

## **COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES PARA ELABORAR RESÚMENES ESCRITOS**

*El caso de los estudiantes*

*de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca*

GABRIEL HERRADA-VALVERDE / ROSARIO ISABEL HERRADA VALVERDE

### **Resumen:**

Un aspecto de vital importancia para el avance académico de los alumnos, especialmente en el ámbito universitario, es el desarrollo de tareas de síntesis. Las técnicas de síntesis, como el resumen, facilitan la comprensión de textos complejos y la construcción de conocimiento, siempre que se apliquen procedimientos adecuados. Para determinar qué influencia tienen el momento de formación académica y el formato textual al elaborar resúmenes, analizamos los procedimientos que utiliza el alumnado que comienza a cursar estudios de Magisterio y el que ya los ha finalizado para resumir textos impresos y aquellos que cuentan con hipervínculos. Los resultados obtenidos sugieren que el momento formativo influye en la utilización de ciertos procedimientos, si bien ni este factor ni el formato textual parecen promover la realización exitosa de la tarea.

### **Abstract:**

An aspect of vital importance for students' academic progress, especially in the university setting, is the development of tasks of synthesis. The techniques of synthesis, such as writing abstracts, facilitate the understanding of complex texts and the construction of knowledge, provided that adequate procedures are employed. To determine the influence of the moment in time of academic education and the textual format of writing abstracts, we analyzed the procedures that entering and graduating education students use to summarize printed texts and texts with hyperlinks. The obtained results suggest that the time of education influences the use of certain procedures, although neither this factor nor the textual format seems to promote successful completion of the task.

**Palabras clave:** comprensión de lectura; resúmenes; textos; hipertexto; educación superior.

**Keywords:** reading comprehension, abstracts, texts, hypertext, higher education.

---

Gabriel Herrada-Valverde: investigador de la Universidad de Salamanca, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Paseo de Canalejas, 169, E-37008, Salamanca, España. CE: gabriel.h.valverde@usal.es  
Rosario Isabel Herrada Valverde: profesora de la Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. CE: rherrada@um.es

## Introducción

Los estudiantes de diferentes etapas educativas deben manejar con soltura la lengua escrita de cara a alcanzar el éxito académico y profesional. No obstante, y aunque la enseñanza de esta habilidad es uno de los principales objetivos de los sistemas educativos desde las primeras etapas de la escolarización (Rodríguez, 2017), muchos estudiantes carecen de las destrezas necesarias para llevar a cabo este tipo de tareas (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017), lo cual puede obstaculizar el rendimiento académico en etapas educativas posteriores.

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, el nuevo modelo de aprendizaje que se propicia y defiende desde la institución universitaria y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje otorgan al alumnado un nuevo rol que le exige convertirse en constructor de conocimiento. Tomando esto como referencia y considerando que en la universidad los estudiantes manejan grandes cantidades de información en diversos formatos textuales (principalmente impreso y digital), es imprescindible utilizar técnicas, como el resumen escrito, para sintetizar la información y favorecer, a través de la reflexión, su integración en la memoria a largo plazo, mejorando con ello los niveles de comprensión lectora (Mokeddem y Houcine, 2016). Sin embargo, resumir es una tarea que solo facilita la construcción de conocimiento cuando se usa de forma adecuada, es decir, cuando se conocen los procedimientos apropiados para realizarla con éxito.

Por ello, nos preguntamos si los estudiantes universitarios están realmente capacitados para realizar resúmenes de forma adecuada o si, por el contrario, no aciertan con la estructura y rasgos discursivos y lingüísticos característicos de los textos. Con el fin de situar y clarificar esta cuestión, analizaremos los procesos implicados en la realización de la tarea de resumen. Tras ello, presentaremos la investigación propiamente dicha, explicitando la metodología empleada. En concreto, se ha preparado cuidadosamente el diseño e implementación de una experiencia que analiza las competencias procedimentales de alumnos universitarios de diferentes titulaciones a la hora de realizar resúmenes escritos. Posteriormente se analizan los resultados obtenidos de cara a extraer las conclusiones. Además de lo anterior, se analizarán las posibles causas que pueden influir al seleccionar y aplicar diferentes procedimientos, entre las que se podrían encontrar las habili-

dades metacognitivas de los estudiantes, y más concretamente su grado de madurez como lectores. De hecho, investigaciones recientes han concluido que el resumen escrito resulta beneficioso para aquellos estudiantes con menos habilidades lectoras (Marzec-Stawiarska, 2016).

