

Comprensión escrita en estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía

Estrategias de escritura empleadas para resumir y nivel de dificultad de los textos expositivos

RAMIRA ALTAGRACIA DISLA ROSARIO* | DAVID ARÍSTIDES CAPELLÁN UREÑA** | ANA MARGARITA HACHÉ DE YUNÉN***
LUISA MARÍA ACOSTA CABA****

Este estudio compara las estrategias de escritura utilizadas por estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía para resumir textos expositivos de diversos modos de organización, e identifica aquellos modos que resultan más difíciles de comprender. Se analizan 130 resúmenes elaborados por 26 estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía de una universidad privada de la República Dominicana, a partir de la lectura de cinco textos expositivos con diferentes modos de organización, mediante una rúbrica con dos categorías: uso de las macrorreglas y forma de escribir el resumen. Los resultados indican que los estudiantes de primer año usaron mayormente la paráfrasis como estrategia para resumir, mientras que los de cuarto emplearon la literalidad. Asimismo, muestran que el modo secuencial y el descriptivo resultaron los más difíciles de comprender, mientras que los más fáciles fueron causalidad y problema-solución.

This study compares writing strategies used by first and fourth year philosophy students to summarize expository texts using different modes of organization, and identifies those modes which prove hardest to comprehend. We analyze 130 summaries written by 26 first and fourth year philosophy students at a private university in the Dominican Republic, based on reading of five expository texts with different modes of organization, following an outline with two categories: use of macrorules and approach to writing the summary. The results indicate that first-year students mostly used paraphrasing as a strategy to summarize, whereas fourth-year students used literality. Also, they show that the sequential and descriptive modes were harder to comprehend, while the easiest were causality and problem-solution.

Palabras clave

Texto expositivo
Modos de organización
Comprensión lectora
Resumen
Macrorreglas
Estrategias de escritura

Keywords

Expository text
Modes of organization
Reading comprehension
Summary
Macrorules
Writing strategies

Recibido: 13 de agosto de 2018 | Aceptado: 26 de junio de 2019

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59031>

* Profesora por asignatura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana). Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Materna; magíster en Administración Educativa. Línea de investigación: comprensión y producción de textos expositivos. CE: ramiradisla@gmail.com

** Vicerrector ejecutivo del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana). Doctorando en Educación. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español. Línea de investigación: comprensión y producción de textos expositivos. CE: dacapellan@gmail.com

*** Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana). Magíster en Lingüística. Líneas de investigación: comprensión y producción de textos expositivos; valoración de la variante lingüística del español dominicano. CE: anamhache@gmail.com

**** Profesora titular del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (República Dominicana). Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Materna. Línea de investigación: comprensión y producción de textos expositivos. CE: luisaacosta89@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Leer para comprender y para aprender es una habilidad esencial en la actualidad (Parodi, 2005), independientemente de la profesión o del oficio que se ejerza. Cuando se trata de la comprensión de los textos llevados al aula, esta habilidad cobra aún mayor relevancia y se convierte en un factor muy importante para el buen desempeño de los estudiantes. Aquí nos referiremos a los textos expositivos, que son los que se utilizan comúnmente en la enseñanza académica, y cuyo propósito principal es lograr que los estudiantes comprendan la información contenida en ellos y aprendan de lo que leen. Además, este tipo de texto es el más empleado en los materiales didácticos de las asignaturas del currículo, en el discurso del docente y en el de los estudiantes cuando tienen que construir o comunicar conocimientos.

Existe un creciente interés y una cada vez mayor preocupación por saber qué ocurre en los estudiantes a la hora de comprender textos expositivos; estos textos transmiten, bajo distintas estructuras organizativas, información nueva que permite a los lectores comprender fenómenos y relacionar conceptos y hechos. Lo que se observa en el panorama escolar es que los estudiantes, después de un largo proceso de escolaridad, muestran dificultad en la comprensión escrita de los textos mencionados (Vega *et al.*, 2014).

Investigaciones sobre la comprensión lectora han revelado que no existe una mejora significativa en las habilidades de los estudiantes universitarios para comprender lo que leen a medida que avanzan en su formación (Maldonado *et al.*, 2012), y que muchos de ellos permanecen anclados a la literalidad para poder producir un texto aceptable que dé cuenta de la comprensión de otro texto leído previamente (Arnoux *et al.*, 2006). Por otra parte, otros estudios han demostrado que algunas de las causas por las que los sujetos lectores muestran dificultad para comprender están relacionadas con la falta de experiencia

y saberes previos acerca del tema (Hall y Sabe, 2007, cit. en Vega *et al.*, 2014), así como con el grado de conocimiento de las estructuras retóricas (McNamara *et al.*, 1996; Williams, 2008, citados en Vega *et al.*, 2014).

Estas situaciones provocan en los estudiantes una incapacidad para construir un modelo situacional apropiado del texto leído, y para reconstruir adecuadamente su sentido a través del resumen. Debemos admitir que, aunque el texto expositivo es el más utilizado en el ámbito académico, se le dedica muy poca atención a su enseñanza; además, los estudiantes carecen de estrategias para comprenderlo, de modo particular, no recurren a la estrategia de apoyarse en la estructura textual para construir su sentido.

La capacidad de comprensión e interpretación es determinante para el ejercicio de profesiones cuyo éxito depende del dominio y la habilidad para adaptar el discurso a diversos contextos. Esto explica que para los jóvenes en proceso de formación para el sacerdocio sea determinante comprender y aprender de los textos expositivos. Partiendo de estos supuestos, surgió el interés de comparar las estrategias de escritura del resumen utilizadas por estudiantes (seminaristas diocesanos) de primero y cuarto año de Filosofía para resumir textos expositivos organizados de diversos modos, e identificar aquéllos que resultaron más difíciles de comprender.

