

Metacognición y estrategias de aprendizaje

María Cristina Rinaudo *

Introducción

Un tópico de interés dentro de los desarrollos de la psicología cognoscitiva es el que se refiere a la importancia de la interpretación que hace el alumno de las tareas instruccionales. Al reseñar los aportes de esta corriente para el estudio del aula, Gibaja (1991) observa que la manera en que el alumno interpreta las tareas escolares influye en las operaciones intelectuales que éste emprende y, por consiguiente, en los resultados de su aprendizaje. En este mismo sentido, y también desde la perspectiva cognoscitiva, los estudios sobre metacognición llamaron, reiteradamente, la atención sobre el papel que puede tener en el aprendizaje la reflexión del aprendiz respecto de sus propios procesos de conocimiento.

A mediados de la década del '70, Flavell introdujo el concepto de metacognición para referirse al "conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos... La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y la consiguiente regulación y organización de esos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto." (Flavell, 1976, citado en Nisbet y Shucksmith, 1987, p.54)

En dos trabajos que sirvieron de base para muchos estudios acerca del papel de la metacognición en la enseñanza de estrategias cognoscitivas, Baker y Brown (1984 a. y b.) delimitaron cuatro capacidades básicas relativas a la metacognición.

Ellas son: a) comprender las demandas de la tarea; b) identificar y atender selectivamente a las partes importantes del texto; c) controlar la comprensión y los progresos en el logro de las metas; d) ejecutar acciones correctivas cuando sea necesario (cuando se observan dificultades en la comprensión, cuando no se producen avances en relación a las metas ...). Más recientemente, Wade y Reynolds (1989) señalan que para que el estudiante pueda desarrollar estas actividades de control debe estar conciente acerca de qué se debería estudiar en una situación de aprendizaje particular – conciencia de la tarea–; cómo podría estudiarlo mejor –conciencia de las estrategias–; y en qué medida se ha aprendido –conciencia del desempeño– (Reynolds, Wade, Thathen y Lapan, 1989, cit. en Wade y Reynolds, 1989).

Las consideraciones que preceden nos sirvieron de base para intentar un nuevo análisis de la tarea de elaboración de resúmenes en la universidad. Nos interesaba conocer cuáles eran las representaciones mentales que tenían los alumnos respecto del resumen y si estas representaciones eran congruentes con los rasgos que parecen caracterizar los resúmenes elaborados por los mismos estudiantes. En estudios anteriores, el análisis de resúmenes elaborados por estudiantes universitarios de primer año, nos permitió

* La autora es profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

identificar una serie de dificultades características de la tarea de resumir un texto, tales como: mínima o nula contextualización de la información, escaso uso de estructuras textuales propias de los textos informativos, bajo nivel de elaboración de inferencias, supresión de ideas importantes, falta de integración de la información, distorsiones o malas interpretaciones del texto a resumir y dificultades en la redacción del resumen (Rinaudo, 1990). En esta oportunidad queríamos indagar si las representaciones internas de los estudiantes sobre la tarea del resumen, nos permitían comprender mejor la naturaleza de las dificultades halladas.

Metacognición y elaboración de resúmenes

En el curso de una investigación sobre comprensión de textos, con un grupo de estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en 1987, obtuvimos datos sobre el modo en que los alumnos estudian y realizan resúmenes.

Para recabar estos datos solicitamos a los estudiantes que elaboraran un informe acerca de los procedimientos que habían seguido para resumir un texto y estudiar otro, durante el desarrollo de las clases destinadas al trabajo de investigación. La consigna para esta tarea fue presentada en forma oral en la clase siguiente (una semana después) a las que se habían realizado las tareas de resumen y estudio de textos. Se pidió a los alumnos que explicaran, en la forma más detallada que les fuese posible, de qué manera habían procedido para resumir un texto sobre la Ilustración y para estudiar un texto sobre los pedagogos más importantes del siglo XVIII. Una segunda cuestión tendía a delimitar si los procedimientos que habían utilizado en clase y que habían descrito para nosotros, respondían a sus formas habituales de estudiar y resumir. Se les solicitó entonces que en caso de existir diferencias, las hicieran explícitas.

