

ESTRATEGIAS DE SÍNTESIS ESCRITA EN INGLÉS COMO L2

**Ana M. Morra de de la Peña, Lidia R. Soler,
Alicia I. Pérez de Pereyra, Beatriz Aguilar de Espinosa**
Universidad de La Plata, Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo fue identificar, describir y cuantificar las estrategias de síntesis escrita procedente de la lectura de fuentes múltiples empleadas por lectores-escritores experimentados en inglés como lengua extranjera, con el fin de incrementar el conocimiento de las mismas y así facilitar la tarea del profesor de inglés.

Quince sujetos leyeron textos relacionados temáticamente y escribieron una síntesis. Durante la sesión se aplicaron técnicas de introspección concurrente: los sujetos verbalizaron sus procesos mentales simultáneamente a la realización de la tarea. Posteriormente respondieron un cuestionario semi-estructurado en una entrevista personal. Las sesiones (protocolos y entrevistas) fueron grabadas y transcritas. También se estudiaron las síntesis finales y los borradores. Se identificaron 15 estrategias (7 metacognitivas, 6 cognitivas y 2 socio-afectivas) y se midió la frecuencia de las mismas por sujeto y por categoría.

Abstract

(The study examined strategies for written synthesis of various sources employed by experienced readers/writers in English as a foreign language. Think-aloud protocols were collected as fifteen subjects read several texts on the same topic and then wrote a synthesis. In a subsequent (recorded) interview, the subjects answered a semi-structured questionnaire aimed at discovering more about strategy use for written synthesis. Data sources were constituted by transcriptions of the think-alouds and interviews as well as the written syntheses, both in rough copies and final versions. Fifteen strategies were identified and described. Frequency of strategy used per subject and category was also measured.)

INTRODUCCIÓN

Hacia fines de los años sesenta y comienzo de los setenta se publican los primeros trabajos en un nuevo campo en la lingüística aplicada: el de la adquisición de lenguas extranjeras. Dentro de la evolución de esta especialidad se ha manifestado una preocupación constante por la variación idiosincrática en el aprendizaje con el consecuente interés por los estudios de interlengua y, en los últimos veinte años, por las estrategias del aprendiz y del usuario.

Nuestro artículo se inscribe en este último campo. En él se comunican los resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba sobre el empleo de estrategias de síntesis escrita en inglés por parte de lectores-escritores expertos, hablantes de español como lengua materna y de inglés como lengua extranjera. Se trata de un estudio cualitativo sobre estrategias de lectura de varias fuentes dirigida a la escritura de una síntesis y/o de estrategias de escritura de una síntesis de varios textos que se acaban de leer. Es parte de un proyecto plurianual subsidiado por nuestra universidad que en el futuro estudiará las estrategias de lectores-escritores novicios (estudiantes de inglés).

En los últimos veinte años se ha producido un número importante de trabajos en el tema de estrategias en lengua extranjera. La investigación se ha centrado particularmente en los “medios” o “técnicas” empleados por los aprendices/usuarios para incrementar su dominio de una lengua extranjera o para mantener la comunicación, especialmente de índole oral (Véase, por ejemplo, Brown, 1994; O’Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford y Cohen, 1992; Tarone, 1983; Tarone y Yule, 1989).

En el campo de la producción escrita en inglés como segunda lengua/lengua extranjera se han publicado estudios que describen los procesos de escritores expertos y novicios, que documentan las diferencias entre escritores nativos y extranjeros y que indagan sobre la naturaleza de la transferencia de habilidades de la lengua materna a la extranjera (Campbell, 1990 hace una revisión detallada de estos trabajos). Sobre estrategias de aprendizaje empleadas en la comprensión y producción escritas conocemos los artículos de Doddis y Novoa (1996, 1997).

La interacción entre contexto social y procesos cognitivos en la escritura de una síntesis fue el objeto de una serie de estudios en el dominio del inglés como lengua materna (Flower y col., 1990). No hemos tomado conocimiento de la publicación de ningún trabajo sobre estrategias de síntesis escrita de varias fuentes en inglés como lengua extranjera.

El presente estudio tuvo como objetivo identificar, describir y cuantificar las estrategias de síntesis escrita de información procedente de la lectura de fuentes múltiples empleadas por lectores-escritores experimentados hablantes nativos de español y de inglés como lengua extranjera.

MARCO TEÓRICO

Estrategias en lengua extranjera

La noción de estrategia no es fácil de acotar según se desprende de un análisis de la literatura en el tema. Algunos de los términos que hemos encontrado son: “acciones”, “comportamientos”, “operaciones”, “planes”, “métodos”, “diseños”, “tácticas”, “medios óptimos”, “trucos”, “técnicas de ataque” y “formas específicas” de solucionar problemas de adquisición o de comunicación en una lengua extranjera. En Van Dijk y Kintsch (1983) la noción de estrategia está íntimamente ligada a la de acción dirigida a un fin, intencional, consciente y controlada. También refiere a la representación global de los medios óptimos para llegar a un fin de la manera más efectiva.

Ellis (1994: 295) sostiene que, en general, la palabra se emplea para referir a alguna forma de actividad, mental o conductual, que pueda ocurrir en una etapa específica en el proceso general de aprendizaje o de uso de una lengua extranjera. Aunque este investigador incluye la palabra *uso* de la lengua extranjera en su definición, la mayoría de los trabajos sobre el tema consideran casi exclusivamente las estrategias de *aprendizaje*, es decir, aquellas dirigidas al incremento y perfeccionamiento de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Este es el caso de las tres publicaciones más voluminosas en la presente década: Chamot y O'Malley (1994), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990).

