

PROCESOS DE EXPERTOS Y DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA ESCRITURA DE SÍNTESIS EN INGLÉS

ANA MARÍA MORRA DE DE LA PEÑA
Universidad Nacional de Córdoba

El presente estudio es parte de un proyecto de investigación sobre la síntesis escrita de fuentes múltiples en inglés como lengua extranjera. En él se comparan los procesos de síntesis de sujetos expertos y de alumnos universitarios cursantes de carreras de grado en inglés. Las fuentes principales de datos fueron los protocolos verbales recogidos durante el desarrollo de la tarea de lectura de las fuentes y escritura de las síntesis y los productos escritos de esta actividad (notas, esquemas de trabajo, borradores, síntesis). El estudio revela que expertos y alumnos emplean las mismas estrategias aunque difieren en la frecuencia de uso. También se encontró que hay cuatro procesos básicos que discriminan entre expertos y alumnos: a) representación mental de la tarea y de la audiencia, b) generación de un plan de trabajo, c) integración de la información de las fuentes y d) verificación y ajustes al plan de trabajo y al texto producido.

INTRODUCCIÓN

La capacidad de integrar información de diversas fuentes de lectura y componer un nuevo texto en inglés es un instrumento valioso de recolección y de difusión de información y conocimientos nuevos para todos aquellos involucrados en ámbitos académicos y profesionales, quienes, por esta razón, deben consultar permanentemente material bibliográfico en inglés y comunicar posteriormente por escrito los resultados de sus análisis e investigaciones o demostrar los conocimientos adquiridos. Además, con la internacionalización de la información y del saber científico, académico y profesional, se observa en el mundo que este producto escrito debe ser presentado en idioma inglés con frecuencia creciente, hecho que permite al autor del texto una participación más activa y dinámica en el circuito internacional de la difusión del conocimiento. A pesar de esto, no se ha puesto de manifiesto en nuestro país, la Argentina, una preocupación especial por el desarrollo, en el estudiante, de estrategias para la producción escrita en inglés que integre información obtenida de

la lectura de fuentes múltiples en áreas relevantes del saber. La instrucción en la clase de inglés con fines académicos se centra principalmente en la enseñanza de la lectura y de la escritura como procesos independientes.

En consecuencia, la mayoría de nuestros estudiantes terciarios y universitarios evidencian serios problemas para la síntesis escrita en inglés de información proveniente de varias fuentes, en un contexto mundial donde este idioma ha quedado firmemente establecido como lengua internacional del intercambio académico.

La típica tarea escolar de condensar por escrito lo leído en textos diversos ofrece al investigador la oportunidad de estudiar las relaciones entre la lectura y la escritura, sus procesos y sus productos. Sin embargo, la síntesis escrita ha sido muy poco estudiada, especialmente en el área del inglés como lengua extranjera (LE). La mayoría de los trabajos conocidos intentan dilucidar cuestiones relativas a la escritura en inglés como lengua materna (L1). En un estudio con alumnos de 11 a 18 años para el Consejo de Escuelas de Gran Bretaña, Britton y otros (1975) sugieren que la habilidad de escribir textos basados en la lectura de una o más fuentes¹ se relaciona con procesos de maduración y de experiencia escolar. Estos investigadores proponen una escala teórica de "grados de copiado" que empieza con copia mecánica y continúa con copia con algún propósito. Los procesos de composición se dan más adelante en la escala con expansión de ideas y resúmenes, imitación de estilo y finalmente la síntesis, que los autores consideran "rara en la escuela media" (citados por Campbell 1990: 211).

En los primeros años de la década del 80 se publicaron numerosos trabajos sobre el resumen en inglés como L1 con alumnos de la escuela media. Estos estudios sobre el texto expositivo demostraron que la enseñanza incide favorablemente en la calidad del resumen (Brown, Campione y Day 1981, Brown y Day 1983, Brown, Day y Jones 1983, Taylor y Beach 1984). Winograd (1984) encontró una posible tendencia evolutiva en la capacidad para resumir, al establecer una relación entre el nivel de escolaridad y de dominio de la lengua y la calidad de los resúmenes escritos por alumnos de la escuela media. Taylor (1984) comparó los procesos de resumir de escritores profesionales e inexpertos y encontró que los primeros tomaban en cuenta la estructura, el tema y la audiencia, y planificaban y revisaban más que los segundos. Un trabajo experimental sobre el resumen en inglés como LE de nuestra autoría indica que la experiencia académica y la enseñanza de patrones retóricos incrementan la calidad de los resúmenes escritos por estudiantes universitarios hispanohablantes (Morra 1999).

