

Estrategias de lectura y producción de textos académicos

Leer para evaluar un texto científico

MERCEDES ZANOTTO* | CARLES MONEREO** | MONTSERRAT CASTELLÓ***

El presente estudio tuvo la finalidad de identificar, describir y analizar las estrategias de lectura y escritura que aplicaron cinco lectores y escritores expertos, integrantes de un comité o tribunal, para evaluar la idoneidad de un trabajo de investigación. Los lectores utilizaron la técnica de protocolo verbal en la revisión del documento y los datos arrojados se analizaron con *Atlas/ti*. La unidad de análisis correspondió a las secuencias estratégicas (SE) integradas por el planteamiento del problema, el proceso de solución y las producciones realizadas. Los resultados mostraron distintos abordajes estratégicos: el lector A se centró en evaluar contenidos temáticos; “B” en la búsqueda de información; “C” en complementar los contenidos del texto; “D” en prever la información que se presentaría en el escrito y “E” en comprender a profundidad el contenido. Los resultados aportan criterios para evaluar textos de investigación y también destacan la relevancia de la lectura y escritura estratégicas para la formación de investigadores.

This study has as purpose to identify, describe and analyze the reading and writing strategies put into practice by five expert readers and writers who are members of a committee or examining board, in order to assess the suitability of a research work. The readers made use of the verbal protocol technique for the revision of the document and the resulting data were analyzed with Atlas/ti. The analysis unit matched the strategic sequences (SS) made up by the depiction of the problem, the solution process and the productions that are carried out. The results showed different strategic approaches: the A reader focused on the assessment of thematic contents; “B” paid attention to the research of information; “C” tried to complement the text’s contents; “D” focused on the prevision of the information that would be presented in the document and “E” on the in depth understanding of the content. The results provide criteria to assess the research documents and also help to emphasize the relevance of strategic reading and writing for the training of researchers.

Palabras clave

Estrategias de lectura y escritura
Procedimientos híbridos
Contextos académicos
Expertos en lectura y escritura
Evaluación de textos

Keywords

Reading and writing strategies
Hybrid proceedings
Academic contexts
Experts in reading and writing
Assessment of documents

Recepción: 07 de febrero de 2010 | Aceptación: 18 de mayo de 2010

* Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académica de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Publicaciones: (2007, en coautoría con M. Castelló y A. Iniesta), “Epílogo: tres casos de escritura académica”, en M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó. CE: mercesz@yahoo.es

** Doctor en Psicología, profesor titular del Departamento de Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona. Vice-coordinador General del Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología Educativa. Publicaciones: (2009, en coautoría con M. Castelló, D. Durán e I. Gómez), “Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 3, pp. 421-447. CE: carles.monereo@uab.es

*** Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora titular del Departamento de Psicología de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universitat Ramon Llull de Barcelona (URL). Publicaciones: (2005, en coautoría con C. Monereo), “Student’s Note-Taking as a Knowledge Construction Tool”, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 5, núm. 3, pp. 265-285. CE: MontserratCB@blanquerna.url.edu

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es ampliamente reconocido por la comunidad académica que la construcción y difusión de conocimiento científico requiere, además del dominio del pertinente conocimiento disciplinar, una elevada competencia sobre tareas que involucran procesos de integración, interdependencia e interacción de la lectura y la escritura, o como lo denominó Spivey (1997), de procesos híbridos, cuyo ejemplo paradigmático es la escritura a partir de fuentes bibliográficas. Para realizar esas tareas de forma eficiente, resulta imprescindible la aplicación de estrategias que permitan la regulación de las acciones a efectuar.

Una de las tareas académicas más exigentes y relevantes, y que sin duda reclama la intervención de procesos híbridos complejos de lectura y escritura experta, y sus correspondientes estrategias, es la evaluación de textos científicos. Todo candidato o integrante de la comunidad académica ve sometida a evaluación su producción escrita y, a su vez, debe evaluar de manera efectiva sus propios textos y los textos de otros, actividades sustanciales para la integración y permanencia en dicho contexto.

De acuerdo con lo anterior, se hace insoslayable que los investigadores conozcan, no sólo los criterios que subyacen a esas evaluaciones, sino muy especialmente las estrategias y competencias de lectura y escritura que permiten realizar este tipo de actividades con éxito. Sin embargo, prácticamente no existen estudios con respecto a las estrategias de lecto-escritura que emplean docentes e investigadores expertos con la finalidad de evaluar textos de investigación, cuyas aportaciones contribuirían sin lugar a duda a la formación de investigadores noveles y, por ende, a su integración en el ámbito académico. Este es el objetivo último de esta investigación en la que analizamos el enfoque estratégico adoptado por cinco académicos expertos cuando desarrollan una tarea híbrida de lectura y

escritura para la evaluación de un trabajo de investigación.

Tradicionalmente, la investigación sobre actuación estratégica y regulación en situaciones híbridas de lectura y escritura se ha ocupado de tres grandes áreas de estudio. La primera de ellas se refiere a la enseñanza de estrategias adecuadas para gestionar ambos procesos en situaciones de aprendizaje (Bräten y Strømsø, 2004, 2006; Fitzgerald y Sananhan, 2000; Segev-Miller, 2004; Tolchinsky y Solé, 2009). Estos estudios se han enfocado preferentemente al impacto de dichas tareas en el aprendizaje y en sus propuestas es frecuente que se contemplen lecturas iniciales y la producción de textos escritos a partir de la información extraída de esas lecturas. Los resultados indican que en determinadas condiciones la realización de textos complejos, como síntesis o ensayos, puede favorecer la comprensión de lo leído y la integración de nueva información con los conocimientos previos de los estudiantes (Braaksma *et al.*, 2001; Couzijn y Rijlaarsdam, 2004; McGinley, 1992; Tynjälä, 1998). En menor medida la investigación también ha estudiado las relaciones del texto escrito con la discusión oral, demostrando los beneficios de esta interacción para el aprendizaje (Mason, 1998) y enfatizando la necesidad de que las tareas de enseñanza y aprendizaje se inserten en contextos funcionales y auténticos (Prior y Shipka, 2003).

La segunda área preferente de investigación es la relativa al estudio detallado de las operaciones cognitivas que caracterizan a los procesos expertos. A pesar de que la mayoría de estos trabajos, habitualmente desarrollados en situaciones controladas, han abordado el análisis de los procesos de comprensión de forma separada de los de producción textual, y de que en algunos casos las relaciones entre ambas líneas de investigación han sido escasas (Bereiter y Scardamalia, 1986, 1987; Flower, 1990; Haas y Flower, 1988; Pressley, 1995, entre otros), existen algunos intentos valiosos que enfocan el estudio integrado de ambas

actividades. Así, las aportaciones de Strømsø, Bråten y colaboradores (Bråten y Strømsø, 2006; Strømsø, Bråten y Samuelstuen, 2003; Yore, Hand y Florence, 2004) centrados en las relaciones entre los procesos implicados en la lectura de múltiples fuentes y su posterior integración en textos escritos, muestran cómo los procesos inferenciales requeridos para llevar a cabo esta integración dependen del tipo de estrategias de procesamiento, pero sobre todo de las estrategias de elaboración y selección de información apropiadas.

De forma congruente a lo que acabamos de señalar, Cerdán y Vidal-Abarca (2008) encontraron que los estudiantes volvían a la información pertinente de un texto cuando se encontraban con información también pertinente en otro texto. Además, para elaborar un ensayo integrando la información de diferentes fuentes, los estudiantes necesitan activar simultáneamente las partes apropiadas de esos textos-fuente a fin de relacionarlas e integrarlas. Otro grupo de estudios se han interesado por las relaciones entre diferentes procedimientos de aprendizaje también híbridos, como la toma de apuntes o el uso de diferentes fuentes de información, y su repercusión en la escritura o el aprendizaje (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Gil, Vidal-Abarca y Martínez, 2008; Guasch y Castelló, 2002). Sus resultados también apuntan a que sólo cuando dichos procedimientos sirven para elaborar la información, resultan de utilidad para la integración de diversas fuentes en un texto o discurso propio, algo no siempre posible dada la dificultad que muestran los aprendices para tomar notas elaboradas y no simplemente literales (Monereo, 2009).

Un tercer grupo de estudios se ha centrado de manera preferente en analizar los procesos cognitivos que ambas actividades involucran de forma coordinada (Segev-Miller, 2004; Rijlaarsdam, 2006; Van den Bergh *et al.*, 2009). Sus resultados han puesto de manifiesto tanto la naturaleza como la recurrencia de las operaciones cognitivas y metacognitivas que

ejecutan los expertos, aunque en algunos casos esto implicó desatender la influencia que puede tener el contexto social en el que tienen lugar, aspecto que, tal como han subrayado estudios provenientes de la pragmática, la sociolingüística, la Psicología o la psicolingüística (Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Castelló, 2002), resulta determinante para una comprensión y producción de textos que pueda calificarse de “estratégica”.