Sólo algunos autores consideran también estrategias de comprensión y producción. Brown (1994), por ejemplo, define las estrategias como “técnicas o formas específicas de ataque” empleadas paso a paso para resolver problemas de la recepción o producción en una segunda lengua. En coincidencia con Ellis (1986), distingue dos tipos de estrategias: de *aprendizaje* y de *comunicación*. Las primeras se relacionan con el procesamiento de la información, el almacenamiento en la memoria y la recuperación de la misma, es decir, a la recepción de mensajes. (O'Malley y Chamot y Oxford, como decimos más arriba, sostienen que estas estrategias tienen como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa). Las segundas pertenecen al ámbito de la generación de significados, es decir “al

empleo de mecanismos verbales y no verbales para la comunicación productiva de información” (Brown: 118).

Brown admite que en la interacción comunicativa a veces no es fácil distinguir entre los dos tipos ya que la comprensión y la producción pueden ocurrir casi simultáneamente y es virtualmente imposible distinguir el propósito real del usuario en su empleo de una estrategia. Oxford y Cohen (1992) sostienen que la dicotomía *aprendizaje/comunicación* es falsa puesto que cualquier estrategia que permite la participación del aprendiz en la comunicación acrecienta, al menos potencialmente, el aprendizaje. Para los fines de nuestro trabajo, optamos por considerar las dos variantes de estrategias ya que la actividad de sintetizar por escrito los contenidos de lecturas de varias fuentes tiene un componente receptivo y otro productivo.

En el área de estrategias de la *comunicación*, la investigación se ha limitado a un número reducido de tácticas compensatorias del discurso oral empleadas para superar una dificultad o ruptura en la comunicación. Por ejemplo, el aprendiz/usuario emplea gestos, circunloquios, perífrasis, traducción literal y préstamos para compensar deficiencias gramaticales o léxicas de la competencia estratégica y asegurar la continuidad de la comunicación oral (Tarone, 1983; citado por Oxford, 1990: 119). Tarone y Yule (1989, citados por Oxford y Cohen, 1992: 21) incluyen dos estrategias de comunicación empleadas en la escucha: la conjetura o suposición y la interpretación. Al respecto, Oxford (1990) señala que los mismos principios generales de la producción y la comprensión oral rigen para la lectura y la escritura. Por ejemplo, el escritor, como el hablante, emplea circunloquios cuando desconoce términos más precisos. El lector, como el oyente, a menudo debe inferir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.

Como se dijo anteriormente los trabajos más exhaustivos en estrategias de *aprendizaje* en lengua extranjera publicados en los últimos diez años son los de Oxford y los de Chamot y O'Malley. Para Oxford (1990: 9) las estrategias son “operaciones empleadas por el aprendiz para apoyar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información”. Oxford distingue entre estrategias *directas* e *indirectas* según estén involucradas directamente en la adquisición o bien tengan una función de asistencia al aprendiz. Aunque categorizadas de diferente manera, las estrategias de Oxford no difieren mucho de las de O'Malley y Chamot.

Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot publicaron numerosos estudios al respecto entre 1983 y 1994. Estos investigadores proponen tres clases de estrategias de *aprendizaje*. Las estrategias *metacognitivas*

cumplen una función ejecutiva o directriz: planificación, control y evaluación del aprendizaje. Las estrategias *cognitivas* están más directamente relacionadas con la manipulación mental o física del material que se tiene entre manos. Las *socioafectivas* tienen que ver con la transacción y la mediación social.

Para los fines de nuestro trabajo hemos tomado como referencia principal la clasificación de Chamot y O'Malley (1994). Esta decisión se adoptó después de haber analizado tres protocolos pilotos y de haber intentado centrar nuestro estudio en las estrategias de *comunicación*. Sin embargo, esta vía resultó poco fructífera ya que, como decimos más arriba, las estrategias de comunicación informadas en los trabajos publicados corresponden a las empleadas en la producción oral. En segundo lugar, adhiriendo a Oxford y Cohen (1992), creemos que no es tan fácil deslindar propósitos de aprendizaje y propósitos de comunicación. Es por ello que hemos trabajado sobre la hipótesis de que las estrategias son transferibles, vale decir que las que se adquirieren para construir la competencia comunicativa, las de *aprendizaje*, también se emplean para *participar en la comunicación* oral o escrita, bien sea en tareas de recepción cuanto de producción.

La metacognición

El término “Metacognición” fue usado por primera vez por Flavell en 1970 para referir al “conocimiento de nuestros propios procesos y productos cognitivos o cualquier cosa relacionados con ellos como, por ejemplo, las propiedades de la información o de los datos pertinentes al aprendizaje” (Flavell, 1976: 232, citado por Garner, 1987: 16). El conocimiento metacognitivo consiste esencialmente de “conocimiento o creencias acerca de qué factores o variables actúan e interactúan de qué maneras para afectar el curso y los resultados de emprendimientos cognitivos” (Flavell, 1981: 907, citado por Garner 1987: 16). Oxford asevera que “metacognición” significa “más allá de”, “junto a” o “con” la cognición (1990: 136). Para Silvén (1992), la metacognición es la habilidad que permite al ser humano la planificación del curso de la acción antes de emprender una tarea, el autocontrol en la ejecución de un plan, el ajuste consciente de un plan y la evaluación de los resultados al terminar la acción emprendida.

