



EFFECTOS DEL RESUMEN SOBRE LA MEJORA DE LA METACOMPRENSIÓN, LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

DANIEL ANAYA NIETO*

RESUMEN. El presente artículo informa acerca de los efectos beneficiosos que la actividad de resumir los textos leídos tiene sobre las habilidades metacomprendivas de la lectura, la comprensión lectora, y el rendimiento académico en escolares de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. El estudio, de carácter experimental, encuentra que el entrenamiento en la elaboración de resúmenes favorece de manera significativa en estos alumnos la mejora tanto de las habilidades metacomprendivas de la lectura, como de la comprensión lectora y el rendimiento académico.

ABSTRACT. This article gives information on the benefits that summarising texts, that have been read, has on reading meta-comprehension skills, reading comprehension and academic performance for Primary Education students (4th, 5th and 6th years). This experimental study has found out that training to summarize greatly improves the reading meta-comprehension skills, reading comprehension and academic performance of these students.

INTRODUCCIÓN

Aunque hasta comienzos de la década de los setenta los procesos metacognitivos no aparecen como referentes significativos de la investigación psico-educativa (Flavell, 1971), en las dos últimas décadas, han constituido un foco de atención verdaderamente importante en la teoría y en la investigación tanto básica, como aplicada. Entre estos procesos, los relativos al lenguaje han sido de los más

estudiados. Pronto la diversidad de actividades metacognitivas encontradas que guardan relación con las distintas tareas lingüísticas disparó la proliferación de las denominadas habilidades metalingüísticas –así, por ejemplo, Gombert (1990) habla de habilidades metafonológicas, metasintácticas, metaléxicas, metasemánticas, metapragmáticas, y metatextuales–, cuyo número, denominación y contenido varía en función de las diversas propuestas (Forrest-Pressley, McKinnon y Waller,

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

1985; Gombert, 1990; Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998).

A pesar de lo anterior, se pueden encontrar algunos invariantes en el transcurso de la literatura, cual es el caso –entre las habilidades metacognitivas relacionadas con el proceso lector– de la metacompreensión. Esto, en verdad, no tiene nada de extraño dado que la comunidad científica coincide en considerar que la comprensión del texto es el fin último de la lectura. Si la mayoría de las actividades cognitivas implicadas en la lectura tienen como objetivo primario lograr una comprensión exitosa, la mayor parte del control cognitivo de la lectura ha de estar centrado, como no puede ser de otro modo, en el control de la comprensión o metacompreensión. El control de la comprensión involucra una serie de sucesos mediante los cuales el sujeto afianza la comprensión del texto, asegura la continuación fluida del proceso y adopta, si es necesario, acciones que ponen remedio a los problemas que surgen. De esta forma, aunque el contenido preciso del término metacompreensión varía según lo emplee un especialista u otro, se puede considerar que hace referencia a la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que facilitan la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos (Harp, 1988; Kintsch, 1998).

La mayoría de los modelos sobre comprensión lectora (Barr, Kamil, Mosenthal y Pearson, 1996; Britton y Graesser, 1996; Garner, 1997; Kintsch, 1998) incluyen explícita e implícitamente actividades de control de la comprensión, y las teorías postuladas por estos modelos ven la comprensión como un proceso activo que permite contrastar hipótesis o construir esquemas. Como ya indicara Rumelhart (1984), el lector está constantemente

contrastando hipótesis acerca de la interpretación más plausible del texto. En palabras de este autor, «los lectores dicen tener entendimiento del texto cuando son capaces de encontrar una configuración de hipótesis que ofrecen una visión coherente de los diversos aspectos del texto» (Ibíd., p. 3).

La lectura, en efecto, constituye un proceso estratégico de adquisición de significado que necesita conciencia de los muchos procesos de razonamiento implicados y controlarlos.

