

# El rol de la producción de resúmenes en el proceso de lectocomprensión en lengua extranjera.

Gabriela N. Iacoboni

UNLP

*El presente trabajo constituye una primera aproximación al estudio de la redacción de resúmenes como recurso para identificar y evaluar las estrategias de lectocomprensión que entran o no en juego al momento de la lectura de un texto base en lengua extranjera y su recodificación, también en lengua extranjera. Se trata de un pequeño estudio de campo realizado por la autora en el año 2004 con 30 alumnos del segundo año de las carreras de profesorado en lengua y literatura inglesas y traductorado público en lengua inglesa de la UNLP. Para el análisis del corpus (texto base y resúmenes elaborados por los alumnos) tomamos como marco teórico *On the Surface of Discourse* (Hoey, 1983) al igual que escritos de Teun Van Dijk y Walter Kintsch.*

## Justificación

Desde el comienzo de mi actividad como docente de lengua extranjera he notado la dificultad que manifiestan la mayoría de mis alumnos al momento de resumir un texto en inglés en situación áulica. Asimismo, es llamativo el hecho de que tal dificultad no se relacione unívocamente a la edad del aprendiente o a su nivel de proficiencia en la lengua: se presenta tanto en adolescentes como en adultos, con un nivel de lengua de elemental a avanzado.

Resumir es uno de los actos más frecuentes de la actividad lingüística. Cuando pregunto a un alumno adolescente qué dijo su madre al enterarse de la nota de su último examen, el mismo responde “me retó”, “se puso contenta”, “no lo podía creer”, y otras expresiones del estilo. De igual modo, cuando un alumno adulto habla de la noticia más importante que leyó ese día, él dice “va a aumentar todo”, “anuncian cortes de ruta”, “procesan a un funcionario por corrupción”. Estos casos<sup>(1)</sup> muestran que, de hecho, los alumnos (y todas las personas en general) tienen la capacidad de expresar una versión condensada de la información básica de un discurso anterior, hablado o escrito; es decir, de resumir.

¿Qué sucede entonces en el aula? ¿Por qué no pueden resumir textos de la misma manera que lo hacen fuera de la situación de clase? Con el objetivo de hallar una respuesta a estos interrogantes, analizaré 30 resúmenes de un ensayo argumentativo producidos por alumnos del segundo año de las carreras de

traductorado y profesorado en lengua y literatura inglesas de la Universidad Nacional de La Plata durante el ciclo lectivo 2004.

## **Hipótesis**

Como punto de partida para este trabajo he considerado la siguiente hipótesis:

Hay distintos niveles de comprensión textual<sup>(2)</sup>. En primer lugar, es necesario determinar la progresión temática y semántica de las oraciones que conforman el texto. Luego deben construirse patrones de organización global del texto. Pero por sobre estos dos niveles, la comprensión total sólo tiene lugar cuando el mensaje del texto se incorpora como conocimiento de base. El acto de resumir exitosamente un texto abarca estas tres etapas: identificación de la microestructura del texto base, identificación de la macroestructura del texto base, y expresión verbal de las macroproposiciones del texto base en un nuevo texto coherente.

## **Metodología**

Tomaré como modelo teórico de análisis el propuesto por Van Dijk y Kintsch (1978) para explicar el proceso de comprensión del texto base y la producción del resumen, y utilizaré el modelo de Hoey (1983) para dar cuenta de la estructura global del texto base.

Van Dijk afirma que el lector construye el significado del texto mediante la percepción de la coherencia referencial (microestructura) y la aplicación de tres macro reglas (supresión, generalización y construcción de proposiciones) al texto base, guiadas por una estructura esquemática (macroestructura) activada por el sujeto al momento de encarar la lectura del texto. De estas operaciones surge un texto más reducido y abstracto que se incorpora a la memoria del sujeto como parte de un esquema de situación.

Hoey describe patrones o combinaciones de relaciones que organizan la estructura del texto. El más frecuente de estos patrones es el de problema-solución, que aplicaré al análisis de la macroestructura del ensayo.