La metacognición se relaciona con el monitoreo y la regulación activos de los procesos cognitivos. Para muchos teóricos cognitivistas representa un sistema de “control ejecutivo”, vale decir de monitoreo del éxito y del fracaso en el procesamiento cognitivo y el consecuen-

te empleo de estrategias para remediar los fracasos. Flavell sostenía que la metacognición explica por qué los niños de edades diferentes resuelven tareas de aprendizaje de maneras diferentes. La investigación parece confirmar esta conclusión; los niños mayores y los adultos demuestran un mayor conocimiento de sus procesos cognitivos (Manning y Payne, 1996).

Los procesos metacognitivos juegan un rol central en la planificación, la resolución de problemas, la evaluación y muchos otros aspectos de la adquisición, comprensión y producción de una lengua. También tienen una función relevante en estudios sobre estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje.

Los protocolos verbales concurrentes como fuentes de datos

Los psicólogos cognitivistas han empleado la técnica del análisis de protocolos como un poderoso instrumento para la identificación de procesos psicológicos. En los últimos años se la ha aplicado al estudio de procesos cognitivos de lectoescritura en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras. Un protocolo es un registro o descripción de las actividades, ordenadas cronológicamente, de un sujeto mientras realiza una tarea. Para el caso de protocolos verbales se reconocen dos variantes: retrospectivos, y concurrentes, según la verbalización se realice con posterioridad o simultáneamente a la realización de la tarea. En términos generales se la considera como una fuente generadora de hipótesis útil pero no como evidencia aceptable para la verificación de esas hipótesis. Las razones fundamentales para esta objeción son: para los retrospectivos, que la observación y la memoria de procesos o comportamientos propios no son confiables; para los concurrentes, que el acto de verbalizar el proceso mental mientras se realiza una tarea altera la naturaleza del mismo o de las operaciones que se están desarrollando.

En nuestro trabajo hemos empleado protocolos verbales concurrentes. En la última década Ericsson (1988, citado por McDonough, 1995: 12) y Ericsson y Simon (1987, 1996) entre otros investigadores, intentaron validar este medio de recolección de datos en relación a tareas de lectocomprensión y de producción escrita. La razón principal es el interés por obtener datos simultáneamente o casi simultáneamente al momento en que ocurren estos procesos. Se espera que la información obtenida mediante esta técnica refleje con mayor exactitud lo que los usuarios *hacen* en lugar de lo que *creen que hacen*, como sería en el caso del empleo de métodos retrospectivos (entrevistas, encuestas).

C. METODOLOGÍA

Sujetos

Participaron del estudio quince lectores-escritores experimentados. Consideramos lectores-escritores experimentados a egresados de universidades en carreras en inglés con más de cinco años de antigüedad del título, que cursan o han cursado carreras de postgrado y, en consecuencia, con vasta experiencia en la consulta de varias fuentes para redactar un texto académico basado en esas lecturas. Los sujetos experimentados son hablantes nativos de español y tienen completo dominio operativo del inglés como lengua extranjera.

Materiales

Se seleccionaron cuatro textos expositivos relacionados temáticamente (tema *Human Intelligence*) que constituyen el típico material de consulta de estudiantes universitarios avanzados de carreras en inglés cuando enfrentan la tarea de escribir ensayos o informes académicos que requieren de la lectura y síntesis de diversas fuentes. Fuentes: *Encyclopaedia Britannica*, 1997; *A Reader for College Writers* (Second Edition), Townsend Press, 1995; *Reading for the Social Sciences*, Oxford University Press, 1998; y la revista *Psychology Today*.

Procedimientos

“Los miembros del equipo se reunieron en sesiones individuales con cada uno de los sujetos del estudio en tres oportunidades para las siguientes actividades: a) entrenamiento del sujeto en la técnica empleada para la recolección de protocolos verbales; b) ejecución, por parte del sujeto, de las tareas de lectura de las fuentes y redacción de la síntesis aplicando la técnica de “pensar en voz alta” simultáneamente a la realización de las tareas y c) entrevista posterior tendiente a indagar en el conocimiento de los sujetos respecto de sus propios procesos cognitivos empleados en la ejecución de la tarea de síntesis. En b) se solicitó a los sujetos que “pensaran en voz alta”, vale decir, que verbalizaran todo lo que les venía a sus mentes mientras realizaban la tarea, aun los pensamientos más triviales. Sólo se permitirían silencios muy breves de hasta cinco segundos de duración. A pesar del entrenamiento y de las instrucciones explícitas, muchos sujetos, totalmente absortos en la tarea, producían momentos de silencio

prolongado. En estas brechas, el investigador presente decía “¿Qué estás pensando en este momento?” o “No olvides mencionar todo lo que pasa por tu mente”. La razón era intentar captar mediante el protocolo todo proceso mental controlado en la memoria de corto alcance. Los procesos automatizados no son accesibles mediante el empleo de esta técnica pues no pasan, o lo hacen sólo fugazmente, por la memoria de corto plazo u operativa. También se les solicitó a los sujetos que completaran sus síntesis en no más de ciento ochenta minutos y que el producto final escrito tuviera una extensión máxima de tres páginas. Las sesiones fueron grabadas en audio y transcritas (desgrabadas).”

Análisis de datos

Los datos principales provienen de tres fuentes: los protocolos verbales simultáneos a la realización de la tarea de lectura/escritura realizada por los sujetos, las hojas de observación de los investigadores durante la recolección de los protocolos y los productos escritos (síntesis final y todos sus borradores) de los sujetos. Las entrevistas semi-estructuradas a posteriori de la escritura de las síntesis constituyen una fuente de datos complementaria.

