

LA EVALUACION DE LA COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS: EL PROBLEMA DEL RESUMEN

MARIANNE PERONARD

Universidad Católica de Valparaíso

Se plantea la factibilidad de evaluar la comprensión a la luz del papel preponderante que se otorga al lector individual en las nuevas teorizaciones acerca de la comprensión de textos. Se concluye que ello es posible dadas las limitaciones que el texto mismo impone, la naturaleza convencional de la lengua y el carácter social del conocimiento que el lector aporta. Se discuten, a continuación, los problemas de la técnica del resumen para evaluar la comprensión. Se presentan resultados obtenidos mediante esa técnica en una población de estudiantes chilenos y argentinos. Se concluye que es una técnica útil y relativamente fácil de aplicar en la sala de clases, que permite distinguir los sujetos que comprendieron la esencia de un texto de aquellos que lo malinterpretaron, siempre que se tenga un criterio suficientemente flexible como para aceptar modalidades distintas de resumir, todas igualmente válidas.

¿ES POSIBLE EVALUAR LA COMPRESIÓN?

Evaluar la comprensión es un problema complejo acerca del cual se ha escrito mucho durante estas últimas décadas sin que por ello se pueda considerar como un asunto resuelto. El tema cobra actualidad cuando, desde distintas disciplinas, se comienza a cuestionar el papel pasivo tradicionalmente asignado al lector (Peronard 1993). El asunto ha sido discutido, al menos, desde tres perspectivas: la del psicopedagogo, la del psicolingüista y la del crítico literario. Los primeros se interesan por la evaluación en el nivel del aula; los segundos intentan descubrir los procesos estratégicos que el lector pone en juego al leer comprensivamente un texto. Los últimos pretenden lograr algún grado de objetividad de su propio quehacer.

Esta diversidad de enfoques trae aparejados grados variables de cuestionamiento de la autonomía del texto y del papel del lector en el proceso de la lectura. Ilustradora resulta, al respecto, la posición de los críticos inscritos en la corriente denominada teoría de la recepción. En su interior, "los teóricos y críticos se mueven dentro de una gama que privile-

gia, ya sea la primacía del texto o la del lector". (Vargas 1987: 15). Basta leer los diversos artículos recogidos por Suleiman y Crosman (1980) para comprobar esta diversidad.

A pesar de estas diferencias, especialmente notorias en las dos últimas perspectivas mencionadas, es posible afirmar que la mayoría de los estudiosos se inclina por aceptar que el texto impone ciertos límites que los lectores expertos respetan en sus interpretaciones. Esta concepción sirve de fundamento para los esfuerzos tendientes a evaluar la comprensión y a lograr algún nivel de consenso cuando de interpretaciones críticas se trata.

Partiendo de esta base de acuerdo, es necesario, sin embargo, precisar cuáles son los fundamentos de esos límites y el grado de flexibilidad posible de aceptar en las diversas interpretaciones. La comprensión es, en sí, un proceso que se realiza en la intimidad del lector; pero existe una serie de factores psicosociolingüísticos que permiten un cierto acceso al proceso y al producto de este aspecto de la cognición.

En primer lugar, su punto de partida es una realidad material: el texto escrito. Este ha sido construido por un autor para que otros, sus lectores, lo interpreten reconstruyendo mentalmente los significados "intencionados". En su construcción, el autor ha recurrido a su competencia lingüística, textual y pragmática de modo que sigue ciertas reglas tácitas que regulan la forma de sus expresiones así como la calidad y la cantidad de información que debe explicitar, dados su objetivo y su audiencia potencial (Grice 1975, Clark y Haviland 1977). La naturaleza convencional de estas reglas es un punto de apoyo para el carácter intersubjetivo de todo acto de habla o de escritura.

Se podría pensar que lo dicho anteriormente es perfectamente válido al tratarse de actos de habla orales, sobre todo, en contextos conversacionales donde la interacción cara a cara permite remediar o compensar posibles diferencias individuales que pudieran llevar a una falta de comprensión (Peronard 1992). Es cierto que al tratarse de un texto escrito, la situación es un tanto distinta. Por una parte, porque la competencia requerida para la interpretación de esta modalidad discursiva sólo se logra después de un lento aprendizaje (Tolchinsky 1993) que no alcanza en igual medida a todos los miembros de una determinada comunidad. Por otra, porque los procesos cognitivos involucrados, tanto en su elaboración como en su interpretación, implican un mayor esfuerzo y control conscientes que no todos los lectores están en condiciones de ejercer.