La tercer área de investigación interesada en la actuación estratégica y la regulación en situaciones híbridas de lectura y escritura se ha orientado a estudiar las estrategias que utilizan los aprendices, preferentemente en contextos académicos de educación secundaria y superior. A partir del trabajo pionero de Spivey y King (1989), las aportaciones recientes de Solé *et al.* (2005) o Castelló, Iñesta y Monereo (2009), han puesto de manifiesto la dificultad de los aprendices para generar textos ajustados en situaciones complejas en las que, o bien se simplifican las tareas, o bien se recurre a estrategias simples de copia que hacen difícil la escritura personal y epistémica.

En síntesis, los hallazgos de las diferentes líneas de investigación reseñadas han permitido ampliar nuestro conocimiento sobre las estrategias relevantes en situaciones prototípicas y han establecido con claridad algunas de las dificultades que suponen su aprendizaje y su uso autónomo. Sin embargo, son muy pocos los estudios que se han ocupado de las dificultades que conlleva la adquisición de estrategias específicas de comunicación científica en contextos académicos (Carlino, 2005; Castelló *et al.*, 2007), y son prácticamente inexistentes los que han abordado el estudio de estas actividades de forma integrada en contextos de desempeño experto y en tareas académicas habituales y relevantes para los protagonistas del estudio.

En los pocos trabajos sobre el tema señalado, la perspectiva ha sido retórica y el análisis se ha centrado preferentemente en los textos más que en el conocimiento de los procesos

cognitivos de los participantes. En este sentido, resulta paradigmático el trabajo de autores como Tardy y Matsuda, quienes analizaron cómo los revisores de revistas científicas tienen en cuenta en sus informes la voz del autor y atienden a unas determinadas características discursivas por encima de otras (Matsuda y Tardy, 2007; Tardy y Matsuda, 2009).

Entendemos que el estudio de los procesos estratégicos involucrados en la resolución de tareas académicas claramente definidas y habituales en las actividades de los docentes-investigadores, como sería el caso de la evaluación de textos científicos, resulta necesario no sólo para comprender los mecanismos que operan en su actividad, entendida como la adopción de decisiones para mantener y dirigir la propia actuación (Monereo, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1986; Palincsar y Brown, 1984; Pressley, 1995), sino también para complementar los trabajos realizados desde otras perspectivas, como las revisadas.

Atendiendo a esta necesidad, diseñamos un estudio de casos con la finalidad de identificar, describir y analizar las estrategias de lectura y escritura que pusieron en marcha cinco lectores y escritores expertos durante la revisión del apartado teórico de un trabajo de investigación, tarea que realizaron como integrantes de un comité o tribunal que debía evaluar la idoneidad del texto presentado. Concretamente, nos planteamos tres objetivos específicos:

1. Describir la actuación estratégica de cinco académicos ante la lectura de un texto y la redacción de un informe en una situación de evaluación de la producción científica de un candidato a doctor.
2. Caracterizar y explicar el abordaje estratégico adoptado por cada uno de los participantes.
3. Identificar las diferencias y similitudes existentes entre los diferentes abordajes estratégicos de los casos analizados.

MÉTODO

Participantes

Constituyeron la muestra cinco investigadores del área de las ciencias sociales y humanidades, concretamente de Filología, Didáctica de la lengua, Psicología y Pedagogía. Se trataba de expertos en la utilización de los procesos de lectura y escritura involucrados en la realización de tareas académicas. Todos ellos contaban con una amplia y reconocida experiencia, tanto como docentes universitarios (más de 15 años de experiencia de media) como en calidad de investigadores, con tres o más publicaciones en revistas indexadas en bases de datos internacionales de reconocido prestigio. Todos aceptaron formar parte del tribunal que debería juzgar y valorar un texto de investigación correspondiente al trabajo final de un Máster en Psicología de la Educación y, después de ser informados al respecto, dieron su consentimiento para participar en la investigación.

Texto evaluado

El texto que los lectores evaluaron correspondía a la introducción y al marco teórico de un trabajo de investigación para la obtención del título de DEA (Diploma de Estudios Avanzados), una de las etapas del proceso de acreditación de estudios doctorales en las universidades de la Unión Europea. El trabajo de investigación se titula "Estrategias de lectura enfocadas a la escritura de textos científicos en lectores expertos" y su contenido presenta la siguiente estructura: la introducción se compone de dos subapartados: Justificación del estudio y Estructura del trabajo de investigación. El apartado teórico consta de los siguientes subapartados: Estrategias de aprendizaje, Comprensión lectora, Estrategias de lectura e Interacción entre lectura y escritura. La extensión de este contenido abarca 63 páginas.

Procedimiento

Con el fin de obtener información detallada sobre las diferencias individuales implicadas

en la utilización de estrategias para la evaluación de un texto científico, se partió de un diseño comparativo de casos múltiples. Los sujetos de la muestra debían leer el trabajo de investigación que se sometía a evaluación y escribir un informe del mismo. Fue importante que ambas actividades se desarrollaran con absoluta libertad, a fin de contar con las condiciones contextuales lo más cercanas posible a las habituales para cada uno de los integrantes de la muestra. Esto implicó que en el diseño de la investigación se adoptara una perspectiva flexible para coadyuvar a que los lectores gestionaran el tiempo destinado a la actividad, así como también para que decidieran el número de sesiones de trabajo que considerasen necesarias, dentro de los límites señalados por la normativa universitaria (periodo de un mes), tal como correspondía a su función de miembros de un tribunal. Por lo tanto, podían tomar anotaciones, subrayar el texto, elaborar esquemas y realizar todos aquellos procedimientos que efectuaban habitualmente en una tarea de esas características. La única particularidad que les pedimos fue la de verbalizar y registrar a lo largo de todo el proceso sus pensamientos y acciones mediante diferentes procedimientos: en primer lugar, solicitamos que explicaran sus pensamientos y acciones en voz alta, tal como exige la técnica del protocolo verbal (Pressley y Afflerbach, 1995). En el caso de lectores hábiles esta técnica no afecta a la comprensión del texto (Crain-Thoreson *et al.*, 1997), a diferencia de los lectores inexpertos, quienes requieren de una instrucción para aplicarla.

Previamente al desarrollo de la actividad, se presentó a cada uno de los lectores dicha técnica, aunque todos ellos tenían ya conocimientos sobre la misma. Por otra parte, les fue entregada una guía escrita, a modo de recordatorio, con recomendaciones acerca de: a) la realización del protocolo verbal y las mejores formas de suspender y reanudar el mismo; y b) aspectos técnicos relativos al nivel de sonido y visibilidad adecuados para el óptimo

desarrollo de la grabación audio-visual con una cámara digital de video. Así mismo, se les comunicó que podrían realizar algunas pruebas previas a la grabación real, con la finalidad de habituarse a la técnica y a la cámara. Los lectores decidieron comenzar con las grabaciones definitivas desde un inicio, tomando en cuenta que ya conocían y habían empleado la técnica de protocolo verbal como sujetos de otras investigaciones y/o como investigadores, así también considerando su habituación a las videograbaciones, dada su experiencia en la impartición de videoconferencias.

Esperábamos que el hecho de que el proceso completo fuese grabado por el propio lector facilitaría un registro más genuino de sus acciones, respetando la frecuencia y extensión con la que realizaban la tarea, en qué momento tomaban anotaciones, cuándo efectuaban una relectura en silencio, etc., actividades que probablemente se hubiesen visto alteradas si la grabación la hubiese realizado otra persona, tal como se señala en algunos trabajos tanto de comprensión lectora (Magliano y Millis, 2003) como de composición escrita a partir de fuentes bibliográficas (Rijlaarsdam, 2006) o de análisis de las estrategias de lectura aplicadas a la gestión de contenidos de distintas fuentes (Strømso y Bråten, 2003). Los datos del protocolo fueron transcritos y analizados con el programa *Atlas.ti*, que corresponde a una base de datos para el análisis de contenido cualitativo que puede presentarse en diversos formatos (texto, sonido y video). Se recogieron también todas las anotaciones (apuntes y notas en el propio texto o en hojas aparte), así como el informe final redactado por cada sujeto, para relacionar estas producciones con el protocolo verbal. Asimismo, se registró en video la actividad de los sujetos para complementar el análisis de los protocolos verbales e identificar en qué momento se producían las anotaciones o determinadas actuaciones. El proceso fue también transcrito y analizado con el programa *Atlas.ti*.

Al inicio de cada sesión de trabajo, los sujetos rellenaron un breve auto-informe detallando la planificación de su actuación (aquello que se disponían a realizar) y su representación de la tarea (explicitando cuál les parecía que era el objetivo de la sesión y los motivos por los que debían actuar de una determinada manera). Al final de la sesión completaron el auto-informe con sus impresiones acerca del proceso seguido. Nuevamente los datos del auto-informe fueron transcritos y analizados a través del programa *Atlas.ti*.

