

LA ESCRITURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO:
EL RESUMEN COMO TEXTO ACADÉMICO

Javier García-Calvo

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósitos a) identificar las estrategias cognitivas al escribir el resumen de un texto, usadas por estudiantes universitarios, y b) determinar sus actividades de metacognición, con respecto al uso de estas estrategias. Se analizaron ochenta resúmenes escritos en español por dos grupos de estudiantes universitarios venezolanos, como preprueba y postprueba. Los estudiantes fueron entrenados en estrategias de comprensión de lectura y en elaboración de resúmenes siguiendo las macro-reglas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983); los textos producidos fueron analizados con el programa de análisis de corpus por computadora *WordSmith Tools* (Scott, 1998). Además, se estudió la metacognición de los participantes sobre el proceso de elaboración de resúmenes. La comparación de los resúmenes preprueba y postprueba muestra que los textos escritos después del entrenamiento son de mayor calidad, aunque todavía presentan fallas tanto en la aplicación de las macro-reglas como en la conexión de las ideas. Se proponen algunas ideas para enseñar a redactar resúmenes en el ámbito universitario.

Palabras clave: escritura académica, estudiantes universitarios, cognición, metacognición.

ABSTRACT

WRITING IN HIGHER EDUCATION: THE SUMMARY AS ACADEMIC TEXT

The purposes of this study were a) to identify the cognitive strategies used by university students in writing a summary of a text, and b) to determine their metacognition with respect to the use of these strategies. Eighty summaries written in Spanish by two groups of Venezuelan university students, used as pretest and posttest, were analyzed. The participants were trained in reading comprehension strategies and in summary writing following the macro-rules proposed by Kintsch and van Dijk (1978, 1983), and the texts were analyzed using the corpora analysis computer program *WordSmith Tools* (Scott, 1998). The students' metacognition about the process of summary writing was also analyzed. The comparison of pretest and posttest summaries shows that the texts written after the training are better, even if they still show weaknesses in the application of the macro-rules and the connection of ideas. Some suggestions for teaching summary writing in the university are given.

Key words: academic writing, university students, cognition, metacognition.

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

RÉSUMÉ

L'ÉCRITURE DANS LE MONDE UNIVERSITÉ: LE RÉSUMÉ, TEXTE ACADÉMIQUE

Ce travail de recherche avait pour objectifs: a) identifier les stratégies cognitives mises en œuvre par des étudiants universitaires pour rédiger le résumé d'un texte, et b) déterminer leurs activités de métacognition en fonction de la mise en œuvre des dites stratégies. Un total de quatre-vingt résumés a été analysé, tous produits en espagnol, par des étudiants universitaires vénézuéliens, à titre de pré-test et de post-test. Les étudiants avaient été préalablement entraînés aux stratégies de compréhension et lecture et d'élaboration de résumés, conformément aux macro-règles de Kintsch et de van Dijk (1978, 1983). Les textes ont ensuite été analysés grâce au logiciel *WordSmith Tool* (Scott, 1998) d'analyse de corpus assistée par ordinateur. En outre, la métacognition des participants quant au processus d'élaboration de résumés a également été passée en revue. À la lumière de la comparaison des résumés de pré-test et de post-test, il apparaît que les textes rédigés après l'entraînement étaient de meilleure qualité, quoiqu'ils présentaient encore quelques erreurs dans l'application des macro-règles et dans l'enchaînement des idées. Quelques pistes sont enfin proposées pour l'enseignement de la rédaction de résumés dans le milieu universitaire.

Mots-clé: écriture académique, étudiants universitaires, cognition, métacognition.

RESUMO

A ESCRITA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO: O RESUMO COMO TEXTO ACADÊMICO

Esta investigação teve os seguintes objetivos: a) identificar as estratégias cognitivas usadas por estudantes universitários quando escrevem o resumo de um texto, e b) determinar suas atividades de metacognição, no que respeita ao uso dessas estratégias. Foram analisados oitenta resumos escritos em espanhol por dois grupos de estudantes venezuelanos, como pré-prova e pós-prova. Os estudantes foram treinados na aplicação das estratégias de compreensão de leitura e na elaboração de resumos, segundo as macro regras de Kintsch e van Dijk (1978, 1983), e os textos produzidos foram estudados com o programa *WordSmithTools* (Scott, 1998) de análise de corpus por computador. Além disso, foi estudada a metacognição dos participantes sobre o processo de elaboração dos resumos. A comparação dos resumos pré-prova e pós-prova demonstrou que os textos escritos, depois do treinamento, foram de maior qualidade, embora ainda apresentem erros na aplicação das macro regras e da conexão das ideias. Se fazem algumas propostas para ensinar a redigir resumos no âmbito universitário.