Conocemos unos pocos trabajos sobre la síntesis en inglés como L1. Dos de estos estudios se llevaron a cabo con estudiantes universitarios de distintos niveles de comprensión lectora. Spivey (1984) encontró diferencias significativas en la calidad y coherencia de los productos escritos por los buenos lectores. Kennedy (1995)

¹ En este trabajo, definimos 'resumen' como la condensación de los puntos principales de una fuente única y 'síntesis' como la amalgama de información de fuentes múltiples.

informa acerca de evidencia sobre una mayor interacción con las fuentes en los buenos lectores. Spivey y King (1994) investigaron el desempeño de alumnos de la escuela media (6º, 8º y 10º grado) en una tarea de escritura que requería información de varias fuentes y encontraron diferencias en la calidad de las síntesis producidas relacionadas con el nivel escolar y la habilidad para la lectura. Flower y otros (1990) exploraron la interacción entre cognición y contexto en una tarea de lectura de varios textos dirigida a la escritura y observaron que la representación mental de la tarea influye en los procesos de lectura y escritura.

La síntesis en lenguas segundas es un objeto de estudio relativamente reciente. Conocemos solo un trabajo, el de Campbell (1990), en el cual la autora analiza las diferentes estrategias empleadas por estudiantes universitarios (usuarios de inglés como L1 y como L2) para incorporar información de textos de lectura en sus redacciones (la cita textual, la paráfrasis, el resumen) y las diversas maneras en que los estudiantes documentan información de las fuentes.

El estudio del que se informa en este artículo es parte de un proyecto de investigación sobre la síntesis escrita de fuentes múltiples en inglés como LE. En un trabajo preliminar que toma como base las estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1990), identificamos las estrategias de síntesis empleadas por quince sujetos experimentados (Morra y otros 2000). Ahora creemos necesario extender la investigación a los estudiantes universitarios. Nuestros objetivos son: a) identificar los procesos de síntesis escrita en inglés de lectores-escritores alumnos universitarios (hablantes nativos de español) y b) comparar estos procesos con los de los sujetos experimentados ya descriptos en el trabajo previo aludido.

METODOLOGÍA

Sujetos

Participaron del estudio diez sujetos experimentados y diez estudiantes universitarios regulares de carreras de grado en inglés (Profesorado y Traductorado) de una universidad argentina. Los alumnos se eligieron al azar a razón de cinco por cada uno de los dos grupos que conforman el tercer año de la unidad académica en la cual se realizó el estudio. Tienen una edad promedio de 20 años y un dominio 'intermedio' del idioma inglés que corresponde al de 'usuario independiente' según los criterios de The English Language Teaching Services del British Council y de la Association of Language Testers in Europe (ALTE)². Para el estudio sobre expertos se eligieron seis protocolos de sujetos del estudio preliminar aludido y se recogieron

² Los aprendices-usuarios de este nivel usan las estructuras fundamentales del idioma inglés con confianza y seguridad, demuestran conocimiento de un amplio espectro de vocabulario y emplean estrategias de comunicación variadas en diversas situaciones sociales. En la lectura pueden señalar los puntos principales y los subsidiarios y distinguen la esencia de un pasaje de los detalles. Están capacitados para escribir textos narrativos, informativos y argumentativos (CEF 2002, UCLES 2001).

datos de cuatro sujetos adicionales que respondieran a nuestra definición de expertos: son hablantes nativos de español con alto nivel de dominio operativo del inglés como LE y tienen amplia experiencia en la consulta de fuentes varias para redactar un texto académico en inglés basado en esas lecturas, pues han cursado carreras de postgrado en inglés. Todos nuestros sujetos expertos ejercen la docencia a nivel superior.