En el primer apartado de este artículo se revisan referentes teóricos concernientes a las macrorreglas del procesamiento semántico, el texto expositivo, sus modos de organización y las dificultades para comprender este tipo de texto, así como aquéllos referidos al resumen y las estrategias de escritura para producirlo. En el segundo apartado se explican los aspectos metodológicos que se tomaron en cuenta para la realización de la investigación. Más adelante se presentan los resultados obtenidos con su correspondiente discusión y, finalmente, se detallan las conclusiones y recomendaciones que se desprendieron del estudio.

REFERENTES TEÓRICOS

Comprender un texto implica construir la representación de su base textual y del modelo de situación en que éste se enmarca (Kintsch 1988, 1998, 2004; Sánchez, 1993, 1998; Sánchez *et al.*, 2010; Van Dijk, 1994, 2006, citados en Herrada-Valverde y Herrada, 2017). La representación de la base textual o macroestructura se elabora mediante la aplicación de macrorreglas que “hacen explícita la manera en que se puede derivar el tema o asunto de un discurso...” (Van Dijk, 1980: 46), es decir, reducir el texto a lo esencial de su contenido.

Las macrorreglas son tres: omisión/selección, generalización y construcción. Al omitir/seleccionar se descartan aquellas proposiciones que se consideran detalles, ejemplos o repeticiones que no son tan relevantes. Cuando generaliza, el lector incluye, en una idea general, otras que están contenidas en ella. Esta operación reduce y ordena los datos. Finalmente, al construir, el lector sustituye las ideas del texto original por otras nuevas que, implícitamente, contienen la información abstraída. La función de estas macrorreglas es la de transformar la información semántica, al reducirla y organizarla, para facilitar la comprensión global del texto (Van Dijk, 1980).

Estas macrorreglas se aplican sin distinción a cualquier tipo de texto; sin embargo, estudios realizados por Kintsch y Van Dijk (1975, cit. en Irrazábal *et al.*, 2005) han confirmado que “las reglas y principios de la reducción de la información necesitan ser especificados en función del tipo de discurso: una historia es resumida y recordada de manera diferente a una descripción o un argumento” (Van Dijk, 1980: 49). Esto explica la función de la superestructura en el proceso de comprensión, ya que la forma de organización del texto proporciona pistas para la localización de las proposiciones más importantes a partir de las que se podrían construir macroproposiciones. Además, la superestructura proporciona un esquema para almacenar y recuperar la

información de forma jerárquica y organizada (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

El texto expositivo

El “texto expositivo tiene como finalidad transmitir, exponer y explicar información, por parte de quien conoce un tema, a quien o a quienes quieren saber sobre él” (Álvarez y Ramírez, 2011: 35). Este tipo de texto no se limita a proporcionar datos, sino que, además, agrega explicaciones, describe con ejemplos y analogías y, al mismo tiempo, indica al lector las ideas relevantes, con el fin de que las comprenda (Álvarez, 2001). En el ámbito académico, al texto expositivo también se le suele llamar explicativo o informativo (López, 2002).

Los textos expositivos aparecen en diversos ámbitos: en situaciones ligadas a la vida académica y científica, al periodismo, al ámbito jurídico, al ámbito educativo, etc. En estos contextos pueden adoptar formas diferentes en función del género discursivo: informe, trabajo monográfico, libro de texto, tratado científico, ponencia, conferencia, etc. En lo que tiene que ver con su estructura, estos textos no se rigen por un patrón fijo: el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo y del objetivo que busca dicha información (Cooper, 1998, cit. en Murillo y Aranda, 2004).

Para este estudio se utilizó la propuesta de clasificación de los textos expositivos en función de su estructura basada en Meyer (1985), pues se considera que es “accesible y operativa para trabajar didácticamente los procesos de comprensión y producción” de estos textos (Padilla *et al.*, 2010: 17). Meyer (1985) propone cinco modos de organización o esquemas para desarrollar el texto expositivo, los cuales pueden darse a nivel de la oración, a nivel del párrafo o a nivel global: descripción, colección o secuencia, causalidad o covariación, comparación-contraste y problema-solución.

Diversos autores (Colomer y Camps, 1996; Cooper, 1998, citados en Murillo y Aranda, 2004; Solé, 1992) coinciden en que los textos

expositivos son más difíciles de comprender que otros tipos, debido a que: a) exigen una mayor cantidad de conocimientos previos y mayor transformación de los mismos durante la lectura; b) se alejan de las formas conversacionales de lenguaje; c) la experiencia de los lectores con ellos es más restringida; d) no se rigen por un patrón fijo, es decir, no presentan una única organización, ya que ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan.

Los resultados de distintas investigaciones (Meyer *et al.*, 1980, cit. en Ray y Meyer, 2011; León, 1991) apuntan a que una de las dificultades para la comprensión de textos expositivos por parte de lectores menos competentes es su incapacidad de reconocer la importancia de los señalizadores de la organización estructural del texto. Al no reconocer la estructura, estos lectores utilizan la estrategia de listado, de tipo fragmentario. Por el contrario, los lectores competentes utilizan los señalizadores que trae el texto para identificar la organización estructural del mismo y relacionar las distintas ideas, así como para identificar las más relevantes. En definitiva, existe una importante relación entre el reconocimiento de la estructura organizativa del texto y el procesamiento adecuado de la información.