Palavras chave: escrita acadêmica, estudantes universitários, cognição, metacognição.

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico

1. INTRODUCCIÓN*

Enseñar a redactar buenos resúmenes de textos ha sido una de las preocupaciones de los docentes en el ámbito universitario. Una de sus consecuencias es que diversas investigaciones en la última década, entre ellas las de Johns y Mayes (1990), Kirkland y Saunders (1991), y García-Calvo (1995), no solo se han centrado en el estudio de las estrategias utilizadas por los estudiantes para elaborar un resumen, sino también en especificar cuáles de esas estrategias han sido exitosas.

El interés por el estudio de la elaboración de resúmenes ha llevado a la inclusión de capítulos dedicados a la enseñanza de diversas técnicas que se pueden usar para realizar el resumen de un texto, en los manuales y cursos de redacción editados recientemente (por ejemplo, Martín Vivaldi, 1995). Sin embargo, en todos ellos las instrucciones proporcionadas son demasiado generales y se refieren más a la forma del resumen (por ejemplo, número de palabras) que a lo que efectivamente se debe incluir como su contenido. Lo mismo sucede en los programas y guías para el docente (Hidi y Anderson, 1988-1989). El resultado de esta insuficiencia en los libros de texto es que el estudiante que se rige por esas pautas nunca puede estar seguro de que está elaborando un buen resumen del texto.

Con respecto a la elaboración de resúmenes en el ámbito universitario venezolano, se ha encontrado que los estudiantes presentan diversas fallas, que van desde la incompreensión del texto base hasta problemas de redacción y ortografía (véase, por ejemplo, García-Calvo, 1995). Para mejorar esta situación, se han comenzado a incluir las técnicas de elaboración del resumen como parte de la información suministrada en los manuales de enseñanza de la comprensión de la lectura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Un ejemplo es el proyecto de entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura (Beke y Castelli, 1996). Las técnicas enseñadas en este material se basan en las macro-reglas propuestas por Kintsch y van Dijk (1978, 1983), según las cuales se logra captar la esencia de un texto a través de la identificación de su macroestructura.

* Deseo expresar mi agradecimiento a los árbitros que leyeron y comentaron este artículo. Su análisis y sugerencias permitieron mejorar ampliamente la calidad de este trabajo.

Las macro-reglas constan de tres posibilidades de acción para el que realiza un resumen. Una de ellas es la eliminación de aquellas proposiciones del texto que tengan como única función aclarar las posibles dudas del lector o dar información adicional o ejemplos sobre un punto en particular. Otra es la generalización: cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una proposición más general, que las engloba. Una acción adicional del lector consiste en reconstruir, con sus propias palabras, aquellas proposiciones que no estén expresadas en forma explícita. La aplicación de estas tres macro-reglas llevaría a la elaboración de una macroestructura del texto, con base en la cual el lector puede realizar su propio resumen.

Diversos investigadores (Winograd, 1984; Hare y Borchardt, 1984; Johns y Mayes, 1990; Kirkland y Saunders, 1991) se han dedicado a estudiar el uso de estas macro-reglas, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Estos autores han descubierto que la simple enseñanza de las macro-reglas no garantiza que los estudiantes las usarán al elaborar sus resúmenes. Winograd (1984) ha encontrado que los lectores deficientes (aquellos que tienen problemas para comprender un texto) tienden a no usar la estrategia de eliminación o eliminan información que es importante incluir en el texto. Hare y Borchardt (1984) también han sugerido que los niños y los lectores deficientes no parecen estar guiados por el mismo sentido de importancia estructural que los lectores adultos o competentes (aquellos que no tienen problemas para comprender un texto). Kirkland y Saunders (1991) reportan que muchos resúmenes hechos por estudiantes universitarios muestran su incapacidad para determinar la información más importante del texto. Los autores atribuyen este fenómeno a un desarrollo insuficiente de la capacidad para identificar lo esencial de un texto y a una estrategia ascendente de procesamiento de la información, es decir, el procesamiento del texto a partir de palabras, sin tomar en cuenta las ideas globales del texto. Kirkland y Saunders también encontraron que los estudiantes no reproducen todas las proposiciones relevantes de un texto, aunque las logren identificar. A pesar de que la elaboración de resúmenes ha sido el tema de estudio de diversas investigaciones en el extranjero, como lo demuestran las referencias anteriores, existen pocos estudios de este tipo en Venezuela.

