

# Resúmenes para aprender en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato<sup>1</sup>

## Writing Summaries to Learn in Compulsory and Post-compulsory Secondary Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-085

Marta Gràcia García  
Núria Castells Gómez  
Sandra Espino Datsira

*Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.*

### Resumen

En este trabajo presentamos un estudio cuya finalidad es analizar los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas que llevan a cabo los estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de primer curso de Bachillerato cuando elaboran un resumen para aprender, así como analizar las características del producto elaborado por los estudiantes e identificar las relaciones entre las diferentes variables estudiadas. Para poder dar respuesta a esta finalidad se llevó a cabo un estudio de caso múltiple en el que participaron 24 estudiantes de un mismo centro educativo (12 de Educación Secundaria Obligatoria y 12 de Bachillerato). Para obtener la información sobre el proceso de elaboración del resumen se pidió a los estudiantes que verbalizaran en voz alta lo que pensaban mientras leían y escribían para así tener acceso a sus procesos de comprensión y de composición. A partir de los datos obtenidos, examinamos los procedimientos de lectura y escritura utilizados durante la realiza-

---

<sup>(1)</sup> Proyecto coordinado *Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y universitaria (LEAC)* (MEC SEJ2005-08434-C02-04 EDU), financiado por el Programa General de Promoción del Conocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia.

ción de la tarea y establecimos cuatro patrones: lineal, uso de la relectura, escritura de un borrador y uso de la relectura junto con la producción de un borrador. El análisis realizado a partir de los protocolos de pensamiento en voz alta permitió identificar las operaciones cognitivas y metacognitivas de los alumnos. En concreto, se proporcionan datos sobre tres categorías de operaciones cognitivas y metacognitivas: operaciones de planificación, de construcción del significado y de supervisión y control. También se procedió a categorizar los resúmenes elaborados. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que hay diferencias significativas entre los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes de los diferentes niveles educativos estudiados. No se aprecian diferencias significativas entre los niveles educativos en cuanto a la calidad del resumen, ni entre esta y los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas utilizadas.

*Palabras clave:* Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, procesos de lectura y escritura, operaciones cognitivas y metacognitivas, resumen.

### **Abstract**

The aim of this article is to analyse the procedures and the metacognitive and cognitive operations that Secondary and Higher Education students carried out as they performed a summary in order to learn. We also analysed the characteristics of the written products and identified the relations between the different variables. The research employed a multiple-case study methodology, with 24 students belonging to the same school (12 secondary education students, 12 higher education students). Data collection about the process of writing the summary consisted of asking the students to think aloud as they read and wrote to access their comprehension and composition processes. We examined the reading and writing procedures employed during the elaboration of the summary (re-reading, taking notes, writing a draft). The analysis of the thinking-aloud protocols allowed us to identify the metacognitive and cognitive operations. The summaries were also categorised. The results show significant differences between the procedures and the cognitive and metacognitive operations carried out by the students from the different educational levels. There are neither significant differences between levels related to the quality of the summaries, nor between the quality and the procedures and operations employed.

*Key words:* Secondary Education, Higher Education, content area reading and writing, reading and writing procedures, cognitive and metacognitive operations, summarizing.

## Introducción

Uno de los principales objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es favorecer que los estudiantes adquieran competencias y estrategias que los ayuden a continuar aprendiendo de manera cada vez más autónoma o a aprender a aprender (Marchesi y Martín, 2002). Coincidimos con Coll (2007) en que el interés fundamental del concepto de competencia reside en cómo aborda las decisiones relativas sobre qué es lo que los alumnos deben esforzarse en aprender y, por tanto, qué es lo que los profesores deben enseñar. Además, como señala el autor, una de las aportaciones más valiosas de los enfoques basados en competencias es la prioridad que se otorga a la adquisición de un tipo especial de competencias que convierten a un alumno en un aprendiz competente que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje y que hace un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea. Entre las competencias que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que posibilitan un aprendizaje autónomo y autodirigido encontramos la competencia lingüística.

En torno a esta competencia se reconocen como actividades potencialmente promotoras del aprendizaje las tareas que implican leer (Pressley, 1999) y las que requieren escribir (Mirás, 2000), aunque algunos investigadores señalan que si estas dos tareas se realizan de manera conjunta, su potencialidad para el aprendizaje aumenta (Tierney y Shanahan, 1996). Así, responder preguntas por escrito o escribir una síntesis a partir de fuentes diversas serían ejemplos de tareas que exigen la interacción de la lectura y la escritura para su resolución. Esta exigencia exige que el alumno adopte distintas perspectivas, pues por un lado interroga el texto mientras lee y por otro lado se sitúa como escritor. La adopción de este doble papel, que promueve la elaboración e integración del conocimiento (Segev-Miller, 2004), ha conducido a llamarlas «tareas híbridas» (Spivey y King, 1989). Una de las más comunes en las distintas etapas educativas y que sería esperable que los alumnos utilizaran de forma competente y autónoma al finalizar la ESO es el resumen.

### El resumen: definición y procesos implicados

La capacidad de generar un resumen a partir de la lectura de un texto implica distintos procesos mentales (Van Dijk, 1983) que, en ciertas condiciones, promueven que la comprensión y el recuerdo del contenido del texto leído sean mejores (Brown, Day y Jones, 1983) y que, posiblemente, también el aprendizaje lo sea. El potencial para el

aprendizaje de este instrumento se sitúa tanto durante el proceso de su elaboración como en su uso posterior. Esto explica por qué, en el ámbito escolar, el resumen se propone para aprender contenidos diversos (Kaufman y Perelman, 2000).

Aunque en la literatura se encuentran diferentes maneras de entender qué implica realizar un resumen, coincidimos con la propuesta de Kaufman y Perelman (2000), quienes indican que resumir requiere condensar e integrar la información del texto fuente para elaborar un texto nuevo que debe cumplir con las siguientes características: ser más breve y reformular parafrásticamente el contenido del texto fuente, cuidando la coherencia y la cohesión. Por tanto, si tuviéramos que analizar un resumen escrito, podríamos atenernos a la medida en que el alumno detecta las ideas relevantes del texto fuente y las organiza en el texto escrito parafraseando su contenido de acuerdo con las normas de textualidad (mecanismos de coherencia y cohesión), necesarias para vincular las ideas de manera adecuada. Esta combinación de requisitos dota a la actividad de resumir de una cierta complejidad (Tynjälä, 2001), que junto con su potencial epistémico, ha suscitado el interés por parte de los investigadores.