### **Marco teórico**

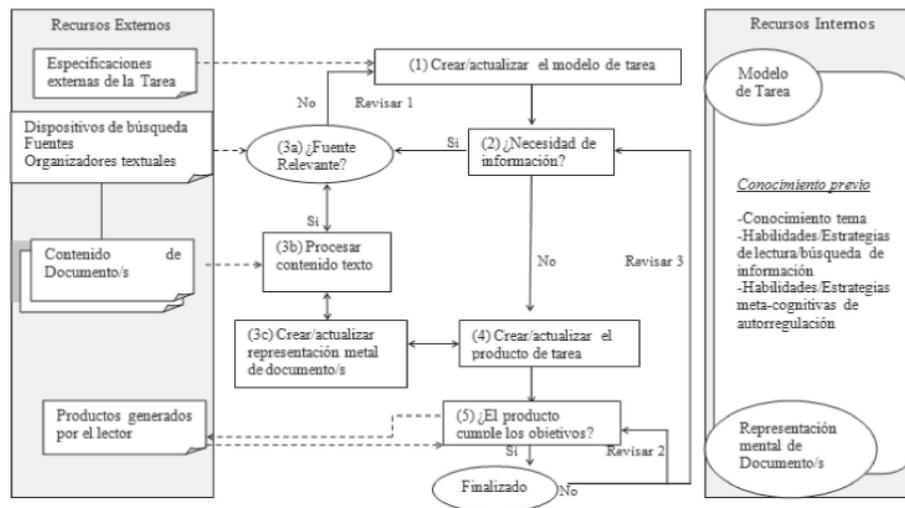
Una revisión de los estudios teóricos referentes a las implicaciones en la realización de la tarea de resumen (Flower, 1990; Flower y Hayes, 1980, 1981; Hernández y Quintero, 2001, Quintero, 1995, 1998; Quintero y Hernández, 2002; Salmerón y Gutiérrez-Brajos, 2012; Sánchez, 1993, 1998; Scardamalia y Bereiter, 1992) nos lleva a sostener que los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura son similares, ya que ambas actividades suponen planificación, construcción progresiva de significado (lectura) o elaboración progresiva de significado (escritura) y revisión. Esa similitud favorece la fusión de estos procesos cuando el lector se enfrenta a tareas de lectura orientadas a la escritura. En este sentido, Rouet y Britt (2011) destacan cinco procesos en su modelo MD-TRACE (figura 1):

- Crear un modelo de tarea que incluye un conjunto de objetivos de lectura y plan de acción para cumplirlos;
- evaluar la necesidad informativa comparando los conocimientos disponibles sobre el tema con las demandas de la tarea;
- procesar el texto evaluando su relevancia para la tarea y, en el caso de que se considere relevante, procesándolo en profundidad para crear una representación mental;
- crear un producto de tarea en el que el lector, partiendo del modelo de tarea creado y de la información procesada, construye una respuesta para la misma; y
- evaluar el producto de tarea, valorando si el resultado satisface suficientemente las demandas del modelo como para darlo por finalizado y, en caso de que no sea así, revisando alguno de los procesos anteriores.

Considerando el MD-TRACE, resumir un texto supondrá crear un modelo de tarea (expresar de forma sintética y personal la macroestructura del texto leído), y partiendo de este, generar una representación mental del documento leído (para ello se apoya en técnicas de relectura, como la exploración o el ojeado, o en aquellas para destacar información, como el

subrayado o la toma de notas), tratando de expresarla a través de sucesivos productos escritos (expresión de ideas clave, mapas conceptuales o borradores de resumen). Estos productos intermedios permiten ir reflexionando en torno al nivel de comprensión alcanzado (mejorando la precisión de la metacompreensión) hasta conseguir un producto final que cumpla las demandas de la tarea.

FIGURA 1  
*Modelo MD-TRACE*



Fuente: Adaptado de Rouet y Britt (2011)

Además de analizar los estudios sobre los procesos implicados en la realización de la tarea de resumen, comentamos brevemente los condicionantes que podrían determinar la elección y el desarrollo de dichos procesos. En concreto, resumiremos las habilidades metacognitivas que intervienen en la comprensión lectora; la tabla 1 presenta las principales, con base en los trabajos de diferentes autores (Anderson y Thiede, 2008; Block y Pressley, 2007; Mandler y Johnson, 1977; McNamara, Ozuru, Best y O'Reilly, 2007; Meyer, 1975, 1984; Meyer y Ray, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1984; Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012; Sánchez, 1993, 1998; Thiede y Anderson, 2003; Thiede, Dunlosky, Griffin y Wiley, 2005; Thiede, Griffin, Wiley y Redford, 2009; Thiede, Griffin, Wiley y Anderson, 2010). A partir de estos

estudios se observa una diferenciación entre las estrategias utilizadas por lectores maduros e inmaduros. En concreto, se observa que mientras los primeros supervisan el grado de comprensión alcanzado antes, durante y después de la lectura, los inmaduros, apenas lo revisan. Otros estudios, como el desarrollado por Miras, Solé y Castells (2013), señalan que los escritos de los alumnos que sostienen creencias más transaccionales muestran mejor organización y mayor integración de los contenidos, a la vez que quienes elaboran textos más integrados son los que obtienen mayores beneficios en términos de aprendizaje.

TABLA 1  
*Habilidades metacognitivas de comprensión lectora*

| Lectores inmaduros   | Lectores maduros  |
|--|---|
| <p>Ausencia de supervisión del grado de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibe la lectura como actividad basada en el texto donde la aportación de conocimientos previos es irrelevante</li> <li>• No es consciente de su meta de lectura o su meta simplemente es recordar algo del texto, por lo que se reduce la probabilidad de que el lector alcance una comprensión global</li> </ul> | <p>Supervisión constante del grado de comprensión alcanzando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de la lectura: establece objetivos de lectura (ajustados a género textual y al tipo de tarea) y utiliza estrategias de pre-lectura (exploración, ojeado)</li> <li>• Durante la lectura: toma notas en el texto, subraya y/o relee partes del texto; se plantea preguntas acerca de lo que sabe y de lo que necesita saber; trata de resolver problemas de comprensión a través de autoexplicaciones</li> <li>• Después de la lectura: genera palabras clave, realiza resúmenes y/o mapas conceptuales que le permiten mejorar la precisión de la metacompreensión</li> </ul> |

Tal y como señala Sobrino (2011), el aprendizaje exploratorio en sistemas de hipertexto no requiere que esté presente una estructura acabada de los contenidos de instrucción, sino que resulta esencial que el estudiante descubra y cree la estructura reticular que subyace en dichos contenidos. Por tanto, en el caso de la lectura hipertextual, además de lo que se explicita en la tabla, el maduro decide durante la lectura qué nodos leer (elección nodos de lectura) y en qué orden hacerlo (selección del orden de lectura)

en virtud de los objetivos de lectura planteados. El inmaduro, por el contrario, lo hace sin atender a una meta de lectura o acaso esta sea recordar algo del hipertexto (Madrid y Cañas, 2009; Madrid, Van Oostendorp y Puerta, 2009; Salmerón Cañas y Fajardo, 2005; Salmerón, Kinstch y Cañas 2006a, Salmerón, Kinstch y Cañas, 2006b).