En este mismo sentido, una investigación realizada por Viramonte (2000) concluyó que una de las causas de las dificultades lecto-comprensivas es la imposibilidad de discriminar lo accesorio de lo importante en los textos. Reconocer la relevancia de una idea implica el reconocimiento de su posición en la estructura organizativa del mismo.

Diversas investigaciones (Taylor y Beach, 1984; Beach y Appleman, 1984, citados en Neira, 2005; Ray y Meyer, 2011) han concluido que enseñar ciertas estrategias centradas en la estructura del texto refuerza su comprensión. Conocer esas estructuras permite anticipar y predecir la información, así como reconocer las ideas centrales y sus conexiones retóricas. Al comprender, “el lector debe identificar

palabras, detectar estructuras sintácticas, conectar entre sí las diversas partes del texto y relacionarlas con su propio conocimiento general” (Irrazábal y Saux, 2005: 35).

Debido a los múltiples modos de organización que admite el texto expositivo, algunas investigaciones han procurado determinar cuáles son los más difíciles para los lectores. Los resultados de estas investigaciones no apuntan a un consenso sobre el nivel de dificultad para la comprensión de estas estructuras. Unas investigaciones han llegado a la conclusión de que los adultos logran mayor desempeño o mejor comprensión de las estructuras más organizadas (comparación, causalidad, problema-solución) en comparación con estructuras menos organizadas (colección o listado) (Meyer y Freedle, 1984; Sanders y Noordman, 2000; Sooren *et al.*, 1998; Wylie y McGuinness, 2004, citados en Ray y Meyer, 2011).

Por su parte, otras investigaciones han llegado a la conclusión de que los niños y adolescentes logran mejores desempeños con la estructura de colección que con la de comparación (Englert y Hieber, 1984, cit. en Ray y Meyer, 2011); y que usan la comparación con menos frecuencia que la enumeración y la descripción para organizar el recuerdo de lo leído (Smith y Han, 1989, cit. en Ray y Meyer, 2011). Murillo y Aranda (2004), en una investigación con adolescentes de primero y tercero del nivel secundario (con edades de 12 y 14 años), llegaron a la conclusión de que los estudiantes mostraron dificultades con las estructuras expositivas en el mismo orden. Este orden de dificultad, de menor a mayor grado, fue: enumeración o colección, descripción, causalidad o covariación, comparación y problema-solución.

De igual manera, Dubrovsky y Farias (2003) encontraron que, del total de los alumnos que realizaron una prueba de comprensión lectora, sólo 61 por ciento reconoció la estrategia de problema-solución, mientras que el 39 por ciento restante no la identificó. También se evidenció que 93 por ciento de los

estudiantes reconoce la estrategia colección o enumeración, ya que fueron capaces de nombrar los elementos del texto que la componen.

Sin embargo, otras investigaciones apuntan a un patrón de desempeño más cercano entre niños y adultos. Un estudio desarrollado con niños de sexto grado encontró que éstos comprenden mejor la estructura de comparación que la estructura de colección (Richgels *et al.*, 1987, cit. en Ray y Meyer, 2011). Otro estudio en estudiantes de quinto grado concluyó que recordaban más ideas cuando leían un texto con estructura comparativa que cuando leían un texto con estructura de colección (Yochum, 1991, cit. en Ray y Meyer, 2011).

El resumen como estrategia para evaluar la comprensión escrita

La estrategia utilizada en esta investigación para evaluar la comprensión de los textos expositivos es el resumen. Resumir implica “la construcción de un nuevo texto a partir de los datos del texto-fuente, los cuales pueden ser reorganizados y jerarquizados de distinta manera de acuerdo con el propósito del lector y el tipo de texto en cuestión” (Padilla *et al.*, 2010: 45). Este proceso consiste en la aplicación de las macrorreglas de procesamiento semántico.

El resumen, como forma de dar cuenta de la comprensión, implica el reconocimiento de la estructura del texto base para utilizarla como criterio para la selección u omisión y generalización de las ideas, pero también involucra utilizar esta misma estructura para la construcción del texto resumen. Resumir un texto exige que el sujeto reconstruya las relaciones del sentido presentes en el texto base (acto lector) y, al mismo tiempo, que coordine el significado construido con la forma lingüística superficial, es decir, con la organización que se dará al propio texto (acto de escritura) (Perelman, 2005).

La competencia para reformular las ideas en un resumen sin alterar el contenido esencial del texto base es uno de los indicadores más seguros de comprensión flexible (Fuchs,

1994; Alvarado y Arnoux, 1999, citados en Arnoux *et al.*, 2006; Viramonte, 2000). El resumen pone en evidencia cuánto y cómo se comprende, por lo que es una de las técnicas más utilizadas para evaluar la comprensión de los textos (Farr y Carey, 1986; Peronard, 1997; Zipitria *et al.*, 2004, citados en Venegas, 2011).

La forma en que lector-escritor escribe el resumen se relaciona con su nivel de competencia y con las teorías que se apliquen en el aula al momento de orientar la escritura resumen. En esta investigación se consideraron cuatro alternativas: construcción, paráfrasis, copia literal y no resumen o comentario.

El resumen es producto de la construcción cuando el lector-escritor aplica las macrorreglas sobre el texto base: selecciona información importante, omite información innecesaria, generaliza y construye un nuevo texto. Este nuevo texto cuenta con características diferentes a las del texto base en su estructura superficial, lo que evidencia la aplicación de niveles de abstracción elevados en su elaboración.

