

CAPÍTULO VII

La escritura de resúmenes académicos

Elba Bruno de Castelli

*Resumir no es "buscar sinónimos ni recortar";
resumir es producir un nuevo texto,
en una situación comunicativa concreta,
con destinatario y finalidades específicos.*

LÓPEZ, INZA Y PERALTA (2001)

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades fundamentales en el ámbito social y académico es la producción de resúmenes que respondan a propósitos y públicos diferentes, actividad que cada día se hace más necesaria por el cúmulo de informaciones que recibimos del mundo externo.

Diferentes disciplinas como la psicología, la lingüística textual, la lingüística aplicada y el análisis del discurso se han abocado al estudio del resumen, cada una con un propósito particular y desde la perspectiva propia de su objeto de estudio. Sin embargo, en el ámbito educativo, el resumen es una exigencia de muchos docentes que se "manda a hacer" pero que no se "enseña a hacer", basándose en la concepción de que se aprende a hacer haciéndolo.

Lejos de un procedimiento de tipo intuitivo, consideramos que la elaboración de un resumen debe ser una práctica reflexiva

que explicita cuánto subyace a este ejercicio complejo. Desde el punto de vista de quien resume, se trata de comprender e interpretar un texto dado. Y esta no es una actividad reproductiva, sino más bien constructiva, aún más si se toma en cuenta que la producción textual va unida a la comprensión. Asimismo, es necesario destacar que la condensación de la información y su reformulación requieren la puesta en marcha y el control de operaciones de alto nivel que, a su vez, suponen el dominio de conocimientos tanto lingüísticos como de los contenidos de que tratan los textos.

Desde el punto de vista del análisis del discurso,

los resúmenes en general pueden definirse como textos cuya función es condensar información ya escrita o escuchada y, por lo tanto, sus rasgos dependerán de la relación existente entre el texto el cual se somete a resumen, el resumen propiamente tal y los procesos inherentes a cada tipo de resumen (Bolívar, 1997, p. 154).

Esta concepción tiene implicaciones importantes al momento de elaborar un resumen y requiere procesos y estrategias particulares para cada caso, ya que el tipo de resumen que se vaya a producir debe estar guiado por el propósito, el destinatario, los tipos y los géneros textuales, la longitud que demanda la situación comunicativa y la comunidad discursiva, y el tiempo disponible.

De allí que este capítulo tiene los siguientes objetivos fundamentales:

1. Caracterizar el resumen de textos escritos como estrategia importante en el ámbito académico.
2. Presentar una serie de estrategias que puedan ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para la elaboración de resúmenes de textos escritos.

Por consiguiente, en las tres secciones que lo conforman, se analiza el resumen desde una perspectiva teórica como un proceso complejo que implica comprensión y producción textual; se

presentan las estrategias que han dado mayores resultados, con ejemplos de aplicación y actividades prácticas; por último, se señalan los problemas más frecuentes que se pueden presentar y a los que debemos dar respuesta en la práctica si queremos enseñar a “hacer”.

CONSIDERACIONES GENERALES

Iniciaremos esta sección planteándonos algunas interrogantes a las que trataremos de dar respuesta a lo largo de este capítulo. ¿Qué es el resumen? ¿Cuáles son las variables implicadas? ¿Qué habilidades y competencias supone y cuáles desarrolla? ¿Qué estrategias son importantes para elaborar un resumen? ¿Qué tipo de resumen se puede producir?

La necesidad de aclarar estas interrogantes radica en que, como lo señala Victoria Chou Hare (1992, p. 143), “la forma en que se piensa el resumen tiene (o debería tener) consecuencias directas para su enseñanza posterior”.

Desde el punto de vista etimológico, resumir viene del latín *resumere*, volver a empezar, tomar de nuevo: de la partícula intensiva *re*, de nuevo y *sumere*, tomar. De allí que resumir es retomar, pero también seleccionar y elegir porque “el hecho de elegir algo, poniendo de relieve algunos aspectos, obliga a un procedimiento de reducción” (Tobón, 1995, p. 11).

Para la lingüística textual y, específicamente, para van Dijk (1980, p. 232), el resumen es “un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume”, que consiste en el contenido global del texto, que se forma mediante la jerarquización de las ideas del texto y la selección —o construcción— de las ideas principales (van Dijk, 1980; Kintsch, 1998). Para estos autores la macroestructura es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.

