

EL RESUMEN. EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ASSESSMENT OF READING COMPREHENSION IN UNDERGRADUATE STUDENTS: THE SUMMARY

Irrazabal, Natalia¹; Saux, Gastón²; Burin, Débora³; León, José Antonio⁴

RESUMEN

En esta investigación se estudió la relación entre la producción de resúmenes y el tipo textual. Por un lado, la producción de un resumen implica una actividad cognitiva compleja que supone haber construido una representación concisa del texto original (Kintsch y van Dijk, 1975). Por otro lado, investigaciones previas han demostrado la influencia del tipo textual en la comprensión de textos (Meyer, 1984; Mc Namara, 2004). En este estudio, en una muestra de 83 alumnos universitarios, se administraron dos textos (expositivo y narrativo) y se solicitó la realización de un breve resumen. Luego se analizaron los puntajes obtenidos según los índices de contenido y coherencia, y se clasificaron los resúmenes según modalidad. Los resultados obtenidos muestran puntajes diferenciales entre los índices mencionados, reflejando un mejor desempeño en contenido y un efecto del tipo de texto sobre la modalidad de los resúmenes producidos.

Palabras clave:

Resumen - Contenido - Coherencia - Tipo de texto

ABSTRACT

The aim of this study was to assess the relationship between summary production and type of text. Summary production implies building a concise and comprehensive representation of the original text (Kintsch & van Dijk, 1975). Previous research has shown the influence of type of text (expository vs. narrative) in text comprehension (Meyer, 1984; Mc Namara, 2004). In this study, a total of 83 undergraduate students read a narrative and an expository text and later summarized them. Each summary was scored into two scales: content and coherence, and was classified according to its structural organization. Results indicate different scores among scales, with a better performance in content, and show an effect of the type of text on summaries' modality.

Key words:

Summary - Content - Coherence - Text type

¹ *Becaria interna doctoral CONICET. Docente de la asignatura Psicología General cátedra I, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.*

² *Docente de la asignatura Psicología General cátedra I. Facultad de Psicología. UBA.*

³ *Investigadora CONICET. Docente de la asignatura Psicología General cátedra I, Facultad de Psicología. UBA.*

⁴ *Profesor de la asignatura Psicología de la Lectura. Dpto. de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.*

Durante la comprensión de un texto, el lector construye la representación del mismo imponiendo a los estímulos lingüísticos una serie de transformaciones, las cuales conducen desde niveles de representación más básicos a niveles más complejos, cada vez más abarcativos (Haberlandt y Graesser, 1985). Este proceso involucra no sólo la información proveniente del mundo externo (procesamiento abajo-arriba), sino también aquella proveniente de la Memoria a Largo Plazo, que incluye desde el conocimiento perceptual y léxico hasta el conocimiento general del mundo y las creencias (procesamiento arriba-abajo). Las teorías más recientes en Psicología del Discurso enfatizan este carácter activo del proceso de lectura, señalando la integración de una representación coherente como la característica central de la comprensión de textos. Graesser y Clark (1985), Graesser, Singer y Trabasso (1994), Johnson-Laird (1983) y Kintsch (1998), entre otros, plantean que el lector relaciona mentalmente el texto, estableciendo conexiones entre la información entrante y la información contenida en la Memoria a Largo Plazo. Esta labor sería el resultado de un proceso de búsqueda de significado (Graesser et al., 1994). Se asume, por lo tanto, que el lector debe realizar actividades estratégicas basadas en su conocimiento previo, como por ejemplo construir la macroestructura identificando las ideas principales, generar inferencias tanto para llenar los vacíos conceptuales como para enlazar las referencias anafóricas o solucionar oraciones ambiguas (Magliano, Wiemer-Hastings y Millis, 2002; Singer y Ritchot, 1996). De esta manera, la actividad de comprensión del texto se define como de naturaleza constructiva y en consecuencia variada, ya que habrá diferencias en la representación mental resultante según sean las variables que intervengan en el proceso, como el propósito del lector, su conocimiento previo o el tipo de texto.