La preeminencia de la metacompreensión dentro de una de las actividades lingüísticas más importantes en el contexto de las sociedades desarrolladas, como es la lectura, nos ha impulsado a indagar acerca de cómo potenciarla mediante actividades que permitan resumir los textos leídos. El resumen ha sido una de las estrategias presentes de forma generalizada en los programas de entrenamiento metacognitivo (Brown, 1988; Palincsar y Brown, 1984; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Garner, 1987; Garner, Wagoner y Smith, 1983) y, recientemente, numerosos estudios están probando que tiene efectos positivos sobre las habilidades metacompreensivas en diferentes colectivos y situaciones (Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998; Rawson y Dunlosky, 2002; Rawson, Dunlosky y Thiede, 2000; Son y Metcalfe, 2000; Wittrock y Alesandrini, 1990). De hecho, la actividad de resumir el texto conlleva juzgar qué ideas son importantes, relacionarlas entre sí y con las accesorias, aplicar reglas de condensación del texto, traducir su mensaje al lenguaje propio y producir un nuevo texto abreviado expresado, incluso, con otras palabras. Evidentemente, todas estas tareas ponen en juego numerosos procesos cognitivos implicados en el control de la comprensión de la lectura (metacompreensión) y, por consiguiente, su potenciación se ve favorecida mediante el

entrenamiento y la ejercitación de los mismos que supone la actividad de resumir los textos leídos.

El presente trabajo está, en concreto, dirigido a estudiar los efectos del resumen sobre las habilidades metacomprendivas de escolares de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, y también sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos sujetos. Previamente, se presenta la Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) como recurso para la evaluación de la metacomprensión lectora.

LA ESCALA DE CONCIENCIA METACOGNITIVA DE LA LECTURA (ECML) COMO RECURSO PARA LA EVALUACIÓN DE LA METACOMPRESIÓN LECTORA

En trabajos de investigación, se ha recurrido, tradicionalmente, a dos tipos de técnicas para medir la metacomprensión lectora: la observación directa de la conducta del sujeto durante la lectura, y los auto-informes.

Las medidas de observación directa han sido fuertemente criticadas, ya que se considera que no evalúan comprensión. Para esta crítica, se alega que no se puede determinar si las conductas observadas en los lectores están relacionadas con los resultados que estos alcanzan en comprensión. Así, por ejemplo, la cantidad de tiempo empleado para leer pasajes complicados del texto suele asociarse con el grado en el que el sujeto está controlando sus propios esfuerzos para entenderlo; pero esta interpretación no se deriva de las conductas observadas y el comportamiento observado –en este caso, la tardanza en la lectura de un pasaje– puede no tener nada que ver con la comprensión del texto. De hecho, la mayoría de las actividades de control de la comprensión no pueden, por su propia naturaleza, ser

abiertamente observadas. Además, se reconoce que la mayor parte de las medidas de observación directa jamás fueron diseñadas para evaluar la habilidad de comprensión.

Los auto-informes, por su parte, se han empleado para informar:

- en directo, de las estrategias utilizadas por el propio sujeto durante la lectura de un determinado texto;
- en diferido, acerca de dichas estrategias;
- sobre las percepciones acerca de la propia comprensión;
- sobre el conocimiento de las estrategias lectoras.

El primer uso tiene el inconveniente de interrumpir el desarrollo normal del proceso lector y, el segundo, de verse afectado por la capacidad de memoria del evaluado. Ambos usos pueden verse condicionados, además, por la facilidad expresiva de los sujetos.

Los auto-informes sobre las percepciones acerca de la propia comprensión se suelen utilizar tras la contestación a una prueba de comprensión lectora, y el sujeto debe indicar si sus respuestas son o no correctas. Altos niveles de correlación entre auto-percepción de la comprensión y comprensión «real» o medida se asocian con buena metacomprensión y viceversa (Barr et al., 1996; Garner, 1987).

Finalmente, el cuarto uso no se circunscribe a la experiencia concreta de lectura de un texto particular, sino que tiene en cuenta la experiencia global del individuo con la lectura y trata de medir el grado en el que éste es consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector; esto es, el grado en el que conoce estas estrategias y está dispuesto a aplicarlas.

La Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) (Anaya, 1994) se

encuentra entre los auto-informes de este último grupo. Se trata de un instrumento auto-aplicado de papel y lápiz elaborado a partir de la entrevista sobre conciencia lectora de Paris y Jacobs (1984) en el marco del mismo contexto teórico. Aparte de su acomodación a la forma de auto-informe escrito, el nuevo instrumento difiere de su antecesor, fundamentalmente, en el tipo de respuesta, ya que ésta ya no es abierta, sino consecuencia de la elección entre tres alternativas dadas. Entre otras razones, este cambio estuvo motivado por el interés en neutralizar el efecto de la capacidad expresiva, dado que, en muchas ocasiones, los resultados en este tipo de entrevistas dependían más de la riqueza lingüística de los sujetos que de sus capacidades metacomprendivas (Garner, 1987; Kintsch, 1998; Paris, Wixson y Palincsar, 1986).

Otra diferencia fundamental está en el sistema de valoración que, aunque conserva el mismo rango de puntuaciones y el criterio de adjudicación de éstas en función de la aproximación de la respuesta a la mención de aspectos estratégicos, cognitivos o afectivos de la comprensión y los objetivos de la lectura, ahora es independiente del juicio del evaluador, puesto que cada alternativa tiene ya asignada una ponderación determinada.

La ECML consta de 15 ítems en los que la respuesta es una opción entre tres alternativas, cada una de las cuales se valora con 0, 1 ó 2 puntos. De esta forma, la puntuación total en la escala va de 0 a 30 puntos. En el Anexo I, se ofrecen estos 15 ítems.

La ECML se presenta en un cuadernillo en el que aparecen los ítems y las instrucciones de aplicación, y se contesta en una *Hoja de Respuestas* que se proporciona aparte. También se dispone de una plantilla de corrección adaptada a la Hoja de Respuestas.

En estudios previos (Anaya, 1994), se comprobó que la fiabilidad test-«retest», realizados con un intervalo de una semana, era de .85 en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (N = 528) y de .81 en estudiantes de segundo y tercer ciclos de Educación Primaria (N = 773). Los coeficientes alpha en estas mismas muestras fueron de .91 y .88, respectivamente. Con la muestra utilizada en este trabajo (ver, más adelante, la descripción de la misma) se ha obtenido un coeficiente alpha de .92.

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Como dijimos anteriormente, el presente trabajo está dirigido a estudiar los efectos de la actividad de resumir los textos leídos sobre las habilidades metacomprendivas de escolares de cuarto, quinto y sexto de educación primaria, así como sus repercusiones sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico de estos sujetos.

HIPÓTESIS

A partir de lo expresado en la literatura y de nuestra propia experiencia profesional sobre la temática, enunciaremos los siguientes supuestos en relación con los alumnos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria:

- La actividad de resumir los textos leídos favorece el desarrollo de habilidades metacomprendivas.
- La actividad de resumir los textos leídos favorece la comprensión lectora.
- La actividad de resumir los textos leídos favorece el rendimiento académico.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

DISEÑO EXPERIMENTAL

Para contrastar cada una de las tres hipótesis anteriores para cada uno de los tres niveles académicos, se ha empleado un diseño experimental de dos grupos, uno por cada una de las dos categorías de tratamiento utilizadas, con medidas de la variable dependiente anteriores y posteriores a la realización del test y con asignación al azar de los grupos a los tratamientos.

MUESTRA

La muestra que finalmente fue utilizada estuvo constituida por 565 alumnos, de los cuales 194 (49,06% niñas) corresponden a cuarto de educación primaria, 189 (51,15% niñas) a quinto, y 182 (50,87% niñas) a sexto.

Los alumnos pertenecían a 24 grupos de clase, que previamente estaban ya constituidos en sus respectivos centros docentes. Hay ocho grupos por cada uno de los tres niveles académicos, y de ellos se asignaron al azar cuatro al grupo experimental y cuatro al grupo de control. En total, 281 alumnos recibieron el

tratamiento experimental y 284 formaron parte del grupo de control. En la tabla I, se presenta la distribución de la muestra por niveles académicos y por asignación a cada uno de los dos valores utilizados en la variable independiente.

Con el fin de controlar el efecto de posibles variables extrañas, a la hora de seleccionar la muestra se tuvo en cuenta que el centro docente dispusiera de dos grupos paralelos del mismo nivel académico, asignándose al azar uno de ellos al grupo de control y el otro al grupo experimental.