Los quince protocolos recogidos fueron sometidos a distintos tipos de análisis. En un primer momento se estudiaron tres protocolos a la luz de la literatura sobre estrategias revisada en el marco teórico de este informe, especialmente los estudios de Chamot y O'Malley (1994), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990). Así se obtuvo una primera lista de estrategias con sus respectivas definiciones que se fue ajustando por consenso entre los miembros del equipo en sucesivas reuniones y a medida que se avanzaba en el análisis de los protocolos restantes (ver listado y clasificación de las estrategias encontradas, en página 6 y siguientes). También en este primer paso se establecieron, en grandes bloques, las etapas del proceso de escritura de una síntesis: lectura de las fuentes, bosquejo del plan de síntesis, escritura de los borradores, redacción de la síntesis final.

En un segundo análisis se marcaron segmentos correspondientes a actividades dentro de cada etapa tales como relectura de las fuentes o de la consigna, reflexión acerca de la tarea entre manos y revisión del primer borrador. Dentro de estos segmentos se identificaron casos de empleo de las estrategias que se describen a continuación. El último paso consistió en cuantificar las estrategias. Para ello adoptamos la unidad “caso”. Un caso es una ocurrencia de empleo de

—principalmente— una estrategia, por ejemplo *Identificación del Problema*. En la transcripción de los reportes verbales, el caso tiene una extensión que va desde unas pocas palabras hasta la media página. Para la estandarización del sistema de cuantificación de las estrategias se procedió de la siguiente manera: primero se trabajó sobre tres protocolos pilotos de manera conjunta, luego de manera individual para los restantes doce. Finalmente, en reuniones del equipo, se revisó esta cuantificación. Los casos dudosos se resolvieron por consenso.

Un codificador externo, entrenado para usar las categorías de análisis establecidas, codificó de manera independiente tres protocolos. Se obtuvo un grado de confianza del 82%.

RESULTADOS

Estrategias identificadas: su descripción y clasificación

Se han identificado y descrito 7 estrategias metacognitivas, 6 cognitivas y 2 socio-afectivas.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Implican un conocimiento de los propios procesos cognitivos (de lectura dirigida a la escritura de una síntesis) tal que permite monitorearlos, regularlos y dirigirlos hacia una meta determinada. También implican la evaluación de los resultados de la tarea de síntesis emprendida. Por lo tanto, en las estrategias metacognitivas se dan tres componentes básicos: la capacidad de reflexionar acerca de los procesos cognitivos propios, la utilización de ciertas estrategias para regular la actividad cognitiva (mecanismos autorregulatorios) y la evaluación de la actividad realizada. El conocimiento procedimental (saber *cómo hacer*) constituye el mecanismo básico a través del cual se ejerce control sobre la cognición.

Planificación:

Dirigir el curso de la lecto-comprensión y de la producción escrita.

Fijar metas, determinar propósitos y proponer estrategias para abordar la tarea de lectura de las fuentes y/o escritura de la síntesis.

Generar un plan (etapas, secuencia) que guiará el proceso de lectura de las fuentes y/o de escritura de la síntesis.

Atención selectiva:

Decidir por anticipado prestar atención selectiva a una tarea específica, a aspectos del *input* lingüístico (por ejemplo, planificar prestar atención a frases o palabras claves y a marcadores lingüísticos durante la lectura) o a detalles situacionales (tema, audiencia) e ignorar distractores irrelevantes.

Mantener, refocalizar la atención durante la ejecución de la tarea.

Identificación de la tarea:

Identificar explícitamente el punto central de una tarea o aspectos de la misma que necesitan resolución.

Monitoreo:

Examinar (inspeccionar, analizar), verificar o corregir la comprensión y/o actuación propias durante el desarrollo de las tareas de lectura de las fuentes y de escritura de la síntesis. Generalmente se realiza en partes menores de los textos (una o dos oraciones o un párrafo) pero puede adoptar la forma de un rastreo transversal a toda la tarea (en un ir y venir a lo largo de los textos de lectura o de la síntesis) para verificar acciones emprendidas o posibilidades consideradas previamente. En los protocolos se han encontrado estas variantes:

a) *monitoreo de la comprensión:* Analizar, verificar o corregir la comprensión de la lectura de las fuentes o de la consigna. Se evidencia a través de estrategias de reparación tales como la relectura, la continuación de la lectura a pesar de ciertas dificultades en la comprensión, y el saltar hacia delante partes del texto. Tiene como objetivos resolver una dificultad en la comprensión o localizar información ya leída pero que no se recuerda claramente. También confirmar una predicción. La relectura de la consigna puede estar dirigida a la verificación de la (correcta) identificación de la tarea o a la evaluación de la progresión de la lectura y/o de la escritura según la consigna.

b) *monitoreo del plan de trabajo:* Analizar, verificar o corregir la prosecución del plan de trabajo. Ejemplo: al terminar de bosquejar el plan de síntesis, el sujeto inspecciona las fuentes superficialmente para controlar si ha incluido en su esquema las ideas principales que había seleccionado de las fuentes. Otro ejemplo: al finalizar el primer borrador el sujeto examina el bosquejo del plan para verificar la

información originaria en el plan de trabajo que se incluyó en el borrador. Un tercer ejemplo: al terminar el primer borrador, el sujeto hace una reflexión acerca de la conveniencia de incluir algunos ejemplos para facilitar la comprensión (considera la audiencia).

c) *monitoreo de la producción*: Examinar (inspeccionar, analizar), verificar o corregir la corrección y adecuación del producto escrito en consideración de la tarea y de la audiencia. Generalmente implica una comparación entre el texto escrito propio y el significado que se quiere transmitir, seguida de una consulta de las fuentes y una nueva evaluación del significado que se intenta expresar en la escritura. En sus diferentes formas se manifiesta como un seguimiento de la escritura (en un constante volver atrás y releer) para verificar si la producción se ajusta al mensaje que se intenta transmitir o a las convenciones de la lengua escrita o bien si refleja fielmente (si no distorsiona) el contenido de las fuentes. Su finalidad es evaluar la posibilidad de ajustes a la síntesis escrita. Por esta razón, generalmente alterna con casos de revisión o corrección.