Varias investigaciones (Bowen, 1999; Mc Namara, 2004; Snow, 2002; entre otros) han mostrado que el tipo de texto influencia los procesos mentales del lector. Una de las clasificaciones de tipos textuales más usadas dentro del campo de la investigación del discurso ha sido la de Brewer (1980), compuesta por textos narrativos, expositivos y descriptivos. Los textos narrativos relatan hechos que se desarrollan en el tiempo e incluyen protagonistas que ejecutan acciones y sortean obstáculos para alcanzar ciertos objetivos, reaccionando emocionalmente ante el logro o fracaso de esas metas (Revaz y Adam, 1996). Los textos expositivos describen y explican contenidos generalmente nuevos que se fundamentan en evidencia empírica (Graesser, León y Otero, 2002). Se define la exposición como el tipo de discurso que intenta hacer comprensible cierta información a partir del establecimiento de la cadena causal que explica qué, cómo, por qué y cuándo ocurre el fenómeno estudiado (León y Peñalba, 2002; Ohlsson, 2002; Salmon, 1998). Finalmente, los textos descripti-

vos informan sobre situaciones estáticas en términos de características físicas perceptibles (Molinari Marotto, 1998).

Dentro de esta tipología textual, han sido más estudiados los procesos cognitivos involucrados en la comprensión del tipo narrativo y, en menor medida, del tipo expositivo. Algunos autores proponen que el lector se sirve de diferentes patrones de activación de inferencias según el tipo de texto (Einstein, Mc Daniel, Owen y Cote, 1990; León, Escudero y van den Broek, 2003). Van den Broek, Virtue, Gaddy Everson, Tzeng y Sung (2002) plantean que el contenido de los textos narrativos versa generalmente sobre tópicos más cercanos a los lectores, como relaciones humanas o experiencias cotidianas, mientras que los textos expositivos abordan tópicos novedosos e incluso poco familiares. Coté, Goldman y Saul (1998) explican las diferencias de procesamiento según tipo de texto en función de la estructura. Los textos narrativos contienen una estructura causal-temporal que generalmente resulta más familiar que la estructura lógica de los textos expositivos. Mientras que la narración desarrolla conexiones entre eventos puntuales, la exposición tiende a establecer condiciones genéricas. La forma narrativa refleja los motivos y las acciones de un protagonista, por lo cual se ve fuertemente influenciada por las dimensiones espacio-temporales que rigen la consecución de un objetivo. En contraposición, la forma expositiva se caracteriza por la conceptualización de ideas y el uso de términos técnicos (Kucan y Beck, 1996).

Una medida tradicional para evaluar la comprensión de los distintos tipos de texto ha sido el resumen. El resumen puede ser definido como un texto en segundo grado que presenta lo esencial de un texto-fuente anterior. Realizar un resumen implica identificar la coherencia del texto-fuente y producir un nuevo texto más breve. Esto supone omitir la información ya dada, generalizar la información nueva e integrar ideas coherentemente. De este modo observamos que la producción de un resumen supone haber construido una representación concisa del texto original (Kintsch y van Dijk, 1975; Palinscar y Brown, 1984). El resumen no es otra cosa que un texto y por lo tanto debe mantener los mismos requisitos de coherencia y cohesión, así como derivarse de la actuación de los mismos procesos cognitivos. Aún más, en el resumen se agrega, a la compleja actividad de comprender, un esfuerzo por producir oral o de forma escrita lo comprendido.

Kintsch y van Dijk (1975) demostraron que los resúmenes reflejan directamente la jerarquía proposicional sobre la que se estructura el texto fuente. Los autores compararon protocolos de recuerdo de narraciones con resúmenes de las mismas narraciones. Hallaron que los enunciados que los sujetos emiten en los resúmenes suelen estar incluidos en los protocolos de recuerdo, pero estos últimos contienen además mayor cantidad de información

sobre detalles y datos accesorios. A partir de estos resultados, Kintsch y van Dijk (1975) concluyeron que la representación mnémica del texto está jerarquizada: habría proposiciones microestructurales conectadas apropiadamente a proposiciones supraordinadas y, en el caso de la realización de un resumen, el sujeto recurre a la macroestructura del texto. En función de estos resultados, Kintsch y van Dijk (1975) postulan 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” (p. 114). Así, en tanto cada tipo de texto posee una estructura diferente, puede suponerse que el resumen reflejará estas diferencias.

