



# CiberEduca.com

Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación

[www.cibereduca.com](http://www.cibereduca.com)



**V Congreso Internacional Virtual de Educación  
7-27 de Febrero de 2005**

## **DE LA INFORMACIÓN AL RESUMEN: UN PROCESO DE REFORMULACIÓN**

VARELA, Julieta  
[azulvar@yahoo.com.ar](mailto:azulvar@yahoo.com.ar)

GREMIGER, Clide Evarista-  
[cgrimiger@hum.unrc.edu.ar](mailto:cgrimiger@hum.unrc.edu.ar)

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, República Argentina

Nuestro trabajo presenta una experiencia educativa en el ámbito de la escuela media de la ciudad de Río Cuarto, Pcia de Córdoba, Rep Argentina. Nuestro objetivo fue el estudio de los mecanismos de tratamiento de la información (limitados a la recuperación de la información) y su posterior incidencia en la práctica de resumen. ¿Por qué elegimos dicha práctica? Porque a pesar de que ha sido estudiado por la Lingüística y por la Psicología Cognitiva y ambos campos de investigación reconocen su complejidad, en la escuela, donde se lo utiliza cotidianamente, esa complejidad no es tenida en cuenta ya que es una práctica escasamente enseñada. Por esto los alumnos presentan numerosas dificultades para adquirir una competencia de resumen adecuada para el tratamiento de la información y la asimilación de los contenidos disciplinares y aún más si precisan de una relación interdisciplinar o transdisciplinar.

Además, la organización de los textos “fuente” difiere según sean soporte papel o soporte web. Por una parte, los primeros presentan la información de manera condensada e interactiva (incluyen colores, cuadros, fotos, etc) para hacer más atractiva su lectura; por otra parte, la página web relaciona la información mediante links (enlaces) que permiten recorridos de lectura personales y diferentes a los lectores. Por lo tanto, consideramos que la observación de los mecanismos de tratamiento de la información (traducidos en lo que llamamos *recuperación de la información*) para el caso del resumen, es mediadora de estrategias de enseñanza contextualizada, por lo que partimos de una concepción del resumen como práctica redaccional en la que predomina la acción de condensación de la información pero que convoca otros procesamientos discursivos y otras prácticas redaccionales (toma de notas, reformulación, adecuación, etc.) que deben considerarse para asegurar un proceso reflexivo y crítico de asimilación de los contenidos.

## **INTRODUCCIÓN**

El resumen, una práctica de producción de texto usual en la escuela, ha sido estudiado como objeto textual, por la Lingüística y, como proceso abstracto, por la Psicología Cognitiva. Desde ambos campos de investigación se reconocen sus dificultades por el hecho de que esta *práctica* es resultado de dos tipos de actividades: una relativamente automática y otra controlada (Fayol, 1992). Sin embargo esa complejidad generalmente no es tenida en cuenta en situación escolar ya que es una práctica habitual desde la escuela primaria pero en la mayoría de los casos, escasamente enseñada, o al menos no dimensionada en su complejidad. Esto explica en parte las dificultades de los alumnos para adquirir una competencia de resumen adecuada para el tratamiento de la información y la asimilación de los contenidos disciplinares y aún más si precisan de una relación interdisciplinar o transdisciplinar.

Entendemos por ello que la observación de los mecanismos de tratamiento de la información (traducidos en lo que llamamos *recuperación de la información*), para el caso del resumen, es mediadora de las estrategias de enseñanza contextualizada, por lo que partimos de una concepción del resumen como práctica redaccional en la que predomina la acción de condensación de la información pero que convoca otros procesamientos discursivos y otras prácticas redaccionales (toma de notas, reformulación, adecuación, etc.) que deben ser tenidos en cuenta para asegurar un proceso reflexivo y crítico de asimilación de los contenidos.

## **PROBLEMA**

Si tenemos en cuenta que el resumen, por un lado, es una actividad discursiva que no supone simplemente un “corte y pegue”, es decir, un subrayado selectivo y una copia directa de esa

selección, sino que implica las operaciones de contracción y reformulación y que, según Charolles (1991) exige la producción de un texto más breve y estructuralmente distinto del texto *fuentes* pero que, a la vez, contenga más o menos fielmente la misma información, podemos afirmar que es una actividad cognitiva muy compleja. Sin embargo, son escasos los estudios que analizan la problemática tomando en consideración las producciones de los alumnos en situación real de clase y mucho menos aún con el empleo de soportes hipertextuales.

A las dificultades inherentes a la actividad de resumir, es preciso sumar la complejidad del texto mismo: la importancia de los elementos gráficos en la presentación de la información, la aparición del hipertexto (Gremiger, 2000; María, 2000) son elementos escasamente considerados incluso por la investigación especializada. Como señala Soubrié (2001) no basta con oponer linealidad a organización reticular para diferenciar dos modos de presentación de la información: texto/ hipertexto.

¿De qué manera resuelve entonces el docente el problema de la complejidad de la presentación de la información junto a la complejidad del proceso de reformulación en la actividad de resumir?.

*A partir de esta preocupación, entendemos que el estudio, tanto de las características estructurales propias de los textos fuente con los que interactúan los alumnos así como de los mecanismos de contracción y reformulación implicados en la actividad de producir un texto meta, puede aportar respuestas a los docentes sobre los procedimientos implicados en el tratamiento de la información y sobre el grado de retención de los contenidos y derivar en prácticas didácticas más contextualizadas, que favorezcan la adquisición de una competencia de resumen pertinente para los objetivos de aprendizaje y no los supuestos “contenidos más importantes” del texto.*

## **HIPÓTESIS**

A partir de las preguntas que se derivan del problema. planteamos las siguientes hipótesis de trabajo.