Materiales y procedimientos

Se emplearon los mismos materiales y procedimientos que en el estudio anterior para otorgar validez a la comparación que intentamos establecer. Los sujetos leyeron cuatro textos sobre un mismo tema (Human Intelligence)³ y escribieron una síntesis destinada a alumnos de una escuela secundaria bilingüe que tenían que estudiar el tema para un examen trimestral en inglés en la asignatura de Ciencias Sociales. Los sujetos se reunieron individualmente con la autora de este estudio para ser entrenados en la técnica de verbalizar ante un grabador sus procesos mentales al mismo tiempo que realizaban la tarea de lectura y de escritura. En segundos encuentros individuales, los sujetos leyeron los textos fuente y escribieron sus síntesis mientras se grababan sus verbalizaciones ('*think-alouds*': pensar/decir en voz alta). En esta sesión también se recogieron los productos escritos: esquemas de trabajo ('*outlines*'), borradores y síntesis finales. Además, se hicieron entrevistas semiestructuradas posteriores destinadas a recabar datos complementarios.

Se optó por la técnica de introspección simultánea, a pesar de las objeciones de algunos investigadores, porque entendemos que puede captar con inusual fidelidad la variedad de estrategias y comportamientos de los sujetos mientras realizan una tarea de síntesis (Johnson 1992: 89 y McDonough 1995: 10-13 exponen claramente los cuestionamientos y las ventajas del empleo de '*think-alouds*').

Análisis de los datos

Las grabaciones tomadas durante la lectura de los textos fuente y la escritura de las síntesis se transcribieron palabra por palabra. Estas transcripciones (protocolos verbales concurrentes) sirvieron, en un primer análisis, para demarcar las diferentes actividades⁴ desarrolladas por los sujetos: lectura de la consigna y de las fuentes, planificación de la síntesis, escritura de los borradores, revisión y pasado en limpio de la versión final. También se identificaron los comentarios y reflexiones en voz

³ Fuentes: *The New Encyclopaedia Britannica* (15th Edition). 1995. Human Intelligence. Vol. 21 (Macropaedia). Chicago, IL: Encyclopaedia Britannica Inc.; *A Reader for College Writers* (Second Edition). 1995. Marlton, NJ: Townsend Press; *Reading for the Social Sciences*. 1998. Oxford: Oxford University Press; y la revista *Psychology Today*.

⁴ Siguiendo a Flower y otros (1990) intentamos evitar la palabra *etapas* dado que ésta transmite la idea de pasos sucesivos antes que los procesos recurrentes que hemos observado, especialmente en los sujetos expertos.

alta de los sujetos mientras leían y/o escribían. Siguiendo a Stein (1990) denominamos estos segmentos *episodios*. “Un episodio se define como una instancia de empleo de, principalmente, una estrategia, por ejemplo, planificación” (Stein 1990: 123). En nuestros protocolos, los episodios tienen una extensión que varía entre una y cuarenta líneas. El episodio sirvió como unidad para cuantificar las estrategias de síntesis y analizar las maneras en que expertos y alumnos aplicaron estas estrategias en algunos aspectos importantes del proceso. Un auxiliar de investigación en el proyecto mayor, entrenado en reconocer las categorías de análisis elegidas, codificó independientemente tres protocolos. Se obtuvo un grado de confiabilidad del 84%.

Resultados y discusión

Tiempo y extensión de las síntesis

El estudio muestra similitudes entre expertos y alumnos en cuanto a la extensión de sus síntesis (570 palabras, en promedio, por experto y 561 por alumno) y al tiempo total que insumió la tarea (128 minutos, en promedio, para los expertos y 136 minutos para los alumnos). Una diferencia importante que se advierte entre los dos grupos se da en la distribución y el empleo del tiempo. Mientras que los expertos dividieron el 81% del mismo equitativamente en tres actividades (lectura de las fuentes, confección y revisión de los borradores y escritura de la versión final), los alumnos dedicaron una proporción similar (79%) a dos procesos: lectura de los textos y redacción (versión única en la mayoría de los casos) de sus síntesis. Los productos escritos revelan que: a) todos los expertos esquematizaron un plan de trabajo (en forma de listas de notas ordenadas por números, letras, flechas, sangrías, etc.) pero solo la mitad de los alumnos dejó rastros escritos de un bosquejo o esquema de plan de síntesis y b) dos de los diez alumnos escribieron un borrador, pero solo uno de ellos lo corrigió, mientras que ocho de los diez expertos produjeron un borrador y lo enmendaron antes o durante el pasado en limpio (Cuadro 1).