El texto “resumen” es una paráfrasis cuando se ha generado a través de la alteración de la superficie del texto base sin haber tenido acceso a su sentido, es decir, sin proporcionar evidencia de comprensión. En esta paráfrasis se reescriben partes del texto en las palabras del lector-escritor utilizando una de las siguientes alternativas, o la combinación de las mismas: a) presenta segmentos del texto base en un orden sintáctico-semántico diferente; b) reproduce partes del texto base con algunas transformaciones sintácticas (nominalizaciones); c) copia segmentos del texto base sustituyendo algunos de sus términos por sinónimos (Fuchs, 1982; Dallego, 1988; Hiz, 1964 y Mayor, 1980, citados en Martín *et al.*, 2005). Dentro de este tipo o intento de “resumen” también se incluyen aquéllos en los que, al realizar estas acciones, el lector-escritor altera, sin saberlo, el sentido del texto base.

El texto “resumen” se considera copia literal cuando está compuesto por oraciones fielmente copiadas de la estructura superficial

del texto base. Esta “dependencia de lo literal no moviliza procesos cognitivos” (Ruiz Flores, 2009: 20), “supone sustituir el manejo intelectual de conceptos por el manejo material de cadenas de signos que se utilizan con independencia de su significado” (2009: 33). La copia fiel no garantiza la comprensión ni asegura que el lector sea capaz de reconstruir las ideas (Lerner, 1985, cit. en Perelman, 2005).

Finalmente, el intento de “resumen” se considera no resumen/comentario cuando está elaborado con información u opiniones que provienen del conocimiento previo del lector, es decir, cuando constituye un sentido no esperado y diferente del texto base. Este “resumen” se corresponde con el error *descripción temática errada con distorsión total del sentido del texto* que ha descrito Viramonte (2000).

METODOLOGÍA

Objetivos

- a) Comparar las estrategias utilizadas por los estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía para resumir textos expositivos de diversos modos de organización.
- b) Identificar los modos de organización que resultaron más difíciles de comprender por dichos estudiantes.

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo, de diseño no experimental, pues las variables no fueron manipuladas, sino que se observaron y se estudiaron en el contexto real del grupo involucrado.

Participantes

La población de esta investigación estuvo compuesta por los estudiantes de primero y cuarto año de la carrera de Filosofía de una universidad privada de la República Dominicana que ofrece programas académicos en diversas áreas (Humanidades, Ingeniería y Salud, entre otras). Los estudiantes son

seminaristas diocesanos de diversos puntos del país, los cuales viven un proceso de discernimiento vocacional con miras a ejercer el ministerio sacerdotal. Las edades de los de primer año oscilan entre 18 y 21 años, y los de cuarto están entre los 22 y los 25. Durante los cuatro años de la carrera de Filosofía estos jóvenes constantemente deben leer e interpretar textos filosóficos, realizar exposiciones y elaborar resúmenes o síntesis de los mismos, con el fin de dar cuenta de lo que han comprendido. Para el ejercicio de su carrera ministerial es fundamental un buen desempeño en la competencia comunicativa; es por esa razón que se tomó en cuenta esta población para realizar el estudio.

De los cuatro grupos de seminaristas que conformaron la población, se seleccionó a los de primer año (21 jóvenes) y cuarto año (9 jóvenes) de Filosofía. Dado que son los que inician y terminan dicha carrera, en ellos sería posible apreciar si existe un proceso evolutivo en la comprensión lectora que indique una variación en el desempeño de esta competencia en relación con los años de formación. De igual modo, de acuerdo con los resúmenes elaborados por ambos grupos para dar cuenta de la comprensión de los textos expositivos utilizados en la investigación, se podría apreciar el orden de dificultad de los diversos modos de organización de dichos textos. La aplicación de los instrumentos se realizó a una muestra estratificada de 26 estudiantes (18 de primero y 8 de cuarto), la cual fue obtenida utilizando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2p(1-p)}{(N-1)E^2 + Z^2P(1-p)}$$

Procedimiento

La población seleccionada para el estudio son seminaristas, por lo que fue necesario contar con la autorización del rector de la casa de formación a la que pertenecen. De igual forma, se conversó con los dos grupos de la carrera

para solicitar su colaboración, describir en qué consistía la investigación y explicarles cuál sería la metodología a seguir. Una vez obtenido su consentimiento, se acordaron las fechas para la aplicación de los instrumentos. Este hecho nos permite asumir que la población con la que se trabajó tenía la mejor intención de hacer bien el resumen.

Las unidades de análisis fueron los resúmenes elaborados por los estudiantes a partir de la lectura de cinco textos de secuencia expositiva, cada uno con un modo de organización diferente: “La ballena”, texto descriptivo, con una extensión de 220 palabras distribuidas en cuatro párrafos; “La atmósfera”, texto de secuencia, con 307 palabras en cuatro párrafos; “La decadencia”, texto de causalidad, con 226 palabras en cuatro párrafos; “La Edad Media y el Renacimiento”, texto de comparación-contraste, con 228 palabras en cuatro párrafos; y “Los superpetroleros”, texto problema-solución, con una extensión de 330 palabras en cinco párrafos. Dichos textos fueron escogidos mediante un proceso de preselección y validación con expertos del área de Lengua española del Departamento de Humanidades de la institución universitaria elegida, considerando que los modos de organización estuvieran lo más explícitos posible, según la propuesta de Meyer (1975). Precisamos aquí que los textos base han sido utilizados en estudios anteriores de Emilio Sánchez Miguel (1995) y de Bonnie Meyer (1975).