- La estructura y la presentación de la información incide en la comprensión y en la posterior producción de resúmenes;
- El análisis de los procesos de recuperación de la información facilita la secuenciación de las actividades que conducen al resumen como actividad y como producto.

## **OBJETIVO GENERAL**

El objetivo general de nuestro trabajo es analizar la estructura de la información científico-didáctica y el proceso de recuperación de la información y de la organización lingüística en la producción de resúmenes en tanto discursos reformulados.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Estudiar las características estructurales de los textos científico- didactizados (libros de texto)
- ✓ Analizar las características estructurales de textos con soportes en Web.
- ✓ Describir el tratamiento de la información en la producción de resúmenes por parte del alumnado del Nivel Polimodal.

## MARCO TEÓRICO

Las teorías en que nos basamos en este trabajo están delimitadas por el alcance del análisis que pretendemos realizar acerca del resumen, el cual se centrará básicamente en la recuperación de la información. Como ya mencionamos, tanto la Lingüística como la Psicología Cognitiva se ocupan de teorizar sobre esta práctica redaccional pero además de estas miradas, consideramos necesario tener en cuenta el punto de vista de la Didáctica, ya que nuestro trabajo intenta proporcionar elementos válidos para el mejoramiento del proceso de aprendizaje del resumen como actividad y como producto, en situación escolar.

### EL RESUMEN COMO TEXTO Y PROCESO

Kinstch y Van Dijk (1977) y Van Dijk (1978, 1998) definen como textos a aquellas “secuencias compuestas por oraciones que satisfacen las condiciones de cohesión y coherencia lineal y global y que poseen una macroestructura, es decir, una representación abstracta y teórica de la estructura global de su significado” (Van Dijk, 1978: 54, 55). Pero no se puede negar la existencia de relaciones entre el texto y los diversos contextos en los que puede aparecer y circular, contextos que determinan “convenciones” que los hacen aceptables. Esto determina la noción de discurso, es decir, los textos situados, contextualizados, no abstractos. En consecuencia, la relación que se establecería entre ambas nociones es que los textos son “aquellas representaciones teóricas abstractas que subyacen a lo que normalmente se denomina un discurso” (Van Dijk, 1998: 32).

Por otra parte, según estos autores, la comprensión de un texto se efectúa en una serie de ciclos. En su transcurso, la reducción semántica de los textos se lleva a cabo a través de las macrorreglas, reglas convencionales que son dominadas por los hablantes. De su aplicación “recursiva” se obtiene la información básica, es decir, la “macroestructura”. Las macrorreglas mencionadas por estos autores son cuatro: omisión, selección, generalización y construcción (en “Estructura y funciones del discurso” -1980- Van Dijk las reduce a tres: selección, generalización y construcción). Desde un punto de vista formal, las dos primeras son reglas de anulación y las dos últimas de sustitución. La primera implica que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida; con la segunda se omite cierta cantidad de información, pero puede recuperarse reducida mediante la información que queda, ya que la implica. La tercera macrorregla también permite sustituir una proposición por otra nueva, la cual contiene un concepto generalizador que implica a todos los omitidos, es decir, se produce una abstracción. La última regla, construir o integrar, supone que usamos información no mencionada pero razonablemente deducible para construir los conceptos más globales, es decir, las macroproposiciones. Estas macrorreglas les permiten a los sujetos resumir los textos de diferentes formas, pero siempre construyen sus resúmenes, por diferentes que sean, basándose en las mismas macrorreglas.

Por todo lo dicho, estos autores consideran que el resumen sería “el producto automático de la actividad de comprensión” Para producirlo, el sujeto sólo debería copiar la representación macroproposicional construida en el acto de comprender; es decir, según estos autores, comprender es resumir.

Atendiendo a las características de los textos, De Beaugrande y Dressler (1997) afirman que los mismos son acontecimientos comunicativos que cumplen siete normas de textualidad, indispensables. Las normas establecidas por estos autores son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad,

La primera hace referencia exclusivamente al producto textual. Evidencia las solidaridades gramaticales que se presentan entre los elementos lingüísticos de un texto. La *coherencia*, en

cambio, si bien regula la interacción relevante de los componentes del mundo textual (la configuración de los conceptos y de las relaciones) que subyacen bajo la superficie del texto, no es un simple rasgo que aparezca en los textos sino que más bien se trata de un producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios.

La intencionalidad y la aceptabilidad hacen referencia a la actividad comunicativa en la cual están involucrados los productores y los receptores de los textos. La *intencionalidad* tiene que ver con la actitud, el objetivo que persigue el emisor con su texto. La *aceptabilidad* hace referencia a la actitud del receptor, que considera a una secuencia de proposiciones como un texto si para él tiene relevancia en algún sentido.

La quinta norma de textualidad es la *informatividad*, que permite evaluar el grado de complejidad de un texto. Si sus secuencias son predecibles o si transmiten información conocida tiene un bajo nivel de informatividad y requiere al lector/ oyente un esfuerzo menor.