Sin embargo, y aceptando tales inevitables diferencias, es posible afirmar que, en toda comunidad que cuente con una larga historia de escritura, existe un número importante de miembros que han desarrollado plenamente su competencia lectora. Para estos lectores expertos, el texto resulta un punto de convergencia —aunque no de coincidencia— de sus interpretaciones, constituyendo éstas, por tanto, un punto de referencia desde el cual calificar el grado de adecuación de otras interpretaciones (Eco 1992).

En segundo lugar, el proceso mismo depende de la integración de los significados asignados al texto con significados preexistentes en los esque-

mas registrados en la memoria semántica (Rumelhart 1975) y en la memoria episódica del lector (Tulving 1972). El origen de este conocimiento previo en la interacción social (Nelson 1985) y su carácter estructurado permiten, además, formarse una idea de los hechos y situaciones a los que se hace referencia en el texto. El conjunto de conocimientos convencionales que se activa al iniciar la lectura ha sido denominado de diversas maneras: mundos posibles, van Dijk 1977; modelo mental, Johnson-Laird 1980; modelo de situación, van Dijk y Kintsch 1983. A partir de esta representación de un aspecto determinado de la realidad, es posible inferir proposiciones que complementan los significados explicitados por el autor, estableciendo relaciones que dan coherencia a la interpretación del texto.

La integración de los conocimientos previos con los significados asignados al texto escrito trae dos consecuencias. Por una parte, explica la variedad de posibles interpretaciones asignadas a un mismo texto, limitada, como ya señalamos, por el aspecto convencional del conocimiento lingüístico y extralingüístico utilizado por el autor y aportado por el lector. Por otra, posibilita la verbalización de lo comprendido. En efecto, la mayor parte de los conocimientos adquiridos vivencialmente o por medio del lenguaje y archivados en la memoria de largo plazo es verbalizable. La integración a este acervo, a su vez, torna verbalizable el conocimiento recientemente incorporado. De hecho, una manera que el lector tiene de darse cuenta de que efectivamente ha comprendido algo consiste en utilizar la información adquirida a través de la lectura en tareas que exigen verbalización (parafrasear, resumir, formular, contestar preguntas pertinentes, etc.).

Este concepto de lo que es y de lo que implica la comprensión subyace en la definición, ya clásica, que de esta actividad propusieran, hace algunos años, Clark y Clark (1977), al distinguir dos significados del término "comprensión". En sentido estrecho, se utiliza para referirse a la construcción de una interpretación del contenido del texto y corresponde a lo que Gómez Macker (1993) denomina "texto dos". En sentido amplio, incluye no sólo esta interpretación sino, además, su posterior utilización (cf. Clark y Clark).

En resumen, dados la materialidad del texto, el carácter convencional de las reglas que conforman la competencia textual y pragmática de los miembros de una comunidad lingüística (escritor-lector-evaluador o crítico) y la posibilidad de verbalizar lo comprendido, podemos calificar como más o menos ajustadas las verbalizaciones que manifiestan una determinada interpretación de un texto comparándolas con las interpretaciones de un grupo de lectores expertos.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Toda evaluación depende de los objetivos que se tengan al realizarla. Tratándose de la comprensión de textos escritos, quienes normalmente se

interesan en ella son los educadores y los investigadores. Los profesores evalúan la comprensión de textos específicos en función del aprendizaje de ciertas materias que forman parte del programa de las asignaturas que imparten. Incluso los profesores de lengua materna tienden a medir la retención del contenido y rara vez se preocupan del proceso mismo. En otras palabras, es poco frecuente que apliquen la evaluación para diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras de sus alumnos.

Distinta es la situación del investigador cuyos objetivos son más variados. Los textos escogidos pueden o no corresponder a materias escolares. Es posible que le interese diagnosticar la capacidad para usar determinadas estrategias y/o que desee comparar los niveles de comprensión según las más diversas variables. Habrá quienes deseen pesquisar la velocidad de lectura, la capacidad para evocar aspectos determinados del contenido, el desempeño en relación con textos de diversos grados de dificultad o el dominio de los distintos niveles lingüísticos del texto, la capacidad para reconstruir la estructura jerárquica del texto, etc. En todos estos casos, la finalidad determinará los métodos e instrumentos que se habrán de aplicar.