Los 24 grupos de clase utilizados (ocho por curso académico, de los que cuatro recibieron tratamiento y cuatro sirvieron de control) pertenecen a diez centros públicos, de los cuales cuatro están ubicados en la Comunidad de Madrid, dos en Andalucía, dos en la Comunidad Valenciana, uno en Castilla-León y uno en Cataluña.

El tamaño de los grupos de clase no se corresponde, en todos los casos, con el número de sujetos que entró en la conformación de la muestra finalmente utilizada en el estudio, dado que algunos alumnos fueron descartados porque no se disponía de toda la información anterior y posterior al test referente a ellos.

TABLA I

Distribución de la muestra por nivel académico y por asignación al grupo experimental y de control

NIVEL ACADÉMICO	Grupo control	Grupo experimental	Totales
4º	98	96	194
5º	94	95	189
6º	89	93	182
TOTALES	281	284	565

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Como variables dependientes se han utilizado las siguientes:

- La conciencia metacognitiva de la lectura. Hace referencia al grado en el que el sujeto manifiesta ser consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector. Su evaluación es variable, tanto en el test previo, como en el posterior, y se ha llevado a cabo mediante la Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML).
- La comprensión lectora, es decir, el grado en el que el sujeto ha comprendido el contenido de un texto escrito. Se evalúa mediante pruebas elaboradas *ad hoc* consistentes en la presentación de un texto escrito seguido, tras cuya lectura, se realiza una serie de preguntas que han de responderse mediante la elección entre tres alternativas dadas que hacen referencia al significado del texto. Para cada uno de los niveles académicos, se han utilizado dos pruebas distintas de comprensión, una para el test previo y otra para el posterior, cuya extensión y grado de dificultad estaba en relación con los textos habitualmente manejados por los chicos en ese momento del año escolar. Las dos pruebas de 4º curso constaron de 10 ítems; las dos de 5º de 12, y las dos de 6º de 15.
- Rendimiento académico. Indica la calificación media obtenida en las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio. Como test previo se utilizó la calificación media resultante en estas áreas a final del primer trimestre del curso y como test posterior a la intervención la

obtenida al final del tercer trimestre. Para su utilización en este estudio, se pidió a los profesores que facilitaran las calificación de cada una de estas áreas de acuerdo con una escala que fuera de 0 a 10.

Como variable independiente se ha empleado la actividad de resumir los textos leídos, cuyo uso ha presentado dos formas:

- Realización de la actividad.
- No realización de la actividad.

La realización de la actividad ha consistido en que los alumnos elaboraran un resumen tanto de cada una de las lecciones de las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio conforme éstas iban impartándose de acuerdo con el programa curricular que el centro establecía para ese nivel académico, como de los textos de los libros de lectura recomendados, igualmente, en la secuencia indicada en dicho proyecto curricular. La actividad se inició con una presentación de la técnica del resumen y sus virtudes para la comprensión y el aprendizaje de lo leído realizada por los profesores. Iniciada la actividad, cada alumno entregaba su resumen al profesor, quien lo valoraba y daba a su autor las orientaciones oportunas para que pudiera mejorarlo.

PROCEDIMIENTO

Una vez dispuestas las 12 parejas de grupos de clase sobre las que llevar a cabo el estudio, se asignó al azar un miembro de cada pareja al grupo experimental (forma 1 de la variable independiente), y el miembro restante pasó a formar parte del grupo de control (forma 2 de la variable independiente).

En el transcurso del mes de noviembre, se realizó el test previo de ECML y de comprensión lectora y, al finalizar el primer trimestre del curso, se obtuvo el test de rendimiento académico.

Durante cinco meses, desde principios de enero hasta finales de mayo, los grupos experimentales realizaron la actividad de resumir los textos leídos, mientras que los grupos de control no realizaron esta actividad.

En los primeros días de junio, se realizó el test posterior de ECML y de comprensión lectora y, al finalizar el curso, se obtuvo el test posterior de rendimiento académico correspondiente al tercer trimestre.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

En todos los casos, el contraste de hipótesis se ha realizado utilizando el estadístico *t* para diferencias de medias aritméticas.