Así lo explica también Rincón Bonilla (1997, p. 84): “El resumen es un nuevo texto (T2) que incluye la macroestructura semántica de otro texto (T1). El resumen (T2) y la macroestructura guardan una estrecha relación, ya que ambos están referidos a la estructura global del significado de un texto base (T1). Por tanto, si el resumen es expresión de la macroestructura de un texto, entonces su ordenación es global y jerárquica, no necesariamente lineal”.

Contrariamente a lo que generalmente se piensa, resumir es una actividad textual compleja, una estrategia de comprensión y producción, usada socialmente y en ámbito académico. Su complejidad se debe a que su realización requiere, por un lado, una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas como discriminar, elegir y jerarquizar informaciones de un texto de partida, implicadas en el proceso de *comprensión*. Por otro lado, supone la organización, reformulación y reescritura de las mismas en un nuevo texto, más breve, sometido a las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección) de todo texto, correspondientes al proceso de *producción*.

Sin embargo, tal como lo señalan Hidi y Anderson (1986), a diferencia de otras situaciones de escritura que requieren una planificación del contenido, una generación y organización del contenido, resumir un texto fuente implica tomar decisiones sobre las informaciones que se incluirán o no, combinarlas y transformarlas para darles sentido y reorganizar el texto si se considera necesario, pero siempre respetando los planteamientos del texto fuente y satisfaciendo los criterios de coherencia e integración (Rinaudo, 1994).

De allí que, si bien el resumen es utilizado muchas veces como una estrategia para medir la comprensión de lectura, no se puede ignorar que su producción está estrechamente vinculada con el proceso de composición. En efecto, si por un lado resumir implica reconocer informaciones que pueden faltar para recuperar el contenido del texto, por el otro exige volver a decir de otra forma,

reformular esa información en un nuevo texto (resumen) que debe ser comprendido en sí mismo. Esto requiere activar una doble coherencia: la exigida por la reconstrucción del significado del texto fuente y la interna del nuevo texto que se produce. Su ausencia se refleja en la tendencia al *collage* en el primer caso y en problemas de coherencia y cohesión en el segundo.

El resumen es una técnica más bien imprecisa de verificación de la comprensión: aquí es difícil separar lo que se debe a la comprensión de lo que se debe a las habilidades de reelaboración. Tal como lo señala Colombo (2002, p. 97):

Menos aún quiero disminuir el valor del resumen como actividad que integra varias competencias: lectura y comprensión, reelaboración y síntesis, escritura. De este tipo deben ser la mayor parte de las habilidades lingüísticas en la escuela, y creo que debe verse favorablemente la revalorización del resumen (...): un resumen que se enseña a hacer, naturalmente, y no que simplemente “se manda a hacer”.

ESTRATEGIAS DE RESUMEN

Las representaciones gráficas

La elaboración de un resumen en el ámbito académico requiere una enseñanza explícita de las estrategias necesarias para su realización. Un primer grupo lo constituyen las representaciones gráficas (Fly Jones, Pierce y Hunter, 1988/89; Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1993; Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, pp. 126-131), definidas como ilustraciones visuales de declaraciones verbales.

Muchas representaciones están relacionadas con los “esquemas representativos que organizan en forma económica los significados” (Corno, 1987, p. 63), lo cual implica que el material lingüístico se interpreta sobre la base de configuraciones particulares de las informaciones, la superestructura, es decir, la estructura global

que caracteriza el tipo de texto. En efecto, una regla fundamental para construir una representación gráfica es que la estructura del gráfico deberá reflejar la estructura del texto que representa.

La estructura del texto provee al lector un “esquema mental” para categorizar y procesar lo que se está leyendo, especialmente cuando su conocimiento acerca del tema no es amplio. A través de la exposición frecuente a textos de diferentes áreas, el lector, eventualmente, reconocerá o formará imágenes de esos patrones (Armbruster, Leer y Osborn, 2001; Cuning, 2003, citados en Gil-García y Cañizales, 2004, p. 16).