### Material y métodos

La investigación que presentamos se desarrolló en la Universidad de Salamanca, en España, durante el curso académico 2012-2013 dentro del ámbito de la formación inicial docente. Nuestro objetivo ha sido conocer qué procedimientos utilizan los estudiantes que empiezan la titulación de maestro en Educación primaria y los que comienzan la licenciatura de Psicopedagogía (habiendo finalizado la titulación anterior) al realizar un resumen escrito de un documento en formato impreso o hipertextual; y comparar dichos procedimientos con el fin de comprobar si existen diferencias intergrupales que se puedan asociar al proceso formativo y/o al formato textual. Partiendo de esta meta, planteamos como hipótesis que el proceso formativo por el que han pasado los alumnos titulados en la carrera de maestro que comienzan la licenciatura en Psicopedagogía se traduce en la puesta en marcha de procedimientos más adecuados que los que acaban de comenzar dicha titulación a la hora de realizar el resumen de texto impreso o hipervinculado.

Para contrastar la hipótesis, establecemos un diseño de carácter transversal, consistente en el desarrollo de una prueba resumen que analiza el grado de adecuación de los procedimientos, observando su nivel de desempeño en la tarea reseñada. Debe considerarse que, al tratarse de grupos naturales, no pudimos realizar una asignación al azar de los sujetos de la muestra, establecimos un conjunto de variables de control para tratar de minimizar los posibles efectos de validez interna, asociados a la actuación de variables extrañas.

### Muestra

Los grupos que constituyeron la muestra se definieron considerando el momento formativo en el que se encontraba el alumnado y el formato textual –texto o hipertexto– del documento que se debía resumir. Partiendo de ello, se conformó una muestra de 96 estudiantes que se repartieron en cuatro grupos: el de Educación primaria, que leyó el texto impreso

(EpT); el de Psicopedagogía, al que le correspondió el texto impreso (PsT); el grupo de Educación primaria, que leyó el hipertexto (EpHT); y el de Psicopedagogía que tuvo el hipertexto (PsHT). La muestra de cada grupo se describe en la tabla 2.

TABLA 2  
*Características de la muestra*

|            | Grupo de estudio<br>(titulación universitaria y formato textual tarea) |            |            |            | Total alumnos |
|------------|--|------------|------------|------------|---------------|
|            | EpT  | PsT        | EpHT       | PsHT       |               |
| Frecuencia | 31 (32.3%)   | 21 (21.9%) | 31 (32.3%) | 13 (13.5%) | 96            |

#### Variables e instrumentos de recogida de información

Como variables independientes consideramos el momento formativo y el formato textual del documento a resumir, con el objeto de evaluar la variable dependiente general: *procedimientos que el alumno considera haber seguido para realizar la tarea de resumen (ProcTarea)*. En concreto, analizamos dicha variable a través de las subvariables: *procedimiento lectura (texto impreso) (ProcTarea\_1)*; *procedimiento escritura (texto impreso) (ProcTarea\_2)*; *procedimiento lectura (hipertexto) (ProcTarea\_3)*; *procedimiento escritura (hipertexto) (ProcTarea\_4)*; y *utilización de las ayudas a la comprensión lectora (glosario) (ProcTarea\_5)*. Por otra parte, se establecieron como variables de control: *variables de identificación* como el género y nombre de alumno; *variables pedagógicas* como la titulación que daba acceso al segundo ciclo en Psicopedagogía; y variables sobre *hábitos lectores*, como la cantidad de libros leídos al año.

La información se obtuvo mediante un cuestionario y una prueba de resumen de texto/hipertexto. El instrumento nos permitió analizar las variables de control y determinar la muestra final a través de ítems que nos permitían saber si el alumnado de la licenciatura de Psicopedagogía había accedido a tal titulación a través de alguna de las diplomaturas de Magisterio, si había estudiado la titulación en la Universidad de Salamanca o en otra, si el alumnado que comenzaba la carrera de maestro provenía

de bachillerato o de alguna otra carrera universitaria, etc. Por su parte, la prueba de resumen de texto/hipertexto nos permitió evaluar la variable dependiente ProcTarea, a través de sus diferentes subvariables. Esta fue construida partiendo de un texto académico sobre tecnología educativa, que fue reducido, con el objeto de que los estudiantes dispusieran de tiempo suficiente para realizar la tarea de resumen en un tiempo limitado a dos horas; asimismo, fue adaptado con el fin de generar dos versiones del documento: una impresa y otra hipervinculada.

Para cumplimentar la prueba, los estudiantes, en primer lugar, tenían que realizar un resumen del texto o hipertexto –disponían de un folio en blanco que podían utilizar a modo de borrador y de un glosario de términos que podían usar como ayuda a la lectura– y, posteriormente, indicar por escrito los procedimientos de lectura y escritura que consideraban haber utilizado para realizarlo. Observando los procedimientos que los alumnos decían utilizar, se estableció una serie de categorías de evaluación (tabla 3), la que permitió establecer el grado de idoneidad de los procesos cognitivos que pusieron en marcha, cotejando dichos procedimientos con su nivel de desempeño en la tarea.