Finalmente, se realizaron dos entrevistas: la primera se diseñó a partir del registro de observación del protocolo verbal y de una primera revisión de la producción escrita (anotaciones e informe de los lectores) y se efectuó inmediatamente después de que los sujetos finalizaran las tareas de lectura y elaboración del informe, con el objetivo de obtener más información acerca de sus criterios para evaluar un trabajo de investigación, y de los procesos puestos en marcha durante la lectura y la redacción del informe. La segunda se diseñó a partir de la información obtenida a través del registro videográfico y de la entrevista previa. Durante ésta, se visionaron con cada participante fragmentos seleccionados de su proceso de resolución de la tarea, con el fin de obtener información más precisa sobre dicho proceso, en especial sobre posibles reajustes estratégicos a lo largo del mismo. Ambas entrevistas fueron registradas en audio y posteriormente transcritas para su análisis también con la ayuda del programa *Atlas.ti*.

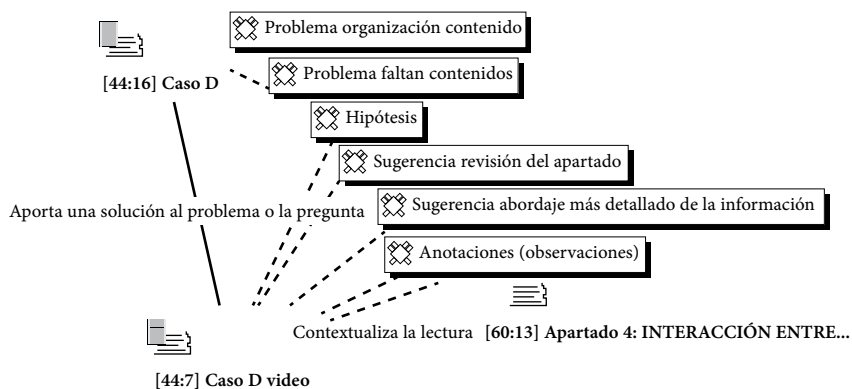
En cuanto al procedimiento de análisis de los datos, pretendíamos disponer de una unidad de análisis integradora que respetara las secuencias de toma de decisiones que implica la regulación estratégica y a la que denominamos *secuencia estratégica*. Una secuencia estratégica consistiría en un proceso integrado que se inicia con el planteamiento

de un problema, objetivo o pregunta —planteamiento—, prosigue con la adopción de decisiones para su resolución —proceso de resolución— y finaliza cuando se percibe el problema como total o parcialmente resuelto —producción— o como irresoluble, y se abandona. Ésta sería la definición ideal de una secuencia estratégica constituida por una fase de *planteamiento*, de *proceso de resolución* y de *producción*, que tiene sus antecedentes en los intentos de operacionalización de la definición de actuación estratégica, común en la literatura sobre el tema (Boekaerts y Corno, 2005; Monereo, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1986; Palincsar y Brown, 1984; Pressley, 1995). Sin embargo, era de esperar —y los primeros análisis de las grabaciones realizadas de los protocolos verbales así lo confirmaron— que esas secuencias estratégicas no siempre se completaran en sus tres fases y no siempre tuvieran lugar de manera continua en el tiempo. Así, resultaba frecuente que nuestros expertos detectaran un problema, incluso se lo cuestionaran en voz alta, y no actuaran, seguidamente, en consecuencia. En ocasiones el problema se recuperaba posteriormente y era entonces resuelto, mientras que en otras nunca llegaba a resolverse.

Teniendo en cuenta lo anterior, redefinimos las modalidades que podía adoptar una secuencia estratégica (SE). Así, una SE podía ser completa o incompleta —es decir, incluir las tres fases de la secuencia o no—, y continua o discontinua —resolverse de manera concatenada en el mismo período temporal o resolverse con posterioridad—. De este modo podíamos diferenciar entre secuencias estratégicas completas-continuas (SCC), completas-discontinuas (SCD), e incompletas (SI).

En la Fig. 1 presentamos un ejemplo, obtenido de la información que aporta el programa *Atlas.ti*, de una SE completa-continua (SCC) que fue efectuada por la lectora D.

Figura 1. SCC del caso D



El análisis se realizó a dos niveles. En el primero se analizaron de forma detallada las acciones y verbalizaciones de los sujetos para identificar las SE y sus tres componentes para, posteriormente, establecer las partes del texto en las que se localizaban las diferentes SE identificadas. En el primer nivel de análisis también se identificaron las anotaciones realizadas como parte de las SE y se revisaron sus contenidos para determinar su correspondencia con los comentarios que el lector emitió durante el protocolo verbal. Los contenidos de las SE y de las anotaciones, a su vez, se relacionaron con aquellos que formaron parte de los informes, igualmente para observar su correspondencia. Los auto-informes aportaron información sobre la representación de la tarea de los lectores y, en concreto, sobre los aspectos que consideran fundamentales a evaluar en un texto de investigación con las características señaladas y en la situación académica especificada, así como las acciones que consideran necesario realizar para efectuar dicha evaluación. Los auto-informes, conjuntamente con la primera entrevista, nos permitieron definir con una mayor precisión los distintos tipos de planteamientos formulados por los lectores (Tabla 1). En cuanto a la última entrevista, como se explicó previamente, coadyuvó a definir con mayor precisión algunos procesos estratégicos a lo largo de la lectura, por ejemplo la decisión del revisor de

no leer en voz alta determinado subapartado porque prefería realizar una lectura rápida de un contenido con el que se encontraba familiarizado.

A partir de lo mencionado anteriormente, es posible observar que las SE del protocolo verbal son el aspecto central del proceso de evaluación que analizamos en la presente investigación, y que la información obtenida a partir de su identificación en dicha tarea de lectura se detalló y complementó mediante los auto-informes, las entrevistas, las anotaciones y el informe final.

En un segundo nivel de análisis, aquellas SE que en cada caso aparecieron con más frecuencia se consideraron como *secuencias estratégicas prototípicas* (SEP). El conjunto de estas SEP sirvió para caracterizar el perfil de cada sujeto, que denominamos *abordaje estratégico global* (AEG). Las categorías emergentes identificadas para cada uno de los componentes de las SE fueron discutidas por parte de los autores hasta lograr el consenso en su definición, y posteriormente fueron validadas por tres investigadores especialistas en estrategias de lectura y escritura quienes, mediante la revisión de los videos, las anotaciones, los auto-informes y los protocolos verbales, corroboraron las definiciones de las categorías correspondientes y su asignación a cada uno de los componentes. Las sugerencias de esos investigadores se integraron en

una nueva relación de categorías que resultaba más inclusiva y, finalmente, cuatro jueces independientes analizaron los datos. Su grado de acuerdo fue de .89 (según índice de Kappa).

RESULTADOS

Hemos organizado los resultados en función de los objetivos planteados. Así, en primer lugar describiremos la actuación estratégica de los cinco académicos analizados. Después se explicará de forma detallada el proceso seguido por cada uno de los casos y se caracterizará su abordaje estratégico, y finalmente se presentarán los resultados relativos a las diferencias y similitudes entre los distintos casos analizados.

Actuación estratégica de los sujetos analizados

Los lectores participantes desarrollaron la lectura evaluativa del texto destinando en promedio dos sesiones de trabajo con una duración promedio de dos horas cada una.

Como hemos dicho, para caracterizar las SE, en primer lugar identificamos los *planteamientos*, *procesos de solución* y *producciones* que las componen (Tabla 1). Dentro de los *planteamientos*, es decir, aquellas situaciones que desencadenan una SE, se identificaron y establecieron tres categorías diferentes: *problemas*, *objetivos* y *preguntas*.

En cuanto a los *problemas*, como puede observarse en la Tabla 1, éstos se centraron en aspectos *argumentativos* —poca justificación del objetivo, de la organización o del contenido del texto—, de control de la propia *comprensión*, en cuestiones *conceptuales* —como la inadecuación o imprecisión en el uso de conceptos—, de *elaboración de contenido* —relativos a la cantidad y calidad de las relaciones entre diferentes ideas—, *estructurales* —centrados en la organización del texto—, *problemas formales de redacción* y *problemas temáticos* —vinculados a la adecuación, al exceso o a la falta de información—.

