminar las proposiciones irrelevantes”, sin embargo cuando se formula en positivo, es una regla de selección al escoger aquellas proposiciones que resultan necesarias para la interpretación de otras. Esta regla es irreversible, es decir, que de varias proposiciones se puede pasar a un número menor de proposiciones, pero no a la inversa

2. Generalización: Implica sustituir una serie de proposiciones por otra de mayor inclusión o sea por un concepto más supraordenado o con uno de mayor rango de generalización, que no se aleje demasiado de los elementos a sustituir, dicho de otra forma un conjunto de microproposiciones son sustituidas por una macroproposición que las contenga lógicamente y semánticamente. A diferencia de la primera regla, ésta y la siguiente son constructivas ya que se tratan de operaciones de sustitución.

3. Construcción: Consisten en deducir o inferir una nueva proposición que implique al conjunto de proposiciones a las que sustituye, a diferencia de la regla anterior para que se acepte la sustitución se requiere de la participación de todas las proposiciones a sustituir, además la proposición construida no necesariamente está explícitamente incluida en el texto, por lo que requiere más que las anteriores de un uso activo de los conocimientos previos del lector.

De acuerdo con Van Dijk la aplicación de las macroestrategias se lleva a cabo bajo el control de unos esquemas que representan cómo se organiza la estructura global del texto refiriéndose ya no a su contenido sino a su forma o estructura retórica que caracteriza a los distintos tipos de textos, llamada *superestructura* que funciona como un formato que organiza el contenido a partir del cual se construye la macroestructura. (De Vega, *et al*, 1990; García, 1995 y Van Dijk, 1983).

Esta macroestructura juega un papel no solo semántico o cognitivo en la representación y recuperación del texto en la memoria, sino también uno comunicativo, y por lo tanto social al representar lo que habitualmente se recuerda de un texto, o a lo que se le pone atención y sobre lo que se actúa (Van Dijk, 1983).

Al considerar este modelo muy estructural y estático, en la revisión de 1983 Van Dijk y Kintsch acentúan el carácter dinámico y estratégico del modelo, esto significa que en vez de operar con reglas y estructuras abstractas prefijadas, ahora prefieren trabajar con operaciones cognitivas más flexibles, destacando las aportaciones que el lector hace al procesamiento con sus conocimientos y estrategias, permitiendo que cada lector interactúe de forma particular con el texto construyendo lo que ellos llaman un *modelo de la situación* que es la máxima estructura integrada por:

información episódica previa acerca de algunas situaciones similares a las del texto y de información que se activa en la memoria semántica debido a la entrada de la nueva información construyendo una representación cognitiva o modelo mental análogo a los acontecimientos, acciones, personas y en general de la situación de la que trata el texto (García, 1994, Sánchez, 1993; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Este modelo de la situación recibe un procesamiento muy elaborado y duradero e implica el nivel más alto de comprensión y de memoria alcanzado en el procesamiento de un texto.

Por todo lo planteado anteriormente, se puede explicar que la teoría Macroestructural en general se sustenta en dos supuestos básicos tanto cognitivos como contextuales que de acuerdo con Parodi, Ramírez y Velásquez (2002) son:

1) Un Supuesto Cognitivo que incluye:

- a) Un supuesto *constructivista*, debido a que el lector inicia la comprensión de un texto construyendo una representación mental para lo cual es necesario que él tenga algunos conocimientos previos sobre el tema y sobre cómo llevar a cabo este proceso de comprensión.
- b) Un *supuesto Interpretativo*, ya que el lector elabora una interpretación significativa de la representación mental de lo leído.
- c) Un *supuesto presuposicional*, que está en relación con los conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema del que trata el texto.
- d) Un *supuesto interactivo* ya que el procesamiento ocurre de forma paralela y simultánea.
- d) Un *supuesto estratégico*, que nos indica que el lector tiene, activa y adapta una serie de procedimientos cognitivos, tomando en cuenta sus conocimientos previos, la información que le provee el texto, sus objetivos de lectura,

motivación y otros factores vinculados a la comprensión. (Parodi, 2002)

2) Un Supuesto contextual: Debido a que la comprensión ocurre en situaciones muy diversas, específicas y contextuales dejando en claro que la comprensión no sólo es un acto cognitivo sino también social, que incluye:

a) Un *supuesto de la funcionalidad* que nos dice que el lector no sólo construye una representación del texto sino también de la situación contextual donde se lleva a cabo la comprensión del texto.

b) Un *supuesto interaccionista*, que se refiere a la interacción coherente entre la representación del texto y el contexto.

c) Un *supuesto pragmático* que incluye los actos del habla que el lector elabora a partir del contexto.

d) Un *supuesto situacional* donde se toma en cuenta las normas, valores, actitudes de los lectores y su interacción en un contexto determinado.

Esta teoría es una de las más difundidas debido a su gran aceptación, como se expuso en los párrafos anteriores explica de manera amplia la representación textual que construye el lector al tratar de comprender un texto convirtiéndose en una de las teorías más representativas en esta línea de investigación. Por todo lo anterior y debido a que el tema central de nuestra investigación es el resumen, el cual de acuerdo con muchos autores se iguala a la construcción de la macroestructura, el modelo de Van Dijk y Kintsch servirá como base para el presente trabajo.

Por su parte Kintsch continúa con la investigación y en 1988 propone un nuevo modelo de carácter híbrido que es el modelo de Construcción-Integración (CI), en él se opta por una arquitectura conexionista de la cognición y por un nivel de representación simbólico proposicional (Iza y Ezquerro, 1999; Hernández, 1995 y Parodi, 2002). Así como su nombre lo indica el modelo se divide en dos fases

claramente diferenciadas pero relacionadas entre sí (Iza y Ezquerro, 1999; Hernández, 1995 y Parodi, 2002):

- ✦ La primera es la de **Construcción**: En esta fase el sistema opera de manera rápida, automática y está modelada como si fuera un sistema de producción, en ella se relaciona una cláusula que es un conjunto de nodos que representan a las palabras, referentes, proposiciones con el contenido anterior de la memoria de trabajo. Esta fase es sobre todo un modelo ascendente ya que está guiada por la información que ofrece el texto, siendo muy pobre la intervención de los conocimientos previos
- ✦ La segunda es la fase de **Integración**: Es más lenta ya que abarca varios tipos de ciclos de procesamiento, en ella se activan todos los elementos pertenecientes al contexto y se desactivan los que no lo son, inicia cuando uno o varios nodos se activan o inhiben a otro, esta fase se trata más de un modelo descendente debido a que los conocimientos previos juegan un papel importante.

La comprensión se logra cuando los elementos que entran en el proceso alcanzan un estado estable donde la mayoría de ellos están relacionados de manera significativa.

En otras palabras, el lector construye representaciones aproximadas (por partes) de un texto, que luego moldea a través de un proceso de integración contextual,.

Iniciando cuando las proposiciones del texto entran en un proceso de construcción formando una red interconectada con enlaces positivos y negativos entre ellas que poseen argumentos compartidos, una vez formada la red debe ser integrada, es decir el lector debe ser capaz de suprimir la información no pertinente y reducir la red a un conjunto coherente de proposiciones. De esta manera, aquellas ideas que tiene muchas conexiones positivas entre sí se activarán con más fuerza mientras que aquellas pobres en conexiones o con conexiones negativas se desactivarán. Así, el resultado será una representación mental coherente (Iza y Ezquerro, 1999).

2.3 LOS DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS Y LA COMPRENSIÓN

Como ya se ha mencionado anteriormente, para comprender un texto es necesario que el lector relacione sus conocimientos previos con las ideas contenidas en el texto, utilizando algunas estrategias que le permitan reconocer la información principal, una parte de este proceso incluye el saber identificar *cómo se encuentran organizadas o estructuradas las ideas contenidas en el texto* para que el lector pueda apoyarse en estas estructuras y anticipe o infiera información que vendrá más adelante (Gárate, 1994; García, 1995; Cooper, 1990; Horowitz, 1985; Álvarez, 1998).

Aunque cada texto es distinto, existen algunos rasgos comunes entre ellos, llamadas Estructuras textuales o Superestructuras que de acuerdo con Van Dijk son:

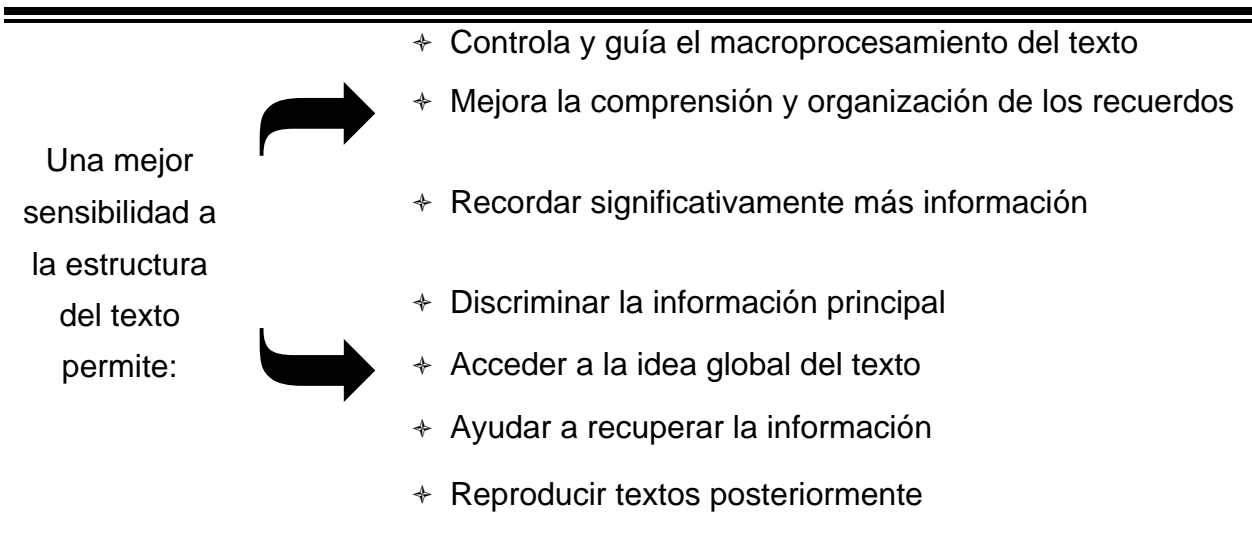
“un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuya posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (Van Dijk, 1983, p. 144)

Se dice que establece un orden porque son una especie de esquema al que el texto se adapta organizando la macroestructura independientemente de cuál sea su contenido y son globales porque al igual que la macroestructura, la superestructura no se define en base a secuencias u oraciones aisladas, sino para el texto en su conjunto.

Estas superestructuras se incorporan cual si fueran esquemas cognitivos en los lectores; como esquemas que el lector utilizará como un recurso estratégico para la obtención del significado de los textos (Gárate, 1994; García, 1995; Cooper, 1990; Horowitz, 1985; Álvarez, 1998 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002). (ver cuadro 2.3)

El lector comienza identificando claves o aspectos de organización superestructural (sensibilidad a la estructura del discurso oral o escrito) que le permitirán ser consciente y utilizar la estructura textual como una estrategia, que de acuerdo con varios autores como Meyer, Brandt, Taylor, Samuels, Kintsch y Yarbrough resulta

muy favorable para el proceso lector aunque su uso pueda ser algunas veces automático o consciente (Horowitz, 1985 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002).



Cuadro. 2.3 Actividades que se favorecen con una mejor sensibilidad a la superestructura

La adquisición de estas estructuras textuales se ha relacionado a una condición cultural ya que es necesario que el lector adquiriera experiencia interactuando con los diversos tipos de texto. Aunque son múltiples las tipologías textuales en las diversas ciencias que tratan sobre el texto, las principales son: (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

- ✦ Argumentativo
- ✦ Narrativo
- ✦ Expositivo
 - Descriptivos
 - Secuencia
 - Comparación
 - Covariación (Causa-Efecto)
 - Problema-Solución

No cabe duda que un texto narrativo, argumentativo o expositivo, no presenta la misma dificultad para la comprensión y exige competencias lectoras diferentes, lo que lo convirtiere en una variable más del proceso de comprensión.

2.3.1 EL TEXTO ARGUMENTATIVO

Este tipo de estructuras consisten en demostrar o rechazar una tesis, presentan un esquema formado por la secuencia Hipótesis-Conclusión para los cuales se desarrollan una serie de argumentos que darán legitimidad a las hipótesis presentadas, esta legitimidad se va incrementando conforme se añaden argumentos que van reforzando la demostración. Al igual que en las estructuras narrativas, en ésta también es necesario contextualizar cada argumento.

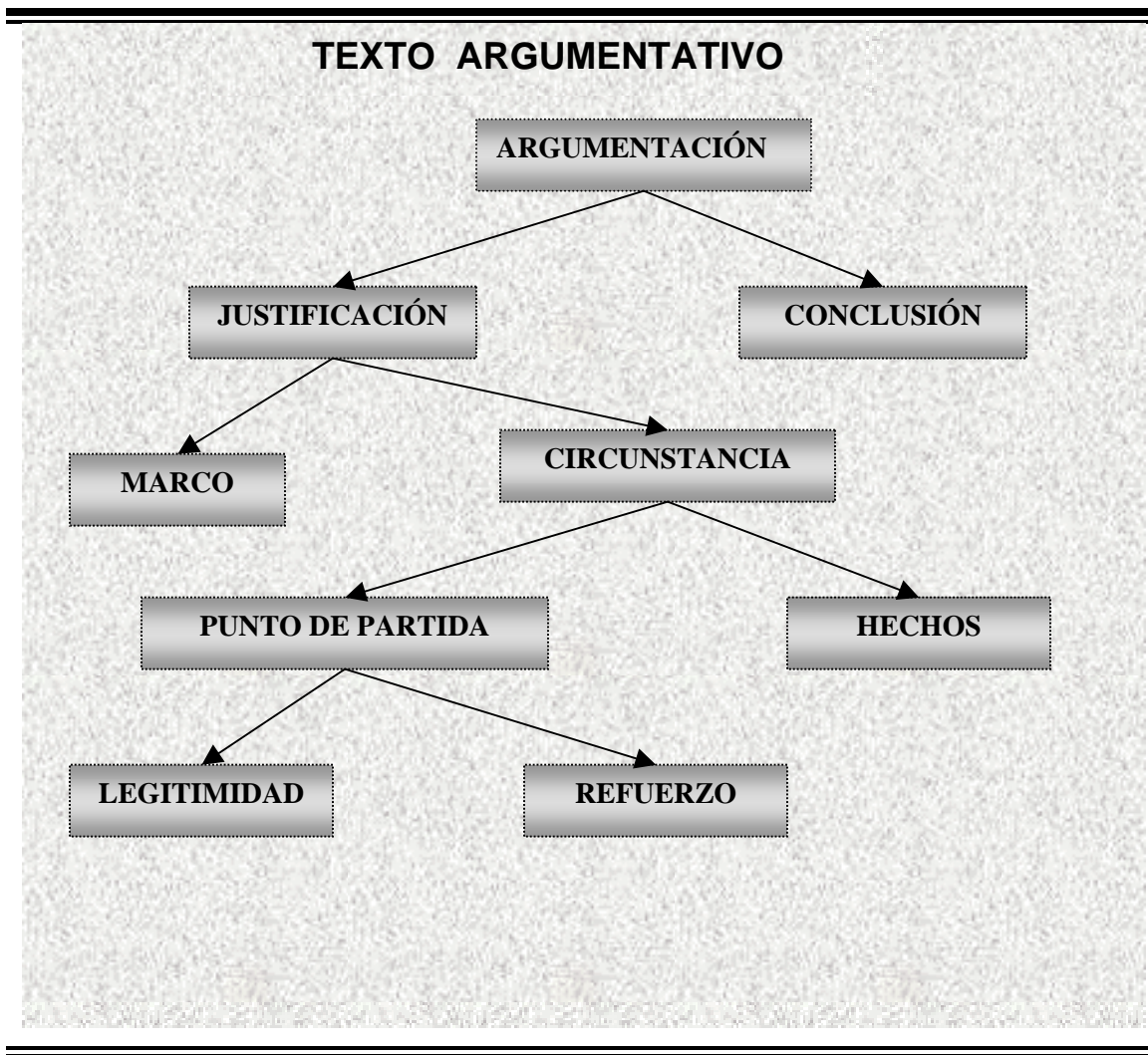


Fig. 2.4. Representación esquemática de los textos argumentativos (tomado de Van Dijk, 1983)

2.3.2 EL TEXTO NARRATIVO

Este tipo de superestructuras se organizan secuencialmente incluyendo un principio, una parte intermedia y un final, contando una historia sobre todo de hechos ficticios más que reales, por la familiaridad y el tipo de información que contienen son más fáciles de comprender que los textos expositivos.

Para que un texto narrativo desencadene un proceso lector activo, Van Dijk considera que estas acciones que configuran la estructura narrativa deben de ser interesantes. Generalmente existen una serie de complicaciones que al final se solucionan de alguna forma, incluye siempre personajes y acciones que se encuentran organizadas a partir de secuencias de episodios que se van desarrollando dentro de unas coordenadas espacio-temporales, en determinados escenarios donde se producen una serie de sucesos que se desarrollan en un marco determinado que especifica las circunstancias. Así que cuando un suceso está contextualizado, forma un episodio y una serie de éstos forman la trama de la narración (Gárate, 1994)

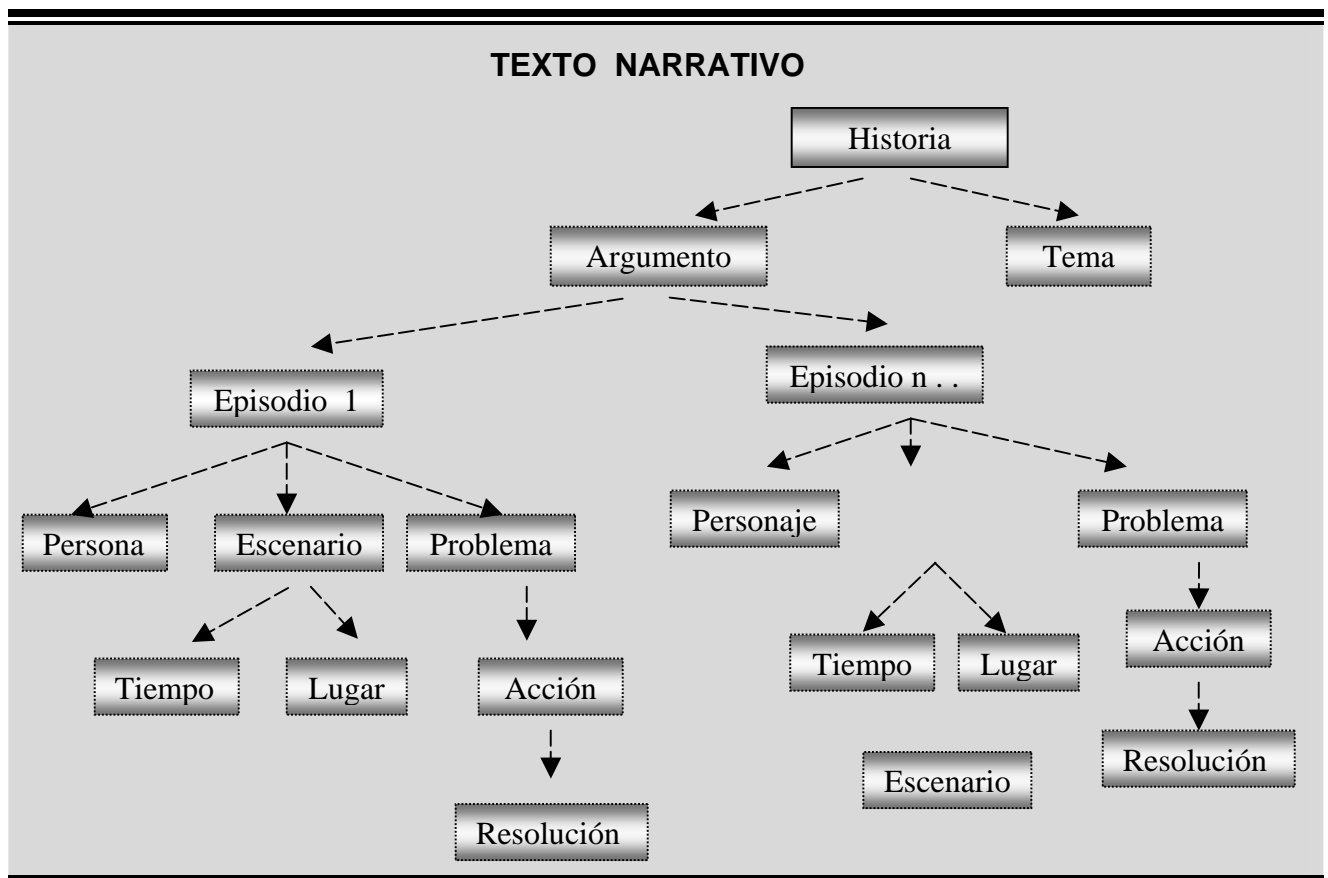


Fig. 2.5 Representación esquemática de la estructura narrativa (Cooper, 1990).

- ✦ El *tema* es la idea fundamental en torno al cuál gira la totalidad de la historia, éste puede ser explícito o implícito,
- ✦ El *argumento* es la forma en que se organiza la historia y se forma por varios episodios,
- ✦ El *escenario* es el lugar y época en que sucede la historia,
- ✦ Los *personajes* son las personas o animales que participan en la acción de la historia,
- ✦ El *problema* es la situación en torno a la cual un episodio o toda la historia se organiza,
- ✦ La *acción* es lo que sucede como resultado del problema y
- ✦ La *resolución* son los hechos que conducen a la solución (Cooper, 1990)

2.3.3 EL TEXTO EXPOSITIVO.

Estos textos presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones que existen entre las ideas, su principal objetivo es presentar y explicar claramente los contenidos o la información que quieren transmitir al lector.

Las adecuadas señalizaciones y el conocimiento que el lector tenga de esta estructura es muy importante debido a que estos textos manejan información nueva y por lo tanto el lector no puede valerse mucho de sus conocimientos previos para construir una adecuada macroestructura, sino que más bien debe dejarse guiar por el texto que deberá introducir la información nueva enlazándola con conceptos e ideas ya conocidas, destacando muy bien la estructura retórica para ayudar al lector a seleccionar las ideas principales.

La estructura expositiva no presentan una modalidad única que el lector pueda predecir siempre como en el caso de la estructura narrativa, esto se debe a que la organización de los textos expositivos dependerá del tipo y el objetivo que pretenda la información contenida en ellos.

Aunque no existe un consenso respecto a cuáles patrones de estructuras textuales pueden identificarse en los textos expositivos, Díaz Barriga y Hernández (op. cit) proponen la siguiente clasificación:

a) TEXTOS DESCRIPTIVOS.

En estos textos los contenidos se organizan asociativamente proporcionando información sobre un tema, desplegando sus características, rasgos o atributos. Díaz-Barriga y Hernández (op. cit) explican que si la organización de las características es solamente por asociación, se llamarán *descriptivos tipo simple*, mientras que si existe una mayor organización como podría ser enumerando las características serán *descriptivo enumerativo* y finalmente si las características se muestran agrupadas en conjuntos o categorías se llamarán *descriptivos de colección o agrupación* (Gárate, 1994; Horowitz, 1985; Cooper, 1990 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

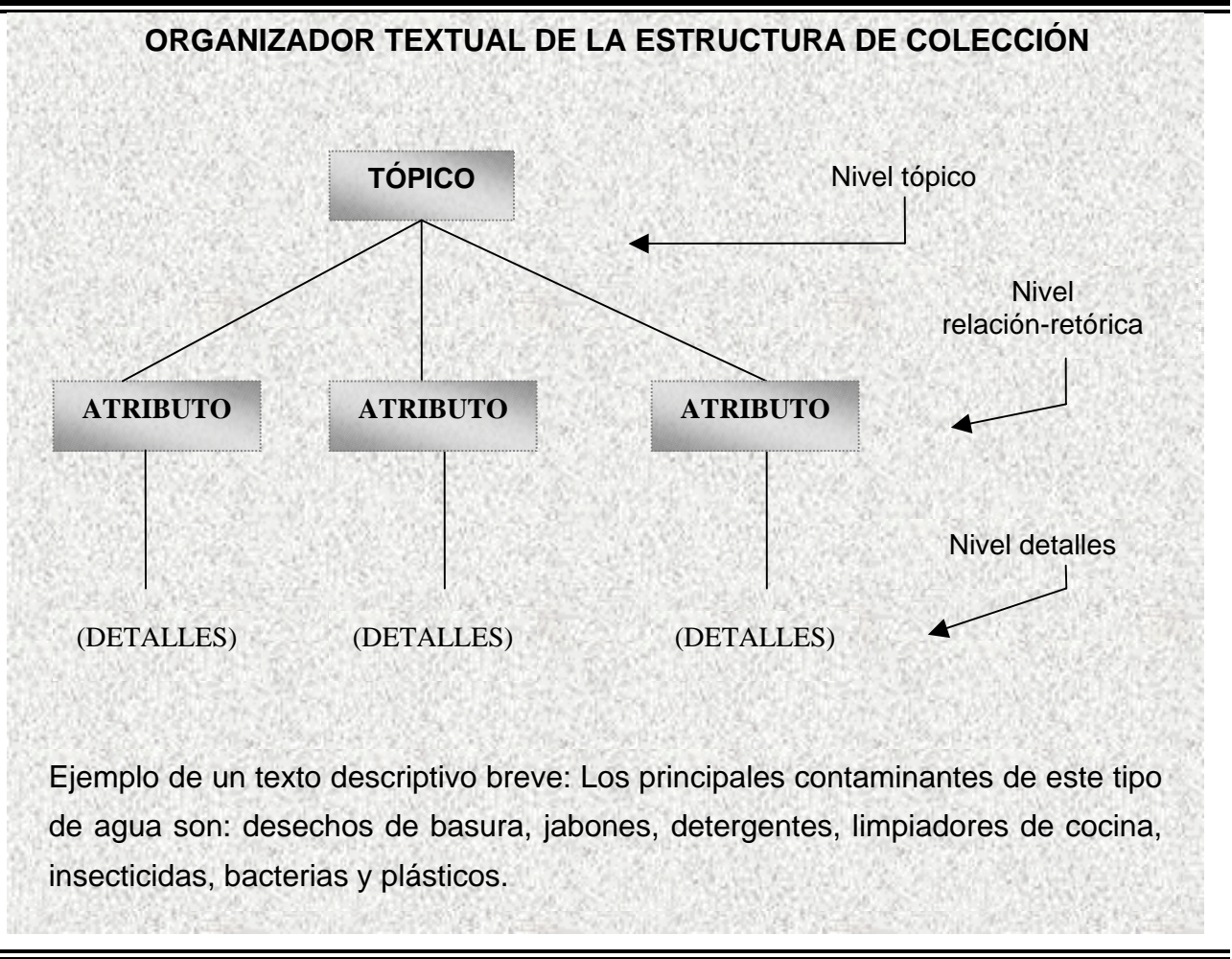


Fig. 2.6 Texto con superestructura descriptiva tomado de (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

b) TEXTO DE SECUENCIA

La organización que presentan estos textos es un orden secuencial rígido, presentando los contenidos siguiendo un orden temporal o cronológico presentan una serie de ideas o descripciones relacionándolas entre si, esta estructura es esencial en los libros de historia (Gárate, 1994; Horowitz, 1985; Cooper, 1990 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

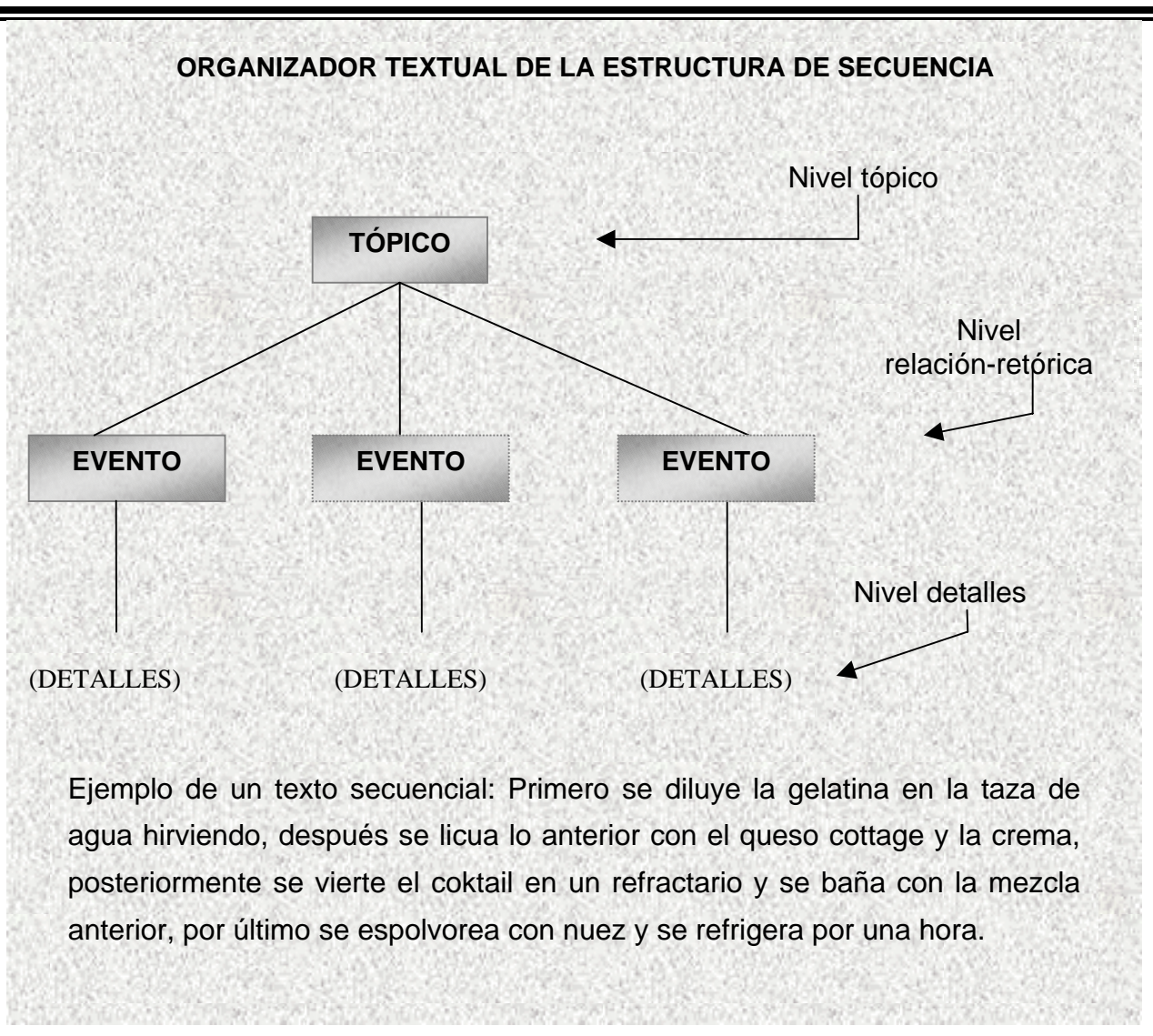


Fig. 2.7 Texto con superestructura de secuencia de (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

c) TEXTOS COMPARATIVOS.

En esta estructura la organización se lleva a cabo mediante una comparación donde se analiza las semejanzas y diferencias entre dos ideas o características contenidas en el texto. (Gárate, 1994; Horowitz, 1985; Cooper, 1990 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández, existen los textos que presentan una simple comparación llamados *comparativo alternativo* y hay otros que además de mostrar una comparación, dejan claro que uno es mejor o se le da mayor preferencia que otro por lo que se dice que son de pesos desiguales estos se les llama *comparativo adversativo*.

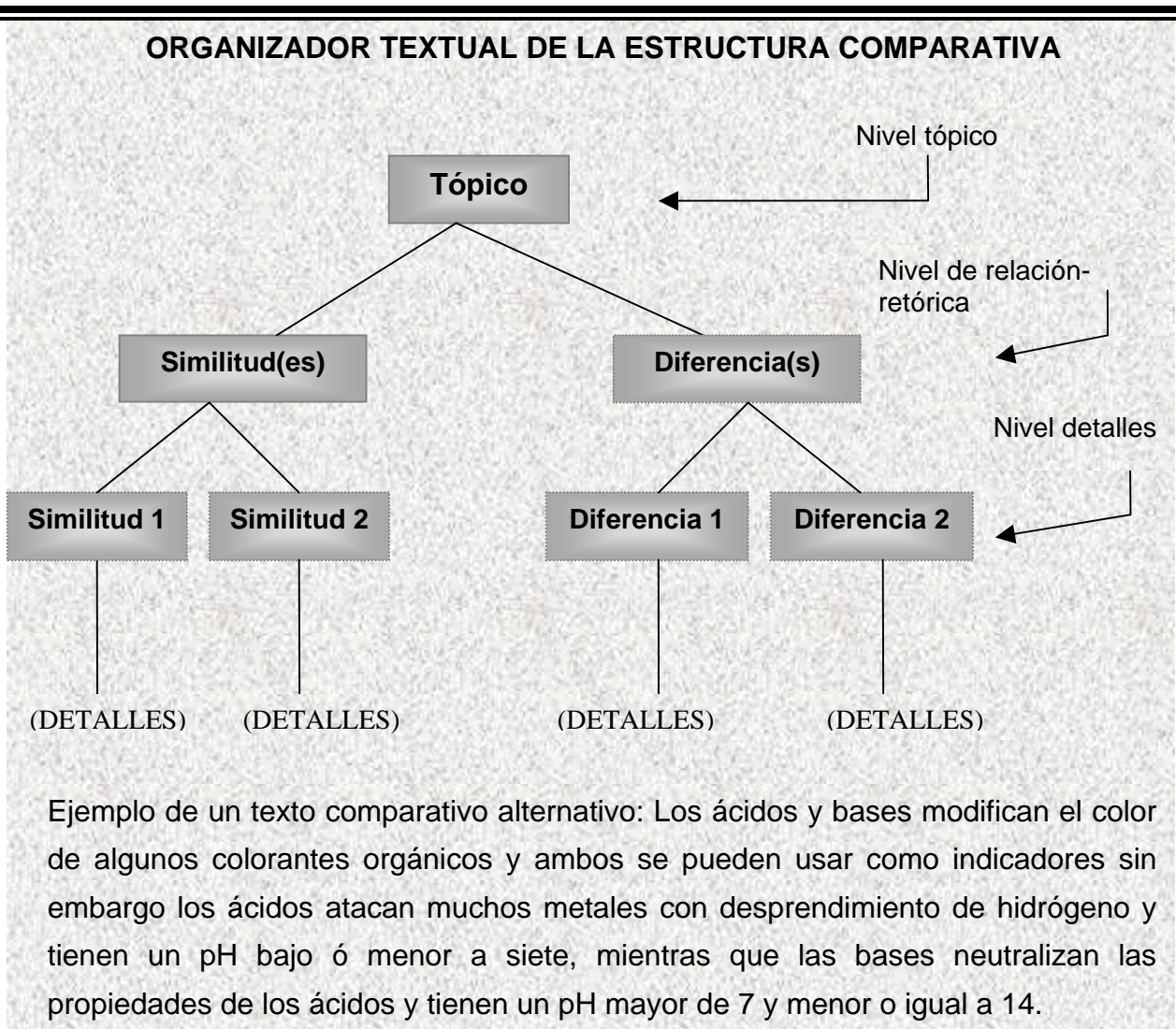


Fig. 2.8 Texto con superestructura comparativa de (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

d) TEXTO DE COVARIACIÓN

Estos textos se organizan presentando una relación de causalidad entre dos ideas, que se clasifican unas como causas o antecedentes y otras como efectos o consecuencias, se pueden presentar una causa y varios efectos o viceversa. (Gárate, 1994; Horowitz, 1985; Cooper, 1990 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