Ahora bien, si entendemos que el resumen es una síntesis original de un texto-fuente, es esperable que no todos los resúmenes sean iguales. Por lo tanto, no basta comparar los contenidos del texto de referencia (asociado al recuerdo reproductivo) con los del resumen para obtener una medida de la comprensión. Para la realización de un buen resumen, hace falta identificar la información principal y enlazarla de manera coherente como un todo, de forma tal de poder producir una versión reducida y novedosa. Se distinguen, por lo tanto, (a) los contenidos esenciales del texto, (b) del sentido global o coherencia del mismo.

Por un lado, el resumen debe reflejar los contenidos sobre los que se sustenta el texto original. Es decir, es necesario que el lector elabore una representación de la macroestructura a partir de la reducción de la información redundante ubicada en los niveles más bajos de la estructura textual, logrando identificar los contenidos principales del texto.

Por otro lado, el concepto de coherencia da cuenta de la comprensión global que se pone en juego en el resumen. Tradicionalmente, la coherencia ha sido diferenciada de la cohesión textual. Mientras que la cohesión refiere a elementos estructurales del texto que permiten establecer el grado de integración lingüística de la información en un nivel local, la coherencia requiere de un proceso activo del lector para captar la estructura global (Shapiro y Hudson, 1997). De esta manera, la coherencia refiere a procesos psicológicos relativamente independientes de la estructuración propiamente lingüística del texto (Graesser et al., 1994). Supone la formación de representaciones mentales que se derivan del procesamiento que realiza el lector al establecer vínculos semánticos tanto entre las distintas partes del texto como entre el texto y el conocimiento previo. La importancia de la coherencia textual para el estudio del resumen radica en que ésta supone haber captado el tema principal y haber realizado una elaboración del mismo. El resumen puede considerarse un reflejo de la coherencia (o incoherencia) de la idea que se formó el lector a partir del texto. Kintsch, Steinhart, Stahl & LSA Research Group (2000)

destacan la utilidad del resumen como instrumento de evaluación en el ámbito educativo, ya que éste requiere una construcción activa de significado, tarea mucho más compleja que la elección de una respuesta correcta o la generación de respuestas cortas a preguntas aisladas.

Siguiendo la propuesta de León & Reading Literacy Research Group (2004), postulamos que el contenido y la coherencia constituyen dos aspectos diferentes pero complementarios en la producción de un resumen y que, por lo tanto, un análisis del mismo debería contemplar un estudio diferenciado de ambos. Por ello, hemos distinguido en este estudio dos criterios para el análisis de los resúmenes de dos tipos textuales, el narrativo y el expositivo:

- Contenidos esenciales del texto (información explícita ubicada en los niveles más altos de la estructura textual).
- Sentido global o coherencia del mismo (consistencia lógica y psicológica establecida por el lector, dependiente de procesos inferenciales).

Con el objetivo de analizar la relación entre la producción de resúmenes y el tipo textual, administramos, en una muestra de 85 alumnos universitarios, dos textos (expositivo y narrativo) y solicitamos la realización de un breve resumen de cada uno.

METODOLOGÍA

Participantes. 85 sujetos (alumnos de la Universidad de Buenos Aires) participaron voluntariamente del estudio. Media edad= 25.33 , s.d.= 9.55.

Materiales. Un texto expositivo y otro narrativo de similar longitud, complejidad, relaciones conectivas y grado de explicitación de la información relevante.

El texto narrativo consistió en una leyenda popular española (“La Leyenda del Algarrobo”), analizada por León et al. (2004). Este texto contenía 404 palabras y sólo requería conocimiento general del mundo para ser comprendido.

El texto expositivo usado en este estudio (“Los Árboles Estranguladores”) también fue analizado por León et al. (2004). Contenía 500 palabras y también requería conocimiento general del mundo para ser comprendido.