La sexta norma de textualidad es la *situacionalidad*. Se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece. La séptima norma de textualidad es la *intertextualidad*, que tiene en cuenta el conocimiento de textos anteriores que se tiene tanto para producir como para comprender un texto.

Según los autores estas siete normas de textualidad funcionan como *principios constitutivos* de la comunicación textual que al ser quebrantadas se estaría atentando contra el proceso comunicativo mismo. Para De Beaugrande y Dressler existen también tres principios regulativos que controlan la comunicación textual: la eficacia de un texto que depende de que los participantes empleen o no un mínimo de esfuerzo en su utilización comunicativa; la *efectividad* de un texto, es decir, si genera o no una fuerte impresión en el receptor y si se crean las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto. Por último, la *adecuación* de un texto depende de si se establece un equilibrio entre el uso que se hace de él en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad.

Esta perspectiva teórica nos ayuda a tener en cuenta que a la hora de resumir, como a la hora de producir un texto, están presentes ciertas normas de textualidad que influyen en ese proceso aunque no sean explícitas.

Sobre la base de las reflexiones de Bajtín, especialmente sobre la diferencia entre géneros primarios y secundarios, Adam (1992) intenta proseguir el análisis de Bajtín y desplazarlo al campo sociolingüístico de los géneros discursivos en una dirección más estrictamente lingüística y textual. Adam parte de la definición de géneros primarios en tanto formas elementales prototípicas, los cuales constituyen el centro de su interés.

La concepción de texto es diferente de la lingüística textual de orientación comunicativa. Para ésta el texto es una acción lingüística compleja, mientras que para Adam es un objeto abstracto, una estructura compuesta de secuencias: “Los tipos relativamente estables de enunciados y las regularidades composicionales de Bajtín, son la base de las regularidades secuenciales. Las secuencias elementales parecen reducirse a algunos tipos elementales de articulación de proposiciones. Me parece importante retener las secuencias prototípicas siguientes: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal”

Adam define a la secuencia como una estructura, una red relacionada jerárquicamente. Esta estructura es relativamente autónoma y posee una organización interna propia; además está en relación de dependencia o de independencia con el conjunto mayor del texto del que forma parte.

En los textos se repiten estructuras prototípicas más o menos estables a las que él denomina secuencias. Éstas son macroproposiciones que a su vez se componen de proposiciones. La proposición enunciada o cláusula es una unidad textual ligada según el movimiento doble complementario de la conexidad (sucesión lineal de proposiciones) y de la secuencialidad (estructura jerárquica de proposiciones).

El enfoque secuencial permite incluir estructuras secuenciales heterogéneas, se puede analizar la inserción y la dominancia. La inserción hace referencia a que una secuencia pueda contener otra/ s de distinto tipo. Ej: secuencia narrativa: secuencia descriptiva- secuencia narrativa. La dominancia hace referencia a que, a pesar de que un texto evidencia diferentes secuencias, siempre hay un tipo que predomina. El autor sostiene que “un texto es una estructura jerárquica compleja que comprende secuencias, elípticas o complejas, del mismo tipo o de tipos diferentes”.

La serie de secuencias prototípicas que menciona este autor son: narrativa, argumentativa, dialogal, explicativa y descriptiva.

A los fines de nuestro trabajo, nos interesa tener en cuenta la secuencia explicativa ya que es la dominante en los textos que elegimos como corpus de trabajo:

## **SECUENCIA EXPLICATIVA**

### **MACROPROPOSICIÓN EXPLICATIVA 0**

(esquematización inicial)

### **MACROPROPOSICIÓN EXPLICATIVA 1**

(Problema: pregunta)

### **MACROPROPOSICIÓN EXPLICATIVA 2**

(Explicación: respuesta)

### **MACROPROPOSICIÓN EXPLICATIVA 3**

(Conclusión: evaluación)

Fayol afirma que el resumen es “un caso particular de parafraseado selectivo, que se realiza en función de dos objetivos: por una parte, extraer de un texto las informaciones esenciales (o juzgadas como tales) y las relaciones que ellas sostienen, en función de dificultades de mayor o menor grado y por otra parte, (re) formular esta información de manera que conduzca a nuevo texto coherente y cohesivo” (Fayol, 1992: 105).

El autor, quien analiza estudios que se han realizado a partir de la premisa de Kintsch y Van Dijk “*comprender es resumir*”, observa ciertas dificultades que ponen en duda la pertinencia plena de la tesis de Kintsch y Van Dijk. Por una parte, sostiene que no siempre es tan fuerte la correlación entre comprensión, recuerdo y resumen; por otra parte, entiende que los sujetos no realizan tan sistemáticamente ni la discriminación de los niveles de importancia de las informaciones de un texto ni la inserción de estas informaciones en un resumen y por último, que no es tan generalizable la noción de importancia, ya que a veces se retienen informaciones no esenciales o se eliminan las esenciales en función de organización textual.

Charolles (1991) hace referencia al resumen escolar, entendido como un texto nuevo que se debe producir a partir de un texto fuente y debe reunir tres condiciones: ser más breve, responder fielmente a la información del texto original (buscando la adecuación semántica máxima) y ser diferente del texto fuente desde el punto de vista formal. El texto *meta* debe presentar las mismas exigencias de coherencia y de cohesión que el texto fuente y debe poderse leer por sí mismo independientemente de aquél.