La aplicación de los instrumentos se realizó en dos fases. Inicialmente, se aplicó una prueba de pilotaje que permitió realizar los ajustes necesarios para lograr un mayor grado de confiabilidad en los instrumentos. Posteriormente se aplicaron a la muestra seleccionada fuera del horario de clases para no afectar el programa académico y con intervalos variados de tres, cuatro y ocho días de diferencia, a fin de evitar el efecto residual. Con este mismo propósito, durante las dos primeras sesiones se pidió a los participantes de ambos grupos resumir el mismo texto,

seleccionado al azar de entre los cinco textos a resumir. A partir de la tercera sesión, cada grupo resumió un texto diferente al del otro grupo, seleccionado al azar de los tres restantes. De esa forma se intentó evitar que el último resumen producido fuera mejor trabajado por la experiencia acumulada en el proceso, o tal vez peor comprendido debido al cansancio del estudiante.

En cada sesión se les pidió que, en un periodo de tiempo de entre 40 y 50 minutos, leyeran el texto varias veces y redactaran un resumen escrito de lo que habían comprendido, aplicando los conocimientos adquiridos sobre esta estrategia en la universidad y en los niveles educativos anteriores. Mientras realizaban la tarea, los estudiantes conservaron el texto base en sus manos.

Los resúmenes fueron evaluados por la investigadora principal, quien aplicó la rúbrica elaborada para tales fines. Dicha rúbrica (ver Anexo) fue adaptada partiendo de la propuesta de Martínez *et al.* (2004), cuyas categorías son: uso de las macrorreglas (construcción y generalización, omisión/selección positiva, omisión/selección positiva/negativa y omisión/selección negativa) y formas de escribir el resumen (reconstrucción, paráfrasis, literalidad y no resumen/comentario). Estas dos categorías se relacionan entre sí; sin embargo, el comportamiento de cada sujeto puede ser independiente y variar en cada una, razón por la que se evaluaron por separado.

Para evaluar el resumen se tomaron en cuenta los descriptores que predominaron en cada categoría por la frecuencia con que se presentaron. Además, se elaboró un resumen esperado, que siguió el mismo proceso de validación de los textos seleccionados y que constituye una forma de determinar en qué medida el resumen del estudiante se acerca o se aleja de la respuesta esperada. En ese tenor asumimos que, si el estudiante escribió el resumen con la misma estructura del texto base, es porque usó tal estructura para comprenderlo.

La información se registró de manera individual utilizando la rúbrica para cada estudiante y para cada modo de organización del texto expositivo, tomando en cuenta los criterios previamente establecidos. Con base en la información consignada, se procedió al análisis individual y grupal, comparando el comportamiento por grupo y luego el desempeño obtenido por cada estudiante; también se identificaron las dificultades en el proceso de la comprensión lectora en cada uno de los modos de organización. Para analizar los resultados se procedió a evaluar de forma manual cada uno de los resúmenes que realizaron los estudiantes, comparándolos con los resúmenes esperados y con los criterios contenidos en la rúbrica.

Con el fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada, se pidió a los estudiantes que utilizaran un seudónimo. Al momento de realizar el análisis manual se asignó un número a cada estudiante de acuerdo al orden en que se

entregaron los resúmenes de la primera sesión; se inició con el grupo de cuarto año. Al número asignado se agregó el grupo correspondiente, por ejemplo: E 1, 4° F (estudiante 1, cuarto de Filosofía). Los datos fueron trabajados en Microsoft Excel 2010 para su codificación y tabulación.

RESULTADOS

La presentación de los resultados se hará tomando en cuenta los objetivos de la investigación: 1) comparar las estrategias utilizadas por estudiantes de primero y cuarto año para resumir textos expositivos de diversos modos de organización; y 2) identificar los modos de organización que resultaron más difíciles de comprender, tanto para los estudiantes de primero como para los de cuarto año de Filosofía.

A continuación se presentan los resultados que permitieron comparar las estrategias de escritura que utilizaron los estudiantes al escribir los resúmenes.

Tabla 1. Porcentajes obtenidos en las formas de escribir el resumen para cada modo de organización por los estudiantes de primero y cuarto

Estrategias/ modos	Descriptivo		Secuencia		Comparación/ contraste		Causalidad		Problema/ solución	
	1er. año	4to. año	1er. año	4to. año	1er. año	4to. año	1er. año	4to. año	1er. año	4to. año
Reconstrucción	6	0	0	0	6	0	6	13	11	0
Paráfrasis	39	25	56	25	56	38	56	38	78	63
Literalidad	56	75	44	75	33	63	22	50	11	38
No resumen/ comentario	0	0	0	0	6	0	17	0	0	0
Total %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

Los datos presentados en la Tabla 1 muestran que los estudiantes de primero utilizaron con mayor frecuencia la paráfrasis como estrategia para escribir el resumen. En efecto, 78 por ciento de los estudiantes utilizó dicha estrategia para resumir el texto problema solución, mientras que 56 por ciento

resumió con esta misma estrategia los textos de secuencia, comparación/contraste y causalidad.

Por su parte, los estudiantes de cuarto utilizaron en mayor porcentaje la estrategia literalidad: 75 por ciento utilizó tal estrategia para resumir los textos descripción y secuencia;

63 por ciento la utilizó para el texto comparación y 50 por ciento para el texto causalidad.