La realización del estudio incluyó las siguientes fases:

1. Selección del texto base: los criterios para la elección del texto comprendían familiaridad con el tema y nivel de dificultad léxico-gramatical y temático-

- semántica acorde al nivel de interlengua de los alumnos (post-intermedio o avanzado).
2. Confección de las actividades de lectocomprensión: producción de consignas tendientes a estimular y guiar el descubrimiento de la macroestructura del ensayo, mediante la activación de esquemas y la confirmación de hipótesis, y a facilitar así la producción del resumen de cincuenta palabras requerida al final de la tarea (en el punto 7 – ver el Anexo).
  3. Administración de la tarea: se convocó a los alumnos, se les entregó el set incluido en el Anexo, y se les dio 90 minutos para resolver las actividades.
  4. Recolección de datos: corrección de las producciones de los alumnos sobre la base de una guía de corrección con lineamientos generales de respuestas esperadas aceptables.
  5. Análisis de los datos: búsqueda de regularidades y diferencias en la estructura de los resúmenes, y de razones que explicaran la diversidad de respuestas.
  6. Conclusiones: reflexiones finales respecto de la experiencia.

### **Trabajo sobre el corpus**

1. Identificación de patrones discursivos en el texto base (Hoey, 1983).

Se analizó el ensayo dado a los alumnos siguiendo los lineamientos propuestos por el lingüista inglés y se halló que, en efecto, las funciones de las distintas partes del texto desarrollan el patrón de problema-solución<sup>(3)</sup>. Para que el alumno pueda comprender el texto a nivel macroestructural deberá oponer lo que va leyendo a los esquemas (Van Dijk) que espera encontrar en este tipo textual. El reconocimiento de esos esquemas dependerá, naturalmente, de que el alumno haya tenido experiencias previas con textos similares (conocimiento previo esperado en alumnos de la especialidad con nivel de interlengua avanzado).

2. Identificación de la microestructura del texto base (Van Dijk y Kintsch, 1978).

Las relaciones textuales a nivel microestructural incluyen procesos de referencia (anáfora, catáfora, relaciones léxico-semánticas, entre otras) y de

progresión temática que se traducirán en la cohesión semántica del texto, o marcación superficial de las relaciones semánticas entre proposiciones y oraciones. La identificación de la microestructura hará posible la comprensión superficial del texto, que permitirá a su vez proceder al análisis macroestructural.

### 3. Identificación de la macroestructura del texto base (Van Dijk y Kintsch, 1978).

La macroestructura del texto deriva de generalizaciones efectuadas sobre las proposiciones microestructurales y la eliminación de proposiciones irrelevantes y redundantes. En la selección de macroproposiciones los lectores son guiados por títulos, subtítulos y síntesis provistos por el autor.

La macroestructura está organizada sobre la base de la “macrosintaxis” de secuencias de episodios o de puntos de argumentación (argumentos narrativos, guiones, etcétera). Los lectores infieren estos esquemas macroestructurales durante el análisis de las primeras oraciones del texto y los comprueban y modifican continuamente de acuerdo a la información que encuentran en el texto a medida que progresan en la lectura.

En el caso del texto base de este trabajo, el título es indicador del mensaje central del ensayo<sup>(4)</sup> y el autor sintetiza sus apreciaciones explícitamente en dos instancias<sup>(5)</sup> e implícitamente al final del texto<sup>(6)</sup>.

Con el objeto de asistir a los alumnos en la comprensión de la macroestructura, se les entregó una serie de preguntas destinadas a inducir la reflexión sobre el uso de puntuación con fines semánticos<sup>(7)</sup>, sobre la información contenida en ciertos párrafos claves para la interpretación del mensaje del texto<sup>(8)</sup>, y sobre el uso de giros idiomáticos<sup>(9)</sup>.

### 4. Análisis de los resúmenes producidos por los alumnos.

Los resúmenes son expresiones de la macroestructura del texto base según hayan sido interpretadas por un individuo guiado en su tarea no sólo por marcadores superficiales sino también por conocimientos previos (esquemas). En consecuencia, no existe un único resumen posible del texto base.

Partimos de la base que el acto de resumir implica cuatro etapas: la comprensión de la microestructura, la identificación de los esquemas globales, la

aplicación de macro reglas para generalizar y condensar significados en una representación macroestructural, y la expresión de la macroestructura en un texto coherente; es decir, el resumen debe ajustarse a los principios básicos de cohesión temática y semántica.