TABLA 3  
*Procedimientos que el alumno considera haber seguido para realizar la tarea de resumen (ProcTarea)*

| Subvariables   | Categorías de evaluación y definición conceptual  |
|--|---|
| Procedimiento lectura de texto impreso (ProcTarea_1)   | <p>3: el alumno hace dos o más lecturas y subraya el texto (durante la primera o segunda lectura)</p> <p>2: el alumno hace una lectura, y va subrayando simultáneamente</p> <p>1: el alumno lee una o dos veces el texto sin subrayarlo</p> <p>0: NS/NC</p>   |
| Procedimiento escritura de texto impreso (ProcTarea_2) | <p>4: el alumno realiza alguno de los tres pasos anteriores, y luego relea el resumen y omite información</p> <p>3: el alumno hace un borrador y/o anotaciones en el artículo, y partiendo de esto hace el resumen</p> <p>2: el alumno hace el resumen a partir de lo que ha subrayado</p> <p>1: el alumno hace el resumen directamente del texto</p> <p>0: NS/NC</p> |

| Subvariables  | Categorías de evaluación y definición conceptual   |
|---|--|
| Procedimiento lectura de hipertexto (ProcTarea_3)                           | <p>4: el alumno lee una o más veces la información del hipertexto entrando en todos los hipervínculos</p> <p>3: el alumno lee una vez la información del hipertexto entrando en todos los hipervínculos</p> <p>2: el alumno lee la información del hipertexto entrando en parte de los hipervínculos</p> <p>1: el alumno no lee la información que aparece en los hipervínculos</p> <p>0: NS/NC</p>                                      |
| Procedimiento escritura de hipertexto (ProcTarea_4)                         | <p>4: el alumno realiza alguno de los tres pasos anteriores, y luego relea el resumen y omite información</p> <p>3: el alumno hace un borrador, y partiendo de esto hace el resumen.</p> <p>2: el alumno copia la información del hipertexto a un documento word para destacar la información más importante, y partiendo de esto realiza el resumen</p> <p>1: el alumno hace el resumen directamente del hipertexto</p> <p>0: NS/NC</p> |
| Utilización de las ayudas a la comprensión lectora (glosario) (ProcTarea_5) | <p>2: utiliza glosario</p> <p>1: no utiliza glosario</p> <p>0: no utiliza glosario a pesar de afirmar no comprender el vocabulario artículo</p>  |

Tanto el cuestionario como la prueba de resumen de texto/hipertexto se validaron mediante la técnica de juicio de expertos, que incluía procesos de análisis de contenido a nivel individual por parte de cada experto, y a nivel grupal, de modo que los investigadores comprobaran el grado de coincidencia y divergencia en sus valoraciones, debatiendo estas últimas hasta lograr un alto nivel de consenso.

### Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos acerca de los procedimientos seguidos por el alumno para realizar la tarea resumen.

Comenzando por el *procedimiento de lectura de texto impreso* (ProcTarea\_1), aparecen diferencias significativas (nivel de significatividad de 5%,  $n.s. = 0.05$ ) entre los grupos PsT y EpT. Estas se observan claramente en la tabla 4, en la que se percibe, por una parte, que todos los alumnos

del grupo PsT subrayaban el texto que leían (46.2% leen dos o más veces el texto y 53.8% una vez), mientras que en el de EpT hubo alumnos que afirmaron leer el texto sin subrayarlo (22.6%) o que no respondían al respecto (12.9%). Además, se aprecia una gran diferencia de porcentaje entre los alumnos de PsT que leían una vez el texto y lo subrayaban (53.8%) y los del grupo EpT que utilizaron el mismo procedimiento (19.4%).

TABLA 4  
*Procedimiento lectura (texto impreso) (ProcTarea\_1)*

|   | Grupo de estudio |              | Total alumnos según tipo de respuesta |
|---|------------------|--------------|---------------------------------------|
|   | EpT              | PsT          |                                       |
| Lee dos o más veces el texto y lo subraya | 14<br>45.2%      | 6<br>46.2%   | 20<br>45.5%                           |
| Lee una vez el texto y lo subraya         | 6<br>19.4%       | 7<br>53.8%   | 13<br>29.5%                           |
| Lee el texto sin subrayarlo               | 7<br>22.6%       | 0<br>.0%     | 7<br>15.9%                            |
| NS/NC                                     | 4<br>12.9%       | 0<br>.0%     | 4<br>9.1%                             |
| Total de alumnos de cada carrera          | 31<br>100.0%     | 13<br>100.0% | 44<br>100.0%                          |
| $\chi^2$ (gl)                             | 8.303 (3)        |              |                                       |
| $p$                                       | .040             |              |                                       |

Autores como Sánchez (1993,1998), Scardamalia y Bereiter (1984) y Salmerón y Gutiérrez-Braojos (2012) señalan que los lectores maduros, antes de la lectura propiamente dicha, establecen objetivos y utilizan estrategias de pre-lectura como la exploración textual (revisar las partes clave del texto) o el ojeado (lectura rápida del texto), las cuales permiten definir objetivos de lectura planteados, activar el conocimiento previo e identificar y tomar ventaja de la estructura del texto (superestructura). En este sentido,

consideramos que el alumnado que afirmó haber leído el texto dos o más veces, probablemente, utilizó la técnica del ojeado, ya que la exploración textual quedaría descartada, si tenemos en cuenta que, una vez revisados los resúmenes, observamos que la mayoría mostraban dificultades para usar estratégicamente la superestructura del texto que leyeron.