Además de atender a las características del resumen como producto, la investigación en este ámbito también ha estudiado las acciones y procesos que se desencadenan en el transcurso de su elaboración. Así, para elaborar un resumen es necesario gestionar y regular los procesos de lectura del texto fuente y de composición escrita (Rinaudo, 2000), durante los cuales pueden emerger acciones como tomar notas, subrayar, elaborar un borrador y escribir el texto a partir del borrador sin olvidar el texto fuente y las notas, entre otras.

Sin embargo, Brown, Day y Jones (1983) identificaron que uno de los procedimientos más utilizados para realizar resúmenes es «copiar-borrar» (*copy-delete*), que consiste en construir resúmenes analizando el texto linealmente, oración por oración, eliminando aquellos aspectos considerados menos importantes y copiando casi de manera literal las partes del texto que parecen más relevantes. Utilizar este procedimiento resulta claramente inadecuado para cumplir con las condiciones propuestas en la definición del resumen.

Desde nuestra perspectiva, la realización de un buen resumen que promueva el aprendizaje (Miras, Solé y Gràcia, 2006) debería iniciarse con la lectura completa del texto fuente, su revisión para detectar fallos de comprensión o errores que puedan afectar al significado y su corrección. A esta lectura debería seguir una relectura del texto mientras se realiza el resumen, leyendo y escribiendo, planificando qué unidades de contenido deben formar parte del resumen. Este recorrido se puede llevar a cabo

releyendo el texto y subrayando algunas partes, tomando notas o haciendo borradores. En todos los casos es necesario supervisar constantemente para asegurarse de que las ideas seleccionadas son las más apropiadas. Una tercera fase consiste en escribir el texto definitivo, a partir de las notas, los borradores, etc. Este texto puede ser leído y supervisado nuevamente y esta revisión puede conllevar la introducción de modificaciones (relativas al contenido, la estructura, la ortografía, etc.).

Las distintas actuaciones descritas suponen un uso específico de la lectura y la escritura como herramientas mediadoras entre el texto fuente y el producto final, en un sentido muy parecido al que Kozulin (2000) otorga al concepto de «mediación». Parece que la presencia de relecturas, borradores, etc., en el transcurso de la elaboración del resumen debería repercutir en la mejora de las producciones. Sin embargo, hay pruebas de que no todos los procesos mediadores garantizan la elaboración de un resumen «canónico», puesto que en muchas ocasiones estas acciones se han aprendido de una manera poco significativa, de forma que los alumnos las utilizan sin saber por qué. Por tanto, es posible que el estatus de «canónico» de un resumen no dependa únicamente de la presencia de mecanismos mediadores. Quizás por esta razón, distintas investigaciones, mediante el recurso de los protocolos de pensamiento en voz alta, se han centrado en las operaciones cognitivas o metacognitivas que se desencadenan durante la realización de la tarea, aunque habitualmente han atendido a la lectura y a la escritura por separado. Por ejemplo, Coté, Golman y Saul (1998) señalan cuatro procesos que tienen lugar durante la lectura de textos expositivos: parafrasear, elaborar, controlar e identificar problemas de comprensión. Brown, Campione y Day (1981) indican que durante la elaboración de un resumen escrito pueden identificarse habilidades cognitivas que remiten a procesos de selección y supresión de información, condensación (generalización), integración (construcción) y, en ocasiones, jerarquización. Pocos estudios han atendido de forma conjunta a los procesos que tienen lugar mientras se realiza una tarea «híbrida» que conlleva lecturas diversas (del texto fuente y del propio resumen) y escritura. Mateos, Martín, Villalón et ál. (2008) analizan las diferencias entre los procesos implicados al resumir un solo texto y los que se desarrollan al sintetizar fuentes múltiples mediante un único sistema de categorías e indican que, en el caso del resumen, los estudiantes de tercer curso de Secundaria parecen no disponer de los procesos cognitivos y metacognitivos que les permiten hacer un uso estratégico de la lectura y la escritura. Ahondar en las relaciones entre las acciones y los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en las tareas híbridas resulta, por tanto, un reto.

## La actividad de resumir para aprender en la Educación Secundaria

Parece evidente que elaborar un resumen ‘propriadamente dicho’ requiere conocer y usar procedimientos y operaciones cognitivas y metacognitivas, así como conocer las características propias de un resumen canónico. Estos conocimientos requieren la planificación de situaciones estructuradas y sistemáticas para que se puedan aprender. Ello nos conduce a preguntarnos cómo se caracteriza y se enseña el resumen en la Educación Secundaria.

El resumen es una actividad que se propone realizar a los estudiantes de ESO y de niveles superiores de forma relativamente autónoma para que aprendan contenidos vinculados a distintas áreas. Resultados de una investigación anterior (Solé, Mateos, Miras et ál., 2005; Mateos, Martín, Pecharromán et ál., 2008), en la que participaron 214 profesores y 646 estudiantes de ESO, Bachillerato y universidad, señalan que la frecuencia de propuesta del resumen en ESO es del 69,6%; en Bachillerato, del 55,9% y en la universidad, del 13,6%. Por su parte, un 71,4% de estudiantes de ESO, un 69,2% de los Bachillerato y un 55% de los universitarios afirman realizar resúmenes.

Sin embargo, parece más bien una actividad que en los niveles de ESO y Bachillerato se propone de forma rutinaria. A menudo se invita a los alumnos a resumir textos muy sintéticos, sin que se proporcionen orientaciones suficientes sobre la finalidad del resumen, sobre cómo se escribe o sobre qué pasos implica (Perelman, 2002). Además, con frecuencia los estudiantes y los docentes se representan el resumen como una tarea que no implica demasiado esfuerzo. En el trabajo citado (Solé et ál., 2005) se detectó que un 47,6% de los profesores consideraba que el resumen era una tarea fácil y un 83,1% de los estudiantes opinaba lo mismo.

Los datos precedentes indican que la escritura de resúmenes en ESO se utiliza fundamentalmente como un procedimiento rutinario de supresión de información. Así, la tarea de resumir se asimila al uso de una *técnica* que, cuando ha sido automatizada, presenta escasa dificultad. Sin embargo, el resumen puede utilizarse como una estrategia de aprendizaje cuando su elaboración compromete un alto grado de intencionalidad, autorregulación, flexibilidad y sofisticación cognitivas, que sostienen el desarrollo de acciones adecuadas a las condiciones relevantes del contexto de aprendizaje y que posibilitan alcanzar objetivos epistémicos (Pozo y Postigo, 2000).