En lo que sigue, nos centraremos en una de las técnicas de evaluación de uso más frecuente y que es, por otra parte, una de las más antiguas: el resumen.

LA TÉCNICA DEL RESUMEN

El uso de esta técnica, tradicionalmente basada en la intuición del evaluador, encuentra apoyo teórico en los planteamientos de van Dijk. Desde una perspectiva psicolingüística, este estudioso pretende formalizar los procesos mediante los cuales los contenidos de los textos son elaborados por el lector para ser ingresados a su memoria. Propone, para ello, las denominadas 'macroreglas' (van Dijk 1978) y luego 'macroestrategias' (van Dijk y Kintsch 1983), en términos de reglas (van Dijk 1978) mediante las cuales intenta explicar el hecho de que, luego de la lectura de un texto relativamente extenso, lo que la persona recuerda y verbaliza no son todas las ideas expresadas originalmente en él. El buen comprendedor aplica las reglas, eliminando las proposiciones que estima poco relevantes y reelaborando otras para construir una especie de síntesis. Al evocar, posteriormente, el contenido del texto, el sujeto construye su propia versión del texto.

Van Dijk (1978) reconoce en un texto dos tipos de estructuras semánticas, a saber: 'microestructuras' y 'macroestructuras'. Los elementos que constituyen ambas estructuras son proposiciones. La diferencia radica en que, en la primera, las relaciones se establecen entre proposiciones expresadas en oraciones ordenadas secuencialmente, es decir, en oraciones adyacentes. En las macroestructuras, en cambio, las relaciones se establecen entre proposiciones que expresan la síntesis de un conjunto de propo-

siciones del nivel microestructural. Las macroproposiciones resultantes pueden estar expresadas en el texto, pero también es posible que el lector deba inferirlas a partir de las microestructuras. Utilizando términos de uso escolar común, podríamos decir que estas macroproposiciones corresponden a las ideas principales del texto, las que, una vez integradas, constituyen la macroestructura o resumen.

Implícita en esta concepción de la lectura comprensiva está la idea de que comprender un texto significa captar la naturaleza jerárquica de su estructura semántica. La mayor o menor importancia de las ideas expresadas en un texto no depende exclusivamente del peso subjetivo que cada lector quiera asignarles. Como es bien sabido, la coherencia semántica potencial (actualizada por el lector) es uno de los rasgos definitorios de los textos. Esta propiedad se manifiesta de muy diversas maneras pero, normalmente, implica una cierta continuidad en la información (van Dijk 1977). En otras palabras, son más importantes las proposiciones requeridas para la interpretación de un mayor número de proposiciones posteriores; en cambio, son meros detalles las proposiciones cuyo conocimiento no es presupuesto en el resto del texto y, por lo tanto, no es menester recordarlas para comprender las otras partes.

Otro factor que diferencia la microestructura de la macroestructura es que la microestructura se construye en un solo nivel, el más específico; en cambio, es posible construir macroestructuras en distintos niveles de síntesis. En otras palabras, el lector puede decidir, según sus intereses personales y los objetivos perseguidos en la lectura, qué segmento de dicha estructura retener, respetando, por cierto, su jerarquía semántica.

Visto desde la perspectiva de la evaluación, lo anterior implica que un texto se puede resumir en grado máximo, esto es, expresando su contenido global en una sola macroproposición; pero también es posible resumirlo en forma más lata, reteniendo y/o expresando proposiciones de diversos grados de especificidad.

LAS DIFICULTADES DEL RESUMEN

Esta naturaleza flexible de las macroestructuras representa un serio dilema en el momento de querer evaluar la comprensión a través de los resúmenes. ¿Cómo dar instrucciones para que todos los sujetos elaboren un resumen en un mismo nivel de síntesis? Una idea aproximada de la complejidad del problema la proporcionan Cunningham y Moore. Estos investigadores, operando con pasajes o textos breves, solicitaron a sus sujetos identificar la idea principal. A pesar de la aparente simplicidad de la tarea, las respuestas permitieron establecer nueve categorías (1990:18):

1. *Esencia*: resumen de los contenidos del texto mediante la creación de enunciados generalizadores que resuman información específica y la eliminación posterior de la información que entonces resulte redundante.