Cuadro 1
Número de sujetos que desarrollaron subprocesos básicos

	Expertos (SS 10)	Alumnos (SS 10)
Bosquejaron un plan	10	5
Escribieron un borrador	8	2
Revisaron y corrigieron	8	1

Frecuencia de uso de estrategias de síntesis⁵

En términos generales podemos afirmar que expertos y alumnos emplean las mismas categorías de estrategias, aunque en el caso de la *integración*, según veremos más adelante, esta operación puede comprender operaciones diferentes. La frecuencia de uso de las estrategias de síntesis indica un promedio de 250 episodios por experto y de 150 por alumno. Los expertos duplican el número de episodios en casi todas las estrategias metacognitivas (la excepción es *atención selectiva*, en cuyo caso la diferencia es de un tercio) y triplican la frecuencia de uso de *integración*. También utilizan la *corrección* seis veces más que los estudiantes (Cuadros 2 y 3).

Cuadro 2

Frecuencia de uso de estrategias de síntesis metacognitivas (promedios)
(Referencias: P: planificación, As: atención selectiva, It: identificación de la tarea,
M: monitoreo, Ae: autoevaluación)

	P	As	It	M	Ae
Expertos	15	22	7	70	5
Alumnos	7	15	3	37	3

Cuadro 3

Frecuencia de uso de estrategias de síntesis cognitivas (promedios)
(Referencias: S: selección, In: integración, F: formulación,
O: organización, Co: corrección)

	S	In	F	O	Co
Expertos	20	29	40	10	32
Alumnos	31	10	32	7	5

Procesos básicos que discriminan entre expertos y alumnos

Del análisis cualitativo de los protocolos y de las entrevistas, la síntesis de fuentes múltiples se manifiesta como un buen ejemplo de lo que Simon (1973) describe como un problema mal definido o mal estructurado. Se trata de un problema para el

⁵ Para las definiciones y clasificaciones de las estrategias de síntesis, ver Morra y otros (2000). En el presente estudio se han sustituido los nombres de dos estrategias cognitivas, pues creemos que las nuevas denominaciones reflejan más fielmente los procesos involucrados. Así *Subrayado* pasa a ser *Selección*; *Estructuración* y *Notas al Margen* se unen en una sola estrategia llamada *Integración*. Se agrega la estrategia *Corrección* que definimos de la manera siguiente: cambios en el contenido que afectan el significado del mensaje, enmiendas de superficie tales como ajustes en la ortografía, la puntuación y la sintaxis, y la supresión de palabras redundantes o incorrectas.

cual no hay procedimientos ni soluciones prefabricados. En consecuencia, quien lo enfrenta debe primero definir el problema, establecer las metas por lograr y determinar las acciones por emprender. En el caso de la síntesis de fuentes múltiples, se ponen en ejecución las acciones siguientes. Una vez construida la representación inicial de la situación, se inicia un proceso de toma de decisiones acerca de los criterios de selección de la información de las fuentes y las formas de integrar, organizar y presentar esa información. Al respecto, el análisis cualitativo de los protocolos y de las entrevistas revela que hay, por lo menos, cuatro procesos básicos que discriminan entre expertos y alumnos:

- Representación mental de la tarea y de la audiencia
- Generación de un plan de trabajo
- Integración de la información de las fuentes
- Control y ajustes al plan de trabajo y al texto producido

Representación mental de la tarea y de la audiencia

En la mayoría de los alumnos (ocho), los episodios de identificación de la tarea se concentran exclusivamente en el momento inicial del proceso (lectura de la consigna). Así, la representación mental de la tarea se manifiesta como una lectura rápida y continuada, aparentemente no meditada, de la consigna. Los sujetos no se detienen a reflexionar sobre las instrucciones que reciben. Tampoco hay instancias en los protocolos sobre consideraciones acerca de los destinatarios de las síntesis.