Tabla 1. Planteamientos, procesos de solución y producciones identificadas en las SE de los sujetos de la muestra

Planteamientos	Procesos de solución	Producciones
Problemas		Soluciones
(PA) Problemas argumentativos	(CB) Consulta bibliográfica	(CC) Se comprende el contenido
(PC) Problema de comprensión	(H) Hipótesis	(CH) Comprueba hipótesis
(PCon) Problemas conceptuales	(IE) Inferencia elaborativa	(CI) Corrección de información
(PE) Problemas de elaboración del contenido	(IP) Inferencia predictiva	(EO) Esclarecimiento del objetivo de investigación
(PEs) Problemas estructurales	(IPu) Inferencia puente	(EP) Esclarecimiento de la pertinencia de contenidos
(PR) Problemas formales de redacción	(PE) Proceso estructural de lectura	(SOi) Solución obtención de información
(PT) Problemas temáticos	(PRI) Proceso retórico de lectura	(SR) Se sitúa a partir de las referencias
Objetivos	(RT) Relectura del texto-base	Sugerencias
(OA) Analizar cómo se abordan y se organizan los contenidos		(SAr) Sugerencias referentes a la argumentación del texto
(OD) Definir el objetivo del trabajo de investigación		(SAT) Sugerencias referentes a aspectos temáticos
(OI) Obtener información		(SCo) Sugerencia conceptual
(OR) Releer el texto		(SEl) Sugerencias referentes a la elaboración del texto
(OS) Situarse y construir una representación del trabajo de investigación		(SEs) Sugerencias referentes a la estructura del texto
(OV) Vincular autores y enfoques		(SRe) Sugerencias referentes a la redacción
Preguntas		
(PrC) Control comprensión		
(PrE) Falta especificación y claridad		
(PrD) Falta definición concepto		

Todavía dentro de los *planteamientos*, identificamos seis grandes *objetivos* como parte del desempeño estratégico de los sujetos de la muestra, que se describen también en la Tabla 1. Así, nuestros sujetos, al leer y elaborar su información mencionaron los siguientes propósitos: obtener nueva información y comprenderla; analizar el abordaje que se hacía de los contenidos prestando atención a la forma en que se organizaba el texto; relacionar diferentes autores y perspectivas, situarse ante el trabajo y construir una representación global del texto, además de establecer explícitamente la necesidad de releerlo o focalizar en discernir la pertinencia y claridad del objetivo del trabajo.

Finalmente, en esa misma tabla también se resumen las preguntas o interrogantes que los lectores se plantearon durante la lectura relativas al contenido del texto. En este caso se trataba de cuestiones o dudas que los participantes mencionaban de forma explícita y que guiaban también tanto su proceso de lectura como de anotación. Así, se refirieron a dudas acerca del alcance de su propia comprensión del texto, cuestiones relativas a por qué no se explicaban, precisaban o definían con mayor claridad algunos conceptos e ideas o a la necesidad de inclusión de nueva información, además de algunas dudas acerca de la correcta formulación de un término o la adecuación de algún recurso tipográfico.

En cuanto a los *procesos de solución* planteados por los sujetos para alcanzar los objetivos explicitados o resolver las preguntas y problemas formulados, tal como se describe en la Tabla 1, los sujetos pusieron en marcha acciones específicas como la consulta de fuentes bibliográficas para responder a alguna pregunta, o la toma de notas para facilitar la comprensión además de una variedad de procesos cognitivos como el planteamiento de hipótesis como un medio para asegurar la comprensión o resolver cuestiones, la elaboración de diferentes tipos de inferencias en función de los propios objetivos o la formulación de

paráfrasis especialmente para resolver problemas identificados durante la lectura. Además, los participantes de la muestra también mencionaron de forma explícita diferentes formas de abordar la lectura en las que de manera intencional se interesaban por la búsqueda de información específica, el análisis de aspectos estructurales del texto o la valoración de la voz del autor en el texto.

El tercer componente de las SE son las *producciones*, que se refieren al producto obtenido una vez alcanzados los objetivos o resueltas las preguntas o el problema formulado. Se identificaron dos tipos de *producciones*: las *soluciones* y las *sugerencias*. Las *soluciones* se refieren a la resolución de problemas, objetivos o preguntas relativos a la propia comprensión del texto leído. Las *sugerencias* corresponden a todas las indicaciones que el lector decidió incluir en su informe y por lo tanto se dirigen a la valoración del texto. Algunas de estas sugerencias fueron acompañadas de anotaciones mientras que otras fueron sólo señaladas en el protocolo verbal de los sujetos.

Tal como se resume en la Tabla 1, en cuanto a las soluciones se observaron procesos de comprobación de hipótesis previamente formuladas, así como la elaboración de respuestas a dudas también realizadas de manera anticipada acerca de posible información errónea, innecesaria, inexistente o no pertinente, así como acerca de la claridad y ajuste de los objetivos del trabajo. Los sujetos de la muestra también mencionaron y produjeron anotaciones respecto de su nivel de comprensión y a la construcción de una representación general del trabajo leído.

En cuanto a las sugerencias, todas tuvieron que ver con aspectos que deberían modificarse o mejorarse. Concretamente, un primer grupo se refirió a la necesidad de argumentar mejor, de definir de forma más precisa los conceptos clave, de modificar aspectos de la estructura del texto, como por ejemplo introducir apartados o reorganizarlos para guiar mejor al lector. Otro grupo

de sugerencias hicieron referencia a la elaboración y pertinencia del contenido; así, en un caso podía sugerirse que se utilizaran ejemplos, que se estableciesen relaciones entre los diferentes conceptos o ideas o que se hiciese visible la voz y el posicionamiento del autor en relación a determinados apartados del contenido, mientras que en otro caso se mencionaron aspectos como la necesidad de eliminar o ampliar partes del contenido. Finalmente, se registraron también algunas sugerencias relativas a la mejora de elementos formales o de redacción.

Una vez descritos los componentes de las SE, la Tabla 2 recoge las diferentes SE identificadas para cada uno de los sujetos y la Fig. 1 resume el total de SE identificadas en cada caso.

Figura 2. Total de SE en cada caso

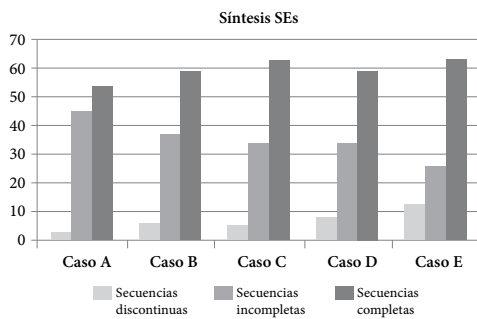


Tabla 2. Total de SE en cada caso

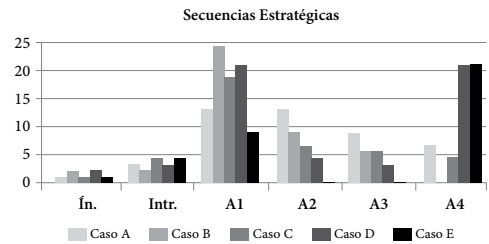
	Secuencias discontinuas	Secuencias incompletas	Secuencias completas	%
Caso A	2.32	44.2	53.48	100
Caso B	5.55	36.1	58.35	100
Caso C	5.12	33.32	61.5	100
Caso D	8	33.5	58.5	100
Caso E	12.5	25	62.5	100

La Fig. 2 y la Tabla 2 nos permiten observar que todos los revisores obtuvieron un mayor porcentaje de secuencias estratégicas completas continuas (SCC) que sumado a los porcentajes de secuencias estratégicas completas discontinuas (SCD) nos indican que los

planteamientos formulados en cada uno de los casos se lograron resolver en su mayoría.

Una vez que hemos identificado los porcentajes de las SE efectuadas por los lectores, a continuación presentamos, en la Fig. 2, las SE que fueron desarrolladas en los diferentes apartados del texto.

Figura 3. Secuencias estratégicas identificadas en los apartados del texto



Códigos: Índice (In.); Introducción (Int.); Apartado 1: estrategias de aprendizaje (A1); Apartado 2: comprensión lectora (A2); Apartado 3: estrategias de lectura (A3); Apartado 4: interacción entre lectura y escritura (A4).

En la Fig. 3 se muestra cuáles fueron los contenidos a los que los lectores aplicaron un número determinado de SE. Así, observamos que el primer apartado, referente a las estrategias de aprendizaje, presenta un mayor porcentaje en cuatro de los cinco casos. Sólo en el caso E se identificó un mayor porcentaje de SE en el apartado que corresponde a la interacción entre lectura y escritura. Esta información, conjuntamente con los datos que aporta la Tabla 2 sobre las estructuras de las SE, nos permitirá caracterizar el abordaje estratégico global (AEG) de los lectores, tal y como a continuación será explicado de manera detallada.

Proceso de revisión efectuado en cada caso

Caso A

En este caso se efectuaron un total de 43 SE y, como se observa en la Fig. 3, éstas se concentraron mayoritariamente en los apartados 1 y 2, lo que indica que A desplegó un mayor

número de SE en temas sobre estrategias de aprendizaje y sobre comprensión lectora, respectivamente. En cuanto a las SCC prototípicas, la Tabla 2 muestra que éstas se constituyeron de la siguiente manera: a) problema temático y sugerencia al abordaje temático (7 por ciento) y b) problema temático y sugerencia a la elaboración del texto (7 por ciento). Por otra parte, las SI prototípicas presentaron: a) problemas de redacción (11.63 por ciento) y b) problemas temáticos (18.6 por ciento). Como puede observarse, en este caso las SEP no presentan procesos de solución, sin embargo, cabe considerar que las producciones actuaron simultáneamente como procesos de solución y producciones de sugerencias, dado que éstas se aportaron como alternativas para la resolución de los problemas planteados.