Pero esta práctica presenta una gran dificultad: la contradicción que habría entre ser fiel al contenido y a la vez condensarlo y reformularlo. Según Charolles “esta contradicción pertenece a la mecánica del ejercicio y define lo que se podría llamar un ‘espacio de juego’ en el cual el

‘resumidor’ sabe dónde situarse. La cuestión para el docente es saber cómo preparar a los alumnos para practicar ese tipo de juego”. (Charolles,1991: 10)

La propuesta de este autor nos permite visualizar la necesidad de tener en cuenta y hacer explícito el “espacio de juego” que exige la práctica del resumen como actividad escolar, ya que, de lo contrario, si descuidamos alguno de los aspectos de este ejercicio (fidelidad- condensación/ reformulación) el objetivo de realizar un resumen aceptable no se logrará.

En Argentina resultan destacados los aportes de María Cristina Rinaudo (1999) quien, basándose en las investigaciones de Garner, menciona que en los textos especializados se considera al resumen escolar como “una actividad académica que reúne componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos”. Según esta autora, los teóricos que lo estudian como una actividad cognitiva sostienen que el resumen es una producción condensada que tiene el requisito de conservar las ideas principales del primer texto y las debe exponer integradamente. Quienes lo estudian como actividad metacognitiva (control del propio conocimiento) afirman que el resumen es el mecanismo que permite al sujeto observar su propia comprensión del texto completo o de algunas de sus partes; si logra producir un texto propio brevemente, con sus propias palabras es índice de que la comprensión se ha realizado. El componente afectivo tiene relación con la posibilidad que tiene el alumno de dar sentido a la actividad en relación con sus metas personales, es la única forma de que se ocupe voluntariamente de su elaboración.

Esta perspectiva es significativa porque aborda al resumen como actividad compleja, cuya funcionalidad múltiple exige un sujeto productor activo y consciente de las posibilidades y necesidades de la actividad, las cuales exceden la exigencia de responder a un objetivo del docente.

La misma relación texto- proceso que establecemos para el soporte papel, nos interesa analizar en el caso del hipertexto

Según Godinet (2000), por ser un documento informatizado compuesto por unidades relacionadas por medio de lazos no lineales (links) la lectura del hipertexto también es no- lineal.

Según Diana Rodríguez Barrios (2002) un hipertexto es morfológicamente una estructura de la información que organiza un conjunto de elementos de naturaleza alfanumérica y gráfica en forma de red. Al estar conectados en forma de red existe algún modo de unión entre ellos pero no necesariamente un único recorrido ni un único orden de acceso entre ellos.

Espéret (1995) es uno de los pocos estudiosos que analiza el proceso cognitivo durante el proceso de escritura manual y con el empleo de un procesador de texto, aunque esta investigación sólo llega al planteamiento comparativo de la modificación de las estrategias de planificación según que el escrito sea manuscrito o emplee como soporte un procesador de texto. Complementan los estudios anteriores los aportes de Poudet (1995), quien estudia las representaciones de los alumnos sobre el empleo de la computadora para la práctica de la escritura.

## **EL RESUMEN COMO APRENDIZAJE**

Gastkints y Elliot (1999) afirman que *aprender implica un proceso activo de pensamiento. Es decir, los alumnos son activos cuando regulan factores de su aprendizaje tales como motivación, creencias, conocimientos previos, interacciones con docentes, familia y pares, nueva información, habilidades y estrategias. Además, deben planificar y controlar el avance de su aprendizaje, empleando todos los recursos mentales que les permitan conseguir sus metas. Aprender exige una manipulación mental del conocimiento disponible.*

Según estos autores uno de los componentes fundamentales del ejercicio activo es *establecer metas, es decir, el alumno debe tener un objetivo (por ej, resumir para estudiar o para adecuar este texto a determinado público) y debe estar activamente comprometido a llegar a él. Los*

estudiantes competentes saben que el proceso de aprendizaje implica analizar la tarea de aprendizaje (meta y condiciones para lograrla), subdividir la meta en submetas manejables y trazar un plan adecuado para éstas. En el caso del resumen, las metas no siempre son explícitas.

Entre los recursos mentales que los estudiantes deben poner en juego para la consecución de sus objetivos estos autores mencionan las *estrategias cognitivas o habilidades de procesamiento* que les permitirán organizar, analizar, elaborar, ensayar, recordar, monitorear y evaluar para hacerse cargo de las variables que afectan el éxito del aprendizaje. Cuando estas habilidades o estrategias necesarias para una tarea no están suficientemente desarrolladas o no se usan, el aprendizaje fracasa. Para ello es esencial que si las estrategias no son conocidas por los alumnos se les enseñe por qué y cuándo usarlas, para que sean capaces de ejercitarlas conscientemente en cualquier actividad individual.

El resumen, entendido como proceso de reformulación de la información requiere una manipulación consciente y significativa de la información nueva que transmite el texto por medio de diversas estrategias, en la mayor parte de los casos, no enseñadas explícitamente. Además, al ser un ejercicio activo que le permite al sujeto ser consciente de su comprensión o incomprensión del texto fuente podemos entenderlo como un medio de aprendizaje, como una de las vías para la participación activa de los sujetos en sus procesos cognitivos.