Criterios de evaluación. Siguiendo los criterios descriptos en León et al. (2004), la puntuación de los resúmenes constó de dos medidas. Con la primer medida se evaluó el contenido del texto y se asignó un puntaje en una escala de 0 (mínimo) a 4 (máximo) puntos, dependiendo de los cuatro tópicos principales: introducción, problema, plan y resolución. La segunda medida refería al grado de coherencia logrado en el resumen, en función de la presencia de relaciones causales, relaciones

entre tópicos e ideas principales y uso de conectores. Esta medida estaba compuesta por dos factores: contextualización (forma en que se enmarca la información contenida en el resumen) y argumentación (vínculos establecidos entre las ideas principales). La escala de puntuación utilizada en este caso se encontraba en el rango de 0 (mínimo) a 6 puntos (máximo).

Una vez puntuados, los resúmenes fueron clasificados según su modalidad, en cuatro tipos:

- I. Causal: resúmenes basados fundamentalmente en una relación causal entre los tópicos.
- II. Temporal: la información contenida en el resumen sigue una secuencia temporal.
- III. Descriptivo: resúmenes en los que sólo se presenta el tema principal del texto, sin hacer referencia explícita a información relevante.
- IV. Vago: bajo nivel de elaboración en la confección del resumen.

Procedimiento. En una toma colectiva, cada sujeto recibió un cuadernillo que contenía ambos textos y hojas para la confección de resúmenes de no más de 50 palabras (aproximadamente 4 líneas) cada uno. Los textos fueron presentados en orden contrabalanceado entre los participantes. El tiempo máximo para la confección de cada resumen fue de 15 minutos.

RESULTADOS

En primer lugar, tres jueces expertos puntuaron individualmente cada resumen, asignando puntajes numéricos a contenido, contexto y argumentación, y le asignaron una modalidad de resumen. La fiabilidad interjueces por medio del coeficiente de correlación intraclass para los tres primeros resultó alta (Tabla 1). También resultó alto el acuerdo para la clasificación de la modalidad del resumen (Expositivo: $Kappa = 0.80$; Narrativo: $Kappa = 0.79$).

Se recalculó, entonces, el desempeño de cada sujeto en cada medida, promediando entre los tres jueces, y expresando cada puntaje como la proporción sobre el total de respuestas posibles. La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos para cada una de las medidas de comprensión.

A continuación, se analizó el efecto del Tipo de Texto (Expositivo / Narrativo) y de los Componentes del Resumen (Contenido / Coherencia) sobre el desempeño, mediante un análisis de varianza 2 X 2 con medidas repetidas en ambos factores. El efecto de Componentes del Resumen resultó significativo ($F_{1,82}=51.15$, $p<0.01$) pero ni el efecto del Tipo de Texto ($F_{1,82}=0$, ns), ni la interacción entre ambas variables ($F_{1,82}=2.41$, ns) resultaron significativos. Esto significa que no hubo un desempeño diferencial por tipo de texto sino por componentes del

resumen.

Análisis pareados para muestras relacionadas revelaron que, para ambos textos, el desempeño en Contenido fue significativamente mejor que en Coherencia (Expositivo: $t_{82}=5.98$, $p<0.01$; Narrativo: $t_{82}=5.23$, $p<0.01$). Respecto de los componentes de la Coherencia, lo más difícil para los participantes resultó la Argumentación, en la cual el desempeño resultó significativamente peor que en el establecimiento del Contexto, en ambos tipos de texto (Expositivo: $t_{82}=6.78$, $p<0.01$; Narrativo: $t_{82}=3.69$, $p<0.01$).

