

Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo"

Lía D. Kamhi-Stein*

El resumen es una de las tareas académicas más comunes y fundamentales. Desde la escuela primaria hasta la universidad, los estudiantes deben cumplir una variedad de tareas que exigen la habilidad de leer y resumir información (Carson, 1993). P. e, la escritura del comentario de un libro o de un artículo de diario o revista requiere la habilidad de elaborar resúmenes. Asimismo, la habilidad de elaborar resúmenes es necesaria para completar trabajos de investigación bibliográfica (Carson et al., 1992; Horowitz, 1986; Shih, 1992).

La elaboración de un resumen exige la comprensión del texto-fuente y la consiguiente condensación y transformación del mismo en un nuevo texto. Para resumir información, los lectores deben utilizar operaciones mentales que requieren: a) la supresión de información que no es necesaria en el nuevo texto, b) la producción de generalizaciones de ideas individuales, y c) la construcción de proposiciones globales (Kintsch y van Dijk, 1978).

Las investigaciones sobre el resumen en el campo de la lectura y la psicología cognitiva han demostrado que, a diferencia de los malos lectores, los buenos lectores se caracterizan por utilizar estrategias de lectura globales que promueven la comprensión general del texto-fuente (Hare y Borchardt, 1984; Hidi y Anderson, 1986; Winograd, 1984).

Los buenos lectores identifican las ideas principales de un texto (Brown y Day, 1983; Brown, Day y Jones, 1983; Johns, 1985; Perelman, 1994) y crean macroproposiciones alrededor de las cuales elaboran el resumen (Garner y McCaleb, 1985; Hare y Borchardt, 1984). Asimismo, los buenos lectores planifican más, estudian el texto-fuente en forma objetiva (Taylor, 1984) y escriben resúmenes que se centran en el tema principal del texto-fuente (Kaplan et al., 1994).

Basándose en los resultados de numerosos estudios, un gran número de investigadores argumentan que, si bien los alumnos de escuela primaria tienen conciencia de las demandas cognitivas de la elaboración de un resumen (Garner et al., 1985; Winograd, 1984), la habilidad de identificar ideas importantes aumenta con el paso del tiempo y con la experiencia (Garner, 1985; Winograd, 1984). Sin embargo, Rinaudo (1990) notó que un alto número de alumnos universitarios no podía identificar una gran cantidad de ideas importantes.

Las consideraciones que preceden sirvieron como base para la realización de este estudio. El propósito del mismo fue investigar las habilidades de resumen de alumnos hispanos "de alto riesgo" en una

* La autora es profesora en la Maestría en TESOL en la Universidad del Estado de California, Los Angeles. Ha realizado numerosas presentaciones y ha publicado sobre el tema de las minorías lingüísticas y sus estrategias de aprendizaje así como la integración de las estrategias de aprendizaje con contenidos académicos.

universidad pública de la costa oeste de los Estados Unidos utilizando una perspectiva multifacética. Si bien los estudios citados anteriormente se refieren al resumen, las investigaciones sobre las habilidades de resumen de minorías lingüísticas son prácticamente inexistentes. Es fundamental que se hagan investigaciones sobre estos grupos en general, y sobre hablantes de español como primera lengua en particular, ya que en los Estados Unidos las estadísticas indican que un gran número de los hablantes de español como primera lengua que ingresa a la universidad son considerados "de alto riesgo" debido a que obtienen notas muy bajas en los exámenes de ingreso de lectura y escritura en inglés.

Este trabajo estuvo orientado por dos preguntas:

- 1) ¿Qué estrategias utilizan los alumnos "de alto riesgo" para realizar resúmenes?
- 2) ¿Cuáles son las características retóricas de los resúmenes producidos por alumnos "de alto riesgo"?

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 30 estudiantes universitarios de 1er. año inscriptos en el curso de Ciencias de la Salud o Biología del Animal en la Universidad del Estado de California, Los Angeles. Todos los alumnos eran hablantes de español como primera lengua, y, aunque utilizaban el español como medio de comunicación en sus hogares, en el ámbito académico se sentían más cómodos hablando inglés; todos los alumnos hablan residido en los Estados Unidos durante un mínimo de 5 años y habían aprendido inglés en una variedad de programas, incluyendo programas bilingües, de inglés como segunda lengua, o solamente de inglés.

Debido a que los alumnos habían obtenido notas por debajo del mínimo aceptable en los exámenes de ingreso de lectura y escritura, eran considerados "de alto riesgo" para funcionar en un ámbito académico que exige niveles altos de preparación académica en inglés.