Partiendo de este marco, presentamos resultados de un proyecto coordinado<sup>2</sup> cuyo objetivo general consistía en identificar los procesos cognitivos que

---

<sup>(2)</sup> LEAC (SEJ2005-08434-c02-04 EDU).

llevan a cabo los estudiantes de ESO, Bachillerato y universidad cuando resuelven actividades híbridas para aprender Ciencias Sociales. Específicamente, en este trabajo analizamos los procedimientos y las operaciones cognitivas y metacognitivas de los estudiantes de primero de ESO y de Bachillerato mientras realizaban un resumen, así como sus características y la relación entre los procedimientos, las operaciones y el producto final. También nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué procedimientos utilizan los estudiantes de primero de ESO y de primero de Bachillerato cuando se les propone realizar una tarea híbrida (resumen) para aprender?
- ¿Qué operaciones cognitivas y metacognitivas ponen de manifiesto mientras realizan el resumen?
- ¿Qué tipo de resúmenes realizan?
- ¿Qué relaciones emergen entre los procedimientos, las operaciones cognitivas y metacognitivas y los productos escritos?

## Método

### Participantes

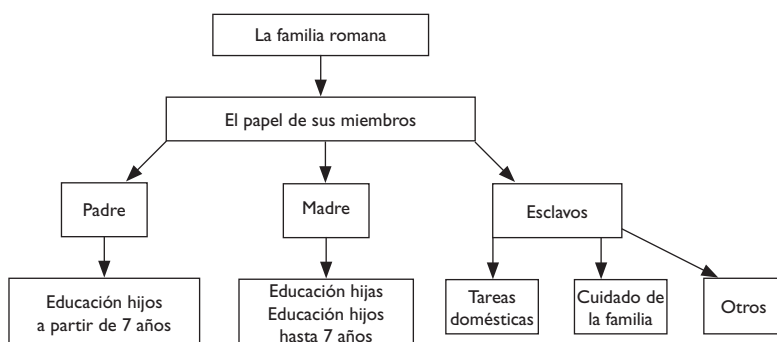
En el proyecto general en el que se enmarca esta investigación participaron 47 estudiantes de un instituto de Terrassa. De estos se seleccionó una submuestra de 24 estudiantes (12 de ESO y 12 de Bachillerato) en función del nivel de conocimientos previos (CP) sobre el contenido del texto que debían resumir; de una evaluación mediante una prueba específica de preguntas de opción múltiple elaborada por cada uno de los docentes y de los resultados en una prueba de lectura (PL) (González Nieto, 2002). En cada nivel educativo se seleccionaron tres estudiantes que obtuvieron puntuaciones elevadas en ambas pruebas, tres cuyas puntuaciones fueron bajas, tres cuyos resultados fueron altos en CP y bajos en PL y tres con bajos resultados en CP y altos en PL. Se intentó así asegurar cierto grado de diversidad en la muestra mediante el control de estos dos factores a priori.

## Tareas y material

Para la realización del estudio se pidió a los docentes que seleccionaran un *texto fuente* para cada uno de los niveles. La finalidad era aprovechar los recursos utilizados por los profesores, quienes escogieron y adaptaron los textos del libro de Ciencias Sociales (ESO) y Sociología (Bachillerato) y presentaron la consigna para realizar el resumen.

El texto para los alumnos de ESO era expositivo y se titulaba «Las casas romanas» (305 palabras). Describía la estructura familiar y el reparto de papeles de las familias en el período romano. También detallaba las funciones que desempeñaban los esclavos en las familias adineradas (Figura I).

FIGURA I. Estructura del texto «Las casas romanas»



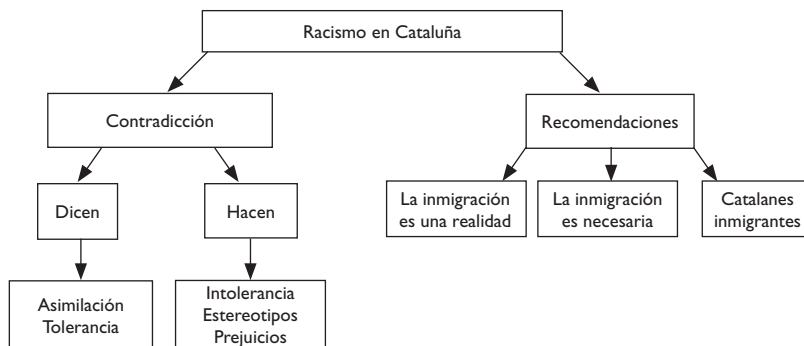
Las potenciales dificultades del texto se vinculaban con quién asumía la responsabilidad en la educación de los hijos y los papeles que desempeñaban los esclavos.

El texto contenía cinco ideas relevantes y cinco irrelevantes que las investigadoras identificaron de manera separada; se llegó a un acuerdo del 95%.

El tema del texto en Bachillerato fue «El racismo en Cataluña» (516 palabras). Era un texto expositivo argumentativo que aportaba información relacionada con las actitudes racistas, apuntaba cierta contradicción entre lo que las personas afirman y lo que hacen y planteaba algunas cuestiones que deberían tener en cuenta las personas que viven en Cataluña (Figura II).



FIGURA II. Estructura del texto «El racismo en Cataluña»



Las dificultades del texto remitían a conceptos abstractos (identidad, estereotipo o prejuicio) y al hecho que la contradicción entre las ideas fuera implícita y los argumentos aportados, complejos.

Las ideas relevantes de este texto eran cinco y las irrelevantes cuatro. Las investigadoras las identificaron de manera independiente y consiguieron un acuerdo del 80%.

### Diseño y procedimiento

Se realizó un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 2006), metodología utilizada por otros autores que han investigado en este ámbito (Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008).

Respecto al procedimiento, se acordó con los profesores la consigna que se debía proporcionar a los alumnos. Los docentes contextualizaron el tema del texto e indicaron a sus alumnos que debían resumir y que, para ello, debían seleccionar las ideas principales y explicarlas con sus palabras y de forma relacionada.

Los participantes realizaron la tarea individualmente, en presencia de una investigadora, que los invitaba a decir en voz alta lo que pensaban durante la realización del resumen, mediante la elicitación de protocolos de pensamiento en voz alta (Pressley y Afflerbach, 1995). Previamente se practicaba con un texto de prueba, pidiendo a los alumnos que, mientras lo leían en voz alta, dijeran todo aquello que pensaban. Si no explicitaban nada, se les preguntaba «qué era lo que estaban pensando» (*prompt*). Durante la lectura del texto definitivo también se utilizó el mismo *prompt* si el alumno no hacía comentarios en voz alta. Todas las sesiones fueron registradas en audio y vídeo y su duración promedio fue de 30 minutos en ESO y una hora en Bachillerato.