Desde esta perspectiva, se obtuvieron los siguientes resultados:

Resúmenes aceptables: 12

- Resúmenes indicativos: 7
- Resúmenes informativos: 5

Resúmenes inaceptables: 18

- Interpretación errónea del sujeto de la enunciación: 6
- Contenido diferente de la información del texto base: 8
- Incoherencia semántica / temática: 4

Un resumen es considerado aceptable cuando el alumno reproduce el contenido proposicional del texto base con las referencias extratextuales del mismo (resumen informativo) o cuando plasma la información del texto base considerándola un hecho de la realidad y la incorpora así a sus esquemas o conocimientos previos (resumen indicativo). En ambos tipos de resúmenes, los alumnos emplearon exitosamente las macro reglas de supresión, generalización y construcción, y produjeron textos coherentes semántica y temáticamente.

Los resúmenes fueron clasificados como inaceptables cuando su contenido proposicional no se corresponde con la información del texto base, ya sea porque plantea un punto de vista diametralmente opuesto al mensaje del autor del ensayo, o porque el alumno volcó en él información proveniente de su esquema (información que no aparece en el texto base), o plasmó la información del texto base como un hecho de la realidad argentina y no estadounidense. En consecuencia, se produce una suerte de “malapropiación” del contenido temático del texto base que podría explicarse de la siguiente manera: la afinidad existente entre el tema del texto (la asignación de responsabilidades frente al fracaso educativo en los Estados Unidos) y los esquemas que los alumnos tienen respecto de la educación en Argentina posibilitó una interpretación incorrecta de las instancias del “nosotros inclusivo” en el texto base. Cabe señalar que en estos casos, como cuando surgen problemas a nivel de progresión temático-semántica, los alumnos no resolvieron

satisfactoriamente las actividades de lectocomprensión propuestas, lo cual permite inferir una correlación entre la comprensión a nivel micro y macroestructural y la redacción de un resumen coherente en sí mismo y en relación con el contenido macropropocional del texto base.

## **Conclusiones**

La lectocomprensión es una actividad central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El hecho de que sólo el 40% de los resúmenes fueron aceptables es un dato desalentador no sólo en términos de resultados, sino también de diagnóstico: no solamente indica que sólo ese porcentaje de alumnos comprende cabalmente un texto acorde al nivel de interlengua esperado de alumnos de un segundo año de la especialidad, sino también que el 60% restante no posee tampoco las estrategias cognitivas y metacognitivas indispensables para progresar en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Tal vez la clave para revertir la situación radique en incluir actividades áulicas tendientes a enseñar y desarrollar estrategias metacognitivas de autointerrogación y autocorrección que faciliten la identificación de oraciones tópicas, selección de ideas principales y redacción de resúmenes. Los resultados de varios estudios en esa dirección (Paris, Cross y Lipson, 1984; Jacobs y Paris, 1987; Meloth et al, 1986 citados en Wei Yu Tang, 1994) indican que, sin importar su estado de interlengua, los alumnos que habían recibido instrucción explícita en la estrategia metacognitiva de autorregulación eran significativamente más eficientes en la identificación de ideas principales, la aplicación de macro reglas y la redacción de resúmenes aceptables. Dichos estudios también muestran que tales alumnos adquirirían más conocimiento metacognitivo al resumir.

El empleo de estrategias metacognitivas es decisivo para el monitoreo del propio aprendizaje, y en el caso particular de quienes serán futuros profesores y traductores en lengua extranjera, es indispensable para su desarrollo profesional y la práctica de su disciplina (tanto más en el caso de los profesores, que deberán enseñar tales estrategias a sus alumnos).

La falta de instrucción en este sentido puede tener consecuencias a mediano plazo y a gran escala en cuanto a la calidad de educación que recibirán los futuros

alumnos e impartirán los futuros profesores. Nuestro compromiso como docentes es hacer de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas una tarea cotidiana para así hacer, desde nuestro lugar, un aporte significativo a un porvenir más promisorio.

## **Bibliografía**

de Vega, Manuel (1995). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Alianza Editorial S.A., Madrid.

Hoey, Michael (1983). *On the surface of Discourse*. Allen and Unwin, London.