Por último, analizamos con MANOVA los efectos de la Modalidad de Resumen (Causal, Temporal, Descriptivo, Vago) sobre el desempeño en Contenido y Coherencia, con análisis de varianza para los textos Expositivo y Narrativo. En ambos textos, el efecto de Modalidad de Resumen resultó en general significativo (Expositivo: $Lambda\ de\ Wilks=0.49$; $F_{4,154}=16.29$, $p<0.01$; Narrativo: $Lambda\ de\ Wilks=0.54$, $F_{6,156}=9.56$, $p<0.01$). Los ANOVA univariados posteriores mostraron efectos significativos del Modalidad de Resumen en ambos textos, tanto en Contenido (Expositivo: $F_{2,78}=15.77$, $p<0.01$; Narrativo: $F_{3,79}=16.18$, $p<0.01$) como en Coherencia (Expositivo: $F_{2,78}=35.33$, $p<0.01$; Narrativo: $F_{3,79}=3.13$, $p<0.05$).

Análisis pareados post-hoc para comparaciones múltiples de Scheffé ($p<0.01$) revelaron que, en cuanto al Contenido, para ambos textos, los resúmenes Causal y Temporal no presentaron diferencias significativas, pero ambos fueron significativamente superiores al Descriptivo y al Vago (Tabla 3). Los mismos análisis pareados sobre la Coherencia mostraron que, en el caso del texto Expositivo, ésta fue significativamente mejor ($p<0.01$) en el resumen Causal que en el Temporal, y significativamente peor que ambas en el Vago. (Para el texto Expositivo se excluyó la modalidad Descriptivo, que sólo tenía 2 observaciones). En el texto Narrativo, por el contrario, no se observaron diferencias significativas en Coherencia entre pares de tipos de resumen, siendo éste el desempeño más bajo en general.

DISCUSIÓN

En primer lugar, los resultados obtenidos reflejan diferencias significativas en los distintos componentes del resumen (contenido y coherencia) en ambos tipos de texto. Los alumnos mostraron un mejor desempeño al relevar los contenidos esenciales del texto que al producir una estructura que denote el sentido global del mismo. Esto significa que no hubo un texto más complejo sino que a los sujetos la tarea de inducir y sintetizar la estructura textual (evaluado en el índice de coherencia) les resultó más difícil.

En segundo lugar, como en investigaciones previas se observaron diferencias en el tratamiento del texto en función del tipo textual. Si bien no obtuvimos resultados diferenciales en la comparación según tipo de texto de

cada uno de los índices de evaluación del resumen (contenido y coherencia), sí obtuvimos diferencias en la clasificación por modalidad de resumen para cada tipo de texto. No sólo observamos un efecto global de modalidad de resumen sino también diferencias en los porcentajes de modalidad de resumen realizado en función del tipo de texto. En el caso del texto expositivo, el 43% de los resúmenes realizados pertenecen a la modalidad causal. En el caso del texto narrativo, el 54% de los resúmenes realizados pertenecen a la modalidad temporal. De este modo, podríamos observar la influencia de la estructura del texto-base sobre la producción del resumen. Este patrón mostraría que la producción de resúmenes de textos expositivos se ve favorecida al mantener la organización lógica de la información del texto-fuente. Y la comprensión del texto narrativo tiende a la realización de resúmenes organizados temporalmente, lo cual responde a la estructura causal-temporal de las narraciones. En ambos textos los resúmenes más logrados fueron los que se estructuraban causal o temporalmente. Específicamente en el texto expositivo la generación de un resumen de tipo causal presentó los mejores puntajes en medidas de contenido y coherencia, seguido por el temporal y, por último, el vago. En el caso del texto narrativo, en la medida de contenido se vieron favorecidos los resúmenes causales y temporales, sin embargo en las puntuaciones de coherencia ninguna modalidad resultó favorecida.

Con respecto a este conocimiento de tipo estructural (conocimiento retórico), Meyer (1984, 1985) sostiene que las nociones que poseen los lectores maduros sobre las distintas estructuras retóricas les permiten aplicar la estrategia estructural o identificación de la estructura de alto nivel del texto, para luego poder formar la macroestructura. Esta identificación se produce a través de las señalizaciones que el autor introduce en el texto, las cuales actúan como estímulos que activan esquemas retóricos de nivel superior. Los conocimientos retóricos son conocimientos expertos para el proceso de texto, que permiten abstraer las regularidades que aparecen en los distintos tipos de textos. Dickson, Simmons y Kameenui (1995) recurren al concepto de "awareness" (toma de conciencia) de la estructura del texto, haciendo referencia al reconocimiento y a la familiaridad del lector con respecto a la estructura del tipo de texto que está leyendo. Weaver and Kintsch (1991) mostraron que los lectores familiarizados con un tipo de texto tuvieron un mejor desempeño en medidas globales de comprensión que aquellos que no estaban familiarizados con dicho tipo. Estos resultados indicarían que la "awareness" de la estructura del texto facilita la comprensión lectora.