Las respuestas a estas preguntas son el objeto central del presente estudio. Si bien atendemos en forma especial a las afirmaciones acerca de los resúmenes, las referencias a procedimientos de estudio son también objeto de alguna consideración. Durante el análisis tratamos de examinar dos aspectos: 1) ¿qué conocimientos tienen los alumnos acerca del resumen como tarea académica?; 2) ¿qué controles ejercen durante la ejecución de estas tareas?

1. Conocimientos acerca del resumen como tarea académica

Antes de iniciar el análisis de los informes debemos reconocer los límites del procedimiento utilizado para recabar los datos. Pensamos que la consigna usada dirigía la atención de los alumnos más hacia una mención de los procedimientos que emplean, que hacia una caracterización de lo que ellos entendían por resumir. Sin embargo, las afirmaciones de los estudiantes respecto de sus propósitos para hacer resúmenes, junto a la descripción de los procedimientos que emplean, nos permiten conocer algo acerca de sus representaciones internas de la tarea.

El resumen como un medio para “estudiar”, “aprender” o “comprender” un texto escrito.

Una de las características o propósitos del resumen que se mencionan con mayor frecuencia en los informes es la de servir como medio o etapa dentro de sus actividades de estudio. Se expresan en este sentido, 50 de los 71 alumnos (70%) que participaron de este estudio. Entre los estudiantes que no mencionan expresamente al resumen como medio o etapa dentro de sus procedimientos habituales de estudio, sólo 1 hace mención a un procedimiento similar en cuanto a su complejidad y posibilidades (“trato de reelaborar la información”). El resto, 20 sujetos, o bien no explica sus procedimientos de estudio (10 sujetos), o bien menciona procedimientos más simples que el resumen (10 estudiantes).

Brevemente el resumen, o alguna de las operaciones necesarias para hacerlo –el reconocimiento de ideas importantes, p. e.–, parece formar parte de los procedimientos de estudio habituales entre los estudiantes que participaron en este trabajo.

El resumen como proceso de discriminación de las ideas importantes del texto.

El proceso de selección de las ideas importantes del texto parece ser la característica del resumen más ampliamente reconocida en este grupo de estudiantes. Sólo en un informe no se la menciona en forma explícita, pero en este caso, tampoco se discriminan otras características del resumen o del estudio.

“Yo siempre lo hago de la misma manera; es decir que el material que tengo que estudiar lo subrayo en las mismas fotocopias y si es corto, después lo saco en limpio, de esa forma lo voy memorizando y una vez pasado estudio de esa hoja” (sujeto 69).

Un procedimiento asociado a este proceso de reconocer ideas importantes es el de subrayado. Únicamente 3 alumnos entre los que mencionan la selección de las ideas importantes, lo hacen sin referirse al subrayado. Pocos alumnos, 15 de 71 (21 %), identifican otros requerimientos en la tarea de hacer un resumen; los restantes, 56 de 71 (79%), únicamente añaden que una vez subrayadas las ideas importantes hacen “cuadros” o “esquemas” o bien que “pasan en limpio”, “vuelcan en una hoja” o “transcriben”.

Conciencia de otros requerimientos del resumen

Entre los requerimientos de la tarea de resumen que van más allá de la simple identificación de las ideas importantes –y que se reconocen en los informes metacognitivos–, se encuentran las referencias a las relaciones entre las partes del resumen y a la necesidad de integración entre ellas. Muestra de esta preocupación son las siguientes afirmaciones:

“Subrayé en el texto lo más importante y pasé ese resumen a la hoja, en parte en forma textual y también resumida o relacionándolo” (sujeto 43).

“El resumen lo realicé leyendo primeramente todo el texto, luego traté de fijar lo más importante mediante el rayado, o sea la idea principal. Luego leí todo lo subrayado para sacar una nueva síntesis. Más tarde paso a escribir en forma de cuadro sinóptico o no, todo lo subrayado. Trato de relacionar el título con lo posteriormente sacado o extraído del texto en el cuadro hecho” (sujeto 62).