Ejemplos de los diferentes tipos de representaciones gráficas pueden encontrarse en Bruno de Castelli y Cohen de Beke (1996/2008), Villalobos (2001) y Gil-García y Cañizales (2004). Para que los estudiantes aprendan a utilizarlas es recomendable, antes que nada, presentar una sola forma gráfica a la vez, según el siguiente procedimiento:

1. Presentar por lo menos un buen ejemplo de un esquema gráfico completo que concuerde con el tipo que se quiere enseñar.
2. Modelar cómo construir el gráfico describiendo el proceso de toma de decisiones.
3. Proporcionar conocimiento procedimental.
4. Dirigir a los estudiantes y darles la oportunidad de practicar, primero en grupo y luego individualmente.

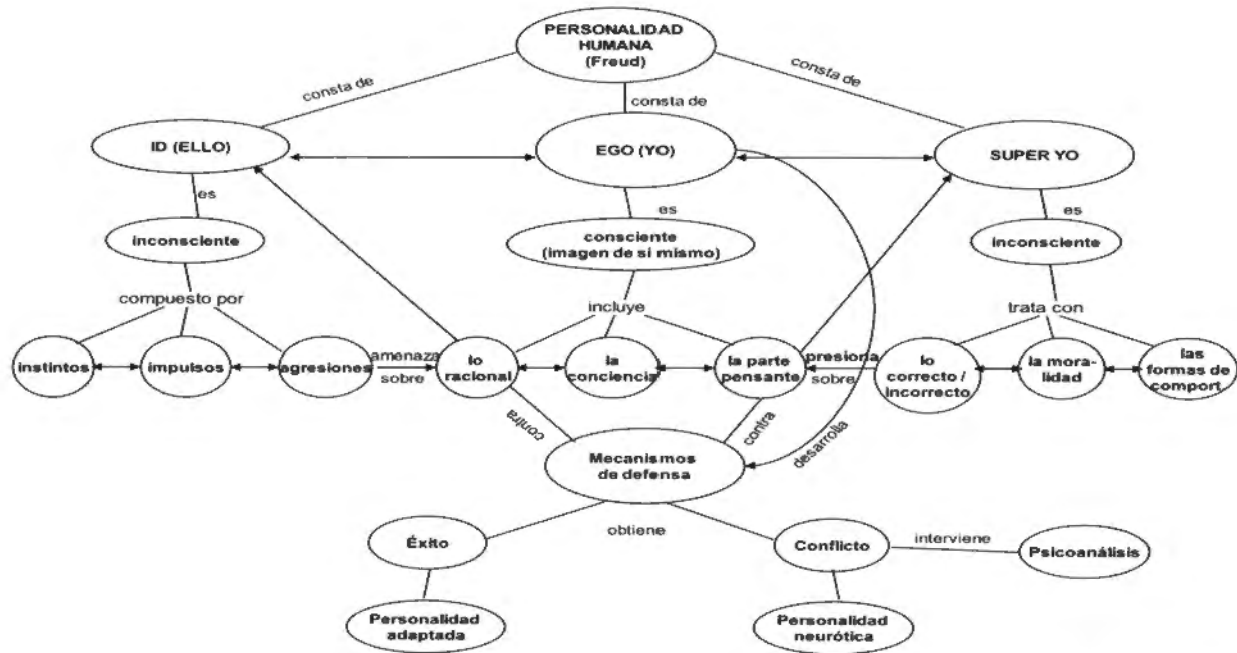
Una vez que una forma gráfica ha sido seleccionada, los estudiantes necesitan examinar nuevamente su conocimiento previo acerca del tópico, la estructura y los rasgos del texto para determinar cómo el gráfico específico debe ser organizado. A partir de ese momento, completarán el esquema usando preguntas o categorías tomadas del esquema apropiado que les servirá de guía. Finalmente, el resumen será construido sobre la base de las informaciones contenidas en el gráfico.

Actividad 1

A continuación se muestra uno de los diferentes tipos de representación gráfica, un mapa de concepto, elaborado a partir del texto *El psicoanálisis* (véase Bruno de Castelli, 1988; Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, p. 125).

Después de analizar atentamente su contenido conceptual y gráfico, elabore un resumen que refleje el contenido del texto fuente, luego lea el texto que se anexa seguidamente para verificar que el resumen reporte la información importante, refleje la estructura del texto y no tergiversar el propósito del autor.