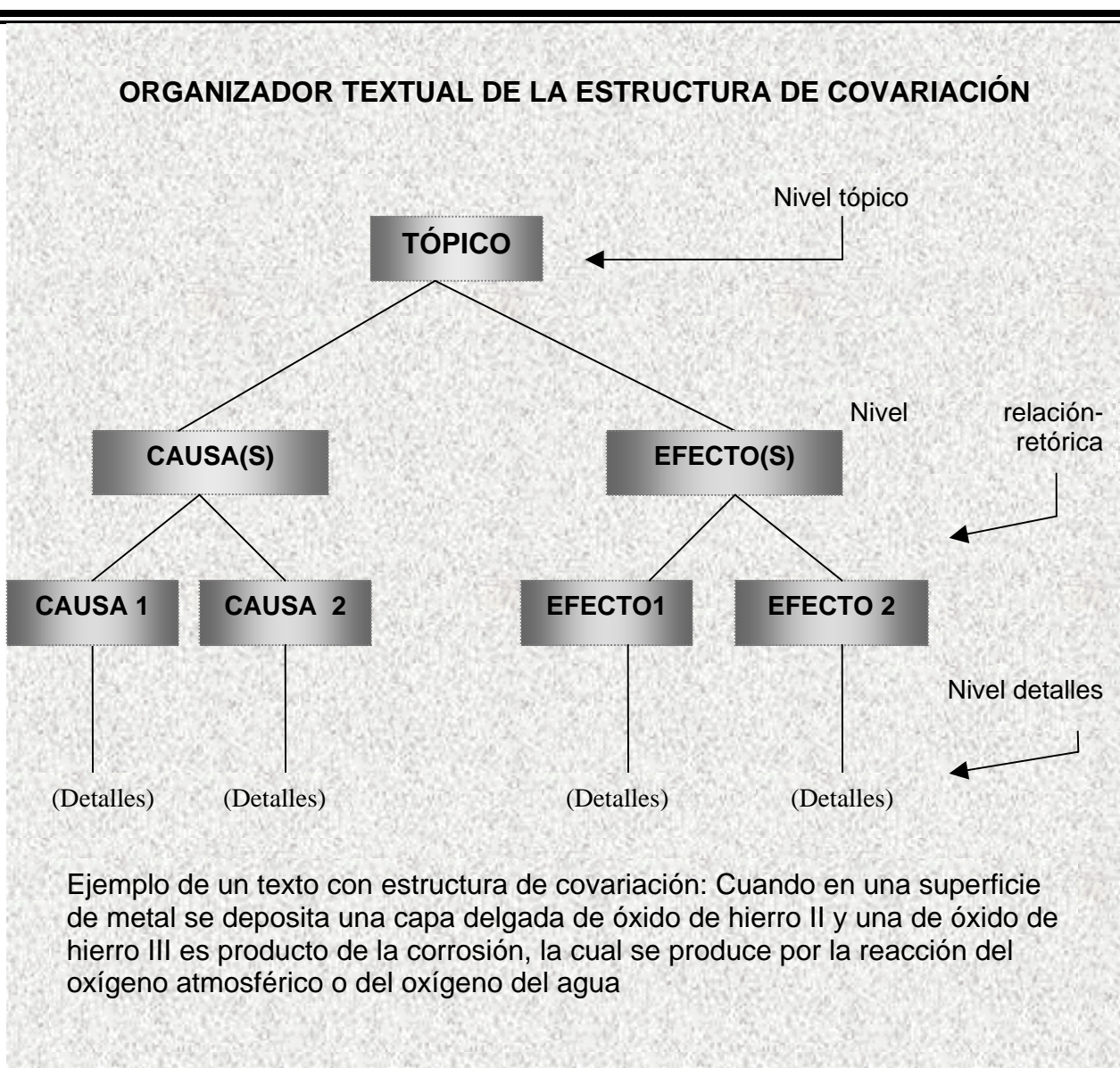


Fig. 2. 9. Texto con superestructura de covariación de (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

e) TEXTO DE PROBLEMA-SOLUCIÓN

Estas superestructuras se organizan planteando o enunciado primero uno o varios problemas o interrogantes a los cuáles se les proponen sus soluciones, estas estructuras tienen un componente de secuencia o causa. (Gárate, 1994; Horowitz, 1985; Cooper, 1990 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

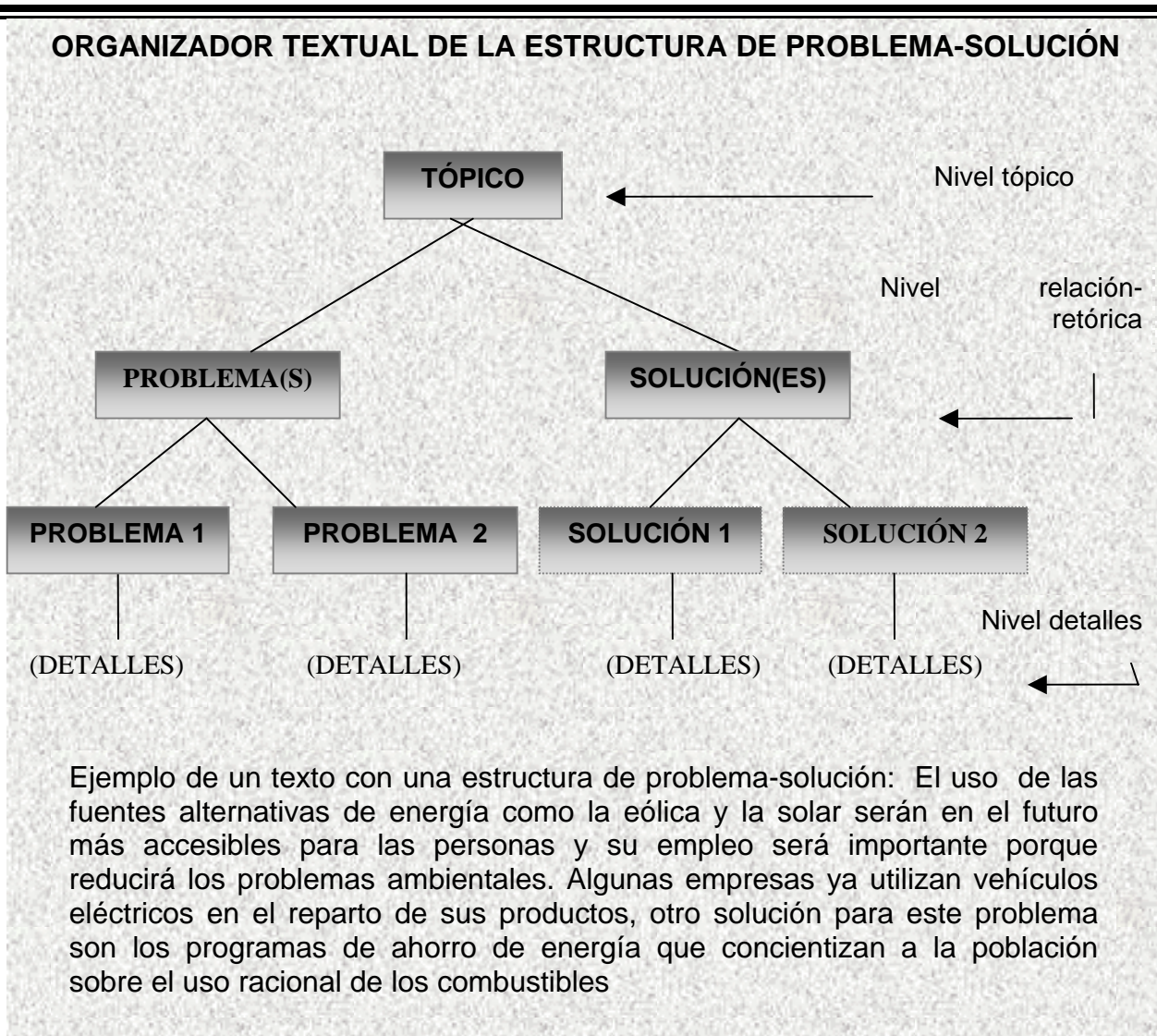


Fig. 2.10 Texto con superestructura de problema-solución de (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

A continuación se presenta un cuadro que contiene los diferentes tipos de textos expositivos (Gárate, 1994; Horowitz, 1985; Cooper, 1990 y Diaz Barriga y Hernández, 2002):

| | | DESCRIPCIÓN | | MARCADORES | |
|--------------------|---|---|-------------|--|--|
| TIPO DE ESTRUCTURA | Descriptivo | En estos textos los contenidos se organizan asociativamente proporcionando información sobre un tema, desplegando sus características, rasgos o atributos y pueden ser: | Simple | Si la organización de las características es solamente por asociación. | Además, incluso, aparte, etc. |
| | | | Enumerativo | Si existe una mayor organización como podría ser enumerando las características. | En primer lugar, en primer término, por último, etc. |
| | | | Colección | Si las características se muestran agrupadas en conjuntos o categorías. | Un primer tipo, otra clase, una segunda clase, otro tipo, etc. |
| | Comparación | En esta estructura la organización se lleva a cabo mediante una comparación analizando las semejanzas y diferencias entre dos ideas o características contenidas en el texto y pueden ser: | Alternativo | Si se presenta una simple comparación. | No obstante, por otro lado, sin embargo, a diferencia, etc. |
| | | | Adversativo | Muestran una comparación, dejando claro que uno es mejor o le dan mayor preferencia que a otro por lo que se dice que son de pesos desiguales. | |
| | Secuencia | La organización que presentan estos textos es un orden secuencial rígido, presentando los contenidos siguiendo un orden temporal. | | | Primero, después, posteriormente, etc. |
| | Covariación | Estos textos se organizan presentando una relación de causalidad entre dos ideas, clasificando unas como causas o antecedentes y otras como efectos o consecuencias, se puede presentar una causa y varios efectos o viceversa. | | | La causa, porque, como un resultado de, por consiguiente, etc. |
| Problema-Solución | Estas superestructuras se organizan planteando o enunciado primero uno o varios problemas o interrogantes y sus posibles soluciones, estas estructuras pueden tener un componente de secuencia o causa. | | | El problema es, la solución es, una pregunta es, etc. | |

Cuadro 2.11 Descripción de los cinco tipos de superestructuras.

Como se puede observar en la tabla anterior, cada una de estas cinco estructuras expositivas se pueden apoyar con algunos marcadores de discurso que facilitan tanto al autor al redactar un texto como al lector al tratar de comprenderlo.

| Principales diferencias entre las superestructuras narrativa y expositiva | | |
|--|-----------------------------------|--|
| Aspecto a comparar | Narrativa | Expositiva |
| <i>Comprensión y recuerdo</i> | Más fáciles | Más difíciles |
| <i>Nos familiarizamos con ellas desde</i> | Muy pequeños | Mas grandes |
| <i>Presentan una gramática</i> | Más regular | Menos regular |
| <i>Tienen una estructura</i> | Muy regular y constante | Muy irregular o variada |
| <i>Se fundamentan en relaciones de</i> | Coherencia causal y motivacional | Propiedad (descriptivas) y de apoyo (argumentativas) |
| <i>Requerimiento de esfuerzo cognitivo</i> | Menor | Mayor |
| <i>Lenguaje utilizado</i> | Más coloquial y menos formalizado | Menos coloquial y más formalizado |
| <i>Construcción de inferencias</i> | Mayor | Menor |
| <i>Objetivo</i> | Divertir o entretener | Informar y explicar |
| <i>La construcción del significado se orienta sobre todo por</i> | El conocimiento del lector | La estructura proposicional del texto |

Cuadro 2.12. Principales diferencias entre la estructura narrativa y expositiva (García, 1995 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En resumen, se puede decir que el proceso de la comprensión lectora es indispensable para abstraer e interpretar el mensaje que pretende transmitir cierto autor, lo que permite al lector lograr un aprendizaje a partir de un texto determinado, siendo éste un proceso es en sí complejo y que requiere del conocimiento de diversos constructos teóricos, mismos que se abordaron en el presente capítulo, para así poder entender ampliamente el proceso de la comprensión lectora.

CAPITULO III

LA ESTRATEGIA DE RESUMEN

3.1 Estrategias de comprensión

Como ya se mencionó en el capítulo anterior para construir una interpretación de un texto se requiere de un lector estratégico, capaz de conocer y controlar su propio proceso de comprensión, para lo cuál es necesario instrumentar un conjunto de estrategias misma que se describen y clasifican ampliamente a continuación, haciendo énfasis en la estrategia del resumen, tema principal de este trabajo.

Una **estrategia** es un procedimiento que se utiliza para llegar a un fin determinado, su empleo sirve para regular las acciones de las personas, de tal forma que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para conseguir el objetivo que se ha trazado (Valls, 1990; citado en Solé, 1992).

De esta manera, una estrategia no es una receta o una técnica en sí misma, ya que su empleo se da de forma consciente, intencional y voluntario de quién la usa. Para Solé (1992) las estrategias son “sospechas inteligentes” con respecto al camino más apropiado que hay que tomar; de ahí que su importancia radique en que son independientes a un ámbito en particular, se pueden generalizar y su aplicación acertada requerirá de su contextualización referente al tema del que se trate.

Las estrategias implican autodirección, es decir, tener presente un objetivo y ser consciente de su existencia; y autocontrol, lo que significa supervisar y evaluar las acciones en función del objetivo que se persigue y realizar modificaciones si es el caso (Solé, op cit).

La autodirección y el autocontrol son componentes esenciales cuando se habla de estrategias, ya que hacen la diferencia entre un tipo de pensamiento estratégico y uno aplicacionista, cuya actividad sólo se despliega con base a demandas externas

y no llega a apropiarse del conocimiento; así mismo, también delega en instancias externas su supervisión y control (Solé, 1996).

En resumen, cuando empleamos estrategias, tomamos decisiones en función a nuestros objetivos y metas que nos hemos trazado previamente para acceder a un determinado conocimiento; para tal caso, es necesario tomar en cuenta el contexto en el que nos encontramos; además de estar capacitados para ser conscientes acerca de qué estrategia es útil y cuál no en una determinada situación de aprendizaje, de esta forma podemos supervisar y mantener un control del uso de las estrategias que están funcionando para llegar a tomar decisiones adecuadas, detectar y compensar fallas en una situación específica de aprendizaje.

Este aprendizaje intencional y voluntario se conoce como “**aprendizaje estratégico**”, en este tipo de aprendizaje existe un involucramiento de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales que se estructuran en el aprendizaje de forma armónica en función de diversos contextos y demandas de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por tanto, si una estrategia es un procedimiento que regula nuestras acciones para acceder a un conocimiento en particular, el aprendizaje estratégico implica saber y utilizar las diversas estrategias con las que contamos, para esto, necesitamos que seamos conscientes de lo que sabemos (metacognición) y cómo decimos que lo sabemos; que seamos capaces de elegir de forma consciente y deliberada las estrategias que son idóneas para un contexto determinado de aprendizaje (autorregulación) y así alcanzar nuestros objetivos en una situación dada.

Además, tal como lo señala Peronard (1999) el ser estratégico no sólo requiere de conocer de forma consciente la estrategia y poder verbalizarla (conocimiento declarativo) y saber cómo se aplica (conocimiento procedural), sino que es indispensable saber cuándo y para qué aplicarla (citado en Carullo, 2002).

Esto significa que no basta tener el suficiente conocimiento acerca de la estrategia y aplicarla inteligentemente, sino que aparte, tenemos que conocer el momento en

que es adecuado hacer uso de ella y saber para qué nos va a servir ; ya que si sólo somos conscientes de su conocimiento declarativo y procedural, la estaríamos ubicando en un uso meramente técnico y rígido, lo que significaría que ya no hablaríamos entonces de estrategia, sino de simples recetas o pasos técnicos y específicos a seguir.

De esta forma, la capacidad para poder representar y analizar las situaciones y tener cierta flexibilidad para dar soluciones a problemas específicos, es lo que caracteriza al pensamiento estratégico (Solé, 1992).

Para ser un aprendiz estratégico es indispensable utilizar la **metacognición**, la cual consiste en ese “saber” que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002); en otras palabras, es el saber y decir qué se sabe acerca de nuestros propios recursos; para llegar a una reflexión de los mismos, pero sin necesidad que se apliquen mecánicamente.

De manera más específica, la metacognición suele ser el conocimiento y comprensión acerca de la cognición (Brown,1987; citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En otras palabras, mientras que la cognición hace referencia al funcionamiento del pensamiento humano concerniente a las posibilidades que se vinculan a los procesos de comprensión, memoria y todo lo que se relacione al tratamiento de la información; por el contrario, la metacognición se refiere al conocimiento que el ser humano tiene sobre ese funcionamiento cognitivo y al conocimiento de los productos cognitivos conseguidos por dichos procesos (Carullo, 2002).

Otro requisito para este aprendizaje es la **autorregulación** la cual consiste en el control y supervisión del propio conocimiento; es un saber procedimental, y se refiere a aplicar de forma controlada un conocimiento en determinados contextos; los componentes de la autorregulación son: la planificación, el monitoreo y la evaluación (Ertmer y Newby, 1996 en Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En la primera etapa que es la *Planificación*, es necesario considerar tres aspectos:

- ✦ La demanda de la tarea
- ✦ Los recursos personales
- ✦ Combinación de las dos anteriores

Tomando en cuenta estos tres puntos se facilita la ejecución de la tarea, la obtención de un producto de calidad ya que incrementa las posibilidades de éxito para:

- ✦ Establecer un meta,
- ✦ Seleccionar y secuenciar estrategias cognitivas, motivacionales y ambientales
- ✦ Predicción de resultados

Estos tres aspectos conforman el plan de acción, que es una actividad que se realiza por el aprendiz estratégico antes de realizar alguna tarea o solucionar un problema. Durante esta etapa se dará respuesta a las preguntas ¿qué voy hacer? y ¿cómo lo voy a hacer? (Kluwe, 1987 en Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

La segunda etapa es la de *monitoreo o supervisión* se lleva a cabo durante la ejecución de la tarea y consiste en un proceso complejo de vigilancia y supervisión de lo que se ha hecho, lo que se hace y lo que se hará del plan de acción.

Durante esta etapa se revisa la efectividad de las ejecuciones y que las estrategias sean las correctas o vayan encaminadas hacia la meta y de no ser así identificar el error y realizar los ajustes necesarios para remediar lo ocurrido y evitar que se vuelva a presentar, se da respuesta a las preguntas ¿qué estoy haciendo? y ¿cómo lo estoy haciendo? (Kluwe, 1987 en Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

La última etapa es la *evaluación*, en ésta el experto revisa el proceso en general y el producto que obtuvo, con el fin de ver en qué grado se alcanzó la meta, qué apoyos le permitieron llegar a esta y qué obstáculos se le presentaron y cómo los solucionó. Para en un futuro poder tomar esta aproximación para la realización de otra tarea semejante, al mismo tiempo que mejora sus habilidades cognitivas e incluye esta información a su conocimiento metacognitivo. Durante esta etapa se dará respuesta a la pregunta ¿qué tan bien o mal lo hice?.

En tanto que la metacognición implica un “decir qué sé” acerca del propio conocimiento; la autorregulación consiste en una actividad de control de cualquier tarea cognitiva, lo que significa planificar, aplicar y regular un conocimiento determinado. En suma, mientras que la metacognición es declaración de un conocimiento que se posee, la autorregulación es llevar a la acción un proceso de conocimiento (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Para retomar el tema de la comprensión lectora y vincular estos procesos, diríamos lo siguiente:

- ✦ Primero, el lector tendría que conocer sus propios recursos con los que cuenta para interpretar el significado del texto, ya sea con ayuda de los recursos cognoscitivos, el conocimiento previo y las estrategias específicas que utiliza para intensificar el proceso de comprensión, en otras palabras, tener presente el conocimiento metacognitivo de su propia actividad de comprensión.
- ✦ Segundo, tendría que hacer consciente éste conocimiento metacognitivo, es decir, saber cómo autorregular su propio proceso de comprensión, para que en su momento pueda saber cómo controlar y supervisar esta actividad, y que de esta forma, tome decisiones que lo lleven a elegir las estrategias adecuadas que le permitirán alcanzar su objetivo, que en este caso será la representación del significado global o parcial del texto.

En suma, para que la lectura sea un proceso eficaz, el sujeto tiene que ser estratégico y autorregulado, que sea capaz de resolver las dudas que surjan antes, durante y después de la lectura, de una forma planificada y deliberada; lo cual significa que sea plenamente consciente de su propia actividad de comprensión y de la meta que ha de perseguir con la lectura.

3.1.1 ESTRATEGIAS DE LECTURA

Las estrategias de comprensión de la lectura son procedimientos que tienen un orden elevado, ya que tienden a obtener una meta, permiten al lector avanzar en su acción, y por tanto, no se encuentran sujetas a una sola clase de contenido o un tipo de texto exclusivamente; con base en esto, pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura, puesto que su empleo por sí mismo implica elementos metacognitivos de control sobre la propia comprensión (Solé, op cit).

En el trabajo de Solé (1992) divide en tres rubros las estrategias de comprensión lectora:

- ✦ Las estrategias previas a la lectura

- ✦ Las estrategias durante la lectura

- ✦ Las estrategias después de la lectura

Sin embargo, se habla de estrategias autorreguladoras y específicas del proceso de comprensión lectora, las primeras se deben presentar durante todo el proceso de manera conjunta y coordinada con las específicas para lograr una buena comprensión (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En el siguiente cuadro se presentan las estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en que ocurren en el proceso de comprensión. Basado en Díaz-Barriga y Hernández (2002), pp. 286.

| MOMENTO EN QUE SE APLICA LA ESTRATEGIA | ESTRATEGIAS | |
|--|---|--|
| | AUTORREGULADORAS | ESPECIFICAS DE LA LECTURA |
| Antes de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> Planificación | <ul style="list-style-type: none"> Activación del conocimiento previo Elaboración de predicciones Elaboración de preguntas |
| Durante la lectura | <ul style="list-style-type: none"> Monitoreo o supervisión | <ul style="list-style-type: none"> Determinación de partes relevantes del texto Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) |
| Después de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> Identificación de la Idea principal Elaboración del resumen Formulación y contestación de preguntas |

Cuadro 3.1. Clasificación de las estrategias, de acuerdo al momento de su aplicación.

3.1.2 ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

Este tipo de estrategias son todas aquellas que se llevan a cabo antes del proceso de comprensión, y aluden al establecimiento de un propósito o un objetivo para leer, así mismo, comprenden actividades de planeación para saber cómo enfrentar el proceso a través de activar conocimiento previo y elaborar predicciones y preguntas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por una parte, el establecer previamente un propósito de lectura es imprescindible, puesto que determina la actuación del lector hacia el texto, manteniendo un control y una evaluación de todo el proceso; en el contexto escolar se distinguen cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos y que a continuación se enumeran (Díaz-Barriga y Hernández, op cit):

1. Leer para encontrar información, ya sea específica o general.
2. Leer para actuar, como sería el seguir instrucciones, realizar procedimientos, entre otras situaciones.
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido, se refiere a actividades de evaluación.
4. Leer comprendiendo para aprender.

El primer propósito se refiere a poder aprender a localizar de manera selectiva en la lectura algún tipo de información que nos interesa, omitiendo así, gran cantidad de datos para hallar la necesaria; si se hace este tipo de lectura, se tiene la ventaja de aproximarla a un contexto de uso real tan frecuente, lo cual ni siquiera nos percatamos de esto; y al mismo tiempo ofrece ocasiones significativas para trabajar aspectos de la lectura, entre ellas la rapidez (Solé, 2000), factor necesario para aprender algún contenido dentro de un contexto escolar.

Leer para seguir instrucciones constituye un medio adecuado para fomentar la comprensión y el control de la misma (Solé, op cit), ya que en este tipo de tarea, la lectura es un medio en el cual nos permite realizar algo en concreto, tomando en cuenta el objetivo que tenemos para leer, eligiendo qué leer y que no para llegar a comprender la interpretación del texto.

El tercer propósito, leer para demostrar que se ha comprendido, alude básicamente a un proceso de comprensión lectora, el cual se debe de evaluar para dar cuenta si se está entendiendo o no la lectura, y si se llega a dar este caso, emprender acciones adecuadas para compensar errores que impiden la construcción del significado de lo que se está leyendo. Un ejemplo para que los alumnos demuestren que están comprendiendo, sería que respondieran preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo, entre otras técnicas (Solé, op cit).

Por último, leer para aprender significa que el alumno lea con un sentido reflexivo y crítico, es decir, el alumno tiene que hacer una lectura lenta, pero que a la vez sea atenta, repetida pero al mismo tiempo minuciosa, y sobre todo que sea activa y consciente; en la cuál se puedan emplear una gama de actividades estratégicas y que a diferencia de la lectura basada en hallar información precisa, no se realiza (Solé, 2000 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, dentro de las estrategias específicas antes de la lectura, se encuentran las siguientes:

- ✦ Emplear el conocimiento previo apropiado para facilitar la atribución del significado
- ✦ Elaborar predicciones referente a lo que tratará el texto
- ✦ Formularse preguntas relevantes

Uso del conocimiento previo

El conocimiento previo es de importancia vital para atribuir un significado a lo que se está leyendo, de hecho ya se había mencionado la importancia que tiene dentro del proceso de la comprensión lectora en el capítulo I. Este conocimiento está relacionado con el conocimiento esquemático que tiene el lector, y si dentro de este conocimiento está el conocimiento adecuado para leer un texto bien elaborado, el lector tiene bastantes posibilidades de atribuirle un significado (Solé, 2000 y Díaz-Barriga y Hernández, op cit).

Elaborar predicciones y formular preguntas

Para establecer predicciones previas a la lectura, podemos basarnos en aspectos del texto como lo serían: la superestructura, títulos, ilustraciones y encabezamientos, integrando esto a nuestras experiencias previas (Solé, op cit). Además este tipo de estrategias y la elaboración de preguntas hechas por parte de los alumnos antes de iniciar la lectura, sirven para sugerir un contexto y propicia que se active el conocimiento previo, ya sea relacionándolo con el tema de que trate el texto o el conocimiento sobre la organización estructural del mismo (Brown y Palincsar, 1885; citados en Díaz-Barriga y Hernández).

3.1.3 *ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA*

Este tipo de estrategias están relacionadas íntimamente con los factores de autorregulación de la lectura como el monitoreo o supervisión, ya que durante el proceso de comprensión lectora da lugar a que este tipo de estrategias sean aplicadas cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando al mismo tiempo se ejecutan los micro y macroprocesos de lectura (Díaz-Barriga y Hernández, op cit, véase capítulo 2).

En ese sentido, un lector estratégico además de estar capacitado para supervisar la comprensión de su lectura, sabe y se percata cuando no está comprendiendo; de esta forma se habla de estrategias durante la lectura, empleadas justo en el momento que nos damos cuenta cuando estamos o no entendiendo, y así emprender posibles acciones para solucionar todo aquello que impida elaborar una interpretación.

Dentro de este tipo de estrategias pueden indentificarse las siguientes (Díaz-Barriga y Hernández, op cit):

- ✦ Inferencias basadas en el conocimiento previo
- ✦ El uso de estructuras textuales como estrategias
- ✦ El subrayado
- ✦ La toma de notas

Inferencias basadas en el conocimiento previo

Las inferencias elaborativas consisten básicamente en utilizar de forma activa el conocimiento previo para establecer un contexto, y así profundizar en una interpretación construida del texto. Algunas actividades que pueden realizarse en base a este tipo de estrategias son las siguientes: el llenado de huecos, esto es, detalles olvidados durante la lectura; el esclarecimiento del significado de partes del texto que sean confusas al lector, como algunas frases, ideas o palabras; la realización de posibles hipótesis acerca del mensaje del autor y por último, el desarrollo de una lectura interpretativa a lo largo del proceso de comprensión.

Estrategia estructural

La estrategia estructural se refiere principalmente a la aplicación activa de los conocimientos que los lectores tienen sobre los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se desean comprender (Mayer, 1984; citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En otras palabras, significa que el lector desarrolle una cierta sensibilidad a las superestructuras textuales, identificando la organización estructural que compone al texto, lo que garantiza una mejora en la comprensión y el recuento posterior (véase capítulo 1).

Subrayado

El subrayado es otra de las estrategias que se realiza a lo largo de la lectura, nos atreveríamos a decir que es una de las estrategias más usadas por los alumnos cuando comprenden textos de diversos contenidos escolares. Esta estrategia

consiste en señalar o resaltar conceptos, enunciados o párrafos que se consideran como importantes.

Lo que se pretende en el subrayado es realizar una lectura selectiva, en dónde si se hace correctamente, se pueden identificar las ideas principales del texto, desechando así las que no lo son. No obstante, si se hace esto de manera instantánea, no garantiza por sí solo que se llegue a una buena comprensión del texto. Dentro de las recomendaciones que se sugieren para realizar un buen subrayado sería:

1. Subrayar de forma selectiva
2. No hacer un subrayado de forma mecánica, sino antes de haber comprendido el texto.
3. Y realizar alguna actividad conjunta acompañando al subrayado, por ejemplo: releer selectivamente, resumir, autocuestionarse, entre otras.

Tomar notas

Lo que diferencia esta estrategia del subrayado es que es más compleja que la anterior, ya que además de seleccionar activamente la información más importante del texto, se necesita que se comprenda y se vuelva a codificar en palabras propias, es decir, se realice un parafraseo de la información. Las notas escritas se pueden organizar de manera lingüística como por ejemplo: a través de un resumen acumulativo, o viso-espacialmente (por medio de cuadros sinópticos, organizadores gráficos, siendo éstos de comparación, de causa - consecuencia, secuencia temporal, entre otros).

Entre las recomendaciones que se hacen para este tipo de estrategia son las siguientes:

- a) tomar las notas parafraseando en mayor medida la información, evitando una transcripción literal de la misma
- b) este tipo de estrategia se presta más cuando la información contenida en el texto es más compleja y,

c) que las notas que se hagan coincidan con la información original del texto.

3.1.4 ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

De manera similar que en las estrategias durante la lectura, las cuáles se encuentran relacionadas con el factor de autorregulación de monitoreo o supervisión, las estrategias después de la lectura se vinculan con la estrategia autorreguladora de la evaluación del proceso y los productos de la comprensión.

En ese sentido, el lector debe de evaluar en qué medida comprendió el texto, y que pueda estimar en qué grado logró una construcción una interpretación global o parcial del mismo y si dicha construcción es acorde con su objetivo establecido.

Las estrategias conocidas que se llevan a cabo después de haber comprendido la lectura son las siguientes (Solé, 2000 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002):

- ✦ Identificación de la idea principal
- ✦ Formular y responder preguntas acerca de lo leído
- ✦ El resumen

Identificación de la idea principal

Antes de definir esta estrategia, es recomendable hacer una distinción respecto al tema de un texto y la idea principal; el primero hace referencia a todo aquello sobre lo que trata el texto y puede expresarse por medio de una palabra o un sintagma, accediendo a él respondiendo con el simple cuestionamiento: ¿de qué trató el texto? (Aulls, 1978; citado en Solé, 2000).

Por su parte, la idea principal informa el o los enunciados que se consideran más importantes, que el autor emplea para explicar el tema; cabe destacar que ambos forman parte de la macroestructura del texto, ya que para elaborar la idea principal, implica que el lector haya identificado el tema, el cual a veces compagina con el título, o el subtítulo (Quintero, 1998 y Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Para identificar la idea principal es necesario de llevar a cabo las siguientes actividades:

- ✦ Construir una interpretación global del texto, implicando el tema
- ✦ Realizar juicios acerca de la importancia de la información, reduciendo la que sea trivial o secundaria.
- ✦ Tener consolidada la idea principal, para que posteriormente se haga un análisis reflexivo acerca de todas las ideas que se consideraron como importantes o relevantes.

Sin embargo, habrá ocasiones que la idea principal se encuentre explícitamente en el texto y el hallarla requiere de realizar las acciones anteriores, en caso de que se encuentre de forma implícita, el lector ha de construirla.

En una investigación interesante de Cunningham y More (1990) encontraron que cuando se les pedía que seleccionaran la idea principal alumnos de sexto grado, estudiantes de magisterio y profesores, respondieron refiriéndose a esta como: esencia, interpretación, palabra clave, resumen selectivo/diagrama selectivo, tópico, título, tema, asunto y frase temática. De esta forma, se observa que fueron nueve las categorías para referirse a la idea principal del texto, por lo cual estos autores no tienen una afirmación concreta del concepto de idea principal, sino que apuestan por una postura general, abarcando así los nueve términos identificados (Quintero, 1998).

Formular y responder preguntas acerca de lo leído

A lo largo de la exposición de estrategias de la lectura se ha mencionado la importancia que tiene elaborar previamente algunas preguntas referentes al texto antes de comenzar su lectura y comprensión. Siendo así que los alumnos con ayuda de sus profesores, puedan realizar diversos cuestionamientos referentes que conduzcan a establecer el tema que trató el texto, en situaciones que sean

consideradas como causa o antecedente de determinados hechos, y los mismos hechos en cuanto efecto (Solé, 2000).

Otra estrategia que se ubica dentro de las que se emplean después de la lectura es el **Resumen**, tema central de la presente investigación y por lo cual se le dedica el siguiente apartado.

En conclusión, mencionaremos que el hecho de que haya una amplia gama de estrategias antes, durante y después del proceso de comprensión, no limita al lector a usar estos procedimientos siguiendo este orden, puesto que requiere que su participación sea constructiva y estratégica en el proceso; el cual no se caracteriza por ser rígido y técnico.

3.2 LA ESTRATEGIA DE RESUMEN EN LA COMPRESIÓN

El resumen es un discurso que expresa y organiza jerárquicamente la estructura conceptual de la información del texto base. Esta representación de la coherencia global de un texto fue denominada macroestructura semántica por Van Dijk en 1983. Para Winograd (en Buron, 1996) la capacidad de resumir consiste en la habilidad para exponer los puntos principales de forma concisa.

La construcción del resumen enfrenta al sujeto con la resolución de un problema muy complejo, ya que supone un proceso de atribución de significados en el que es necesario que actúen simultáneamente los siguientes tres factores:

- a) El conocimiento letrado que le permita acceder a léxico
- b) Un saber conceptual de los conocimientos que trata el texto
- c) Un saber hacer, que tiene que ver con las actividades puestas en juego al resumir un texto.

La elaboración de un resumen exige la comprensión del texto base y la consiguiente condensación y transformación del mismo en un nuevo texto, para elaborar un resumen los lectores deben utilizar algunos procedimientos mentales que requieren:

la supresión de la información irrelevante, la producción de generalizaciones y la construcción de proposiciones globales. (Kamhi-Stein, 1997)

Al hablar de estos tres procedimientos, es ineludible evocar las tres macroestrategias del modelo de Van Dijk y Kintsch (explicadas en el punto 1.2.6 del presente trabajo). Es por ello que al hablar del resumen queremos retomar el modelo Macroestructural, lo que hace que la relación que guarda la comprensión de un texto y la capacidad para resumir sea muy estrecha. Ya que desde las primeras investigaciones Bartlett, 1932 (en García, 1996), queda claro que cuando un lector se enfrenta a comprender una lectura, no recuerda el significado literal de ésta, sino la esencia semántica o sea el resumen.

De acuerdo con Van Dijk, (1983) debido a la gran complejidad de la estructura proposicional de un texto es necesario ordenarla y aplicar determinados principios para reducirla y así saber qué es lo más importante o relevante de un texto, es decir elaborar un resumen, para lo cual el lector selecciona de su memoria aquellas proposiciones que poseen un mayor valor estructural (macroproposiciones), por ello en cierta medida el resumen representa o expresa la macroestructura de un texto.

Como ya se mencionó anteriormente, el resumen y la comprensión son procesos muy parecidos o más bien uno es consecuencia directa del otro. Aunque Hare y Borchardt (citado en Burón, 1996) proponen lo contrario, al decir, que el resumen ayuda a identificar las ideas principales y la estructura del texto, sin embargo, la idea de resumir bien lo que se ha comprendido mal, nos lleva a quedarnos con la primera postura, (las ideas principales y la comprensión anteceden al resumen), aunque también queda claro que al resumir se obliga a profundizar en estos procesos previos (Burón, 1996; Solé, 1992; Diaz Barriga y Hernández, 2002 y Álvarez, 1998; Van Dijk, 1983).

Sin embargo el resumen va más allá de la construcción de la macroestructura ya que alude también a la exteriorización mediante la escritura o la expresión oral del texto representado mentalmente, haciendo que tenga como base no sólo el proceso de comprensión sino también el de producción.

El proceso de composición ocurre al hacer una reescritura o reformulación de la macroestructura en un nuevo texto, desde un punto de vista lingüístico, redactar un resumen alude a una paráfrasis selectiva textual más corta, que se hace sobre el texto base que sirve de modelo para la nueva versión, la cual tiene que permanecer semánticamente fiel al texto a resumir, se dice que se trata de una actividad de escritura de alcance limitado, si la comparamos con la redacción de un texto libre, el cuál aunque también requiere necesariamente de intertextualidad, se basa en la iniciativa y creatividad del individuo (Álvarez, 1998).

Para apoyar la redacción y comprensión del resumen existen algunas claves o expresiones globales metasemánticas como son (Álvarez, 1998 y Díaz Barriga y Hernández, 2002):

“El tema más relevante es”, “Lo esencial”, “Este discurso tratará sobre”

Y algunos indicadores de resumen que pueden ser entre otros:

“En pocas palabras”, “En resumen”, “En conclusión”, etcétera

De acuerdo con Álvarez (1998) los principales valores del resumen como destreza de composición textual son:

- 1) La práctica del resumen requiere la comprensión adecuada de las informaciones del texto base o texto de partida. Por ello, el resumen es uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global.
- 2) Favorece la adquisición y consolidación de los procesos cognitivos, tanto analíticos como sintéticos.
- 3) Pone a prueba la competencia lingüística de quien lo realiza, ya que:
 - a) Exige un inventario más amplio de los campos léxico-

sintácticos.

- b) Implica una nueva jerarquización de los elementos y una nueva coherencia del discurso.
 - c) Es un magnífico instrumento de perfeccionamiento lingüístico.
- 4) Es un buen test de habilidad de la expresión escrita.
- 5) Ejercita el sentido crítico.
- 6) Enseña a estudiar.

Por todo lo anterior queda claro que elaborar el resumen de un texto es un proceso muy complejo que implica el dominio de diversas habilidades de alto nivel además pone en juego competencias lingüístico-textuales como: distinguir las ideas importantes, jerarquizarlas, identificar la estructura textual (comprensión), así como la reformulación del mismo en un nuevo texto que deberá cumplir las exigencias de cualquier otro texto que son las de cohesión y coherencia (producción), dando como resultado una versión condensada que preserva las ideas principales del texto a resumir y las expone de forma integrada. (Solé, 1992 y Álvarez, 1998)

Para nuestra investigación consideramos un buen resumen como:

“Elaborar una nueva versión coherente e integrada del texto a resumir que conserva el mensaje del autor, reformulando las ideas principales en términos propios además de presentar un punto de vista personal.”

Una definición de resumen parecida a la anterior es la ofrecida por Burón:

“ Es una elaboración personal de la información que se refleja en la fluidez de la prosa, reorganiza la información a su modo, expresa con palabras propias la sustancia de las ideas y añade elementos de su cuenta; es decir expone sucinta y coherentemente lo que piensa”(Burón, 1996, p. 118)

Se han identificado varias macroestrategias que se encuentran involucradas en la construcción del resumen pero la macroestrategia básica para resumir un texto consiste en “**copy-delete**”, cuando se emplea esta estrategia los resúmenes se caracterizan por contener menos información textual; sin embargo el seleccionar la información relevante y omitir la trivial o redundante es una condición necesaria más no suficiente para elaborar un resumen.

Si se emplea sólo la macroestrategia de supresión el resultado será un listado de ideas principales yuxtapuestas, desintegradas en las que difícilmente se reconocerá el significado global del texto; esta forma de resumir Brown, Day y Jones la han descrito como la típica de los escolares inmaduros (Sánchez, 1993; Álvarez, 1998 y Solé,1992).