Los protocolos de pensamiento se codificaron mediante el *Sistema Integrado de Categorías, SIC*<sup>3</sup> (Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008). Para la codificación se utilizó el Subtitle Workshop 2.03 (DekSoft. Copyright 2001-03 URUSOFT). Para segmentar los protocolos de pensamiento en voz alta se siguió el trabajo de Coté, Goldman y Saul (1998). La unidad de análisis fijada fue el *evento*, definido como un comentario o conjunto de comentarios en un mismo enunciado o grupo de enunciados en el contexto de un proceso de lectura o escritura asociado con dichos comentarios. Esta unidad de análisis se corresponde con la *coarse-grain size* utilizada por Chi, Leeuw, Chiu et ál. (1994), cuando codifican enunciados de protocolos verbales.

### **Análisis de datos**

En este trabajo se han identificado las actividades de lectura y escritura que realizaban los alumnos mientras resolvían la tarea y las operaciones cognitivas y metacognitivas, y se han analizado los resúmenes elaborados.

Los análisis realizados son básicamente descriptivos, aunque también se han utilizado las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes y la U de Mann-Whitney para dos muestras no relacionadas y para contrastes a posteriori.

### **Procedimientos utilizados**

Mediante la identificación de los procedimientos de lectura y escritura utilizados y la secuencia en la que estos aparecían, se establecieron distintos *patrones* (Miras, Solé y Gràcia, 2006). El patrón *lineal* incorpora estudiantes que no realizan ninguna actividad secundaria a la actividad principal de lectura o escritura, por lo que refleja un uso escaso de procedimientos. El patrón denominado *uso de la relectura* incluye aquellos alumnos que releen el texto fuente mientras escriben el texto definitivo y que a veces subrayan. El tercer tipo se caracteriza por la elaboración de un borrador previo al resumen y lo hemos denominado *producción de un borrador*. Finalmente, el patrón *uso de la relectura y producción de borrador*, incluye aquellos alumnos que utilizan la lectura repetida del texto fuente para escribir un borrador, de forma que la lectura y la escritura se acompañan de otras actividades secundarias. Por el conjunto de actividades que incluye este patrón, puede considerarse más elaborado

---

<sup>3</sup> LEAC (2007). *Sistema Integrado de Categorías (SIC)*. Documento interno. Proyecto coordinado BS02001-3359-co2.

que los anteriores –requiere del conocimiento de distintas acciones secundarias-. En la Tabla I se presentan los cuatro patrones y su caracterización en función de los criterios señalados.

**TABLA I.** Patrones y características

Patrones	Características
<b>Lineal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto fuente</li> <li>• Escritura del resumen</li> </ul>
<b>Uso de la relectura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto fuente</li> <li>• Subrayado</li> <li>• Escritura del resumen releendo partes del texto fuente</li> </ul>
<b>Producción de un borrador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto fuente</li> <li>• Escritura del borrador releendo partes del texto fuente</li> <li>• Escritura del resumen leyendo el borrador</li> </ul>
<b>Uso de la relectura y producción de un borrador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto fuente</li> <li>• Subrayado</li> <li>• Escritura del borrador releendo partes del texto fuente</li> <li>• Escritura del resumen leyendo el borrador o partes del texto fuente</li> </ul>

De acuerdo con estos criterios, las investigadoras analizaron de forma independiente seis secuencias de elaboración de resúmenes (tres por nivel) y lograron un acuerdo de 93%.

### Operaciones cognitivas y metacognitivas

En cuanto a las verbalizaciones, se codificaron todas aquellas en las que los estudiantes manifestaban lo que estaban pensando durante la realización de la tarea. El *Sistema Integrado de Categorías (sic)* nos permitió identificar cuatro tipos de operaciones cognitivas: operaciones de exploración, de planificación, de construcción del significado y de supervisión y control. En este trabajo nos hemos centrado en las tres últimas. En la Tabla II se describen y se ejemplifican.

**TABLA II.** Categorías de análisis de las operaciones cognitivas

Categoría	Descripción	Ejemplos
<b>Planificación</b>	Incluye las operaciones de planificación global (PG) vinculadas con el propósito, la audiencia, los contenidos y la estructura del escrito, etc.; y las operaciones de planificación local (PL) referidas a qué escribir o cómo redactar un párrafo o enunciado.	«Me han pedido decir lo mismo con menos palabras» (PG). «Ahora escribiré la idea principal» (PL).

<b>Construcción de significado</b>	Incluye las operaciones de parafraseo (P) relativas a la repetición de lo leído con otras palabras; elaboración (E) vinculadas con el establecimiento de relaciones entre ideas o conceptos del texto y conocimientos previos o experiencias; y las elaboraciones incorrectas (Ei) relativas a la construcción de una conclusión o explicación errónea o independiente del texto leído.	«El camino hacia una sociedad pluricultural es irreversible: la existencia de una sociedad pluricultural es inevitable» (P). «No somos racistas pero toleramos la explotación del trabajo a los emigrantes: aunque se diga que no somos racistas, la explotación en el trabajo y las condiciones de vida infrahumanas es obvia, y además, la sociedad lo tolera» (E). «Los esclavos servían para vigilar que la familia colaborase en las tareas de casa» (Ei).
<b>Supervisión y control</b>	Incluye la supervisión de la comprensión o de la composición entendida como la confirmación por parte del alumno de una predicción o expectativa, o la evaluación del progreso de la tarea o de la pertinencia del texto escrito (SC); la detección de ideas principales; la detección de dificultades como la formulación de problemas de comprensión o de composición (D); y las referidas al uso de estrategias de resolución de problemas (ERP).	«No lo he expresado bien» (SC). «No entiendo por qué. Parece que se contradiga» (D). «Voy a volver a leer el texto a ver si lo entiendo» (ERP).

Para garantizar la igualdad de criterio, los investigadores codificaron cuatro protocolos distintos (dos de cada etapa educativa) de forma independiente y luego los discutieron cooperativamente para resolver discrepancias. Un total de seis protocolos más (tres para cada etapa) fueron codificados de forma independiente y se logró un 85% de acuerdo entre jueces.

### Productos elaborados

Para analizar los resúmenes producidos se siguieron estos criterios, que investigaciones precedentes consideraban relevantes (Kaufman y Perelman, 2000; Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008): presencia del tema del texto, selección de ideas relevantes y omisión de irrelevantes, presencia adecuada de mecanismos de coherencia y cohesión, reformulación del contenido y ausencia de elaboraciones erróneas.

Respecto al primer criterio, se considera que el alumno ha identificado el tema cuando deja constancia del mismo, escribiendo un título para el resumen o indicando de forma explícita en su resumen cuál es la idea principal o de qué trata el texto. Las investigadoras acordaron el tema de cada uno de los textos: «Distribución de las tareas domésticas y educativas entre los miembros de una familia romana» (ESO) y «Contradicción entre una percepción *no racista* de la sociedad catalana y una realidad de discriminación» (Bachillerato).