Mapa de concepto



EL PSICOANÁLISIS

Freud consideró que la personalidad humana estaba formada por tres partes: el id (ello), el ego (yo) y el super ego (super yo). EL ID (ELLO): el ello está compuesto por los instintos más poderosos, los impulsos primitivos de la sexualidad y la agresión que requieren una satisfacción inmediata. Generalmente, no estamos conscientes del ELLO, pues es inconsciente. EL EGO (YO): el yo es algo de lo que estamos conscientes. Es lo racional, la conciencia, la parte pensante de nuestra personalidad. Lo que hemos llamado la imagen de nosotros mismos que debe estar contenida dentro de la descripción de Freud acerca del yo. El yo obtiene energía a partir del ello, pero cuando los impulsos del ello son demasiado fuertes y amenazan pasar sobre el yo, éste los reprime y se defiende de sí mismo mediante de los diferentes mecanismos de defensa para evitar una fuerte frustración. EL SUPER EGO (SUPER YO): generalmente, el super yo, al igual que el ello, es inconsciente, de manera tal que no nos damos cuenta de su labor. Es la parte de nuestra personalidad que trata con lo correcto y lo incorrecto, con la moralidad, con las formas propias y correctas de comportarse, de pensar y de sentir. El super yo puede ser tan poderoso como el ello en sus demandas sobre el yo, obligándonos a conducirnos de cierta manera o a aceptar las consecuencias de sentirnos culpables.

Estos tres aspectos de la personalidad están interactuando constantemente el uno con el otro a medida que se desarrolla nuestra vida. Frecuentemente, se encuentran en conflicto. Este conflicto aparece en el yo como una sensación consciente de ansiedad, cuya fuente es para nosotros inconsciente, dado que el ello y el super yo, con sus demandas conflictivas permanecen inconscientes. El ello ordena "hazlo", mientras que el super yo grita "no, no" y el pobre y viejo "yo" está atrapado en medio de los dos haciendo lo posible por separarlos y mantener la paz.

Si el yo tiene éxito, la personalidad está bien adaptada, equilibrada, satisfecha y feliz. Pero, si en cambio el ello y el super yo influyen sobre la personalidad de un individuo, éste sufrirá un conflicto, se sentirá ansioso y por lo tanto, se comportará de acuerdo con una manera alterada que los psicólogos llaman "neurótica".

Freud creyó que los primeros años en la vida de una persona eran absolutamente cruciales para la conformación de su personalidad de adulto. Los conflictos que surgen inevitablemente al inicio de la infancia entre el ello, el yo y el super yo, se encuentran en la base de la conducta neurótica en la madurez. Estos conflictos son reprimidos en el inconsciente, y la tarea del psicoanálisis es ayudar al paciente a tomar conciencia de estos

problemas y a fortalecer su yo de manera que pueda incluirlos honestamente en la imagen que tiene de sí mismo y encararlos con decisión.

(Mimeografiado, s/a, s/f. Tomado de Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, pp. 119-120).

Las macrorreglas

Un segundo grupo de estrategias que han demostrado ser efectivas para reconstruir la macroestructura del texto fuente es el de las macrorreglas (macroestrategias) propuestas por Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1985) para realizar la reducción de la información semántica; a saber:

Selección-supresión, consiste en eliminar toda aquella información que el autor utiliza para aclarar su planteamiento –información redundante, repetitiva o irrelevante– siempre que su eliminación no afecte la comprensión del texto en su conjunto.

Sustitución o generalización: consiste en sustituir una serie de eventos, acciones, objetos, conceptos, con un término, concepto o idea más general (supraordinada) que los englobe.

Construcción: consiste en seleccionar el tema central del texto y/o de los párrafos y reconstruirlo(s) en palabras propias –parafraseo– cuando no está(n) explícitamente expresado(s).

Es importante resaltar que la aplicación de las macrorreglas es la que permite acceder a la macroestructura de un texto. Esta proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado; además, señala van Dijk (1983), los lectores son capaces de hacer un resumen de un texto,

[...] es decir, producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque, como veremos, los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen

basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas (van Dijk, 1983, p. 59).