Determinadas SE no prototípicas también estuvieron constituidas por elementos que se desarrollaron con una frecuencia alta; es el caso de los problemas estructurales (11.63 por ciento) y las sugerencias a la estructura (18.6 por ciento). A su vez, en relación a SE no prototípicas sí fueron requeridos procesos de solución como los planteamientos de hipótesis (11.63 por ciento). Este hecho habla de su utilidad para el desarrollo de producciones estratégicas.

El lector A no realizó anotaciones, debido a que consideró que sus opiniones habían sido registradas en la grabación del protocolo verbal; sin embargo, sí efectuó señalamientos (utilización de códigos como el signo de pregunta o el asterisco) en el texto revisado, que le fueron de utilidad para detectar información importante durante la redacción del informe. De acuerdo con lo recabado en la primera y segunda entrevista, “A” utiliza las anotaciones para elaborar sus ideas con respecto al texto que evalúa; no obstante, mediante la técnica del protocolo verbal, en este caso empleó su discurso oral como recurso para generar elaboraciones acerca del contenido del texto que fueron retomadas para el informe que redactó de manera inmediata, una vez concluida la lectura.

De acuerdo con lo anterior, es posible concluir que “A” efectuó un abordaje estratégico global (AEG) con una intencionalidad enfocada predominantemente a evaluar las características del texto y no a controlar el procesamiento del contenido (involucra preguntas sobre la comprensión del texto y objetivos de búsqueda de información). Concretamente, el AEG del lector A concentró un mayor número de SE en los temas sobre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora y se dedicó básicamente al tratamiento del tema (contenido disciplinar) y de la estructuración de la información, en el que las producciones de sugerencias temáticas y de elaboración del contenido actuaron simultáneamente como procesos de solución. Por otra parte, también fueron relevantes las sugerencias a la estructura, pertenecientes a SE no prototípicas.

Caso B

La lectora B realizó 36 SE y puede observarse en la Fig. 3 que éstas se concentraron mayoritariamente en el apartado 1, referente a estrategias de aprendizaje. Por otra parte, de acuerdo con los datos de la Tabla 2, “B” desarrolló la siguiente SCC prototípica: a) objetivos de búsqueda de información (cuyo contenido fue predominantemente conceptual), inferencias elaborativas, producciones de obtención de información y anotaciones con observaciones de la lectora (8.33 por ciento). En cuanto a las SI prototípicas, éstas se integraron por: a) problemas conceptuales (8.33 por ciento); b) problemas temáticos (8.33 por ciento) y c) preguntas sobre el control de la comprensión (8.33 por ciento).

Así mismo, se hace necesario destacar que los problemas conceptuales, relativos a las definiciones de los mismos y a una diferenciación adecuada entre términos similares, fueron formulados en un 14 por ciento como parte de las SCC no prototípicas y estuvieron asociados a sugerencias de elaboración (11.11 por ciento) y argumentativas (8.33 por ciento), entre otras. Aún cuando no formaban parte

de las SEP, estos planteamientos cumplieron una función muy relevante para el procesamiento del texto.

En cuanto a las anotaciones, “B” las utilizó para el registro de sus propias observaciones sobre el contenido analizado. De acuerdo con lo que expresó en la entrevista, éstas le sirvieron para redactar los informes requeridos en distintas instancias académicas. Los contenidos plasmados en sus anotaciones fueron predominantemente conceptuales, lo que se relaciona con la alta frecuencia de planteamientos de tipo conceptual durante la lectura, que a su vez también se plasmaron en el informe de evaluación. Esto implicó que el tipo de procesamiento del texto efectuado por “B” articulara claramente los contenidos priorizados en la lectura, las observaciones recogidas en las notas y la información que se presenta en dicho informe.

A partir de lo señalado, observamos que el AEG de la lectora B se centró en contenidos sobre estrategias de aprendizaje y se caracterizó, en primer lugar, por una intencionalidad que se enfocó a la búsqueda de información auxiliada por el desarrollo de inferencias elaborativas y, en segundo lugar, por una intencionalidad orientada a la evaluación del contenido conceptual, lo que implica atender al análisis de las características del texto. En un sentido distinto, las preguntas referentes al control de la comprensión denotan en la lectora una intención de autorregular su proceso de lectura.

En cuanto a las observaciones que “B” registró en las notas, éstas cumplieron una multifuncionalidad al ser realizadas de tal manera que pudieran utilizarse para informes académicos con características y requerimientos distintos.

Caso C

La lectora C desarrolló un total de 39 SE y éstas se efectuaron con mayor frecuencia en el apartado 1 (Fig. 3). El desempeño estratégico de “C”, como lo muestra la Tabla 2, se caracterizó por contar con SCC prototípicas que

integraban los siguientes elementos: a) problemas de redacción y sugerencias a la redacción (12.82 por ciento) y b) problemas de comprensión, procesos de solución de relectura y soluciones de corrección de la información (7.7 por ciento). Otro tipo de SEP fueron las SI prototípicas, que se caracterizaron por contar con: a) planteamientos de problemas temáticos (7.7 por ciento) y b) planteamientos de problemas de redacción (7.7 por ciento).

Por otra parte, aunque no pertenecieron a las SCC prototípicas, los problemas de elaboración obtuvieron una frecuencia alta (12.82 por ciento) y en su mayoría se relacionaron con producciones que implicaban la autorregulación de la lectura. En cuanto a los procesos de solución, en aquellos que pertenecen a las SCC prototípicas con problemas de redacción, éstos no fueron necesarios para aportar una sugerencia a la redacción; sin embargo, la relectura sí fue un proceso de solución requerido para una SCC prototípica constituida por problemas de comprensión y producciones de corrección de información. Otro proceso de solución con una frecuencia alta fue el de las inferencias elaborativas (18 por ciento), pero éstas pertenecieron a SCC no prototípicas que predominantemente resolvieron problemas enfocados a las características conceptuales del texto y se vincularon a producciones que implicaban tanto a las características del escrito como a la autorregulación de la lectura.

La lectora C no realizó anotaciones, sin embargo, señaló el texto con subrayados y asteriscos que, de acuerdo con lo que comunicó en la entrevista, le permitieron una detección rápida de información útil para la redacción del informe.

A partir de los resultados que se exponen, consideramos que la lectora C presentó un AEG centrado en contenidos referentes a estrategias de aprendizaje y caracterizado por el desarrollo de SE que denotan dos intencionalidades: por una parte la de analizar las cualidades del texto mediante el planteamiento de problemas enfocados a la redacción y a la

elaboración del contenido; por otra parte, la de autorregular su proceso de lectura con la formulación de problemas de comprensión y a través de procesos de solución de relectura y de producción de comprensión del contenido.

Adicionalmente, las producciones de corrección de información, así como las inferencias elaborativas relacionadas con aspectos del texto y con el control de la lectura, aportaron un nuevo y amplio bagaje de contenidos útiles para la autora del documento. Este hecho denota en “C” una intencionalidad orientada a reelaborar la información del texto, casi en calidad de co-autora, pues no sólo explicó lo que tendría que resolverse como parte del contenido, sino que también comunicó las razones por las que era necesario solucionar ciertos problemas mediante un abordaje determinado.

Caso D

La lectora D efectuó 50 SE y éstas se desarrollaron con una mayor frecuencia en los apartados 1 (sobre estrategias de aprendizaje) y 4 (sobre la interacción entre procesos de lectura y escritura). En cuanto a las SCC prototípicas, tal y como se observa en la Tabla 2, estuvieron integradas por: a) problemas temáticos, sugerencias al abordaje temático y por anotaciones que recogen las observaciones de la lectora (8 por ciento); b) problemas estructurales, sugerencias a la estructura del texto y anotaciones con observaciones (8 por ciento); c) problemas estructurales con sugerencias a la argumentación de las ideas y anotaciones con observaciones (6 por ciento); y d) problemas argumentativos con sugerencias a la argumentación de las ideas (6 por ciento). En estas estructuras no encontramos procesos de solución, similar al caso A, lo que podría deberse a que las sugerencias tienen simultáneamente una función de proceso de solución y de producción. Por otra parte, cabe señalar que en SCC no prototípicas sí fueron desarrollados procesos de solución, tales como: inferencias elaborativas (6 por ciento), inferencias puente (6 por ciento) e

inferencias predictivas (4 por ciento), que fueron de utilidad para la realización de producciones estratégicas.

En cuanto a las SI prototípicas, éstas incluyeron: a) problemas temáticos (12 por ciento); b) problemas de elaboración (6 por ciento) y c) problemas de redacción (6 por ciento), lo que denotó en la lectora D la intención de focalizar el análisis del contenido disciplinar, lo que se reflejó en las SCC prototípicas, sin dejar de lado lo correspondiente a la elaboración de ideas y a la redacción.