Según Sánchez existen 3 componentes implicados en esta forma de resumir (copy-delete strategy):

- ✦ El texto se analiza de forma lineal: esto es oración por oración.
- ✦ Cada elemento extraído del texto se evalúa por su valor en sí mismo y no por su valor en relación al resto de las ideas.
- ✦ Aquellos elementos que sobreviven a la evaluación de importancia son copiados literalmente.

Para evitar lo anterior se vuelve necesario complementarlo con las macroestrategias más complejas que son la **generalización** y la **integración** que al igual que la macroestrategia anterior conservan la linealidad o secuencialidad, pero permiten una forma más elaborada del resumen, al usar oraciones supraordinadas para obtener un desarrollo lógico, ordenado y jerarquizado de las ideas principales evitando así un listado de elementos o un conglomerado inconexo de ideas (Sánchez, 1993; Solé, 1992 y Álvarez, 1998).

Es importante distinguir que un resumen puede estar bien elaborado (aplicando de manera correcta las macroestrategias antes descritas), pero ser “externo” al lector,

ya que sólo se refiere al contenido expuesto por el autor; sin embargo se puede elaborar un resumen mucho más “interno” al integrar las aportaciones del lector, el cual a través de comprender y redactar el resumen consigue inferir o construir y con ello obtener nuevos conocimientos.

La diferencia entre un resumen “externo” e “interno”, no se observa tanto en los productos finales, sino en las estrategias utilizadas, que permiten en el primer caso sólo “decir el conocimiento” que nos ofrece el texto resumido mientras que en la segunda opción se “transforma o elabora” el conocimiento mediante el resumen, lo que lo convierte en una estrategia de elaboración y organización del conocimiento (Sánchez, 1993; y Pozo, 1990 en Sóle, 1992)

Se ha establecido un orden evolutivo y de complejidad en el uso de las macroestrategias, siendo la de construcción la más difícil, seguida por la generalización y siendo la selección y supresión las más sencillas, sin embargo la aplicación de éstas también depende de los conocimientos previos del lector. (Sánchez, 1993)

Al igual que las macroestrategias los diversos procesos implicados en la elaboración de un resumen no se pueden pedir de la misma forma a cualquier edad ya que exigen habilidades que presentan un desarrollo evolutivo, una enseñanza sistemática y la experiencia del lector.

Por ejemplo, Fayol cita algunas dificultades que presentan los niños al elaborar un resumen:

- ✦ Escasez y poca organización de los conocimientos conceptuales.
- ✦ Limitación en el dominio de las estructuras textuales y marcas lingüísticas pertinentes para detectar la importancia de las informaciones.
- ✦ Desconocimiento de las macroestrategias del resumen.
- ✦ Elevado costo cognitivo de su aplicación.

Por todo lo anterior se dice que el resumir es una habilidad de desarrollo tardío, tan es así que varias investigaciones demuestran que aun los adultos encuentran dificultades al elaborar un resumen. Con respecto a este punto, Garner interpreta estas dificultades retomando el concepto de Metacognición el cual como ya se dijo antes, “implica el conocimiento y control del propio sistema cognitivo, dejando en claro que el control dirige los objetivos y viceversa” (Burón, p. 113).

Por lo tanto, la conciencia de la demanda de la tarea puede determinar cómo se actúa; lo que lleva a plantearse “si las dificultades observadas radican en el hecho de no saber en qué consiste un buen resumen y por lo tanto tampoco saben a qué deben aspirar o la otra opción que consiste en conocer cómo es un buen resumen pero tienen dificultades para hacerlo”(Garner citado en Burón, 1996 y Rinaudo, 1993).

Así Garner distingue dos tipos de deficiencias: de conciencia y de producción. La primera se debe al déficit en las ideas o representaciones acerca de lo que constituye un buen resumen, mientras que la segunda se refiere a las dificultades para producir un resumen que responda a la representación que el sujeto tiene a cerca de lo que debe ser un buen resumen (Garner, 1985).

La capacidad de elaborar buenos resúmenes es, sin duda, un factor que diferencia a los buenos lectores de los lectores que tienen dificultades en la comprensión, algunas investigaciones demuestran que los buenos lectores tienen un mejor conocimiento de las diversas superestructuras textuales que son las que guían las actividades de selección de la información relevante, lo que provoca que elaboren mejores resúmenes.

3.3 INVESTIGACIONES SOBRE EL RESUMEN

Rinaudo en 1993 realizó una investigación con la intención de conocer cuáles son las representaciones mentales que tienen 71 estudiantes de nivel superior acerca del resumen y si estas representaciones son congruentes con los rasgos que parecen caracterizar los resúmenes elaborados por los mismos estudiantes.

Para obtener qué conocimientos tenían los alumnos acerca del resumen y qué controles ejercen durante la ejecución de esta tarea, se les pidió que elaboraran un informe donde explican en forma muy detallada de qué manera habían procedido para resumir un texto y estudiar otro. Se obtuvieron los siguientes resultados:

La mayoría de los estudiantes (70%) consideran al resumen como un medio para estudiar, aprender o comprender pero muy pocos implementan algún tipo de control o autorregulación durante la elaboración de sus resúmenes y cuando se observan algunas de estas estrategias, están enfocadas a la comprensión del texto, por ejemplo la “relectura” como estrategia compensatoria.

La selección de las ideas principales parece ser la característica del resumen más ampliamente reconocida por los estudiantes de la muestra (99%), sin embargo no existe una igual conciencia en cuanto a los requerimientos del resumen, siendo muy pocos los que reconocen al resumen como una producción reorganizada (formulación del contenido en términos propios, coherente e integrada del texto a resumir

Con base en los resultados anteriores, se argumentaron algunas deficiencias observadas en los resúmenes, por ejemplo, la falta de integración podría deberse a un déficit de conciencia de las demandas del resumen, mientras que la supresión de ideas principales puede deberse a un déficit de producción, porque aun cuando los sujetos son conscientes de que deben incluir en su resumen las ideas principales tiene dificultades para reconocerlas.

En conclusión, la mayoría de los participantes ubica al resumen como un procedimiento habitual de estudio, muy pocos reconocen o son conscientes de su carácter estratégico, lo que provoca que lo apliquen de forma indiferenciada, ciega, uniforme y sin mayor control o regulación.

En un artículo realizado por Kaufman y Perelman (2000) se llevó a cabo una investigación que consistió en tres etapas cuyos objetivos eran profundizar en las estrategias que se emplean al resumir y los productos que se obtenían a partir de éste; además, se indagó la relación que tenía la calidad del producto del resumen con el rendimiento escolar en el área de ciencias sociales. Uno de los objetivos

adicionales fue el elaborar y probar una secuencia didáctica que contemplara las estrategias de los estudiantes y una reconceptualización de éstas en los docentes.

La primera etapa de ésta investigación consistió en un estudio longitudinal de dos años, en dónde participaron 24 niños de 4º a 7º grado pertenecientes a escuelas públicas con un entorno social medio bajo; los alumnos tenían que elaborar dos resúmenes a partir de un texto base relacionado al área de ciencias sociales, este texto tenía como limitantes que era breve, no tenía pista de jerarquización en la información y la superestructura era difusa, ya que por un lado era descriptiva superficial y por el otro era de tipo argumentativo implícito. Además de estos factores , los alumnos para poder leer el texto, tenían que tener un amplio repertorio de conocimientos previos en relación con el tema.

Uno de los dos resúmenes se elaboró cuando los alumnos se encontraban en 4 y 6 grado y el segundo cuando estuvieron en 5 y 7 respectivamente; para los dos productos se les pidió que elaboraran el resumen en clase, con el texto presente, y una semana después ellos podían volver a releerlo y corregir o ratificar lo que habían hecho.

En esta etapa las condiciones fueron abiertas, en la medida de que los alumnos pudieron hacer su resumen con el texto presente y después lo volvieron a corregir si ellos lo deseaban. Para los resultados de esta fase, lo que se preguntaron los investigadores fue lo siguiente:

- a) ¿Cuáles son las estrategias que emplean los niños en edad escolar para elaborar su resumen?
- b) ¿Qué productos obtienen?

En la primera pregunta encontraron que los chicos utilizan dos tipos de estrategias: las locales y las globales; en las primeras los niños operan a un nivel de palabras, frases u oraciones, además se basan en las estrategias de supresión; y no en la totalidad del texto. En las estrategias globales utilizadas por los niños, consideran a

todo el texto, pero no organizan y sistematizan el contenido original del mismo. Los niños seleccionaron fragmentos manteniendo el hilo conductor del texto; sin embargo, esto no garantiza que haya una coherencia global del resumen, lo que daba pie para encontrar información ambigua y distorsiones de conceptos centrales.

Para responder a la segunda pregunta, los resultados se analizaron con respecto a la coherencia global del texto fuente, y se encontró tres tipos de productos: los resúmenes fallidos, los indeterminados y los resúmenes propiamente dichos. En los primeros, se observó que los alumnos omitieron y tergiversaron información relevante, lo cual pudo deberse al uso inadecuado de las estrategias locales y globales. En los segundos, los participantes ya no tergiversaron u omitieron la información importante, sino que en los resúmenes había demasiada información accesoria. Y por último, en los resúmenes propiamente dichos, se encontró que los alumnos, retenían la información importante y suprimían la accesoria.

En esta etapa a manera de conclusión, se puede decir que los niños de cuarto y quinto grado hacen un resumen de tipo intento fallido, mientras que los de sexto y séptimo grado alcanzan el tipo indeterminado. Aún que los niños progresan en sus resúmenes con respecto a su grado escolar con intervención de la didáctica habitual, esto no fue suficiente para que efectuaran una selección macroestructural estricta. Esto pudo deberse a las limitantes que tenía el texto en un principio. Además se encontró una correlación positiva entre el nivel rendimiento que tenían los niños en el área de ciencias en relación a la calidad de los resúmenes que hicieron. Los resultados de esta etapa pudieron haber sido favorecidos por la variable de la permanencia del texto base en la elaboración del resumen, por ello; los investigadores se dieron a la tarea de hacer otro diseño de investigación a fin de verificar que si alteraban el contexto de producción de los resúmenes, podían incidir en los resultados.

En la segunda etapa, se les pidió a los niños que hicieran el resumen una vez que se les retiraba el texto base, aún así se les permitió que hicieran algunas notas.

Participaron un total de 24 niños de séptimo grado de una escuela privada donde resumir textos es frecuente. No obstante, los resultados reflejan que no hubo una diferencia significativa entre el factor de rendimiento escolar en el mismo tópico, en relación con la presencia o ausencia del texto base en la elaboración del resumen.

Por último, en la tercera etapa los resultados fueron recolectados mediante entrevistas individuales en combinación con un interrogatorio clínico (los investigadores llamaron a esto “diseño guiado”). Este diseño obedece a una entrevista de tres fases: pretest, la actividad de resumir y un postest, Las condiciones para la actividad de resumir fueron en situación “concesiva” y situación “restrictiva”, en la primera no existe tiempo límite para hacer el resumen y los niños podían efectuar todos los intentos que quisieran en hojitas. En la segunda condición, se les pidió que hicieran la tarea de resumir en una hora límite, además no podían utilizar más de una hoja; todo esto para exigir que los sujetos pudieran aplicar estrategias como: subrayar, o seleccionar lo que habían considerado como importante, borrar o suprimir lo que salía de sobra; y por último, poder llegar a textualizar el resumen en base a un espacio restringido. Cabe resaltar que la población para esta etapa fue un total de 180 niños de quinto grado, de escuelas privadas y públicas, y con un rendimiento en el área de ciencias sociales de alto, regular y bajo rendimiento.

El texto con que se trabajó en esta etapa, fue de superestructura descriptiva o explicativa, se incluyeron en él: signos de puntuación, señales lingüísticas, y se hicieron explícitas algunas ideas con ayuda de conectores de oposición, es decir, hubieron muchas ayudas en el texto para que los alumnos tuvieran más pistas para que elaboraran de forma más fácil una macroestructura.

En los resultados se contempló que se analizaran los productos, tomando en cuenta las posibilidades que los niños tenían, tanto para incluir información importante, así como la eliminación de la que estaba de más. De esta forma, se observó que los niños de clase baja, obtuvieron un producto de menor calidad en comparación con

los niños de clase media, sin embargo, la mitad de estos solo pudieron hacer la tarea de una forma exitosa. Esto explica que el hacer varias lecturas, no es garantía suficiente para que puedan hacer una jerarquía de las ideas expresadas en el texto base. Además de lo anterior, se encontró que existe una correlación entre los productos obtenidos de los alumnos y su rendimiento escolar.

Como conclusión de ésta investigación se obtuvo que, las condiciones de estudio tanto en la primera etapa como en la tercera y los pasos que pone el alumno para hacer la tarea, contribuyen a que éste haya releído varias veces el texto para hacer su resumen, lo que pudo haber facilitado para que jerarquizara las ideas en orden de importancia. En ambas condiciones, se pudo verificar las competencias que los niños tenían al realizar su resumen.

Otra de las investigaciones que hay en el campo de la estrategia del resumen es la que realizó Peronard (1998). Este estudio, se refiere al evaluar el proceso de comprensión de textos a través de la estrategia del resumen, en 372 estudiantes de educación básica. De este total, 198 pertenecían a colegios privados de octavo año y 1er. año de secundaria, mientras que los 174 restantes fueron elegidos de escuelas gratuitas, con niveles escolares en dónde uno era similar al de los anteriores, y otro, al nivel inmediatamente superior.

Se empleó un texto que se estructuraba en tres párrafos, con una longitud de 170 palabras. Para evaluar su comprensión, se utilizó un cuestionario compuesto por nueve preguntas, las cuales debían ser contestadas por los alumnos mediante el empleo de estrategias para descifrar: el significado de términos desconocidos, el reconocimiento de relaciones causales, proposiciones consecutivas; y así, que ellos pudieran realizar la macroestructura del texto.

Sin embargo, en este estudio los investigadores tomaron en cuenta la noción de que, dado a la flexibilidad que tiene la naturaleza de las macroestructuras, tenían que enfrentar la dificultad de evaluar la comprensión de los alumnos mediante el

resumen. Además, debían de dar las instrucciones a los sujetos de tal manera que todos realizaran un resumen en un mismo nivel de síntesis; en. Para hacer una aproximación de esto, los investigadores se basaron en un estudio realizada por Cunningham y More (1990).

Para efectos de la investigación, sólo se analizaron los resultados de la pregunta nueve: “ En pocas líneas diga de qué trató el texto”; por lo que se pudo observar que los estudiantes de escuelas gratuitas obtuvieron un uso más restringido de la lengua en comparación con los de colegios privados. Específicamente, los primeros lograron un promedio de 26,98 palabras, mientras que los segundos su promedio de palabras fue de 35,71.

No obstante, estos resultados no mostraron nada acerca de la comprensión total que los alumnos tenían respecto al texto, ya que sólo se hizo un recuento de palabras y su promedio. Para poder modificar un poco esto, los investigadores hicieron una adaptación de las categorías de Cunningham y More, para lo cual eliminaron categorías en donde no se encontró respuestas y distinguir así, entre respuestas completas e incompletas.

Mediante ésta adaptación, las categorías fueron las siguientes: esencia completa e incompleta, interpretación, resumen, título, tema y tema errado, y por último, otros.

En conclusión, solamente se encontró que las respuestas de las categorías de la esencia completa y resumen, fueron más largas en los alumnos de escuelas privadas en comparación con los colegios gratuitos; además de que éstos tuvieron el menor número de proposiciones expresadas en su resumen.

Uno de las investigaciones que analiza el metaconocimiento que presentan los sujetos al resumir es el de Carullo (2001). El objetivo de éste estudio fue investigar las estrategias metacognitivas que se presentan en la actividad de resumir en adolescentes. Los investigadores indagaron acerca de las competencias cognitivas,

metacognitivas y textuales en adolescentes escolarizados de tercer ciclo de educación básica, cuyas edades oscilaban entre 13, 15 y 18 años y pertenecientes de un buen rendimiento académico.

El estudio se sustentó teóricamente en el conocimiento metacognitivo, dividido en el conocimiento declarativo (saber qué) y el conocimiento procedural (saber cómo) de la tarea de resumen. Para ello, se elaboraron dos instrumentos: el primero era una entrevista individual, que tenía como objetivo estudiar el conocimiento declarativo “saber qué” y el conocimiento procedural “saber cómo” sobre las variables: persona, tarea y estrategias, los hábitos de planificación de la tarea, la evaluación de la misma y una revisión. El segundo instrumento que se utilizó, fue un cuestionario de 26 preguntas, en él se indagó el metacognocimiento que tienen los alumnos al resumir; para esto, se consideraron los siguientes aspectos de los alumnos: a partir de qué textos, en qué materias, con qué tipo de enseñanza y con qué frecuencia practican la estrategia del resumen.

En los resultados se observó que los niños más pequeños concibieron la tarea de resumir como una actividad memorística, una actividad “para otros”; mientras que para los adolescentes el resumir era un ejercicio para favorecer la comprensión y el aprendizaje y el conocimiento, es decir, se convierte es una tarea “para sí”. Otro dato interesante fue que a medida que los adolescentes crecen, se vuelven más conscientes de un conocimiento más completo acerca del significado que tiene la estrategia del resumen.

En términos de porcentajes, los alumnos de 1 y 3ero. (menor edad) se encontró que hay una fuerte tendencia al conocimiento declarativo sobre el resumen, ya que supieron vagamente qué tipos de estrategias cognitivas aplican, pero no saben cómo las aplican, pudieron darse cuenta la información que omiten o la que seleccionan, pero no saben cómo operan cognitivamente esas estrategias. En comparación, un 27% de los adolescentes supo hacer un resumen, pero no pudieron saber cómo lo hacen. Un 40% supo hacer la tarea y cómo la hicieron. Pero el 33%

manifestó no saber qué hacer. Para efectos de los resultados, el 40% indicó que existe un mayor grado de madurez estratégica en los sujetos de mayor edad en comparación con los de menor edad.

Los resultados también mostraron que hubo una tendencia progresiva de los adolescentes de 1º a 6º grado, al planificar su resumen, ya que los de éste grado, tomaron en cuenta subrayar las ideas principales del texto; sin embargo, los resultados indicaron que existe una gran distancia entre lo que los adolescentes creen que significa una planificación del resumen y lo que realmente debería ser una planificación adecuada para realizar la estrategia.

En ésta investigación, se concluyó que a medida que los alumnos avanzan en los grados escolares, y al momento de evaluar su producto del resumen, los alumnos fueron más críticos. Sin embargo, cuándo se indagó que tipos de correcciones podrían haber hecho a su producto, los participantes solamente atenderían aspectos en un nivel ortográfico y léxico; y no a nivel macroestructural global.

Otra de las investigaciones que se enfocan al estudio de las estrategias que se utilizan para resumir textos, fue hecha por Kamhi –Stein (1997). Su objetivo principal fue identificar y analizar las estrategias que emplean los alumnos de primer ingreso a la Universidad, en la tarea de resumir dos textos relacionados a las áreas Biológica y de Salud.

Los participantes eran 30 alumnos de primer ingreso de las carreras de Ciencias de la Salud y Biología Animal, y fueron considerados como de “alto riesgo”, ya que éstos sujetos tuvieron dificultades significativas para leer, comprender y escribir la lengua inglesa; por lo que puntuaron por debajo del promedio esperado en los exámenes de lectura y escritura del Inglés. Como requisito adicional, tenían que cubrir como mínimo una residencia en los Estados Unidos de cinco años y haber aprendido el idioma Inglés mediante diversos programas de enseñanza.

Los estudiantes de ambas carreras, tenían que leer un artículo que se relacionaba con su carrera, no obstante, su contenido era neutral, es decir, el tema no era completamente conocido por ellos. En cuanto al texto, éste tenía una estructura descriptiva – comparativa, y su sintaxis estaba apropiada al nivel de los alumnos.

Para la elaboración de su resumen, los alumnos contaban con un máximo de 35 minutos; y antes de realizarlo, tenían que responder qué entendían por resumen y al finalizar, debían escribir las estrategias que habían empleado para poder leer y comprender el texto original.

Para el análisis de resultados del resumen y su evaluación, se tomó en cuenta los siguientes factores: 1) Análisis global; 2) Cálculo de eficiencia; 3) Estrategias de combinación y reproducción de ideas; y por último 4) Estructura retórica del resumen.

En el primer factor, el resumen se evaluó en base a una escala global, la cuál, contenía aspectos que valoraban la habilidad que tenían los participantes al escribir en Inglés, mediante la rúbrica del TOEFL, dónde se estimaron cuestiones de organización y desarrollo de la escritura. Además, para el mismo factor, se evaluaron los aspectos de habilidades para resumir la información.

Los puntajes que se tomaron fueron los siguientes: 16 0 18, los más altos y 3 como el más bajo, respectivamente. Como ejemplo de esto, el alumno que tenía un puntaje alto, significaba que podía elaborar una serie de macro proposiciones en su resumen a partir del texto fuente; y un alumno que tenía un puntaje de 3, su resumen incluía copias literales de palabras, ideas, o párrafos del texto original, además de que pudiera ser incoherente a nivel de contenido y organización.

En el segundo factor, se analizó y valoró el resumen a través de un cálculo de eficiencia que se obtuvo a partir de la suma de las ideas principales y el promedio de la suma de las palabras totales contenidas en él. Las primeras, se identificaron a

partir de un piloteo en el que 10 alumnos graduados e inscritos en el nivel posgrado seleccionaron las ideas principales en un 99% de identificación.

En el tercer factor, se consideraron la identificación de ideas principales y se dividieron en “unidades idea”; posteriormente, se obtuvo un porcentaje de combinaciones de éstas unidades dentro de un mismo párrafo o de distintos. Aunado a esto, se extrajo el porcentaje de copias, casi copias, citas textuales contenidas en el resumen.

Por último, en el cuarto aspecto, se evaluó el resumen respecto a la escritura o redacción que aludiera a una explicación práctica a un nivel científico, o si ésta explicación representara en su totalidad a una macroproposición.

Los resultados que se consiguieron fueron los siguientes: En el análisis global del resumen, los participantes puntuaron con un promedio de 8 puntos, lo que indicó que tenían alguna habilidad para realizar la tarea; sin embargo, los resúmenes fueron pobres en cuanto al contenido y estructura retórica y sintáctica.

En la inclusión de ideas principales, los alumnos tuvieron un puntaje promedio de 3, dado que el número de ideas importantes contenidas en los dos artículos era de 17, un promedio de tres fue bastante bajo. Los resultados también mostraron que un 40% de los alumnos resumieron los artículos desobedeciendo a una redacción científica; y un 60 % de ellos comenzaron la composición de su resumen de manera pragmática; es decir, retomaron las ideas principales del texto base como propia autoría y en ningún momento mencionaron al autor.

En cuanto a las estrategias empleadas por los alumnos en su resumen, se encontró que éstas estrategias las utilizaron sólo a nivel de coherencia local y no global; además mostraron una pobre ejecución en: la inclusión de identificación de ideas principales y en el intento de reproducirlas y relacionarlas con otras ideas que provenían de otros párrafos. Las estrategias que más utilizaron los participantes

fueron el parafraseo con un 47 %, seguido de casi copiar con un 25 %, y copias y citar textualmente con un 14 % respectivamente.

El mayor porcentaje se encontró en las estrategias de copias y casi copias, por lo que obedece a la explicación de que el uso de éstas por los alumnos es a un nivel local; y no global. Además, cuando ellos incluyeron citas textuales en su resumen, no hicieron la referencia de ellas en el resumen en frases como: “de acuerdo a. . .”; “según. . .”, entre otras.

Concluyendo que los alumnos catalogados como de “alto riesgo”, utilizaron las estrategias en su resumen a un nivel local y no global en la comprensión total del texto base; por lo que demostraron tener poca habilidad y experiencia en la tarea de resumir; así mismo, presentaron dificultades para lograr identificar las ideas principales que se incluían en el texto original; lo que pudo impedir que los alumnos llegaran a comprender la información global del texto.

En una investigación Parodi en 1997 pretendió determinar y contrastar las estrategias lectoras que se emplearon durante la comprensión de dos tipos de relaciones retóricas que son la adversativa y causal implícitas en dos diferentes textos.

Los textos eran de estructura argumentativa, constan de 2 párrafos que suman 150 palabras aproximadamente, no presentan títulos que pudieran guiar la lectura, incluían las macroproposiciones en forma explícita al inicio de cada párrafo.

La población se conformo por 100 alumnos de 8° grado, los cuales tenían que leer el textos dos veces, luego se les retiraba y recibían una hoja para escribir su resumen al mismo tiempo que se les pedía no usar mas de seis líneas.

Los resultados obtenidos reflejaron en general un rendimiento bajo debido a que más del 50% fueron incapaces de establecer una interpretación global del texto que evidenciara una cierta organización semántica.

También se observó que un mayor porcentaje seleccionó la idea principal contenida en el primer párrafo (70.5%), porcentaje que desciende al seleccionar la segunda idea principal (30.5%).

Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Peronard en 1992, al investigar a un grupo de sujetos de 5° y 6° grado en donde concluye que sólo los buenos comprendedores logran establecer una jerarquía semántica distinguiendo ideas principales, secundarias y detalles. Por otra parte Miller y Kintsch dan cuenta de una estrategia denominada de “nivel periférico” en la que los sujetos fracasan al ubicar en textos narrativos la proposición superordinada en posición principal, situación reflejada al otorgarle un nivel superordinado a detalles presentes en el segundo párrafo.

El menor logro se observa al intentar inferir la relación retórica implícita tanto adversativa como causal, siendo ésta última la de mayor complejidad de acuerdo con los datos obtenidos. Esta dificultad para inferir una relación causal también ha sido detectada al nivel microproposicional (Parodi, 1991 y Parodi y Núñez, 1992 en Parodi)

Además estudios realizados con niños pequeños revelan la dificultad para sintetizar textos narrativos, Winograd y Bridge en 1986 señala que la mayoría de estos sujetos se concentra en la información literal del texto lo que provoca que todo lo que no está expresamente indicado no es tomado en cuenta para sus resúmenes

Al detectar Parodi que, cuando los marcadores conectivos de adversación y causa-efecto se encontraban implícitos, los lectores presentaban problemas para inferir la relación retórica que unían las macroproposiciones de un texto, llevo acabo una

segunda investigación con los mismo propósitos que la primera, nada mas que ahora los marcadores retóricos eran explícitos, la primer macroproposición permanecía explicita pero la segunda ya no, ahora la tenia que inferir de 4 ejemplos particulares, obligando que el sujeto realice una generalización y así construyera la segunda macroproposición.

Los resultados vuelven mostraron de nuevo un escaso logro, resultados característicos de actividades de comprensión que exigen la construcción de la mocoestructura textual (Peronard, 1992; Parodi, 1993 y Nuñez, 1993).

Sin embargo se mostró un mejor desempeño en la comprensión de relaciones retóricas cuando los marcadores están explícitos, volviéndose a mostrar que aun cuando el marcador causal está presente, este tipo de relación destaca por su complejidad de comprensión.

Concluyendo que la presencia explícita en el texto de los marcadores retóricos influye positivamente en la comprensión lectora y construcción de resúmenes.

En la siguiente investigación Rojas-Drummond, S; Gómez, L; Peón, M; Márquez, A; Olmos y Vélez, M, tuvieron como objetivos presentar un método de análisis discursivo y presentar datos sobre el desarrollo de las habilidades para construir una macroestructura de diferentes estructuras textuales.

Los sujetos fueron 140 niños de tercero y 126 de quinto grado de primaria, los cuales tenían que leer en silencio y con atención 2 textos, uno de estructura narrativa y el otro expositiva, para después escribir un resumen en el espacio ofrecido que era de 8 renglones para tercero y 12 para quinto, ésto se realizó antes y al finalizar el ciclo escolar.

Los resúmenes fueron analizados en los aspectos de nivel de expresión donde se incluyen las estrategias de síntesis y a nivel superestructural que evalúa la cantidad, organización y coherencia del texto.

El análisis de la información se hizo comparando entre grados escolares, entre la prueba inicial y final y entre los tipos de estructuras textuales.

Concluyendo que se observó un patrón de desarrollo, debido a que los niños mayores mostraron una mejor sensibilidad a la superestructura, un dominio y conocimiento de los marcadores lógicos en sus resúmenes lo que los hace más organizados y coherentes, también mostraron un mejor uso de las macroestrategias. Sin embargo en general los resúmenes se quedan en un nivel de copia o nivel literal.

Se observó cierto progreso al construir sus resúmenes a lo largo del ciclo escolar, evidenciándose más para los textos narrativos.

No obstante este patrón de desarrollo, no es general sino relativo a las interacciones complejas entre todos los factores que influyen en la comprensión lectora.

A manera de conclusión se puede decir que para que se lleve a cabo de forma adecuada la comprensión de un texto, es necesario instrumentar una serie de procedimientos y herramientas flexibles, llamadas estrategias de comprensión lectora, las cuales facilitan la abstracción del significado de un texto, para esto es imperioso contar con el conocimiento teórico, procedimental y condicional de dichas estrategias, y así poder hacer uso de ellas de forma inteligente .

CAPITULO IV

JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

4.1 JUSTIFICACIÓN

El proceso de la comprensión lectora ha sido un campo de estudio en donde varias disciplinas científicas como la lingüística y la psicología cognitiva, han aportado diferentes explicaciones para entender, qué es, cómo y por qué ocurre dicho proceso.

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico del presente trabajo, las investigaciones en torno a este tema coinciden, en lo general, que el logro de una adecuada comprensión depende del desarrollo cognitivo general del sujeto, debido a que el proceso lector exige no sólo tener un conjunto de conocimientos previos que permitan abstraer el significado global del texto, sino que además es necesario ser capaz de aplicar determinadas estrategias y tener un control metacognitivo sobre esta tarea (García, 1996; Sánchez, 1993; De Vega *et al* 1990).

La adquisición de las habilidades de comprensión es fruto de un largo y constante proceso instruccional escolar, que inicia con el aprendizaje de la lectura, el cual es indispensable más no suficiente para comprender la información que pretende transmitir un autor a través de un texto; es decir, el aprender a leer no implica el saber comprender, es aquí donde se empiezan a presentar la mayoría de las dificultades que tienen los niños para poder interpretar los significados y contenidos de un texto y así acceder a diversas experiencias de aprendizaje y educación.

Es indiscutible la importancia que adquiere el proceso de comprensión lectora para lograr un aprendizaje a través de los textos, convirtiéndola así, en uno de los principales medios de acceso al conocimiento general y sobre todo académico.

Sin embargo, debido a la complejidad del proceso de comprensión, es necesario emplear estrategias que subsanen los problemas originados por los limitados recursos cognitivos de los lectores. Por ejemplo atender a la demanda de aprender múltiples contenidos teóricos que serían imposibles de mantener en la memoria de trabajo y de corto plazo, hace necesario automatizar los procesos superficiales de reconocimiento y decodificación de las palabras y acceso léxico, para liberar recursos cognitivos que pueden ser dedicados a la construcción de la macroestructura, estrategia que le permitirá al alumno construir una representación abstracta del significado global del texto. Lo anterior alude directamente con la capacidad de elaborar resúmenes, tema central de la presente investigación.

La capacidad para construir un resumen escrito es fundamental en la vida académica de los estudiantes. Por un lado es una habilidad esencial para comprender los textos, así como para realizar procesos de estudio complejos. Es también una habilidad esencial para la escritura de textos ya que el resumen, siempre se encuentra contenido en cualquier producción escrita elaborada, manifestándose la evidente intertextualidad (toda composición se basa en otros textos, que en gran medida serán resumidos) que toda composición ya implica (Hernández, 2005)

Su producción demanda, de manera imperiosa, poner en juego una estrategia en la que no sólo intervienen los conocimientos previos del sujeto, sino que en la misma resolución del problema se construyen nuevos conocimientos. Es decir, que la construcción del resumen, en ciertas condiciones de producción, podría conducir a una transformación significativa de los esquemas del sujeto en la interacción con el texto, favoreciendo la ampliación del marco conceptual, el establecimiento de nuevas relaciones entre los datos y su organización más coherente y objetiva. Esta actividad entonces, redundaría positivamente en el crecimiento intelectual y académico de los alumnos.

Aunque a simple vista el elaborar un resumen puede ser una tarea sencilla, la mayoría de las investigaciones que se han hecho en torno a este tema reportan lo contrario (Álvarez, 1998; Márquez, 2002; Sánchez, 1993;) ya que resumir involucra

un amplio conjunto de estrategias cognitivas, lingüísticas, metacognitivas y autorreguladoras, mismas que han sido poco estudiadas en su conjunto (Rojas-Drummond, et al, 1999).

De hecho, las pocas investigaciones que se han encontrado, sobre todo a nivel nacional acerca de la habilidad de resumen, estudian los procesos de forma aislada, es decir, sólo atienden a las estrategias autorreguladoras o a las macroestrategias. Aunado a ello, la mayoría se enfoca a estudiar los resúmenes de estudiantes a nivel primaria (Pascual, y Goikoetxea, 2003; Rojas-Drummond, Peña, Rizo y Alatorre, 1992; Martínez y Diaz-Barriga, 1994 Rojas-Drummond *et al*, 1999, Kaufman, y Perelman en Elichiry, 2000), existiendo muy pocos estudios a nivel secundaria (Carullo, en Peronard, 2002; Peronard, 1998 y Parodi, 1998) medio superior y superior (Rinaudo, 1993 y Garner,1985; Kamhi-Stein, 2002), que son de nuestro interés en esta investigación.

Es por ésto que en el presente trabajo, se ha decidido estudiar la tarea del resumen desde una perspectiva específica de dominio, abarcando no sólo aspectos relativos a su dimensión compositiva sino también a las estrategias autorreguladoras y metacognitivas así como su conceptualización.

En este sentido, consideramos que estudiar esta habilidad tiene importantes implicaciones educativas de modo que el presente trabajo pretende contribuir, a enriquecer el conocimiento que existe acerca del desarrollo de la capacidad de resumir en la niñez tardía, adolescencia y adultos jóvenes mexicanos.

4.2 OBJETIVOS

1. Analizar y comparar las conceptualizaciones que tiene una muestra de estudiantes provenientes de nivel primaria (sexto grado), secundaria (tercer grado), bachillerato (tercer grado) y educación superior (quinto semestre de dos carreras: Química y Letras), acerca del resumen escrito.

2. Analizar y comparar las actividades estratégicas utilizadas por los participantes de los distintos grados escolares mencionados (por medio de un reporte verbal retrospectivo), luego de la elaboración de un resumen escrito de un texto expositivo natural.
3. Analizar y comparar los resúmenes producidos por los participantes de los diferentes grados escolares estudiados, en relación con varios tipos de indicadores: proporción de información relevante contenida en el resumen, preservación de la superestructura, grado de integración de las ideas principales, cohesión entre las ideas del resumen, presencia de los marcadores semánticos.

4.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué características tienen las conceptualizaciones sobre los resúmenes en los estudiantes de nivel primaria, secundaria, medio superior y superior?
2. ¿Qué diferencias existen entre las conceptualizaciones de los estudiantes de nivel primaria, secundaria, medio superior y superior sobre el resumen escrito?
3. ¿Qué tipo de diferencias existen entre las actividades estratégicas que reportan verbalmente (en forma retrospectiva) los participantes de los distintos grados escolares estudiados, cuando elaboran una tarea de resumen a partir de un texto expositivo?
4. ¿Qué diferencias existen en los resúmenes producidos por los participantes de los cuatro grados estudiados en relación con: la proporción de información relevante, la preservación de la superestructura, el grado de integración de las ideas principales, la cohesión entre las ideas del resumen, la participación activa del escritor y la presencia de los marcadores semánticos?

4.4 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1. Las conceptualizaciones que tienen los participantes acerca del resumen y las actividades estratégicas utilizadas al elaborarlo presentan unas diferencias de tipo evolutivo específicas de dominio, conforme aumenta el grado escolar. Se presupone que estas conceptualizaciones se modificarán en cantidad de información manejada y en complejidad, en la medida que se avanza con el grado de escolaridad de la muestra estudiada.
2. Se considera que las conceptualizaciones sobre el resumen tendrán una fuerte correspondencia con la actividad estratégica reportada en la tarea de elaboración del resumen que manifiesten los estudiantes de los distintos grados escolares. De manera más específica, se supone que el progreso evolutivo específico de dominio de las conceptualizaciones en los participantes estudiados estará asociado con una actividad estratégica que crece en una mayor complejidad (mayor cantidad y calidad de actividad estratégica y de habilidades autorreguladoras).
3. Se hipotetiza que los resúmenes producidos por los estudiantes de los diversos grados variarán en los indicadores expuestos que se refieren al grado de información relevante, presencia de la superestructura, grado de integración de las ideas principales, cohesión entre las ideas del resumen, participación activa del escritor y presencia de los marcadores semánticos. Las diferencias esperadas indicarían que a mayor grado de escolaridad, la calidad de los resúmenes se modificará positivamente en cada uno de los indicadores.

CAPITULO V

MÉTODO^{1*}

5.1 PARTICIPANTES

La muestra se conformó de manera no aleatoria por conveniencia (Hernández 1998) formada por 30 estudiantes pertenecientes a escuelas públicas, de nivel socio económico medio, con edades promedio de 12, 15, 17 y 21 años respectivamente, y con residencia en el Distrito Federal, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera:

| Grupo | | No. De Participantes | Escolaridad | |
|-------|---|----------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | | 3 mujeres | 6° de Primaria | |
| | | 3 hombres | | |
| 2 | | 3 mujeres | 3° de Secundaria | |
| | | 3 hombres | | |
| 3 | | 3 mujeres | 3° de Nivel Medio Superior | |
| | | 3 hombres | | |
| 4 | A | 3 mujeres | 5° semestre de Nivel Superior | Licenciatura Química |
| | | 3 hombres | | |
| | B | 3 mujeres | | Licenciatura Letras Hispánicas |
| | | 3 hombres | | |

Tabla 5.1.