Grize (citado por Palou, 1996) hace hincapié en el punto de vista pragmático, ya que el autor del resumen puede decidir atender al contenido (lo esquematizado) del texto 1 (texto fuente) o a la esquematización (actitud discursiva del autor). La diferencia estaría en que lo esquematizado hace hincapié en el texto, en cambio, la esquematización, en el propósito del mismo. Además, el “resumidor” “debe tener en cuenta al alocutario, es decir, a quien dirige su texto, ya que el estilo del texto debería ser diferente, según el alocutario a quien se dirija. Además para este autor, el texto 2 (texto meta) tiene un para qué, una intención de actuar sobre el receptor.

Por otra parte, desde el punto de vista de la Didáctica es necesario tener en cuenta que se ha producido un cambio de enfoque en la enseñanza de la Lengua. Este cambio implica que el objetivo último de la clase de Lengua ya no es la enseñanza del sistema lingüístico sino el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos. Según Lomas, Osoro y Tusón (1993: 15) se entiende por competencia comunicativa al “conjunto de procedimientos y conocimientos de distinto tipo (lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo) que el hablante/ oyente, escritor/ lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requeridos”

En consecuencia, en el marco del enfoque Comunicativo- Funcional, la comprensión y la producción de textos son consideradas de manera diferente a otras épocas. Esto se debe, en parte, a los principios constructivistas y cognitivistas que sustentan dicho enfoque. Según Cassany (1999) el constructivismo supone que lenguaje y pensamiento tienen un origen social, es decir, se transmiten y desarrollan a partir de la interacción entre hablantes (con competencias diferentes). El constructivismo aporta a la enseñanza de la Lengua dos conceptos didácticos fundamentales: la *zona de desarrollo próximo* y el *andamiaje lingüístico*. El primero hace referencia a todos los conocimientos (lingüísticos, entre ellos) que el alumno puede aprender con la ayuda de alguien más experto (otro compañero o el profesor) a partir de lo que ya sabe y el segundo hace referencia al comportamiento interactivo que debe mantener el experto para facilitar el proceso de adquisición del alumno y retirarse cuando dicho proceso se produjo. Estos principios se traducen en una nueva didáctica que busca fundamentalmente la creación de situaciones reales de comunicación en las que los aprendices puedan interactuar. El docente, entonces, deberá organizar secuencias didácticas “naturales” en las que los alumnos realicen breves y variadas actividades de comprensión y producción discursiva, con distintas modalidades



interactivas (individual, parejas, grupos pequeños y grandes) y con el apoyo de medios audiovisuales (entre ellos, la Web).

Además en el aula comunicativa, el punto de vista cognitivo ha enriquecido notablemente las prácticas didácticas. Para nuestra investigación, resulta fundamental el aporte de los estudios sobre el proceso de escritura (Hayes y Flower 1992; Bereiter y Scardamalia, 1992) y su contextualización en situaciones de aprendizaje escolar (Camps, 1995; Gremiger, 2000).

En la actualidad el docente se debe preocupar por formar sujetos conscientes de la funcionalidad del lenguaje, por medio de la adquisición y /o mejoramiento de sus destrezas lingüísticas y cognitivas básicas. Concebir de este modo el proceso de comprensión y el proceso de producción de textos influye en la enseñanza de la lectura y de la escritura y la práctica del resumen, desde el enfoque comunicativo- funcional exige una práctica contextualizada con objetivos claros.

## **METODOLOGÍA**

En nuestra investigación, de carácter cuali- cuantitativo, estudiamos la macroestructura global de los textos elegidos y analizamos los protocolos obtenidos de la experiencia cuasi-experimental de producción de resúmenes con soportes de diferente tipo (manual/ web) y situaciones de producción diferentes (con objetivo/ sin objetivo preestablecido).

La metodología de investigación fue la siguiente:

1-Seleccionamos dos textos de diferente soporte, manual y Web, pero con un mismo contenido conceptual: “La Energía”.

2- A partir de los textos seleccionados, aplicamos dos protocolos de producción (lectura+ selección y justificación de la selección realizada y producción de resúmenes) en dos instituciones escolares de Río Cuarto –Argentina- (una pública y una privada) en cursos de nivel Polimodal. Ambos grupos debieron trabajar con tareas diferentes: el Grupo Clase A (Colegio Comercial) no tenía objetivo preestablecido, es decir, sólo debía realizar un resumen de la información del texto extraído de un manual, en cambio, el Grupo Clase B (Colegio Galileo Galilei) debía producir un folleto para la Feria de las Ciencias con la información de un hipertexto (sitio web de un instituto de investigación de energía Nuclear: Instituto Balseiro)

3- Analizamos los resúmenes producidos por los alumnos que constituyeron el corpus para la confrontación de la hipótesis

4- Para esta presentación, tomando como base los principios de selección de las ideas importantes de Van Dijk (1983), de la organización secuencial de los textos explicativos de Adam (1992), de las estrategias de comprensión de Dole, Dufly, Roehler y Pearson (1991, citados por Rinaudo 1999) y el de situación de la producción del resumen de Grize (1992, citado por Palou, 1996) para el análisis de los resúmenes, retuvimos las siguientes categorías que corresponden a las etapas del protocolo de producción y los procesos de tratamiento de la información que abarcan a las operaciones de selección, jerarquización y posterior condensación de la información:

### *-Proceso de planificación del resumen*

- a- Establecimiento del plan y justificación
- b- Comparación entre el orden del plan y el orden del texto fuente (manual-hipermedia)
- c- Relevamiento de títulos o de contenido del texto.
- d- Respeto/ No respeto del plan de escritura.
- e- Respeto del orden del texto fuente en el resumen
- f- Empleo de conectores; mantenimiento, cambio, supresión.