2. *Interpretación*: resumen de los contenidos posibles implícitos en el texto.
3. *Palabra clave*: término que etiqueta el concepto más importante del texto.
4. *Resumen o diagrama selectivo*: síntesis o esquema de los contenidos de un texto logrado mediante la selección y combinación de las palabras y frases más importantes y superordinadas.
5. *Tópico*: generalización sobre la vida, el mundo o el universo que el texto, como totalidad, desarrolle, implique o ilustre, pero que no corresponde al tema o a la palabra clave.
6. *Título*: nombre asignado al texto.
7. *Tema*: frase que etiqueta el contenido de un texto sin especificar nada sobre él.
8. *Asunto*: palabra única, término o frase que designa un contexto conceptual para el texto.
9. *Frase temática*: única frase del texto que dice del modo más completo lo que éste enuncia o trata.
10. *Otros*: cualquiera respuesta que no encaje en las categorías anteriores. Aquí se incluyen todas las respuestas literales como también los comentarios evaluativos.

APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DEL RESUMEN

Los resultados que presentaré a continuación corresponden a una investigación conjunta del equipo del Departamento de Lingüística de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, que trabaja en el proyecto FONDECYT 0805/92 en la comprensión de textos escritos, y del equipo de la Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, según convenio de cooperación científica y cuyas investigaciones tienen el mismo objetivo.

Como parte de las actividades realizadas, se aplicó un test de comprensión de textos escritos a 372 sujetos. De ellos, 198 asistían a colegios privados en niveles de escolaridad equivalente (8º año de educación básica en Chile, 1º año de educación secundaria en Argentina). El resto, 174, fue seleccionado de establecimientos escolares gratuitos y correspondía a dos niveles de escolaridad: uno, similar al de los anteriores, y el otro, al nivel inmediatamente superior. Del total, 265 vivían en Córdoba y 107, en Valparaíso. El texto propuesto, "El peligro de las transfusiones", está estructurado en tres párrafos y posee una longitud aproximada de 170 palabras (v. Anexo).

Los alumnos, con el texto en su poder, debían contestar nueve preguntas cuyas respuestas requerían el uso de estrategias para descubrir el signifi-

cado de términos desconocidos, reconocer relaciones causales, descubrir proposiciones consecutivas y establecer una macroestructura. Los resultados globales correspondientes a las primeras ocho preguntas fueron presentados en un trabajo anterior (Avalos et al. 1992). En el presente trabajo se comentan los resultados relativos a la última pregunta ("En pocas líneas, diga de qué trata el texto").

EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El primer aspecto analizado fue el de la longitud de las respuestas. Comparando el conjunto de los estudiantes de Córdoba con los de Valparaíso, se pudo detectar una leve diferencia en los promedios en favor de los primeros, diferencia que no alcanzó, sin embargo, a ser significativa.

Esta revisión permitió observar, de inmediato, un uso más restringido de la lengua en los alumnos de la mayoría de los colegios gratuitos. Hecho el recuento, los promedios obtenidos, descartando los alumnos que no respondieron, señalando desconocer la respuesta, fueron los siguientes:

- Establecimientos escolares gratuitos: 26,98 palabras promedio.
- Establecimientos escolares privados: 35,71 palabras promedio.

Incluyendo a los alumnos que no respondieron, el promedio en los establecimientos gratuitos baja a 24,34, mientras que el de los establecimientos privados se mantiene. Esto arroja una diferencia de 11,37 palabras.

Sin embargo, lo que podría ser una diferencia notable, en términos globales, resulta menos categórica al separar los datos por establecimientos educacionales. Las cifras correspondientes aparecen en el Cuadro 1.

Cuadro 1
PROMEDIO DE PALABRAS POR RESPUESTA
SEGUN EL TIPO DE ESTABLECIMIENTO

	Tipo de colegio	Curso	Promedio de palabras por respuesta
1.	Privado-Córdoba	1º	29,8
2.	Privado-Córdoba	1º	37,4
3.	Privado-Córdoba	1º	33,2
4.	Privado-Córdoba	1º	47,4
5.	Privado-Valparaíso	8º	31,1
6.	Gratuito-Córdoba	1º	20,2
7.	Gratuito-Córdoba	1º	21,0
8.	Gratuito-Córdoba	2º	25,9
9.	Gratuito-Valparaíso	8º	22,0
10.	Gratuito-Valparaíso	1º	31,9

Resulta difícil explicar las diferencias intragrupalas que se observan en el cuadro anterior. Así, por ejemplo, si bien no hay diferencias significativas entre los alumnos de cursos paralelos dentro de un mismo establecimiento (1, 2 y 3, 4), la aplicación de Chi cuadrado arroja resultados significativos al comparar los datos de los cuatro cursos de establecimientos privados de Córdoba entre sí.