Resultados

Efectos del resumen sobre las habilidades metacomprendivas

En la tabla II, aparecen las diferencias existentes en los test previos y posteriores entre los grupos experimentales y de control en la ECML.

En ninguno de los tres niveles académicos, la diferencia de medias obtenidas en el test previo entre el grupo experimental y el de control es significativa, lo que indica que antes de comenzar el tratamiento diferencial todos los grupos de un mismo curso de educación primaria tienen un grado de desarrollo similar en lo que respecta a la conciencia metacognitiva de la lectura.

La diferencia entre las medias obtenidas en el test posterior por el grupo experimental y el de control es, por el contrario, altamente significativa en los tres niveles académicos, ya que esta diferencia

TABLA II
Diferencias en el test previo y posterior entre los grupos experimentales y de control en ECML

NIVEL ACADÉMICO	C ₁	E ₁	D ₁	C ₂	E ₂	d ₂
4º	17.34	17.29	.05	18.65	24.17	5.52*
5º	18.58	18.70	.12	20.19	26.08	5.89*
6º	21.44	21.15	.29	22.65	27.53	4.88*

* $p < .001$

C₁ = Puntuación media del grupo control en «pretest».

E₁ = Puntuación media del grupo experimental en «pretest».

d₁ = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «pretest».

C₂ = Puntuación media del grupo control en «postest».

E₂ = Puntuación media del grupo experimental en «postest».

d₂ = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «postest».

se encuentra, en todos los casos, asociada a una probabilidad inferior a .001, lo cual viene a indicar que el tratamiento diferencial recibido por los grupos experimental y de control ha tenido una influencia decisiva en el rendimiento de los grupos en la ECML. Se puede decir, por consiguiente, que la actividad de resumir los textos leídos favorece de forma muy significativa el desarrollo de la conciencia metacognitiva de la lectura, y que este fenómeno se produce tanto en 4º como en 5º y 6º de Educación Primaria.

De la observación cuidadosa de la Tabla II se obtiene la constatación de otro fenómeno interesante que, en este caso, no pretendía verificar el estudio. Se trata del progresivo y sistemático aumento del rendimiento grupal en la ECML a medida que aumenta la edad de los sujetos o su período de escolarización. Cuando se examina la tabla de arriba abajo, se puede constatar que las medias aumentan, en todos los casos, al pasar de un nivel académico a otro. Incluso dentro del mismo

curso escolar, las medias de los grupos de control han aumentado en el transcurso de los seis meses que, aproximadamente, han mediado entre el «pretest» y el «postest». Estos datos vienen a corroborar los hallazgos sobre los que informa la literatura en relación con el incremento de las habilidades metacognitivas en el transcurso de la maduración de los individuos (Day, Cordon y Kerwin, 1989; Goodnow y Collins, 1990; Schneider y Pressley, 1988; Forrest-Pressley, McKinnon y Waller, 1985; Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998).

Efectos del resumen sobre la comprensión lectora

En la Tabla III, aparecen las diferencias entre el «pretest» y el «postest» de los grupos experimentales y de control en las pruebas de comprensión lectora.

En ninguno de los tres niveles académicos, la diferencia de medias obtenidas en el «pretest» entre el grupo experimental

TABLE III
Diferencias entre el «pretest» y el «postest» de los grupos experimentales y de control en las pruebas de comprensión lectora

NIVEL ACADÉMICO	C ₁	E ₁	D ₁	C ₂	E ₂	d ₂
4º	6.67	6.52	.15	6.75	8.68	1.93*
5º	7.01	7.32	.31	7.90	10.43	2.53*
6º	9.07	9.26	.19	9.16	12.23	3.07*

* p < .001

C₁ = Puntuación media del grupo control en «pretest».

E₁ = Puntuación media del grupo experimental en «pretest».

d₁ = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «pretest».

C₂ = Puntuación media del grupo control en «postest».

E₂ = Puntuación media del grupo experimental en postest.

d₂ = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en postest.

y el de control es significativa, lo que indica que antes de comenzar el tratamiento diferencial todos los grupos de Educación Primaria de un mismo nivel tienen un grado de desarrollo similar en comprensión lectora.