*-Proceso de producción del resumen*

- a- Recuperación sin reformulación, con reformulación parcial o total de la misma.
- b- Condensación con enriquecimiento/ sin enriquecimiento
- c- Condensación de la información de la información importante o de varios aspectos
- d- Introducción de ejemplos
- e- Jerarquización de la información.

5- Procesamos la información tanto desde una perspectiva cuantitativa (presencia/ ausencia de categorías de análisis) como cualitativa (comparación de texto fuente con texto producido).

6- Finalmente evaluamos la incidencia (facilitación/ dificultad) de ambos tipos de textos en la producción de resúmenes.

## **RESULTADOS**

Para exponer los resultados atenderemos siempre a las dos variables intervinientes (objetivo de producción y estructura del texto fuente) tratando de determinar si influenciaron en la elaboración de los resúmenes y explicaremos brevemente los resultados obtenidos en relación con cada una de las categorías ya mencionadas.

En cuanto al **proceso de planificación del resumen**, con respecto a la **primera** categoría: *establecimiento del plan y justificación* notamos que todos los alumnos de ambos grupos- Clase respetaron la consigna que solicitaba la planificación previa del resumen. Relacionando esta categoría con la **segunda**: *comparación entre el orden del plan y el orden del texto fuente: manual- hipermedia*, podemos notar que la mayoría de los subgrupos siguió el orden del texto fuente y que casi no habría diferencias en la planificación del GA (57%) y del GB (62,5%) a pesar de que el grupo B debía responder a un objetivo de producción que demandaba reformulación (elaboración de un folleto para la feria de las Ciencias).

Con respecto a la **tercera** categoría: *el relevamiento de títulos o del contenido del texto*, notamos que el GA relevó sólo los títulos del texto fuente y los transcribió mientras que el GB relevó también contenido del texto. Dentro de ese “contenido” se encontraban algunos links, pero si observamos el porcentaje de grupos que los incorporaron (25%) podemos concluir que no se consultaron los links o que fueron leídos como información accesorio, prescindible.

Con respecto a la **cuarta** categoría: *respeto/ no respeto del plan de escritura* observamos que la mayor parte de los grupos la respetó, lo que nos podría llevar a pensar en una manifestación de la competencia estratégica de selección de información, sin embargo, como veremos más adelante esto no se puede aseverar.

Con respecto a la **quinta** categoría: *respeto del orden del texto fuente en el resumen*, se evidenció una diferencia significativa con la segunda categoría, especialmente en el Grupo B. Si bien el 62,5% de los subgrupos en la planificación siguió el orden del texto fuente, sólo un pequeño porcentaje lo mantuvo en el resumen (16%). Esto lo atribuimos a dos causas posibles. O bien los subgrupos que no siguieron el plan lo consideraron una actividad aislada a la producción del resumen y no la tuvieron en cuenta, o bien a la hora de organizar el folleto sólo adecuaron la organización de la información al objetivo de producción.

Con respecto a la **sexta** categoría: *empleo de conectores; mantenimiento, cambio, supresión*, notamos que la mayoría de los grupos los mantuvieron (65% GA y 88% GB) pero que por la operación de contracción o reformulación no resultaron adecuados. Si tenemos en cuenta que para Charolles (1991) “la explicitación de las relaciones enunciativas entre enunciados dependen principalmente de los conectores ya que tienen la función de indicar tales relaciones”, notamos

que los alumnos quizás no sean conscientes de esto y no consideren necesario reemplazar los conectores, si lo hicieran –aunque no fuese exitoso- evidenciarían capacidad de reformulación.

En cuanto al **proceso de producción del resumen**, con respecto a la **primera** categoría: *recuperación sin reformulación de la información, reformulación parcial o total de la misma*, se comprueba que ambos grupos- clase reformularon en un 57% GA y en un 25% GB, pero sólo parcialmente, y con respecto a la **segunda** categoría: *condensación con enriquecimiento/ sin enriquecimiento* se observó que la totalidad de los grupos respondió sólo a la más sencilla de las condiciones del resumen dentro de la categorización que reconoce Charolles (1991): la contracción, lograr un texto más breve. Las otras dos condiciones para este autor serían: 2–El texto nuevo debe responder fielmente a la información y 3- ser diferente del texto fuente desde el punto de vista formal.

A la luz de esta categorización los resultados anteriores nos llevan a pensar que la reformulación que llevaron a cabo los alumnos no fue significativa. Los que produjeron resúmenes no se alejaron del texto fuente ya que las reformulaciones fueron mínimas. Además es interesante notar que esto es más serio aún en el grupo B ya que tenía un objetivo prefijado que exigía, al menos una reformulación lexical. Tanto en el GA como en el GB resumir pareciera limitarse a la condensación sin enriquecimiento, no se entiende el resumen como un trabajo parafrástico y menos aún como la creación de un “texto más breve y estructuralmente distinto del texto *fuentes* pero que a la vez, contenga más o menos fielmente la misma información” (Charolles, 1991).

Con respecto a la **tercera** categoría: *si la condensación se limita a la información importante o a varios aspectos*, notamos que si bien la mayoría de los alumnos condensó sólo la información importante (71% GA, 75% GB) no siempre la condensación fue coherente y completa; muchas veces se retomaron ideas sueltas, sin relación con la nueva información cotextual. Este resultado constituye una manifestación de la dificultad de resumir, agravada por la escasa guía que los docentes brindan a sus alumnos en la producción de este tipo de texto.