Adicionalmente, se ha encontrado que en Venezuela y en otros países de habla hispana existen escasas investigaciones que analicen los procesos cognitivos que utiliza un estudiante para escribir el resumen de un texto y su apreciación sobre estos procesos (metacognición). Es útil hacer notar que

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico

Escaño y Gil (1992), Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1993), Mayor, Suengas y González (1994), Cubero (1994) y Rodrigo, Rodríguez y Marero (1994), por mencionar algunos de los autores más conocidos, se han dedicado a describir y analizar los procesos cognitivos y metacognitivos de alumnos en escuelas básicas, con el uso de diversos materiales didácticos. Sin embargo, el resumen como tipo de texto y como actividad cognitiva no ha recibido suficiente atención.

La presente investigación tiene como objetivo determinar: a) las estrategias cognitivas para resumir un texto, usadas por estudiantes de una universidad venezolana; y b) las actividades de metacognición de los estudiantes, con respecto al uso de esas estrategias.

2. METODOLOGÍA

- a. *El corpus*: para los efectos de esta investigación, se analizaron 80 resúmenes elaborados por 2 grupos de 20 estudiantes universitarios, divididos en 40 prepruebas y 40 postpruebas. Igualmente se analizaron los protocolos de metacognición elaborados por los estudiantes para cada uno de los resúmenes (80 en total).
- b. *Los sujetos*: la muestra estuvo constituida por 40 estudiantes universitarios inscritos en un curso pre-universitario en la Universidad Central de Venezuela, el cual incluía la enseñanza de las macro-reglas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983) para elaborar resúmenes, dentro de un Módulo de estrategias para la comprensión de la lectura.
- c. *El procedimiento*: al inicio del curso pre-universitario, cada estudiante recibió una copia de un texto expositivo titulado “Sociología del aula”, escrito por Javier Sloane, con una extensión de 10 párrafos, y publicado en el diario *El Nacional* en 1998. Los estudiantes fueron instruidos para leer el texto y realizar un resumen del mismo, sin limitarlos en cuanto al número de palabras que podían usar. Inmediatamente después de finalizar la elaboración del resumen, a cada alumno se le solicitó que escribiera cuáles habían sido las estrategias utilizadas para escribir el texto, como actividad de metacognición sobre la actividad realizada. Después de 40 horas de entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura y en elaboración de resúmenes, con el uso de las macro-reglas de Kintsch y van Dijk, cada estudiante recibió una copia del mismo artículo de la preprueba, y se le pidió una vez más que realizara un resumen del mismo y escribiera las estrategias usadas para elaborarlo.

Igualmente, se estudiaron las estrategias usadas por los alumnos para elaborar los resúmenes. Con este fin, se compararon los resúmenes elaborados en la preprueba y en la postprueba, y, a su vez, cada uno de ellos con el texto original. Se establecieron comparaciones entre las prepruebas y las postpruebas de los diferentes alumnos, determinándose así qué información incluyeron los sujetos en sus resúmenes, cuáles de las macro-reglas usaron en sus textos, y si los resúmenes mejoraron como resultado del entrenamiento. Se compararon también los protocolos de metacognición realizados por cada estudiante, antes y después del entrenamiento (para los efectos de esta investigación, los protocolos consistieron en la descripción por escrito de los procesos utilizados por los sujetos para escribir los resúmenes). Los datos obtenidos del análisis fueron vertidos en matrices o cuadros-resúmenes para su posterior análisis.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1. Los resúmenes

Los resúmenes que elaboraron los estudiantes antes del entrenamiento (preprueba) presentan varios problemas de tipo lingüístico y cognitivo. Se observa poco uso de conectores entre las ideas, lo que favorece que el resumen resulte poco cohesivo. Igualmente, existe un uso inadecuado de las referencias: en muchas ocasiones no se conoce el referente y es necesario entonces leer el texto original para detectar a qué/quién se está haciendo referencia.