“Me fijo en el título y luego busco las ideas más importantes o los temas que se refieren a éste” (sujeto 16).

En este mismo sentido parecen orientarse las afirmaciones de quienes reconocen la necesidad de “coherencia” o “concordancia” del discurso. Interpretamos de esta manera afirmaciones como las que transcribimos a continuación.

“Leyendo estrofa por estrofa (principio con punto final) iba subrayando las ideas principales haciendo que concordaran con los otros subrayados” (sujeto 22).

“Yo procedí para resumir, subrayando las ideas principales, leyendo luego todo para ver si entre todas las ideas subrayadas había coherencia y no había dejado nada de lado” (sujeto 70).

“1) Leo todo el texto. 2) Vuelvo a leer párrafo por párrafo subrayando las ideas principales, relacionándolas entre sí. 3) Releo las ideas principales y miro si tienen coherencia o no; en caso de haber coherencia procedo a realizar el resumen modificando, si así lo necesito, el nombre de las palabras por otras más simples, estableciendo relaciones entre todas ellas. En caso de faltar coherencia vuelvo a leer párrafo por párrafo” (sujeto 60).

Otro aspecto de interés que fue mencionado entre los informes metacognitivos es la reorganización o reformulación del contenido en términos propios.

“... volqué en la hoja la idea general de lo que yo había interpretado (no me limité a poner lo que estaba subrayado)” (sujeto 86).

“... tomé las partes que me parecían más importantes y las transcribí en la hoja, modificando algunas palabras y cambiando el orden de las frases de modo que aparecieran más sus significados y resultaran más claros” (sujeto 46).

Esta preocupación por reformular el contenido en términos propios es considerado un aspecto relevante en las explicaciones cognitivas del proceso de aprendizaje. Bruner (1971) se refiere a ello al tratar el problema de la **compatibilidad** entre los conocimientos a adquirir y lo que el alumno ya conoce. En opinión de Bruner este proceso de buscar y hallar conexiones entre conocimientos nuevos y lo que “uno tiene en su propia cabeza” es uno de los rasgos más conspicuos de los aprendizajes duraderos. Este mismo problema se analiza dentro de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien además de señalar la importancia de la reformulación de los contenidos

en un lenguaje personal, reconoció la dimensión metacognitiva concomitante a esta tarea. Ausubel observa que en el aprendizaje por recepción significativa es común que “las proposiciones nuevas se **vuelvan a formular** para combinarlas dentro de un marco de referencia personal que concuerde con los antecedentes, el vocabulario y la estructura de ideas del alumno”. Y añade más adelante, “La medida en que el aprendizaje significativo por recepción sea activo dependerá en parte de la necesidad que el alumno tenga de significados integrados y de lo vigorosa que sea su capacidad de autocrítica; o tratará de integrar una proposición nueva a todos sus conocimientos que vengan al caso o se conformará con establecer la relacionabilidad de aquella con una idea aislada. De la misma manera, **tal vez se esfuerce por traducir la proposición nueva a la terminología consistente con su propio vocabulario y antecedentes ideativos, o quede satisfecho con incorporarla tal como se presente**. Por último, podrá esforzarse por adquirir significados precisos y carentes de ambigüedad o satisfacerse enteramente con ideas vagas y difusas” (Ausubel, 1978, p. 113)¹. Como se ve, aun cuando Ausubel no hace una referencia explícita a la metacognición (término que aparece y se difunde unos 10 años después de la primera publicación de su **Educational psychology. A cognitive view**), la idea está presente en sus conceptualizaciones sobre el papel de la conciencia del alumno respecto del propósito, las ejecuciones y los logros en sus aprendizajes.

Pensamos que las referencias a la reformulación de las proposiciones del texto en lenguaje propio, que hallamos en los informes metacognitivos que estamos analizando, encuentran una interpretación plausible en las argumentaciones precedentes. Cabe también añadir que algunos de los alumnos que expresan su interés por presentar las ideas nuevas en un lenguaje personal, han advertido la significación de este proceso en la comprensión del texto; incluso algunos lo consideran como un indicador de que se ha logrado la comprensión. Las afirmaciones que transcribimos a continuación parecen responder a esta interpretación.