Por otra parte, algunos autores sugieren que el lector maduro toma notas en el texto, subraya y/o relee partes del texto, se plantea preguntas acerca de lo que sabe y lo que no y trata de resolver problemas de comprensión a través de autoexplicaciones (McNamara *et al.*, 2007). Partiendo de esto, la madurez lectora del alumnado queda limitada, en el mejor de los casos, al uso de la técnica del subrayado, puesto que un pequeño porcentaje del grupo EpT ni siquiera subrayaba la información textual. A ello se une que, revisando la información subrayada, observamos que la utilización de esta técnica no era funcional para el desempeño de la tarea, ya que muy pocos alumnos destacaban la mayor parte de los aspectos estructurales del texto.

En lo que respecta a *procedimiento escritura (texto impreso)* (ProcTarea\_2) también existen diferencias significativas entre los grupos PsT y EpT, puesto que, como se aprecia en la tabla 5, para  $\chi^2$  con un valor de 38.235 corresponde una probabilidad  $p < 0.01$ . En este sentido, la principal diferencia entre los grupos es que la mayoría del grupo EpT realizaba el resumen partiendo directamente del texto (74.2%), mientras que gran parte del grupo PsT lo hacía a partir de lo subrayado (61.5%).

Tengamos en cuenta, por un lado, que Anderson y Thiede (2008), Thiede y Anderson (2003), Thiede *et al.* (2005) y Thiede *et al.* (2010) aseguran que ciertas técnicas de síntesis –particularmente, expresar por escrito ideas clave del texto, realizar resúmenes y/o construir mapas conceptuales– mejoran la precisión de la metacompreensión; y por otro lado, que el modelo MD-TRACE, de Rouet y Britt (2011), considera productos intermedios de tarea (borradores) que se van transformando hasta conseguir el producto de tarea final. Dicho modelo sirve como marco para describir los pasos y recursos implicados en la comprensión de múltiples documentos complejos (Vega, Bañales y Reyna, 2013).

Por tanto, el que los alumnos no se plantearan el uso del borrador, los sitúa dentro de la categoría de lectores inmaduros que parten de un modelo de tarea inapropiado y, en consecuencia, generan un producto de tarea

inadecuado. No obstante, admitiendo esa inmadurez general, existen ciertas diferencias entre grupos. Los estudiantes de Psicopedagogía indicaron utilizar la información subrayada para hacer el resumen; por contrario, los de Educación primaria señalaron haberlo hecho directamente del texto.

TABLA 5  
*Procedimiento escritura (texto impreso) (ProcTarea\_2)*

|   | Grupo de estudio |              | Total alumnos según tipo de respuesta |
|---|------------------|--------------|---------------------------------------|
|   | <i>EpT</i>       | <i>PsT</i>   |                                       |
| Realiza alguno de los tres pasos anteriores, y luego relea el resumen y omite información | 2<br>6.5%        | 3<br>23.1%   | 5<br>11.4%                            |
| Hace el resumen a partir de anotaciones/ borrador   | 0                | 2<br>15.4%   | 2<br>4.5%                             |
| Hace el resumen a partir de lo subrayado  | 0<br>.0%         | 8<br>61.5%   | 8<br>18.2%                            |
| Hace resumen directamente del texto   | 23<br>74.2%      | 0            | 23<br>52.3%                           |
| NS/NC   | 6<br>19.4%       | 0            | 6<br>13.6%                            |
| Total de alumnos de cada carrera  | 31<br>100.0%     | 13<br>100.0% | 44<br>100.0%                          |
| $\chi^2$ (gl)   | 38.235 (4)       |              |                                       |
| <i>p</i>  | .000             |              |                                       |

Por su parte, los resultados para la subvariable *procedimiento lectura (hipertexto) (ProcTarea\_3)* denota también la existencia de diferencias significativas entre los grupos. La tabla 6 muestra que, por un lado, gran parte del grupo *EpHT* expresó que no lee los hipervínculos (64.5%), mientras que los del *PsHT* se reparten entre los que manifestaron que no los leen (28.5%), los que dicen entrar en parte de los vínculos (23.8%), y los que afirman entrar en todos, leyéndolos una (14.3%) o más veces (33.3%).

Es decir, la lectura intertextual que aseguraron llevar a cabo los alumnos de Psicopedagogía es claramente más adecuada que la que afirmaron utilizar los de Educación primaria, ya que estos últimos no consultaron los hipervínculos.

TABLA 6  
*Procedimiento lectura (hipertexto) (ProcTarea\_3)*

|   | Grupo de estudio |              | Total alumnos según tipo de respuesta |
|---|------------------|--------------|---------------------------------------|
|   | <i>EpHT</i>      | <i>PsHT</i>  |                                       |
| Lee el hipertexto dos o más veces entrando en todos los hipervínculos | 2<br>6.5%        | 7<br>33.3%   | 9<br>17.3%                            |
| Lee el hipertexto una vez entrando en todos los hipervínculos         | 4<br>12.9%       | 3<br>14.3%   | 7<br>13.5%                            |
| Lee el hipertexto entrando en parte de los hipervínculos              | 2<br>6.5%        | 5<br>23.8%   | 7<br>13.5%                            |
| No lee hipervínculos  | 20<br>64.5%      | 6<br>28.6%   | 26<br>50.0%                           |
| NS/NC   | 3<br>9.7%        | 0            | 3<br>5.8%                             |
| Total de alumnos de cada carrera                                      | 31<br>100.0%     | 21<br>100.0% | 52<br>100.0%                          |
| $\chi^2$ (gl)   | 13.314 (4)       |              |                                       |
| <i>p</i>  | .010             |              |                                       |

El gran número de alumnos de Educación primaria que sostenían no haber leído los hipervínculos clarifica, en parte, por qué ellos no utilizaron información hipervinculada en el resumen que elaboraron; pero no aclara por qué tampoco la utilizaron los pocos alumnos de este grupo que sí los leyeron. Analizando los resúmenes realizados, parece probable que la razón por la que los estudiantes que leyeron los hipervínculos no utilizaran su

información en el resumen estuviera relacionada con las deficiencias de su proceso de comprensión.