Se decidió trabajar con este amplio rango de escolaridad para tratar de identificar el “patrón ¹de desarrollo” específico del resumen; aunque algunas investigaciones mencionan que los estudiantes de menor escolaridad presentan dificultades al realizar reportes verbales en voz alta, pero no es así con los reportes verbales

^{1*} El presente trabajo fue parte de una línea de investigación más amplia sobre modelos conceptuales de lectura y escritura y sus relaciones, cuyo responsable principal es el Dr. Gerardo Hernández Rojas. Algunos instrumentos y recursos utilizados son compartidos, pero la mayor parte de los datos presentados son inéditos. Una descripción más detallada de la línea puede consultarse en Hernández (2006).

retrospectivos que se utilizaron en esta investigación como técnica metodológica para explorar las actividades estratégicas utilizadas por los participantes.

Para tener un análisis más amplio de los factores que inciden en el resumen, se optó por incluir en el grupo 4 a participantes pertenecientes a las carreras de Química y Letras Hispánicas los cuales se presupone utilizan los textos de distinta forma, debido a que los primeros los utilizan como objeto de estudio, mientras que los de Química los emplean como medio instrumental para sus actividades académicas.

5.2 MUESTREO

No probabilístico, se utilizó como procedimiento una selección informal. En este tipo la elección de los sujetos, no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Dentro de este tipo de muestra existen varias clases; en nuestra investigación se utilizará la muestra de “sujetos voluntarios”.

5.3 HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO

a) Herramientas de aplicación

- *Cuestionario sobre la conceptualización del resumen*

Se elaboró un cuestionario para ser contestado de forma individual y por escrito, el cual consistió de un total de siete preguntas abiertas y cerradas..

Las cuatro preguntas iniciales eran de tipo abierto en las que los participantes debían responder con una redacción breve sobre distintos aspectos relacionados con la indagación de la conceptualización y/o el metaconocimiento acerca del resumen.

Las tres preguntas restantes contienen 6 aspectos que de acuerdo con la literatura, se considera debe contener un resumen prototipo. Estas preguntas son reactivos cerrados de jerarquización. Dos de ellas estaban confeccionadas para que cada participante jerarquizara, desde su modo de interpretación, cada uno de los aspectos por su nivel de importancia y utilidad. Una última pregunta solicitaba que los participantes juzgaran en qué grado cada uno de los 6 aspectos fue promovido en sus experiencias escolares (ver anexo 1).

- *Texto utilizado*

Se utilizó un texto natural o auténtico llamado “Rinitis”, de naturaleza informativa y de divulgación, con una superestructura de tipo expositivo con una organización predominante de tipo descriptiva de colección (Horowitz, 1985 y Díaz Barriga y Hernández, 2002). La razón por la cual se utilizó este texto es porque contiene información que fue poco conocida por los participantes, igualando así las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de comprensión (ver anexo 2).

| Características | Número |
|--|----------------|
| Número de palabras | 975 |
| Unidades-idea | 63 |
| Títulos empleados | 1 |
| Párrafos | 14 |
| Líneas | 90 |
| Páginas | 3 |
| Marcadores semánticos de la superestructura predominante | Explícitos = 3 |
| | Implícitos = 7 |
| | Total =10 |

Tabla 5.2.

Previamente se realizó un análisis del texto dividiéndolo en unidades-idea (unidad básica de significado pleno y completo que admite valores de verdad, ver Hernández, 2003), ver anexo 3.

Se elaboró un instrumento para corroborar si las ideas principales obtenidas de acuerdo a la superestructura del texto, coincidían con las reportadas por 10 lectores adultos, los cuales debían de tener un nivel de estudios mínimo de licenciatura concluida. Se les presentó el texto “rinitis” dándoles las siguientes instrucciones (ver anexo 5):

“Lea y comprenda cuidadosamente el siguiente texto. Puede hacer las anotaciones que requiera para mejorar su comprensión”

Posteriormente se les presentó el texto dividido en unidades-idea, las cuales clasificaron por nivel de importancia de acuerdo a las siguientes instrucciones:

“A continuación se presenta el mismo texto dividido por “unidades idea”, por favor clasifíquelas por nivel de importancia de acuerdo con la siguiente escala”

- unidad idea muy importante
- unidad idea de importancia media
- unidad idea poco importante

Este análisis nos permito obtener una validación de la superestructura del texto y así confeccionar la “macroestructura experta”, también se elaboró un organizador gráfico que esquematiza la estructura textual y en el que se pueden observar los distintos niveles jerárquicos, incluyendo el nivel más alto que equivale a la oración tópico de donde se desprende los niveles de menor jerarquía (Ver anexo 4)

- *Formato de elaboración del resumen*

Esta hoja se diseñó para que los participantes realizaran su resumen después de haber leído el texto; consta de 15 renglones los cuales delimitan el espacio, exigiendo a los participantes un mismo nivel de selección macroestructural. Dicha hoja contiene los siguientes datos: nombre del participante, edad, escolaridad, sexo y las siguientes instrucciones:

“A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MAS IMPORTANTE DEL TEXTO que acabas de leer. Dispones sólo de 15 renglones máximo tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.” (ver anexo 6)

- *Formato de elaboración del recuerdo libre del texto*

Se diseñó una hoja para que los participantes escribieran libremente todas las ideas que recordaban después de haber leído el texto; contiene los siguientes datos: nombre del participante, edad, escolaridad, sexo y las siguientes instrucciones (ver anexo 7).

“ A continuación te quiero pedir que escribas TODA LA INFORMACIÓN QUE RECUERDES QUE CONTENÍA EL TEXTO que acabas de leer “

- *Protocolo de transcripción del Reporte Verbal Retrospectivo*

Aunque este tipo de reportes requieren de un buen trabajo de transcripción para su adecuada interpretación, en la presente investigación se utilizaron para conocer las

exposiciones orales de cada participante al describir las ejecuciones que llevó a cabo al elaborar su resumen (ver anexo 11).

b) Herramientas y técnicas de evaluación

- *Rúbrica del resumen*

Se elaboró una rúbrica para evaluar cualitativamente 5 dimensiones relativas a la producción del resumen que son (ver tabla 6.2).

1. Proporción de información relevante contenida en el resumen.
2. Preservación de la superestructura.
3. Grado de integración de las ideas relevantes.
4. Grado de cohesión entre las ideas del resumen.
5. Participación activa del lector.

- *Rúbrica del recuerdo libre*

Se elaboró una rúbrica para evaluar las ideas recordadas por cada participante al leer el texto, dicho instrumento atiende a cuatro dimensiones (ver tabla 6.5):

1. Proporción de ideas relevantes contenidas en el recuerdo libre.
2. Preservación de la superestructura.
3. Grado de integración de las ideas principales.
4. Veracidad de la información.

- *Otros instrumentos de apoyo*

Audiograbadora, cassettes, hojas, lápiz y goma para hacer las anotaciones que se considerarán necesarias tanto por los participantes como para las investigadoras.

5.4 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación empleado es el descriptivo-comparativo (Kerlinger y Lee, 2001). Es una investigación no experimental que busca tanto describir como comparar las diferentes conceptualizaciones, actividades estratégicas y atributos de los resúmenes (así como establecer las posibles relaciones entre éstos) en cada uno de los grupos que constituyen la muestra estudiada. Con fines expositivos se ha diseñado el siguiente cuadro que especifica cada uno de los rubros estudiados en la muestra.

| Grupo | No de participantes | Género | Escolaridad de los participantes | | Técnicas |
|-------|---------------------|-----------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| 1 | 3 | Femenino | 6° de Primaria | | AC + LT + ERL+ ER + ERVR |
| | 3 | Masculino | | | |
| 2 | 3 | Femenino | 3° de Secundaria | | AC + LT + ERL+ ER + ERVR |
| | 3 | Masculino | | | |
| 3 | 3 | Femenino | 3° año de bachillerato | | AC + LT + ERL+ ER + ERVR |
| | 3 | Masculino | | | |
| 4 | 3 | Femenino | 5° semestre de licenciatura | Licenciatura Química | AC + LT + ERL+ ER + ERVR |
| | 3 | Masculino | | Licenciatura de Letras Hispánicas | |
| | 3 | Femenino | | | |
| | 3 | Masculino | | | |

Tabla 5.3. Esquema del diseño de la investigación

AC = Aplicación del cuestionario de resumen

LT = Lectura del texto “rinitis”

ERL = Elaboración del recuerdo libre

ER = Elaboración del resumen

ERVR = Elaboración del reporte verbal retrospectivo

5.5 PROCEDIMIENTO

Antes de describir el procedimiento de este trabajo, debe señalarse que esta investigación es parte de una investigación más amplia reportada por Hernández (2006). Este trabajo constituye una extensión de dicha investigación, dado que está dirigida a responder a la problemática de la investigación de la conceptualización y ejecución estratégica de los resúmenes escritos.

a) Fase de aplicación

- Aplicación del cuestionario

Como una primera actividad, a cada participante del estudio se le aplicó el cuestionario de conocimiento metacognitivo sobre el resumen (ver anexo 1). Dado que las aplicaciones fueron siempre individuales, se buscó controlar que la información que proporcionaban a los reactivos cerrados de jeraquización, no afectarían las respuestas abiertas de la primera parte del cuestionario. Por lo que se les pidió que primero contestaran estas preguntas abiertas y sólo después de que lo hubieran hecho y estuvieran satisfechos con sus respuestas, dieran vuelta a la página para responder a los reactivos cerrados. Hecho esto, no se les permitió regresar a la página inicial donde estaban las respuestas abiertas.

- Actividades de lectura, y recuerdo libre y resumen de lo leído

Posteriormente se les pidió que leyeran el texto “Rinitis” (ver anexo 2) con sumo cuidado indicándoles que luego se les haría una evaluación para valorar su grado de comprensión del texto. Se les permitió hacer toda clase de anotaciones dentro y fuera del texto para ayudar a su comprensión. Una vez que los participantes decidieron finalizar su actividad de comprensión, que se les retiró el texto (y sus posibles anotaciones) y se les pidió que escribieran en una hoja aparte toda la

información que recordaban del texto leído. Las instrucciones para esta tarea fueron las siguientes (ver anexo 7):

“A continuación te quiero pedir que escribas TODA LA INFORMACIÓN QUE RECUERDES QUE CONTENÍA EL TEXTO que acabas de leer “

Una vez completada esta actividad, se les proporcionó a cada sujeto el texto base junto con un formato previamente elaborado para que en él elaboraran un resumen de acuerdo con las siguientes instrucciones (Ver anexo 5):

“A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MAS IMPORTANTE DEL TEXTO que acabas de leer. Dispones sólo de 15 renglones máximo tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.”

Es importante reiterar que a diferencia de la actividad de recuerdo libre, los participantes si podían contar con el texto y con los apuntes que ellos hubieran hecho al momento de realizar su lectura de comprensión. Todos los recuerdos libres y resúmenes escritos por cada uno de los participantes fueron recolectados porque posteriormente fueron objeto de análisis e interpretación.

- Reporte verbal retrospectivo

Al terminar esta actividad de resumen, se le pidió a cada participante un reporte verbal retrospectivo en el que describiera lo mejor posible, en forma verídica y en voz alta todo aquello que pensó, decidió y realizó durante la tarea de elaboración del resumen. Las instrucciones empleadas fueron las siguientes:

Voy a pedirte a continuación que DESCRIBAS EN VOZ ALTA TODO LO QUE PENSASTE, SENTISTE, DECIDISTE Y REALIZASTE DURANTE LA ELABORACIÓN DEL RESUMEN que acabas de realizar.

Por favor, trata de decir LO QUE REALMENTE HICISTE y CÓMO FUE HECHO desde que iniciaste hasta que terminaste la tarea. No tienes que preocuparte por lo que me tengas que decir, ni si está o no bien.

Procura HABLAR CLARAMENTE porque estaré registrando y grabando todo lo que tú digas. ¿Has entendido todo lo que te quiero decir?.

Se aseguró que todos los sujetos comprendieran el sentido de las instrucciones, lo cual fue muy fácil dado que anteriormente habían realizado reportes verbales de pensamiento en voz alta y retrospectivos (ver Hernández, 2006).

Todos los reportes retrospectivos del resumen fueron grabados en audio y transcritos fielmente para su posterior análisis e interpretación. (ver anexo 6)

b) Fase de evaluación

- *Cuestionario*

Como ya se dijo, el cuestionario tiene dos partes. La primera parte constituida por 4 preguntas que exigían una respuesta de ensayo, se evaluó derivando de las respuestas de cada participante un sistema de categorías. El resto de las preguntas por ser de jerarquización, se evaluaron en forma diferente dado que simplemente se cuantificaron las frecuencias dadas a cada uno de las 6 opciones que conformaban cada pregunta.

La información provista por medio de las categorías y las frecuencias obtenidas a partir de las respuestas a las preguntas de jerarquización nos permitieron identificar las características del modo de conceptualizar el resumen en cada nivel escolar.

- *Resumen*

El resumen se evaluó en torno a dos aspectos:

- a) Identificación de la superestructura del texto expositivo original
- b) Valoración cualitativa de algunas dimensiones compositivas

Identificación de la superestructura. De acuerdo con algunos estudios (Horowitz, 1985 y Rojas-Drumond, et al 1999) se hipotetizó que la estructura central de los resúmenes de los participantes estaría determinada por dos aspectos:

- a) La supuesta sensibilidad a la superestructura que los lectores adolescentes y adultos manifiestan (Horowitz, 1985; Richgels, Mc Gee y Lomax, 1987).

- b) La selección y por ende, la simultánea aplicación de las macroestrategias de supresión de las ideas restantes que se omiten, e inclusión en el resumen de la oración tópico (macroproposición o macroidea de más alto nivel jerárquico) y de las ideas de importancia superestructural que conforman la relación retórica predominante del texto (macroideas subordinadas directamente con la macroidea de más alto nivel jerárquico).

En este sentido y de acuerdo con el análisis de la superestructura, se identificaron las unidades-idea más importantes del texto las cuales se exponen en la siguiente tabla.

| Número de unidad-idea | Característica |
|-----------------------|--|
| 1 y 2 | Oración Tópico (1° nivel) |
| 3 | Clasificación 1: Rinitis alergicas (2° Nivel) |
| 5 | Subclasificación 1.1 (3er. Nivel) |
| 9 | Subclasificación 1.2 (3er. Nivel) |
| 26 | Clasificación 2: Rinitis no alergicas (2° nivel) |
| 30 | Subclasificación 2.1 (3er. Nivel) |
| 33 | Subclasificación 2.2 (3er. Nivel) |
| 43 | Subclasificación 2.3 (3er. Nivel) |
| 47 | Subclasificación 2.4 (3er. Nivel) |
| 53 | Subclasificación 2.5 (3er. Nivel) |

Tabla 5.4. Unidades-idea que conforman la macroestructura y su jerarquización

El modo de otorgar el puntaje a la presentación de las ideas principales en el resumen de los participantes se realizó a través de los criterios expuestos en siguiente tabla 5.5. Obviamente, en esta propuesta de evaluación, se le está otorgando un mayor puntaje a las ideas de primer y segundo nivel (ver tabla 5.4) dado su papel preponderante en la organización retórica del texto. Como puede constatarse la calificación máxima del resumen es de 19 puntos.

| Numero de Ideas Principales | Nivel estructural | Categoría | Valor | Valor máximo |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------|-------|--------------|
| 2 | 1° Orden (oración tópico) | Completa | 4 | 8 pts. |
| | | Parcialmente completa | 2 | |
| 2 | 2° Orden | Completa | 2 | 4 pts. |
| | | Parcialmente completa | 1 | |
| 7 | 3° Orden | Completa | 1 | 7 pts. |
| | | Parcialmente completa | 0.5 | |

Tabla 5.5. Asignación de puntajes para el resumen

- *Valoración cualitativa de algunas dimensiones compositivas.* Para este caso, se desarrolló una rúbrica de tres columnas que contiene cinco aspectos a considerar, ver tabla 6.2:

- 1) Proporción de información relevante contenida en el texto,
- 2) Preservación de la estructura,
- 3) Grado de integración de las ideas relevantes
- 4) Grado de cohesión entre las ideas del resumen
- 5) Participación activa del escritor

- *Recuerdo libre*

Al igual que en el resumen, se evaluó la cantidad y calidad de las ideas principales recordadas por cada sujeto, otorgando los puntajes de acuerdo con el nivel estructural. Se determinó que entre mayor fuera el nivel estructural de la idea recordada, mayor sería el puntaje otorgado disminuyendo este puntaje si la idea es recordada de manera incompleta, de acuerdo como se muestra en la tabla 5.6.

| Numero de Ideas Principales | Nivel estructural | Categoría | Valor | Valor máximo |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------|-------|--------------|
| 2 | 1° Orden (oración tópico) | Completa | 4 | 8 pts. |
| | | Parcialmente completa | 2 | |
| 2 | 2° Orden | Completa | 2 | 4 pts. |
| | | Parcialmente completa | 1 | |
| 7 | 3° Orden | Completa | 1 | 7 pts. |
| | | Parcialmente completa | 0.5 | |

Tabla 5.6. Asignación de puntajes para el recuerdo libre

No sólo se evaluó la cantidad de información recordada sino también la calidad de la misma a través de los siguientes cuatro aspectos, ver tabla 6.5

1. Proporción de información relevante contenida en el recuerdo libre
2. Presencia de la superestructura
3. Grado de integración de las ideas principales
4. Veracidad de la información

- *Reporte Verbal Retrospectivo*

La información obtenida en la transcripción del resumen constituyó el protocolo del reporte verbal retrospectivo el cual fue analizado en cada una de sus emisiones verbales (Ver anexo 6)

Si con el cuestionario de resumen se obtuvo el conocimiento metacognitivo que tenía cada participante acerca del resumen, con el análisis de los Protocolos Verbales Retrospectivos (PVR) identificamos las actividades estratégicas empleadas por cada uno de ellos.

Mediante la lectura y análisis de los protocolos, se extrajeron una serie de categorías que permitieron identificar las estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladores que empleo cada participante al realizar su resumen (ver tabla 5.7).

Mientras que en la tabla 5.8, se define como se describió cada categoría y se dan algunos ejemplos de cada categoría con el fin de mostrar ejemplifica

| | | | CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS RVR | ABREVIATURA |
|--------------------|---|------------------------------|--|--|
| ESTRATEGIAS | COGNITIVAS | Empleadas durante la lectura | Subrayado | SR |
| | | | Toma de Notas | NT |
| | | | Diagramas o mapas | DG |
| | | Empleadas durante el resumen | Explorar la fuente | EF |
| | | | Consultar la fuente | CF |
| | | | Uso del recuerdo de la información leída | RI |
| | | | Organizar la información | OI |
| | | MACROESTRATEGIAS | Empleadas durante el resumen | Mencionar de manera abstracta identificar la información principal |
| | Mencionar de manera específica identificar la información principal | | | IIE |
| | Reducir la información a nivel léxico | | | RIL |
| | Reducir la información a nivel semántico | | | RIS |
| | Integrar información | | | IIS |
| | AUTORREGULADORAS | Planificación | Considerar la demanda de la tarea | CD |
| | | Monitoreo | Aplicar medidas correctivas | MC |
| | | Supervisión | Supervisar la organización del resumen | SO |

Tabla 5.7. Clasificación de las estrategias identificadas en los reportes verbales retrospectivos

| DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS | EJEMPLOS |
|---|--|
| <p>Subrayado: Colocar una línea por debajo de alguna palabra o frase para resaltar la información.</p> | <p>📖 “Y para eso tomé un poco de la definición del texto que había subrayado cuando lo había leído por primera vez”</p> <p>📖 “Subraye algunos términos que consideré importantes”</p> |
| <p>Notas: Hacer toda clase de breves comentarios, claves o avisos escritos a lo largo de la lectura.</p> | <p>📖 “De acuerdo a todos los apuntes, notas que había hecho anteriormente cuando leí el texto”</p> <p>📖 “Como ya había pensado en cierto momento que a lo mejor iba a hacer esto, hice unas anotaciones en mis hojas y al hacer mi resumen me acorde de eso”</p> |
| <p>Diagramas o mapas: Organizar la información mediante una representación gráfica de lo leído.</p> | <p>📖 “Lo que requerí para hacer el resumen correspondiente a la lectura fue sencillo ya que previamente había hecho un cuadro sinóptico”</p> <p>📖 “El resumen principalmente lo realice consultando lo que era mi diagrama porque ahí ya lo tenía muy sintetizado, entonces fue muy rápido realizarlo”</p> |
| <p>Explorar la fuente: Examinar el texto base para observar la cantidad de información o algunas señales extratextuales</p> | <p>📖 “Primero conté los párrafos”</p> <p>📖 “Al comenzar primero vi más o menos el texto y lo leí”</p> |
| <p>Consultar la fuente: Recurrir al texto base para revisar, explicar y verificar la información.</p> | <p>📖 “Después transcribí ayudándome con el texto para ver si no me faltaba algo o aseverar lo que estaba poniendo”</p> <p>📖 “Para hacer mi resumen recurrí al texto prácticamente todo el tiempo”</p> |
| <p>Emplear la información recordada: Evocar la información que contenía la lectura</p> | <p>📖 “Estuve recordando todo lo que había comprendido en la lectura anterior del texto”</p> <p>📖 “Lo principal fue acordarme de todo lo que había leído”</p> |
| <p>Organizar la información: Tratar de darle una estructura al resumen</p> | <p>📖 “Se me hizo un poco más difícil esa parte porque no sabía cómo estructurarlo, si poner cada tipo y describir sus principales síntomas”</p> <p>📖 “Pretendí darle al resumen el mismo orden que el mismo texto ofrece”gg</p> |
| <p>Mencionar de manera abstracta la identificación de la información principal : Solamente menciona identificar la información principal</p> | <p>📖 “Quise poner primer las ideas principales de lo que me decía el texto y noirme tanto por las ideas secundarias que sobraban por ahí”</p> <p>📖 “Fui poniendo la información más importante del texto”</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Mencionar de manera específica identificar la información principal: No sólo menciona sino que realmente va abstrayendo la información relevante.</p> | <p>📖 “Primero puse lo qué es la rinitis porque me pareció que eso es lo principal que debe de estar”</p> <p>📖 “Después ya puse lo que era la rinitis alérgica y la no alérgica”</p> |
| <p>Reducir la información a nivel léxico: Sintetizar el número de palabras</p> | <p>📖 “No utilice todas las palabras, puse muchas abreviaciones, no utilice palabras largas para que el texto fuera más corto y si alcanzarán los 15 renglones”</p> <p>📖 “Lo primero que hice para ahorrar palabras al definir la rinitis fue poner dos puntos y las palabras que me ahorraaba eran considerables”</p> |
| <p>Reducir la información a nivel semántico: Sintetizar el contenido del texto base</p> | <p>📖 “No me interesó mucho los síntomas porque todos se parecen mejor no los puse”</p> <p>📖 “Después vi que podía acortar y enlazar el concepto de rinitis con cómo se produce ésta que son por los alérgenos y dónde se encuentran éstos”</p> |
| <p>Integrar la información: Englobar dos o más ideas en una sola.</p> | <p>📖 Por el tamaño decidí nada más mencionarlos y poner que dependiendo del tipo va a ser el tratamiento</p> <p>📖 “Traté de mencionar todas, más o menos generalizando las que se podían generalizar así en cuanto a causas y síntomas”</p> |
| <p>Considerar la demanda de la tarea: Tomar en cuenta el espacio disponible para realizar el resumen</p> | <p>📖 “Pero a la hora de que el profesor dijo que teníamos que alcanzar quince renglones me trate de ir más detalladamente a lo qué era la rinitis”</p> <p>📖 “Dado que era un espacio un poco reducido para escribir el resumen, me enfoqué a colocar las ideas principales que yo consideré”</p> |
| <p>Aplicar medidas correctivas: Corregir alguna actividad realizada para tener mejores resultados</p> | <p>📖 “De lo que subraye tuve que añadir otras cosas, también no puse todo lo que subraye sino que corte pedazos y lo que al momento de leer creí que eran más importantes ya no lo eran”</p> <p>📖 “Pero decidí quitarla, borrarla ya que creo que no es necesario en el resumen”</p> |
| <p>Supervisar la organización del resumen: Evaluar la calidad y comprensión de su resumen.</p> | <p>📖 “Por último le di un chequeo a mi resumen para ver cómo había quedado”</p> <p>📖 “Ya cuando termine revise si había algún error de ortografía o algo así que pudiera afectar la comprensión de mi resumen”</p> |

Tabla: 5.8. Definición de las estrategias identificadas en los RVR y sus ejemplos

CAPITULO VI

RESULTADOS

6.1 Análisis del cuestionario de resumen

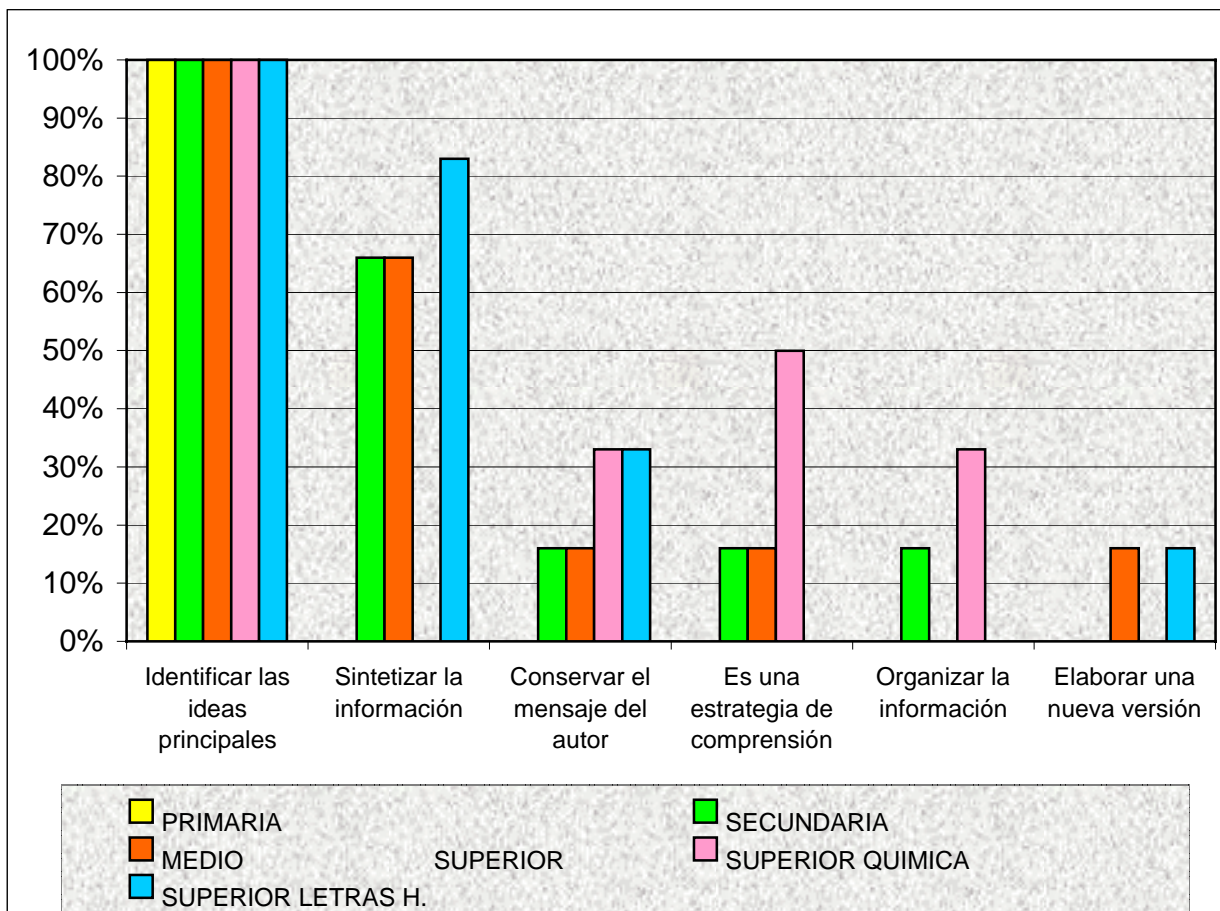
Como ya se mencionó anteriormente, se empleó un cuestionario escrito, para indagar el conocimiento que tenían los sujetos acerca de qué es y cuándo utilizan el resumen. Éste se aplicó de forma individual y estuvo conformado por 4 preguntas abiertas, las cuales arrojaron un conjunto de respuestas que se organizaron a través de una serie de categorías para su análisis . (ver anexo 8)

A continuación presentamos el análisis realizado para las primeras cuatro preguntas que se llevaron a cabo con el fin de conocer el conocimiento declarativo que tenían los sujetos acerca de la conceptualización y utilidad del resumen.

- **CONCEPTUALIZACIÓN DEL RESUMEN**

La primer pregunta, fue *¿define qué es para ti un resumen?*, arrojó los resultados que se muestran en la gráfica 5.1. En primer término el 100% de los participantes de todos los niveles, conciben al resumen como: *“las ideas principales del texto”* o *“lo más importante del texto”*. Otra tendencia que se observa fue la de entender al resumen como una síntesis.

Cabe destacar que las definiciones más completas se presentan del nivel medio superior en adelante, un ejemplo de esto se observa en la categoría de *“elaborar una nueva versión”*, que sólo fue mencionada por algunos alumnos del nivel medio superior y superior a diferencia de la categoría de *“Conservar el mensaje del autor”*, que estuvo presente en casi todos los niveles excepto en el de primaria (ver gráfica 6.1)



Grafica 6.1. Porcentajes obtenidos al definir qué es un resumen

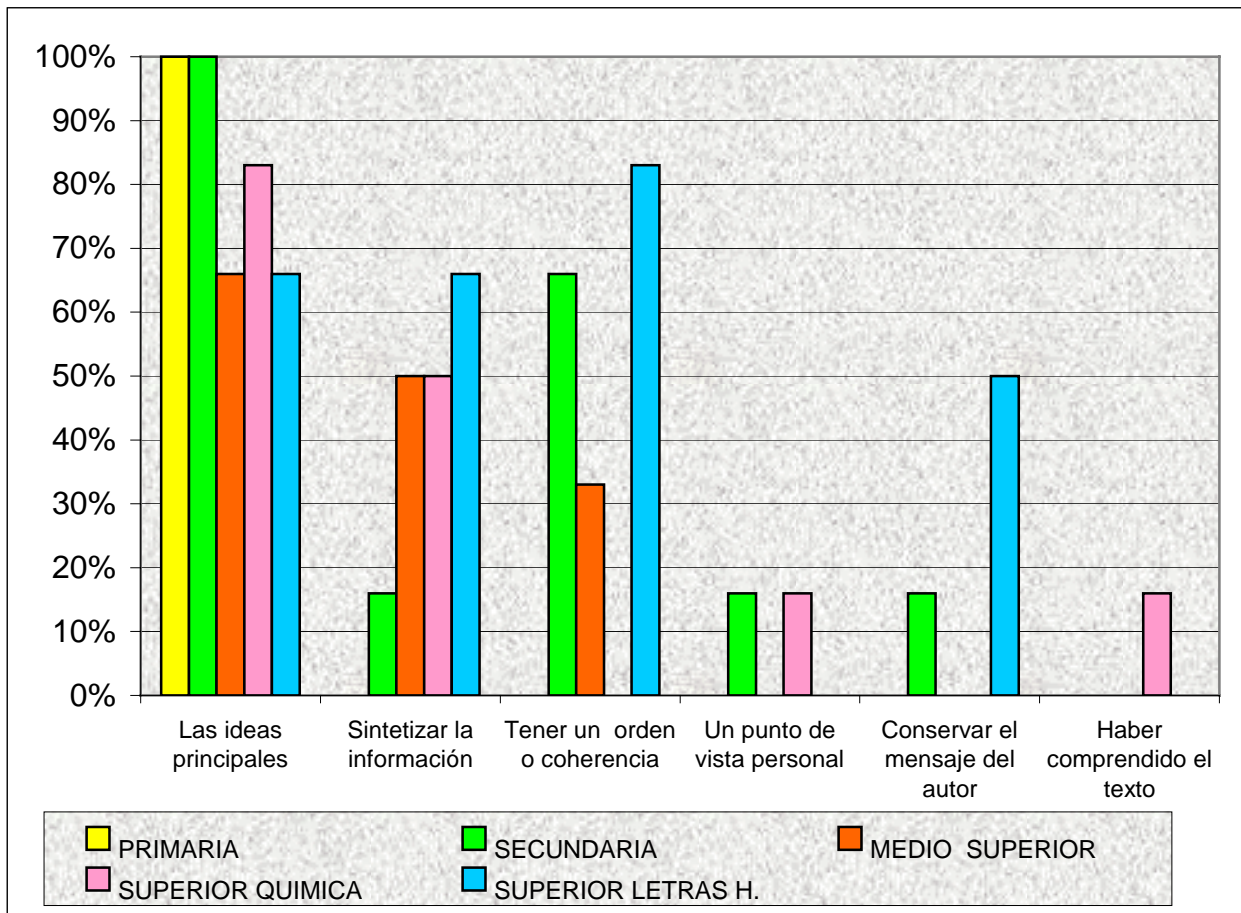
Con respecto a la pregunta *¿qué características debe tener un resumen?*, los resultados fueron muy similares a los obtenidos en la pregunta anterior.

Como se muestra en la gráfica 6.2, se observa una tendencia a conocer más características del resumen, conforme mayor sea el grado escolar al que pertenece el participante.

El 100% de los alumnos de los niveles de primaria y secundaria, mencionaron *“que debe incluir las ideas principales”*; ésta característica también fue mencionada por un alto porcentaje de los participantes de los niveles restantes.

Siguiendo con la misma pregunta, desde nivel secundaria en adelante mencionaron que el resumen debe cumplir con la característica de “*síntesis o brevedad de información*”.

La característica de que el resumen sea “*comprensible y/o tener un orden o coherencia*” se presentó con porcentajes altos en los alumnos de Letras Hispánicas, nivel medio superior y secundaria, otras características mencionadas fueron “*conservar el mensaje del autor, incluir un punto de vista personal y “haber comprendido el texto”, las cuales se presentaron como se muestra en la siguiente gráfica.*



Grafica 6.2. Porcentaje obtenido en las categoría de la pregunta ¿qué características debe tener un resumen?

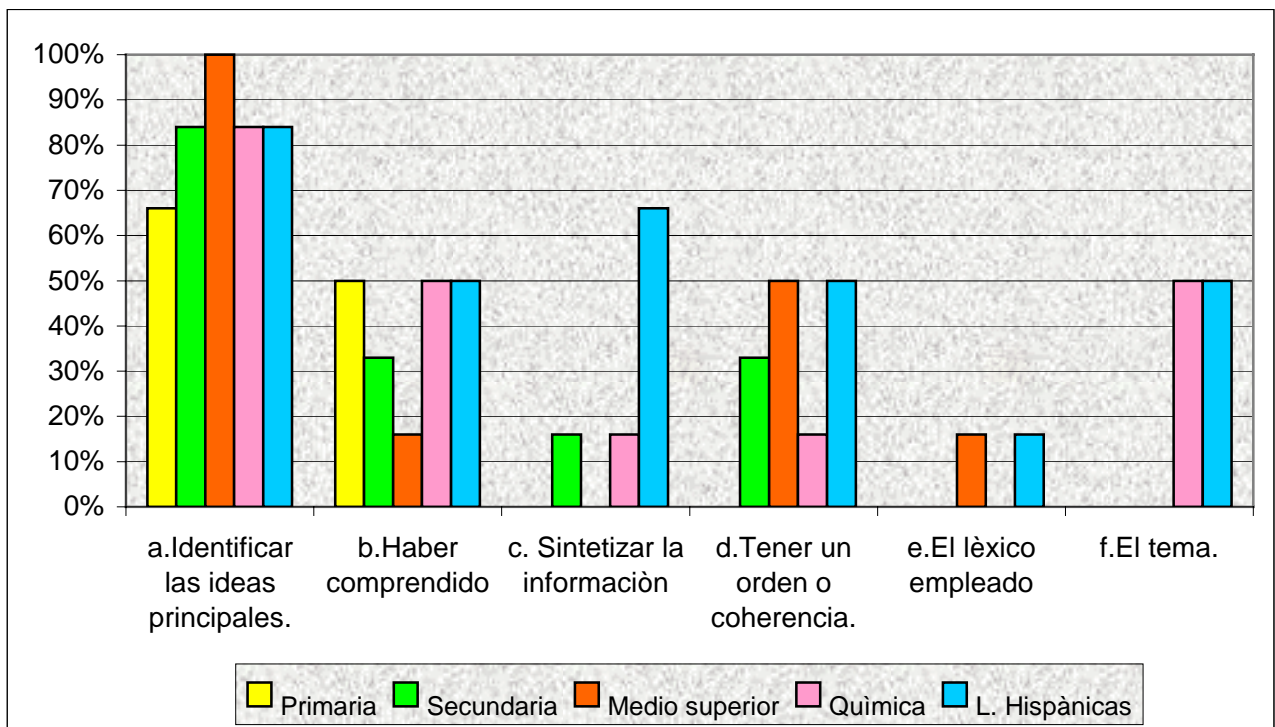
- **REQUERIMIENTOS DEL RESUMEN**

En la siguiente gráfica (6.3) se muestran los resultados obtenidos a la pregunta *¿qué aspectos tomas en cuenta cuándo elaboras un resumen? mostrando que casi el 100% de los estudiantes de todos los niveles toman en cuenta “identificar las ideas principales”*.

La mitad de los alumnos de ambas carreras de nivel superior y de primaria expresaron que toman en consideración *“haber leído o comprendido el texto”*, esto mismo lo compartieron pero con un porcentaje menor en los dos niveles restantes.

“Tener un orden o coherencia” fue otra categoría mencionada por la mayoría de los participantes. De manera general se puede observar que las categorías a y b fueron las únicas mencionadas a nivel primaria, mientras que las categorías c, d y g tienen una tendencia a ser presentada por los mayores.