“Leía el texto por párrafos y trataba de interpretarlo, después escribía lo que había comprendido. Los párrafos que consideraba importantes pero que no comprendía los copiaba textualmente” (sujeto 38).

“Para estudiar casi siempre hago lo mismo, primero leo hasta que entiendo todo bien y después subrayo lo principal. A veces resumo con mis palabras para ver si entendí” (sujeto 23).

Lamentablemente, debe señalarse que afirmaciones como las que anteceden, que revelan una mayor conciencia respecto de las demandas del resumen, sólo se presentan en muy pocos informes (4 entre 71).

A modo de síntesis podemos decir que si bien el resumen forma parte de los procedimientos habituales de estudio en el grupo considerado (recordemos que así se lo considera en 50 de los 71 informes analizados); las ideas prevalecientes acerca de sus requerimientos son muy restringidas. Muy pocos alumnos reconocen como demandas del resumen la producción de una versión coherente e integrada del texto a resumir. La mayoría parece

¹ La negrita es nuestra.

interpretar el resumen, exclusivamente, como un proceso de señalar las ideas importantes del texto en estudio.

2. Control o autorregulación en la elaboración de resúmenes

El tema del control o autorregulación durante la ejecución de tareas intelectuales es otro punto de interés en los estudios metacognitivos. En el área de la comprensión de la lectura, los trabajos ya citados de Baker y Brown (1984 a. y b.) así como los de otros investigadores (Fisher y Mandl, 1984; Garner, 1988) han contribuido a delimitar tanto las condiciones que originan dificultades en la comprensión y los eventos que nos alertan sobre ellas, como el tipo de acciones que pueden llevarse a cabo para compensarlas². No nos detendremos aquí en la especificación de tales argumentos, pero sí nos interesa señalar que todos ellos hacen hincapié en que las actividades de control y las acciones de reparación o solución de las dificultades, se realizan con referencia a las metas que el sujeto asigna a la tarea.

Retomando estos trabajos para nuestro propósito de analizar los aspectos metacognitivos en la tarea de hacer resúmenes, parece lícito preguntarse acerca de qué cosas controlan los alumnos cuando realizan resúmenes. Planteado en términos más precisos podríamos decir que nuestro análisis se orientó a determinar qué metas orientan las actividades de autorregulación de la tarea del resumen, la manera en que se ejerce ese control y las actividades que se proponen para solucionar las dificultades que se puedan ocasionar.

Control de la comprensión del texto a resumir

A juzgar por los informes metacognitivos muy pocos alumnos controlan la calidad de sus resúmenes. Sólo 18 entre 71 (25%) informan acerca de algún tipo de control o regulación en sus actividades de estudio. Entre ellos, la meta más comúnmente citada es la de comprender la información que aporta el texto a resumir. Se expresan en este sentido, 11 estudiantes y las consideraciones (dentro de lo escueto de los informes) son similares a las que se presentan a continuación.

"1) Leí mucho el texto hasta tratar de comprenderlo. 2) Volví a leer hasta un punto aparte y sacaba de ese trozo las ideas más importantes. 3) Terminado el texto unía esas ideas con algunas palabras mías y otras textuales del texto. 4) Leí el resumen para verificar si todavía existía alguna duda" (sujeto 61).

"...Una vez hecho el resumen trato de estudiarlo: leyendo nuevamente hasta que me parece que he entendido el texto. Hecho esto trato de decírmelo a mí misma o explicármelo" (sujeto 89).

Un aspecto a comentar en relación con este tipo de controles se refiere al uso de estrategias compensatorias o de solución de las dificultades. Las únicas referencias a este tipo de estrategias se dan en relación con la meta de comprensión de la lectura y las actividades propuestas se refieren casi con

² En el artículo "Factores cognitivos y afectivos en la comprensión de la lectura" (Rinaudo, 1991) hemos dedicado mayor atención al análisis de estos temas.

exclusividad a la relectura del material. Sólo en un informe, entre los 5 que hacen referencia a estrategias de reparación, se menciona la consulta a otros compañeros. Las expresiones son similares a las que transcribimos a continuación.