En relación con la selección de las ideas, se consideró tanto el número de ideas relevantes identificadas correctamente, como el número de ideas irrelevantes

presentes en el resumen. El texto de ESO constaba de cinco ideas relevantes. Cuando el alumno recoge hasta tres de estas ideas se consigna «algunas»; «casi todas» cuando son cuatro y «todas» cuando están las cinco. En cuanto a las irrelevantes, que también eran cinco, se ha consignado «numerosas» cuando aparecen entre cuatro y cinco, «algunas» cuando son entre una y tres, y «ninguna» cuando se omiten todas. En Bachillerato, donde el texto contenía cinco ideas relevantes, se consigna «algunas» cuando los resúmenes hacen referencia a tres ideas, «casi todas» si se hace referencia a cuatro, y «todas» cuando aparecen las cinco. En cuanto a las ideas irrelevantes, cuatro en total, se ha consignado como «numerosas» cuando aparecen entre tres y cuatro, «algunas» cuando hay entre una y dos, y «ninguna» cuando se omiten todas.

Por lo que se refiere a los mecanismos de coherencia y cohesión, la coherencia se midió atendiendo a los siguientes indicadores: uso de sinónimos, presencia de frases que vinculaban párrafos sucesivos, utilización de ideas que se asociaban en párrafos distintos y progresión temática. Los mecanismos de cohesión considerados fueron: el uso de conectores (conjunciones coordinantes o subordinantes), adverbios y locuciones adverbiales, y anáforas o elipsis. Se distinguen dos niveles vinculados con la presencia de estos mecanismos: un primer nivel caracterizado por la ausencia o uso incorrecto de estos mecanismos («insuficientes o incorrectos») y un segundo nivel en el que se usaban algunos mecanismos de coherencia (entre dos y cuatro) y cohesión (entre dos y cuatro) de manera pertinente («suficientes y pertinentes»).

En la reformulación del contenido, «copia» remite a aquellos productos que eran copias literales o casi literales de partes del texto fuente, sin que hubiera modificaciones introducidas por el alumno. «Algunas paráfrasis» incorpora los resúmenes en los que el estudiante intenta parafrasear algunas partes aunque persisten fragmentos idénticos a los del texto fuente. Los resúmenes de los alumnos en los que predomina la paráfrasis e incluso alguna elaboración de contenido se han clasificado como «paráfrasis y elaboraciones».

Finalmente, la última dimensión hace referencia a la presencia en el resumen de elaboraciones erróneas que comprometen el significado global del texto fuente. La mera presencia de una idea que contenga errores (se trate o no de información que aparece en el texto fuente) sitúa al resumen en la categoría «contiene».

A partir de estos criterios, planteamos cuatro posibles tipos de resúmenes que se presentan en la Tabla III.

TABLA III. Características de los distintos tipos de productos elaborados

<b>TIPO DE RESUMEN</b>	<b>1. No resumen</b>	<b>2. Resumen incorrecto</b>	<b>3. Resumen intentado</b>	<b>4. Resumen canónico</b>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>				
<b>Tema</b>	No	No	No	Sí
<b>Ideas relevantes</b>	Algunas	Casi todas	Casi todas	Todas
<b>Ideas irrelevantes</b>	Numerosas	Numerosas	Algunas	Ninguna
<b>Mecanismos de coherencia y cohesión</b>	Insuficientes o incorrectos	Insuficientes o incorrectos	Suficientes y pertinentes	Suficientes y pertinentes
<b>Reformulación del contenido</b>	Copia	Algunas paráfrasis	Algunas paráfrasis	Paráfrasis y elaboraciones
<b>Elaboraciones erróneas</b>	Contiene	Contiene	No contiene	No contiene

Para garantizar la fiabilidad y resolver discrepancias, las investigadoras codificaron cooperativamente seis resúmenes distintos (tres de cada etapa educativa). También codificaron seis protocolos más (tres para cada etapa) de forma independiente que lograron un 85% de acuerdo entre jueces.

## Resultados

En primer lugar atenderemos a los resultados correspondientes a los procedimientos, a continuación revisaremos los resultados relativos a las operaciones cognitivas y metacognitivas, posteriormente nos centraremos en los resúmenes producidos y finalizaremos con la relación entre procedimientos, operaciones y productos.

### Resultados relativos a los procedimientos

En la Tabla IV se presentan los resultados relacionados con el tipo de actividades que los alumnos realizaron durante la elaboración del resumen. En el patrón *lineal* únicamente encontramos dos alumnos de ESO que leen todo el texto una sola vez y escriben el resumen sin realizar ninguna otra actividad.

Una elevada proporción de los alumnos de ESO (41,6%) y solo dos de Bachillerato (16,6%), responden al patrón *uso de la relectura*, lo que significa que realizan una

lectura inicial del texto fuente –algunos de ellos lo subrayan– y releen el texto o el subrayado mientras escriben el resumen.

Solo tres alumnos de ESO (25%) y dos de Bachillerato (16,6%) se incluyen en la categoría de *producción de un borrador*. Se trata de alumnos que leen el texto, no subrayan, escriben un borrador, y elaboran el resumen revisando el borrador.

Finalmente, dos alumnos de ESO (16,6%) y ocho de Bachillerato (66,8%), se incluyen en la categoría de *uso de la relectura y producción de un borrador*. Inicialmente leen el texto completo, lo revisan mientras escriben el borrador, subrayan el texto –dos alumnos de Bachillerato toman notas– y todos escriben el texto revisando el borrador o las notas.

**TABLA IV.** Frecuencia absoluta y relativa de alumnos de ESO y Bachillerato atendiendo al patrón utilizado

<b>PATRÓN NIVEL EDUCATIVO</b>	<b>1. Lineal</b>	<b>2. Relectura</b>	<b>3. Borrador</b>	<b>4. Relectura y borrador</b>
<b>ESO</b>	2 (16,6%)	5 (41,6%)	3 (25%)	2 (16,6%)
<b>Bachillerato</b>		2 (16,6%)	2 (16,6%)	8 (66,8%)

Considerando que los patrones se diferencian por presentar diversos grados de elaboración, la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes permite identificar diferencias significativas entre los niveles educativos. Los alumnos de Bachillerato realizan en mayor medida el patrón que incluye la relectura y la elaboración de borrador ( $Z = 2,6; p = ,01$ ; rango promedio: ESO = 9; Bachillerato = 16), es decir, el patrón más elaborado.