En cuanto al *procedimiento escritura (hipertexto)* (ProcTarea\_4), en la tabla 7 vemos que, aunque la mayoría de alumnos de ambos grupos declararon hacer el resumen directamente del texto (52.4% en el grupo PsHT y 77.4% en el de EpHT), existen importantes diferencias intergrupales. Por un lado, mientras 9.5% del correspondiente a PsHT afirmó haber editado un documento de texto para destacar información (a modo de subrayado), ninguno de los del EpHT mencionó haber hecho lo mismo. Por otro lado, mientras 23.8% del grupo PsHT aseguró releer el resumen y omitir información, ningún alumno del de EpHT indicó haber realizado lo propio. Partiendo del hecho de que la mayoría de los *alumnos que leyeron el hipertexto* no consideraron necesario realizar un borrador previo al resumen, categorizamos a este alumnado, al igual que hicimos con los lectores que leyeron el texto impreso, como *lectores inmaduros*, que parten de un modelo de tarea inapropiado y generan un producto de tarea inadecuado.

TABLA 7  
*Procedimiento escritura (hipertexto) (ProcTarea\_4)*

|  | Grupo de estudio |              | Total alumnos según tipo respuesta |
|--|------------------|--------------|------------------------------------|
|  | EpHT             | PsHT         |                                    |
| Realiza alguno de los tres pasos anteriores, y luego relea el resumen y omite información                              | 0                | 5<br>23.8%   | 5<br>9.6%                          |
| Hace el resumen a partir de borrador   | 4<br>12.9%       | 3<br>14.3%   | 7<br>13.5%                         |
| Copia información del hipertexto en un documento word, destaca información que considera importante, y hace el resumen | 0                | 2<br>9.5%    | 2<br>3.8%                          |
| Hace el resumen directamente del texto   | 24<br>77.4%      | 11<br>52.4%  | 35<br>67.3%                        |
| NS/NC  | 3<br>9.7%        | 0            | 3<br>5.8%                          |
| Total de alumnos de cada carrera   | 31<br>100.0%     | 21<br>100.0% | 52<br>100.0%                       |
| $\chi^2$ (gl)  | 13.549 (4)       |              |                                    |
| $p$  | .009             |              |                                    |

Por último, con respecto a la variable *utilización de las ayudas a la comprensión lectora (glosario)* (ProcTarea\_5), la tabla 8 muestra la existencia de diferencias significativas entre grupos. El momento formativo del alumnado parece incidir en estas diferencias, puesto que mientras la mayoría de los alumnos de los grupos PsT y PsHT utilizaban el glosario, la mayor parte de los de EpT y EpHT no lo hacían. A primera vista, podría resultar llamativo el hecho de que los estudiantes que más utilizaran el glosario (los de Psicopedagogía) fueran los que supuestamente menos deberían necesitarlo, mientras que los que menos lo utilizaron (los de Educación primaria) debieran ser aquellos que, en principio, más lo podrían necesitar. No obstante, este hecho corrobora las conclusiones obtenidas en las subvariables previas, esto es, que los de Psicopedagogía utilizan procedimientos más adecuados que los alumnos que están comenzando los estudios del grado de Educación primaria.

TABLA 8

*Utilización de las ayudas a la comprensión lectora (glosario) (ProcTarea\_5)*

|  | Grupo de estudio |              |              |              | Total alumnos según tipo de respuesta |
|--|------------------|--------------|--------------|--------------|---------------------------------------|
|  | EpT              | PsT          | EpHT         | PsHT         |                                       |
| Utiliza glosario   | 5<br>16.1%       | 9<br>69.2%   | 3<br>9.7%    | 9<br>42.9%   | 26<br>27.1%                           |
| No utiliza glosario  | 26<br>83.9%      | 3<br>23.1%   | 27<br>87.1%  | 10<br>47.6%  | 66<br>68.8%                           |
| No utiliza glosario a pesar de afirmar no comprender el vocabulario artículo | 0                | 1<br>7.7%    | 1<br>3.2%    | 2<br>9.5%    | 4<br>4.2%                             |
| Total de alumnos de cada carrera   | 31<br>100.0%     | 13<br>100.0% | 31<br>100.0% | 21<br>100.0% | 96<br>100.0%                          |
| $\chi^2$ (gl)  | 26.346 (6)       |              |              |              |                                       |
| p  | .000             |              |              |              |                                       |

## Conclusiones

El presente estudio ha tratado de determinar la influencia del momento formativo y del formato textual a la hora de aplicar técnicas de síntesis, como es el caso del resumen. En concreto, se analizaron los procedimientos utilizados por un amplio número de estudiantes universitarios al realizar el resumen de un texto presentado en formatos impreso e hipervinculado. Para ello se diseñó una serie de actividades en las que participaron alumnos que comenzaron a cursar estudios de Magisterio y otros que ya los habían finalizado. Aunque el objetivo central de la presente investigación ha sido analizar los procedimientos utilizados por los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, se ha intentado determinar las causas que motivan la elección de dichos procedimientos, entre las que se podrían encontrar sus habilidades metacognitivas.

A la vista de los resultados, se puede concluir que existen diferencias significativas en la variable *procedimientos que el alumno considera haber seguido para realizar la tarea (ProcTarea)*, que dependían fundamentalmente del momento formativo. En concreto, se observó que el alumnado de Psicopedagogía, independientemente del formato textual en el que realizó la prueba, utilizó procedimientos más adecuados que el que estaba comenzando a estudiar Educación primaria.