“Lo primero que realizo es poner el título de lo que voy a resumir y el autor. También coloco los subtítulos si los hubiere. Luego a medida que voy leyendo, voy escribiendo en una hoja aparte las ideas principales, sin rayar el texto. Si no entiendo con la primera lectura el sentido de la oración, lo vuelvo a leer las veces que crea necesario, como para poder ordenar la información y luego pasarla a la hoja. Así hasta terminar” (sujeto 10).

“Cuando resumo: leo primero todo el material una vez, lo vuelvo a leer por segunda vez y voy subrayando lo que me parece importante, cuando llego a una parte que no entiendo, leo tantas veces me sea necesario hasta entender. Por último hago una lectura general tratando de recordar lo más importante” (sujeto 55).

“... empiezo con la lectura del texto y luego subrayo lo que considero importante; a veces lo escribo aparte o lo saco en limpio y lo leo varias veces... si algo no entiendo recurro a la explicación de alguna compañera” (sujeto 1).

Con menor frecuencia aún, pero indicando un aspecto interesante dentro de las actividades de control, podemos ubicar los casos de 3 estudiantes que parecen cuidar que sus resúmenes contengan las ideas importantes del texto y no incluyan ideas triviales. Podemos encontrar aquí una preocupación por cumplir con lo que Brown y otros (1981) llaman reglas de supresión y de selección; sencillamente suprimir el material trivial o redundante y seleccionar para su inclusión en el resumen las ideas importantes del texto. Entendimos de este modo las afirmaciones siguientes:

“Primero leí el texto, como no lo entendí, mejor dicho no presté atención, lo volvía a leer y fui subrayando lo más importante (para mí); volvía a frases que no entendía bien, tachaba cosas que a la segunda o tercera leída yo había subrayado y no eran tan importantes” (sujeto 5).

“Mi forma de resumir es leyendo un trozo y subrayar lo más importante. Luego de haber leído todo y subrayado, volver a darle otra leída para ver si me falta algo o si subrayé cosas de más” (sujeto 25).

Otro aspecto del resumen que parece estar sujeto a algún tipo de control es el que se refiere a su coherencia interna. Transcribimos a continuación 2 de los 4 informes que incluyen este tipo de consideraciones.

“Yo procedí para resumir, subrayando las ideas principales, leyendo luego todo para ver si entre todas las ideas subrayadas había coherencia y no había dejado nada de lado” (sujeto 70).

“Realizo una lectura total del texto. Luego tomo párrafo por párrafo y voy subrayando las ideas principales. Finalmente, releo dichas ideas principales todas juntas y si puedo seguir el sentido del texto, creo que ya he concluido el resumen” (sujeto 92).

En síntesis, muy pocos alumnos parecen involucrarse en actividades de control o autorregulación durante la elaboración de resúmenes; en los casos en que esto ocurre la atención del alumno se dirige con mayor frecuencia a observar si se comprende el texto. Otros aspectos que se someten a control – aunque con menor frecuencia– es la coherencia del resumen, la inclusión de las ideas importantes y la supresión de la información que carece de importancia.³

Para concluir la descripción de los informes analizados, queremos señalar que si bien los estudiantes de este grupo mencionaron al resumen como uno de sus procedimientos habituales de estudio, muy pocos parecen reconocer su carácter estratégico. La adecuación conciente de un procedimiento a las demandas específicas de un texto o tarea académica, es lo que le confiere a éste su carácter estratégico. Si el procedimiento se aplica en forma ciega, uniforme y sin mayor control o regulación, no es apropiado considerarlo como una verdadera estrategia de aprendizaje. Desde esta perspectiva, sólo en 4 informes metacognitivos pueden hallarse referencias acerca de algún intento de adecuar los procesos de elaboración del resumen a los textos que deben tratar. En estos casos los alumnos mencionan adecuaciones en los procesos según el tamaño del texto, el tiempo de que disponen, y la importancia o tipo del contenido. Presentamos a continuación algunas de estas referencias.