Los expertos no parecen tener una versión definitiva de la tarea. Ésta se manifiesta cambiante a medida que el producto final, la síntesis, crece. Los expertos recurrentemente leen la consigna, reflexionan sobre el significado de la palabra 'síntesis' y evalúan a la audiencia y la mejor manera de acceder a ella. La construcción de esa imagen mental no es inmediata, se entreteje con la lectura de las fuentes y la escritura de la síntesis y tiene su influencia en la selección de contenidos de los textos leídos, en la formulación del plan de trabajo y en la escritura del borrador.

Generación del plan de síntesis e integración de contenidos

En lo que respecta a estos dos procesos, expertos y alumnos no solo difieren en que los primeros desplegaron el doble de actividad de planificación, sino también en los modos de actuar. Estas diversas modalidades también resultan en dos productos finales diferentes.

Los alumnos, en general, operan de una manera lineal, secuencial, en un constante movimiento hacia adelante que pocas veces se detiene sobre los propósitos y los destinatarios de su accionar o vuelve atrás a replantear objetivos. Éstos, una vez fijados, rara vez sufren cambios fundamentales. Los textos fuente gobiernan el plan de trabajo en lugar de servir de apoyo al contenido de la síntesis. Este modo de operar permite trabajar con poca planificación y casi ninguna reorganización de contenidos. Los textos de lectura están excesiva e indiscriminadamente subrayados. La selección de contenidos de las fuentes se basa casi exclusivamente en el principio de relevancia textual, vale decir en la información importante reflejada en la

estructura jerárquica del texto (van Dijk 1977). Las principales estrategias de condensación son la copia con elisión de fragmentos intermedios y la selección de frases temáticas (corresponden a la primera macrorregla de van Dijk y Kintsch 1983:190). Casi no se dan relaciones o asociaciones fuera de los límites del párrafo. La tarea de sintetizar consiste en reproducir consecutivamente y de manera abreviada la información proporcionada por las fuentes. Los productos resultantes aparecen como ristas de resúmenes individuales de los textos fuente ensartados en el hilo conductor del tema.

Los expertos adoptan una estrategia de planificación recursiva que resulta en un esquema o plan jerárquico apropiadamente integrado pero sujeto a reformulaciones. En la mayoría de los casos, la síntesis final está organizada de manera diferente a los formatos de los textos fuente ya que el escritor intenta redactar un texto nuevo propio adecuado a los destinatarios. Los expertos reconfiguran, condensan e integran contenidos creando, de esta manera, una nueva estructura organizativa. Conciben la tarea como una reconstrucción interpretativa de los originales a la cual aportan sus conocimientos previos del tema. La selección del contenido de las fuentes se apoya principalmente en criterios de relevancia contextual (contenido importante según, entre otros, la tarea asignada y la audiencia, van Dijk 1977) e intertextual (información común a dos o más fuentes, Carson 1993). El subrayado de los textos leídos se concentra en segmentos previamente evaluados como importantes. En los expertos hay mayor proporción que en los alumnos de notas en los márgenes (en su mayoría, del tipo resumen o subtítulo) y señales gráficas (flechas, números, etc.) que remiten a partes distantes del mismo texto o a otras fuentes. La integración se basa en operaciones de transformación (corresponden a la macrorregla de construcción de van Dijk y Kintsch 1983: 190) (Cuadro 4).

Cuadro 4
Operaciones de integración

	Reducción	Transformación
Expertos	31%	69%
Alumnos	91%	9%

Monitoreo y corrección del plan y del texto producido

La mayor diferencia entre expertos y alumnos se da en los procesos de monitoreo del plan de trabajo y del texto producido y en la consecuente corrección de los mismos. El control del plan de los expertos es un proceso generativo de nuevas metas, de adopción de criterios nuevos ("Esto todavía está muy oscuro, podría agregar unos ejemplos propios aquí para que lo entiendan mejor") y de refocalización de sus textos ("No tengo que olvidarme que [los lectores] son alumnos del secundario"). Los expertos a menudo vuelven a las primeras metas para verificar la coherencia y el progreso de su plan. Esto puede provocar reformulaciones al plan original o la fijación de metas nuevas. Los procesos de control de los expertos también

se caracterizan por su recursividad y producen dos tipos de conflictos en estos sujetos: los referidos al texto producido o al plan de trabajo. En los alumnos solo encontramos algunos conflictos relativos al primero.