Las anotaciones registraron con mayor frecuencia contenidos temáticos y estructurales. Este hecho coincide con el tipo de planteamientos que se desarrollaron (los problemas temáticos en primer lugar y los problemas estructurales en segundo lugar). De acuerdo con lo presentado, detectamos que el AEG de la lectora D estuvo centrado en contenidos sobre estrategias de aprendizaje y sobre la interacción entre procesos de lectura y escritura; a su vez se caracterizó por la evaluación de aspectos temáticos y estructurales, cuyas producciones actuaron simultáneamente como procesos de solución. En dichas producciones se destacó la vinculación de las sugerencias argumentativas para resolver problemas estructurales, lo que denota que “D” le otorgó relevancia a la línea argumental como factor organizacional de los contenidos.

Los resultados presentados permiten inferir que la intencionalidad de la lectora D se orientó sobre todo al análisis de las cualidades del texto y no a la autorregulación de la lectura; sin embargo, la atención que ella confirió a la estructura del documento hizo posible que anticipara el tipo de tratamiento que se haría de los contenidos temáticos, planteara posibles problemáticas que pudieran presentarse y, consecuentemente, focalizar de manera deliberada la lectura en determinados aspectos del texto. Esto permite considerar que el AEG de la lectora D fue el de prever los contenidos del documento. A su vez “D” registró esta información en las anotaciones a manera de

observaciones y sugerencias, que posteriormente fueron reelaboradas como parte del contenido del informe.

Caso E

La lectora E llevó a cabo 32 SE y éstas fueron más frecuentes en el apartado 4 (sobre la interacción entre procesos de lectura y escritura). Por otra parte, de acuerdo con los datos de la Tabla 2, las SCC prototípicas se estructuraron con los siguientes elementos: preguntas de control de la comprensión, procesos de solución de relectura y producciones que implican la comprensión del contenido (9.4 por ciento). Resulta necesario mencionar que los procesos inferenciales de elaboración desarrollados en SE no prototípicas, tuvieron una frecuencia elevada (18.72 por ciento), lo que denota su utilidad para la realización de producciones estratégicas que corresponden a la obtención de información. Así también, en cuanto a las producciones de SE no prototípicas, las soluciones de obtención de información tuvieron una frecuencia alta (18.72 por ciento); este hecho estaría indicando la relevancia que tuvo para la lectora E construir una representación clara del contenido del documento.

Las anotaciones de la lectora E no formaron parte de estas SCC prototípicas, sin embargo sí fueron desarrolladas para el registro de observaciones y de aspectos literales del texto que ella consideró necesario destacar (por ejemplo el objetivo del trabajo de investigación, con la finalidad de evaluar si éste fue alcanzado).

Las SI prototípicas estuvieron integradas únicamente por problemas temáticos (9.4 por ciento). También estos problemas formaron parte de las SCC no prototípicas y fueron planteados con una frecuencia elevada (94 por ciento), lo que denota la intencionalidad de la lectora E por evaluar contenidos de tipo disciplinar.

Las SEP indican que el AEG de la lectora E se centró en contenidos sobre la interacción de procesos de lectura y escritura; así también, se centró tanto en la evaluación del contenido

temático y la elaboración de la información del texto, como en la autorregulación de su proceso de comprensión. Es necesario mencionar que la intención de controlar la comprensión del texto fue un aspecto presente durante todo el proceso de lectura. Esto se constató no únicamente a partir de los tipos de planteamiento llevados a cabo, sino también por medio de los procesos de solución de relectura, de inferencias elaborativas que se vincularon a producciones de obtención de información, y por las producciones referidas a la comprensión y a la obtención de información que, como se puede observar en la Tabla 2, se relacionaron directamente con planteamientos enfocados a comprender en profundidad el texto, más que a señalar sus características.

Resultados comparativos

Similitudes entre los casos

Como es posible observar en la Fig. 3, los casos A, B, C y D desarrollaron SE con el mayor número de frecuencias en el apartado 1, relativo a Estrategias de aprendizaje. En los casos A y D los lectores efectuaron el mismo número de SE en el apartado 1 que en el apartado 2 y 4, respectivamente.

En todos los casos se llevó a cabo un mayor número de SCC que de SI y SCD, tal y como puede observarse en la Tabla 2. En cuanto al caso A, el número de frecuencia para las SCC fue de 53.48 por ciento; en el caso B fue de 58.35 por ciento; en el caso C de 61.48 por ciento; en el caso D se registró un 58.5 por ciento y en el caso E fue de 62.5 por ciento. Este hecho denota que la mayoría de los planteamientos formulados fueron resueltos. Cabe mencionar que hubo un número elevado de SE que no fueron prototípicas, sin embargo, presentaban de manera constante elementos tales como determinados planteamientos, procesos de solución y producciones que denotaban la intencionalidad de los lectores por realizar un tipo de abordaje de aspectos específicos del

texto o por la autorregulación de su proceso de comprensión. En lo correspondiente a las SI, aquellas que sí fueron prototípicas en todos los casos presentaron elementos en su estructura que a su vez estaban presentes en las SCC prototípicas. Un claro ejemplo es el tipo de planteamiento realizado por la revisora B, quien otorgó una mayor relevancia a aquellos de tipo conceptual en SE prototípicas y no prototípicas. Por otra parte, el único tipo de SE que en ningún caso llegó a presentarse como prototípica fue el de las SCD.

En lo concerniente al contenido de las SE, en todos los casos el planteamiento de problemas temáticos formó parte de SEP, aún cuando éstas fuesen SI; ello indica la relevancia que los lectores le otorgaron como factor a ser analizado en un texto de investigación.

Con respecto a la autorregulación de la comprensión, encontramos que en su mayoría los procesos de solución estuvieron vinculados a producciones de comprensión del contenido y de obtención de información que originaba una representación clara de la información. A excepción de los casos A, en el que sólo un 3.2 por ciento de SE presentaba un vínculo entre procesos de solución y el tipo de producción especificadas, y "D" (4 por ciento), que en general presentó una frecuencia baja de SE en las que se desarrollaran procesos de solución, el resto tuvo registros reseñables.

En lo referente a las anotaciones, en todos los casos en los que éstas fueron efectuadas (casos B, D y E) prevalecieron aquellas que se caracterizaban por registrar las elaboraciones del lector y no por apuntar aspectos literales del contenido.

Diferencias entre los casos

Si bien en todos los casos se llevó a cabo un proceso de evaluación del texto en el que los problemas temáticos fueron planteados con una frecuencia elevada, se presentaron variantes que otorgaron al proceso de lectura una caracterización particular. La

intencionalidad en cada uno de ellos fue distinta, lo que se reflejó en la priorización de aspectos diferentes durante la revisión. Encontramos que las intencionalidades se podían englobar en dos grandes grupos: las que estaban enfocadas al análisis de las características del texto, y aquellas que se orientaron a autorregular el procesamiento de los contenidos. En algunos casos como el A y el D, se hizo un mayor énfasis en la evaluación del texto, mientras que en los casos B, C y E se presentaron ambas intencionalidades, aunque con una marcada tendencia hacia el desarrollo de un tipo de lectura que garantizara la comprensión profunda del contenido.

En cuanto a los casos A y D, en la evaluación del texto ambos le otorgan una alta relevancia a los aspectos temáticos como contenido a analizar. La mayoría de los planteamientos que emplean corresponden a la formulación de problemas, y éstos no forman parte de SE constituidas por procesos de solución, sino que más bien se encuentran integradas por planteamientos y producciones (Tabla 2). De esta manera, las producciones cumplen simultáneamente la función de proceso de solución y de producción; sin embargo, muestran diferencias en el tratamiento de los contenidos: mientras "A" otorga especial relevancia a su elaboración, "D" se centra específicamente en la estructura del texto que, además, es un elemento que le permite predecir la manera en que serán abordados los contenidos y así "modular" su atención sobre determinado tipo de información.

Por otra parte, el sentido de tomar anotaciones fue también distinto en cada caso. Mientras que para "D" tuvieron la función de registrar sus elaboraciones y estructurar su intervención como miembro del tribunal, en el caso de A habrían servido para plasmar sus comentarios, y posteriormente le habrían ayudado a redactar su informe.

Los casos B, C y E, aun cuando se asemejan en lo que respecta a una orientación hacia la regulación del procesamiento del contenido,

presentan asimismo diferencias considerables: para la lectora B, la evaluación de aspectos conceptuales es un componente fundamental, por ello resulta frecuente cuando revisa el texto y, de hecho, caracteriza su AEG; asimismo la obtención de información puntual regula su conducta, en el intento permanente de comprender mejor lo que lee. Además, los procesos de solución fueron desarrollados con una alta frecuencia, al igual que en los casos C y E, lo que permite considerar un vínculo entre éstos y la autorregulación de la comprensión del texto.