Así, los grupos de Educación primaria aseguraron haber realizado el resumen directamente del texto (sin apoyarse en anotaciones o borradores) y no haberlo releído una vez escrito. En particular, hemos de decir que la mayoría de alumnos del grupo EpT, a pesar de haber subrayado el artículo, indicó no haberse apoyado en dicha información al realizar el resumen (lo que significa que no aprovechaban la técnica del subrayado). Además, gran parte del grupo EpHT afirmó no haber accedido a ninguno de los vínculos del hipertexto.

Por el contrario, la mayoría de los alumnos del grupo PsT hicieron el resumen partiendo de la información que subrayaron (por lo que la técnica tenía una finalidad definida), y gran parte del grupo PsHT accedió a todos los hipervínculos del hipertexto (aunque, al igual que los alumnos del grupo EpHT, elaboraron el resumen directamente del hipertexto; probablemente, porque no podían subrayar la información como hicieron los del grupo PsT).

Tomando como referencia todo lo que hemos reseñado, observamos que lo que respecta a los procedimientos, en general, tanto de los alumnos de

Psicopedagogía como los de Educación primaria se pueden incluir dentro de la categoría de lector inmaduro:

- Ninguno mencionó plantearse *objetivos* antes de la lectura; tomar notas en el texto, formular preguntas acerca de lo que sabía y lo que no, resolver problemas de comprensión durante la lectura o elaborar un borrador tras la lectura.
- Gran parte de los alumnos que leyeron el texto impreso afirmaron haberlo *subrayado*, aunque, como comprobamos al revisar lo que habían subrayado, muy pocos se centraban en los aspectos estructurales del texto.
- La mayoría de los estudiantes que leyeron el documento en formato impreso señalaron haberlo hecho dos o más veces, lo que indica que utilizaron algún tipo de *técnica de pre-lectura*. No obstante, a la vista de los problemas del alumnado para usar estratégicamente la superestructura textual, no parece que esta técnica tuviera como finalidad la exploración estructural sino, más bien, la lectura rápida o el ojeado.

A pesar de esto, existían diferencias significativas vinculadas fundamentalmente al momento formativo, que indicaban que, en ciertos aspectos, los procedimientos utilizados por los alumnos de Psicopedagogía eran mejores que los usados por los de Educación primaria:

- Los alumnos de Psicopedagogía, para realizar el resumen del texto impreso partían de la información subrayada, mientras que los de Educación primaria afirmaron hacerlo directamente de la información del texto (a pesar de haberlo subrayado).
- Los estudiantes de Psicopedagogía que leyeron hipertexto señalaron haber accedido al menos a algún hipervínculo, mientras que la mayoría de los de Educación primaria, indicaron no haber entrado a ninguno de ellos.
- La mayor parte del alumnado de Psicopedagogía utilizó el glosario, mientras que la mayoría de Educación primaria no lo hizo, a pesar de que supuestamente estaba mucho menos familiarizado con los conceptos del texto que el de Psicopedagogía.
- Quienes leyeron el hipertexto, mayoritariamente, realizaron el resumen directamente del mismo. Teniendo en cuenta que los alumnos de Psi-

copedagogía que leyeron texto impreso hacían el resumen a partir de lo subrayado, parece que únicamente en este caso el *cambio de formato textual les llevó a un peor procedimiento*.

En este sentido, parece que el proceso formativo por el que han pasado los alumnos de Psicopedagogía ha favorecido que aprendan a usar de forma más funcional técnicas como el subrayado cuando leen texto impreso, a leer la información de los hipervínculos cuando se trata de hipertexto y a usar el glosario de términos cuando tienen dudas sobre el significado de alguno de ellos. Pese a ello, esto no ha conllevado la adquisición de otros procedimientos antes, durante y tras la lectura que son necesarios para satisfacer las demandas de la tarea de resumen. Este resultado resulta interesante, puesto que si los alumnos al ingresar a la universidad se encuentran ante la exigencia de redactar trabajos con base en las reglas del discurso académico, y estos no llevan a cabo con éxito las tareas de resumen, esta dificultad podría llegar a ser muy superior si estas se planteasen en un entorno en el que tuvieran que trabajar con una segunda lengua.

En cuanto a la validez interna de la investigación, debemos destacar que se ha llevado a cabo un gran esfuerzo en su diseño e implementación, de cara a evaluar el nivel desempeño de los alumnos en las diferentes tareas que realizaron. En lo que respecta a la validez externa, la indagación ha estado dirigida a una amplia muestra de estudiantes universitarios, de diferentes titulaciones. Si bien los resultados obtenidos no son directamente generalizables a otros contextos, los instrumentos y procedimientos de evaluación presentados pueden aplicarse a distintas titulaciones de cualquier universidad, lo cual podría resultar de gran utilidad para docentes e investigadores interesados en analizar las competencias procedimentales de los alumnos a la hora de realizar resúmenes escritos. Además, esta investigación podría ser utilizada de cara a establecer un mayor control de los pronósticos sobre la enseñanza y el aprendizaje que se desarrollan.

### Referencias

- Anderson, Mary. C. M. y Thiede, Keith W. (2008). "Why do delayed summaries improve metacomprehension accuracy?", *Acta Psychologica*, vol. 128, núm. 1, pp. 110-118.
- Block, Cathy C. y Pressley, Michael (2007). "Best practices in teaching comprehension", en Linda Gambrell, Lesley Morrow y Michael Pressley (eds.), *Best practices in literacy instruction*, Nueva York: Guilford Press, pp. 220-242.