Por último, además de las habilidades desplegadas para comprender, en el resumen intervienen habilidades relacionadas con la producción lingüística. Para escribir un buen resumen, se debe plantear la idea central del

texto-base y también modificar los elementos superficiales del texto o reformularlos (Laurent, 1985; Monballin, 1990; Vigner, 1991). Varios estudios han mostrado que esta tarea que incluye la síntesis e interpretación de las ideas puede resultar problemática aún para estudiantes avanzados (Head, Readence y Buss, 1989). Taylor (1986) plantea que resumir requiere habilidades de escritura independientes y aún más complejas que las habilidades lectoras. En nuestros resultados observamos que si bien los sujetos pudieron reproducir en el resumen la estructura del texto-base, al momento de establecer por escrito los vínculos entre las ideas principales (evaluado en el índice de argumentación) el desempeño fue bajo. Entonces, entendemos que los lectores identificaron los contenidos principales del texto (efecto de los componentes del resumen) y reconocieron la estructura textual (efecto de la modalidad del resumen) pero en la producción del resumen tuvieron dificultades para estructurar coherentemente las ideas comprendidas (reflejado en el bajo desempeño en el índice de coherencia de ambos textos).

En conclusión, el estudio realizado nos ha permitido observar que, debido al gran número de procesos implicados en su elaboración, pueden desplegarse en un mismo resumen indicadores de comprensión con resultados disímiles. Creemos que realizar un análisis diferenciado del resumen en lugar de evaluarlo en forma unitaria constituye un paso importante para aprehender más cabalmente la complejidad del mismo. En este estudio se proponen los criterios de evaluación de contenido y coherencia. Si bien consideramos que estos criterios deben seguir siendo estudiados y desarrollados, parece ser importante dar cuenta de la heterogeneidad de procesos implicados en la producción del resumen a la hora de evaluarlo.

Tabla 1. Coeficientes de Fiabilidad Interjueces (Correlación Intraclase) para las Variables de Componentes del Resumen.

Variable	Texto Expositivo	Texto Narrativo
	Media r intraclase	Media r intraclase
Contenido	0.92	0.97
Contexto (Coherencia)	0.85	0.90
Argumentación (Coherencia)	0.87	0.87

$p < 0.001$

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos (Proporción de Respuestas Correctas y S.D.) para los Componentes del Resumen.

Variable	Texto Expositivo	Texto Narrativo
	Media (s.d.)	Media (s.d.)
Contenido	0.62 (0.21)	0.65 (0.24)
Contexto (Coherencia)	0.61 (0.31)	0.56 (0.34)
Argumentación (Coherencia)	0.42 (0.15)	0.42 (0.15)
Coherencia Total	0.52 (0.21)	0.49 (0.21)

Tabla 3. Estadísticos Descriptivos según Tipo de Resumen

	Tipo de Resumen (Expositivo)	Media (s.d.)	N
	CONTENIDO	CAUSAL	0.73 (0.17)
TEMPORAL		0.65 (0.20)	24
VAGO		0.46 (0.14)	22
Total		0.64 (0.20)	81
COHERENCIA	CAUSAL	0.68 (0.13)	35
	TEMPORAL	0.48 (0.19)	24
	VAGO	0.33 (0.15)	22
	Total	0.52 (0.21)	81
	Tipo de Resumen (Narrativo)	Media (s.d.)	N
	CONTENIDO	CAUSAL	0.77 (0.15)
DESCRIPTIVO		0.36 (0.31)	9
TEMPORAL		0.74 (0.14)	45
VAGO		0.46 (0.26)	16
Total		0.65 (0.24)	83
COHERENCIA	CAUSAL	0.58 (0.17)	13
	DESCRIPTIVO	0.60 (0.16)	9
	TEMPORAL	0.48 (0.21)	45
	VAGO	0.39 (0.21)	16
	Total	0.49 (0.21)	83