Procedimiento

Durante la primera semana de clase del trimestre de invierno de 1994, los alumnos inscriptos en Ciencias de la Salud o Biología del Animal tuvieron que leer y resumir un artículo cuyo tema se refería al curso en el que estaban inscriptos. El resumen fue completado en clase en 35 minutos. Los dos artículos elegidos para la elaboración del resumen tenían estructura descriptiva y comparativa (Meyer, 1981), y la complejidad de su sintaxis era apropiada para alumnos universitarios (Fry, 1977).

Para asegurar que el conocimiento previo sobre la materia no afectase la actividad de resumen, los artículos elegidos eran neutros desde el punto de vista del contenido académico.

Antes de completar el resumen, se pidió a los alumnos que escribieran qué entendían por resumen; una vez que los alumnos hubieron completado el resumen, se les pidió que escribieran las estrategias que habían utilizado para leer el texto-fuente.

Análisis de los datos

Tres profesores fueron entrenados para analizar los resúmenes desde cuatro puntos de vista distintos. A continuación, se presenta una explicación del análisis realizado:

a) **Análisis global:** Utilizando una Escala global de análisis del resumen se obtuvo una impresión general sobre la habilidad de resumen de los alumnos. La nota obtenida podía variar desde un mínimo de 3 puntos, que demostraba la inhabilidad del alumno para elaborar un resumen, hasta un máximo de 18, que demostraba una clara habilidad del alumno para elaborar un resumen, desde el punto de vista de contenido, organización y sintaxis, aunque el resumen podía exhibir algunos errores. La Escala global fue confeccionada y piloteada con anterioridad a este estudio. En la escala, se incluyeron aspectos referidos a la habilidad de escritura en una segunda lengua – mencionados en la rúbrica del TOEFL Test of Written English (TWE) (p.e., organización, desarrollo)– y aspectos relacionados con la habilidad de resumen –identificados en la literatura referida al resumen (p.e., un resumen que merece 16 puntos presenta macroproposiciones alrededor de las cuales se elaboró el resumen; un resumen que merece 3 puntos puede incluir copias del texto-fuente, así como puede ser incoherente a nivel de contenidos u organización–. (Para más detalles, ver Kamhi-Stein, 1995).

b) **Cálculo de eficiencia:** El cálculo de eficiencia correspondió al promedio de la suma de las ideas principales y al promedio de la suma de palabras en los resúmenes (Garner, 1982). Con anterioridad al cálculo de eficiencia, las ideas principales fueron identificadas siguiendo un procedimiento adaptado de Garner (1982) en el que 10 lectores expertos –graduados universitarios y alumnos inscritos en cursos de posgrado– seleccionaron las ideas principales de los artículos. Los 10 lectores “expertos” coincidieron en un 99% en cuales eran las ideas principales.

c) **Estrategias de combinación y reproducción de ideas:** Se identificaron las ideas principales y se las dividió en “unidades de ideas” “ (*idea units*) (“elementos del discurso que se refieren al tema del discurso y que se pueden aislar del mismo”, Kaplan, comunicación personal). Luego se determinó el porcentaje de combinaciones de unidades dentro de un mismo párrafo o de párrafos distintos (Johns y Mayes, 1990) y el porcentaje de copias, casi copias, citas textuales y paráfrasis (Campbell, 1990; Kamhi-Stein, 1995).

d) **Estructura retórica de los resúmenes:** Se analizó si los resúmenes tenían un tono científico, distante (Kaplan et al., 1994), si incluían una explicación de la condición pragmática de la tarea (Connor y McCagg, 1987), y si presentaban una microproposición (Garner y McCaleb, 1985; Hare y Borchardt, 1984; Johns y Mayes, 1990).

Resultados

Análisis global y características retóricas de los resúmenes

Los alumnos obtuvieron un promedio de 8 puntos en la Escala global de análisis de resumen, que demuestra que tenían **alguna** habilidad para resumir, aunque los resúmenes eran pobres en cuanto a su contenido y a su estructura retórica o sintáctica. La deficiencia en el contenido de los resúmenes se hizo evidente en el bajo promedio de ideas principales reproducidas en los resúmenes (3) así como en el alto promedio de palabras utilizadas para reproducirlas (197). Dado que el promedio de ideas principales de los dos artículos fue 17, un promedio de 3 ideas es sumamente bajo. El bajo promedio de ideas principales reproducidas, que también fue notado por Rinaudo (1990), no se puede atribuir a que los alumnos no tenían conciencia de las exigencias del resumen, ya que un 99% de los alumnos entendía que resumir exige la reproducción de ideas principales de un texto-fuente en pocas palabras. El hecho de que los alumnos reprodujeran una cantidad de ideas principales tan baja y en tantas palabras parece ser el resultado de la dificultad para identificar una gran cantidad de ideas. Esto es alarmante ya que la comprensión lectora es fundamental para completar tareas académicas que involucran la escritura y la lectura.