En cuanto a las correcciones de la síntesis resultante, también hemos encontrado diferencias en la finalidad de las mismas y la manera en que éstas afectan el producto. En los expertos se manifiesta una preocupación recurrente por sus lectores que no se da en los alumnos. Siguen algunos ejemplos:

“Creo que acortando la Introducción voy más directo al grano. Los lectores lo van a entender más rápido”.

“Si lo presento tipo resumen jerárquico se distinguen mejor las diferencias entre las teorías (acerca de la inteligencia)”.

“Si no cambio algunos de estos términos [técnicos], no van a captar el concepto”.

“Me parece que ahora está más al nivel de un [lector] adolescente”.

Tomando como base la taxonomía de Faigley y Witte (1981), distinguimos dos tipos de correcciones: las que afectan el significado del texto y las que alteran solo la superficie textual. Murray (1978) hace una distinción similar: correcciones que cambian el contenido y rectificaciones de la forma (ortografía; tiempo, número y modalidad verbal; sustitución por sinónimos; permutación del orden de las palabras; etc.). Llamamos a las primeras ‘correcciones macro’, pues normalmente se dan a nivel de las relaciones interoracionales, la macroestructura y la superestructura. Las segundas se denominan ‘correcciones micro’ (rectifican la palabra y la sintaxis oracional). Las correcciones de los expertos corresponden al primer tipo en un 46%, mientras que las de los alumnos se dan en el 15% de los casos. En los alumnos, el 85% de los casos corresponde al nivel micro (Cuadro 5).

Cuadro 5
Corrección de errores

	Nivel Macro	Nivel Micro
Expertos	46%	54%
Alumnos	15%	85%

CONCLUSIONES

Los resultados relativos a la frecuencia de uso de las estrategias de síntesis confirman hallazgos de otros estudios en estrategias de aprendizaje, de comunicación y de producción en LE. Oxford (1999, 2001) informa sobre varias investigaciones que concluyen que la mayor frecuencia de empleo de estrategias se relaciona con el nivel de dominio de LE, con la experiencia en un tipo determinado de tarea y con una mayor motivación del aprendiente/usuario. Bedell y Oxford (1996), Greinger (1997), Setiyadi et al. (2001) y Wenden (1985, citada por Wenden 1991) sugieren que el aprendiente/usuario menos exitoso y con un nivel inferior de dominio de una lengua extranjera es un sujeto menos activo que el aprendiente/usuario exitoso.

Kasper (1997) encontró una relación positiva entre metacognición y desempeño en tareas de escritura en lengua extranjera. A la luz de estos trabajos, la mayor frecuencia de empleo de estrategias por parte de los expertos se puede interpretar de la siguiente manera. Los expertos de este estudio tienen, por definición, un dominio operacional de la lengua inglesa y una mayor experiencia en la redacción de artículos, monografías, informes, etc., resultantes de la lectura de fuentes múltiples. Además, dado el rol docente que desempeñan en medios académicos, pueden haber estado más motivados a presentar un trabajo bien acabado y de allí haber desplegado una mayor actividad de planificación, de corrección y de monitoreo.

Este estudio también revela que la escritura de una síntesis de fuentes múltiples es una tarea compleja que nuestros sujetos abordaron siguiendo dos modalidades diferentes. Los expertos se detuvieron varios minutos a definir los destinatarios (sus conocimientos del tema, sus habilidades de lectura); planificaron la tarea anticipándose a las dificultades y necesidades de la audiencia; reorganizaron la información en estructuras jerárquicas independientes de los esquemas formales de los textos fuente; adoptaron un proceder reflexivo, alternando momentos de avance con intervalos de retroceso; realizaron alteraciones globales en sus planes y en el texto producido; sintetizaron la información por vía de la transformación y la tradujeron en lenguaje accesible al lector. Este modelo se distingue por un control y verificación deliberados del proceso y una mayor atención a los efectos que se intenta lograr en los destinatarios.