Autoevaluación:

Juzgar la habilidad propia para realizar la tarea emprendida y los resultados de la misma (una vez concluida la tarea o una fase de la misma). Ejemplo:

“Creo que está completo”.

“No estoy muy seguro de que esto esté claro”.

“Me parece que se entiende poco”.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Implican interacción con el material, manipulación física o mental del material o aplicación de un procedimiento o técnica específica en una tarea específica de lectura de las fuentes o de escritura de la síntesis (basada en las definiciones de Jones y otros [1987] y O'Malley y Chamot [1990]).

Subrayado:

Elegir información sobre la base de algún criterio de importancia. Van Dijk (1979), citado por Winograd & Bridge (1990: 31) distingue entre: a) importancia textual: información considerada importante por el autor del texto y que se refleja en la organización jerárquica del

mismo; está ubicada en los niveles superiores de la jerarquía textual y b) importancia contextual: contenido prominente desde el ángulo del lector y según la tarea que le fue asignada, su interés, sus experiencias personales, etc. Además incluimos aquí c) la importancia intertextual: la información común a dos o más de las fuentes consultadas (Carson, 1993: 93).

Evidencia de esta estrategia en los protocolos: subrayado u otros tipos de marcas gráficas (paréntesis, llaves, doble barra, etc.) para resaltar palabras claves, frases temáticas y conceptos importantes en los textos de lectura.

Estructuración en la lectura:

Relacionar diferentes partes de la información nueva. El lector/escritor establece esta relación en base a un criterio de cohesión interna (verifica la consistencia lógica de las ideas expresadas en un texto) o de cohesión intertextual (verifica la compatibilidad de las ideas expresadas en las diferentes fuentes).

Asociar (apelando a la activación de la memoria y a la capacidad analógica) la información textual nueva con conocimientos previos o con experiencias personales acerca del tema. El lector corrobora la veracidad de las ideas expresadas en las fuentes y su correspondencia con los conocimientos previos del lector (criterio de cohesión externa, Baker, 1994: 25).

Como consecuencia de la aplicación de esta estrategia el lector a menudo hace juicios acerca del material que tiene entre manos; reacciona haciendo comentarios personales acerca del material que se presenta en las lecturas; establece un diálogo con el escritor.

Ejemplos:

“Opino lo mismo”.

“Estoy totalmente de acuerdo”.

Estructuración en la escritura de la síntesis:

Reproducir casi literalmente (con alteraciones menores de la sintaxis y sustitución de unos pocos vocablos por sinónimos) partes de las fuentes que corresponden a información esencial, generalmente con supresión de segmentos intermedios extensos (éstos por corresponder a información trivial o inconsecuente). La síntesis, o parte de ella, aparece como un pastiche de las fuentes (Morra de de la Peña, 1999).

Evidencia: instancias en que el sujeto adopta la estrategia combinada de copiado de las fuentes con supresión de pasajes interme-

dios (vale decir, el sujeto copia oraciones o pasajes enteros de las fuentes saltando partes).

Notas al margen:

Anotaciones al margen comentando o resumiendo los contenidos de las fuentes.

Formulación:

Ensayo de diferentes opciones en el uso de términos, frases y oraciones y repetición de palabras o frases claves. Aparece como un intento de completar una idea de la mejor forma posible, especialmente una vez que se han escrito unas pocas palabras. Va generalmente acompañado de evaluaciones positivas y negativas del vocabulario y la sintaxis. Ejemplos:

“Se ejecuta automáticamente... no... es automáticamente ejecutado... no... tiende a ser... tiende a ser automáticamente ejecutado... no... tiende a ser ejecutado automáticamente... sí”.

Clasificación:

Esta estrategia de macroprocesamiento opera sobre la base del conocimiento de formatos textuales que el lector/escritor emplea para asignar coherencia global a los textos que lee y al texto-síntesis producto de esas lecturas.

Evidencia de esta estrategia: notas al margen (de las fuentes) o en los esquemas de plan de síntesis (*outlines*) ordenadas por medio de números, letras, señales de sangría, flechas y otras marcas gráficas.

ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS

Implican interacción con otra persona para completar la tarea o el empleo del control afectivo como apoyo en la realización de la tarea.

Preguntas aclaratorias: apelar a la autoridad (en este caso el investigador presente) mediante preguntas aclaratorias acerca de la tarea. Preguntas autodirigidas.

Monólogo: empleo de técnicas mentales que reducen la ansiedad y el cansancio y aumentan la autoestima en relación a la competencia para la tarea.

Frecuencia de las estrategias

Del total de casos encontrados (3.351) en los quince protocolos 1.705 casos (50,85%) corresponden a las estrategias metacognitivas, 1.482 casos (44,23%) a las cognitivas, mientras sólo 165 casos (4,92%) corresponden a las socioafectivas (ver Figura 1).