Con respecto a la **cuarta** categoría: *la introducción de ejemplos*, se evidenció una diferencia destacable entre ambos grupos. Casi la totalidad de las producciones del GA incorpora ejemplos; en cambio, en el GB sólo lo hace la mitad de los subgrupos. Quizás esto se deba a que el GB se concentró en la realización de un texto corto como es el folleto pero si tenemos en cuenta a los destinatarios (alumnos de escuelas primarias) podemos decir que en este caso no sería impertinente la introducción de ejemplos, debido a su función aclaratoria, aunque “alarguen” el texto. A pesar de las diferencias, en la totalidad de los casos de ambos grupos- clase se evidenció un buen uso de los ejemplos (teniendo en cuenta la función aclaratoria que desempeñan en el texto explicativo).

Con respecto a la **quinta** categoría: *la jerarquización de la información*, el GA la realizó más fragmentariamente, ya que jerarquizó por medio de títulos (42,8%), títulos y subtítulos (14,2%), por medio de números en un porcentaje significativo (28,6%) y por medio del encadenamiento textual en un porcentaje mínimo (14,4%). En cambio, el GB jerarquizó la información por medio de títulos en un porcentaje importante (65%), por medio de títulos y subtítulos (12,5%) y empleando el encadenamiento textual en un porcentaje mayor que el otro grupo (25%). Estos resultados nos están demostrando que los alumnos que tenían como texto fuente la página web lograron organizar el resumen de manera más cohesiva (relacionando un tema con el anterior y no sólo enumerando ideas o titulando y subtitulando).

Quizás esto se deba a las características del texto fuente (información menos condensada y menos fragmentada debido a la derivación de algunas definiciones en los links) la que no incidió significativamente en la confección de los planes de escritura pero sí el momento de jerarquizar la información. El texto del manual, en cambio, presentaba mucha información en poco espacio, con elementos paratextuales no explícitamente relacionados con el texto y este modo de

organización se trasladó a los resúmenes. Es decir, los alumnos al no poder realizar reformulaciones significativas y crear un texto nuevo se limitaron a condensar sin enriquecer y en esa condensación repitieron la estructura fragmentaria y excesivamente condensada del texto fuente. El hipertexto, en cambio, les permitió a los estudiantes, aunque no crearan un texto nuevo con reformulaciones totales, repetir una buena y cohesiva organización textual.

En lo que respecta a la variable “objetivo de producción”, podemos deducir que no se patentizó una diferencia importante en la confección de los resúmenes entre el grupo que tenía un objetivo de producción y el que no lo tenía, ya que no se evidenció ningún tipo de modificación de las características del texto fuente en lo referente al destinatario o de una función específica; sino sólo un cambio a nivel de los elementos paratextuales (formato de folleto) y de la condensación. Esto evidencia una escasa competencia estratégica acerca del proceso producción del resumen por parte de los alumnos si tenemos en cuenta que según Grize (1992, citado por Palou 1996): “el autor del resumen debe saber para quién lo hace (su alocutario). Puede resumir para sí mismo o generalmente, para alguien que ha leído el texto o que no lo hay leído. De ahí resultan estilos muy diversos que inciden en la inteligibilidad del producto”.

## CONCLUSIÓN

Si bien los resultados son aún parciales, podemos adelantar algunas conclusiones.

Comprobamos que efectivamente la estructura y la presentación de la información inciden en la comprensión y en la posterior producción de resúmenes aunque no en el sentido de las investigaciones que sostienen la alta influencia de los links en la retención de la información, ya que la información contenida en los links fue la menos recuperada en los resúmenes a pesar de contener algunas definiciones.

Esto nos llevaría a relativizar tanto las representaciones demasiado positivas como las demasiado negativas que aparecen en las investigaciones sobre la información Web ya que no es el soporte el que facilita u obstaculiza el procesamiento de la información sino la claridad y calidad de la organización textual.

El manual escolar en un intento de aggiornarse a los avances tecnológicos que viven los alumnos intenta presentar la información de un modo interactivo, asemejándose a las páginas web y en ese intento de modernizarse utiliza colores, fotos cuadros, hipervínculos, es decir, elementos válidos si estuviesen vinculados a los enunciados, dado que son escasamente recuperados en la elaboración de los resúmenes.

Otro punto a destacar es la relación entre la presencia/ ausencia del objetivo de producción; la escasa práctica del resumen y más aún, del resumen con un objetivo de producción hace que los alumnos no lo consideren y que se limiten a una condensación sin reformulación. Esto nos lleva a afirmar que los alumnos poseen una representación del resumen como simple compactación de la información, representación que no les permite un proceso de producción significativo de este tipo de texto.

Además, el cambio de enfoque en la enseñanza de la Lengua apunta a desarrollar la “competencia comunicativa” en los alumnos, por lo que es una necesidad que los docentes no sólo “entrenen” a los alumnos desde el punto de vista lingüístico, es decir, enseñándoles a reformular lingüísticamente el texto fuente, sino también desde el punto de vista pragmático, teniendo en cuenta qué tipo de texto van a realizar, qué intención tiene, cuál sería su función en la “vida real”, a quiénes está destinado y cómo todas estas características deberían incidir en el producto final.