Los alumnos, por el contrario, invirtieron menos tiempo en la definición de objetivos; produjeron esquemas de plan de trabajo rudimentarios que, con escasa frecuencia, reconsideraron o reformularon; hicieron correcciones locales no conducentes a una reorganización importante de contenidos y condensaron las fuentes apelando a la reducción. En la mayoría de los casos los textos resultantes aparecen fragmentados, poco unificados⁶.

En los alumnos, la dependencia excesiva de las fuentes revela una dificultad especial para desarrollar procesos cognitivos específicos para la escritura basada en lecturas múltiples. Estos procesos se originan en las habilidades básicas de construcción del pensamiento (Constantino 1995, Valeri-Gold y Deming 2000). Entre otras habilidades, destacamos las siguientes: de focalización (definir el problema, fijar objetivos), de obtención de información (observar, cuestionar), de organización (percibir estructuras, ordenar y clasificar), de análisis (establecer relaciones, reconocer patrones, identificar jerarquía de ideas clave), de síntesis (reestructurar, conectar y combinar información) y de evaluación (establecer criterios, verificar el cumplimiento de metas, emprender acciones correctivas). Las dos últimas son operaciones intelectuales de orden superior que requieren no solo de gran flexibilidad y

⁶ No todos nuestros sujetos encajan perfectamente en uno de estos dos estilos o enfoques de síntesis de fuentes múltiples. Algunos de ellos se ubican en rangos intermedios.

control cognitivo, sino también de un nivel avanzado de competencia en la lengua (Cohen 1994).

La incidencia del dominio de la lengua extranjera en la redacción ha sido motivo de gran debate en las últimas décadas debido a resultados parciales y divergentes de la investigación (Pintozzi y Valeri-Gold 2000). Es indudable que el procesamiento de información de fuentes múltiples exige un nivel de representación global que trasciende a la mera comprensión y reducción de cada uno de los textos de lectura involucrados (Carson 1993). Para la síntesis se necesitan los recursos lingüísticos suficientes para condensar la información relevante mediante generalizaciones y transformaciones. Si bien éstas son habilidades de adquisición tardía (Valeri-Gold y Deming 2000), la carencia de las mismas en estudiantes que están en la mitad de sus carreras universitarias fue un resultado inesperado. Si además se considera que los alumnos realizaron su tarea sin límite de tiempo impuesto, deberá concluirse que las escasas acciones correctivas a nivel macro- y superestructural se deben a la falta de habilidad para detectar deficiencias a nivel transaccional y no a coacciones externas.

El desempeño precario evidenciado por los alumnos de este estudio es preocupante en razón de que, en calidad de tales, actúan en un contexto académico superabundante en materiales impresos en inglés en una red de información cada día más densa que obliga a poner en ejecución capacidades para evaluar evidencia y datos, comparar posiciones diversas sobre un tema y analizar y sintetizar información útil. Se espera también que puedan expresar por escrito en inglés opiniones propias y conclusiones resultantes de esas interacciones con fuentes múltiples.

Estas conclusiones, aunque significativas en el marco del proyecto del que provienen, expresan tendencias observadas en un número limitado de sujetos y, por lo tanto, no son generalizables. También deben entenderse con la cautela que impone el empleo de protocolos verbales concurrentes como medio de recolección de datos. En consecuencia, entendemos que se hace necesario realizar nuevos estudios destinados a conocer mejor los mecanismos de síntesis de fuentes múltiples dada la complejidad de los procesos involucrados.

REFERENCIAS

- BEDELL, D.A. y R.L. OXFORD. 1996. Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. En R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Technical Report 13: 47-60. Honolulu: University of Hawaii.
- BRITTON, J., T. BURGESS, N. MARTIN, A. McLeod y H. Rosen. 1975. *The development of writing abilities (11-18)*. Londres: MacMillan.
- BROWN, A., J. CAMPIONE y J. DAY. 1981. Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher* 10: 14-21.
- BROWN, A. y J. DAY. 1983. Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Behavior* 22: 1-14.