Es importante mencionar que tanto las categorías a, b, e y f se refieren más al proceso de comprensión, mientras que c y d al de composición,

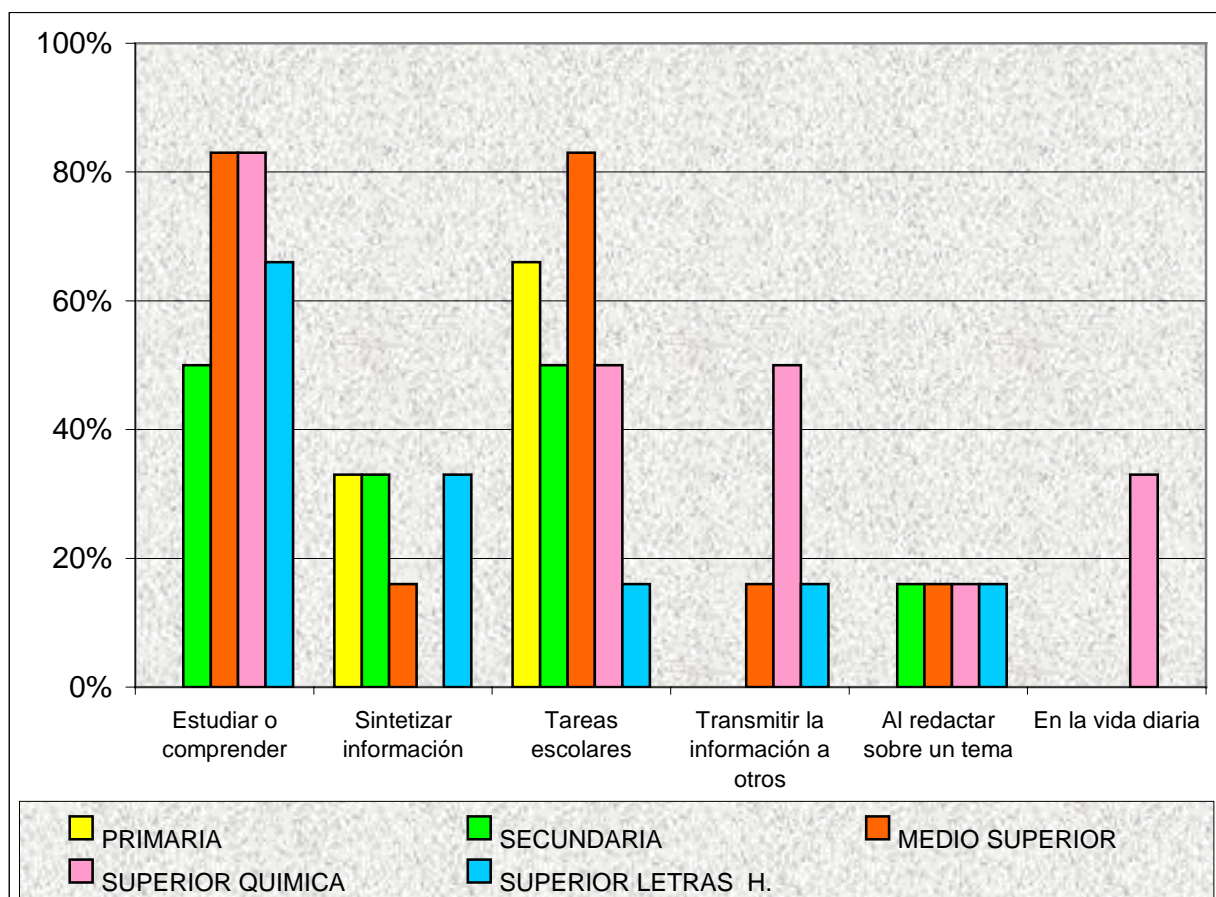


Grafica 6.3. Porcentaje obtenido en los requerimientos del resumen

- **UTILIDAD DEL RESUMEN**

Ante la pregunta *¿en qué situaciones utilizas el resumen?*, la tendencia presentada en todos los participantes fue la categoría de “tareas escolares”, aunque esta categoría es muy general así fue escrita por los participantes. Otra categoría que mostró esta misma tendencia fue la de utilizar el resumen para “estudiar o comprender” siendo los de nivel medio superior y superior de ambas carreras quienes más lo mencionaron (ver grafica 6.4)

Otra categoría mencionada por casi todos los niveles pero con un porcentaje menor que las anteriores fue la de “sintetizar la información” y con un porcentaje aún menor se presentó en “al redactar sobre un tema”.



Gráfica 6.4. Porcentajes obtenidos al utilizar el resumen

En conclusión y de acuerdo con los resultados obtenidos del análisis de las conceptualizaciones del resumen, la observación más general es una idea restringida de qué es un resumen, pues a nivel primaria únicamente lo conciben como *“lo más importante del texto”*, ésta definición se mantiene a nivel secundaria, los cambios más notables se encontraron a partir del nivel bachillerato ya que además de identificar las ideas principales mencionan que el resumen es una *“síntesis con cierto orden y un apego al texto original”*.

La definición más compleja y elaborada porque incluye más características se encontró en los participantes de nivel superior de la carrera de Letras Hispánicas quienes conciben al resumen además como una actividad compositiva que requiere no sólo identificar la información principal sino darle *“coherencia e integración haciendo una nueva versión del texto original”* mientras que los estudiantes de Química a pesar de que son del mismo nivel escolar que los anteriores su definición es más parecida a los de bachillerato.

En cuanto a su utilidad, los de nivel primaria lo emplean sólo en tareas escolares donde es necesario *“sintetizar información”*, otros que mencionaron utilizarlo poco son los alumnos de Letras Hispánicas, mientras que los de bachillerato y Química son los que más lo emplean para cubrir otras finalidades, como por ejemplo, *“transmitir información a otros, al redactar sobre un tema”*, etc.

Lo expuesto anteriormente coincide con algunas investigaciones (Garner, 1985; Rinaudo 1993 y Kamhi-Stein, 1997) al considerar que entre menos edad y sobre todo grado escolar se tenga, serán menos las características que se conozcan acerca de qué es o cómo debe de ser un buen resumen.

Es importante resaltar lo anterior ya que más adelante retomares estas conclusión, para explicar otros resultados encontrados en esta investigación.

6.2 ANÁLISIS DEL RESUMEN ESCRITO

Antes de iniciar el análisis del resumen, es importante retomar algunos conceptos que permitan explicar mejor los resultados obtenidos en este apartado.

De acuerdo con Garner, al llevar a cabo algún procedimiento o actividad, se pueden presentar dos limitantes, la primera consiste en no saber ni siquiera lo que se pretende hacer o lograr (**déficit de conciencia**) y la segunda se refiere a no saber cómo hacer lo que se tiene en mente (**déficit de producción**), en otras palabras, el primer déficit consiste en no saber “qué hacer” (hablando de un conocimiento más declarativo) y el déficit de producción atiende a no saber “cómo hacerlo” (haciendo referencia a un conocimiento más procedimental)

Como ya se mencionó en el método, el resumen se evaluó en relación con dos aspectos (ver anexo 9).

- a) Preservación de la superestructura del texto expositivo original
- b) Valoración cualitativa de algunas dimensiones compositiva

En cuanto a **la preservación de la superestructura del texto original**, ésta se llevó a cabo con el fin de poder conocer el grado de sensibilidad que tienen los sujetos a la superestructura del texto leído. Obteniendo los siguientes datos (ver tabla 6.1).

Vale la pena recordar que los puntajes se otorgaron de acuerdo con el nivel estructural de la unidad-idea que incluyeron en su resumen y si ésta se presentaba de manera completa o incompleta (ver tabla 5.5)

A continuación se observa la tabla 6.1 que presenta las unidades-idea que fueron incluidas en el resumen de cada participante. En cada recuadro se incluye el puntaje para cada unidad-idea, (dejando en gris las ideas que no fueron incluidas en los resúmenes).

| Escolaridad | Participante | Puntuación obtenida en cada unidad-idea de mayor importancia | | | | | | | | | | | SUMA TOTAL | Promedio de cada nivel escolar | |
|----------------|-------------------|--|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|------------|--------------------------------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 5 | 9 | 26 | 30 | 33 | 43 | 47 | 53 | | | |
| PRIMARIA | 1 | 2 | 2 | 1 | .5 | .5 | | | | | | | 6 | 7.8 | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | | .5 | | | | | | | 5.5 | | |
| | 3 | 2 | | 1 | .5 | .5 | | | | | | | 4 | | |
| | 4 | 2 | | 1 | .5 | | 1 | | | | | | 4.5 | | |
| | 5 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 15 | | |
| | 6 | 4 | 4 | 2 | | | 2 | | | | | | 12 | | |
| SECUNDARIA | 7 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 10 | 10 | |
| | 8 | 4 | 2 | 2 | | | 1 | .5 | .5 | .5 | .5 | .5 | 11.5 | | |
| | 9 | 2 | 2 | | | | | | .5 | | .5 | | 5 | | |
| | 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 | | |
| | 11 | 4 | 4 | 2 | | | 2 | | | | | | 12 | | |
| | 12 | 4 | 2 | 1 | | | 1 | | .5 | .5 | .5 | .5 | 10 | | |
| MEDIO SUPERIOR | 13 | 4 | 4 | 2 | .5 | .5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 18 | 14.9 | |
| | 14 | 4 | 2 | | .5 | .5 | 2 | | .5 | .5 | .5 | .5 | 11 | | |
| | 15 | 4 | 4 | 1 | | .5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16.5 | | |
| | 16 | 4 | 4 | 2 | .5 | .5 | 2 | .5 | .5 | .5 | .5 | .5 | 15.5 | | |
| | 17 | 4 | 2 | 2 | | | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 13 | | |
| | 18 | 4 | 4 | 2 | .5 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 15.5 | | |
| SUPERIOR | QUÍMICA | 19 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | .5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16.5 | 15.1 |
| | | 20 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | | | .5 | .5 | | 13 | |
| | | 21 | 4 | | 1 | .5 | .5 | 1 | | .5 | 1 | 1 | 1 | 10.5 | |
| | | 22 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| | | 23 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 18 | |
| | | 24 | 4 | 4 | 2 | | | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 | |
| | LETRAS HISPÁNICAS | 25 | 4 | 2 | | 1 | 1 | 1 | | | .5 | .5 | .5 | 10.5 | 13.5 |
| | | 26 | 4 | | | .5 | .5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 11 | |
| | | 27 | 4 | 2 | 2 | | | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 | |
| | | 28 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 13 | |
| | | 29 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| | | 30 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 16 | |

Tabla 6.1 Tabla de U-I incluidas en el resumen escrito de cada participante.

A continuación describiremos la tabla 6.1 de acuerdo con lo observado en cada grado escolar

- **NIVEL PRIMARIA**

Los resultados muestran que la inclusión de algunas unidades-idea a nivel primaria se debió a una copia indiscriminada de los tres primeros párrafos del texto original, en otras palabras si se presentan las unidades-idea 1 y 2 (ideas muy importantes para la estructura del texto) no se debe tanto a la supuesta aplicación de la macroestrategia de selección u omisión sino que se incluyen simplemente por estar presentes al principio del texto, prueba de ello se observa con las unidades-idea 26, 30, 33, 43,47 y 53 las cuales no se encuentran presentes en sus resúmenes porque se ubicaban en la parte media y final del texto y debido al espacio que tenían para hacer su resumen no alcanzaron a copiar, es importante destacar que sólo dos de los participantes hacen una copia de manera más selectiva.

- **NIVEL SECUNDARIA**

Todos los participantes de este nivel incluyeron dentro de su resumen la unidad-idea 1 y 2, que son las que conforman la **oración tópico** del texto, sin embargo algunos las seleccionan de manera incompleta, sobre todo la unidad-idea 2.

Con respecto a las unidades-idea de **segundo nivel** (U-I 3 y 26) la primera fue seleccionada por el 83% de los participantes de los cuales un 40% lo hizo de manera incompleta, la unidad-idea 26 fue incluida por el 66% de los alumnos nada mas que sólo el 25% de éstos la incluyó de manera completa.

Las dos unidades idea de **tercer nivel** (U-I 5 y 9) que se subordinan de la primer unidad-idea de segundo nivel (U-I "3") fueron seleccionadas de manera incompleta por el 16% de los estudiantes de este nivel. El resto de las unidades idea de tercer nivel se presentan en un 50% de los alumnos pero la mayoría lo hace de manera incompleta y poco precisa.

- **NIVEL BACHILLERATO**

En este nivel los resúmenes incluyen las unidades-idea 1 y 2 (**oración tópico**), sólo que la primera aparece completa en todos los participantes, mientras que la segunda se muestra de manera incompleta en un 33%.

Las unidades idea se **segundo nivel** (U-I 3 y 26) aparecen casi en todos los sujetos, sólo que la unidad-idea 3 fue omitida por el 16% de los sujetos, ambas unidades se presentan de manera incompleta en un 33%.

Las unidades idea de **tercer nivel** (U-I 5y 9) son incluidas en un 66%, pero todas de manera incompleta, algo similar sucede con el resto de las unidades-idea de este nivel (U-I 30,33,43,47 y 53)

- **NIVEL SUPERIOR**

Las unidades-idea que conforman la **oración tópico** fueron seleccionadas por casi todos los participantes. En ambas carreras incluyeron en forma completa la unidad-idea “1”, mientras que la U-I “2” se incluyo en su mayoría de manera incompleta.

Todos los alumnos de Química incluyen las unidades idea de **segundo nivel**, siendo un 83% de éstos los que la incluyen de manera completa, a diferencia de los estudiantes de Letras hispánicas quienes las incluyeron en un 66% y de este porcentaje casi todos lo hacen de manera completa.

Las unidades-idea de **tercer nivel** fueron seleccionadas por el 83% de los participantes de ambas carreras, pero la diferencia radica en que algunos alumnos de Química las incluyen de manera incompleta mientras que los de Letras en su mayoría las seleccionaron de manera completa.

Para concluir este análisis superestructural del resumen se comparo cómo y cuántas unidades-idea incluyeron en sus resúmenes los participantes de nivel secundaria, medio superior y superior excluyendo de esta comparación a los de nivel primaria

debido a que las razones por las cuáles incluyeron algunas unidades-idea en sus resúmenes son distintas de los tres niveles escolares restantes.

Al representar las unidades-idea de **primer y segundo** nivel se observa sobre todo la macroestrategia de omisión o selección debido a que todos las describen en su resumen de manera literal haciendo a un lado el parafraseo o alguna otra macroestrategia, lo anterior puede deberse al tipo de información que se emplea en el texto.

En cuanto a las dos unidades idea de **tercer** nivel (U-I 5 y 9), fueron seleccionadas o identificadas por sólo un participante de nivel secundaria, mientras que a nivel medio superior y superior la mayoría sí las incluyen en sus resúmenes nada más que los primeros lo hacen de manera incompleta y los segundos de manera completa. La U-I 30 la omitió el 73% de estos tres niveles escolares lo cual se atribuye a que es la primer subcategoría de la U-I 26 (de segundo nivel), además de tener un marcador semántico implícito. El resto de las unidades idea de tercer nivel se presentan de igual forma que las U-I 5 y 9.

De manera general se puede observar una tendencia a identificar más y mejor las ideas principales entre mayor nivel de escolaridad se tenga. Además de que entre mayor sea el nivel jerárquico de la idea principal, mayor será la posibilidad de identificarla.

Como se menciona al principio del análisis de los resultados del resumen, éste se evaluó en torno a dos aspectos; lo expuesto anteriormente se refiere al primer aspecto (identificación de la superestructura predominante del texto).

Para el análisis de la **Valoración cualitativa de algunas dimensiones compositiva del resumen**, se desarrolló una rúbrica que atiende a cinco dimensiones compositivas del resumen, las cuales consisten en, ver tabla 6.2:

| | .5 ptos. | 1 pto. | 2 ptos. | 3 ptos. | 4 ptos. |
|--|---|---|--|---|--|
| Proporción de información relevante contenida en el resumen | Cuando se realiza una copia literal del texto | Cuando menos del 25% de la información contenida en el resumen es central | Cuando el porcentaje de ideas centrales esté entre el 25% y 50% del resumen | Cuando el resumen este conformado por más del 50% y menos del 75% de la información principal. | Cuando más del 75% de la información del resumen está conformado por ideas centrales. |
| Preservación de la Superestructura | | El resumen está poco organizado dado que se sigue escasamente la estructura del texto. Hay saltos evidentes en los niveles estructurales. | El resumen sigue en su mayor parte la estructura del texto (en los dos niveles principales) | El resumen sigue la estructura del texto (en los tres niveles principales) . | El resumen sigue la estructura del texto (en los tres niveles principales) y se usa con eficacia los marcadores de texto. |
| Grado de integración de las ideas relevantes | | No se presenta integración en las ideas centrales. Sólo se enlistan y se encuentran hasta cierto punto yuxtapuestas. | Hay algunas ideas centrales (1° y 2° nivel) integradas de manera similar a como fueron presentadas en el texto original. | Hay algunas ideas centrales integradas (1° y 2° nivel) en forma distinta a como fueron presentadas en el texto original. | Se presentan la mayoría de las ideas centrales (1°, 2° y 3° nivel) integradas en forma original y creativa. |
| Cohesión entre ideas del resumen | | El resumen posee escasa cohesión entre sus enunciados componentes | El resumen se compone de algunos enunciados integrados en forma similar al texto original, pero todavía se encuentran varios aislados | El resumen se compone de algunos enunciados integrados de manera distinta al texto original, pero todavía se encuentran algunos aislados. | El resumen posee un alto nivel de cohesividad en su mayor parte. Se observa con claridad la preocupación del escrito por utilizar enlaces cohesivos. |
| Participación activa del escritor | | El resumen en gran medida se apega a la forma literal (copia) de los enunciados del texto. Casi no hay parafraseos léxicos y sintácticos | En el resumen hay poco parafraseos léxico y sintáctico de los enunciados y se utilizan los marcadores textuales como en el escrito original. | En el resumen hay un mayor parafraseo léxico, sintáctico de los enunciados y de algunos marcadores textuales usados en el texto original. | En la mayor parte del resumen se realizan parafraseos léxicos, sintácticos y de los marcadores textuales empleados. |

Tabla 6.2 Rubrica del resumen

1. *Proporción de información relevante contenida en el resumen.* Con este indicador se intentó valorar en qué grado el resumen contiene una mayor o menor proporción de información considerada como importante desde el punto de vista estructural. Así, se considera que está evaluando la calidad del resumen en tanto texto sintético y representativo de la información del texto original y las posibles aplicaciones efectivas que los participantes hacen de la macroestrategia de supresión de la información irrelevante.

2. *Preservación de la superestructura.* En relación con este rubro se exploró el grado en que el resumen, en su configuración global, se apega a o no a la superestructura del texto base o si se salía de la misma ya sea alterándola o desorganizándola parcial o completamente.

3. *Grado de integración de las ideas relevantes.* Respecto a esta dimensión interesa observar la integración que se presenta en el resumen sólo de las ideas relevantes identificadas en el texto (sean de primero, segundo o tercer nivel). En cierto modo, aquí se están considerando las posibles aplicaciones que los participantes puedan hacer de las macroestrategias de generalización y construcción.

4. *Grado de cohesión entre las ideas del resumen.* En este caso se considera si el resumen es un simple listado de ideas o por el contrario mantiene un cierto nivel de cohesividad entre las ideas presentadas sean o no de relevancia.

5. *Participación activa del escritor.* En esta dimensión se valora en qué grado existe una participación más activa del lector en la producción de su resumen usando el parafraseo léxico, sintáctico y semántico, también se tomó en cuenta el grado de aplicación de los marcadores de texto alusivos a la superestructura predominante. En este sentido, se valoró la cantidad y modo de presentación de los marcadores semánticos en el resumen del texto (véase la tabla 5.2 sobre el número y condición de los marcadores del texto).

Los puntajes se otorgaron de acuerdo con las características que presentó cada resumen en las cinco dimensiones antes descritas, de acuerdo con la siguiente rúbrica.

Al analizar las 5 dimensiones compositivas del resumen se encontró:

- **NIVEL PRIMARIA.**

La mayoría de los resúmenes se caracterizaron por tener sólo el 25% de información relevante y ser una copia literal de los dos o tres primeros párrafos del texto leído, dejando en claro la nula concepción del texto como un todo (coherencia global), únicamente en dos resúmenes se observa una selección de información un poco más discriminada pero todavía se deja ver una pobre utilización de alguna estrategia de composición y con ello una falta de interpretación.

- **NIVEL SECUNDARIA**

En este nivel y de una forma similar al anterior, la mayoría de los resúmenes contienen sólo el 25% de la información relevante, su organización estructural es poca debido a que siguen escasamente la superestructura del texto (sólo en sus dos primeros niveles), las ideas que se encuentran presentes en sus resúmenes se observan desintegradas y las que se integran se encuentran plasmadas en forma similar al texto original. En general los resúmenes se encuentran con poca cohesión entre sí, existiendo una participación muy pobre por parte del escritor, pero hay avances con respecto al nivel anterior en el sentido de atender a todo el texto como un todo.

- **NIVEL BACHILLERATO**

En este nivel los alumnos realizan sus resúmenes con un porcentaje mayor de información principal (entre un 50 y 75%), comienzan a seguir la estructura del texto en sus tres niveles; sin embargo, siguen presentando las unidades-idea de forma muy similar al texto original, existiendo muy pocos parafraseos léxicos y sintácticos, obteniendo mejores resúmenes que en los dos niveles anteriores pero siguen siendo muy apegados al texto leído

- **NIVEL SUPERIOR (QUIMICA)**

Los resúmenes de este grupo son los que contienen mayor información principal oscilando ésta entre el 75% y 90%.. En lo referente a las estrategias compositivas son muy parecidos a los del nivel anterior (bachillerato), debido a que las ideas se encuentran integradas como en el texto original , sin embargo ya existe una sensibilidad a toda la superestructura del texto.

- **NIVEL SUPERIOR (LETRAS HISPÁNICAS)**

Estos resúmenes contienen menos información principal que los de Química, aunque son sensibles de igual forma a toda la superestructura del texto, pero destacan mucho por desarrollar la parte compositiva del resumen, llevando a cabo integraciones de forma original, haciendo que todo el resumen contenga un grado mayor de cohesividad, el escritor tiene una presencia más activa, al tratar de hacer su propia versión del texto leído, implementando de manera creativa algunos marcadores de texto y realizando un mayor parafraseo léxico y sintáctico en sus producciones.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos por cada participante en cada uno de los aspectos evaluados a través de la rúbrica.

| Escolaridad | Participante | ASPECTOS A EVALUAR (*) | | | | | Suma Total | |
|----------------|-------------------|------------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|
| | | PIR | PS | IIP | CI | PA | | |
| PRIMARIA | 1 | 1 | .5 | .5 | .5 | .5 | 3 | |
| | 2 | 1 | .5 | .5 | .5 | .5 | 3 | |
| | 3 | 1 | .5 | .5 | .5 | .5 | 3 | |
| | 4 | 1 | .5 | .5 | .5 | 1 | 3.5 | |
| | 5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | |
| | 6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 7 | |
| | Promedio | 1.3 | .8 | .6 | .6 | .6 | 4.25 | |
| SECUNDARIA | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | |
| | 8 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 | |
| | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | |
| | 10 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 9 | |
| | 11 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 9 | |
| | 12 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 7 | |
| | Promedio | 1.3 | 1.6 | 1.5 | 1.5 | 1.3 | 6.83 | |
| MEDIO SUPERIOR | 13 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 13 | |
| | 14 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 11 | |
| | 15 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | |
| | 16 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 12 | |
| | 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 | |
| | 18 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 11 | |
| | Promedio | 2.8 | 2.1 | 2.1 | 2 | 2.1 | 11.5 | |
| SUPERIOR | QUÍMICA | 19 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| | | 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| | | 21 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| | | 22 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 19 |
| | | 23 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| | | 24 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 11 |
| | | Promedio | 3.0 | 2.5 | 2.6 | 2.5 | 2.6 | 13.3 |
| | LETRAS HISPÁNICAS | 25 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 14 |
| | | 26 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 13 |
| | | 27 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 15 |
| | | 28 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 13 |
| | | 29 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| | | 30 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 19 |
| | | Promedio | 2.5 | 2.3 | 3.1 | 3.3 | 3.6 | 15 |

Tabla 6.3 Resultados de las 5 dimensiones compositivas del resumen

(*) A continuación se anexa una tabla para ver lo que significa cada abreviatura.

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|---|------------------------------------|--|----------------------------------|-----------------------------------|
| Proporción de información relevante contenida en el resumen | Preservación de la Superestructura | Grado de integración de las ideas relevantes | Cohesión entre ideas del resumen | Participación activa del escritor |

6.3 ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EN CUESTIONARIO DE RESUMEN Y EL RESUMEN ESCRITO.

A continuación se presenta una descripción que integra los resultados obtenidos a través del cuestionario de resumen analizado anteriormente y las cinco dimensiones compositivas evaluadas de acuerdo a cada nivel escolar.

- **NIVEL PRIMARIA**

Los resultados de la mayoría de los participantes de este nivel coinciden con otras investigaciones, en donde se observa que a esta edad se tienen muchas dificultades para generar un resumen de un texto expositivo largo; ya que sólo parecían utilizar la estrategia denominada “suprimir-copiar” (copy-delete), mediante la cual el resumen se construye eliminando ciertas frases del texto que son consideradas aisladamente de poca importancia y copiando literalmente las restantes.

Con estos resultados se muestra que los sujetos a esta edad tienen muy poca habilidad para identificar la información principal construyendo resúmenes poco representativos de la información del texto original, misma que se conoce como una forma de resumir típica de los escolares inmaduros.

Lo que se observa claramente es la nula concepción de ver al texto como un todo, ya que solo atendieron a los primeros párrafos, dejando a un lado el resto del texto.

Cabe destacar que dentro del concepto que ellos tienen acerca del resumen, ya se define claramente que un resumen debe contener las ideas más relevantes, sin embargo por el análisis de sus producciones queda claro que no saben cómo hacer ésto.

- **NIVEL SECUNDARIA**

En el primer aspecto de “*Proporción de información relevante*”, los participantes de este nivel tuvieron un promedio de “1.3” lo que indica que se les dificultó seleccionar aquellas ideas principales que constituyen la superestructura del texto; ésto se pudo deber a la poca discriminación que tuvieron al aplicar la macroestrategia de supresión o selección de información relevante.

En la dimensión de la “*Preservación de la Superestructura*” también sucedió algo similar, debido a que no pudieron discriminar el tipo de superestructura que tiene el texto, por lo que éste hecho se relaciona íntimamente con el aspecto anterior, es decir si los sujetos no identificaron qué tipo de superestructura tenía el texto mucho menos pudieron discriminar las ideas principales.

Si comparamos estos resultados con la conceptualización que tienen acerca del resumen, queda claro que siguen manteniéndose las discrepancias del nivel anterior, dado que si bien a esta edad los participantes ya tienen un conocimiento declarativo de que un resumen debe incluir las ideas principales, no son capaces de manifestar un conocimiento procedimental de cómo identificar dichas ideas

En la dimensión de “*Integración de las Ideas Principales*” los participantes también puntúan bajo debido a que sus resúmenes no presentan una coherencia interna entre las ideas principales, sólo las escriben yuxtapuestas o enlistadas. Esta dimensión se encuentra estrechamente vinculada con la de “*Coherencia entre las Ideas del resumen*” en donde, de igual forma los resultados muestran una escasa integración global en sus resúmenes.

Mientras que la poca presencia de ideas principales se debió a un déficit de producción, la escasa organización y coherencia que presentaron en sus resúmenes pudo ser causa de un déficit de conciencia, ya que al retomar las

conceptualizaciones que ellos tienen acerca de los aspectos que debe tener un resumen la mayoría no incluyó a la coherencia o integración.

En la "*Participación Activa*" los sujetos tuvieron un promedio de "1.4", por lo que hay un apego literal (copia) de los enunciados del texto, no hay parafraseos léxicos ni sintácticos. Estos resultados se relacionan con la nula concepción que tienen acerca de que un resumen es una nueva versión del texto original y en el que pueden incluir su punto de vista.

Todos estos resultados hablan de una capacidad pobre por parte de los estos participantes para elaborar un buen resumen.

- **NIVEL MEDIO SUPERIOR**

En la dimensión de "*Proporción de Información Relevante*" puntuaron con un promedio de 2.8 pts, lo que significa una mejor respuesta a la macroestrategia de selección de información relevante, siendo este incremento directamente proporcional al rubro de la "*Preservación de la Superestructura*" en la cual puntúan con 2.1 pts sin llegar a identificar completamente la superestructura del texto.

En cuanto a la "*Integración de las ideas principales*" (2.1 pts) todos integraron las ideas principales de manera similar a como fueron presentadas en el texto original, lo mismo ocurrió con el rubro de "*Coherencia entre las ideas del resumen*" (2.0 pts).

Al integrar su resumen de manera muy similar al texto original, la "*Participación activa del escritor*" (2.1 pts) fue limitada, teniendo una escasa creatividad para integrar de forma original las ideas de sus resúmenes, lo que coincide con su poco conocimiento declarativo que ellos tienen acerca de éstos aspectos representados en sus cuestionario, convirtiendo algunas de estas limitaciones en un déficit de conciencia.

Aunque presentan una ejecución todavía restringida de la identificación de las ideas principales, cabe destacar una mayor sensibilidad a la superestructura sobre todo en las ideas de primer y segundo nivel de jerarquización, dejando ver todavía un déficit de producción de estos aspectos.

- **NIVEL SUPERIOR (QUÍMICA)**

En los aspectos de “*Proporción de información relevante*” y “*Preservación de la superestructura*” obtuvieron los puntaje más alto de toda la población 3.0 ptos y 2.5 ptos respectivamente, convirtiéndose en los más habilidosos para seleccionar la información principal del texto lo que pudo ser consecuencia directa de la buena sensibilidad estructural que tuvieron del mismo. Esta mayor facilidad en estas dos habilidades también puede atribuirse a la práctica, ya que en su cuestionario de resumen, mencionan utilizar el resumen en tareas escolares y para estudiar.

En lo que se refiere a la “*Integración de las ideas principales*” (2.6 ptos) y la “*Coherencia de las ideas del resumen*” (2.5 ptos) existe ya un parafraseo léxico y de algunos enunciados que integran o hilan de manera distinta al texto original, por lo que la “*Participación activa del escritor*” también se ve enriquecida, sin embargo las dificultades presentadas en estos rubros de acuerdo con la conceptualización que tienen del resumen sigue siendo por un déficit de conciencia ya que al preguntarles sobre las características que debe tener un resumen, no se mostró una preocupación por hablar de un orden o coherencia entre las ideas.

- **NIVEL SUPERIOR (LETRAS HISPÁNICAS)**

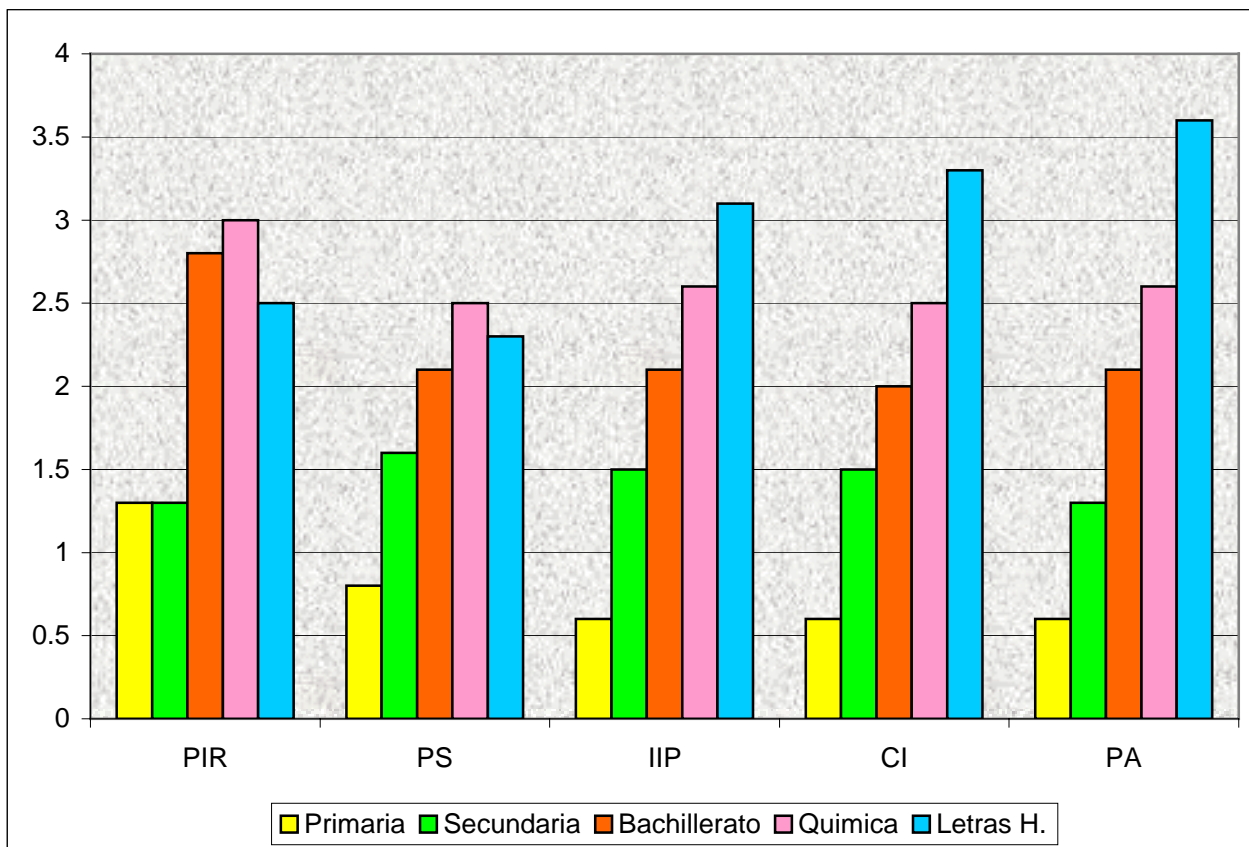
En la dimensión de “*Preservación de la superestructura*” puntúan con 2.3 ptos lo que indica que son sensibles a la superestructura sólo que las ideas principales de primero y segundo nivel jerárquico las hilan de manera diferente al texto original y en su intento de parafrasear e integrar los enunciados de manera distinta algunas veces las escribieron de manera incompleta por lo que su puntaje en el aspecto de “*Proporción de información relevante*” se ve afectado con 2.5 ptos.

En los rubros en los que se observa un claro y mejor desempeño es en la “*Integración de las ideas principales*” y “*Coherencia entre las ideas del resumen*” obteniendo 3.1 y 3.3 ptos respectivamente, convirtiéndose en los puntajes más altos de toda la muestra, existiendo un alto nivel de cohesividad y parafraseo en la mayor parte de sus resúmenes, dejando en claro una mayor preocupación del escritor por integrar y utilizar enlaces cohesivos diferentes a los presentados en el texto original lo que los llevo a tener una “*Participación activa del escritor*” muy bien desarrollada puntuando con 3.6 ptos.

Lo anterior coincide con la conceptualización que tienen ellos acerca del resumen, debido a que, en este nivel se observan los conceptos de resumen más amplios y completos, aunque mencionaron usarlos poco en el ámbito escolar.

En general se encontró una cierta tendencia de déficit de producción en los niveles inferiores y a partir del ciclo medio una coincidencia entre nivel de conciencia y el nivel de producción.

Después de haber descrito cada nivel escolar de la muestra, a continuación se presenta un análisis comparativo, ver gráfica 6.5.



Gráfica 6.5. Comparación de los 5 grupos, durante su desempeño

(*) A continuación se anexa una tabla para ver lo que significa cada abreviatura.

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|---|------------------------------------|--|----------------------------------|-----------------------------------|
| Proporción de información relevante contenida en el resumen | Preservación de la Superestructura | Grado de integración de las ideas relevantes | Cohesión entre ideas del resumen | Participación activa del escritor |

La habilidad de selección de información principal es la característica del resumen más ampliamente reconocida en los 4 niveles escolares de la muestra, el “subrayado” se reconoce como un procedimiento muy asociado a esta habilidad, debido a lo anterior se observa una preocupación constante por llevar a cabo lo que se ha denominado la macroestrategia de supresión y selección. Lo anterior se relaciona con la otra característica o requerimiento muy mencionado por los participantes que fue el de “sintetizar la información”.

Aunque el resumen forma parte de las tareas escolares más habituales, las ideas prevalentes acerca de sus requerimientos lamentablemente son pocas; las

definiciones que dejan ver una mayor conciencia respecto a las demandas de un resumen, son las de los estudiantes de Letras Hispánicas los cuales reconocen al resumen como una producción nueva pero al mismo tiempo apegada al texto base, coherente, integrada y reformulada en términos propios.

En los tres primeros niveles escolares (primaria, secundaria y medio superior) estudiados en esta investigación se observa claramente un desarrollo o incremento de estas cinco dimensiones conforme a la edad y el grado escolar, dejando en claro la presencia de un desarrollo evolutivo e instruccional.

A partir del nivel medio superior, las macroestrategias de omisión o selección de información relevante siguen desarrollándose aunque en menor grado que en los tres niveles escolares anteriores.

Es importante destacar que las dimensiones que tienen que ver con la coherencia local y global del resumen se ven muy beneficiadas en los participantes de nivel superior de la carrera de Letras Hispánicas los cuales tienen la misma edad y grado escolar que los estudiantes de Química, la diferencia radica en cómo se aproximan ellos a los textos, dejando en claro que el conocimiento y modo en que se utilicen los textos es otro factor que puede incidir en la elaboración de un buen resumen.

Las dificultades observadas al elaborar sus resúmenes, puede deberse de acuerdo con Garner a un déficit de las ideas o representaciones acerca de lo que constituye un buen resumen (déficit de conciencia) o a las limitaciones que el participante tiene para producir un resumen que responda a su modelo mental (déficit de producción).