Como se puede apreciar en la **Tabla 1**, casi un 40% de los alumnos respondieron al texto en forma personal en vez de mantener un tono científico. Esta falta de tono científico, que se evidenció en la respuesta personal de los lectores, es común entre alumnos universitarios con falta de experiencia en tareas de lectoescritura académica. En lo que se refiere a los alumnos que participaron en este estudio, su falta de experiencia en tareas de lectoescritura académica, sumada a los temas tratados en los textos-fuentes –ataque al corazón y depresión invernal– pudieron haber llevado a los alumnos a responder a los mismos. A continuación se presentan dos ejemplos que muestran la falta de tono objetivo de los resúmenes.

¿Por qué hacen esto los doctores? ¿Es porque prefieren que la especie masculina sobreviva por encima de otras especies? Los experimentos que hacen en Massachusetts probablemente fueron “preparados”, creo que el porcentaje de mujeres que murieron de ataque al corazón fue demasiado alto. Generalmente, los hombres son los que mueren primero. ¡Este experimento fue o es una farsa! (05)

Yo creo que el sol tiene mucho que ver con nuestra forma de comportamos, simplemente porque sin el sol, no existiría ninguna forma de vida. (40)

La **Tabla 1** también muestra que casi un 60% de los alumnos no comenzaron sus resúmenes con una explicación de la condición pragmática de


la tarea de resumen. Como puede verse en el ejemplo a continuación, estos alumnos no atribuyeron las ideas en sus resúmenes a los autores originales así como tampoco nombraron los textos-fuentes, de manera que se atribuyeron la autoría de las ideas a sí mismos.

El ataque al corazón es la primer causa de muerte en los hombres y mujeres en los Estados Unidos (08).

Esta falta de atribución de ideas al autor original del texto contribuyó al bajo tono científico de los resúmenes (Connor y McCagg, 1987) y constituyó, desde el punto de vista de los tres profesores a cargo de la evaluación de los resúmenes, una falta grave dado que parecía que los alumnos trataban de atribuirse la autoría de información que en realidad no era de ellos.

La Tabla 1 indica que prácticamente ninguno de los alumnos elaboró una macroproposición que ayudara a entender la idea general del texto. Este resultado, que no fue inesperado dado que los lectores que participaron en este estudio eran considerados "de alto riesgo", confirma estudios previos que demuestran la falta de habilidad de los lectores pobres para elaborar macroproposiciones (Garner y McCaleb, 1985; Hare y Borchardt, 1984) y realizar sus resúmenes alrededor de ellas.

Tabla 1
Características retóricas



Características de los resúmenes	Nº Total de resúmenes = 30	
	Nº	%
Tono		
Objetivo	19	63
Involucrado	11	37
Explicación de la condición pragmática de la tarea		
Presente	13	43
Ausente	17	57
Macroproposiciones		
Presentes	3	10
Ausentes	27	90

Estrategias de resumen

Como se puede apreciar en la **Tabla 2**, los alumnos se caracterizaron por utilizar estrategias de resumen de carácter local y no global. Los lectores combinaron ideas que provenían de la misma oración (62%) y de distintas oraciones dentro de un mismo párrafo (18%). Esto demuestra que para resumir información, los alumnos prestaron atención a la oración. Una vez que los alumnos identificaron una idea importante dentro de una oración o de un párrafo, la reprodujeron sin intentar –o poder– combinarla con ideas que provenían de otros párrafos.