La diferencia entre la media obtenida en el «postest» por el grupo experimental y la obtenida por el de control es, por el contrario, altamente significativa en los tres cursos académicos. La diferencia se encuentra, en todos los casos, asociada a una probabilidad inferior a .001, lo cual viene a indicar que el tratamiento diferencial recibido ha afectado decisivamente al rendimiento de los grupos en las pruebas de comprensión lectora. Se puede decir, por consiguiente, que la actividad de resumir los textos leídos favorece de forma significativa el desarrollo de la comprensión lectora, y que este fenómeno se produce tanto en 4º, como en 5º y 6º de Educación primaria.

En esta ocasión, evidentemente, los resultados obtenidos en los distintos niveles académicos no son comparables,

como tampoco lo son los obtenidos por el grupo de control en el Test anterior y el posterior, dado que las pruebas de comprensión lectora a las que responden son diferentes en cada caso.

Efectos del resumen sobre el rendimiento académico

En la tabla IV, aparecen, finalmente, las diferencias en el rendimiento académico entre el «pretest» y el «postest» en los grupos experimentales y de control.

Como se observará, en ninguno de los tres cursos académicos la diferencia entre las medias obtenidas en el «pretest» por el grupo experimental y el de control es significativa, lo que indica que antes de comenzar el tratamiento diferencial todos los grupos de un mismo curso de primaria tenían un rendimiento académico similar.

La diferencia existente entre la media obtenida en el «postest» por el grupo experimental y la lograda por el de

TABLA IV
Diferencias en el rendimiento académico entre el «pretest» y el «postest» de los grupos experimentales y de control

NIVEL ACADÉMICO	C ₁	E ₁	D ₁	C ₂	E ₂	d ₂
4º	6.45	6.52	.07	6.39	7.42	.99*
5º	6.28	6.17	.11	6.45	7.39	.94*
6º	6.11	5.98	.13	6.30	7.16	.86*

* p < .001

C₁ = Puntuación media del grupo control en «pretest».

E₁ = Puntuación media del grupo experimental en «pretest».

d₁ = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «pretest».

C₂ = Puntuación media del grupo control en «postest».

E₂ = Puntuación media del grupo experimental en «postest».

d₂ = Diferencia entre las medias de los grupos control y experimental en «postest».

control es, por el contrario, altamente significativa en los tres niveles académicos, y se encuentra asociada, en todos los casos, a una probabilidad inferior a .001, lo que indica que el tratamiento diferencial recibido por los grupos experimental y de control ha actuado decisivamente en su rendimiento académico. Se puede decir, por consiguiente, que la actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el rendimiento académico, y que este fenómeno se produce tanto en 4º, como en 5º y 6º de Educación Primaria.

CONCLUSIONES

A partir de los anteriores resultados, las principales conclusiones obtenidas son las siguientes:

- La actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el desarrollo de las habilidades metacomprendivas de la lectura en los alumnos de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. De acuerdo con lo expresado en la literatura, esto parece ser debido a que la actividad de resumir requiere de la intervención de múltiples habilidades de control de la comprensión lectora, y el entrenamiento guiado de los sujetos en la actividad de resumir los textos leídos potencia significativamente –como ha mostrado este estudio– las habilidades metacognitivas implicadas en este tipo de tarea.
- La actividad de resumir los textos leídos favorece de forma significativa la comprensión lectora de los alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria. Para resumir un texto es necesario comprenderlo, de modo que cuanto mayor es la comprensión, mejores son los resúmenes

resultantes. Estos son capaces de informar, de manera precisa, del significado esencial del texto en pocas palabras (Britton y Graeser, 1996; Garner, 1987; Kintsch, 1998; Maki, Jonas y Kallod, 1994; Wittrock y Alesandrini, 1990). El entrenamiento guiado de los sujetos en la elaboración de unos resúmenes que tengan, progresivamente, mayor calidad debe de potenciar, por consiguiente, la comprensión lectora, tal y como, de hecho, se ha comprobado en este estudio.