FIGURA 1
Frecuencia de estrategias metacognitivas,
cognitivas y socioafectivas

Sujetos	Nº de casos estrategias metacognitivas	Nº de casos estrategias cognitivas	Nº de casos estrategias socioafectivas
1	146	97	12
2	158	164	0
3	158	200	4
4	208	189	29
5	129	78	1
6	96	76	14
7	81	24	20
8	84	79	16
9	142	66	9
10	146	158	16
11	96	43	8
12	16	47	4
13	48	87	7
14	93	102	13
15	103	72	12
Totales	1.704	1.482	165

Dentro de las estrategias metacognitivas, tienen un rol predominante el Monitoreo de la Comprensión con 554 casos (32,51%) y el Monitoreo de la Producción con 470 casos (27,58%). En orden descendente les siguen Atención Selectiva con 268 casos (15,73%), Planificación con 177 casos (10,39%), Identificación de la tarea con 91 casos (5,34%), Autoevaluación con 80 casos (4,69%) y, finalmente, Monitoreo del Plan de Trabajo con 64 casos (3,66%) (ver Figura 2).

FIGURA 2
Frecuencia de estrategias metacognitivas

Sujeto	P	As	It	Mc	Mpr	Mpl	Ae	Totales
1	38	39	7	46	2	2	12	146
2	19	29	4	48	51	7	0	158
3	15	10	9	79	31	6	8	158
4	26	18	17	94	38	3	12	208
5	2	49	2	67	9	0	0	129
6	9	14	9	44	14	2	4	96
7	8	3	14	28	22	3	3	81
8	7	19	6	24	9	14	5	84
9	15	22	8	42	40	8	7	142
10	11	18	3	28	81	2	3	146
11	5	6	3	18	51	4	9	96
12	1	0	0	8	7	0	0	16
13	0	11	0	0	33	0	4	48
14	12	14	5	14	34	7	7	93
15	9	16	4	14	48	6	6	103
Totales	177	268	91	554	470	64	80	1.704

Referencias: P (Planificación); As (Atención selectiva); It (Identificación tarea); Mc (Monitoreo comprensión); Mpr (Monitoreo producción); Mpl (Monitoreo plan trabajo); Ae (Autoevaluación).

En cuanto a estrategias cognitivas, las frecuencias más altas se dan en la categoría Formulación con 584 casos (39,41%), seguida de Subrayado con 372 casos (25,10%), Estructuración en la Escritura 158 casos (10,66%) y Estructuración en la Lectura 154 casos (10,39%). A las dos últimas categorías corresponden los siguientes valores: Clasificación 119 casos (8,03%) y Notas al Margen 95 casos (6,41%) (ver Figura 3).

FIGURA 3
Frecuencia de estrategias cognitivas

Sujeto	S	El	Ee	Nm	F	Cl	Totales
1	33	15	5	4	34	6	97
2	29	6	15	15	86	13	164
3	15	5	2	20	126	32	200
4	49	34	7	3	95	1	189
5	27	5	25	4	16	1	78
6	19	17	4	8	24	4	76
7	0	3	1	0	8	12	24
8	33	8	5	5	20	8	79
9	35	8	0	9	10	4	66
10	17	34	31	11	52	13	158
11	22	2	4	1	11	3	43
12	14	6	6	8	12	1	47
13	34	3	14	1	22	13	87
14	25	4	20	6	40	7	102
15	20	4	19	0	28	1	72
Totales	372	154	158	95	584	119	1.482

Referencias: S (Subrayado); El (Estructuración lectura); Ee (Estructuración escritura); Nm (Notas margen); F (Formulación); Cl (Clasificación).

La casi totalidad de los casos de estrategias socioafectivas corresponde a Preguntas Aclaratorias. De éstas, 49 casos (30%) corresponden a dos sujetos (el N° 4 con 29 y el N° 7 con 20). Solamente cinco sujetos emplearon el Monólogo (ver Figura 4).

FIGURA 4
Frecuencia de estrategias socioafectivas

Sujeto	Pa	Mo	Suma
1	12	0	12
2	0	0	0
3	4	0	4
4	29	0	29
5	1	0	1
6	10	4	14
7	20	0	20
8	12	4	16
9	9	0	9
10	11	5	16
11	8	0	8
12	4	0	4
13	7	0	7
14	10	3	13
15	10	2	12
Totales	147	18	165

Referencias: Pa (Preguntas aclaratorias); Mo (Monólogo).

La relación tiempo-etapas del proceso

El 54,35% del total del tiempo se dedicó a la escritura de las síntesis y el 25,52% a la lectura de las fuentes. Con porcentajes muy similares les siguen la revisión de los borradores (8,65%) y la planificación de las síntesis (8,33%). A la lectura y relectura de las instrucciones les corresponde el 3,16% (ver Figura 5, pág. 226).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era identificar y describir las estrategias de síntesis (escrita) de información procedente de la lectura de fuentes múltiples en inglés como lengua extranjera empleadas por lectores-escritores experimentados. No sólo se logró el objetivo sino que también se ha agregado información relativa a la frecuencia en el empleo de estas estrategias.

Se pueden obtener por lo menos cuatro conclusiones de este estudio.

“En primer lugar, partiendo de un inventario de estrategias de *aprendizaje* ya existente (Chamot y O’Malley, 1994) se han aislado y definido estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas para un propósito específico en un contexto determinado: la escritura de una síntesis de varias fuentes (ver Resultados). El hecho de que los sujetos experimentados hayan empleado estrategias de *aprendizaje* (que por definición son estrategias del aprendiz dirigidas al incremento de la *competencia*) para la producción de una síntesis escrita, confirma la hipótesis inicial de que las estrategias en lengua extranjera son *transferibles* a nuevos ámbitos y dominios.”