- Flower, Linda (1990). "The role of task representation in reading-to-write", en Linda Flower, Victoria Stein, John Ackerman, Margaret J. Kanz, Kathleen McCormick y Wayne C. Peck (eds.), *Reading to write: Exploring a cognitive and social process*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 35-75.
- Flower, Linda y Hayes, John R. (1980). The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints, en Lee Gregg y Erwin Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-50.
- Flower, Linda y Hayes, John R. (1981). "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387.
- Hernández, Azucena y Quintero, Anunciación (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje. Aplicación en el aula*, Madrid: Síntesis.
- Madrid, R. Ignacio y Cañas, José J. (2009). "The effect of reading strategies and prior knowledge on cognitive load and learning with hypertext", *The Ergonomics Open Journal*, vol. 2, pp. 124-132.
- Madrid, R. Ignacio; Van Oostendorp, Herre y Puerta, M. Carmen (2009). "The effects of the number of links and navigation support on cognitive load and learning with hypertext: The mediating role of reading order", *Computers in Human Behavior*, vol. 25, núm. 1, pp. 66-75.
- Mandler, Jean M. y Johnson, Nancy S. (1977). "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", *Cognitive Psychology*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-151.
- Marzec-Stawiarska, Małgorzata (2016). "The influence of summary writing on the development of reading skills in a foreign language", *System*, vol. 59, pp. 90-99.
- McNamara, Danielle S.; Ozuru, Yasuhiro; Best, Rachel y O'Reilly, Tenaha (2007). "The 4-pronged comprehension strategy framework", en Danielle S. McNamara (ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, Mahwah: Erlbaum, pp. 465-496.
- Meyer, Bonnie, J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*, Amsterdam: North-Holland.
- Meyer, Bonnie, J. F. (1984). "Text dimensions and cognitive processing", en Heinz Mandl, Nancy L. Stein, Tom Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-47.
- Meyer, Bonnie, J. F. y Ray, Melissa N. (2011). "Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text", *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 127-152.
- Miras, Mariana; Solé, Isabel y Castells, Nuria (2013). "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 437-459.
- Mokeddem, Samiha y Houcine, Samira (2016). "Exploring the relationship between summary writing ability and reading comprehension: Toward an EFL writing-to-read instruction", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 7, núm. 2, pp. 197-205.
- Pascual-Gómez, Isabel y Carril-Martínez, Isabel (2017). "Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 16, núm. 1, pp. 7-17.

- Quintero, Anunciación (1995). "Un programa de intervención para la comprensión de textos. Desarrollo de la fase previa", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 28, pp. 77-90.
- Quintero, Anunciación (1998). "Aprendiendo a construir el significado de los textos. El tema, la idea principal y la idea global", *Cultura y Educación*, vol. 10, núm. 3-4, pp. 195-218.
- Quintero, Anunciación y Hernández, Azucena (2002). "La composición escrita: proceso de enseñanza", *Revista de Educación*, vol. 329, pp. 421-441.
- Rodríguez, Inés (2017). "Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, pp. 18-36.
- Rouet, Jean-Francois y Britt, Mary A. (2011). "Relevance processes in multiple document comprensión", en Matthew T. McCrudden, Joseph P. Magliano y Gregory Schraw (eds.), *Relevance instructions and goal-focusing in text learning*, Greenwich: Information Age Publishing, pp. 19-52.
- Salmerón, Ladislao; Cañas, José J. y Fajardo, Inmaculada (2005). "Are expert users' always better searchers? Interaction of expertise and semantic grouping in hypertext search tasks", *Behaviour and Information Technology*, vol. 24, núm. 6, pp. 471-475.
- Salmerón, Ladislao; Kintsch, Walter y Cañas, José (2006a). "Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext", *Memory and Cognition*, vol. 34, núm. 5, pp. 1157-1171.
- Salmerón, Ladislao; Kintsch, Walter y Cañas, José (2006b). "Coherence or interest as basis for improving hypertext comprehension", *Information Design Journal*, vol. 14, núm. 1, pp. 45-55.
- Salmerón, Honorio y Gutiérrez-Braojos, Calixto (2012). "La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 1, pp. 5-13.
- Sánchez, Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, Emilio (1998). *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1984). "Development of strategies in text processing", en Heinz Mandl, Nancy L. Stein y Tom Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 379-406.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Sobrino, Ángel (2011). "Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista", *Estudios sobre Educación*, vol. 20, pp. 117-140.
- Thiede, Keith W. y Anderson, Mary C. M. (2003). "Summarizing can improve metacomprehension accuracy", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 28, núm. 2, pp. 129-160.
- Thiede, Keith W.; Dunlosky, John; Griffin, Thomas D. y Wiley, Jennifer (2005). "Understanding the Delayed-Keyword Effect on Metacomprehension Accuracy",

- Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol. 31, núm. 6, pp. 1267-1280.
- Thiede, Keith W.; Griffin, Thomas D.; Wiley, Jennifer y Redford, Joshua S. (2009). "Metacognitive monitoring during and after reading", en Douglas J. Hacker, John Dunlosky y Arthur C. Graesser (eds), *Handbook of Metacognition in Education*, Nueva York: Routledge, pp. 85-106.
- Thiede, Keith W.; Griffin, Thomas D.; Wiley, Jennifer y Anderson, Mary C. (2010). "Poor metacomprehension accuracy as a result of inappropriate cue use", *Discourse Processes*, vol. 47, núm. 4, pp. 331-362.
- Vega, Norma A.; Bañales, Gerardo y Reyna, Antonio (2013). "La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 461-481.

**Artículo recibido:** 11 de julio de 2017  
**Dictaminado:** 3 de noviembre de 2017  
**Segunda versión:** 29 de noviembre de 17  
**Aceptado:** 30 de noviembre de 2017