El uso de la paráfrasis y la literalidad como estrategias de escritura del resumen evidencian las dificultades del lector-escritor para acceder a las ideas esenciales del texto base. En el caso de los estudiantes de primero, al usar la paráfrasis construyeron un resumen con el mismo sentido del texto base utilizando información parafraseada y literal, con oraciones que expresan las mismas ideas del texto original, pero con algunas palabras que fueron sustituidas por sinónimos. En algunos casos, el uso de sinónimos no adecuados al contexto tergiversó el sentido del texto en forma parcial o total.

Por otro lado, el uso de la literalidad como estrategia escritural por los estudiantes de cuarto indica que muestran bajos niveles de abstracción y dificultad para construir un resumen con características diferentes a las del texto base en su estructura superficial. En ese sentido, al elaborar el resumen los lectores-escritores recurrieron a la copia fiel y fragmentada del texto base, tomaron oraciones sin seguir un orden lógico y los resúmenes mostraron muy poca diferencia con respecto al texto original en cuanto a la superficie del texto. De acuerdo con Arnoux *et al.* (2006), la dependencia de la literalidad al producir un resumen es producto de dificultades para la comprensión.

En los dos grupos de estudiantes es común la baja frecuencia en la utilización de la

estrategia reconstrucción y en la de no resumen/comentario. Un porcentaje mínimo de estudiantes en ambos grupos logró redactar resúmenes utilizando la estrategia reconstrucción. Cabe destacar, aunque la diferencia fue mínima, que el grupo de cuarto mostró peor desempeño en comparación con los de primero, pues el porcentaje de resúmenes que elaboraron con esta estrategia fue menor. En cuanto a no resumen/comentario, los estudiantes de cuarto no la usaron, en contraste con 17 por ciento de los de primero, que resumieron textos usando esta estrategia.

Para el segundo objetivo, el análisis de los resúmenes se realizó tomando en cuenta que en esta investigación la paráfrasis, la literalidad y el no resumen/comentario son estrategias que se consideran erróneas para la elaboración del resumen. En efecto, un resumen que puede dar cuenta adecuadamente de la comprensión del texto original resulta de la reconstrucción. De igual forma, se asumió que la utilización de las estrategias consideradas erróneas es producto de la incompetencia para reconstruir la macroestructura del texto. Partiendo de estas premisas, se comparó el porcentaje obtenido por cada grupo en la estrategia de reconstrucción con la suma de los porcentajes obtenidos en las estrategias consideradas erróneas. A continuación se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos, a partir de los cuales se identificaron los modos que resultaron más difíciles de comprender (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes obtenidos por los estudiantes de primero y cuarto de Filosofía en la estrategia reconstrucción y en las estrategias consideradas erróneas

Estrategias/ modos	Descriptivo		Secuencia		Comparación- contraste		Causalidad		Problema- solución	
	1º	4º	1º	4º	1º	4º	1º	4º	1º	4º
Reconstrucción	6	0	0	0	6	0	6	13	11	0
Estrategias erróneas	95	100	100	100	95	100	95	88	89	100

Fuente: elaboración propia.

Partiendo de las premisas establecidas anteriormente podemos afirmar que el modo problema-solución fue el que mejor comprendieron los estudiantes de primero, ya que fue el texto en el que mayor porcentaje de estudiantes (11 por ciento) logró elaborar resúmenes reconstruyendo las ideas esenciales del texto base; el modo que les resultó más difícil de comprender, por su parte, fue el secuencial, pues ningún estudiante pudo reconstruir la información contenida en dicho texto.

En cuanto a los estudiantes de cuarto, ellos comprendieron mejor el modo causalidad, puesto que 13 por ciento elaboró resúmenes de este tipo de texto utilizando la reconstrucción; sin embargo, ninguno lo logró en los modos descriptivo, secuencial, comparación y problema-solución. De esta manera, los modos más fáciles de comprender fueron el de causalidad y el de problema-solución, y los más difíciles resultaron ser el modo secuencial y el descriptivo, y comparación/contraste. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Meyer (2011), quien planteó que las estructuras más organizadas (comparación, causalidad y problema-solución) son mejor recordadas que el modo de organización descriptivo. También concuerdan con otros estudios que confirman la hipótesis anterior, al revelar que los estudiantes universitarios comprenden los modos comparación, causalidad y problema-solución mejor que aquéllos que poseen estructuras menos organizadas (colección o listado) (Meyer y Freedle, 1984; Sanders y Noordman, 2000; Martínez *et al.*, 2004; Sooren *et al.*, 1998; Wylie y McGuinness, 2004, citados en Ray y Meyer, 2011).

CONCLUSIONES

En este estudio hemos comparado las estrategias de escritura utilizadas por los estudiantes de primero y cuarto año de la carrera de Filosofía para resumir textos expositivos de diversos modos de organización, e identificamos

los modos de organización que resultaron más difíciles de comprender.

Los resultados con relación a las estrategias de escritura indican bajos niveles de abstracción y dificultad para construir un resumen con características diferentes a las del texto base en su estructura superficial. En efecto, los estudiantes de primer año utilizaron con mayor frecuencia la paráfrasis como estrategia para resumir, mientras que los de cuarto emplearon en mayor porcentaje la literalidad.

A pesar del uso de estrategias diversas, ambos grupos muestran un escaso uso de procesos cognitivos de alto nivel en la redacción del resumen, ya que las estrategias empleadas no requieren un manejo intelectual de los conceptos presentes en el texto. Este hecho se manifiesta plenamente cuando se emplea la literalidad, en la que el manejo material de las cadenas de signos se utiliza con independencia de su significado (Ruiz Flores, 2009).