En cuanto al caso C, presenta la formulación de problemas de redacción, de comprensión y temáticos con una frecuencia elevada y su AEG se caracteriza por el énfasis en la corrección de información, como lo ilustra la producción en la que explica a la escritora del trabajo de investigación las razones por las cuales se debe cambiar el estilo de escritura. Por otra parte, la lectora E, además de evaluar los contenidos temáticos y de elaboración del texto, logra una comprensión profunda de su contenido, un aspecto característico de su AEG que también se observa con claridad en las preguntas formuladas y en las producciones de obtención de información y comprensión del contenido. También cabe mencionar que “E” obtuvo un mayor número de frecuencias en el apartado 4, que fue señalado en la entrevista como aquel que aborda un tema que le resultaba interesante y novedoso. Seguidamente comentaremos y discutiremos estos resultados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados hemos podido constatar que, como parte de la lectura desarrollada por los lectores expertos, la evaluación del trabajo de investigación involucró un conjunto de tareas de alta complejidad que van más de allá de una simple decodificación del escrito, algo común en lectores expertos que suelen efectuar un abordaje más estratégico de la lectura (Boekaerts y Corno,

2005; Monereo, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1986; Palincsar y Brown, 1984; Pressley, 1995).

Los lectores efectuaron Secuencias Estratégicas (SE) con tres tipos de estructuras (SCC, SI y SCD) que implican un abordaje del texto con intencionalidades que decantan en la formulación de distintos planteamientos a resolver. Estos planteamientos fueron mayoritariamente de problemas, pero también se formularon preguntas y objetivos que se vincularon con diversos procesos de solución y con distintas producciones en las SCC y en las SCD. En términos generales el procesamiento del contenido que efectúan los expertos para evaluar un texto de investigación supone la aplicación de un conjunto de estrategias de lectura y escritura que no únicamente señalan los problemas que el texto presenta, sino que también aportan información que permite dar una solución a esos problemas.

El planteamiento de problemas, los procesos de solución y las producciones, como parte de las SE, en cuatro de los casos estudiados (A, B, C y D) se llevaron a cabo con mayor frecuencia en el primer capítulo del texto, dedicado a las Estrategias de aprendizaje. Parece claro que la evaluación de un texto académico exige, en el momento inicial, la aplicación de un mayor número de estrategias que faciliten la comprensión de los contenidos subsecuentes, y que ese esfuerzo resulta determinante para el buen desarrollo de la actividad posterior; así también lo afirman autores como Rijlaarsdam y Van den Bergh (1996). En un primer momento los lectores deben situarse en relación con el escrito, tener una representación clara de la estructura de los contenidos, tratar de anticipar el tipo de abordaje de la información que se realizará en el texto, comprender cuál es la finalidad de la investigación y determinar si efectivamente la información que se presenta se corresponde con los propósitos formulados en el trabajo. Una lectura de estas características posiblemente requiera de una mayor actividad estratégica en la primera parte o primer apartado del documento a fin

de que desde un principio se creen las condiciones adecuadas de lectura que favorezcan la evaluación del texto, así como el aporte de soluciones a problemas que puedan producirse durante el procesamiento.

Por otra parte, los resultados parecen indicar que los procesos de solución se desarrollan en momentos en los que resulta necesario autorregular de una manera consciente la comprensión del texto, sea a través de la búsqueda y obtención de información específica y/o mediante un procesamiento más profundo del contenido; esto resulta coherente con los trabajos de Pressley y Aflerback, 1995; Pressley, 1997; y Crain-Thoreson *et al.*, 1997); en los que se identifican el planteamiento de hipótesis, la relectura, los procesos inferenciales y el parafraseo, entre otros, como procesos que permiten la autorregulación de la lectura y una construcción adecuada del significado del texto.

En cuanto a las sugerencias, si bien en general se asociaron directamente a los planteamientos, actuaron en muchas ocasiones como producciones y como procesos de solución simultáneamente. Pensamos que esto se debe a que las sugerencias, por una parte, involucraban una evaluación del texto vinculada a procesos de autorregulación de la lectura (Pressley, 1997) y, por otra parte, a la activación de conocimientos previos pertinentes (Crain-Thoreson *et al.*, 1997) que permitían aportar soluciones a los problemas que el texto presentaba.

Otro aspecto referido a la estructura de las SE, observado en los resultados, es el hecho de que las inferencias elaborativas que se vincularon a planteamientos y producciones involucradas con el control de la comprensión tuvieron una frecuencia elevada (59 por ciento), lo que podría estar indicando una estrecha relación entre este tipo de inferencias y el alcance de una mejor comprensión de la información. La relación entre inferencias elaborativas y la comprensión del texto es un aspecto clave, ya señalado por Best *et al.* (2005)

y McNamara (2004), en tanto implica que el lector activa unos conocimientos previos pertinentes que utiliza para suplir cierta falta de información en determinados pasajes del texto que trata de comprender.

En cuanto a los diferentes tipos de estructuras de las SE, se identificó que en todos los casos alguno de los planteamientos de las SCC prototípicas guardaban similitud con planteamientos pertenecientes a las SI. Por ejemplo, en el caso D los problemas temáticos formaron parte de una de las SCC prototípicas y, a su vez, también fueron incluidos como componentes de una de las estructuras de las SI prototípicas. Este hecho pone de manifiesto que una determinada intencionalidad del lector, ya sea por analizar aspectos precisos del texto o por ejercer un control permanente sobre la comprensión, estuvo presente en el trascurso de toda la lectura del documento.

La direccionalidad y tipo de procesamiento, característico de cada uno de los casos, se identificó como un abordaje estratégico global (AEG) integrado por las SCC y SI prototípicas. Esto denota el carácter flexible de las estrategias, dado que si bien en todos los casos se trataba de evaluar el documento de investigación, los lectores operaron desde distintas intencionalidades, probablemente influidas por su distinta formación disciplinar y experiencia profesional, *background* que también resulta determinante en el momento de elegir los criterios con los que juzgar la corrección y calidad de un texto de naturaleza académica. Esta conclusión está en línea con los factores que Matsuda y Tardy (2007) han destacado como esenciales en el momento en que el lector construye la “voz del autor” para evaluar su texto: contexto de interacción social en el que incluyen sus propias asunciones, creencias, valores y expectativas, así como también elementos pertenecientes a un determinado campo disciplinar. Estos elementos corresponden a las distintas tradiciones disciplinares con sus variantes en cuanto a las convenciones y a las normas que rigen a la

comunicación científica (Carlino, 2003) y que, por lo tanto, determinan en gran medida el tipo de criterios y su valor aplicados para evaluar a los textos de investigación.

En lo referente a las notas que registraron las lectoras B, D y E, éstas se caracterizaron por ser elaboraciones que involucraban al contenido procesado y a los múltiples fines que las mismas podrían cumplir: realización de diferentes informes de evaluación destinados a instancias académicas distintas y estructuración de su intervención oral como integrantes del comité o tribunal. Este hecho implica que las anotaciones fueron utilizadas como un recurso para la autorregulación estratégica de procesos híbridos de lectura y escritura que guardaban relación con distintos contextos académicos implicados con la evaluación del presente documento. En el caso del lector A, quien decidió no tomar notas porque la video-grabación registraba sus comentarios, observamos que al utilizar la emisión de su discurso oral como una “otra manera” de generar elaboraciones que incluiría inmediatamente en el informe, realizaba un proceso estratégico en tanto utilizó este elemento de una situación de lectura distinta a la habitual como un factor más para llevar a cabo la evaluación del texto y plasmarla en el informe correspondiente.

De acuerdo con lo anterior, es posible observar cómo los lectores expertos, durante la revisión y análisis de textos de investigación, atienden a distintas situaciones de lectura y escritura de manera simultánea. Precisamente el desarrollo de tareas académicas cuya resolución requiere la respuesta a distintas demandas superpuestas, ha sido estudiado en el ámbito de la lectura a propósito de la relevancia que tiene el conocimiento condicional para hacerles frente (Lorch *et al.*, 1993; Paris *et al.*, 1984). Sin embargo, resultaría pertinente que mediante el desarrollo de nuevas investigaciones se indague acerca de

cómo llevan a cabo un desempeño estratégico los evaluadores expertos que, de un modo deliberado, atienden simultáneamente a situaciones diversas de lectura y escritura, como de manera preliminar hemos tratado de hacer en este estudio.

El hecho de responder a diversas situaciones de lectura y escritura de manera simultánea implica una conceptualización compleja de la tarea (Castelló *et al.*, 2007) que involucra la articulación y sistematización de otras tareas distintas, así como de diferentes objetivos. Esto tiene implicaciones importantes en la formación de investigadores, puesto que la enseñanza de un desempeño estratégico en lectura y escritura académicas coadyuvaría a que el estudiante generara una comprensión y conceptualización compleja de la tarea a fin de que pueda desempeñarse de forma sistemática para su resolución; un ejemplo de ello es la realización de manera estratégica de distintos tipos de anotaciones que, en diferentes etapas del desarrollo de un proyecto de investigación, podrían autorregular y optimizar la relectura y la revisión de este texto, así como de las referencias bibliográficas que lo fundamentan, lo que a su vez posibilitaría la generación de nuevas ideas y reflexiones susceptibles de ser incluidas en dicho proyecto.