“Leo un párrafo, y si es corto, de un título a otro” (sujeto 13).

“Leo primero para hacer el resumen por párrafo y cuando me dice cosas concretas, causas, origen y hechos lo subrayo” (sujeto 30).

“Me fijo en el título y luego busco las ideas importantes o los temas que se refieren a éste” (sujeto 16).

3. Metacognición y deficiencias en la elaboración de resúmenes

Ruth Garner, probablemente la investigadora que más se ocupó del problema de la elaboración de resúmenes en la última década, distinguió entre deficiencias de conciencia y deficiencias de producción. En su opinión, los problemas que se observan en los resúmenes elaborados por estudiantes de diferentes niveles de escolarización, pueden deberse a déficits en las ideas o representaciones acerca de lo que construye un buen resumen –déficits de conciencia–; o bien a dificultades para producir un resumen que responda a la representación que el alumno tiene acerca de él –déficits de producción– (Garner, 1985). Utilizaremos este encuadre para presentar las conclusiones de nuestro análisis de los informes metacognitivos.

Entendemos que un buen resumen de un texto expositivo debería presentar una versión condensada, pero integrada y fiel del texto a resumir. En consecuencia, quien hace un resumen debería tener conciencia de que la tarea requiere identificar las ideas importantes del texto y elaborar con ellas una nueva versión de éste. La nueva versión deberá, además, satisfacer los

³ Obsérvese que los alumnos están informando en relación a la elaboración de resúmenes y estudio de textos de Historia de la Educación.

criterios de coherencia e integración y también el de preservar el mensaje del autor. Los informes metacognitivos analizados nos permitieron ver que no existe igual conciencia respecto de los diferentes requerimientos del resumen. Así, mientras el 99% de los estudiantes (70 entre 71 informes) reconoce que para hacer un resumen hay que identificar las ideas importantes del texto; sólo un 21% (15 entre 71 informes) reconoce la necesidad de elaborar o producir un escrito coherente e integrado; y en ningún informe se menciona el requerimiento de fidelidad respecto del pensamiento del autor. Estos resultados pueden aportar algunos argumentos para interpretar las deficiencias que se hallan reiteradamente en los resúmenes de estudiantes universitarios.

La falta de integración entre las partes del resumen (Rinaudo, 1990), podría estar reflejando un déficit en la conciencia de las demandas del resumen. Por el contrario, las dificultades en la supresión de ideas importantes (en nuestros trabajos hallamos que el 50% de los estudiantes suprime un 50% de las ideas importantes), parecen ligarse más a un déficit en las habilidades para producir un buen resumen. Reconocer cuáles son las ideas centrales de una comunicación plantea, sin duda, grandes demandas respecto de los conocimientos previos del sujeto acerca del área de conocimientos sobre la que versa la exposición. Como señalamos en trabajos anteriores (Rinaudo, 1990, 1991), es posible que los alumnos universitarios inicien sus estudios con un déficit de conocimientos generales y de conocimientos propios de su área de estudio. De este modo, aun cuando el alumno sea consciente de que debe incluir en sus resúmenes las ideas importantes del texto, puede tener dificultades para reconocerlas durante la elaboración del resumen.

Los resultados hallados respecto del control de la tarea de resumir un texto, durante el análisis de los informes metacognitivos, nos aportan también algunos elementos para interpretar las dificultades observadas en los resúmenes. Como vimos, sólo el 25% (18 entre 71) de los estudiantes informa que controla su propio desempeño durante la tarea de resumen. Además, en la mayor parte de los informes metacognitivos, los controles que se mencionan se refieren a la comprensión de la lectura. Únicamente 7 estudiantes informan que orientan las actividades de control hacia el texto del resumen. Este déficit en la conciencia de los aspectos de la tarea que deben someterse a control en las diferentes etapas del resumen, puede también ayudarnos a entender algunas de las dificultades que detectamos en trabajos anteriores. Parece plausible atribuir los errores más flagrantes respecto de la omisión del referente de las oraciones, las ideas incompletas que llevan a distorsiones en la información y las deficiencias en la redacción del resumen, a esta falta de control del texto del resumen.