Hutchins, John (1987). "Summarization: Some Problems and Methods" en: *Meaning: The Frontier of Informatics*. *Informatics 9*. Kevin Jones ed. As Lib, London.

Kintsch, Walter and Teun Van Dijk. "Towards a Model of Discourse Comprehension and Production" en: *Psychological Review*, 1978.

O'Malley M. and A. Uhl Chamot (1993). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Cambridge.

Sánchez, Sonia I. y otros (2000). *Los procesos lingüístico-cognitivos en el tratamiento del lenguaje*. Magna Publicaciones, San Miguel del Tucumán.

Tang, Wai Yu (1994). *Effect of Metacognitive Training on Writing Thematic Summaries of Expository Texts*. MA Thesis. Chinese University of Hong Kong.

Van Dijk, Teun (1978). "Cognitive Processing of Literary Discourse". Ponencia presentada en el "Coloquio Internacional sobre Política, Semiología y Teoría de la Significación". Universidad Autónoma de México, Ciudad de México.

## Getting Serious About Learning

By Albert Shanker, President of the American Federation of Teachers

When we talk about the poor performance of our students, there are always plenty of explanations. Public schools are rigid and bureaucratic; the curriculum is impoverished; students have no incentive to work hard; teachers have so many other responsibilities that they hardly have the time or energy to do their real job-- in other words, it's everybody's fault but the students'. People seldom talk about the attitudes and habits of mind kids bring to school. What responsibility do students -- and their parents-- have for school performance? Usually I avoid asking this question; it sounds too much like passing the buck. But recently, a couple of things have brought it forcibly home to me.

A few weeks ago, Harold Stevenson, co-author of *The Learning Gap* (New York, Summit Books, 1992), a book comparing education in Asia and the U.S. that I've already discussed in this column, talked to the AFT Executive Council. We asked him about the reasons for the differences in achievement between our kids and the Asian students he had studied, and he talked about the structure of the school day and the way teachers conduct lessons. But he also had a lot to say about the attitudes of students and their parents toward school and learning.

Stevenson studied school children in Minneapolis; metropolitan Chicago; Sendai, Japan; Taipei, Taiwan; and Beijing for over 10 years. Asian students performed far better than American students on all tests Stevenson and his colleagues administered. Nevertheless, the American parents who were interviewed expressed much greater satisfaction with the quality of the education their children were getting than their Asian counterparts. Eighty percent of American mothers thought their children's schools were good or excellent in comparison, for instance, with 40 percent of Taiwanese mothers. And our kids were more satisfied with themselves and their performance than the Asian kids with theirs.

What can we make out of this? For one thing, Asian parents and children have higher-- or different-- standards from ours. Some of Stevenson's other findings bear this out. Whereas Asian mothers say that the most important thing for their school-age children is to study hard and do well in school, American mothers say that school achievement is just one among a number of things: Kids should also be popular, good in sports and have other skills. Of course the youngsters reflect this attitude. When kids in Beijing and metropolitan Chicago were asked what was most important to them, nearly 70 percent of the Chinese kids said *education*. Only 10 percent of our kids mentioned education; they valued *money* and *things*.

Stevenson and his colleagues also found that Americans didn't have much faith in the efficacy of working hard at school. When Asian mothers were asked when they could predict their children's performance on college entrance exams, they replied, by 11th or 12th grade. American mothers responded, at the end of elementary school. In other words, Americans believed that ability, not work, was what counted. When Asian students were asked the most important factor in maths performance, 70 percent of the Japanese and 60 percent of the Taiwanese said studying hard. Only a little over 20 percent of American students mentioned work; and 55 percent attributed success to having a good teacher.

Some of the same points are made by Nathan Caplan, Marcella Choy and John Whitmore in 'Indochinese Refugee Families and Academic Achievement' (*Scientific American*, February 1992). The children whom Caplan, Choy and Whitmore studied were from poor Vietnamese and Laotian families who came to this country in the 1980s. They had 'lost months, even years, of formal schooling while living in relocation camps... [and] they suffered disruption and trauma as they escaped from Southeast Asia.' The students arrived with little or no English and went to schools in poor, inner-city areas. Nevertheless, 27 percent had an A average and over 50 percent a B average, and their grades in maths were even higher. This was not because of lax standards: Half of them scored in the top 25 percent on standardized math tests.