También se observa el uso reiterado de la estrategia copia-eliminación (85% de los resúmenes), en la cual el escritor elimina parte de la información del texto original y copia directamente en el resumen la información restante. Por otro lado, se evidencia que algunos escritores (27%) para hacer el resumen tomaron en cuenta solo la primera parte del texto, dejando de lado información que se debió incluir en el texto, mientras que otros sujetos incluyeron información que no está en el texto base.

Estos problemas nos indican fallas de los estudiantes en técnicas de redacción general y en técnicas de elaboración del resumen. El análisis de los resúmenes escritos en la preprueba muestra que los alumnos no saben expresar la cohesión de un texto a través del uso de conectores u otras palabras de enlace. El uso de la estrategia copia-eliminación y la inclusión de ideas provenientes solo de una parte del texto base nos señala también un desconocimiento sobre qué se debe incluir en el resumen de un texto y cómo detectar

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico

la información más importante. Igualmente, se muestra la poca conciencia del estudiante sobre el riesgo de plagio, al copiar palabras y frases del texto base, sin ponerlas en comillas.

Otros de los problemas observados en los resúmenes escritos en la preprueba fueron: tendencia a estructurar el resumen en un solo párrafo (76% de los resúmenes); poco interés por expresar la función comunicativa de las diferentes partes del texto como, por ejemplo, introducir el tema, describir uno o varios de sus aspectos, o enfatizar un punto en particular; uso inadecuado de la coma y otros signos de puntuación (80% de los textos); y presencia de oraciones extremadamente largas (67% de los resúmenes). Algunos de los problemas que han sido señalados se evidencian en el siguiente texto:

Habla de las características que descuidan las relaciones sociales por la responsabilidad de llevar a cabo aquella reforma, que se dan dentro del aula de clases ya que se dan allí muchas presencias de microsociedades que se están formando para construir una macrosociedad, y allí el que se refiere a que no incluye la cultura y la educación que se implanta en los hogares de los futuros hombres, ya que lo que él quiere en realidad analizar es un fenómeno que se encuentra suscitado en ese grupo escolar, explica la situación de que el estado está negado ya como dice "Dewey" que si se llegara a hacer una proclamación de que la sociedad es totalmente democrática, ¿Qué pasaría? pasaría de que allí los salones serían totalmente negados por la pedagogía, ya que encontrarían salones ecológicamente antipáticos y repletos de muchos estudiantes gobernados por los profesores que se encontrarían allí agotados por una gran serie de trabajos en exceso y sin tiempo libre, también allí se encontrarían pequeños recintos carcelarios ortopédicos.

El análisis de los resúmenes elaborados al final del entrenamiento (postprueba) evidencia una mejoría substancial de la calidad de los resúmenes. Entre los aspectos observados se destacan los siguientes:

1. Los resúmenes son más organizados; se intenta presentar la información más importante de cada párrafo.
2. Se tiende a estructurar el resumen en cuatro párrafos, tal y como está presentada la información en el texto base.
3. Se hace un mejor uso de los signos de puntuación y se escriben oraciones más cortas.
4. Se tiende a tomar en consideración la información presentada en todo el texto.

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

Javier García-Calvo

5. Existe interés por presentar no solo la función comunicativa de las diferentes secciones, sino también por interpretar la intención del autor al escribir el texto (por ejemplo, “el autor hace una síntesis de...”).