- La actividad de resumir los textos leídos favorece, de forma significativa, el rendimiento académico en alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria. Gran parte de los conocimientos escolares tiene como soporte el texto escrito, y las posibilidades de los escolares de llevar a cabo con éxito este aprendizaje están relacionadas con su comprensión lectora (Kintsch, 1998; Rawson, Dunlosky y Thiede, 2000; Son y Metcalfe, 2000; Weinstein, Goetz y Alexander, 1988). Es de esperar, por tanto, que una actividad como el resumen, que potencia la comprensión lectora de los sujetos surta efectos positivos sobre el rendimiento académico, como ha sido probado en este estudio –ya que, como se ha puesto de manifiesto en las dos conclusiones anteriores, el aumento de las habilidades metacomprendivas al que nos hemos referido en la primera conclusión tiene como efecto práctico la mejora de la comprensión (Barr et al., 1996; Garner, 1987; Maki, Jonas y Kallod, 1994; Hacker, Dunlosky y Graesser, 1998).
- La Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) se

presenta como un recurso útil para evaluar hasta que punto los individuos son conscientes de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector. Los datos disponibles hasta ahora sobre su fiabilidad son alentadores y la escala se revela como un buen instrumento para detectar los cambios que se producen en esta importante variable metacomprendensiva tras los tratamientos e, incluso, los cambios progresivos asociados a la maduración y tiempo de escolarización de los sujetos.

- Se recomienda el uso de la actividad de resumir los textos leídos, ya que, al menos en el caso de escolares de cuarto, quinto y sexto de primaria, se considera que es un valioso recurso para la mejora de las habilidades metacomprendensivas de la lectura, la comprensión lectora y el rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA, D.: *Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML)*. Documento de trabajo no publicado, 1994.
- BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.: *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1996.
- BRITTON, K.; GRAESSER, A. C.: *Models of understanding text*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 1996.
- BROWN, A. L.: «Motivation to learn and understanding: On taking charge of one's own learning», en *Cognition and Instruction*, 5 (1988), pp. 311-321.
- DAY, D. D.; CORDON, L.; KERWIN, M.: «Informal instruction and development of cognitive skills», en MCCORMICK, C.; MILLER, G.; PRESSLEY, M. (eds.): *Cognitive strategy research*. Nueva York, Springer, 1989.
- FORREST-PRESSLEY, D.; MCKINNON, G.; WALLER, T.: *Metacognition, cognition and human performance*. Nueva York, Academic, 1985.
- FLAVELL, J. H.: «First discussant's comments. What is memory development?», en *Human Development*, 14 (1971), pp. 272-278.
- GARNER, R.: *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ, Ablex, 1987.
- GARNER, R.; WAGONER, S.; SMITH, T.: «Externalizing question-answering strategies of good and poor comprehenders», en *Reading Research Quarterly*, 18 (1983), pp. 439-447.
- GOMBERT, J. E.: *Le développement métalinguistique*. París, PUF, 1990.
- GOODNOW, J. J.; COLLINS, W.: *Development according to parents*. Hillsdale, NJ :Erlbaum.
- HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C.: *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1998.
- HARR, B.: «When the principal asks "How are you helping your kids understand the reading process instead of just reading information?"», en *The Reading Teacher*, 42 (1988), pp. 74-75.
- KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, Cambridge University Press, 1998.
- MAKI, R. H.; JONAS, D.; KALLOD, M.: «The relationship between comprehension and metacomprehension abilities», en *Psychonomic Bulletin and Review*, 1 (1994), pp. 126-129.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A.: «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities», en *Cognition and Instruction*, 1 (1984), pp. 117-175.