Are Asian kids just smarter than American kids? Of course not. Caplan, Choy and Whitmore find, like Stevenson, that these kids and their parents believe effort to be more important than ability-- and their kids make the effort. After supper, 'the table is cleared, and homework begins'. Older children help the younger ones and 'seem to learn as much from teaching as from being taught.' The arrangement makes learning a part of family life, so youngsters are comfortable with it. This comfort carries over to school and makes the kids more likely to perform well.

The article discusses other factors that contribute to the success of these children. But both it and Stevenson suggest that we are neglecting something important in our efforts to reform American education.

We talk a lot about accountability for teachers and administrators and school boards. But what about the students? Are they learning at home that education is worth having-- and worth working hard to get? Are they learning that achievement is mostly a result of the work they put in? Or are they being told that they are not really responsible for their success or failure?

In all other industrialized countries, where students achieve at a much higher level than our kids, students are held accountable for their learning. We can fiddle all we like with ways of making the adults in our schools accountable, but we will not raise student achievement levels to where they need to be unless parents and students take the job of learning seriously and kids come to school ready to be accountable, too.



Read the article “Getting Serious About Learning” and then answer the following questions.

**Note:** with the exception of questions 2 and 7, all questions should be answered in NO MORE THAN 2 lines.

1. 1.1 What reasons does Shanker give for the poor performance of students?
  - 1.2 1.2.1 How does punctuation in line 3 shift the responsibility for this poor performance?
  - 1.2.2 Rewrite the following sentence in a form to indicate that students are merely passive receptors of the education system:

*The poor performances of students are the result of rigid bureaucratic public schools with impoverished curricula.*

2. Read paragraphs 3, 4 and 5. How do Asians and Americans differ in...
  - 2.1 their views on the education system;
  - 2.2 their value systems?
3. Read paragraph 4. In sentence 2, how does the punctuation suggest the writer’s attitude towards standards?
4. *passing the buck* is an idiom.
  - 4.1 Explain its meaning.
  - 4.2 Rewrite it in acceptable English.
5. 5.1 Why has the writer of the article used the punctuation he has in paragraph 6?
  - 5.2 In the light of your answer to 5.1, account for the use of statistical information.
6. *Are Asian kids just smarter than American kids?*
  - 6.1 Why is this not a rhetorical question?
  - 6.2 Find an example of a rhetorical question and explain its use.
7. The message of this article is quite clear. In NO MORE THAN 50 words, explain what point the writer is trying to convey.

---

<sup>1</sup> Estos ejemplos de discurso indirecto parecen responder a la hipótesis abstractiva desarrollada por Van Dijk y Kintsch. Ver De Vega Op. Cit. p. 410

<sup>2</sup> Para los fines de este trabajo, ignoraré los llamados “microprocesos” (De Vega) para centrarme en las operaciones de comprensión. Los individuos operan en todos los niveles simultáneamente: de arriba a abajo y de abajo a arriba.

<sup>3</sup> Por razones de espacio sólo me limitaré a decir que el ensayo presenta varios patrones de problema-solución interrelacionados entre sí y con otros patrones, como correspondencia por contraste y general-particular, entre otros.

<sup>4</sup> *Getting Serious about Learning* significa “Tomemos al Aprendizaje Seriamente”

<sup>5</sup> Ver primer párrafo del texto base (*in other words...*) y el quinto párrafo (*What can we make out of this?*)

<sup>6</sup> Ver el último párrafo del texto base, el cual presenta una síntesis de la postura del autor respecto del problema planteado.

<sup>7</sup> La actividad 1.2.1 pregunta cómo el uso de puntuación provoca un giro en la responsabilidad por el bajo rendimiento. En el punto 3, se pide una explicación acerca de cómo el uso de puntuación sugiere la actitud del autor respecto de los standards. El punto 6 explora el uso de preguntas retóricas.

<sup>8</sup> En 1.1.1 se pide al alumno que nombre las razones que Shanker da para explicar el bajo rendimiento académico. El ítem 2 exige que los alumnos analicen las diferencias entre el sistema de valores y la visión del sistema educativo de ambos grupos étnicos (estadounidense y asiático).

<sup>9</sup> El giro idiomático *passing the buck* (pasar la pelota) es trabajado en la pregunta 4.