En segundo lugar, los sujetos usaron un mayor número de estrategias metacognitivas que cognitivas. Este resultado está en claro contraste con estudios de empleo de estrategias en general llevados a cabo con sujetos aprendices de inglés como segunda lengua. Por ejemplo, O’Malley y Chamot (1990) informan que el 73% del total de los casos de empleo de estrategias para estudiantes principiantes y el 63% para estudiantes de nivel intermedio correspondieron a las cognitivas y explican la menor actividad metacognitiva por la falta de capacidad de los aprendices para evaluar sus logros y planificar actividades futuras. El mayor porcentaje de empleo de estrategias metacognitivas de nuestros sujetos sugiere un alto nivel de control y

FIGURA 5
Tiempo por etapas del proceso y por sujeto (en minutos)

Etapas	Sujetos															Totales	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Inspección de las fuentes y de la consigna	5	2	4	2	0	6	7	5	5	5	1	0	1	1	0	44	2,28
Lectura de las fuentes	25	34	25	48	55	35	20	45	35	37	26	28	15	33	32	493	25,52
Reinspección de la consigna	0	1	0	0	0	1	0	0	0	4	3	0	1	2	0	12	0,62
Generación del plan de síntesis	10	20	5	15	5	12	5	20	20	15	4	5	**	15	10	161	8,33
Escritura del primer borrador	35	30	40	45	45	60	30	50	70	46	65	0	**	65	65	699	36,18
Revisión del primer borrador	15	23	3	15	10	11	10	2	20	10	1	0	0	12	20	152	7,87
Relectura de la consigna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	0	5	0,26
Escritura del borrador final	30	0	30	0	10	40	40	0	0	28	40	50	40	23	20	351	18,17
Inspección del borrador final	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	0	7	0	1	15	0,78
Totales	120	110	107	125	125	165	112	122	150	148	145	83	119	153	148	1.932	100,00

Notas: * Se consignó el valor "0" porque la inspección no llegó a un minuto.

** El sujeto no hizo un plan de síntesis; hizo unas breves notas al empezar el resumen de cada fuente por separado.

direccionalidad del propio progreso. En efecto, el 60,09% de los casos de estrategias metacognitivas corresponde a la suma de los porcentajes de Monitoreo de la Comprensión y de la Producción. Este porcentaje está en relación directa al tiempo que emplearon los sujetos en la lectura de las fuentes y en la escritura de las síntesis (79,87%).

En tercer lugar, observamos una gran variabilidad individual en el empleo de ciertas estrategias, lo que nos lleva a concluir que existe en nuestros sujetos una predisposición idiosincrática en la elección de las mismas a la hora de actuar. Skehan (1989) sugiere que en lengua extranjera pueden existir relaciones sistemáticas entre algunas variables individuales (motivación, aptitud) y el empleo de estrategias. Brown (1994) señala que la selección de estrategias depende de las exigencias del contexto (el tipo de tarea, la audiencia, el tiempo disponible, la predisposición del sujeto):

Las estrategias son métodos específicos de resolver un problema o una tarea, modos de operación para lograr un propósito específico, diseños programados para controlar y manipular cierta información. Son “planes de batalla” contextualizados que pueden variar de momento a momento, de día a día y de año a año. Las estrategias varían *intraindividualmente*; cada uno de nosotros tiene un gran número de maneras posibles de solucionar un problema particular y elegimos una –o varias de ellas en secuencia– para un problema dado.

(Brown 1994: 104)

Por último, se observa que los sujetos combinan estrategias en secuencias predecibles, especialmente que ciertas estrategias metacognitivas operan en combinación con algunas estrategias cognitivas en particular. Por ejemplo el Monitoreo de la Comprensión y la Atención Selectiva operan coordinadamente con el Subrayado, las Notas al Margen y la Estructuración en la Lectura. El Monitoreo de la Producción se da conjuntamente con la Estructuración en la Escritura y la Formulación.

SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

La investigación en estrategias de aprendizaje y de comunicación en inglés como lengua extranjera indica que los aprendices-usuarios

menos competentes pueden mejorar sus habilidades a través de la instrucción en estrategias empleadas por sujetos experimentados (Dörnyei, 1995; Dudley-Evans & St. John, 1998). Entendemos que esto también comprende a las estrategias de síntesis escrita objeto de este estudio. Por lo tanto no podemos soslayar una última reflexión sobre posibles aplicaciones en la enseñanza.

La literatura sobre la adquisición del conocimiento estratégico destaca que la instrucción sistemática en el reconocimiento y uso de estrategias permite al alumno descubrir que algunas pueden ser más efectivas que otras y, sobre todo, administrar y potenciar su propio aprendizaje. Es por ello que, en primer lugar, recordamos los siguientes componentes de toda acción didáctico-pedagógica en este campo: inducción al alumno a la toma de conciencia sobre el concepto de estrategia y de las posibilidades de su enseñanza; identificación de las estrategias que ya forman parte de su repertorio y de aquellas que se consideran fundamentales según las prioridades que surjan de un análisis de contexto; enseñanza directa del uso de estrategias (explicación, modelado de procedimientos de uso, asignación de un nombre); práctica guiada en el aula de estrategias nuevas seguida de reflexión y de revisión cíclica; transferencia de las estrategias a tareas nuevas y evaluación del éxito obtenido. La instrucción explícita (“completely informed training” en palabras de Oxford, 1990: 207) le permitirá al educando, en el futuro, seleccionar intencionalmente aquellas a utilizar y continuar su aprendizaje autónomo.