Para finalizar, entendemos que los resultados de esta investigación, en especial los referidos a los planteamientos, soluciones y producciones que, como hemos visto, fundamentan las decisiones de los especialistas en el momento de evaluar un texto o informe de investigación, podrían transformarse, previo análisis y discusión, en un conjunto de criterios aptos para formar tanto a autores que deseen revisar sus escritos con el fin de optimizarlos, como para formar a asesores de trabajos de investigación (p.e. directores de tesis) y a futuros evaluadores de textos académicos centrados en la exposición de investigaciones.

REFERENCIAS

- BEREITER, C. y M. Scardamalia (1986), "Educational Relevance of the Study of Expertise", *Interchange*, vol. 17, núm. 2, pp. 10-19.
- BEREITER, C. y M. Scardamalia (1987), *The Psychology of Written Composition*, EUA, Hillsdale.
- BEST, R., M. Rowe, Y. Ozuru y D. McNamara (2005), "Deep-Level Comprehension of Science Texts: The rol of the reader and text", *Topics in Language Disorders*, núm. 25, pp. 65-83.
- BOEKAERTS, M. y L. Corno (2005), "Self-Regulation in the Classroom: A perspective on assessment and intervention", *Applied Psychology: An International Review*, vol. 54, núm. 2, pp. 199-231.
- BRAAKSMA, M.A.H., H. Van den Bergh, G. Rijlaarsdam y M. Couzijn (2001), "Effective Learning Activities in Observation Tasks when Learning to Write and Read Argumentative Texts", *European Journal of Psychology of Education*, núm. 1, pp. 33-48.
- BRÅTEN, I. y H.I. Strømsø (2004), "A Longitudinal Think-aloud Study of Spontaneous Strategic Processing During the Reading of Multiple Expository Texts", *Reading and Writing*, vol. 16, núm. 3, pp. 195-218.
- BRÅTEN, I. y H.I. Strømsø (2006), "Constructing Meaning from Multiple Sources as a Function of Personal Epistemology: The role of text-processing strategies", *Information Design Journal*, núm. 14, pp. 56-67.
- CARLINO, P. (2003), "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", Buenos Aires, Actas de las X Jornadas de Investigación, Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, M. (2002), "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura", *Signos*, vol. 35, núm. 51-52, pp. 149-162.
- CASTELLÓ, M. (coord.), A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky y M. Zanotto (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona, Graó.
- CASTELLÓ, M., A. Iñesta y C. Monereo (2009), "Towards Self-regulated Academic Writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. 3, diciembre, en: <http://www.investigación-psicopedagogica.org/revista> (consulta: 9 de enero de 2010).
- CERDÁN, R. y E. Vidal-Abarca (2008), "The Effects of Tasks on Integrating Information from Multiple Documents", *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, núm. 1, pp. 209-222.
- COUZIJN, M.J. y G.C.W. Rijlaarsdam (2004), "Learning to Read and Write Argumentative Text by Observation of Peer Learners", en G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (eds.), *Studies in Writing*, vol. 14: *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- CRAIN-Thoreson, C., M. Lippman y D. McClendon-Magnuson (1997), "Windows on Comprehension: Reading comprehension processes as revealed by two think-aloud procedures", *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 4, pp. 579-591.
- FITZGERALD, J. y T. Sananhan (2000), "Reading and Writing Relations and their Development", *Educational Psychologist*, vol. 35, núm. 1, pp. 39-50.
- FLOWER, L. (1990), *Reading-to-Write: Exploring a cognitive and social process*, Nueva York, Oxford University Press.
- GIL, L., E. Vidal-Abarca y T. Martínez (2008), "Efficacy of Note-Taking to Integrate Information from Multiple Documents", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 2, pp. 259-272.
- GUASCH, T. y Castelló, M. (2002), "Aproximación a la enseñanza de la toma de apuntes en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio descriptivo", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 25, núm. 2, pp. 169-182.
- HAAS, C. y L. Flower (1988), "Rhetorical Reading Strategies and The Construction of Meaning", *College Composition and Communication*, vol. 39, núm. 2, pp. 167-183.
- LORCH, R., P.E. Lorch y M.A. Klusewitz (1993), "College Students Conditional Knowledge about Reading", *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 2, pp. 239-252.
- MAGLIANO, J.P. y K.K. Millis (2003), "Assessing Reading Skill with a Think-Aloud Procedure", *Cognition and Instruction*, vol. 21, pp. 251-283.
- MCNAMARA, D. (2004), "Aprender del texto. Efectos de la lectura textual y las estrategias del lector", *Signos*, vol. 37, núm. 55, pp. 19-30.
- MASON, L. (1998), "Sharing Cognition to Construct Scientific Knowledge in School Context: The role of oral and written discourse", *Instructional Science*, núm. 26, pp. 359-389.
- MATSUDA, P.K. y C. Tardy (2007), "Voice in Academic Writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review", *English for Specific Purposes*, núm. 26, pp. 235-249.

- McGINLEY, W. (1992), "The Role of Reading and Writing while Composing from Sources", *Reading Research Quarterly*, vol. 23, núm. 3, pp. 227-249.
- MONEREO, C. (1997), "La construcción del conocimiento estratégico", en M.L. Cabaní (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias desde el currículo*, Barcelona, Horsori, pp. 21-34.
- MONEREO, C. (2009), "Aprender a encontrar y seleccionar información: de Google a la toma de apuntes", en J.I. Pozo y M.P. Pérez Echevarría, *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*, Madrid, Morata, pp. 89-105.
- NISBET, J., y J. Schucksmith (1986), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- PALINCASAR, A. y A. Brown (1984), "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities", *Cognition and Instruction*, vol. 1, núm. 2, pp. 117-175.
- POZO, J., C. Monereo y M. Castelló (2001), "El uso estratégico del conocimiento", en J. Palacios, A. Marchessy y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza, pp. 211-233.
- PRESSLEY, M. (1995), "More About the Development of Self-Regulation: Complex, long-term, and thoroughly social", *Educational Psychologist*, vol. 30, núm. 4, pp. 207-212.
- PRESSLEY, M. y P. Afflerbach (1995), *Verbal Protocols of Reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- PRIOR, P. y J. Shipka (2003), "Chronotopic Lamination: Tracing the contours of literate activity", en Charles Bazerman y David Russell (eds.), *Writing Selves, Writing Societies: Research from activity perspectives*, Fort Collins, CO, The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, pp. 180-238, en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/ (consulta: 14 de diciembre de 2009).
- RIRJLAARSDAM, G. (2006), "Writing Process Theory. A functional dynamic approach", en C. Mc Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, Londres, Guildford Press, pp. 41-53.
- SEGEV-MILLER, R. (2004), "Writing from Sources: The effect of explicit instruction on college student's processes and products", *Educational Studies in Language and Literature*, núm. 4, pp. 5-33.
- SPIVEY, N. (1997), *The Constructivist Metaphor: Reading, writing and the making of meaning*, San Diego, CA, Academic Press.
- SPIVEY, N. y J. King (1989), "Readers as Writers Composing from Sources", *Reading Research Quarterly*, núm. 24, pp. 7-26.
- STRØMSØ, H. e I. Bråten (2003), "Student's Strategic Use of Multiple Sources During Expository Text Reading: A longitudinal think-aloud study", *Cognition & Instruction*, vol. 21, núm. 2, pp. 113-147.
- STRØMSØ, H., I. Bråten y M. Samuelstuen (2003), "Students Strategic use of Multiple Sources During Expository Text Reading: A longitudinal think-aloud study", *Cognition & Instruction*, núm. 21, pp. 113-147.
- TARDY, C. y P.K. Matsuda (2009), "The Construction of Author Voice by Editorial Board Members", *Written Communication*, núm. 26, pp. 32-52, en: <http://wax.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/1/32> (consulta: 10 de agosto de 2009).
- TOLCHINSKY, L. e I. Solé (2009), "The Conditions for Written Language Learning", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, pp. 131-140.
- TYNJÄLÄ, P. (1998), "Writing as a Tool for Constructive Learning: Students' learning experiences during an experiment", *Higher Education*, núm. 36, pp. 209-230.
- TYNJÄLÄ, P., L. Mason y K. Lonka (eds.) (2001), *Writing as a Learning Tool: Integrating theory and practice. Studies in Writing*, vol. 7, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- YORE, L., B. Hand y M. Florence (2004), "Scientists Views of Science, Models of Writing and Science Writing Practice", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 41, núm. 4, pp. 338-369.
- VAN den Bergh, H., G. Rijlaarsdam, T. Janssen, M. Braaksma, D. Van Weijen y M. Tillema (2009), "Process Execution of Writing and Reading: Considering text quality, learner and task characteristics", en M.C. Shelley II, L.D. Yore y B. Hand (eds.), *Quality Research in Literacy and Science Education*, s/l, Springer, pp. 399-426.