- BROWN, A., J. DAY, Y R.S. JONES. 1983. *The development of plans for summarizing texts*. Technical Report 268. Urbana, Ill: Center for the Study of Writing.
- CAMPBELL, C. 1990. Writing with others' words: using background reading text in academic compositions. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARSON, J. 1993. Reading for writing: cognitive perspectives. En J.G. Carson y I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- CEF (*Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*). 2002. Cambridge: University of Cambridge Press.
- COHEN, A.D. 1994. *Assessing language ability in the classroom* (2ª ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- CONSTANTINO, G.D. 1995. *Didáctica cognitiva*. Buenos Aires, Argentina: CIAFIC Ediciones.
- FAIGLEY, L. Y S. WITTE. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication* 32, 4: 400-415.
- FLOWER, L., V. STEIN, J. ACKERMAN, M. KANTZ, K. McCORMICK Y W. PECK. 1990. *Reading-to-write: exploring a cognitive and social process*. Nueva York: Oxford University Press.
- GREINGER, P.R. 1997. Language learning strategies for learners of Japanese: investigating ethnicity. *Foreign Language Annals* 30, 3.
- JOHNSON, D.M. 1992. *Approaches to research in second language learning*. White Plains, NY: Longman.
- KASPER, L.F. 1997. Assessing the metacognitive growth of ESL student writers. *TESL-EJ* 3, 1, A-1, 1-18. <http://www.kyot-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej09/al.html> (Marzo 18, 2000).
- KENNEDY, M. 1995. The composing processes of college students writing from sources. *Written Communication* 2: 434-456.
- MCDONOUGH, S.H. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. Londres: Edward Arnold.
- MORRA, A.M. 1999. EFL learners: summarizing strategies in academic settings. *Journal of College Literacy and Learning* 29: 1-17. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- MORRA DE DE LA PEÑA, A.M., L.R. SOLER, A. PÉREZ DE PEREYRA Y B. AGUILAR DE ESPINOSA. 2000. Estrategias de síntesis escrita en inglés como L2. *Onomázein* 5 : 209-231.
- MURRAY, D. 1978. Internal revision: a process of discovery. En C. Cooper y L. Odell (Eds.), *Research in composing: points of departure*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English. Pp. 85-103.
- O'MALLEY, J.M. Y A.U. CHAMOT. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1999. Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38: 109-126.
- OXFORD, R. 2001. *Cognitive processes and learning strategies: a seminar to integrate theory and practice in Argentina*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, agosto de 2001.
- PINTOZZI, F.J. Y M. VALERI-GOLD. 2000. Teaching English as a second language (ESL) students. En R.F. Flippo y D.C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research*. Pp. 261-290. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SETIYADI, B., L. HOLLIDAY, Y R. LEWIS. Abril 4, 2001. A survey of language learning strategies in a tertiary EFL in Indonesia. 1-14. <http://www.aare.edu.au/99pap/set99468.htm>
- SIMON, H. A. 1973. The structure of ill-structured problems. *Artificial Intelligence* 4 : 181-201.
- SPIVEY, N. 1984. *Discourse synthesis: constructing texts in reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

- SHIVEY, N. y J. R. KING. 1994. Readers as writers composing from sources. En Ruddell, R. M. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Pp. 668-694. Newark, DE: International Reading Association.
- STEIN, V. 1990. Exploring the cognition of reading-to-write. En L. Flower et al., *Reading-to-write: exploring a cognitive and social process*. Nueva York: Oxford University Press.
- TAYLOR, B. N. y R. W. BEACH. 1984. The effects of text structure on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly* 19: 134-146.
- TAYLOR, K. K. 1984. The different summary skills of inexperienced and professional writers. *Journal of Reading* 17: 691-699.
- UCLES HANDBOOK. 2001. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- VALERI-GOLD, M. y M. P. DEMING. 2000. Reading, writing and the college developmental student. En R.F. Flippo y D.C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research*. Pp. 149-174. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VAN DIJK, T. 1977. Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes* 2: 113-126.
- VAN DIJK, T. y W. KINTSCH. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- WENDEN, A. 1985. Learner strategies. *TESOL Newsletter*, Vol. 19, 5.
- WENDEN, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. NJ: Prentice Hall.
- WINOGRAD, P. 1984. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly* 19:404-425.