A continuación se presenta un ejemplo de la aplicación de las macrorreglas (García Madruga, 2006, p. 59):

Macrorregla	Ejemplo	Explicación
<p><i>Selección-supresión:</i> en una secuencia de proposiciones se suprimen aquellas que no son necesarias para la interpretación de las proposiciones posteriores.</p>	<p><i>Los autobuses son distintos de los coches. Por ejemplo, los autobuses son más grandes que los coches y tienen más ruedas. Además, los autobuses suelen utilizarse para el transporte público y los coches para el transporte privado. Otro ejemplo es que los autobuses son más lentos que los coches.</i></p>	<p>En este texto la primera oración da cuenta de todo el texto, por lo que se pueden suprimir el resto de las oraciones o, lo que es lo mismo, se pueden seleccionar únicamente las proposiciones relativas a la primera oración: <i>Los autobuses son distintos de los coches.</i></p>
<p><i>Generalización:</i> en una secuencia de proposiciones se sustituye la citada secuencia por otra proposición más general, no incluida en el texto, que da cuenta de cada una de ellas.</p>	<p><i>A Juan le gusta más un pastor alemán que un gato. También preferiría tener un mastín leonés que un gato. Juan ha dicho a su padre que, incluso, preferiría tener un caniche que un gato.</i></p>	<p>Como vemos, en el texto no se hace referencia a los perros, pero el lector sabe que tanto los pastores alemanes como los mastines leoneses como los caniches son perros, por lo que puede sustituirlos por el concepto más general de "perro". De esta manera, tras la aplicación de esta macrorregla, la macroestructura resultante sería: <i>A Juan les gustan más los perros que los gatos.</i></p>

Macrorregla	Ejemplo	Explicación
<p><i>Construcción:</i> en una secuencia de proposiciones se sustituye la secuencia por una proposición que da cuenta en forma global de todas ellas.</p>	<p><i>Rocío se puso a la cola para sacar la entrada. Cuando lo consiguió, se la entregó al portero y compró unas palomitas y un refresco. Se sentó en una butaca cercana al pasillo y esperó a que se apagaran las luces, mientras miraba fijamente la pantalla.</i></p>	<p>Ahora, el conjunto de ideas expresadas en este texto puede ser resumido mediante una breve oración que no está en el texto, y que da cuenta del significado global de todas ellas y se extrae directamente de la comprensión del texto, del modelo mental que construimos. Así, la macrorregla de construcción lleva directamente a la siguiente macroestructura: <i>Rocío fue al cine.</i></p>

Actividad 2

El ejercicio que sigue (Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, pp. 157-160) puede ser útil para llevar a los estudiantes a aplicar dichas estrategias a un texto dado, mediante un proceso de acompañamiento y de reflexión.

1. El texto que se presenta a continuación tiene como propósito exponer la problemática relacionada con el deterioro del medio ambiente. Con el fin de producir el resumen de este texto, es primordial leerlo detenidamente para obtener una visión general de su contenido y de su organización retórica.

En los últimos años el hombre ha tomado mayor conciencia sobre las consecuencias negativas que en oportunidades ha tenido su acción sobre el ambiente. El afán de desarrollo incontrolado o la ignorancia, no le han permitido, en muchos casos, medir los daños irreparables cometidos contra la naturaleza.

Para solventar en buena medida las situaciones negativas que afectan el ambiente numerosas instituciones, grupos, organizaciones y asociaciones han emprendido importantes acciones conversacionistas complementando la labor que realizan los entes gubernamentales.

Muchas veces estas acciones tardan en llegar; se convierten en propuestas, planes, proyectos... Otras veces se toman medidas que logran atenuar por un breve espacio de tiempo la opinión pública, pero que realmente no responden a un plan estratégico con bases y fundamentos establecidos.

Entre los problemas más preocupantes que podemos citar a nivel mundial se encuentran la destrucción de la capa de ozono, el efecto de invernadero, la desaparición de una gran porción del pulmón vegetal que constituye la Amazonia y la desaparición de especies animales y vegetales endémicas.

(Sanz, E., 1990, *Conservar para vivir*. Caracas: *Nosotros*, Lagoven, p. 6).



2. Veamos el procedimiento realizado en la aplicación de las reglas de reducción al texto anterior.
 - I. El primer párrafo está constituido por dos oraciones:
 - La primera contiene el tema central alrededor del cual se estructura todo el texto; por lo tanto, es una información esencial que debe estar presente en el resumen.

Transcriba o parafrasee esta oración en las líneas siguientes:

- La segunda oración es una ampliación de la primera y tiene como fin aclarar y reforzar la idea anterior; por consiguiente, se considera una información complementaria que se puede eliminar en el resumen.