En el caso de los colegios gratuitos, una posible explicación para la variabilidad podría ser el nivel de escolaridad. Obsérvense, al respecto, los promedios del 8º año básico y del 1º año de enseñanza media del colegio gratuito de Valparaíso. Esta diferencia resultó ser estadísticamente significativa. Aunque, en el caso de Córdoba, la diferencia no alcanza a ser significativa, el promedio más alto corresponde, igualmente, a un nivel superior de escolaridad.

Evidentemente, el mero recuento de palabras y sus promedios poco o nada dice acerca de la comprensión textual lograda. Sin embargo, ante la posibilidad de que el número de palabras empleadas se relacionara con el modo de comprender las instrucciones y de llevar a cabo lo solicitado, se decidió utilizar una adaptación de la clasificación de Cunningham y Moore mencionada anteriormente para el análisis cualitativo de los resúmenes o macroestructuras. La adaptación consistió, básicamente, en eliminar las categorías para las cuales no hubo respuestas y en distinguir entre respuestas completas y respuestas incompletas, posibilidad no mencionada por dichos investigadores.

La clasificación aplicada quedó como sigue:

1. *Esencia incompleta.* Se agrupan las respuestas que sólo expresan la proposición relativa a lo peligrosas que se han vuelto las transfusiones, pudiendo o no señalar, como causa, el aumento del SIDA.
2. *Esencia completa.* En esta categoría se agrupan las respuestas que expresan las siguientes proposiciones: las transfusiones se han vuelto peligrosas (debido al aumento del SIDA) y los especialistas están buscando maneras de hacerlas más seguras.
3. *Interpretación.* Se consideran respuestas del tipo "Es mejor evitar, por ahora, las transfusiones", "Sólo las personas adineradas pueden hacerse transfusiones seguras", etc.
4. *Resumen selectivo.* Se asignan a esta categoría las respuestas que incluyen al menos dos de las siguientes proposiciones: Debido al aumento del SIDA, las transfusiones se han vuelto peligrosas. Los exámenes para asegurar que la sangre es inocua son muy caros. Por ello, se ha comenzado a hacer transfusiones autológicas. Sin embargo, en situaciones de urgencia, no es posible recurrir a ellas debido al tiempo que demora el proceso. Por lo tanto, es necesario seguir buscando modos de abaratar el costo de los exámenes.

5. *Título.* El peligro de las transfusiones.
6. *Tema.* Lo que sucede con las transfusiones.
7. *Tema errado.* El peligro del SIDA.
8. *Otras.* No contestadas, erradas o literales; por ejemplo: "El SIDA está aumentando y las donaciones de sangre no son suficientes ya que en un accidente esa sangre no se puede usar por el riesgo del contagio".

En el cuadro siguiente se presenta la frecuencia de respuestas asignadas a las categorías recién mencionadas, separadas según el tipo de establecimiento.

Cuadro 2
FRECUENCIA DE RESPUESTAS
SEGUN EL TIPO DE ESTABLECIMIENTO

Tipo de respuesta		Establecimientos privados (%)	Establecimientos gratuitos (%)
1.	Esencia incompleta	18,2	24,7
2.	Esencia completa	15,7	10,3
3.	Interpretación	1,0	2,9
4.	Resumen	40,9	18,4
5.	Título	0,0	1,1
6.	Tema	5,6	4,6
7.	Tema errado	7,1	10,9
8.	Otros	11,6	27,0

En principio, las categorías que requieren de respuestas más largas son las denominadas Esencia completa y Resumen. Ambas aparecen con una frecuencia más alta en alumnos de colegios privados que en alumnos de colegios gratuitos, por lo que constituyen una explicación aceptable de la diferencia mencionada en el número promedio de palabras.