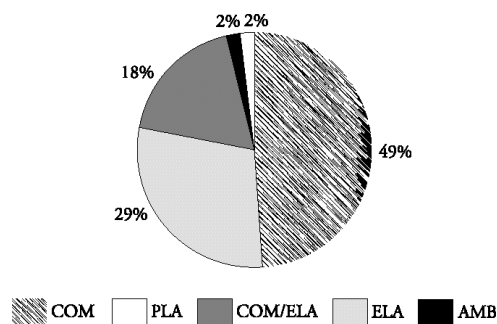
Pese a las observaciones anteriores, los autores de los resúmenes post-prueba todavía tienen dificultades en dos áreas fundamentales:

1. Se sigue observando la copia de oraciones e ideas tal cual aparecen en el texto base. Esta situación evidencia que, aun cuando los alumnos han aprendido a determinar la información más importante de un texto, sus resúmenes no siempre son expresados en sus propias palabras, lo que demuestra un mal uso de la macro-regla de construcción y/o un desconocimiento de la técnica del parafraseo.
2. Las ideas o no se conectan o, cuando lo son, se usa un conector o palabra de enlace inapropiada. Este problema va más allá de la simple aplicación de las macro-reglas: requiere conocimiento por parte del escritor sobre cómo enlazar las diferentes ideas y cómo establecer relaciones lógicas entre las mismas.

3.2. La metacognición

El análisis de los protocolos de metacognición de los sujetos, realizados inmediatamente después de escribir el resumen en la preprueba, revela que los alumnos escribieron sobre: a) estrategias de comprensión de la lectura (COM); b) estrategias de elaboración del resumen (ELA); c) combinación de las dos estrategias anteriores (COM/ELA); d) estrategias de planificación del escrito (PLA); y e) información sobre el ambiente en que se realiza el resumen (AMB). La figura 1 muestra la frecuencia en porcentaje con que aparecieron los diversos tipos de información en los protocolos de metacognición de los estudiantes:

FIGURA 1: PORCENTAJE DE LOS TIPOS DE INFORMACIÓN



HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico

Las respuestas contenidas en los protocolos de metacognición de los estudiantes proporcionaron información que no necesariamente tiene que ver con la elaboración del resumen en sí, pero que de todas formas es útil para el docente. Por ejemplo, uno de los sujetos escribió: “Comencé a leer el texto y no entendí nada. Respiré profundo y traté de concentrarme. Leí el texto nuevamente y entendí mejor”. Este estudiante está consciente de que, para realizar un resumen, hay que leerlo y comprenderlo primero y que, a su vez, esta comprensión del texto requiere de concentración. Otros sujetos se refirieron también a la concentración que es necesaria, no solo para entender el texto, sino también para elaborar el resumen: “Leí tres veces porque me desconcentré por varios ruidos”. Es posible que la desconcentración de los sujetos sea un aspecto acerca del cual el docente no está consciente, pero que definitivamente puede interferir con la lectura del texto y posterior elaboración del resumen.

También se observó que algunos sujetos ven la lectura como un proceso en el cual se relaciona lo que está en el texto con el lector mismo. Por ejemplo, uno de los sujetos escribió: “Lo fui leyendo [el texto] más apresuradamente ... tratando de relacionar lo que allí decía conmigo misma”. Otro sujeto expresó: “Analicé bastante lo que la lectura decía; después con mi monólogo interior negocié y finalmente llegué a mis propias conclusiones”. Parecería entonces que los sujetos han concientizado que la lectura de un texto no significa actuar pasivamente ante el texto, sino que requiere relacionar la información del texto con nuestro conocimiento previo del tema. La lectura se convierte entonces en un proceso de construcción de significado, basado en la interacción entre lo que aparece escrito y lo que el lector aporta como conocimiento ya adquirido y como experiencia. De hecho, algunos sujetos lo expresan claramente: “Asocié lo leído con artículos ya leídos y la lectura”, “Comparación de la información con mis conocimientos”, “Comparación con hechos ya conocidos”.

En cuanto a las estrategias de elaboración del resumen, en algunos estudiantes se observó la estrategia de copia de las ideas tal cual aparecen en el texto base: “Copiado de algunos aspectos considerados importantes”, “Escribí lo que vi más importante del artículo...”, “Transcripción en hoja del material subrayado”, “Lo leí como cuatro veces y luego comencé a copiar lo que me parecía más importante”. Por otro lado, otros sujetos enfatizaron la visión de la redacción del resumen como un proceso de revisión constante de lo escrito: “Comencé a escribir lo que comprendí de la lectura, en un borrador para ir tachando ideas no muy claras. Leí de nuevo el texto para completar mi resumen. Realicé los ajustes pertinentes y pasé el resumen en limpio. Leí mi resumen”.