### **Resultados respecto a las operaciones cognitivas y metacognitivas**

Los resultados señalan que los estudiantes de ESO producen una media de 20,6 verbalizaciones codificadas como operaciones cognitivas ( $DS = 18,3$ ) que se corresponden con 0,9 operaciones cognitivas por minuto, frente a los alumnos de Bachillerato que presentan una media de 75,2 verbalizaciones ( $DS = 41,6$ ), con un promedio de 1,8 operaciones cognitivas por minuto. Las diferencias entre el total de operaciones verbalizadas por unos y otros son significativas cuando se realiza la U de Mann-Whitney para muestras independientes ( $Z = 3,4; p = ,001$ ; rango promedio:  $DS = 7,5$ ; Bachillerato = 17,5). Por tanto, los estudiantes de Bachillerato verbalizan un número significativamente mayor de operaciones cognitivas que los de ESO.

Como se observa en la Tabla v, las operaciones relacionadas con la supervisión del proceso de elaboración son las que aparecen en mayor proporción, mientras que las elaboraciones incorrectas tienen una escasa presencia en ambos niveles.

TABLA V. Media y desviación estándar para las operaciones cognitivas atendiendo al nivel educativo

OPERACIONES	Planificación		Construcción del significado				Supervisión y control	
			Paráfrasis y elaboración		Elaboración incorrecta			
NIVEL EDUCATIVO	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
ESO	2,7	4,0	5,5	5,3	1,9	2,3	10,5	11,7
Bachillerato	7,3	5,2	20,1	9,7	2,3	2,1	45,5	30,3

La prueba estadística U de Mann-Whitney también muestra que hay diferencias significativas entre niveles educativos en cuanto a las operaciones cognitivas de *planificación* ( $Z = 2,6; p = ,008$ ; rango promedio: ESO = 8,7; Bachillerato = 16,3), *construcción de significados, paráfrasis y elaboración* ( $Z = 3,3; p = ,001$ ; rango promedio: ESO = 7,7; Bachillerato = 17,2) y *supervisión y control* ( $Z = 3,3; p = ,001$ ; rango promedio: ESO = 7,7; Bachillerato = 17,3), mientras que no se aprecian diferencias significativas entre ambos niveles respecto a la frecuencia de aparición de *elaboraciones incorrectas*. Los estudiantes de Bachillerato, por tanto, verbalizan un mayor número de operaciones cognitivas durante la elaboración del resumen que los alumnos de ESO, aunque la frecuencia de elaboraciones incorrectas es similar en ambos niveles educativos.

## Resultados respecto a los resúmenes

Como se aprecia en la Tabla vi, encontramos tres *no resúmenes* de alumnos de ESO (25%) y uno de Bachillerato (8,3%). Estos cuatro intentos se caracterizan por no incluir ideas relevantes, por incluir ideas irrelevantes, por copiar partes del texto y por incorporar elaboraciones erróneas. En estos resúmenes no aparece el tema y la presencia de mecanismos de coherencia y cohesión adecuados está en función de la fidelidad con la que se ha copiado el texto.

En la categoría de *resumen incorrecto* se han incluido seis resúmenes de ESO (50%) y siete de Bachillerato (58,4%). Estos 13 resúmenes presentan dificultades en la



plasmación de las ideas relevantes y no indican el tema. En ocasiones incluyen información irrelevante y elaboraciones erróneas. La principal diferencia respecto a los *no resúmenes* remite al intento de evitar la copia mediante el uso de algunas paráfrasis. Los problemas relativos a la identificación de la información relevante y la escasez de mecanismos de coherencia y cohesión dan lugar a un resumen equívoco.

En la categoría de *resumen intentado* aparecen dos de ESO (16,7%) y tres de Bachillerato (25%). Estos cinco productos incluyen paráfrasis, así como un mayor número de ideas relevantes, combinadas con algunas irrelevantes. Asimismo, el resumen presenta una mayor integración de las informaciones, gracias al uso pertinente de mecanismos de coherencia y cohesión.

Finalmente, la categoría de *resúmenes canónicos* incluye un resumen de ESO (8,3%) y otro de Bachillerato (8,3%). Estos dos resúmenes incluyen el tema en forma de título, todas las ideas relevantes elaboradas de forma pertinente mediante el uso de paráfrasis y elaboraciones de contenido y mecanismos de coherencia y cohesión suficientes y adecuados.

TABLA VI. Frecuencia absoluta y relativa de alumnos de cada nivel educativo que producen un determinado tipo de resumen

TIPO DE RESUMEN NIVEL EDUCATIVO	1. No resumen	2. Resumen incorrecto	3. Resumen intentado	4. Resumen canónico
ESO	3 (25%)	6 (50%)	2 (16,7%)	1 (8,3%)
Bachillerato	1 (8,3%)	7 (58,4%)	3 (25%)	1 (8,3%)

No se observan diferencias significativas entre los niveles educativos ni entre los alumnos de un mismo nivel.

### Relación entre procedimientos utilizados, operaciones y producto

Atendiendo a la relación entre los procedimientos utilizados y el producto realizado (Tabla VII), se observa que los alumnos que presentan un patrón *lineal* elaboran resúmenes incorrectos.

Los productos considerados no resúmenes se agrupan en su totalidad en la categoría de *relectura del texto* fuente, junto con algún resumen intentado y los resúmenes incorrectos.

Cuando los estudiantes producen un *borrador* previo al resumen final, los resúmenes elaborados son intentados o incorrectos.

Los alumnos que realizan un resumen de mejor calidad –canónico– *interactúan* y *median* tanto con el texto fuente como con el texto producido. Así leen, releen, subrayan, toman notas, elaboran borradores y revisan. También hallamos alumnos que, aunque utilizan este amplio abanico de procedimientos, elaboran resúmenes intentados y en algunos casos, incorrectos.

TABLA VII. Frecuencia absoluta y relativa de alumnos de cada nivel educativo que producen un determinado tipo de resumen

PATRÓN	CALIDAD DEL PRODUCTO	
	ESO	Bachillerato
<b>Lineal</b>	<i>Incorrecto</i> (2)*	
<b>Uso de la relectura</b>	<b>Intentado</b> (1) <i>Incorrecto</i> (1) No resumen (3)	<i>Incorrecto</i> (1) No resumen (1)
<b>Producción de borrador</b>	<b>Intentado</b> (1) <i>Incorrecto</i> (2)	<b>Intentado</b> (1) <i>Incorrecto</i> (1)
<b>Uso de la relectura y producción de borrador</b>	<u>Canónico</u> (1) <i>Incorrecto</i> (1)	<u>Canónico</u> (1) <b>Intentado</b> (2) <i>Incorrecto</i> (5)

(\*) Entre paréntesis, número de alumnos que elaboran el tipo de resumen que precede.