- II. El segundo párrafo consta de una oración cuyo propósito es señalar las diferentes entidades que se han interesado en enfrentar la problemática planteada en el primer párrafo.

Para resumir este párrafo se recurre a la regla de sustitución, utilizando un término superordenado para englobar las diferentes entidades, parafraseando la información. Tendríamos así la siguiente alternativa:

Numerosas entidades gubernamentales y no gubernamentales han emprendido acciones para resolver las situaciones negativas que dañan el ambiente.

Produzca usted otra alternativa de ese último párrafo, utilizando su creatividad y aplicando la regla de sustitución.

- III. El tercer párrafo está compuesto por dos oraciones que presentan una serie de razones por las cuales esas acciones no logran su objetivo.

Lo importante en el resumen de esta parte es poner énfasis en que las acciones adoptadas no logran su propósito, mientras que las diferentes razones, en este caso, son complementarias.

Para llevar a cabo este proceso se ha utilizado la regla de generalización a través de la paráfrasis. El resultado podría ser el siguiente:

- IV. El cuarto párrafo consta de una sola oración y se propone enumerar los problemas más preocupantes a nivel mundial.

En este caso no es posible recurrir a alguna operación de reducción, dado que toda la información es esencial y debe mantenerse. Para no repetir exactamente las palabras utilizadas por el autor, usted puede parafrasear.

3. Los pasos que usted realizó, dieron como resultado la reducción de la información del texto. Para producir la versión definitiva del resumen de todo el texto, es importante revisar el resultado obtenido y verificar si se mantiene la relación lógica entre las ideas. En caso de que esta falle, utilice aquellos elementos del discurso necesarios para restablecer la cohesión y la coherencia entre las ideas.

Método de análisis estructural

Finalmente, un tercer grupo de estrategias es el *método de análisis estructural* de los textos, propuesto en los años ochenta, que implica, primero, identificar las ideas que constituyen las unidades básicas del texto, a partir de una concepción basada en la teoría de la formación de la macroestructura de Kintsh y van Dijk (1978) y, segundo, establecer los diversos escenarios a los que hace referencia el texto. Los escenarios contienen representaciones de situaciones, lugares, objetos e ideas implicadas en el texto, y surgen de su comprensión a través de un proceso inferencial, un concepto similar al de modelo mental o situacional utilizado en la comprensión de textos desde la perspectiva cognitiva.

Un ejemplo de aplicación de dicho método puede apreciarse en García Madruga (2006, p. 162).

VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ELABORACIÓN DE UN RESUMEN

Sobre la base de las estrategias presentadas y aplicadas, se puede afirmar que el resumen es un proceso recursivo de selección y condensación de ideas importantes, en otras palabras, de lectura

y escritura. En efecto, no basta con seleccionar las ideas, es necesario también condensarlas de manera coherente en el momento de escribir el resumen.

La aplicación de las estrategias no es un proceso mecánico de recorte de ideas, sino que requiere que el individuo integre los niveles tanto discursivos como cognitivos en la reducción y reelaboración del significado (Beke y Bruno de Castelli, 2005, p. 15).

De allí que el resumen que se produzca, puede verse afectado por una serie de variables tales como: la *persona*, el *texto* y la *tarea*.

En cuanto a la *persona*, un papel importante lo cumple la concepción que se tenga de resumen, el punto de vista personal de la tarea que muchas veces lleva a confundir lo importante con lo interesante, con consecuencias directas sobre la selección de las ideas. Otro aspecto es el nivel de habilidades que el sujeto posee para seleccionar y condensar ideas, es decir, su capacidad de comprensión y producción. Finalmente, es imposible seleccionar y condensar las ideas de manera adecuada sin un conocimiento del tema que se está tratando. Se requiere, además, una serie de operaciones mentales por parte de la persona que resume, tales como: la generalización, la globalización y la conceptualización. La generalización es la habilidad de identificar los rasgos comunes de distintos objetos que les permiten constituirse en una clase. Por ejemplo: jugar al fútbol, al tenis, al golf = hacer deportes. La globalización requiere la habilidad de integrar datos de un rango inferior en información de rango superior. Por ejemplo: entrar en una tienda, mirar precios, comparar productos, elegir uno, pagar, ... = comprar (idea global). La conceptualización es la habilidad de establecer relaciones lógicas en el marco de categorías teóricas o de creencias, de manera que permiten explicar o justificar un fenómeno. Por ejemplo: la actualidad de las ideas vigotskianas.