Tabla 2
Estrategias de combinación de ideas

Estrategias de combinación	107 unidades	
	Nº	%
Ideas individuales	11	10
Combinaciones dentro de un mismo párrafo		
Misma oración	66	62
Oración distinta	19	18
Combinaciones entre párrafos distintos	11	10

Como puede verse en la **Tabla 3**, la estrategia de reproducción de ideas más común fue la de parafrasear (47%) seguida por las estrategias de casi copiar (25%) y citar textualmente y copiar (14%). Los lectores demostraron cierta facilidad para parafrasear información, una habilidad que se desarrolla con el tiempo y requiere un vocabulario extenso (Campbell, 1990; Johns y Mayes, 1990). Al parafrasear información, los alumnos cambiaron no sólo la estructura del texto original sino que, como se puede ver a continuación, utilizaron sinónimos así como incluyeron inferencias de ideas que aparecían en el texto-fuente.

La probabilidad de muerte a causa del ataque al corazón es más común para las mujeres que para los hombres. (02) por (Hay una diferencia inquietante entre las tasas de mortalidad entre los hombres y las mujeres.)

El elevado porcentaje de copias y casi copias confirma el carácter local de las estrategias de resumen utilizadas por los lectores. A continuación se presentan una copia producida por un lector (04) y una casi copia (03).

La mayoría de la gente pensaba que el ataque al corazón es la primera causa de muerte entre los hombres en los Estados Unidos (04).

Las mujeres corren más riesgos que los hombres de morir después de un ataque al corazón (03) por (Las mujeres corren el doble de riesgo que los hombres ...)


Aunque los lectores recurrieron al uso de citas textuales para reproducir información, éstas fueron inapropiadas ya que en ninguno de los resúmenes se intentó integrar las citas al resto del resumen introduciéndolas con frases como "de acuerdo con...", o "según...". A continuación se presenta un ejemplo.

"Entre los 45 y los 65 años de edad aproximadamente una mujer de cada nueve en los Estados Unidos muestra síntomas de enfermedad de corazón en comparación con uno de cada siete hombres, después de los 65 años esa proporción aumenta a uno en tres". (07)

Probablemente, algunos lectores que produjeron citas textuales sabían que copiar no era aceptable y una vez que identificaban una idea importante la

reproducían entre comillas sin intentar integrarla al resto del resumen. Para otros lectores, las citas textuales pudieron ser la consecuencia de no creer que podían igualar el estilo de escritura de un autor que había sido publicado.

Tabla 3
Estrategias de reproducción de ideas



Estrategias de reproducción	107 unidades	
	Nº	%
Copias	15	14
Casi copias	27	25
Citas	15	14
Parafraseos	50	47

Conclusiones

La falta de preparación para elaborar resúmenes de los alumnos "de alto riesgo" en este estudio es evidente. Las estrategias de resumen que utilizaron los alumnos fueron principalmente locales, características de lectores que tienen poca experiencia en resumir información. Los alumnos también tuvieron dificultad para reproducir un alto número de ideas principales en pocas palabras. Dado que para elaborar el resumen no era necesario tener conocimientos previos sobre el tema, esta dificultad se debe atribuir a que la comprensión lectora de los alumnos era marginal. Debido a que el sistema educativo en el que se mueven los alumnos exige la habilidad de leer gran cantidad de información e identificar ideas importantes con distintos fines, la deficiencia demostrada para identificar una gran cantidad de ideas merece la consideración de los profesores a cargo de las clases en las que participan los alumnos "de alto riesgo".

Los resultados de este estudio tienen implicancias didácticas significativas. Por un lado, alumnos como los que participaron en este estudio se beneficiarían del aprendizaje de estrategias de resumen. Estas estrategias podrían incluir la identificación de la estructura del texto-fuente y de las ideas principales del mismo, así como la enseñanza de estrategias de lectura que promueven la comprensión global del texto-fuente.

Por otro lado, la tarea de enseñanza de elaboración del resumen, así como la enseñanza de otras tareas de lectoescritura académica, no debería ser responsabilidad única de los profesores de lectoescritura académica, sino que debería ser compartida por especialistas en la materia y profesores de cursos de educación general –como Ciencias de la Salud y Biología Animal–. De esta manera, los alumnos practicarían estrategias de resumen contextualizadas dentro del verdadero currículum (Chase, 1988) y aplicables a las demandas académicas del mismo. Esto tendría por resultado no sólo el aprendizaje de estrategias de resumen sino una mayor comprensión de contenidos académicos que, en definitiva, podría contribuir a una mejora significativa en la preparación académica de los alumnos de "alto riesgo".