En cuanto a las estrategias de síntesis, hemos visto a lo largo de nuestro estudio, cómo los sujetos manipulaban el material de lectura integrando y reestructurando la información proveniente de las diversas fuentes para producir un nuevo texto sobre un trasfondo de planificación, control y evaluación de las propias acciones. Por lo tanto, para la instrucción específica en este campo, hacemos las siguientes sugerencias:

Se debe instruir en las siguientes estrategias	Para realizar las siguientes tareas
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Identificación de la tarea</i> 2. <i>Planificación</i>: determinación de cuál es la mejor manera de abordar esta tarea identificada. Realizar el plan de trabajo. 3. <i>Atención selectiva</i> a la estructura textual obviando detalles menores (vocabulario desconocido, etc.) y focalizando, por ejemplo, conectores lógicos que ayuden a determinar el tipo de texto, etc. 	<p>Identificar la estructura textual y usarla como guía durante la lectura.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Atención selectiva</i> (nuevamente) para determinar la jerarquía de la información 2. (Quizás en segundo plano): <i>subrayado</i> como modo de evidenciar cuál se considera la información importante. 3. <i>Notas al margen</i> (como alternativa o complemento para el subrayado). 4. <i>Clasificación</i> de la información seleccionada. 5. <i>Estructuración en la lectura</i>: para identificar la cohesión interna (en relación a 1) y externa entre los distintos textos en consideración. 	<p>Determinar cuál es la información importante.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Planificación</i>: realizar el plan de trabajo. 2. <i>Atención selectiva</i> a la información que se va a incluir unido a: 3. <i>Estructuración en escritura</i> 4. <i>Formulación</i> 5. <i>Monitoreo del plan de trabajo</i> 6. <i>Monitoreo de la producción</i> 7. <i>Autoevaluación</i> 	<p>Integrar el contenido de los distintos textos en la redacción de la síntesis.</p>

Con el objeto de que tanto el instructor cuanto el educando puedan determinar la eficiencia de los distintos procesos involucrados –este último mediante la reflexión y el automonitoreo– se deberán diseñar instrumentos *ad hoc* tales como cuestionarios y listas de cotejo a la manera de los sugeridos por Chamot y O'Malley (1994).

BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, L. 1994. Metacognición, lectura y educación científica. En Minnick Santa, C. y D. E. Alvermann (Comp.), *Una didáctica de las ciencias*. Buenos Aires: Aique.
- BROWN, D. H. 1994. *Principles of language learning and teaching*. EE. UU.: Prentice Hall.
- CAMPBELL, C. 1990. Writing with others' words: using background reading text in academic compositions. En Kroll, B. (Comp.), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARSON, J. G. 1993. Reading for writing: Cognitive perspectives. En Carson, J. G., y Leki, I. *Reading in the composition classroom*. MA, EE. UU.: Heinle and Heinle Publishers.
- CHAMOT, A. U. y O'MALLEY, J. M. 1994. *The CALLA Handbook*. MA, EE. UU.: Addison-Wesley.
- DODDIS, A. y NOVOA, P. 1996. Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en comprensión y producción escritas en una segunda lengua. *Lenguas Modernas*, 23, 133-150.
- DÖRNYEI, Z. 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 1, 55-85.
- DUDLEY-EVANS, T. y ST. JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1997. Estrategias de aprendizaje metacognitivas en la producción escrita en inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas*, 24, 143-168.
- ELLIS, R. 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICSSON, H. A. 1988. Concurrent verbal reports on text comprehension: a review. *Text*, 8, 295-325.
- ERICSSON, K. A y SIMON, H. A. 1987. Verbal reports on thinking. En Faerch y Kasper (Comp.), 1987, 24-53.
- . 1996. *Verbal Reports as Data*. Revised Edition. MA, EE. UU.: The MIT Press.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (Comp.). 1983. *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- . (Comp.). 1987. *Introspection in second language research*. PA, EE. UU.: Multilingual Matters.
- FLAVELL, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. En Resnick, L. B. (Comp.), *The nature of intelligence*. NJ, EE. UU.: Erlbaum.
- . 1981. Cognitive monitoring. En Dickison, W. P. (comp.), *Children's oral communication skills*. NY, EE. UU.: Academic Press.
- FLOWER, L.; STEIN, V.; ACKERMAN, J.; KANTZ, M.; McCORMICK, K. y PECK, W. 1990. *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- GARNER, R. 1987. *Metacognition and reading comprehension*. Nueva Jersey, EE. UU.: Ablex.

- MANNING, B. H. y PAYNE, B. D. 1996. *Self-talk for teachers and students*. MA, EE. UU.: Allyn & Bacon.
- MORRA DE DE LA PEÑA, A. M. 1999. EFL learners: Summarizing strategies in academic settings. *Journal of College Literacy and Learning*, Vol. 29, 1-17. Pennsylvania, EE. UU.: University of Pittsburgh.
- MCDONOUGH, S. H. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. Londres y Nueva York: Edward Arnold.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. EE. UU.: Heinle y Heinle.
- OXFORD, R. y COHEN, A. 1992. Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, Vol. 2, 1 y 2, 1-35.
- SILVÉN, M. 1992. The role of metacognition in reading instruction. *Journal of Educational Research*, 3, 211-221.
- SKEHAN, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. Londres y Nueva York: Arnold.
- TARONE, E. 1983. Some thoughts on the notion of communication strategy. En Faerch y Kasper (Comp.) 1983, 61-74. Londres: Longman.
- TARONE, E. y YULE, G. 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- VAN DIJK, T. A. 1979. Relevance assignment in discourse comprehension. En *Discourse processes*, 2, 113-126 citado por Winograd y Bridge.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. EE. UU.: Academic Press.
- WINOGRAD, P. N. y C. A. BRIDGE. 1990. La comprensión de información importante en prosa. En Baumann, J. F. (Comp.) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Trad.: Begoña Jiménez, 29-53. Madrid: Visor.