Por otra parte, la falta de conciencia respecto de la flexibilidad que debería caracterizar a una estrategia de aprendizaje, podría ser la causa del tratamiento indiferenciado que se aplica a diferentes tipos de contenidos y a diferentes tipos de estructuras textuales. De aquí, posiblemente, las dificultades para tratar en forma adecuada las estructuras causales, comparativas y de secuencias propias de los textos expositivos (Rinaudo, 1990).

Para concluir, la elaboración de resúmenes es una tarea compleja. Si bien su uso parece estar generalizado entre los estudiantes universitarios, los resultados de nuestros estudios nos llevan a pensar que la forma en que ellos lo realizan no responde a los reales requerimientos del resumen como estrategia de aprendizaje. Al no utilizárselo en este sentido, su valor respecto de los resultados del aprendizaje podría ser sumamente limitado.

Ahora bien, si coincidimos con Garner (1985, 1988) en que el resumen, junto a la distribución correcta del tiempo y la habilidad para reexaminar el texto, son las estrategias de aprendizaje que merecen mayor consideración y hacia las que deberían orientarse los esfuerzos docentes, cobra mayor sentido nuestro propósito de analizar las dificultades que plantea la elaboración de resúmenes y la forma en que los alumnos las resuelven. Creemos haber contribuido a delimitar las dificultades que se le presentan a los estudiantes universitarios en relación con esta tarea, así como las fuentes que pueden ocasionar estas dificultades. Esperamos que esta delimitación permita atender en forma más adecuada a la solución de los problemas señalados y que, indirectamente, contribuya al propósito más ambicioso de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Este trabajo se realizó en el marco de una investigación sobre el aprendizaje de textos en estudiantes universitarios, que fue subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y por el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR).

Agradecimientos. La autora agradece a Regina Gibaja, las críticas y sugerencias que formuló a una primera versión de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1978) **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** México, Trillas.
- Baker, L. y A. Brown (1984a.) "Metacognitive Skills and Reading." En D. Pearson (ed.) **Handbook of Reading Research.** New York, Longman.
- Baker, L. y A. Brown (1984b.) "Cognitive Monitoring in Reading." En J. Flood (ed.) **Understanding Reading Comprehension.** Newark, IRA.
- Brown, A; J. Campione y J. Day (1981) "Learning to Learn. On Training Students to Learn from Text." En **The Journal of Educational Research.** 10, 2, 14-21.
- Bruner, J. (1971) **The Relevance of Education.** New York, Norton.
- Fisher, P. y H. Mandl (1984) "Learner, Text Variables and the Control of Text Comprehension and Recall." En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso **Learning and Comprehension of Text.** Hillsdale, Erlbaum.
- Garner, R. (1985) "Text Summarization Deficiencies among Older Students: Awareness or Production Ability?" **American Educational Research Journal.** 22, 4, 549-560.
- Garner, R. (1988) **Metacognition and Reading Comprehension.** Norwood, Ablex.
- Gibaja, R. (1991) "Investigación de la cultura de la escuela." En **Pensar y repensar la educación.** Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.
- Nisbet, J. y J. Shucksmith (1987) **Estrategias de aprendizaje.** Madrid, Santillana.
- Rinaudo, M. (1990) "Comprensión de textos." Informe de un estudio en el nivel universitario. En M.E. Dubois; R. Gibaja y M. Rinaudo. **Comprensión de la lectura.** Cuaderno 10. Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

- Rinaudo, M. (1991) "Factores cognitivos y afectivos en la comprensión de la lectura." **Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto**, Vol. VIII, 2, 169-192.
- Wade, S. y R. Reynolds (1989) "Developing Metacognitive Awareness." En **Journal of Reading**, Octubre 1989, 6-14.