No aparecen diferencias significativas cuando se compara el resumen elaborado con el procedimiento realizado.

Tampoco existen diferencias significativas cuando se compara la calidad del resumen con el tipo de operaciones cognitivas y metacognitivas verbalizadas.

Aparecen resultados interesantes cuando analizamos las relaciones entre el procedimiento utilizado y la presencia de operaciones cognitivas y metacognitivas. Considerando los datos de ESO y Bachillerato de forma conjunta, la prueba de Kruskal-Wallis indica que las operaciones de planificación parecen estar relacionadas con alguno de los patrones de procedimientos utilizados por los alumnos ( $\chi^2$  de Kruskal-Wallis = 9,23;  $p = ,026$ ). La prueba U de Mann-Whitney para contrastes a posteriori indica que los alumnos que utilizan el patrón de relectura verbalizan operaciones de planifica-

ción en menor medida que los alumnos que realizan un borrador previo al resumen ( $Z = 2,2; p = ,026$ ; rango promedio: *uso de la relectura* = 32; *producción del borrador* = 46) y que los alumnos que releen y escriben un borrador antes del resumen definitivo ( $Z = 2,4; p = ,018$ ; rango promedio: *uso de la relectura* = 39; *uso de la relectura y producción de borrador* = 114).

Cuando los análisis estadísticos se realizan para cada uno de los niveles educativos, aparecen diferencias estadísticamente significativas en ESO para las operaciones de supervisión y control ( $\chi^2$  de Kruskal-Wallis = 8,2;  $p = ,042$ ). La U Mann-Whitney a posteriori indica que los alumnos de ESO que usan la relectura para elaborar el resumen verbalizan menos operaciones de supervisión y control que quienes elaboran el borrador ( $Z = 2,3; p = ,024$ ; rango promedio: *uso de la relectura* = 15; *producción del borrador* = 21).

## Discusión y conclusiones

Sin olvidar que nuestra muestra era reducida, los resultados presentados permiten identificar algunas tendencias con respecto a las preguntas planteadas al inicio de este trabajo.

Respecto a la primera, los análisis estadísticos muestran que hay diferencias significativas entre los procedimientos utilizados en ESO y en Bachillerato. El patrón *lineal* es el único que solo aparece en primero de ESO. En Bachillerato se evidencia un mayor conocimiento y uso de procedimientos que permiten interactuar con el texto fuente y el texto producido, lo cual indica que estos estudiantes conocen procedimientos para resumir.

Atendiendo a la segunda cuestión, relativa a las operaciones cognitivas y metacognitivas, los alumnos de Bachillerato verbalizan un número estadísticamente superior de operaciones cognitivas y metacognitivas que los de ESO. Posiblemente, este resultado indique un mayor conocimiento de los propios procesos mentales por parte de los alumnos de más edad, así como una mayor capacidad para explicitarlos. Por otra parte, en ambos niveles aparecen operaciones de construcción de significado y de supervisión y control, y en menor medida de planificación. A pesar de que probablemente más operaciones de planificación permitirían a los estudiantes regular mejor su aprendizaje, la escasa presencia de estas hace pensar que los estudiantes de ambos niveles elaboran una parte mínima de lo que implica realizar una tarea híbrida como el resumen.

Por lo que se refiere a la tercera pregunta, relativa a los tipos de resúmenes producidos, los resultados indican que en general los resúmenes elaborados por los estudiantes de ambos niveles presentan una escasa calidad. Hubiese sido esperable que los estudiantes de Bachillerato elaborasen productos que se ciñeran a los criterios de un «buen resumen» en mayor medida que sus compañeros de ESO, puesto que es una actividad que, como se ha señalado en la introducción, se realiza con mucha frecuencia durante las etapas educativas que nos ocupan. La discusión de la siguiente pregunta de investigación permite apuntar algunas explicaciones del porqué de estos resultados.

La cuarta cuestión remite a la relación entre el tipo de procedimientos utilizados, las operaciones cognitivas y metacognitivas verbalizadas y el producto elaborado. Cuando se atiende a la relación entre los procedimientos y los resúmenes producidos, nuestros datos muestran que una mayor presencia de actividades secundarias, por ejemplo en los alumnos de Bachillerato, no garantiza, por sí misma, unos resúmenes mejores. Aunque los estudiantes de Bachillerato utilizan unos procedimientos más elaborados que sus compañeros de ESO, nuestros datos no nos permiten afirmar que la presencia de estos esté vinculada a una mayor calidad del producto. Una posible explicación a esta escasa correspondencia entre procedimientos y resultados podría encontrarse en el tipo de lectura que los estudiantes realizan, como apuntan Hyönä, Lorch y Kaakinen (2002) en un estudio sobre patrones de fijación ocular en adultos que realizaban un resumen. Sin embargo, también es cierto que solo encontramos resúmenes canónicos cuando los alumnos releen el texto fuente y elaboran borradores, lo que conduce a mantener la hipótesis de que el uso de procedimientos elaborados puede favorecer la realización de resúmenes mejores que el uso de procedimientos más simples. Indudablemente sería necesario contrastar esta hipótesis con una muestra mayor. Por otra parte, en ambos niveles existen alumnos que utilizan un procedimiento que consiste en leer el texto fuente -subrayándolo a veces- y escribir el resumen releendo el texto original o el subrayado, sin elaborar borrador. A menudo, este proceso da lugar a *no resúmenes*, que en realidad son copias del texto fuente, hallazgo que es consistente con la estrategia de copiar-borrar (Brown, Day y Jones, 1983).

En cuanto a la relación entre operaciones cognitivas y metacognitivas y el resumen producido, si nos remitimos a los resultados de Bachillerato, parece que la presencia de un mayor número de operaciones de construcción de significado y de supervisión y control no conlleva la realización de resúmenes canónicos.

Atendiendo a la relación entre los procedimientos y las operaciones, encontramos resultados estadísticamente significativos que indican que los alumnos que realizan

un borrador y los que, además, llevan a cabo relecturas, verbalizan más operaciones de planificación que los que solo usan la relectura -estrategia de copiar-borrar-. Aunque podríamos suponer que incluir distintos procedimientos en el patrón explica que haya más operaciones de planificación, esta interpretación es inconsistente con el hecho de que no hayan aparecido diferencias significativas con el patrón lineal, en el que no se identifican actividades secundarias. Cuando los resultados se analizan según el nivel educativo, además, esta disparidad ligada a las operaciones de planificación desaparece y encontramos diferencias estadísticamente significativas únicamente en eso. En este caso, los alumnos que realizan el borrador supervisan más que quienes usan la relectura. Parece que en los alumnos de la ESO, realizar un borrador conlleva mayor autorregulación y control en la elaboración del resumen que el procedimiento de releer. Estos resultados parecen mostrar que las operaciones de planificación y las de supervisión y control están relacionadas con algunos de los procedimientos que se utilizan, como también han señalado otras investigaciones (Mateos, Martín, Villalón et ál., 2008).