Concluyendo que la falta de integración y coherencia podría reflejarse por un déficit de conciencia, mientras que las dificultades en la selección de ideas importantes se relaciona más con un déficit producción de las habilidades para producir un resumen que contenga sólo la información más relevante.

6.4 ANÁLISIS DEL RECUERDO LIBRE

La cantidad de información que recordó cada participante se muestra en la siguiente tabla 6.4, los puntajes se otorgaron de acuerdo con la tabla 5.6 (ver anexo 10).

| Escolaridad | Participante | Puntuación obtenida en cada unidad-idea de mayor importancia | | | | | | | | | | | SUMA TOTAL | Promedio de cada nivel | |
|----------------|-------------------|--|---|---|----|---|---|---|---|---|---|----|------------|------------------------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 5 | 9 | 6 | 0 | 3 | 4 | 4 | 5 | | | |
| PRIMARIA | 1 | 4 | | 2 | 1 | | | | | | | | 7 | 4.3 | |
| | 2 | 2 | | | | | | | | | | | 2 | | |
| | 3 | 4 | | 1 | | | | | | | | | 5 | | |
| | 4 | | 2 | | | | | | | | | | 2 | | |
| | 5 | 2 | 2 | | | | | | | | | | 4 | | |
| | 6 | | 2 | 2 | | | 2 | | | | | | 6 | | |
| SECUNDARIA | 7 | 2 | | | | 1 | | | | | | | 3 | 6.2 | |
| | 8* | 2 | 2 | | | | | | | | | | 4 | | |
| | 9 | 2 | | | | | | | | | | | 2 | | |
| | 10 | 2 | 2 | 2 | | | 2 | | | 1 | | 1 | 10 | | |
| | 11 | 2 | 2 | 2 | | | 2 | | | | | | 8 | | |
| | 12 | 2 | 2 | 2 | .5 | | 1 | | | 2 | | | 10.5 | | |
| MEDIO SUPERIOR | 13 | 2 | 2 | | | | 1 | | | 1 | | 1 | 6 | 7.8 | |
| | 14 | 2 | | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 8 | | |
| | 15 | 2 | 2 | | | | | | | | | 1 | 5 | | |
| | 16 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | | | 2 | | | 14 | | |
| | 17 | 4 | | 2 | | | 2 | | | 1 | | 1 | 10 | | |
| | 18* | 2 | 2 | | | | | | | | | | 4 | | |
| SUPERIOR | QUÍMICA | 19 | 2 | 2 | 2 | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 9.5 | 10.5 |
| | | 20 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | 10 | |
| | | 21 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 12 | |
| | | 22 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | |
| | | 23 | 2 | 2 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | 8.5 | |
| | | 24 | 2 | | 1 | 1 | | 2 | | | | | 1 | 6 | |
| | LETRAS HISPÁNICAS | 25 | 4 | | | | | | | 1 | 1 | | 1 | 5.5 | |
| | | 26 | 2 | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 7 | |
| | | 27 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | 2 | | | 13 | |
| | | 28 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | | | 3 | | | 13 | |
| 29 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | | | |
| 30 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | | | 1 | | 1 | 13 | | | |

Tabla 6.4 . Los recuadros en gris indican que la U-I no fue recordada por el participante.

Al revisar algunos recuerdos los participantes integraban dos o cinco unidades idea de manera muy general por lo que se decidió, que en esos casos se combinaran las celdas dando un puntaje de .5, 2 o 3 puntos de acuerdo con la información que proporcionaban.

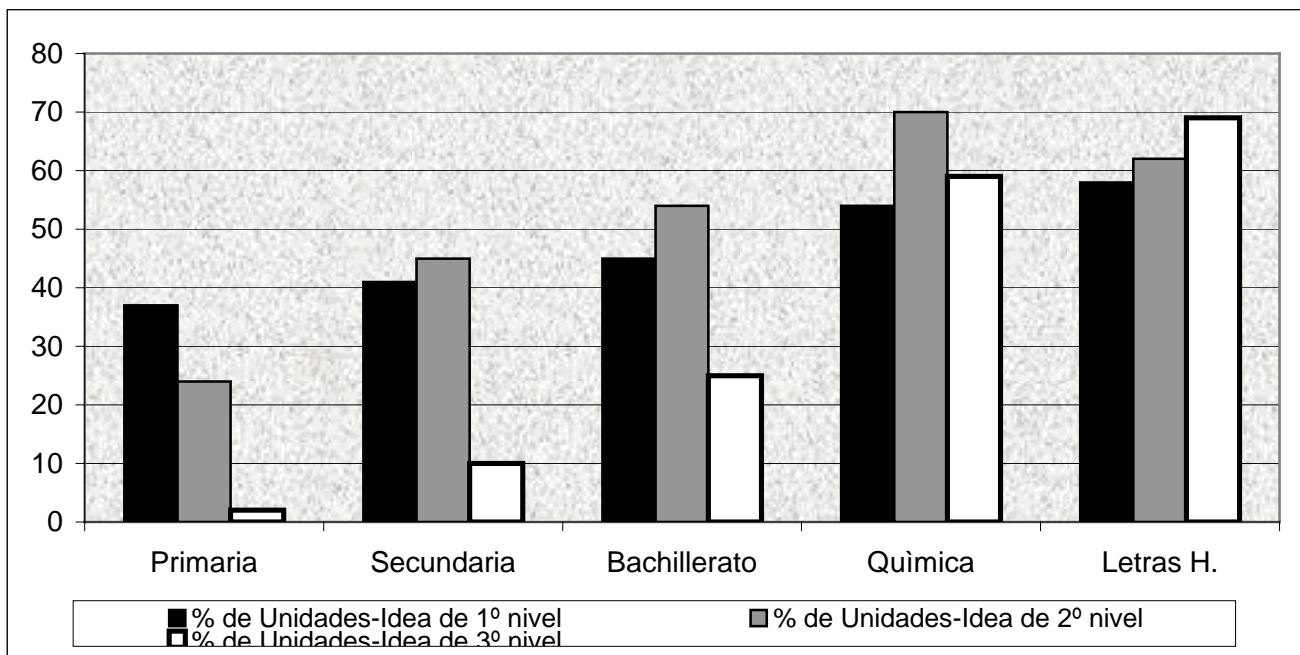
De acuerdo con la tabla anterior y la gráfica 6.6 se puede observar que la mayoría de los participantes de nivel primaria recuerdan de manera incompleta una de las dos U-I de la oración tópico.

A nivel secundaria todos recuerdan las dos U-I que conforman la oración tópico pero lo hacen de manera incompleta, a demás el 50% recuerda las dos U-I de segundo nivel y dos de ellos ya incluyen una o dos U-I de tercer nivel.

El 50% de los participantes de nivel medio superior distinguen de manera más clara las ideas de primer y segundo nivel y de manera más general las de tercer nivel sobre todo las U-I 43 y 53, el resto de los participantes de éste nivel sólo recuerdan la oración tópico.

A nivel superior la información recordada es más amplia, ambos grupos recuerdan la oración tópico y las dos U-I de segundo nivel, únicamente que los de química presentan un poco más de problemas con las U-I de tercer nivel que los de letras hispánicas, existiendo en general pocas diferencias en estos dos subgrupos (química y letras hispánicas).

De manera general se puede observar que los participantes mostraron una mayor facilidad para recordar las unidades-idea de mayor nivel (1º y 2º nivel), mientras que las de 3º nivel fueron las menos recordadas.



Grafica 6.6. Porcentaje de unidades-idea recordadas de acuerdo con su nivel de jerarquía y grado escolar.

En cuanto a la *calidad* de la información recordada, ésta se evaluó conforme a la siguiente rúbrica.

| | 1 pto. | 2 ptos. | 3 ptos. |
|---|--|---|--|
| Proporción de ideas relevantes en el recuerdo libre. | Cuando menos del 40% de los enunciados recordados sean relevantes. | El porcentaje de enunciados recordados que contiene información relevante es de un 40% y 60%. | Si más del 60% de los enunciados recordados contengan información relevante. |
| Presencia de la superestructura | Si la organización de la información recordada respeta muy poco la estructura del texto leído. | Se trata de seguir la organización esquemática del texto, pero sólo en el primer y segundo nivel. | Cuando se mantiene la organización estructural en los tres niveles jerárquicos |
| Grado de integración de las ideas principales. | Cuando la mayoría de las ideas principales se encuentran yuxtapuestas o enlazadas de forma similar al texto. | Si se presentan algunas ideas principales enlazadas de forma adecuada. | Cuando se presentan la mayoría de las ideas principales enlazadas de una manera creativa o diferente al texto original |
| Veracidad de la información | Si la mayoría de la información fue modificada o alterada semánticamente. | Cuando dos o tres ideas del texto base fueron semánticamente confundidas o cambiadas | Sólo cuando toda la información contenida en el recuerdo sea veraz con el texto leído. |

Tabla 6.5 Rúbrica del recuerdo libre.

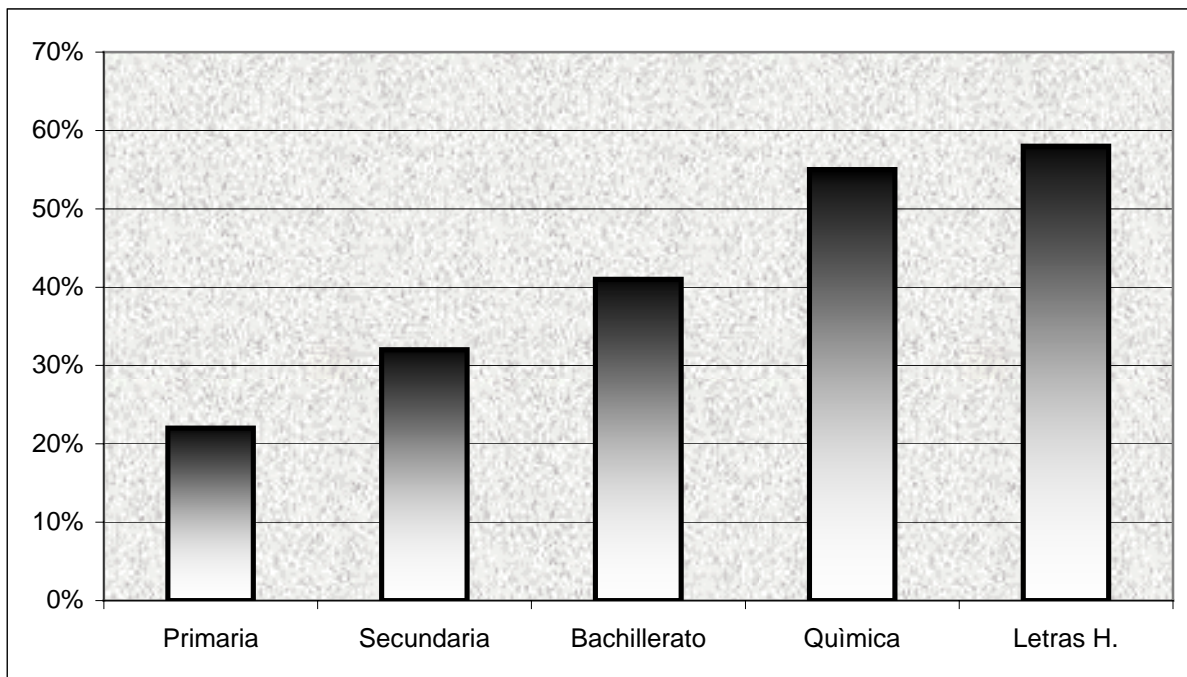
1. Proporción de información relevante contenida en el recuerdo libre: Con esta dimensión se pretende evaluar el porcentaje de información contenida en el recuerdo como relevante o principal de acuerdo con la superestructura del texto leído.

2. Presencia de la superestructura: En esta categoría se evalúa si cada sujeto respeta o sigue la organización estructura del texto leído al recordar su información.

3. Grado de integración de las ideas principales: La razón de esta dimensión es poder valorar cómo se encuentran integradas las ideas principales recordadas por cada participante, pudiendo hacer alusión al uso de algunas macroestrategias como son las de integración, generalización y construcción o al uso del simple parafraseo.

4. Veracidad de la información: Con esta categoría se desea conocer si la información recordada no ha sido transgiversada semánticamente.

La siguiente gráfica muestra el % de información general recordada en cada nivel.



Gráfica 6.7. Porcentaje de información general recordada en cada nivel escolar

A continuación se muestran los resultados obtenidos, de acuerdo con la rúbrica anterior, ver tabla 6.6

| Escolaridad | Participante | ASPECTOS A EVALUAR (*) | | | | Suma Total | |
|----------------|-------------------|------------------------|------------|------------|------------|-------------|--------------|
| | | PIR | PS | IIP | VI | | |
| PRIMARIA | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | |
| | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | |
| | 6 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | |
| | Promedio | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.3 | 5.66 | |
| SECUNDARIA | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | |
| | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | |
| | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | |
| | 10 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | |
| | 11 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | |
| | 12 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | |
| | Promedio | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.8 | 6.33 | |
| MEDIO SUPERIOR | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | |
| | 14 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | |
| | 15 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | |
| | 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | |
| | 17 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | |
| | 18 | 1 | 1 | 2 | 3 | 7 | |
| | Promedio | 1.6 | 1.5 | 1.8 | 2.1 | 7.50 | |
| SUPERIOR | QUÍMICA | 19 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| | | 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| | | 21 | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 |
| | | 22 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| | | 23 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 |
| | | 24 | 1 | 1 | 2 | 2 | 6 |
| | | Promedio | 2.0 | 1.8 | 2.1 | 2.3 | 8.66 |
| | LETRAS HISPÁNICAS | 25 | 2 | 1 | 3 | 3 | 9 |
| | | 26 | 2 | 2 | 3 | 2 | 9 |
| | | 27 | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 |
| | | 28 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| | | 29 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| | | 30 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| | | Promedio | 2.5 | 2.5 | 3.0 | 2.8 | 10.66 |

Tabla. 5.6 Resultados de la rúbrica del recuerdo libre

(*) A continuación se anexa una tabla para ver lo que significa cada abreviatura.

| PIR | PS | IIP | VI |
|--|---------------------------------|--|-----------------------------|
| Proporción de ideas relevantes en el recuerdo libre. | Presencia de la superestructura | Grado de integración de las ideas principales. | Veracidad de la información |

6.5 ANÁLISIS DE LOS PROTOCOLOS DE LOS REPORTES VERBALES RETROSPECTIVOS

En la siguiente tabla se muestran las actividades estratégicas que reportó haber empleado cada participante al elaborar su resumen por medio de su reporte verbal retrospectivo, (ver anexo 11).

| NIVEL ESCOLAR | No. | Estrategias cognitivas | | | | | | | Macroestrategias | | | | | E.Autorreguladoras | | |
|----------------|---------------|------------------------|----|----|----|----|----|----|------------------|-----|-----|-----|-----|--------------------|----|----|
| | | SU | NT | DG | EF | CF | RI | OI | IIA | IIE | RIL | RIS | IIS | CD | MC | SO |
| PRIMARIA | 1 | * | | | | | | | * | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | * | | | | | | | |
| | 3 | * | | | | | | | * | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | * | | | | | | | |
| | 5 | | | | | * | | | * | | * | | | * | | |
| | 6 | * | | | | | | | * | | | | | | | |
| SECUNDARIA | 7 | | | | * | | | | * | | | | | | | |
| | 8 | | | | | | | | * | | | | | | | |
| | 9 | | * | | | * | * | | * | | * | | | | | |
| | 10 | | | | | | | | | * | | | | | | |
| | 11 | * | * | | | | * | | * | | | | | * | | |
| | 12 | | | | | * | | | * | | * | | | * | | |
| MEDIO SUPERIOR | 13 | * | | | | * | | | * | | * | | | | * | |
| | 14 | | | * | | | * | * | | * | | | | | | |
| | 15 | | | | | * | | * | * | | * | | | | | |
| | 16 | | | | * | | | * | | * | | * | * | * | * | * |
| | 17 | | | | | * | * | | * | | * | | | | | |
| | 18 | | | * | | | | | * | | * | | | * | | |
| SUPERIOR | QUÍMICA | 19 | | | | | | | | * | | * | | | | |
| | | 20 | | | | | | | | * | | * | * | * | | |
| | | 21 | | * | | | | | | * | | * | | | | |
| | | 22 | | | * | | * | | * | * | | * | | | | |
| | | 23 | * | * | | | * | | * | * | | * | | * | | |
| | | 24 | | * | | | | | * | * | | * | * | | | * |
| | L. HISPÁNICAS | 25 | * | | | | * | | * | * | | * | | * | * | |
| | | 26 | * | | | | * | | * | * | | * | * | * | | |
| | | 27 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 28 | | * | | | * | * | | * | | * | | | * | |
| | 29 | | | | | * | | * | * | | * | * | | * | * | |
| | 30 | | * | | | * | * | * | * | | | | | * | * | |

Tabla 6.7. Estrategias identificadas a través de los RVR

ESTRATEGIAS COGNITIVAS:

La estrategia de *subrayado* se presentó en los 5 grupos, a pesar de que a nivel primaria casi todos la mencionaron, todos la utilizaron de manera indiscriminada, incrementándose su uso como una estrategia para seleccionar información principal de acuerdo con el grado escolar.

El *tomar notas* sólo fue mencionado a nivel secundaria y superior, siendo los de química los que más la utilizaron.

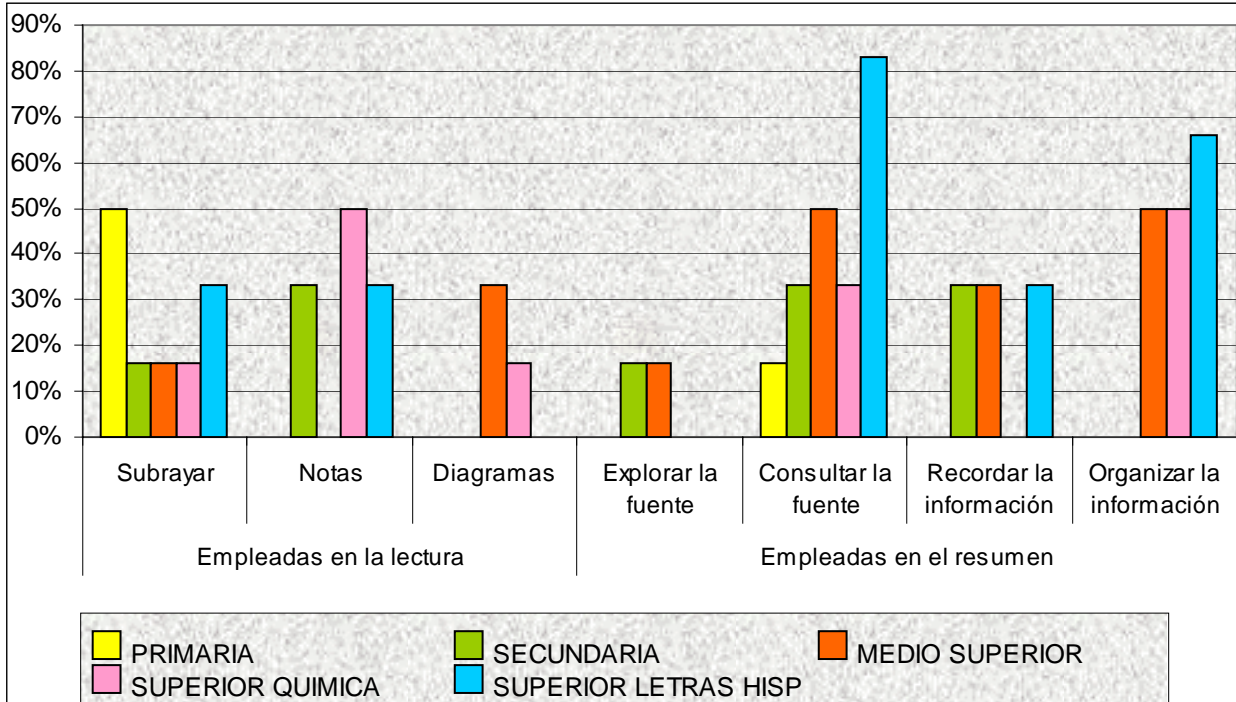
Los *diagramas* también fueron poco utilizados, únicamente dos alumnos de química y tres de bachillerato los realizaron, la ausencia de esta estrategia a nivel primaria y secundaria pudo deberse a que no tenían bien identificada la superestructura del texto.

Explorar el texto fue otra de las estrategias menos utilizadas, únicamente dos alumnos de secundaria y bachillerato lo hicieron.

La estrategia más empleada fue la de *consultar la fuente*, y al igual que el subrayado su uso fue muy distinto de acuerdo al grado escolar, siendo los de Letras los que más recurrieron a ella con el fin de verificar la información que ponían en su resumen a diferencia de los de primaria que recurrían al texto para copiarlo literalmente.

Recordar la información: se presentó en igual proporción a nivel secundaria, bachillerato y letras, presentándose las diferencias en la calidad de la información recordada.

Organizar la información: es una estrategia que se presentó en los grados superiores, ya que sólo ellos se preocuparon por darle una organización y estructura a su resumen.



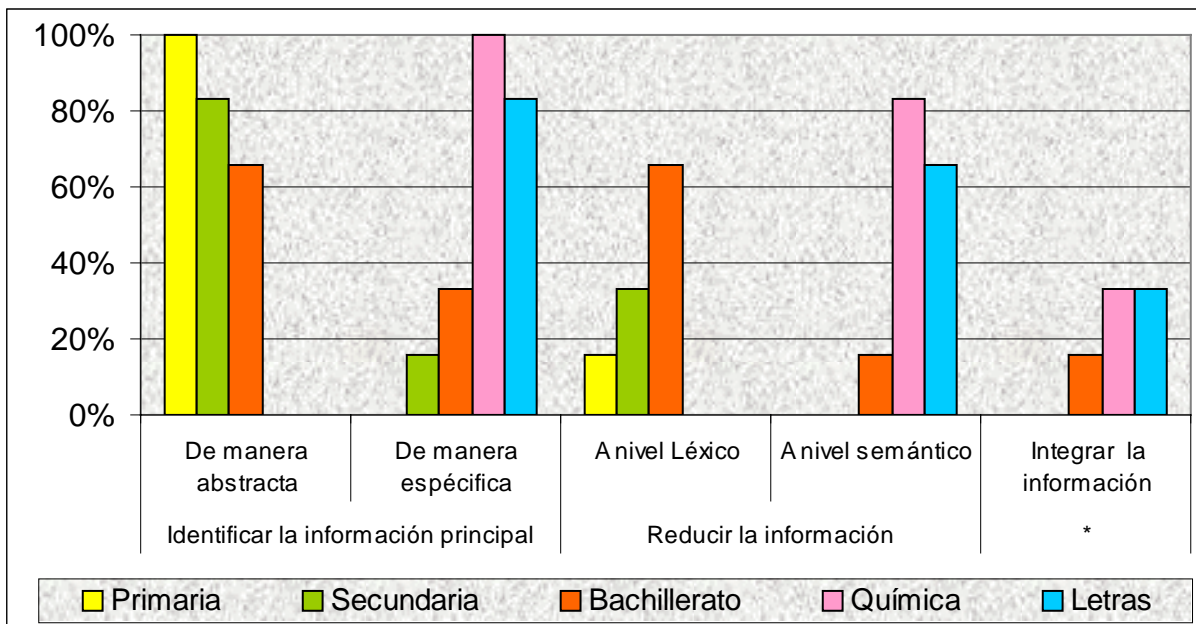
Gráfica 6.6 Estrategias empleadas por cada nivel de escolaridad.

MACROESTRATEGIAS

La macroestrategia de selección fue la única mencionada por todos los participantes, dejando en claro que todos son conscientes de su importancia en la tarea de resumir, sin embargo existen grandes diferencias al tratar de llevarla a cabo. A nivel primaria y secundaria sólo mencionan identificar las ideas principales, es desde bachillerato donde algunos alumnos no sólo dicen obtener las ideas principales sino que también mencionan de manera específica cuáles son éstas permitiendo ver su verdadera implementación.

El reducir la información tiende un poco más a la estrategia de omisión la cual se presentó en los dos primeros niveles a nivel léxico, ya que mencionaban tratar de reducir el número de palabras o renglones trabajando a un nivel microestructural. A diferencia de algunos alumnos de bachillerato, Química y Letras quienes redujeron la información a nivel semántico, es decir atendiendo a lo que decía el texto en su totalidad, trabajando a un nivel más global.

Una manera de reducir la información a éste nivel era integrando una o varias ideas formando una más general, lo que alude a la estrategia de integración la cual obviamente se presentó sólo estos mismos participantes (Bachillerato, Química y Letras.)



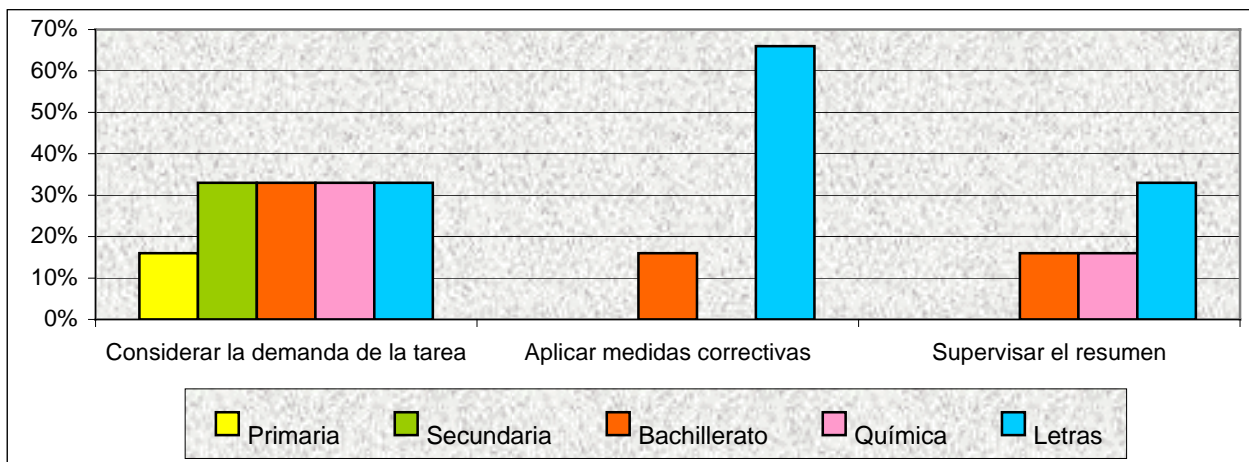
Gráfica 6.7. Macroestrategias empleadas por cada nivel de escolaridad.

ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS

La única actividad de Planificación que mostraron los participantes fue la de considerar la demanda de la tarea, la cual se presentó en todos los niveles, pero con un porcentaje bajo.

En cuanto a la actividad de Monitoreo, sólo se mencionó la estrategia de Aplicar medidas correctivas, sobresaliendo los participantes de Letras, debido a que casi todos iban supervisando su ejecución a lo largo de la tarea.

Por último, en la actividad de Evaluación, los únicos que supervisaron la calidad de su resumen al término de éste, fueron los alumnos de bachillerato, Química y Letras.



Gráfica 6.8. Estrategias autorreguladoras empleadas en cada nivel escolar.

De acuerdo con los resultados, se encontró que los participantes de nivel primaria no reflexionan acerca de la demanda de la tarea, reflejándose su pobre actividad estrategia en la deficiente calidad de sus resúmenes.

Los participantes del nivel secundaria, tienen poco conocimiento y empleo de algunas estrategias, la mayoría son de tipo reproductivo, como: subrayado y toma de notas. Algunos de ellos empiezan a tomar en cuenta la demanda de la tarea

En cuanto a los niveles de bachillerato y Química, hay indicios de planificación y revisión, siguen interesados en escribir las ideas principales, y aunque éste interés se presenta en toda la población, es a partir de éste nivel en dónde realmente se lleva a cabo. Dando como resultado resúmenes más representativos del texto base. No obstante, su resumen, muestra una deficiencia en los aspectos compositivos.

En cambio, los participantes de Letras, además de mostrar los aspectos que se mencionan en el párrafo anterior, sus resúmenes muestran un mayor esfuerzo por realizar una buena composición, teniendo una participación más activa como autor, tratando de que sus resúmenes sean comprensibles o coherentes, fieles al texto original, dando como resultado un resumen con mayor calidad en la redacción y además realizan una supervisión de sus resúmenes más exhaustiva.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Para resumir un texto, se requiere de la capacidad de desarrollar una serie de competencias lectoras y lingüísticas que permitan ejercitar de manera consciente la capacidad creativa, metacognitiva y estratégica al momento y después de la lectura. Precisamente, son éstas habilidades las que facultarán a un lector para extraer, asimilar, reproducir y, ¿por qué no? de crear una nueva versión del mensaje principal que pretende transmitir cierto autor.

La primera conclusión inmediata que podríamos derivar de la presente investigación, nos permitiría inferir que elaborar un resumen es una actividad compositiva y psicolingüística compleja. Desde luego, esta conclusión es contraria a la práctica generalizada en los centros educativos que parecen estar de acuerdo en señalar, que la actividad de resumir es una labor simple y sencilla, común y carente de exigencia, y que para llevarla a cabo sólo se requiere de intuición por parte del que lo escribe.

Una posible explicación a ésta práctica generalizada es que la gran mayoría de los profesores, no sólo de español, sino de las otras asignaturas como ciencias sociales, naturales, etc., solicitan a los alumnos hacer resúmenes de los más variados textos, haciendo recomendaciones generales que a veces son ingenuas y muchas veces generan prácticas inapropiadas para su elaboración (Monereo,1992).

Al observar, revisar y analizar minuciosamente los resultados que se mostraron en el presente trabajo, se puede consignar otra conclusión importante: entre menor era el nivel de escolaridad de los estudiantes que participaron en el presente estudio, menos competencias o habilidades presentaron al elaborar su resumen, este mismo tipo de relación proporcional se observó aún con los mayores, quienes manifestaron un mayor número de habilidades para llevarlo a cabo.

Conceptualización del resumen

Así pues, una de las hipótesis centrales del presente trabajo fue suponer una creciente complejidad del conocimiento metacognitivo referente a su entendimiento y a la conceptualización del resumen en relación directa conforme se progresa en la escolaridad; es decir, los participantes mayores serían capaces de poseer una conceptualización más compleja y más consistente del resumen que aquella expuesta por los de menor edad.

Una segunda hipótesis central señalaría que dicha creciente complejidad en la conceptualización muy probablemente estaría asociada con una mejor aplicación de las estrategias cognitivas y autorreguladoras desplegadas por los participantes en su actividad de resumir.

Para discutir lo anterior, en este apartado y en el siguiente se exponen las argumentaciones que, a nuestro juicio, aluden a la confirmación de dicha hipótesis.

Debido a la forma en la que se piensa, el resumen tiene o debería tener consecuencias directas para su ejecución y no sólo eso, sino también para el empleo de estrategias involucradas en la actividad de resumir, por ende, se decidió indagar las concepciones que tenían los participantes acerca esta actividad.

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron del cuestionario concerniente al resumen expuesto en el capítulo anterior, todos los participantes partieron de la idea de definirlo y conceptualizarlo como “*un escrito que tiene las ideas principales de un texto*”.

Los alumnos menores de este trabajo, esto es, de 6° de primaria y 3° de secundaria, definieron el resumen *únicamente* a partir de esta idea básica, por lo que se puede decir que las definiciones que expusieron éstos participantes, tuvieron la característica de ser poco elaboradas; en comparación con las de los alumnos de

niveles superiores quienes expresaron una conceptualización más amplia y rica sobre la actividad de resumir.

Así, a diferencia de los alumnos menores, los de mayor nivel de escolaridad, ofrecieron conceptualizaciones más completas, ya que agregaron características más refinadas y depuradas; ejemplo de ello fueron los argumentos: “conservar el mensaje del autor”, “tener orden o coherencia”, “sintetizar la información”, entre otras.

Lo anterior significó que a medida que los estudiantes van en ascenso de un nivel escolar a otro, pareciera ser que se vuelven más conscientes y analíticos en su conceptualización acerca de lo que implica elaborar un resumen (Carullo, 2002).

Consideramos que la conceptualización del resumen como “las ideas principales de un texto” expresada por los participantes de 6° de primaria y 3° de secundaria, se sustenta en gran medida con base en las definiciones que los propios docentes que imparten clases en estos niveles les enseñan; puesto que durante su enseñanza, los profesores no parecen ir más allá de definir al resumen como “escribir lo más importante de un texto leído”, lo que ocasiona que se dejen de lado otros aspectos que son importantes que los alumnos aprendan o al menos visualicen para así mejorar su conceptualización y con ello la oportunidad de poner en práctica otras características necesarias para elaborar un resumen de mayor calidad.

Si bien se suele considerar que los profesores que imparten específicamente la clase de lectoescritura o de español, son los únicos responsables directos de la enseñanza del desarrollo de las habilidades para resumir, según Kamhi-Stein (1997), creemos que ésta responsabilidad no debe ser responsabilidad exclusiva de los profesores de esa especialidad, sino también de los otros docentes que imparten las otras áreas curriculares. Por esta razón observamos que la inducción de una mejor conceptualización en los alumnos es una tarea conjunta de todo el profesorado ya sea de nivel básico, medio o superior.

Con base en lo anterior, consideramos que si se quiere lograr que los alumnos lleguen a construir una mejor definición y comprensión del resumen, debería proponerse que los profesores de todas las áreas curriculares reciban una capacitación acerca de las estrategias de comprensión lectora, en específico del resumen, para que de esta manera, ellos mismos pudieran abrir un espacio en su planeación de dosificación de contenidos y de clases sobre la enseñanza y la práctica de la actividad de resumir, y así esta se viera fortalecida en el alumnado de diferentes niveles escolares. Lo anterior no es de ningún modo una exageración, dado que el resumen es una actividad funcional y muy útil en cualquier área de conocimiento para comprender temas (por ejemplo en la evaluación, producir escritos como lo serían ensayos, monografías, reportes, etc.).

De esta forma, se estaría contribuyendo a que los estudiantes tuvieran mayores oportunidades de practicar las estrategias pertinentes del resumen y hacer que ellas fueran actividades que se ejercitaran de manera contextualizada, dentro del aprendizaje de contenidos teóricos de las diversas materias o áreas de estudio y que se aplicaran a las demandas académicas reales del currículo escolar. Si los alumnos logran poseer un mayor conocimiento declarativo y metacognitivo acerca de lo que es un resumen, probablemente esto tenga (dada la alta incidencia que tienen las tareas de resumir en las distintas áreas curriculares) una incidencia favorable en el aprendizaje de los alumnos (Carullo, 2002).

Es necesario enfatizar que los alumnos de la carrera de Letras Hispánicas tuvieron un desempeño sobresaliente en cuanto a los aspectos compositivos del resumen a diferencias del resto de la población. La aseveración anterior tuvo como base los resultados del estudio, mismos que dieron muestra clara de que los participantes pertenecientes a dicha carrera, tuvieron una mayor tendencia a la sensibilidad de ciertos aspectos que conforman un texto; puesto que su formación académica les demanda estar en constante contacto con los textos escritos y por consecuencia, pueden incrementar así su percepción sobre las condiciones óptimas que debe reunir un resumen.

Metacognición y deficiencias en la elaboración del resumen

A pesar de que los alumnos conocen desde su educación básica el antecedente de que un resumen debe contener la información principal, los resultados de este trabajo indicaron que entre menor fuera la edad que tuvieran los participantes, mayores eran las dificultades que presentaban para saber cómo lograr identificar las ideas principales y plasmarlas en su resumen solicitado.

Así por ejemplo, al evaluar los resúmenes de los alumnos de nivel primaria, éstos realizaron un producto poco estratégico para representar la información principal debido a que excluían gran parte ésta información del texto original.

Este precedente se debió a que éstos estudiantes en particular, utilizaron una “pseudoestrategia” que consiste en seleccionar los primeros párrafos y copiarlos literalmente dejando a un lado el resto del texto; esta forma de resumir, coincide con los resultados que se encontraron anteriormente en otras investigaciones, aunque con textos narrativos y por lo cual se ha definido como una forma de resumir característica de los escolares inmaduros (Rojas-Drummond, et al, 1999).

Pero para poder entender la problemática observada entre la producción de los resúmenes y su desfasamiento con la conceptualización que los estudiantes – especialmente los de primaria y secundaria- mostraron, consideramos que es necesario retomar los conceptos de *deficiencia de conciencia* y *deficiencia de producción*, propuestos por Garner (1985).

Los problemas que se observaron en los resúmenes elaborados por los estudiantes de los diferentes niveles de escolaridad, pudieron deberse ya sea a un déficit en las ideas o representaciones acerca de lo que constituye un buen resumen, lo que Garner llamó déficit de conciencia, o bien fueron como consecuencia de las dificultades para producir un resumen que respondiera a la representación que el alumno tiene acerca del mismo, es decir, déficit de producción (Garner, op cit).

En primer lugar, en relación con el *déficit de conciencia* podría decirse que en un cierto sentido no pareció manifestarse en las edades estudiadas en este trabajo, puesto que los alumnos de escolaridad básica ya comprenden al menos el resumen en su concepción más básica (decir las ideas principales de un texto). Quizás en grados inferiores exista la posibilidad de que ocurra esta deficiencia de conciencia en la medida que ellos no sepan definirlo o no logren conceptualizarlo tal y como lo hicieron los niños de primaria de este trabajo.

Quizás valiera la pena señalar, a diferencia de lo que dice Garner, que más que hablar de una deficiencia de conciencia en un sentido de todo o nada, deberíamos hablar de un progreso en la conciencia (conceptualización) de lo que es el resumen. Los resultados encontrados nos permiten afirmar que la conceptualización básica manifestada por los chicos de primaria parece ser el núcleo central —el cual permanece en los grados escolares posteriores- y a partir del cual se van dando ciertas modificaciones y enriquecimientos en los grados escolares superiores (bachillerato y educación superior).