Llama la atención el hecho de que sean los estudiantes de cuarto año los que más frecuentemente recurren a la literalidad al intentar elaborar un resumen. Se podría asumir que a medida que se avanza en los estudios universitarios, los estudiantes tendrían acceso a procesos cognitivos de mayor abstracción; sin embargo, en este caso, es necesario también estudiar el rol que pueden desempeñar las teorías que se apliquen en el aula al momento de orientar la escritura del resumen. Queda para otras investigaciones valorar la incidencia de esta variable en el empleo de una determinada forma de resumir un texto. Tradicionalmente la copia fiel (literalidad) era considerada como forma válida para elaborar un resumen. Cabe destacar que las corrientes didácticas desarrolladas recientemente en el primer año de la universidad —que es al que asisten los estudiantes objeto de esta investigación—, se alejan de esa concepción y apuntan a la reconstrucción como estrategia para la elaboración de resúmenes.

Por otro lado, el escaso uso de la estrategia no resumen/comentario puede indicar que

en ambos grupos se entiende que resumir no implica interpretar las ideas del texto base, y presentar opiniones o juicios personales. La ausencia de empleo de esta estrategia en los estudiantes de cuarto año, y el 17 por ciento de los de primero que resumieron textos usando esta estrategia parecería indicar que, a medida que se avanza en los grados universitarios, esta concepción desaparece.

Cabe señalar también que ambos grupos evidencian dificultades para acceder a las ideas esenciales del texto base, ya que en los dos se presentó una baja frecuencia en la utilización de la estrategia reconstrucción. Si se asume que un resumen que puede dar cuenta adecuadamente de la comprensión del texto base resulta de la reconstrucción, y que la utilización de las estrategias paráfrasis, literalidad y no resumen/comentario son producto de la incompetencia para reconstruir la macroestructura del texto, entonces podemos afirmar que los estudiantes de primero y cuarto año de Filosofía tienen deficiencias importantes de comprensión lectora.

Con relación a la utilización de la estrategia de reconstrucción, conviene subrayar que los estudiantes de cuarto año mostraron peores desempeños que los de primero. Este hecho es coherente con el mayor porcentaje de uso de la estrategia de literalidad. Es evidente que, al depender de la copia fiel del texto base, se alejan de la reconstrucción. Lo anterior confirma que “cuando el alumno recurre a esta estrategia no utiliza las palabras en virtud de su referencia a un significado, sino que reproduce su forma contingente y discreta para simular la comprensión del contenido de un texto fuente típico del contexto escolar” (Ruiz Flores, 2009: 8-9).

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, existe una relación entre comprensión y modos de organización del texto expositivo. En efecto, el modo secuencial y el descriptivo resultaron los más difíciles de comprender, mientras que los más fáciles fueron el de causalidad y el problema-solución. Estos resultados

conducen con los encontrados en diversos estudios realizados por Meyer, quien planteó que las estructuras más organizadas (comparación, causalidad y problema-solución) son mejor recordadas y comprendidas que los modos menos estructurados. De igual manera, otros estudios citados en Ray y Meyer (2011) confirman la hipótesis anterior, al revelar que los estudiantes universitarios comprenden los modos comparación, causalidad y problema-solución mejor que aquellos que poseen estructuras menos organizadas.

En esta investigación el modo problema-solución fue el que mejor comprendieron los estudiantes de primer año, mientras que los de cuarto alcanzaron mayor éxito en la comprensión de la causalidad. Las investigaciones al respecto muestran resultados contradictorios (Ray y Meyer, 2011), sobre todo si se comparan los resultados obtenidos en niños. Todo ello nos lleva a afirmar que se requieren otros estudios para indagar el orden de la dificultad al interior de los modos considerados más organizados.