Referencias bibliográficas

- Brown, A.L. y J.D. Day (1983) "Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise." En **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 22 (1), 1-14.
- Brown, A.L.; J.D. Day y R.S. Jones (1983) "The Development of Plans for Summarizing Texts." En **Child Development**, 54, 968-979.
- Campbell, C.C. (1990) "Writing with Others' Words: Using Background Reading Text in Academic Compositions." En B. Kroll (ed.) **Second Language Writing: Research Insights for the Classroom** (p.211-230). Cambridge, Cambridge University Press.
- Carson, J.G. (1993) "Reading for Writing: Cognitive Perspectives." En J.G. Carson e I. Leki (eds.) **Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives**. Boston, MA, Heinle and Heinle Publishers, 85-104.
- Carson, J.G., N.D. Chase, S.U. Gibson y M. Hargrove (1992) "Literacy Demands of the Undergraduate Curriculum." En **Reading Research and Instruction**, 31,(4), 25-50.
- Chase, N. (1988) "Review of Study Skills and Strategies". En **Reading Research and Instruction**, 27 (4), 73-75.
- Connor, U.M. y P. McCagg (1987) "A Contrastive Study of English Expository Prose Paraphrases." En U. Connor y R. B. Kaplan (eds.) **Writing Across Languages: Analysis of L2 Text**. Reading, MA, Addison-Wesley Publishing, 73-86.
- Fry, E. (1977) "Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity, and Extension to Level 17." En **Journal of Reading**, 21(3), 242-253.
- Garner, R. (1982) "Efficient Text Summarization: Costs and Benefits." En **Journal of Educational Research**, 75 (5), 275-279.
- Garner, R. (1985) "Text Summarization Deficiencies among Older Students: Awareness or Production Ability?" En **American Educational Research Journal**, 22 (4), 549-560.
- Garner, R. y J.L. McCaleb (1985) "Effects of Text Manipulations en Quality of Written Summaries." En **Contemporary Educational Psychology**, 10 (2), 139-149.
- Garner, R., V Belcher, E. Winfield y T. Smith (1985) "Multiple Measures of Text Summarizing Proficiency: What can Fifth-grade Students do?" En **Research in the Teaching of English**, 19 (2), 140-153.
- Hare, V y K. Borchardt (1984) "Direct Instruction of Summarization Skills." En **Reading Research Quarterly**, 20 (1), 62-78.
- Hidi, S. y V. Anderson (1986) "Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive Operations, and Implications for Instruction." En **Review of Educational Research**, 56 (4), 473-493.
- Horowitz, D. (1986) "What Professors Actually Require: Academic Tasks for the ESL Classroom." En **TESOL Quarterly**, 20 (3), 445-462.
- Johns, A. M. (1985) "Summary Protocols of 'Under-prepared' and 'Adept' University Students: Replications and Distortions of the Original." En **Language Learning**, 35 (4), 495-517.
- Johns, A. M. y P. Mayes (1990) "An Analysis of Summary Protocols of University ESL Students." En **Applied Linguistics**, 11, 253-271.
- Kamhi-Stein, L. D. (1995) "The Effect of Explicit Instruction en the Summarization Strategies of 'Underprepared' Native Spanish-speaking Freshmen in University-level Adjunct Courses." Disertación doctoral no publicada. University of Southern California.
- Kaplan, R.B., S. Cantor, C. Hagstrom, L.D. Kamhi-Stein, Y Shiotani y C.B. Zimmerman (1994) "On Abstract Writing." En **TEXT**, 14 (3), 401-426.
- Kintsch, W y T.A. van Dijk (1978) "Toward a Model of Text Comprehension and Production". En **Psychological Review**, 85 (5),363-394.

- Meyer, B.J.F. (1981) "Prose Analysis: Procedures Purposes, and Problems." En **Prose Learning Series, Research Report N° 11**. Tempe: Arizona State University. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 201972)
- Perelman de Solarz, E (1994) "La construcción del resumen." En **Lectura y Vida**, Año 15, **1**, 5-20.
- Rinaudo, M. C. (1993) "Metacognición y estrategias de aprendizaje." En **Lectura y Vida**, Año 14, **3**, 5-12.
- Shih, M. (1992) "Beyond Comprehension Exercises in the ESL Academic Reading Class." En **TESOL Quarterly**, 26 (**2**), 289-318.
- Taylor, K.K. (1984) "The Different Summary Skills of Inexperienced and Professional Writers." En **Journal of Reading**, 27 (**8**), 691-698.
- Winograd, P. (1984) "Strategic Difficulties in Summarizing Tasks." En **Reading Research Quarterly**, 19 (**4**),404-425.