La segunda variable, el *texto*, además del tema del que trata y su nivel de familiaridad para el lector, debe analizarse como un

constructo discursivo que cumple ciertas normas que permiten al lector reconocerlo y ubicarlo en un género y tipo particular de discurso. Por otro lado, la longitud del mismo y su complejidad pueden interferir en la realización adecuada o esperada de la tarea. En efecto, distintos géneros y modalidades textuales requieren habilidades discursivo-textuales y operaciones diferentes. Así, resumir un texto narrativo implica seleccionar acciones nucleares que hacen avanzar el relato; en textos expositivos se seleccionan los conceptos prescindiendo de ejemplos y reformulaciones; frente a textos argumentativos lo importante es reconocer la tesis que plantea el (la) autor(a), identificar los argumentos en los que basa su razonamiento y analizar la conclusión a la que lleva dicho razonamiento y su relación con la tesis inicial, etcétera.

La tercera variable, la *tarea*, implica tomar en cuenta la presencia o ausencia del texto fuente en la actividad de resumir y la audiencia a quien va dirigido dicho resumen, así como las instrucciones que se den para su realización.

En síntesis, la estructura del texto de partida, los destinatarios y el propósito del resumen influyen en el tipo de informaciones que se seleccione y las modalidades de reorganización.

PROBLEMAS EN LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES

Las dificultades que experimentan los estudiantes a la hora de realizar un resumen representan una queja general en el ámbito universitario. Dichas dificultades están relacionadas, en primer término, con la concepción que se tenga de la tarea, tanto por parte de los docentes como de los mismos estudiantes.

Los primeros, cuando se quejan de la baja calidad de los resúmenes que producen sus estudiantes sin que les hayan proporcionados las directrices para su elaboración y el énfasis que ponen en su corrección en aspectos meramente lingüísticos, descuidando el aspecto semántico que implica la construcción de las macroestructuras.

Los segundos, cuando preguntan: ¿Profesor, cómo quiere que haga el resumen?, demuestran con ello que cada docente tiene una exigencia diferente a nivel personal y no se plantean que el resumen depende de una serie de factores, tales como: propósitos (informar, narrar, exponer, describir, argumentar, estudiar); destinatarios (para los demás o para uno mismo, ej. resumir para estudiar); tipos y géneros textuales (el resumen de un texto narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo es a su vez un texto narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo); la longitud que demanda la situación comunicativa y la comunidad discursiva, y el tiempo disponible.

Investigaciones en nuestro medio (Beke y Bruno de Castelli, 2000; Beke y Bruno de Castelli, 2005) han puesto en evidencia que, en general, los resúmenes parecen ser la combinación de dos actividades que llevan a la construcción de un nuevo texto como un *collage*. La primera, debido al predominio de la estrategia *copy-delete*, da como resultado un montaje de ideas seleccionadas por el sujeto por considerarlas importantes, omitiendo el sistema de conexiones, lo cual genera problemas de coherencia y cohesión.

Pero, ¿cómo establecer cuáles son las ideas importantes? ¿Importantes para qué y/o para quién? Para dar respuesta a este planteamiento, recurrimos a la diferencia que establece Van Dijk (1979) entre información textualmente importante e información contextualmente importante. La primera hace referencia a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales que el autor utilizó para marcar lo que él consideró más importante; por ejemplo, para demostrar que se ha aprendido un contenido, para estudiar. La segunda es la importancia que el lector le atribuye a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su interés, conocimientos y deseos; por ejemplo, para apoyar un planteamiento, un punto de vista, etc.

En cuanto a la segunda actividad que exige que el resumen se escriba en “palabras propias”, es una consigna que lleva a una

búsqueda de sinónimos a nivel léxico que impide construir nuevos enunciados como resultado de las operaciones cognitivas de generalización, globalización y conceptualización, en él implicadas.

De allí que la falta de precisión en el concepto y la consigna que se da para resumir, además de una aplicación mecánica de las macrorreglas, se refleja en la producción de los estudiantes, que se caracteriza por presentar problemas sintácticos, léxicos y semánticos. Por otro lado, el uso de la primera persona y la ausencia de referencia al autor, hace que se asuma el texto como propio.