Otro aspecto considerado por los estudiantes fue tomar en cuenta la información más importante del texto para hacer el resumen: “[Hice una] lectura calmada y ordenada del texto, resaltando puntos que parecen importantes”, “Busco siempre frases o palabras claves y alrededor de ellas voy formando el resumen”.

La planificación del escrito, que es una actividad que recomiendan los autores para escribir cualquier texto (por ejemplo, Martín Vivaldi, 1995), solo se evidenció en uno de los protocolos de metacognición: “Pensé en cómo puedo escribir el resumen”. Esto no necesariamente quiere decir que los sujetos no planificaron la elaboración del resumen, pero que enfatizaron más los procesos de lectura y redacción en sí.

Al comparar los protocolos de metacognición antes y después del tratamiento, se evidencia lo siguiente:

1. Los sujetos usan un lenguaje más técnico en la postprueba para referirse a la elaboración del resumen. En especial, se emplean expresiones relevantes al uso de las macro-reglas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983). Por ejemplo: “A medida que iba leyendo, iba eliminando palabras y oraciones redundantes, sustituyendo muchas palabras por pocas y construyendo nuevas oraciones, con el fin de hacer más rápido el trabajo y aprovechar las ideas que yo generaba”. Este es un resultado esperado, ya que el entrenamiento proporcionó a los sujetos adiestramiento en el uso de las tres macro-reglas. Sin embargo, al comparar los resúmenes postprueba con la metacognición de los sujetos, se observó que, aun cuando la macro-regla de construcción se mencionó en 91,1% de los protocolos de metacognición, su uso solo se evidenció en 28,75% de los resúmenes realizados al final del entrenamiento.
2. Se tiende a prestar una mayor atención a la estructura del párrafo y a analizar cada párrafo para hacer el resumen: “Identifiqué la estructura y función de los párrafos...”, “Leí el texto párrafo por párrafo. Subrayado de la idea principal de cada uno”. La atención del estudiante se centra ahora en tratar de determinar cómo se estructura la información en el texto y cuáles son las ideas más importantes de cada párrafo. Esto hace que el resumen se convierta en un texto más organizado, siguiendo la estructura del texto base, según se evidencia en las postpruebas de los sujetos.
3. Se menciona por primera vez la técnica del parafraseo: “procedí a parafrasear el texto como yo lo había entendido”, “realicé el resumen sus-

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico

tituyendo las palabras y los contenidos por mi apreciación propia del mismo”. Sin embargo, a pesar de que esta técnica se mencionó en 73,75% de los protocolos de metacognición, solo el 30% de los sujetos efectivamente parafraseó las ideas originales del texto en sus resúmenes.

4. Como regla general, los sujetos se concentran en la descripción de las técnicas para realizar el resumen (76,34%) y mucho menos en las técnicas de comprensión de la lectura (24,66%). Parecería que el entrenamiento los hizo estar menos conscientes del proceso de lectura y hacer mayor énfasis en el proceso de elaboración del resumen. Posiblemente, la lectura del texto se haya convertido para ellos en un proceso automático, del cual ya no están tan conscientes. Adicionalmente, no se mencionó la necesidad de relacionar lo leído con lo que ya se conoce en las relativamente pocas referencias al proceso de lectura. Sin embargo, la elaboración de resúmenes de mayor calidad al final del entrenamiento muestra que los estudiantes sí comprendieron el texto, aunque su metacognición no lo refleje.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación nos proporciona información sobre los efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura y de elaboración de resúmenes. Aunque se trabajó con un grupo reducido de estudiantes, los resultados de esta investigación sugieren que los alumnos universitarios se beneficiarían de programas que incluyan la enseñanza de las macro-reglas de Kintsch y van Dijk (1978, 1983), como estrategia para resumir textos. Los resúmenes realizados por los sujetos demuestran que sus textos mejoraron en forma y contenido a partir del entrenamiento. No obstante, es necesario aclarar que solo 40 horas de preparación de los alumnos en la adquisición de destrezas (comprensión de ideas principales, reelaboración con base en la paráfrasis y construcción del resumen) no son suficientes para lograr que los alumnos universitarios escriban buenos resúmenes. Se hace necesario que las destrezas adquiridas por los alumnos sean utilizadas en cada una de las asignaturas que componen sus carreras universitarias, para que esos conocimientos se afiancen y profundicen.