Para finalizar, cabe matizar los resultados alcanzados en este estudio a la luz de algunas limitaciones. El reducido universo con que se trabajó no nos permite extrapolar nuestras conclusiones a otras poblaciones, aunque éstas apoyen las tendencias existentes en cuanto a la comprensión de los diversos modos de organización de textos expositivos y a la redacción de resúmenes para evidenciar su comprensión. El hecho de evaluar la comprensión lectora a partir de la producción escrita puede estimarse como otra condicionante cuando no se poseen otras medidas que confirmen la comprensión. Para enmendar estas limitantes se proyecta realizar análisis con poblaciones más diversas y numerosas, haciendo uso de otras mediciones que nos permitan aislar las variables correspondientes a la comprensión lectora y compararlas con las de la producción escrita del resumen, además de tomar en cuenta las percepciones de los estudiantes y las concepciones de los profesores sobre este tipo de texto.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ Angulo, Teodoro (2001), *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Barcelona, Octaedro.
- ÁLVAREZ Angulo, Teodoro y Roberto Ramírez Bravo (2011), "Características de un texto expositivo", en Isabel Parejo (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula*, Barcelona, Graó, pp. 35-47.
- ARNOUX, Elvira, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2006), "Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", *Revista Signos*, vol. 39, núm. 60, pp. 9-30.
- DUBROVSKY, Silvia y Patricia Farias (2003), "Comprensión de textos expositivos en alumnos de tercer ciclo de básica de la EGB", *Educación, Lengua y Sociedad*, vol. 1, núm. 1, pp. 97-108.
- HERRADA-Valverde, Gabriel y Rosario Isabel Herrada (2017), "Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, pp. 187-197.
- IRRAZÁBAL, Natalia y Gastón Saux (2005), "Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras", *Educación, Lengua y Sociedad*, vol. 3, núm. 3, pp. 33-55.
- IRRAZÁBAL, Natalia, Gastón Saux, Débora Burin y José Antonio León (2005), "El resumen: evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios", *Anuario de Investigaciones*, vol. 12, Buenos Aires, UBA-Facultad de Psicología, pp. 51-57.
- LEÓN, José (1991), "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 56, pp. 77-91.
- LÓPEZ Ferrero, Carmen (2002), "Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad", *Revista del Instituto de Investigación Lengua y Literatura Hispanoamericana*, núm. 15, pp. 33-57.
- MALDONADO Fuentes, Ana Carolina, Pedro Sandoval Rubilar y Francisco Rodríguez Alveal (2012), "Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores", *Folios*, núm. 35, pp. 33-47.
- MARTÍN Antón, Luis, José Román Sánchez y Miguel Carbonero Martín (2005), "La paráfrasis como estrategia de aprendizaje: propuesta de intervención", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 393-408.
- MARTÍNEZ, María Cristina, Diana Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata y Luis Castillo (2004), *Discurso y aprendizaje*, Cali (Colombia), Universidad del Valle.
- MEYER, Bonnie (1975), *The Organization of Prose and its Effects on Memory*, Amsterdam, North Holland.
- MEYER, Bonnie (1985), "Prose Analysis: Purposes, procedures, and problems", en Bruce Britton y John Black (eds.), *Understanding Expository Text. A theoretical and practical handbook form analyzing explanatory text*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc./Hillsdale, pp. 11-64.
- MURILLO Amaro, Yolanda y Gilberto Aranda Cervantes (2004), "Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria", *Tiempo de Educar*, vol. 5, núm. 9, pp. 117-140.
- NEIRA Cousillas, Matilde (2005), *La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción*, Tesis de Doctorado, La Coruña, Universidad de La Coruña (España).
- PADILLA, Constanza, Silvia Douglas y Esther López (2010), *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*, Córdoba (Argentina), Comunicarte.
- PARODI, Giovanni (2005), "La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico profesionales: ¿aprendiendo a partir del texto?", *Revista Signos*, vol. 38, núm. 58, pp. 221-267.
- PERELMAN, Flora (2005), "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimiento", *Lectura y Vida*, vol. 26, núm. 2, pp. 6-21.
- RAY, Melissa y Bonnie Meyer (2011), "Individual Differences in Children's Knowledge of Expository Text Structures: A review of literature", *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 67-82.
- RUIZ Flores, Maite (2009), *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó.
- SÁNCHEZ Miguel, Emilio (1995), *Los textos expositivos*, Madrid, Santillana.
- SOLÉ, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Universidad de Barcelona/Graó.
- VAN DIJK, Teun (1980), *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Siglo XXI.
- VEGA López, Norma, Gerardo Bañales Faz, Antonio Reyna Valladares y Elsa Pérez Amaro (2014), "Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, pp. 1047-1068.
- VENEGAS, René (2011), "Evaluación de resúmenes en español con el análisis semántico latente: una implementación posible", *Revista Signos*, vol. 44, núm. 75, pp. 85-102.
- VIRAMONTE de Ávalos, Magdalena (2000), *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Buenos Aires, Colihue.

Anexo. Instrumento para la corrección y evaluación del resumen

Uso de las macrorreglas	Construcción y generalización	Omisión / selección positiva	Omisión / selección positiva / negativa	Omisión / selección negativa
Objetivo: evaluar las estrategias cognitivas utilizadas por el lector para la construcción de la macroestructura del texto base	<p><i>Selecciona</i> las ideas principales y las proposiciones secundarias estrictamente necesarias</p> <p><i>Categoriza</i> la información</p> <p><i>Organiza</i> la información</p>	<p><i>Selecciona</i> las ideas principales y las proposiciones secundarias estrictamente necesarias</p>	<p><i>Selecciona</i> algunas ideas principales</p> <p><i>Omite</i> ideas principales</p> <p><i>Omite</i> proposiciones secundarias estrictamente necesarias</p> <p><i>Incluye</i> información innecesaria del texto base</p>	<p><i>Omite</i> las ideas principales</p> <p><i>Agrega</i> información que no se relaciona con la del texto base</p> <p><i>Altera</i> el sentido del texto base</p>
Formas de escribir el resumen	Reconstrucción	Paráfrasis	Literalidad	No resumen / comentario
Objetivo: evaluar la capacidad para seleccionar y jerarquizar las ideas del texto base con la intención de entrelazarlas cohesiva y coherentemente, a fin de reconstruir un nuevo texto que dé cuenta del texto leído	<p>El texto muestra <i>generalización</i> de la información contenida en el texto base</p> <p>El texto se construye con <i>características diferentes a las del texto base</i> en su estructura superficial</p> <p>El texto muestra <i>progresividad</i> en la presentación de las ideas</p>	<p>El texto contiene oraciones tomadas del texto base, pero con <i>algunas palabras sustituidas por sinónimos</i></p> <p>El texto contiene <i>información parafraseada</i> que se presenta en un orden sintáctico-semántico diferente al texto base</p>	<p>El texto contiene <i>oraciones copiadas fielmente</i> del texto base</p> <p>El texto se compone en su totalidad de oraciones tomadas de la superficie textual sin conexión lógica</p>	<p>El texto está constituido por ideas no contenidas en el texto base que provienen del conocimiento y las experiencias previas del lector</p>

Fuente: Martínez et al., 2004 (adaptación 2018).