- PARIS, S. G.; JACOBS, J. E.: «The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills», en *Child Development*, 55 (1984), pp. 2083-2093.
- PARIS, S. G.; WIKSON, K.; PALINCSAR, A.: «Instructional approaches to reading comprehension», en *Review of Research in Education*, 13 (1986).
- RAWSON, K; DUNLOSKY, J.: «All performance prediction for text based on case of processing?», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26 (2002), pp. 69-80.
- RAWSON, K.; DUNLOSKY, J.; THIEDE, K. W.: «The rereading effect: Metacomprehension accuracy improves across reading trials», en *Memory and Cognition*, 28 (2000), pp. 1004-1010.
- RUMELHART, D. E.: «Understanding understanding», en FLOOD, J. (ed.): *Understanding reading comprehension*. Newark, DE, International Reading Association, 1984.
- SON, L. K.; METCALFE, J.: «Metacognitive and control strategies in study-time allocation», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26 (2000), pp. 204-221.
- SCHNEIDER, W.; PRESSLEY, M.: *Memory development between 2 and 20*. Nueva York, Springer, 1988.
- WEINSTEIN, C. E.; GOETZ, E. T.; ALEXANDER, P. A.: *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Nueva York, Academic, 1988.
- WITTRICK, M. C.; ALESANDRINI, K.: «Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities», en *American Educational Research Journal*, 27 (1990), pp. 489-502.

ANEXO I

Ítemes de la Escala de Conciencia Metacognitiva de la Lectura (ECML) (Anaya, 1994)

1.- ¿Qué crees que es lo más importante cuando lees un cuento/novela?

- a) Pronunciar correctamente.
- b) Comprender el contenido esencial de la narración.
- c) No sé qué es lo más importante.

2.- ¿Qué le dirías a un amigo al contarle un cuento?

- a) El final del cuento.
- b) Todas las palabras que recuerdas.
- c) De lo que trata el cuento.

3.- ¿Qué crees que debes hacer cuando no entiendes una frase completa de la narración?

- a) Pensar.
- b) Saltarme la frase.
- c) Releerla.

4.- Al leer una narración, ¿qué partes crees que debes leer más de prisa que otras?

- a) Las frases o palabras que me proporcionan una información general.
- b) Las frases o palabras que me sean más fáciles o familiares.
- c) La primera frase.

5.- Al leer un libro, ¿qué objetivo crees que debes marcarte?

- a) Aprender el significado del libro.
- b) Recordar el comienzo del libro.
- c) Saber responder a las preguntas que me hagan sobre él.

6.- ¿Crees que hay algo especial en la primera frase de un cuento?

- a) Introduce el contenido (tópico) del cuento.
- b) Se escribe con mayúscula.
- c) No hay nada especial.

7.- Si tuvieras mucha prisa y sólo pudieras leer algunas frases del libro, ¿cuáles leerías?

- a) Las primeras frases del libro.
- b) Las frases más fáciles.
- c) Las que me proporcionen la información esencial.

8.- ¿Para qué crees que es útil volver atrás algunas veces y releer algunas cosas?

- a) Para poder pronunciar mejor.
- b) Para comprender mejor el significado del libro.
- c) Releer es una pérdida de tiempo.

9.- Si después de leer un cuento te dijese que me lo contases, ¿cómo lo contarías?

- a) Explicando con mis propias palabras el significado del cuento.
- b) Diciendo el mayor número de palabras del cuento.
- c) Explicando bien el final del cuento.

10.- Para leer mejor, ¿qué crees que te ayudaría más?

- a) Practicar más.
- b) Tener un vocabulario mayor.
- c) Tener un conocimiento general mayor.

11.- ¿Te dicen algo especial las últimas frases de una narración?

- a) Son con las que termina la narración.
- b) Contienen el desenlace o conclusiones de la narración.
- c) Son las que conectan las ideas más importantes de la segunda mitad.

12.- Si tuvieras que leer muy deprisa un cuento y sólo pudieras leer algunas palabras, ¿cuáles leerías?

- a) Las que me sean más conocidas.
- b) Las que me informen del significado del cuento
- c) Las primeras porque me dicen el contenido esencial.

13.- ¿Cuáles son las frases más importantes de un libro?

- a) Las que más me gustan.
- b) Las que dan la clave de la narración.
- c) Las primeras y las últimas.

14.- ¿Qué crees que es conveniente hacer cuando no entiendes una palabra?

- a) Mirarla en el diccionario.
- b) Saltarme la palabra.
- c) Pensar sobre la palabra.

15.- Cuando se tiene la necesidad de leer deprisa, ¿qué partes de la narración crees que pueden saltarse?

- a) Las partes más difíciles.
- b) Las partes primeras.
- c) Las que no informen del significado de la narración.