A lo anterior, es necesario agregar que el número de proposiciones expresadas en los resúmenes escritos por alumnos de colegios gratuitos es también considerablemente inferior. Analizadas las respuestas asignadas a la categoría Resumen, en relación con el número de ideas principales que contienen, se obtuvieron los siguientes porcentajes:

Cuadro 3
 PORCENTAJES DEL NUMERO DE PROPOSICIONES
 EXPRESADAS EN LOS RESUMENES

Nº de proposiciones	Establecimientos privados (%)	Establecimientos gratuitos (%)
2	24,7 (10,1)	46,9 (8,6)
3	34,6 (14,1)	37,5 (6,9)
4	25,9 (10,6)	12,5 (2,3)
5	14,8 (6,1)	3,1 (0,6)

Los porcentajes se calcularon sobre el total de las respuestas asignadas a esta categoría. Las cifras que van entre paréntesis corresponden a los porcentajes calculados sobre el total de las respuestas.

El examen de las cifras presentadas en el Cuadro 3 permite afirmar que la diferencia en el promedio de palabras no se debe sólo al tipo de respuestas sino también a su calidad: un porcentaje mucho mayor de alumnos de establecimientos gratuitos proporciona respuestas incompletas. Esto se observa no sólo en la categoría Resumen sino también en la categoría Esencia incompleta, considerablemente más frecuente entre estos alumnos.

Sería posible suponer que estas respuestas incompletas no indican escasa comprensión sino, tan sólo, formas más sintéticas de resumir un texto. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, las proposiciones expresadas corresponden únicamente a la primera parte del texto y no incluyen la idea final que lo cierra, lo que pareciera revelar que la nota de incertidumbre acerca de las nuevas técnicas de transfusión de sangre que caracteriza el texto como un todo, ha pasado inadvertida.

Los resultados obtenidos en relación con otras categorías confirman la menor calidad de las respuestas dadas, es decir, el menor nivel de comprensión del texto entre los alumnos de los establecimientos gratuitos. Específicamente, esto tiene que ver con las categorías en las que se han agrupado las respuestas erróneas, a saber, Tema errado y Otros.

Los porcentajes obtenidos en esas categorías (cf. Cuadro 2) merecen tres comentarios:

En primer lugar, confirman la diferencia de la calidad de las respuestas entre ambos grupos de alumnos.

En segundo lugar, cabe hacer notar que del 27% de respuestas erradas, 15,5% corresponde a no respuestas o respuestas del tipo "No sé". En cambio, entre los alumnos de los establecimientos privados este último tipo no

ocurre. Es posible que la explicación a tan curiosa situación se encuentre en algún factor psicológico, afectivo, del tipo "autoimagen", "inseguridad", "temor a equivocarse" o "desinterés". En todo caso, este asunto merece ser investigado.

El tercer comentario se refiere al alto porcentaje de respuestas erradas en los alumnos de ambos tipos de establecimientos: 27,7% y 37,9%. Se incluyen aquí respuestas que evidencian una falta absoluta de comprensión del texto. Estos porcentajes son cifras que no se pueden ignorar. Si a ellos agregamos los que corresponden a respuestas incompletas (Esencia incompleta y Resumen con menos de cuatro ideas) que, en el mejor de los casos, revelan una comprensión parcial del texto, las cifras alcanzan niveles alarmantes. Aun aceptando que las otras categorías de respuestas implican comprensión global –lo que no es necesariamente así– se llega a un total de 60,1% y 78,1% de respuestas que reflejan incapacidad de los alumnos para construir una interpretación global del texto.

CONCLUSIONES

La aplicación de la clasificación de Cunningham y Moore, adaptada a nuestros datos, arroja resultados bastante interesantes. En primer lugar, coinciden plenamente con los obtenidos del análisis de las otras preguntas (Avalos et al. 1992), no sólo en cuanto revelan un pobre desempeño general y diferencias significativas entre los sujetos de colegios privados y los de colegios gratuitos considerados globalmente sino, incluso, en los niveles de significatividad encontrados. Esto apunta al hecho, señalado con anterioridad (Peronard 1992), de que el sujeto que no logra responder preguntas literales o inferenciales dirigidas a la comprensión microestructural tampoco logra construir una interpretación coherente de la macroestructura que pueda verbalizar.