A modo de conclusión, podemos decir que aunque los resultados obtenidos nos permiten detectar cambios en el grado de elaboración de los patrones de procedimientos utilizados y un mayor número de operaciones cognitivas y metacognitivas cuando aumenta el nivel educativo, ambas variables parecen tener poca relación con los productos elaborados, aunque ello contradiga nuestras expectativas. La escasez de resúmenes canónicos en Bachillerato, por ejemplo, puede deberse a motivos diversos. La inexistencia de diferencias en las operaciones cognitivas y metacognitivas en función del patrón utilizado, resultado que concuerda con los hallazgos de Mateos, Martín, Villalón et ál. (2008), podría indicar que estos alumnos utilizan las operaciones y los procedimientos de forma poco estratégica e independientemente del texto que se disponen a resumir. Para explicar su posible incidencia en el producto, siguiendo las sugerencias de diversos autores (Miras, Solé y Gràcia, 2006; Solé, Miras y Gràcia, 2005), habría que tener en cuenta no solo las distintas operaciones cognitivas, sino el momento y la secuencia en que aparecen durante la composición escrita.

Finalmente, los resultados obtenidos apuntan a la necesidad de promover, en el ámbito educativo formal y en concreto en Secundaria, propuestas de enseñanza y aprendizaje de este instrumento que atiendan tanto a los procedimientos para llevarlo a cabo, como a las posibles operaciones cognitivas y metacognitivas que entran en juego cuando se resume.

## Limitaciones y prospectiva de futuro

Una limitación que restringe la potencialidad explicativa de nuestros resultados es el hecho de contar con una muestra muy reducida. Posiblemente, una muestra más amplia nos hubiese permitido hallar más diferencias significativas entre los dos niveles educativos con respecto a las relaciones entre la frecuencia y el tipo de operaciones verbalizadas y la calidad del producto, o entre los procedimientos mediadores utilizados y el producto. No obstante, la profundidad y amplitud de los análisis realizados hubiera sido difícilmente viable. Esperamos que los instrumentos diseñados nos puedan ser útiles para futuros proyectos con una muestra mayor.

Otra posible limitación concierne al uso de protocolos en voz alta. Como algunos autores señalan (Ericsson y Simon, 1993), es probable que algunos estudiantes no verbalizasen operaciones que sí estaban teniendo lugar mientras realizaban la tarea, debido a la artificialidad de la situación, debido a sus características personales o por otras razones. Esta limitación impide afirmar que la frecuencia de operaciones detectadas a partir del análisis de los protocolos se corresponda completamente con las operaciones cognitivas y metacognitivas realmente presentes durante la realización de la tarea. Sin embargo, como apuntan Pressley y Afflerbach (1995), esta es la única metodología que permite acceder a lo que piensan los alumnos, y por tanto, consideramos interesante su utilización -a falta de disponer de otros procedimientos menos intrusivos que nos acerquen a los procesos de pensamiento-.

Aunque excedía los objetivos que nos proponíamos en esta investigación, hubiera sido interesante comparar los procedimientos y operaciones cognitivas y metacognitivas de los alumnos con textos fuente de distinta naturaleza y dificultad, para averiguar cuál puede ser la influencia de estas dos variables en las distintas dimensiones analizadas.

## Referencias bibliográficas

- BROWN, A., CAMPIONE, A. Y DAY, J. (1981). Learning to Learn. On Training Students to Learn from Text. *The Journal of Educational Research*, 10 (2), 14-21.
- , DAY, J. Y JONES, R. S. (1983). The Development of Plans for Summarizing Texts. *Child Development*, 54, 968-979.

- CHI, M. T. H., LEEUW, N. DE, CHIU, M. H. ET AL. (1994). Eliciting Self-Explanations Improves Understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- COTÉ, N., GOLDMAN, S. Y SAUL, E. U. (1998). Students Making Sense of Informational Text: Relations between Processing and Representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- ERICSSON, K. A. Y SIMON, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2002). El aprendizaje de la lengua. En A. MARCHESI Y E. MARTÍN (Eds.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (179-196). Madrid: SM.
- HYÖNÄ, J., LORCH, R. F. Y KAAKINEN, J. K. (2002). Individual Differences in Reading to Summarize Expository Text: Evidence from Eye Fixation Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 44-55.
- KAUFMAN, A. M. Y PERELMAN, F. (2000). Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo. En N. ELICHIRY (Comp.), *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (Eds.) (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.
- MATEOS, M., MARTÍN, E., PECHARROMÁN, A., LUNA, M. Y CUEVAS, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.
- , VILLALÓN, R. Y LUNA, M. (2008). Reading and Writing to Learn in Secondary Education: Online Processing Activity and Written Products in Summarizing and Synthesizing Tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697.
- MIRAS, I., SOLÉ, I. Y GRÀCIA, M. (2006). *Summarising to Learn: from Textual Information to Learning Construction*. 10<sup>th</sup> International Conference of the EARLI SIG Writing. Amberes.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- PERELMAN, F. (2002). Problemas teóricos en la interpretación del resumen. *Ponencias del Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida*.
- POZO, J. I. Y POSTIGO, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.

- PRESSLEY, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Y AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- RINAUDO, M. C. (2000). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: EFUNARC.
- SEGEV-MILLER, R. (2004). Writing from Sources: The Effect of Explicit Instruction on the College Students' Processes and Products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-53.
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M., MARTIN, E., CUEVAS, I., CASTELLS, N. Y GRÀCIA, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- SPIVEY, N. Y KING, J. R. (1989). Readers as Writers Composing from Sources. *Reading Research Quarterly*, XXIV, 7-26.
- STAKE, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- TIERNEY, R. J. Y SHANAHAN, T. (1996). Research on the Reading-Writing Relationship: Interactions, Transactions, and Outcomes. En R. BARR, M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL Y P.D. PEARSON (Eds.), *Handbook of Reading Research* (246-280). New York: Longman.
- TYNJÄLÄ, P. (2001). Writing, Learning and the Development of Expertise in Higher Education. En P. TYNJÄLÄ, L. MASON Y K. LONKA (Eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (37-56). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

**Dirección de contacto:** Marta Gràcia García. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; 08035, Barcelona, España. E-mail: [mgraciag@ub.edu](mailto:mgraciag@ub.edu)