En este sentido puede decirse que la conceptualización del resumen, reiteramos, se va enriqueciendo y pasa de una muy basada en la lectura reproductiva (decir las ideas principales que dijo el autor) a otra que se proyecta en nuevas dimensiones que contemplan no sólo al autor (que hizo el texto a resumir) sino también al lector (quien resume el texto).

No ocurrió así con la llamada *deficiencia de producción* dado que si bien los estudiantes de todos los niveles escolares presentaron éste déficit, sin embargo, quedó claro que los alumnos de los niveles inferiores mostraron este problema de manera más marcada puesto que existía un mayor desfase entre lo que dijeron entender por un resumen (la conciencia del resumen) y lo que luego manifestaron en sus resúmenes propiamente dichos y sus reportes verbales. Se constató que la diferencia entre la conceptualización del resumen y las resúmenes

elaborados y reportados fue decreciendo conforme se avanzaba en los grados escolares puesto que los de bachillerato y de nivel superior –particularmente estos últimos- elaboraron resúmenes más complejos y que correspondieron mejor – aunque todavía había deficiencias- al modo de conceptualización que ellos manifestaron en los cuestionarios.

Diferencias en el uso de las macroestrategias

En relación con el empleo de las macroestrategias que los alumnos utilizaron en sus resúmenes se concluyó lo siguiente:

La macroestrategia que más estuvo presente en los resúmenes de los participantes de todos los niveles fue la de “selección”; sin embargo, las diferencias radicaron en su implementación, ya que los más pequeños la aplicaron de manera indiscriminada (podría decirse que la “pseudoaplicaron”) mientras que los mayores lo llevaron a cabo tomando en cuenta al texto en su conjunto y sus características estructurales.

Otra diferencia importante se encontró al tratar de sintetizar la información, lo que alude a la macroestrategia de “omisión”, pues no se presentó de igual forma en todos los participantes, ya que los menores lo hicieron sólo atendiendo predominantemente al nivel léxico, es decir, omitieron palabras y frases del texto mismo; en comparación con los mayores, quienes redujeron la información a un mayor nivel, atendiendo a sus características semánticas, de modo que se conservaba el significado global del texto.

Una manera característica de sintetizar la información en los sujetos pertenecientes a los niveles superiores estuvo basada en la aplicación de la macroestrategia de “integración”, la cual estuvo ausente en los participantes de educación básica. Lo anterior se debió en gran medida a que los sujetos menores presentaron en lo general, muy poca habilidad para derivar macroproposiciones y realizar sus resúmenes alrededor de ellas (Kamhi-Stein, 1997).

La macroestrategia que definitivamente no se manifestó en todos los estudiantes de toda la muestra estudiada fue la de “generalización”, ya que ninguno de ellos la llevó a cabo al realizar sus resúmenes. Esto pudo deberse a que el tipo de información contenida en el texto, por sí misma no permitía que los sujetos tuvieran la oportunidad de implementarla.

Diferencias en el uso de estrategias cognitivas y autorreguladoras para apoyar la elaboración del resumen.

En cuanto a las estrategias *cognitivas* que emplearon los participantes durante su lectura y que mencionaron a través de sus reportes verbales retrospectivos, se puede decir que, la estrategia de mayor utilización por todos los sujetos fue la de “subrayado”; únicamente que los alumnos de menor edad y escolaridad recurrieron a ella de manera indiscriminada, en comparación con los mayores, quiénes la emplearon de forma más apropiada como una estrategia de selección de la información importante.

Además, se observó una tendencia en el uso de estrategias cognitivas empleadas durante el resumen a favor de los mayores; es decir, que entre mayor nivel de escolaridad tenía el participante, mayor número de estrategias llevaba a cabo de manera eficiente, esto nos indicaría que se va desarrollando un grado de madurez estratégica en estos sujetos, y por consecuencia los llevó a realizar resúmenes de mayor calidad.

Ya que para actuar estratégicamente, no basta con saber el qué de la estrategia, lo que permite conocerla conscientemente y poderla verbalizar (conocimiento declarativo); sino que incluso es necesario saber cómo, cuándo y para qué implementarla (conocimiento procedimental y condicional).

En cuanto a las estrategias *autorreguladoras* que emplearon los participantes en todos los niveles, se observó que realizaron una *planificación* simple, al tomar en

cuenta la demanda de la tarea únicamente. Estos resultados son parecidos a los que encontró Carullo (2002), en donde se observó una discrepancia entre lo que los participantes creen que significa una actividad de planificación del resumen y lo que realmente debe de ser una adecuada planificación.

En lo que respecta a la actividad de *monitoreo*, solamente se presentó en los alumnos del nivel medio en adelante, ya que ellos reportaron que aplicaron medidas correctivas cuando lo consideraban necesario durante la elaboración de sus resúmenes.

Mientras que la actividad de *evaluación* se presentó sobre todo en algunos alumnos de nivel superior de la carrera de Letras Hispánicas, dejando en claro que, a medida en que se avanza en el grado escolar, los sujetos se vuelven más conscientes y críticos a la hora de evaluar o revisar sus producciones.

Lo resultados anteriores coincidieron con una de nuestras hipótesis iniciales: dado que al observar que entre más estrategias autorreguladoras empleaban los participantes, mayor era la calidad de sus resúmenes, ya que éstos incluyeron mayor información principal, una preservación de la superestructura y una participación más activa como autores; logrando de esta forma que sus producciones fueran más coherentes y por ende comprensibles.

Por desgracia, fueron muy pocos los alumnos que pudieron involucrarse en actividades de control o autorregulación durante la elaboración de sus resúmenes, pues aún cuándo mencionaron al resumen como uno de sus procedimientos habituales para aprender en la escuela, muy pocos parecieron reconocer su carácter estratégico.

Por esta razón ahora sabemos que además de tener una conceptualización apropiada del resumen ésta se ve fortalecida con el conocimiento adecuado de las macroestrategias y estrategias cognitivas que se emplean al elaborar un resumen y

sobre todo que el lector sepa *cómo* llevar a cabo dichas estrategias, todo bajo un control y supervisión por parte del mismo. Pues esto lo sustentamos al observar que los mejores resúmenes se presentaron en los participantes que tenían un mayor conocimiento de las estrategias antes descritas, las que se mostraron más frecuentemente en los mayores.

A manera de conclusión final, se puede decir que la capacidad que tienen los buenos lectores de lograr elaborar resúmenes eficientes y apropiados, es sin duda un factor que los diferencia de aquéllos que tienen dificultades en la actividad de comprensión.

Ya que la comprensión de un texto, es la actividad en dónde se manifiesta la representación mental que el lector realiza a partir de su lectura, es decir, que cuando un sujeto después de leer un texto, es capaz de reproducir su contenido de forma sintética y resumida, se puede afirmar que se ha logrado una comprensión con una profundidad suficiente.

Aunado a lo anterior, se afirma que al realizar un resumen el lector debe transformar el texto original y de acuerdo con Brown y Day (1983), los buenos lectores se diferencian de los menos eficientes con base en la aptitud para desarrollar y aplicar dichas transformaciones y así emplearlas en su elaboración.

Además, reiteramos que el saber hacer resúmenes es una actividad compleja, que requiere un aprendizaje específico y detallado, desafortunadamente -reiteramos- rara vez se contempla en los planes de estudio con todo lo que ello implica. Si bien es cierto, se pide al alumnado que los realice comúnmente en todas las áreas, no se toma en cuenta que realizar un resumen demanda a quién lo elabora, determinadas habilidades y conocimientos específicos tanto de la tipología textual, como de sus estructuras, de sus contextos e intenciones comunicativas, y que sino se enseñan éstos conocimientos y habilidades, no se adquirirán de manera espontánea.

En pocas palabras, elaborar un resumen implica que los lectores logren desarrollar una serie de habilidades cognitivas que pueden ser mejoradas mediante la instrucción; ya que las estrategias cognitivas, autorreguladoras y el conocimiento metacognitivo, se pueden desarrollar con la práctica y con el asesoramiento instruccional apropiado.

Ante las deficiencias observadas al elaborar los resúmenes, creemos que es necesario desarrollar experiencias didácticas en la población estudiantil, que propicien un sentido de control consciente o conciencia metacognitiva sobre el conjunto de estrategias que los estudiantes puedan emplear en diferentes textos, así como también, ampliar la definición o el concepto del resumen concibiéndolo como una estrategia, considerando el propósito o sentido para llevarlo a cabo. Con esto, los estudiantes no estarían reduciendo el significado de resumen simplemente a “las ideas principales” o “lo más importante del texto”.

Aunado a lo anterior, es imprescindible que los alumnos enriquezcan el conocimiento declarativo que tienen acerca del resumen, como sería el cuestionarse ¿qué es un resumen?, ¿qué es una superestructura?, ¿qué es una macrorregla? etc.; así como promocionar en ellos un *conocimiento condicional*, es decir, relativo a las situaciones en las que resulta oportuno utilizarlo y cuándo no, el atender a la organización del texto; y por último, enseñarles de una forma más sistemática y detallada un *conocimiento procedimental* que los lleve a hacer explícito el modo en que se puede proceder para emplear la estrategia, por ejemplo: ¿cómo proceder para seleccionar la información principal?, ¿qué procedimientos se pueden seguir para controlar la comprensión? Entre otros.

Tomando en cuenta las reflexiones anteriores nos permite pensar que si se considerara la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en los currículos de escolaridad básica, en especial el resumen, se pudiera contribuir a mejorar las desafortunadas condiciones de los estudiantes en el desarrollo de su capacidad lectora, tal y como parecen demostrarlo los resultados de la evaluación PISA 2006,

dado que nuestro país: a) ocupa el lugar 34 en lectura de comprensión; b) en la subescala de interpretación de texto se tiene el lugar 34; c) en la de localización de información principal se ubica en el lugar 35 y d) en la actividad de comprensión lectora se coloca en el lugar 31.

En la mencionada evaluación a gran escala, también se encontró que sólo el 7% de nuestros estudiantes de nivel básico pueden definirse como buenos lectores, mientras que el 44.2% se ubicaron dentro de la categoría de malos lectores y desafortunadamente el 50% de los estudiantes de 15 años que han terminado la educación básica, ni siquiera pueden seguir instrucciones para solucionar problemas matemáticos y son semianalfabetos funcionales.

Es por esta razón que creemos que si el cuerpo docente junto con los directivos y padres de familia trabajaran en conjunto para apoyar al escolar de educación primaria y secundaria (principalmente) y que estos estudiantes pudieran trabajar sistemáticamente las habilidades de comprensión y resumen de un texto, se reduciría el alto índice de fracaso escolar que existe en el panorama actual de la educación en alumnos de nivel básico.

Limitaciones y sugerencias.

En la presente investigación, las autoras proponemos que para trabajos posteriores que se relacionen con el tema que se abordó en la misma, se contemple la opción de realizar un reporte verbal concomitante durante la elaboración del resumen, pues creemos que los datos que se obtienen a través de ellos, pueden ser más enriquecedores que los que se encontraron en el reporte verbal retrospectivo que se utilizó en este estudio. Esta sugerencia va en el sentido de que los participantes pudieran verbalizar en voz alta lo que hacen y piensan, al mismo tiempo que elaboran sus resúmenes; y así, los datos que se obtuvieran fueran con mayor margen de certeza de las estrategias utilizadas al llevar a cabo dicha tarea.

Otra sugerencia que se propone es que se realice en una población de estudiantes que se encuentren cursando sus estudios en escuelas particulares, con el fin de encontrar resultados que puedan generalizarse o profundizarse a los que se hallaron en esta investigación.

Además, consideramos que sería importante mencionar que se lleve a cabo el recurso metodológico de la entrevista para indagar con mayor profundidad, la conceptualización que los participantes tienen sobre el resumen y que también se indague a través de esta técnica las definiciones que poseen los docentes acerca del resumen.

En ese sentido, se propone que se investigue al resumen como una actividad estratégica, es decir, que haya datos en los cuales los participantes mencionen el porqué, para qué, y en que situación emplean dicha actividad.

Por último, consideramos que los resultados obtenidos en la presente investigación así como los que se citaron en ella y los que se generen en estudios posteriores, pueden ofrecer importantes elementos para el desarrollo de propuestas de intervención para la mejora de habilidades en la actividad de resumir textos escolares; ejemplo de esto sería la planeación y elaboración de talleres, cursos, unidades didácticas, entre otros, los cuales fomentarían en los alumnos, las enseñanzas necesarias en los aspectos metacognitivo, estratégico y autorregulador, mismos que les permitiera poner en práctica la elaboración de un resumen eficiente y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvarez, T. (1998). El resumen escolar. Teoría y práctica. España: Octaedro.
2. Brown, A y Day, J. (1983). Macrorules for summarizing text: the development of expertise. Journal of verbal learning an verbal behavior, 22, 1, 1-14
3. Buron, J. (1996). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. España: Mensajero.
4. Carullo, A. (2002). Metaconocimiento en la actividad de resumir: incidencia del factor nivel de escolaridad. En Peronard, G. Lingüística e interdisciplinaridad . Desafíos del nuevo milenio. Valparaíso: Universitarios de Valparaíso de la Universidad católica de Valparaíso.
5. Cooper, J. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
6. Cunningham, J y Moore, D. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En Bawmann, N.F. (Ed). (1990). La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid: Visor.
7. De Vega, M; Carreiras,M; Gutiérrez-Calvo, M y Alonso-Quecuty, M. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. España: Alianza.
8. Díaz-Barriga, F y Hernández, G.(2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

9. Díaz-Barriga, F. (1989). El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.
10. Garate, M. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. España: Siglo XXI.
11. García, J. (1996). La construcción del conocimiento. España: Universidad del país Vasco.
12. García, M; Martín, J; Luque, J y Santamaría, C. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. España: Siglo veintiuno.
13. Garner, R. (1985). Text summarization deficiencies among older students: Awareness or production ability?. American educational research journal, 22,4,549-560.
14. Hernández, G. (2003). Estudio sobre las relaciones entre los modelos conceptuales de la comprensión y la composición de textos(piloteo de entrevista y reportes verbales). Facultad de psicología. UNAM. (no publicado).
15. Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
16. Horowitz, R. (1985). Texts patterns: Part I. Journal of reading, 28, 5, 448-454. (traducción realizada por Gerardo Hernández).
17. Iza, M y Ezquerro, J. (1999). Representación conexionista y procesamiento del discurso. Anales de psicología , 15, 2, 303-318.

18. Kamhi-Stein, L. (1997). Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de alto riesgo. *Lectura y vida*, 21, 3, 17-24.
19. Kaufman, A y Perelman, F. (2000). Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo. En Elichiry, N. E. (comp.). *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos aires: Manantial.
20. Keerlinger y Lee. (2001). *Metodología de investigación en la ciencias sociales*. México: Mc Graw Hill.
21. Kirchner, T. (1988). *Lectura: estilos y estrategias*. Barcelona: P.P.U.
22. Márquez, R. (2002). *El desarrollo de la macroestructura*. tesis de maestría. Facultad de psicología. UNAM
23. Martínez ,R y Diaz-Barriga, F. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, 2, 2, 287-304.
24. Palacios, J; Marchesi, A y Coll C. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. 1. *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza editorial.
25. Parodi, G. (1998). Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retòricas implícitas. En Peronadr, M; Gòmez, Luis; Parodi, G y Núñez, P. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Chile: Andrés Bello.
26. Parodi, G. (1998). Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retòricas explícitas. En Peronadr, M; Gòmez, Luis; Parodi, G y

Núñez, P. Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Chile: Andrés Bello.

27. Parodi, G. (2002). Comprensión lingüística: ¿hacia dónde vamos desde donde estamos?. En Peronard, G. Lingüística e interdisciplinaridad . Desafíos del nuevo milenio. Valparaíso: Universitarios de Valparaíso de la Universidad católica de Valparaíso.
28. Pascual, G y Goikoetxea, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora en niños de primaria. Infancia y Aprendizaje, 26, 4, 439-450.
29. Peronard, M. (1998). La evaluación de la comprensión de textos escritos: El problema del resumen. En Peronard, M; Gómez, Luis; Parodi, G y Núñez, P. Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Chile: Andrés Bello.
30. Rinaudo, C. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. Lectura y vida, 14, 3, 5-12.
31. Rodrigo, M y Correa, N. Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales.
32. Rojas-Drumond, S; Peña, L; Peón, M; Rizo, M y Alatorre, J. (1992). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. Revista latina de pensamiento y lenguaje, 1, 1, 11-32.
33. Rojas-Drumond, S; Gómez, L; Peón, M; Márquez, A; Olmos, A y Vèlez, M. (1999). El desarrollo de la macroestructura en niños de primaria. Estudios de lingüística aplicada, 29, 13-31.

34. Romero, J y Gonzáles, M. (2001). Pràcticas de comprensión lectora. Madrid.: Alianza.
35. Sánchez, E. (1993). Los textos expositivos. España: Santillana.
36. Solè, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graò.
37. Solè, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Lectura y vida, 4, 5-22
38. Solè, I. (2000). Estrategias de lectura. Barcelona: Graò.
39. Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. España: Paidos.
40. Vidal-Abarca, E y Gilaber, R. (1991). Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid: CEPE

S O X E Z A

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE RESUMEN

Nombre: _____

Edad: _____

Escolaridad: _____

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas en las cuales, te pedimos que expliques de la manera más detallada posible tu respuesta. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos conocer tu opinión.

1. Define qué es para ti un Resumen.

2. En tu opinión ¿qué características debe tener un resumen?

3. ¿Qué aspectos tomas en cuenta cuándo elaboras un resumen?

4. ¿En qué situaciones utilizas el resumen?

Las siguientes características forman parte de la elaboración de un resumen, enuméralas por grado de **importancia** del 1 al 6, asignándole el núm. 1 a la que consideres más importante, y el núm. 6 a la menos importante.

- Dar coherencia e integración al resumen
- Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- Conservar el mensaje del autor
- Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- Presentar en el resumen tu punto de vista
- Identificar las ideas importantes del texto

6. Estas mismas características, ahora enuméralas del 1 al 6 colocando el núm. 1 a la que **más útiles** cuando elaboras un resumen, y al núm. 6 a la que menos utilices.

- Conservar el mensaje del autor
- Presentar en el resumen tu punto de vista
- Identificar las ideas importantes del texto
- Dar coherencia e integración al resumen
- Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir

7. Por último, enumera las características del 1 al 6 de acuerdo con las recomendaciones que tus profesores te hicieron, o te siguen haciendo para elaborar un resumen. Recuerda, el núm. 1 a la que más te hayan hecho énfasis, y el núm. 6 la que menos te hayan recomendado.

- Identificar las ideas importantes del texto
- Dar coherencia e integración al resumen
- Conservar el mensaje del autor
- Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- Presentar en el resumen tu punto de vista
- Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A N E X O 2

Rinitis

La rinitis es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz y puede ser alérgica o no alérgica dependiendo de la causa de la inflamación.

La rinitis alérgica se produce a causa de sustancias que desencadenan alergias, llamados alérgenos. Pueden hallarse alérgenos específicos tanto en exteriores como en interiores. Cuando la rinitis alérgica se produce a causa de alérgenos exteriores comunes –como polen de árboles, césped y malezas o moho presentes en el aire- a menudo se llaman alergias de temporada o “fiebre del heno”. El momento y la duración de las distintas temporadas de polen y moho pueden variar, dependiendo de la parte del país donde usted viva.

La rinitis alérgica puede provocarse también a causa de alérgenos interiores comunes como caspa de mosca, moho de interiores, excremento de cucarachas o ácaros domésticos de polvo- criaturas microscópicas que se hallan en la casa. Cuando es éste el caso, estas alergias se llaman alergias perennes dado que los síntomas pueden durar todo el año.

Los síntomas de rinitis alérgica pueden incluir estornudos, nariz congestionada, y picazón en la nariz, paladar y garganta, así como en los ojos y oídos. Generalmente aparece en una persona antes de la edad de 20 años. De hecho la rinitis alérgica puede diagnosticarse hasta en el primer año de vida.

Si tiene síntomas de rinitis alérgica, su especialista en alergias puede ayudarle a determinar cuáles son los alérgenos específicos que desencadenan su reacción por medio de exámenes alérgicos. Los resultados de estos exámenes ayudarán luego a orientar el curso de tratamiento

Si sus factores desencadenantes de la alergia varían según la temporada, su especialista en alergias le ayudará a determinar cuándo son más abundantes los tipos de polen o moho que desencadenan sus síntomas. En cambio, si los resultados del examen de alergia demuestran que se trata de una alergia perenne, su especialista puede ayudarle a tomar las medidas ambientales adecuadas para reducir los alérgenos específicos.

Su médico puede también prescribir un aerosol nasal antialérgico, antihistamínico no sedante, descongestionante u otros medicamentos para disminuir sus síntomas de rinitis alérgica. Si sus síntomas persisten habrá de

considerarse el tratamiento de inmuno-terapia, también llamado de vacunas antialérgicas. Este tipo de tratamiento consiste en recibir vacunas periódicamente en un plazo largo de tres a cinco años, de modo que su sistema inmunológico se haga más resistente a los alérgenos específicos.

La rinitis no alérgica se desencadena debido a ciertos factores tales como olores fuertes, contaminación, partículas suspendidas en el aire, humo y otros irritantes.

A diferencia de los alérgenos, estas sustancias no producen una reacción al sistema inmunológico de una persona. Los síntomas de rinitis también pueden desencadenarse por cambios de temperatura y atmosféricos. La rinitis no alérgica generalmente afecta a los adultos y causa síntomas todo el año, especialmente congestión nasal o “nariz tapada” y dolores de cabeza. Si la persona que sufre rinitis también tiene una nariz muy congestionada, la enfermedad se llama entonces rinitis vasomotora. Si bien los medicamentos no pueden aliviar completamente los síntomas, su doctor puede recetarle descongestionantes o un aerosol nasal con esteroides para disminuir los síntomas. Un régimen de ejercicio regular también puede ser muy útil.

Un tipo de rinitis no alérgica, llamada rinitis eosinofílica no alérgica, recibe su nombre por la célula sanguínea —el eosinófilo— que la distingue de otras formas de rinitis no alérgica. Este tipo de rinitis se comporta como rinitis alérgica porque causa ataques frecuentes y repetidos de estornudos y nariz congestionada. Este trastorno, que da la impresión de aparecer sin razón, puede deberse a cambios en el ambiente como variaciones de presión atmosférica o meteorológicos. Los exámenes alérgicos de la piel son negativos con este tipo de rinitis y es común que se presente la complicación de pólipos nasales los cuales aparecen en la membrana de la mucosa de la nariz y llegan a causar congestión y pérdida del sentido del olfato. Puede ser beneficioso el uso de medicamentos tales como antihistamínicos y descongestionantes, pero los corticoides nasales tópicos proporcionan el mayor alivio para muchos pacientes.

La rinitis medicamentosa es otro tipo de rinitis no alérgica que ocurre cuando se usan excesivamente los aerosoles nasales descongestionantes que no necesitan receta, a menudo durante más de tres días consecutivos. Esta forma de rinitis causa congestión nasal intensa y se trata óptimamente dejando de usar el aerosol nasal causante del problema.

La rinitis neutrofílica se desencadena comúnmente por una infección sinusal o asociada. También puede relacionarse con infecciones virales como resfriados o gripe. Esta forma de rinitis produce síntomas como goteo post-

nasal y dolor sinusal, que puede tratarse con descongestionantes o con una solución salina nasal. Se recetan antibióticos cuando están infectados los senos nasales pero no en el uso de los simples resfriados.

La rinitis estructural se produce a causa de anomalías estructurales en el tabique nasal. Estas anomalías pueden ser el resultado de una lesión, como una nariz fracturada o alguna condición congénita de la persona, tal como pasajes nasales estrechos o torcidos. La rinitis estructural puede producir congestión durante todo el año y comúnmente afecta un lado de la nariz más que el otro. La cirugía puede ayudar a corregir esta anomalía.

Si se aprende sobre las causas y los síntomas de las diversas formas de rinitis, se podrán identificar mejor los síntomas y sus factores desencadenantes. El especialista en alergias le puede asistir ya sea al proporcionarle más información sobre los tipos de rinitis, o bien al hacerle un diagnóstico más preciso y al indicarle un tratamiento eficaz.

ANEXO 3

Análisis del texto “Rinitis” por unidades idea y párrafos

Las IDEAS son unidades básicas de significado. Tienen un significado pleno y completo, que admiten valores de verdad. Una idea puede tener un significado verdadero o falso. La amplitud semántico-lingüística de una idea corresponde a la noción de esquema proposicional (Van Dijk y Kintsch, 1983; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994).

Párrafo 1: INTRODUCCIÓN/INFORMACIÓN CENTRAL

- 1) **La rinitis** es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz
- 2) **puede ser alérgica o no alérgica dependiendo de la causa** de la inflamación.

Párrafo 2: INICIA DESARROLLO/ CLASIFICACIÓN 1/Subclasificación 1.1

- 3) **La rinitis alérgica se produce a causa de sustancias llamados alérgenos.**
- 4) Pueden hallarse alérgenos tanto en exteriores como en interiores.
- 5) **Cuando la rinitis alérgica se produce a causa de alérgenos exteriores**
- 6) como: polen de árboles, césped y malezas o moho presentes en el aire
- 7) se llaman alergias de temporada o “fiebre del heno”.
- 8) El momento y la duración de las distintas temporadas de polen y moho pueden variar dependiendo de la parte del país donde se viva.

Párrafo 3: Subclasificación 1.2

- 9) **La rinitis alérgica puede provocarse también a causa de alérgenos interiores**
- 10) como: caspa de mosca, moho de interiores, excremento de cucarachas o ácaros domésticos de polvo -criaturas microscópicas que se hallan en la casa-
- 11) Cuando es este el caso, estas alergias se llaman alergias perennes dado que los síntomas pueden durar todo el año.

Párrafo 4:

- 12) Los síntomas de rinitis alérgica pueden incluir estornudos, nariz congestionada, y picazón en la nariz, paladar, y garganta, así como en los ojos y oídos.
- 13) Generalmente aparece en una persona antes de la edad de 20 años.
- 14) De hecho la rinitis alérgica puede diagnosticarse hasta en el primer año de vida.

Párrafo 5:

- 15) Si tiene síntomas de rinitis alérgica su especialista en alergias puede ayudarlo
- 16) para determinar los alérgenos específicos que desencadenan la reacción por medio de exámenes alérgicos.
- 17) Los resultados ayudarán a orientar el tratamiento.

Párrafo 6:

- 18) Los factores desencadenantes de la alergia varían según la temporada,
- 19) su especialista en alergias le ayudará a determinar cuándo son más abundantes los tipos de polen o moho que desencadenan sus síntomas.
- 20) En cambio, si los resultados del examen de alergia demuestran que se trata de una alergia perenne,
- 21) su especialista puede ayudarlo a tomar las medidas ambientales adecuadas para reducir los alérgenos específicos.

Párrafo 7:

- 22) Su médico puede prescribir un aerosol nasal antialérgico, antihistamínico no sedante, descongestionante u otros medicamentos para disminuir sus síntomas de rinitis alérgica.
- 23) Si sus síntomas persisten habrá de considerarse el tratamiento de inmuno-terapia también llamado de vacunas antialérgicas.
- 24) Este tipo de tratamiento consiste en recibir vacunas periódicamente en un plazo largo de tres a cinco años,
- 25) para que su sistema inmunológico se haga más resistente a los alérgenos específicos.

Párrafo 8: **CLASIFICACIÓN 2**

- 26) **La rinitis no alérgica se desencadena debido a ciertos factores** tales como olores fuertes, contaminación, partículas suspendidas en el aire, humo y otros irritantes.

Párrafo 9: Subclasificación 2.1

- 27) A diferencia de los alérgenos, estas sustancias no producen una reacción al sistema inmunológico de una persona.
- 28) Los síntomas de rinitis también pueden desencadenarse por cambios de temperatura y atmosféricos.
- 29) La rinitis no alérgica generalmente afecta a los adultos y causa síntomas todo el año especialmente congestión nasal o “nariz tapada” y dolores de cabeza.
- 30) **Si la persona que sufre rinitis también tiene una nariz muy congestionada, la enfermedad se llama entonces rinitis vasomotora.**

31) Si bien los medicamentos no pueden aliviar completamente los síntomas, su doctor puede recetarle descongestionantes o un aerosol nasal con esteroides para disminuir los síntomas.

32) Un régimen de ejercicio regular también puede ser muy útil.

Párrafo 10: Subclasificación 2.2

33) **Un tipo de rinitis no alérgica, llamada rinitis eosinofílica no alérgica,** recibe su nombre por la célula sanguínea –el eosinófilo-

34) que la distingue de otras formas de rinitis no alérgica.

35) Este tipo de rinitis se comporta como rinitis alérgica porque causa ataques frecuentes y repetidos de estornudos y nariz congestionada.

36) Este trastorno, que da la impresión de aparecer sin razón, puede deberse a cambios en el ambiente

37) como variaciones de presión atmosférica o meteorológicos.

38) Los exámenes alérgicos de la piel son negativos con este tipo de rinitis

39) y es común que se presente la complicación de pólipos nasales

40) los cuales aparecen en la membrana de la mucosa de la nariz y llegan a causar congestión y pérdida del sentido del olfato.

41) Puede ser beneficioso el uso de medicamentos tales como antihistamínicos y descongestionantes,

42) pero los corticoides nasales tópicos proporcionan el mayor alivio para muchos pacientes.

Párrafo 11: Subclasificación 2.3

43) **La rinitis medicamentosa es otro tipo de rinitis no alérgica** que ocurre cuando se usan excesivamente los aerosoles nasales descongestionantes que no necesitan receta,

44) a menudo durante más de tres días consecutivos.

45) Esta forma de rinitis causa congestión nasal intensa

46) y se trata óptimamente dejando de usar el aerosol nasal causante del problema.

Párrafo 12: Subclasificación 2.4

47) **La rinitis neutrofílica se desencadena comúnmente por una infección sinusal o asociada.**

48) También puede relacionarse con infecciones virales como resfriados o gripe.

49) Esta forma de rinitis produce síntomas como goteo post-nasal y dolor sinusal,

50) que puede tratarse con descongestionantes o con una solución salina nasal.

51) Se recetan antibióticos cuando están infectados los senos nasales

52) pero no en el uso de los simples resfriados.

Párrafo 13: Subclasificación 2.5

53) **La rinitis estructural se produce a causa de anomalías estructurales en el tabique nasal.**

54) Estas anomalías pueden ser el resultado de una lesión,

55) como una nariz fracturada o alguna condición congénita de la persona tal como pasajes nasales estrechos o torcidos.

56) La rinitis estructural puede producir congestión durante todo el año

57) y comúnmente afecta un lado de la nariz más que el otro.

58) La cirugía puede ayudar a corregir esta anomalía.

Párrafo 14: CONCLUSIÓN

59) Si se aprende sobre las causas y los síntomas de las diversas formas de rinitis,

60) se podrán identificar mejor los síntomas y sus factores desencadenantes.

61) El especialista en alergias le puede asistir ya sea al proporcionarle más información sobre los tipos de rinitis,

62) o bien al hacerle un diagnóstico más preciso

63) y a indicarle un tratamiento eficaz.

**CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS
SOBRE EL TEXTO RINITIS**

| CARACTERÍSTICA | FRECUENCIA |
|------------------------------|--|
| Palabras | 975 |
| Títulos | 1 |
| Párrafos | 14 |
| Unidades idea | 63 |
| Páginas | 3 |
| Superestructura predominante | Tipo Expositiva: Descriptiva/Clasificación |

ANEXO 5

ANÁLISIS DEL TEXTO POR UNIDADES IDEA DE ACUERDO A SU NIVEL DE IMPORTANCIA

Instrucciones:

1) Lea y comprenda cuidadosamente el siguiente texto. Puede hacer las anotaciones que requiera para mejorar su comprensión.

Rinitis

La rinitis es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz y puede ser alérgica o no alérgica dependiendo de la causa de la inflamación.

La rinitis alérgica se produce a causa de sustancias que desencadenan alergias, llamados alérgenos. Pueden hallarse alérgenos específicos tanto en exteriores como en interiores. Cuando la rinitis alérgica se produce a causa de alérgenos exteriores comunes –como polen de árboles, césped y malezas o moho presentes en el aire- a menudo se llaman alergias de temporada o “fiebre del heno”. El momento y la duración de las distintas temporadas de polen y moho pueden variar, dependiendo de la parte del país donde usted viva.

La rinitis alérgica puede provocarse también a causa de alérgenos interiores comunes como caspa de mosca, moho de interiores, excremento de cucarachas o ácaros domésticos de polvo- criaturas microscópicas que se hallan en la casa. Cuando es éste el caso, estas alergias se llaman alergias perennes dado que los síntomas pueden durar todo el año.

Los síntomas de rinitis alérgica pueden incluir estornudos, nariz congestionada, y picazón en la nariz, paladar y garganta, así como en los ojos y oídos. Generalmente aparece en una persona antes de la edad de 20 años. De hecho la rinitis alérgica puede diagnosticarse hasta en el primer año de vida.

Si tiene síntomas de rinitis alérgica, su especialista en alergias puede ayudarle a determinar cuáles son los alérgenos específicos que desencadenan su reacción por medio de exámenes alérgicos. Los resultados de estos exámenes ayudarán luego a orientar el curso de tratamiento

Si sus factores desencadenantes de la alergia varían según la temporada, su especialista en alergias le ayudará a determinar cuándo son más abundantes los tipos de polen o moho que desencadenan sus síntomas. En cambio, si los resultados del examen de alergia demuestran que se trata de una alergia perenne, su especialista puede ayudarle a tomar las medidas ambientales adecuadas para reducir los alérgenos específicos.

Su médico puede también prescribir un aerosol nasal antialérgico, antihistamínico no sedante, descongestionante u otros medicamentos para disminuir sus síntomas de rinitis alérgica. Si sus síntomas persisten habrá de considerarse el tratamiento de inmuno-terapia, también llamado de vacunas antialérgicas. Este tipo de tratamiento consiste en recibir vacunas periódicamente en un plazo largo de tres a cinco años, de modo que su sistema inmunológico se haga más resistente a los alérgenos específicos.

La rinitis no alérgica se desencadena debido a ciertos factores tales como olores fuertes, contaminación, partículas suspendidas en el aire, humo y otros irritantes.

A diferencia de los alérgenos, estas sustancias no producen una reacción al sistema inmunológico de una persona. Los síntomas de rinitis también pueden desencadenarse por cambios de temperatura y atmosféricos. La rinitis no alérgica generalmente afecta a los adultos y causa síntomas todo el año, especialmente congestión nasal o “nariz tapada” y dolores de cabeza. Si la persona que sufre rinitis también tiene una nariz muy congestionada, la enfermedad se llama entonces rinitis vasomotora. Si bien los medicamentos no pueden aliviar completamente los síntomas, su doctor puede recetarle descongestionantes o un aerosol nasal con esteroides para disminuir los síntomas. Un régimen de ejercicio regular también puede ser muy útil.

Un tipo de rinitis no alérgica, llamada rinitis eosinofílica no alérgica, recibe su nombre por la célula sanguínea –el eosinófilo- que la distingue de otras formas de rinitis no alérgica. Este tipo de rinitis se comporta como rinitis alérgica porque causa ataques frecuentes y repetidos de estornudos y nariz congestionada. Este trastorno, que da la impresión de aparecer sin razón, puede deberse a cambios en el ambiente como variaciones de presión atmosférica o meteorológicos. Los exámenes alérgicos de la piel son negativos con este tipo de rinitis y es común que se presente la complicación de pólipos nasales los cuales aparecen en la membrana de la mucosa de la nariz y llegan a causar congestión y pérdida del sentido del olfato. Puede ser beneficioso el uso de medicamentos tales como antihistamínicos y descongestionantes, pero los corticoides nasales tópicos proporcionan el mayor alivio para muchos pacientes.

La rinitis medicamentosa es otro tipo de rinitis no alérgica que ocurre cuando se usan excesivamente los aerosoles nasales descongestionantes que no necesitan receta, a menudo durante más de tres días consecutivos. Esta forma de rinitis causa congestión nasal intensa y se trata óptimamente dejando de usar el aerosol nasal causante del problema.

La rinitis neutrofílica se desencadena comúnmente por una infección sinusal o asociada. También puede relacionarse con infecciones virales como resfriados o gripe. Esta forma de rinitis produce síntomas como goteo post-nasal y dolor sinusal, que puede tratarse con descongestionantes o con una solución salina nasal. Se recetan antibióticos cuando están infectados los senos nasales pero no en el uso de los simples resfriados.

La rinitis estructural se produce a causa de anomalías estructurales en el tabique nasal. Estas anomalías pueden ser el resultado de una lesión, como una nariz fracturada o alguna condición congénita de la persona, tal como pasajes nasales estrechos o torcidos. La rinitis estructural puede producir congestión durante todo el año y comúnmente afecta un lado de la nariz más que el otro. La cirugía puede ayudar a corregir esta anomalía.

Si se aprende sobre las causas y los síntomas de las diversas formas de rinitis, se podrán identificar mejor los síntomas y sus factores desencadenantes. El especialista en alergias le puede asistir ya sea al proporcionarle más información sobre los tipos de rinitis, o bien al hacerle un diagnóstico más preciso y al indicarle un tratamiento eficaz.

2) A continuación se presenta el mismo texto dividido por “unidades idea”, por favor clasifíquelas por nivel de importancia de acuerdo con la siguiente escala.

- 3 unidad idea **muy importante**
- 2 unidad idea **de importancia media**
- 1 unidad idea **poco importante**

Ejemplo:

LOS MAMIFEROS

Los mamíferos han tenido un gran éxito adaptativo. Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta, son también los que mejor han resistido los más variados ambientes y con los insectos los más numerosos de cuantos habitan la tierra.

Análisis del texto “Los Mamíferos” por unidades idea

1. Los mamíferos han tenido un gran éxito adaptativo. (3)
2. Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. (2)
3. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes. (1)
4. Y con los insectos los más numerosos de cuantos habitan la tierra. (1)

Coloque en el paréntesis el número de la escala que usted considere más apropiado.