Resumir exige reconstruir la macroestructura del texto fuente pero también implica una transformación de la fuente, ya que para responder de manera adecuada los sujetos no solo deben seleccionar la información de mayor importancia conceptual del texto, sino también reformular los enunciados originales.

Las operaciones de reformulación, es decir, la capacidad de formular una idea de maneras diversas sin distorsionarla conceptualmente, son indicio de una comprensión flexible, no anclada en la literalidad del texto, y de competencias de escritura reveladoras de un alto dominio del instrumento verbal (Alvarado y Arnoux, 1999, citado en Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006).

CONCLUSIONES

De lo expuesto en este trabajo, se puede asumir que el resumen de textos escritos en el ámbito académico, lejos de ser esencialmente reproductivo, también es una actividad compleja y reconstructiva. Quien elabora el resumen se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto fuente, emplear el conocimiento previo temático y reformular con los códigos y vocabulario personales lo que el autor quiso decir por medio del texto.

Dada su importancia en y para los procesos de aprendizaje y los procesos cognitivos en general, relativos a cualquier dominio

del saber, resulta necesario revisar su tratamiento y considerar el resumen como un contenido clave a enseñar y no como una actividad que presupone que resumir es un saber previamente adquirido. En este sentido, es importante señalar que la producción de un resumen está condicionada por las mismas variables que afectan la producción de cualquier género discursivo, lo que significa reconocerlo como construcción comunicativa y construcción cognitiva vinculada a los contextos sociales de producción.

Por consiguiente, el resumen de textos escritos no debe verse como una práctica aislada, separada de los contenidos específicos, sino, tal como lo señala Perelman (2005), debe considerarse una práctica sociocultural de adquisición del conocimiento que el sujeto reconstruye durante el proceso de selección y organización jerárquica de la información. En otras palabras, es importante comprender que “resumir es estudiar porque supone un leer para aprender, lo que implica la construcción de la macroestructura, construcción a la que sólo se accede a través de una interacción dialéctica y prolongada entre el lector y el texto” (Kaufman y Perelman, 1999, p. 6).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Signos*, 39 (60), 9-30.
- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 15, 19-35. Disponible en: <http://150.185.88.116/Humanitas/Linguistica/Boletin%20de%20Linguistica%20Nro15pag19.htm>

- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2005). Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes. *Revista de Pedagogía*, 26 (75), 9-30.
- Bolívar, A. (1997). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12-13, 153-173.
- Bruno de Castelli, E. (1988). Estrategias cognitivas de elaboración y organización de la información. Trabajo no publicado, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas.
- Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1993, septiembre). Estructura del texto y representaciones gráficas: su importancia para la comprensión y retención de la información. *Terceras Jornadas Internas de Investigación*, Unidad de Investigación, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1996/2008). *École. Entrenamiento en estrategias de comprensión de lectura*. Caracas: Gráficas Tao/Golan.
- Chou Hare, V. (1992). El resumen de textos. En J. Irwin y M.A. Doyle (Comps.). *Aprendiendo de la investigación* (pp. 123-146). Buenos Aires: Aique.
- Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Corno, D. (1987). *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*. Torino-Italia: Paravia.
- Fly Jones, B.; Pierce, J. y Hunter, B. (1988-89). Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership*, 46 (4), 20-25.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Gil-García, A., y Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*, 3, 16-28.
- Hidi, S. y Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56 (4), 473-493.
- Kaufman, A.M. y Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 4, 6-18.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- López C., M.; Inza, M. y Peralta, D. (2001). El resumen. El monitor de la educación, 2, 4. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.el-monitor.me.gov.ar/cont/cont-clave-b.htm>. [Consulta: 24 de octubre 2003].
- Perelman, F. (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y Vida*, 26, 6-21.
- Rinaudo, M.C. (1994). Metacognición y estrategias de aprendizaje. *Lectura y Vida*, 3, 5-12.
- Rincón Bonilla, G. (1997). Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo? En G. Bustamante Zamudio y F. Jurado Valencia (Comps). *Entre la lectura y la escritura* (pp. 45-83). Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Tobón, R. (1995). *El resumen. Teoría y práctica*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- van Dijk, T. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126.

- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- van Dijk, (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1985). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Tercera edición (pp. 794-812). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Villalobos, J. (2001). Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. *Lectura y Vida*, 1, 48-56.