El presente estudio también parece indicar que la enseñanza de las macro-reglas no implica que los alumnos efectivamente las usen al momento

de redactar el texto. De hecho, excepto por la eliminación de la información redundante (macro-regla de eliminación), el uso de las macro-reglas de sustitución y construcción no fue tan evidente en los resúmenes elaborados al final del entrenamiento, ya que los sujetos tendían a repetir las mismas palabras y frases del texto original. Además, los resúmenes posteriores al entrenamiento siguen presentando problemas de cohesión, aun cuando la enseñanza de la forma y función de los diversos conectores y palabras de enlace fue parte del programa de entrenamiento seguido por los sujetos.

A pesar de las dificultades ya señaladas, el análisis de la metacognición de los sujetos ha proporcionado información sobre su propio proceso de lectura y elaboración del resumen. Ha revelado, por ejemplo, que los sujetos están conscientes de que están usando la estrategia copia-eliminación, pero no han entendido que esta estrategia lleva al plagio del texto original y a desaprovechar la macro-regla de construcción.

Los resultados de este estudio también confirman la idea de que cualquier programa de enseñanza de estrategias para la comprensión y elaboración de textos debe tomar en cuenta no solo el producto (por ejemplo, el resumen), sino también el proceso que lleva al escritor a crear el texto. Algunos autores (por ejemplo, Burón, 1993) han propuesto el término *metaescritura* para referirse a las actividades de metacognición involucradas en la redacción de textos. Se reitera entonces que un programa de entrenamiento para elaborar resúmenes debe incluir no solo estrategias para comprender el texto, sino también estrategias para:

1. Concientizar sobre el objetivo de la elaboración de un resumen (para qué y para quién se escribe).
2. Dirigir la autorregulación del escritor o la concientización de los procesos implicados en la redacción de textos (cómo se escribe).
3. Entrenar a los estudiantes a ser autocríticos sobre el proceso de elaboración del resumen y sobre el resumen en sí (saber evaluar el texto final).

Creo que las actividades de metacognición a lo largo del proceso de entrenamiento pueden proporcionar información no solo al lector, acerca de su propio proceso de producción de textos, sino también al docente, quien estará al tanto de posibles fallas y tendrá entonces la oportunidad de corregirlas a tiempo.

A modo de conclusión, esta investigación muestra alguna de las bondades de la metacognición como parte del proceso de elaboración de resúmenes:

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico

1. Nos permite conocer cómo el alumno ha llegado al producto (el resumen), al mostrarnos parte de su proceso de construcción del texto.
2. Nos ayuda a detectar las ideas erróneas que tengan los escritores acerca de lo que es y lo que involucra hacer un resumen.
3. Nos proporciona información relacionada con el ambiente que se necesita establecer en el salón de clases (tranquilidad, silencio, concentración).

Enseñar a los estudiantes a hacer metacognición sobre su proceso de redacción, o metaescritura, puede consumir mucho tiempo y requiere de práctica continua y constante supervisión por parte del docente. Sin embargo, debido a sus efectos beneficiosos, merece su inclusión como parte de cualquier programa de entrenamiento para la redacción de textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEKE, R. y CASTELLI, E. (1996). *Entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura*. Caracas: Ediciones TAO.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- CUBERO, R. (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales ... ¿distinta terminología y un mismo significado? *Investigación en la Escuela*, 23, 33-42.
- ESCAÑO, J. y GIL, M. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE/Horsori.
- GARCÍA-CALVO, J. (1995). *La enseñanza del resumen desde las perspectivas del contenido y la interacción en el texto escrito*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- HARE, V. C. y BORCHARDT, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 21, 62-78.
- HIDI, S. y ANDERSON, V. (1988/1989). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, 46, 26-28.
- JOHNS, A. y MAYES, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics*, 11(3), 253-271.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- KIRKLAND, M. y SAUNDERS, M. A. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *Tesol Quarterly*, 25(1), 105-121.
- MARTÍN VIVALDI, J. (1995). *Curso de redacción*. Madrid: Paraninfo.

HUMÁNITAS. Portal temático en Humanidades

Javier García-Calvo

- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1994). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Barcelona: Síntesis.
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M. L. (1993). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1994). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- WINOGRAD, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 404-425.