Análisis del texto “Rinitis” por unidades idea

- 1) La rinitis es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz ()
- 2) puede ser alérgica o no alérgica dependiendo de la causa de la inflamación. ()
- 3) La rinitis alérgica se produce a causa de sustancias llamados alérgenos. ()
- 4) Pueden hallarse alérgenos tanto en exteriores como en interiores. ()

3 muy importante

2 importancia media

1 poco importante

- 5) Cuando la rinitis alérgica se produce a causa de alérgenos exteriores ()
- 6) como: polen de árboles, césped y malezas o moho presentes en el aire ()
- 7) se llaman alergias de temporada o "fiebre del heno". ()
- 8) El momento y la duración de las distintas temporadas de polen y moho pueden variar dependiendo de la parte del país donde se viva. ()
- 9) La rinitis alérgica puede provocarse también a causa de alérgenos interiores ()
- 10) como: caspa de mosca, moho de interiores, excremento de cucarachas o ácaros domésticos de polvo - criaturas microscópicas que se hallan en la casa.. ()
- 11) Cuando es este el caso, estas alergias se llaman alergias perennes dado que los síntomas pueden durar todo el año. ()
- 12) Los síntomas de rinitis alérgica pueden incluir estornudos, nariz congestionada, y picazón en la nariz, paladar, y garganta, así como en los ojos y oídos. ()
- 13) Generalmente aparece en una persona antes de la edad de 20 años. ()
- 14) De hecho la rinitis alérgica puede diagnosticarse hasta en el primer año de vida. ()
- 15) Si tiene síntomas de rinitis alérgica su especialista en alergias puede ayudarle ()
- 16) para determinar los alergenos específicos que desencadenan la reacción por medio de exámenes alérgicos. ()
- 17) Los resultados ayudarán a orientar el tratamiento. ()
- 18) Los factores desencadenantes de la alergia varían según la temporada, ()
- 19) su especialista en alergias le ayudará a determinar cuándo son más abundantes los tipos de polen o moho que desencadenan sus síntomas. ()
- 20) En cambio, si los resultados del examen de alergia demuestran que se trata de una alergia perenne, ()

3 muy importante

2 importancia media

1 poco importante

21) su especialista puede ayudarle a tomar las medidas ambientales adecuadas para reducir los alérgenos específicos. ()

22) Su médico puede prescribir un aerosol nasal antialérgico, antihistamínico no sedante, descongestionante u otros medicamentos para disminuir sus síntomas de rinitis alérgica. ()

23) Si sus síntomas persisten habrá de considerarse el tratamiento de inmuno-terapia también llamado de vacunas antialérgicas. ()

24) Este tipo de tratamiento consiste en recibir vacunas periódicamente en un plazo largo de tres a cinco años, ()

25) para que su sistema inmunológico se haga más resistente a los alérgenos específicos. ()

26) La rinitis no alérgica se desencadena debido a ciertos factores tales como olores fuertes, contaminación, partículas suspendidas en el aire, humo y otros irritantes. ()

27) A diferencia de los alérgenos, estas sustancias no producen una reacción al sistema inmunológico de una persona. ()

28) Los síntomas de rinitis también pueden desencadenarse por cambios de temperatura y atmosféricos. ()

29) La rinitis no alérgica generalmente afecta a los adultos y causa síntomas todo el año especialmente congestión nasal o "nariz tapada" y dolores de cabeza. ()

30) Si la persona que sufre rinitis también tiene una nariz muy congestionada, la enfermedad se llama entonces rinitis vasomotora. ()

31) Si bien los medicamentos no pueden aliviar completamente los síntomas, su doctor puede recetarle descongestionantes o un aerosol nasal con esteroides para disminuir los síntomas. ()

32) Un régimen de ejercicio regular también puede ser muy útil. ()

33) Un tipo de rinitis no alérgica, llamada rinitis eosinofílica no alérgica, recibe su nombre por la célula sanguínea –el eosinófilo- ()

3 muy importante

2 importancia media

1 poco importante

34) que la distingue de otras formas de rinitis no alérgica.

(
)

35) Este tipo de rinitis se comporta como rinitis alérgica porque causa ataques frecuentes y repetidos de estornudos y nariz congestionada.

(
)

36) Este trastorno, que da la impresión de aparecer sin razón, puede deberse a cambios en el ambiente

(
)

37) como variaciones de presiones atmosféricas o meteorológicas.

(
)

38) Los exámenes alérgicos de la piel son negativos con este tipo de rinitis

(
)

39) y es común que se presente la complicación de pólipos nasales

(
)

40) los cuales aparecen en la membrana de la mucosa de la nariz y llegan a causar congestión y pérdida del sentido del olfato.

(
)

41) Puede ser beneficioso el uso de medicamentos tales como antihistamínicos y descongestionantes,

(
)

42) pero los corticoides nasales tópicos proporcionan el mayor alivio para muchos pacientes.

(
)

43) La rinitis medicamentosa es otro tipo de rinitis no alérgica que ocurre cuando se usan excesivamente los aerosoles nasales descongestionantes que no necesitan receta,

(
)

44) a menudo durante más de tres días consecutivos.

(
)

45) Esta forma de rinitis causa congestión nasal intensa

(
)

46) y se trata óptimamente dejando de usar el aerosol nasal causante del problema.

(
)

47) La rinitis neutrofílica se desencadena comúnmente por una infección sinusal o asociada.

(
)

48) También puede relacionarse con infecciones virales como resfriados o gripe.

(
)

49) Esta forma de rinitis produce síntomas como goteo post-nasal y dolor sinusal,

(
)

50) que puede tratarse con descongestionantes o con una solución salina nasal.

(
)

3 muy importante

2 importancia media

1 poco importante

- 51) Se recetan antibióticos cuando están infectados los senos nasales ()
- 52) pero no en el uso de los simples resfriados. ()
- 53) La rinitis estructural se produce a causa de anomalías estructurales en el tabique nasal. ()
- 54) Estas anomalías pueden ser el resultado de una lesión, ()
- 55) como una nariz fracturada o alguna condición congénita de la persona tal como pasajes nasales estrechos o torcidos. ()
- 56) La rinitis estructural puede producir congestión durante todo el año ()
- 57) y comúnmente afecta un lado de la nariz más que el otro. ()
- 58) La cirugía puede ayudar a corregir esta anomalía. ()
- 59) Si se aprende sobre las causas y los síntomas de las diversas formas de rinitis, ()
- 60) se podrán identificar mejor los síntomas y sus factores desencadenantes. ()
- 61) El especialista en alergias le puede asistir ya sea al proporcionarle más información sobre los tipos de rinitis, ()
- 62) o bien al hacerle un diagnóstico más preciso ()
- 63) y a indicarle un tratamiento eficaz. ()

3) De acuerdo con las “unidades idea” que clasificó como más importantes, elija una de ellas que represente mejor el significado global del texto.

Unida idea más importante ()

ANEXO 6

ELABORACIÓN DEL RESUMEN

Nombre: _____

Edad: _____ Escolaridad: _____ Sexo: _____

A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MÁS IMPORTANTE DEL TEXTO que acabas de leer. Dispones de sólo 15 renglones máximo tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.

15 horizontal lines for writing a summary, enclosed in a dotted border.

ANEXO 7

TAREA DE RECUERDO LIBRE

Nombre: _____

Edad: _____ Escolaridad: _____ Sexo: _____

A continuación te quiero pedir que escribas TODA LA INFORMACIÓN QUE RECUERDES QUE CONTENÍA EL TEXTO que acabas de leer.

ANEXO 8

Cuestionarios elaborados por algunos participantes

CUESTIONARIO DE RESUMEN

Nombre: María Eugenia Medrano Galindo
Edad: 10 años 11 meses
Escolaridad: primaria

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas en las cuales, pedimos que expliques de la manera más detallada posible tu respuesta. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos conocer tu opinión.

1. Define qué es para ti un Resumen.

lo mas importante de un texto

2. En tu opinión ¿qué características debe tener un resumen?

Lo mas importante

3. ¿Qué aspectos tomas en cuenta cuándo elaboras un resumen?

subrayo lo mas importante
escribo lo que subraye

4. ¿En qué situaciones utilizas el resumen?

en la escuela y de tarea

5. Las siguientes características forman parte de la elaboración de un resumen, enuméralas por grado de **importancia** del 1 al 6, asignándole el núm. 1 a la que consideres más importante, y el núm. 6 a la menos importante.

- (2) Dar coherencia e integración al resumen
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- (5) Conservar el mensaje del autor
- (4) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- (6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (1) Identificar las ideas importantes del texto

6. Estas mismas características, ahora enuméralas del 1 al 6 colocando el núm. 1 a la que **más utilices** cuando elaboras un resumen, y al núm. 6 a la que menos utilices.

- (5) Conservar el mensaje del autor
- (6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (4) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- (2) Dar coherencia e integración al resumen
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- (1) Identificar las ideas importantes del texto

7. Por último, enumera las características del 1 al 6 de acuerdo con las **recomendaciones** que tus profesores te hicieron, o te siguen haciendo para elaborar un resumen. Recuerda, el núm. 1 a la que más te hayan hecho énfasis, y el núm. 6 la que menos te hayan recomendado.

- (1) Identificar las ideas importantes del texto
- (2) Dar coherencia e integración al resumen
- (5) Conservar el mensaje del autor
- (4) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- (6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE RESUMEN

Nombre: Varez Granados Eimy Marisol
Edad: 14 años 7 meses.
Escolaridad: secundaria.

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas en las cuales, te pedimos que expliques de la manera más detallada posible tu respuesta. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas; sólo queremos conocer tu opinión.

1. Define qué es para ti un Resumen.

Un resumen es poner las ideas principales de un texto y hacerlo lo más pequeño y que lleve todas las ideas necesarias.

2. En tu opinión ¿qué características debe tener un resumen?

las ideas necesarias y que no se pasen de lo normal.

3. ¿Qué aspectos tomas en cuenta cuando elaboras un resumen?

todo lo importante y que sea pequeño el texto.

4. ¿En qué situaciones utilizas el resumen?

solo cuando me lo piden en la escuela

Las siguientes características forman parte de la elaboración de un resumen, enuméralas por grado de **importancia** del 1 al 6, asignándole el núm. 1 a la que consideres más importante, y el núm. 6 a la menos importante.

- (2) Dar coherencia e integración al resumen
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- (4) Conservar el mensaje del autor
- (5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- (6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (1) Identificar las ideas importantes del texto

6. Estas mismas características, ahora enuméralas del 1 al 6 colocando el núm. 1 a la que **más utilices** cuando elaboras un resumen, y al núm. 6 a la que menos utilices.

- (4) Conservar el mensaje del autor
- (6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (1) Identificar las ideas importantes del texto
- (2) Dar coherencia e integración al resumen
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- (5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir

7. Por último, enumera las características del 1 al 6 de acuerdo con las **recomendaciones** que tus profesores te hicieron, o te siguen haciendo para elaborar un resumen. Recuerda, el núm. 1 a la que más te hayan hecho énfasis, y el núm. 6 la que menos te hayan recomendado.

- (1) Identificar las ideas importantes del texto
- (2) Dar coherencia e integración al resumen
- (4) Conservar el mensaje del autor
- (5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- (6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE RESUMEN

Nombre: Tanya Terrazas Razo
Edad: 17 años 4 meses.
Escolaridad: Bachillerato

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas en las cuales, te pedimos que expliques de la manera más detallada posible tu respuesta. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos conocer tu opinión.

1. Define qué es para ti un Resumen.

La síntesis de información, son las ideas principales y más básicas de un tema es la recopilación de información seleccionada, pero siendo breves.

2. En tu opinión ¿qué características debe tener un resumen?

Debe ser breve, no muy largo, claro dependiendo de la información que se tenga. Debe tener las ideas principales, es decir, lo más importante. Debe ser claro.

3. ¿Qué aspectos tomas en cuenta cuando elaboras un resumen?

Pues la importancia de la información, en concreto a que se enfoca para tomar en cuenta sólo la información que me sea útil. que sea claro y las ideas no se repitan y poder poner la idea completa pero tratando de explicarla.

4. ¿En qué situaciones utilizas el resumen?

Cuando me piden algún trabajo en la escuela y encuentro mucha información, trato de seleccionar sólo lo más importante. Para preparar el material para una exposición. Para estudiar para algún examen.

- Las siguientes características forman parte de la elaboración de un resumen, enuméralas por grado de **importancia** del 1 al 6, asignándole el núm. 1 a la que consideres más importante, y el núm. 6 a la menos importante.

- 5) Dar coherencia e integración al resumen
- 3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- 4) Conservar el mensaje del autor
- 2) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- 6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- 1) Identificar las ideas importantes del texto

6. Estas mismas características, ahora enuméralas del 1 al 6 colocando el núm. 1 a la que **nás utilices** cuando elaboras un resumen, y al núm. 6 a la que menos utilices.

- 4) Conservar el mensaje del autor
- 6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- 5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- 3) Dar coherencia e integración al resumen
- 2) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- 1) Identificar las ideas importantes del texto

7. Por último, enumera las características del 1 al 6 de acuerdo con la **recomendaciones** que tus profesores te hicieron, o te siguen haciendo para elaborar un resumen. Recuerda, el núm. 1 a la que más te hayan hecho énfasis, y el núm. 6 a la que menos te hayan recomendado.

- 1) Identificar las ideas importantes del texto
- 3) Dar coherencia e integración al resumen
- 5) Conservar el mensaje del autor
- 2) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- 6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- 4) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE RESUMEN

Nombre: Enrique Herbert Pucheta
 Edad: 21 años
 Escolaridad: Licenciatura Química

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas en las cuales, te pedimos que expliques de la manera más detallada posible tu respuesta. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos conocer tu opinión.

1. Define qué es para ti un Resumen.

Es la colección de las ideas más importantes sobre un argumento específico. Dicha colección deberá tener las ideas entendidas por el interesado y no una transcripción de ideas del autor.

2. En tu opinión ¿qué características debe tener un resumen?

- Breve pero conciso
- Debe tener las ideas entendidas de dicho argumento
- Debe tener o proponer algún tipo de especial énfasis sobre las ideas clave a entender todo el argumento

3. ¿Qué aspectos tomas en cuenta cuándo elaboras un resumen?

- entender el título que engloba la idea central del argumento
- La total comprensión de todo el argumento para poder tener la capacidad de síntesis
- Las palabras, frases, enunciados o párrafos que el autor enfatiza como importantes

4. ¿En qué situaciones utilizas el resumen?

- Actividades escolares
- Actividades de aprendizaje personal
- Planeación de las actividades cotidianas (una agenda es una especie de resumen)

Las siguientes características forman parte de la elaboración de un resumen, enuméralas por grado de **importancia** del 1 al 6, asignándole el núm. 1 a la que consideres más importante, y el núm. 6 a la menos importante.

- (4) Dar coherencia e integración al resumen
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- (6) Conservar el mensaje del autor
- (2) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- (5) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (1) Identificar las ideas importantes del texto

6. Estas mismas características, ahora enuméralas del 1 al 6 colocando el núm. 1 a la que **más utilices** cuando elaboras un resumen, y al núm. 6 a la que menos utilices.

- (6) Conservar el mensaje del autor
- (5) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (1) Identificar las ideas importantes del texto
- (4) Dar coherencia e integración al resumen
- (3) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- (2) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir

7. Por último, enumera las características del 1 al 6 de acuerdo con las **recomendaciones** que tus profesores te hicieron, o te siguen haciendo para elaborar un resumen. Recuerda, el núm. 1 a la que más te hayan hecho énfasis, y el núm. 6 la que menos te hayan recomendado.

- (2) Identificar las ideas importantes del texto
- (3) Dar coherencia e integración al resumen
- (6) Conservar el mensaje del autor
- (5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- (4) Presentar en el resumen tu punto de vista
- (1) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE RESUMEN

Nombre: Diana Leticia del Ángel Ramírez
Edad: 22 años
Escolaridad: 5to. Semestre de licenciatura

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de preguntas en las cuales pedimos que expliques de la manera más detallada posible tu respuesta. Recuerda que las respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos conocer tu opinión.

1. Define qué es para ti un Resumen.

Una síntesis de los puntos o elementos trascendentes que componen un texto. El resumen es un texto que de otro generalmente más largo, y por lo tanto, el resumen supone un ahorro de palabras, usando sólo las necesarias para enunciar el tema central y los secundarios de un texto.

2. En tu opinión ¿qué características debe tener un resumen?

Debe ser conciso, claro y preciso. Indicar brevemente los temas que tratará, jerarquizando los más importantes y los de menor importancia.
El lenguaje debe ser claro y no usar palabras rebuscadas.

3. ¿Qué aspectos tomas en cuenta cuándo elaboras un resumen?

Después de varias lecturas, elijo los temas que constituyen el eje central del texto.
No el máximo posible de palabras. Es importante tomar en cuenta para qué se hace el resumen, si para explicar u otro objetivo.

4. ¿En qué situaciones utilizas el resumen?

Cuando necesito estudiar sobre un tema determinado o bien, en una exposición frente a grupo.

Las siguientes características forman parte de la elaboración de un resumen, enuméralas por grado de **importancia** del 1 al 6, asignándole el núm. 1 a la que consideres más importante, y el núm. 6 a la menos importante.

- 4) Dar coherencia e integración al resumen
- 2) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- 3) Conservar el mensaje del autor
- 5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- 6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- 1) Identificar las ideas importantes del texto

6. Estas mismas características, ahora enuméralas del 1 al 6 colocando el núm. 1 a la que **nás utilices** cuando elaboras un resumen, y al núm. 6 a la que menos utilices.

- 3) Conservar el mensaje del autor
- 6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- 5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- 4) Dar coherencia e integración al resumen
- 4) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir
- 1) Identificar las ideas importantes del texto

7. Por último, enumera las características del 1 al 6 de acuerdo con las **recomendaciones** que tus profesores te hicieron, o te siguen haciendo para elaborar un resumen. Recuerda, el núm. 1 a la que más te hayan hecho énfasis, y el núm. 6 la que menos te hayan recomendado.

- 1) Identificar las ideas importantes del texto
- 3) Dar coherencia e integración al resumen
- 2) Conservar el mensaje del autor
- 5) Elaborar con las ideas importantes una nueva versión del texto a resumir
- 6) Presentar en el resumen tu punto de vista
- 4) Poner en tus propias palabras, las ideas importantes del texto a resumir

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 9

Resúmenes elaborados por algunos participantes

ELABORACION DEL RESUMEN

Nombre: Maria Eugenia Medrano Carranza

Edad: _____ Escolaridad: _____ Sexo: _____

A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MÁS IMPORTANTE DEL TEXTO que acabas de leer. Dispones de sólo 15 renglones máximo, tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.

Rinitis

La rinitis es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz.

La rinitis alérgica se produce a causa de sustancias que desencadenan alergias, llamados alérgenos. Cuando la rinitis alérgica se produce a causa de alérgenos exteriores comunes - como polen de árboles, césped y melezas o moho a menudo se llaman alergias de temporada o "fiebre de heno". La rinitis alérgica puede provocarse también a causa de alérgenos interiores comunes como caspa de mosca, moho de interiores excremento de cucarachas o ácaros.

Cuando es este caso estas alergias perennes.

VI P

① -4

③ -2

⑤ -1

④ -1

8

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|-----|----|-----|----|----|
| 1 | - | - | - | - |

ELABORACION DEL RESUMEN

Nombre: Núñez Granados Emy Marisol

Edad: 14 años 7 meses Escolaridad: secundaria Sexo: Femenino

A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MÁS IMPORTANTE DEL TEXTO que acaba de leer. Dispones de sólo de 15 renglones máximo tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| " La Rinitis " | | | | |
| La rinitis es una enfermedad de la nariz. | | | | |
| Hay 2 tipos de rinitis la rinitis contagiosa alérgica y no alérgica ambas se producen por contaminantes del aire moléculas contaminantes y ambas se pueden curar con un aerosol nasal anti alérgico. | | | | |
| sus síntomas son nariz congestionada dolor de cabeza etc. | | | | |
| Otros tipos de rinitis son la eosinofílica, neutrofílica y todas tienen que ser consultadas por un médico. | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

UI Pt
 ① - 2
 v
 ② - 2
 ③ - 5
 47
 5/5

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|-----|----|-----|----|----|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

ELABORACION DEL RESUMEN

Nombre: Núñez Granados Emy Marisol

Edad: 14 años 7 meses Escolaridad: secundaria Sexo: Femenino

A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MÁS IMPORTANTE DEL TEXTO que acaba de leer. Dispones de sólo de 15 renglones máximo tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo quieras si así lo deseas.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| " La Rinitis " | | | | |
| La rinitis es una enfermedad de la nariz. | | | | |
| Hay 2 tipos de rinitis la rinitis contagiosa alérgica y no alérgica ambas se producen por contaminantes del aire moléculas contaminantes y ambas se pueden curar con un aerosol nasal anti alérgico. sus síntomas son nariz congestionada dolor de cabeza etc. | | | | |
| Otros tipos de rinitis son la eosinofílica, neutrofílica y todas tienen que ser consultadas por un médico. | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

UI PE
 ① - 2
 ✓
 ② - 2
 ③ . 5
 ✓
 47
 5
 5

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|-----|----|-----|----|----|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

ELABORACION DEL RESUMEN

Nombre: López Arias Elizabeth Mallely

Edad: 17 años 6 meses Escolaridad: Bachillerato Sexo: Femenino

A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MÁS IMPORTANTE DEL TEXTO que acabas de leer. Dispones de sólo 15 renglones máximo, tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.

Rinitis: inflamación de las membranas mucosas (nariz) puede dividirse en alérgica y no alérgica. La cual puede darse por alérgenos extrínsecos (carbopolis.) e intrínsecos (moho, excremento de cucaracha). Respectivamente. Tiene como síntomas estornudos, picazón en diferentes partes y su tratamiento pueden ser aerosol nasal. La no alérgica se provoca por olores fuertes, contaminación, cambios de temperatura y atmósfera. Se da más en adultos. Los síntomas son congestión nasal y dolores de cabeza. Puede ayudar un descongestionante y se puede dividir en diferentes rinitis como son: eosinofílica, medicamentosa, neurotófica y estructural. Todo esto puede saberse si se lleva al paciente con un médico el cual puede determinar el tipo de rinitis, que lo causa y cual sería su tratamiento a seguir.

UI F
 ① -4
 ② -2
 ⑤ -.5
 ⑨ -.5
 2⑥ - 2
 ③③ ④② -
 ④③ ⑤③ -
 11

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|----------|----|-----|----|----|
| 2 54% | 2 | 3 | 2 | 3 |

ELABORACION DEL RESUMEN

Nombre: Cutiérrez Coronado Natalia

Edad: 21 Escolaridad: 5^{to} semestre de Química Sexo: F

A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MÁS IMPORTANTE DEL TEXTO que acaba de leer. Dispones de sólo de 15 renglones máximo tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.

| | | |
|---|----|-------------|
| | UI | Pto |
| Es una inflamación de la mucosa nasal; existen | 1 | -4 |
| varios tipos de rinitis: la alérgica se desencadena por alérgenos | 2 | -2 |
| y estos pueden ser exteriores como polen e interiores | 3 | -2 |
| como lo son los microorganismos. | 5 | -1 |
| La rinitis se trata con aerosoles nasales antialérgicos | 9 | -1 |
| que descongestionan o con vacunas antialérgicas. | | |
| La rinitis no alérgica se produce por olores fuertes, humo, | 16 | -2 |
| cambios de temperatura, etc. Si la rinitis se acompaña | 30 | -5 |
| con nariz congestionada se recetan aerosoles y ejercicio. | | |
| La rinitis eosinofílica se comporta como rinitis | 33 | -1 |
| alérgica y se debe a cambios meteorológicos. Para este | | |
| tipo de rinitis se usan descongestionantes y corticoi- | 43 | -1 |
| des nasales tópicos. El abuso de descongestionantes | 47 | -1 |
| produce rinitis medicamentosa. La neutrofílica se desencadena | 53 | -1 |
| por infección sinusal y se recetan antibióticos. La estructu- | | |
| ral se debe a anomalías estructurales y se trata con cirugía | | |
| | | <u>16.5</u> |

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|-----|----|-----|----|----|
| 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |

ELABORACION DEL RESUMEN

Nombre: Alejandro Velázquez Elizalde

Edad: 20 Escolaridad: 5^{to} sem. Licenciatura Sexo: Masculino

A continuación te quiero pedir que elabores un RESUMEN SOBRE LO MÁS IMPORTANTE DEL TEXTO que acabas de leer. Dispones de sólo 15 renglones máximo; tal y cómo se marca en el espacio de abajo. Puedes consultar el texto las veces que lo requieras si así lo deseas.

La rinitis es una inflamación de las membranas mucosas de la nariz / hay 2 tipos / la alérgica (se detecta por exámenes alérgicos / es causada por alérgenos exteriores / i.g. polen, - en cuyo caso se llama alergia de temporada / o por alérgenos interiores / i.g. ácaros del polvo, - denominada alergia perenne / Síntomas: estornudos, nariz congestionada / hay 2 tratamientos: medicamentos o inmunoterapia / y la no-alérgica (por olores fuertes, contaminación u otros irritantes) / de ésta hay varios tipos / la vasomotora (rinitis con congestión nasal, no se trata por completo aunque puede ser útil un aerosol c/esteroides y ejercicio) / la eosinofílica no alérgica (por cambios en el ambiente / parece alérgica, se trata con corticoides nasales) / la medicamentosa (por uso excesivo de descongestionantes / se cura dejando de usar el aerosol) / la neutrofílica (por infección sinusal, produce goteo post-nasal y dolor / se trata con descongestionantes o un sol-salina o antibióticos si hay infección) / y la estructural (por defectos del fábique, afecta un lado de la nariz más que otro / se corrige con cirugía) / Se recomienda asistir al especialista en alergias.

VI Ptos

① -4

② -2

③ -2

⑤ -1

⑨ -1

⑫ -2

⑳ -1

⑳ -1

④③ -1

④⑦ -1

⑤③ -1

17

| PIR | PS | IIP | CI | PA |
|-----|----|-----|----|----|
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |

ANEXO 10

Recuerdos elaborados por algunos participantes

| PIR | PS | IIP |
|-----|----|-----|
| 1 | 1 | 1 |

TAREA DE RECUERDO LIBRE

Nombre: Nabith Carolina Herrera Galindo

Edad: 41 años Escolaridad: Primaria Sexo: Femenino

A continuación te quiero pedir que escribas TODA LA INFORMACIÓN QUE RECUERDES QUE CONTENÍA EL TEXTO que acabas de leer.

IU P
④-2

trata sobre la rinitis que es una inflamación en la nariz en la que te da gripe y se te tapa la nariz.

E-2

| PIR | PS | IIP |
|-----|----|-----|
| 1 | 1 | 1 |

V = 1

TAREA DE RECUERDO LIBRE

Nombre:

Núñez Granados Eimy Marisol

Edad: 14 años Escolaridad: secundaria Sexo: Femenino

A continuación te quiero pedir que escribas TODA LA INFORMACIÓN QUE RECUERDES QUE CONTENIA EL TEXTO que acabas de leer.

La Rinitis

El texto habla sobre la rinitis una enfermedad ^{U-I P₄} de la nariz que se hace por ^{① - 2} respirar cosas contaminadas y al tener síntomas como problemas para respirar. hay que ir con el medico, para alguna medicina en aerosol pero la rinitis tambien se puede contagiar usan el aerosol cuando no lo necesitas.

E = 2

| PIR | PS | IIP |
|-----|----|-----|
| 2 | 2 | 2 |

v.2

TAREA DE RECUERDO LIBRE

Nombre: López Arias Elizabeth Gallego

Edad: 17 años Escolaridad: Bachillerato Sexo: Femenino

A continuación te quiero pedir que escribas TODA LA INFORMACIÓN QUE RECUERDES QUE CONTENÍA EL TEXTO que acabas de leer.

La rinitis es una reacción a diversas componentes ambientales como pueden ser los árboles, el pasto y moho. Y también otras que pueden ser excremento de cucarachas,

que estos son de tipo alergico a los cuales se les puede recetar algún aerosol.

Y hay del tipo no alergico en la cual es causada por cambios climaticos y los sintomas pueden durar todo el año y hay diferentes variantes de este tipo de reacción.

A todo esto se le puede saber desde que tenemos nuestro primer año de vida, llevando al paciente con un especialista para que determine la enfermedad y cual podría ser el medicamento especializado para cada persona.

U-I Pto.

① = 2

③ = 2

②⑥ = 2

⑩ = 2

Σ = 8

Mariana Serrano Rivera
20 años
Facultad de Química.

| PIR | PS | III |
|-----|----|-----|
| 2 | 2 | 2 |

Utilidad
V = 2

Recuerdo Libre

U-I Ptos

Rinitis

- ① = 4 La rinitis es una inflamación de las mucosas nasales; las cuales pueden ser clasificadas como Rinitis infecciosa y no infecciosa
- ② = 2
- ③ = 1 Dentro de las infecciosas se pueden encontrar aquellas que son causadas por:
- ④ = 5 - agentes como el moho, el polvo. Los cuales van a provocar que el individuo presente un cuadro de congestión nasal.
- ⑤ = 5 - agentes como heces de insectos, heces fecales, aquellas que transportan el aire (se encuentran microorganismos)

Dentro de ~~estas~~ Este tipo de rinitis infecciosa, se puede aliviar mediante el uso de inhaladores, así como la visita frecuente al médico; ya que en caso de seguir avanzando la enfermedad, se puede llegar a perder el sentido del olfato. Además, este tipo de rinitis se presenta en personas menores a los 20 años de edad.

- ⑥ = 2 Asimismo, la rinitis no infecciosa ~~se~~ se puede llegar a presentar en adultos, además de que son provocadas por:
- ⑦ = 5 usar de forma excesiva el inhalador
- ⑧ = 3 - por alguna lesión en el tabique de la nariz

Es preciso señalar que el tipo de rinitis no infecciosa es menos grave, ya que la forma de "aliviarla" es o bien disminuyendo el uso del inhalador, o mediante una operación; mientras que en el caso de la rinitis infecciosa se tiene que seguir un tratamiento médico; el cual tiene que ser atendido por un médico especialista, el cual debe de enseñarnos a diferenciar los tipos de rinitis existentes.

E = 10

| | | |
|-----|----|-----|
| PIR | PS | IIP |
| 3 | 3 | 3 |

v=3
utilizada

TAREA DE RECUERDO LIBRE

Nombre: Alejandro Velázquez Elizalde
 Edad: 20 Escolaridad: 5to sem. Licenciatura Sexo: Masculino

U-I Plus

A continuación te quiero pedir que escribas TODA LA INFORMACIÓN QUE RECUERDES QUE CONTENIA EL TEXTO que acabas de leer.

- ① = 2 La rinitis ~~alérgica~~ era una afección de la nariz. Esta se divide en rinitis alérgica, la cual puede tener por causas agentes ~~llamados~~ llamados alérgenos —
- ② = 2 externos (polvos, polen, pasto) y que da pie a una alergia por temporadas o fiebre del heno, o agentes internos (v.g. caspa) que provoca alergias perennes, esta última ^{puede} se detectar desde el año de edad a través de exámenes p/determinar qué tipos de alérgenos la están causando. Si se determina que es de agentes externos el médico informará en qué época del año se presentan estos; si es por agentes internos, el médico dará a conocer las medidas ambientales que deben seguirse. En ambos casos el tratamiento se da con antihistamínicos y aerosoles nasales o por medio de vacunación, en la cual en un periodo de 3 a 5 años se aplican vacunas a fin de hacer más resistente al cuerpo frente al alérgeno.
- ③ = 2 La otra división era la rinitis no alérgica que se daba por agentes incluso meteorológicos (también mencionaba algo sobre el polvo/humo) pero que no tenía que ver con una temporada del año. En esta primera se daba la definición de la rinitis vasomotora que se caracterizaba por la sensación de nariz tapada y que no tenía un tratamiento efectivo aparte de descongestionantes, aunque podía ayudar un régimen de ejercicio.
- ④ = 1 La siguiente rinitis no alérgica era la eosinofílica no alérgica, nombrada así por una célula sanguínea, el eosinófilo. La cual causa síntomas semejantes a la alérgica aunque las pruebas cutáneas de alérgenos resulten negativos. Para ésta resulta adecuado el tratamiento con corticoides tópicos.
- ⑤ = 1 Siguiendo con la clasificación, está la rinitis medicamentosa que se manifiesta por el uso excesivo de los descongestionantes que se venden si receta médica y que cede en cuanto uno deja de usar el aerosol o descongestionante.
- ⑥ = 1 La siguiente rinitis era la neutrofílica que se manifestaba después o por una infección ^{entre} sinusal. Sus síntomas había goteo post-nasal. El tratamiento era con antibióticos salvo si había sido producida por un resfriado

(...)

ANEXO 11

Protocolos de algunos participantes

Nombre: Raúl Gpe. Santillán González

Edad: 11: 9

Escolaridad: 6° de Primaria

Fecha de transcripción: 2 de Julio del 2005

Transcriptor: Evelyn

Reporte verbal retrospectivo tarea resumen

01. Cuando estaba leyendo, fui subrayando lo más importante
02. Copie lo que subraye en mi hoja
03. Poniéndolo como iba en la lectura

Nombre: Mauricio Minor González

Edad: 15 años

Escolaridad: 3° año de secundaria

Fecha de aplicación de la entrevista:

Fecha de transcripción: 04-06-04

Transcriptor: Evelyn

Reporte verbal retrospectivo tarea resumen

01. Inicie el resumen, más que nada con lo que hablaba el texto, cual era la información que me daba, que me proporcionaba
02. De ahí en este caso los tipos de enfermedades que había
03. Escribí los tipos que existen de esta enfermedad y cuales eran las características
04. Me base más que nada primero en lo que es la enfermedad principal, para después de ahí escribir los derivados de esta enfermedad
05. Cuáles eran las causas que producían esta enfermedad y que factores venían con esta enfermedad, que producía
06. También escribí lo que nos podría evitar que nos contagiáramos, que tuviéramos esta enfermedad como podría ser en este caso visitar al medico o simplemente saber más sobre esta enfermedad, para así saber si tenemos alguno de estos factores e identificar rápidamente de lo que estemos contagiados
07. En el resumen simplemente escribí en qué se basaba el texto, cual era la idea principal y como ideas secundarias para así complementar y formar más mi resumen

Nombre: Sergio Fernando Cárdenas Arriaga

Edad: 17

Escolaridad: 5° semestre de bachillerato

Fecha de aplicación de la entrevista:

Fecha de transcripción: 12 - 02 - 05

Transcriptor: Evelyn

Reporte verbal retrospectivo tarea resumen

01. Primero para iniciar mi resumen, memorice y estuve recordando todo lo que había comprendido en la lectura anterior del texto
02. Después lo transcribí ayudándome con el texto para ver si no me faltaba algo o aseverar lo que estaba poniendo
03. Quise poner primero las ideas principales de lo que me decía el texto y no irme tanto por las ideas secundarias que sobran por ahí
04. No utilice todas las palabras puse muchas abreviaciones, no utilice palabras largas las omití para que el texto fuera más corto y sí alcanzarán los quince renglones que tenía

Nombre: Enrique Herbert
Edad: 21: 3
Escolaridad: 5° semestre de Química
Fecha de aplicación de la entrevista:
Fecha de transcripción: 28 - 02 - 04
Transcriptor: Evelyn

Reporte verbal retrospectivo tarea resumen

01. Lo que requerí para realizar el resumen correspondiente a la lectura fue sencillo, ya que yo previamente había hecho un resumen, un cuadro sinóptico con las ideas más importantes de la lectura
02. Entonces simplemente tuve que recurrir a mi resumen y requerí solamente de ver una que otra cosa del texto original para tratar de afianzar de la mejor manera posible las ideas que trata de resaltar el texto
03. Y finalmente traté de ordenar sobre cada renglón del resumen que se me pidió en cada renglón poner una idea simplemente para que de acuerdo a cada renglón se viera realmente el resumen
04. Tratar de resumir todas las ideas en 15 renglones o sea fueron 15 ideas
05. Y bueno fue sencillo gracias a que yo ya había hecho mi resumen previo

Nombre: Alejandro Velásquez Elizalde

Edad: 20

Escolaridad: 5° semestre de Letras hispánicas

Fecha de aplicación de la entrevista:

Fecha de transcripción: 15 - 03 - 05

Transcriptor: Evelyn

Reporte verbal retrospectivo tarea resumen

01. Para comenzar a hacer el resumen primero hice una rápida relectura del texto
02. Como ya lo había leído en otras ocasiones entonces nada más volví a leer de qué se trataba el texto
03. Comienza con las definiciones y como son las que me parecen más importante para elaborar un buen resumen es lo que condenso con mayor puntualidad
04. Comencé con la primera definición que es la que me parece más importante
05. Después estructure las ideas de modo que puedan contener todo lo que esta en el texto sin repetir lo que dice el texto y en una forma mucho más abreviada, usando paréntesis
06. En lo que iba redactando cambie un poco el orden de la presentación del texto original
07. En lo que iba escribiendo, releía
08. Lo que me parecía muy superficial, si había ejemplos a veces nada más citaba alguno muy rápido
09. Únicamente en el caso de que este resumen lo fuera a ocupar para otra tarea podría acordarme de los demás ejemplos a partir de ese que vi
10. Lo que me parecía más importante en este caso eran los síntomas, los tratamientos
11. Iba relejendo, escribía, releía el texto
12. No consulte en ningún momento mi esquema porque...

13. Lo que sí hice fue ir escribiendo, leyendo, escribiendo un fragmento, volver a la siguiente parte para condensar la información
14. Fui haciendo los cambios de palabras para no ocupar tanto espacio, para condensar realmente la información
15. Ese fue mi proceso durante todo el texto
16. Hice la modificación de la presentación del texto original en el texto de resumen, al usar paréntesis, al ir decidiendo todo lo que eliminaba todo aquello que me parecía superfluo los ejemplos como ya dije
17. Ya cuando termine revise si había algún error de ortografía o algo así que me pudiera afectar en la comprensión de algunas palabras