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowen, B. A. (1999). Four puzzles in adult literacy: Reflections on the national adult literacy survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42, 314-323.
- Brewer, W. F. (1980). Litherary theory, rethoric, and stylistics: implications for Psychology. En R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Comps.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coté, N., Goldman, S. R. & Saul, E. U. (1998). Students making sense of information text: relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Dickson, S. V., Simmons, D. C. & Kameenui, E. J. (1995). *Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis of research*. Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators. Extraído el 31 de Marzo, 2005, de <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech17.html>
- Einstein, G. O., McDaniel, M. A., Owen, P. D. & Cote, N. C. (1990). Encoding and recall of texts: The importance of material appropriate processing. *Journal of Memory and Language*, 29, 566-582.
- Graesser, A.C. & Clark, L.F. (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Ablex: Norwood.
- Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 3, 371-395.
- Graesser, A. C., León, J. A. & Otero J. C. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension (pp. 1-15), En J. C. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haberlandt, K. & Graesser, A. (1985). Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 357-374.
- Head, M.H., Readence, J.E. & Buss, R.R. (1989). An examination of summary writing as a measure of reading comprehension. *Reading Research and Instruction* 28, 1-11.
- Johnson Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, E., Steinhart, D., Stahl, G. & LSA research group (2000). Developing summarization skills through the use of LSA-based feedback. *Interactive Learning Environments*, 8(2), 87-109.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histories. *Langages*, 40, 98-116.
- Kucan, L. & Beck, I. L. (1996). Four fourth graders thinking aloud: An investigation of genre effects. *Journal of Literacy Research*, 28(2), 259-287.
- Laurent, J.P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer: Proposition d'une hypothèse de progression pour l'enseignement secondaire. *Pratiques* 48, 71-7.
- León, J. A. & Peñalba, G. (2002). Causality in scientific discourse. En J. C. Otero, J. A. León & A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- León, J. A., Escudero, I. & van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- León, J. A. & Reading Literacy Research Group. (2004). *La competencia lectora y los procesos de comprensión. Un proyecto de investigación basado en la evaluación de los tipos de comprensión*. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Magliano, J.P., Wiemer-Hastings, K., Millis, K. K., Munoz, B.D. & McNamara, D. (2002). Using latent semantic analysis to assess reader strategies. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 34, 181-188.
- Mc Namara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y de las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37, 55, 19-30.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Monballin, M. (1990). Du résumé scolaire au résumé fonctionnel: Le résumé de texte court. *Enjeux* 21, 50-71.
- Ohlsson, S. (2002). Generating and understanding qualitative explanations. En J. Otero, J.A. León & A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 91-128). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palinscar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Revaz, F. & Adam, J.M. (1996). *L'analyse des récits*. Paris: Le Seuil, coll. Mémo.
- Salmon, W. C. (1998). *Causality and explanation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships: studies in the production and comprehension of text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Singer, M. & Ritchot, K. F. M. (1996). The role of working memory capacity and knowledge access in text inference processing. *Memory and Cognition*, 24, 733-743.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an RyD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corp.
- Taylor, K.K. (1986) Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly* 21, 193-207.
- van den Broek, P., Virtue, S., Gaddy Everson, M., Tzeng, M. & Sung, Y. (2002). Comprehension and memory of science texts: inferential processes and the construction of a mental representation. En J. C. Otero, J. A. León & A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vigner, G. (1991). Réduction de l'information et généralisation: Aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé. *Pratiques* 72, 33-54.
- Weaver, C. A. & Kintsch, W. (1991). Expository text. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. 2* (pp. 230-245). New York: Longman.

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2005

Fecha de aceptación: 6 de marzo de 2006