Dado lo anterior, se puede afirmar que el resumen es una técnica útil, y relativamente fácil de aplicar en la sala de clases, que permite distinguir los sujetos que comprendieron la esencia de un texto de aquellos que lo malinterpretaron –o no lo interpretaron–, siempre que se tenga un criterio suficientemente flexible como para aceptar modalidades distintas de resumir, todas igualmente válidas.

Por otra parte, el resumen también resulta un instrumento útil para el investigador que desea descubrir las estrategias utilizadas por los sujetos para comprender y utilizar lo comprendido en la verbalización de su interpretación de textos escritos. Sin embargo, en este caso, se requiere un análisis más afinado que considere, por ejemplo, la inclusión de detalles innecesarios en desmedro de ideas más importantes (Peronard 1992, Parodi 1993), la forma en que el sujeto organiza y relaciona las proposiciones expresadas en su resumen (Núñez 1993) y la intrusión de ideas no pertinentes que desvirtúan el sentido del texto (Parodi, en prensa), entre otros aspectos.

REFERENCIAS

- AVALOS, M. DE, A. CARULLO y M. PERONARD. (1992). Test de lectura comprensiva. Ponencia leída en el IV Congreso Internacional de El Español de América. Santiago, Chile.
- CLARK, H.H. y E.V. CLARK. (1977). *Psychology and language*. Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- CLARK, H. H. y S.E. HAVILAND. (1977). Comprehension and the given-new contract. En R. O. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension*, vol. 1. Nueva Jersey: Ablex.
- CUNNINGHAM, J.W. y D.W. MOORE. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J.F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- ECO, H. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- GÓMEZ M., L. (1993). La dimensión social de la comprensión textual. Ponencia presentada en el X Congreso de ALFAL. Veracruz, México.
- GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, vol. III, *Speech acts*. Nueva York: Academic Press.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science* 4: 72-115.
- NELSON, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. Londres: Academic Press.
- NÚÑEZ, P. (1993). La comprensión de la macroestructura en el texto escrito. Ponencia presentada en el X Congreso de ALFAL. Veracruz, México.
- PARODI, G. (1993). Macroestrategias en la comprensión de textos escritos. *Estudios Filológicos* 28: 75-86.
- PARODI, G. (en prensa). Macroestrategias en la comprensión textual: relaciones retóricas explícitas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*.
- PERONARD, M. (1992). El hombre que habla, el hombre que escribe. *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*.
- PERONARD, M. (1993). Comprensión o construcción de textos. Comunicación plenaria presentada al V Congreso Nacional de Lingüística. Mendoza, Argentina.
- RUMELHART, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. En D.G. Bobrow y A. Collins (Eds.), *Representation and understanding*. Nueva York: Academic Press.
- SULEIMAN, S.R. e I. CROSMAN (Eds.). (1980). *The reader in the text*. Princeton: Princeton University Press.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- TULVING, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*, Nueva York: Academic Press.
- VAN DIJK, T.A. (1977). *Text and context*. Londres: Longman.
- VAN DIJK, T.A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T.A. y W. KINTSCH. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VARGAS, J. (1987). Algunos aportes de la teoría de la recepción y reacción estética. En M.A. Jofré y M. Blanco (Eds.), *Para leer al lector*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

ANEXO

EL PELIGRO DE LAS TRANSFUSIONES

El aumento del SIDA en el mundo ha hecho que las transfusiones sean más peligrosas. Por desgracia, la donación de sangre absolutamente inocua constituye una meta inalcanzable debido al alto costo de los exámenes a los que habría que someterla.

Para evitar ese riesgo, los médicos han comenzado a hacer transfusiones utilizando la propia sangre del paciente. Así, algunas semanas antes de la fecha fijada para la operación, la persona empieza a donar sangre, la que es sometida a diversos procesos que aseguran su conservación. Luego es guardada en un refrigerador. Con el fin de garantizar que no haya confusiones, cada bolsa se marca con una etiqueta impresa con el nombre, tipo de sangre y otros datos del paciente.

Sin embargo, en muchos casos las transfusiones con la sangre propia, autológicas, no son aconsejables o siquiera posibles. Tal es el caso, por ejemplo, en las operaciones de urgencia o en los accidentes. Por eso es necesario continuar los esfuerzos para hacer cada vez más seguros y más baratos los exámenes de sangre de donantes voluntarios.