Los resultados obtenidos, basados en el tratamiento de la información de un corpus limitado de textos no nos permiten realizar generalizaciones. Sin embargo, responden a nuestra hipótesis

de trabajo y proporcionan datos importantes para la intervención didáctica, además de dejar abierta la posibilidad de realizar nuevas indagaciones que sigan teniendo como eje del análisis al manual escolar.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ADAM, J. M (1992) *Les textes: types et prototypes*. Nathan, col, FAC. Paris.
- ADAM, J. M. y REVAZ, F (1996) “(Proto) Tipos: la estructura de la composición en los textos” en *¿Textos? ¿Qué textos?. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Edit. GRAÓ, Barcelona
- ALVARADO, M y YEANNOTEGUY, A (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- BARROS, D (2002) “Dimensiones de análisis hipermediales”, CEAC FAUD, UNMdP, en <http://www.america.farq.unr.edu.ar/el/data/e-papers/+pdf/sh%20%20Dimensiones%20de%20 analisis.pdf> (última consulta marzo 2004)
- BEREITER, C y SACARDAMALIA, M (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” en *Infancia y aprendizaje*, 58, pp 43- 64
- BRONCKART, J. P (1985). *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Nistlé. Neuchatel. París.
- CAMPS, A (1995) “Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela”, en *Textos*, 5, pp 21- 28.
- CASSANY, D (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, en DE GREGORIO, M. I (comp.) Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo, *Ed. Fundación Ross, Rosario*.
- CERIONI, M y VÉLEZ, G (1998) “Las estrategias cognoscitivas del control y la retención: intervenciones instructivas”. *Contextos de Educación*, Año 1 N° 1, pp 10-17
- CHAROLLES, M. (1991). “Le resume de texte scolaire. Fonctions et principes de élaboracion”, en *Pratiques* N° 72, pp. 7-32.
- CHEVALLARD, Y (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- DE BEAUGRANDE, R. A Y DRESSLER, W. V (1997) *Introducción a la lingüística textual*, Editorial Ariel, Barcelona.
- DE GREGORIO, M. I y REBOLA, M. C (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- ESPÉRET, E (1995) avec la collaboration de CHESNET, D; PLOQUIB, N Y CRÉTÉ. M “Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite: sont-ils modifiés par le traitement de texte? en *REPERES* N° 11, París.
- FAYOL, M. (1992) “Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive”, en: *L' activité résumante*, Université de Metz, p 105-124.
- FLOWER, L y HAYES, J (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” en *Texto y contexto*, 1 pp. 77-109.
- GARCIA- DEBANC, C (1995). “Le lire dans le écrire”, en *Pratiques* N° 86, pp 71-92.
- GODINET, H (2000) “Hypertexte”, IUFM, Académie de Grenoble, en <http://www.grenobleiufm.fr/francias/hypertext/typolo.htm>.
- GREMIGER, C (1999) “Interacción entre lectura y escritura en el tratamiento de la información” en *CRONÍA* N° 1, Río Cuarto, vol 3, Año 3.
- GREMIGER, C (2000) *Investigación cualitativa de las conductas evaluativas de los alumnos en el proceso de producción escrita*, tesis de doctorado, Universidad de Murcia, inédita.
- GREMIGER, C (2000) “La interrelación entre texto y paratexto en los manuales escolares de Ciencias Biológicas” en CD de las Actas del Congreso Iberoamericano de la Enseñanza de las Ciencias Experimentales, UNRC- UNC- Univ de Alcalá

- GREMIGER, C (2002) “La revisión de textos: un proceso diferenciado por el tipo textual”, Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UNC.
- GREMIGER, C (en prensa) “The using ICTs in the production of texts in secondary Schools: A Shared Commitment of Pedagogical Training” en L1 Educational Studies in Language in Literature, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Holanda.
- KINTSCH, W y T. Van DIJK (1977) “Summarizing scrambled stories”, en: *Memory and Cognition*, p. 547-552.
- LOMAS, OSORO Y TUSÓN (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós, Barcelona.
- LOMAS y OSORO (comp) (1994) El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, Ediciones Paidós, Barcelona.
- LOZANO, J. y otros (1986). *Análisis del discurso*. Editorial Cátedra. Madrid.
- OTERO, J. (1990). “Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión”, en *Enseñanza de las Ciencias* N° 8 (1), pp 17-22.
- PALOU, Elsa (1996). El resumen: otro texto sobre el texto , en *Las lenguas extranjeras y los desafíos del mundo actual* , UNRC, Río Cuarto, Argentina.
- POUDER, M. C (1995) “L’ écriture sur ordinateur et ses représentations chez des élèves de CM2 en atelier informatique”, en *REPERES* N° 11, París.
- RINAUDO, M C. (1999) Comprensión del texto escrito, Río Cuarto, Editorial de la Fundación de la UNRC.
- SUTTON, C. (1997). “Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje”, en *Alambique* N° 12, pp 8-32.
- VAN DIJK, T. A. (1980). Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la Lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI editores. Madrid.
- VAN DIJK, T. A. (1978). La ciencia del texto. Editorial Paidós. Barcelona.
- VAN DIJK, T. A. (1998). Texto y Contexto. Semántica y Prgmática del Discurso. Edit Cátedra, Madrid.
- VIGNER, G (1991) “Reduction de l’ información et généralisation: aspect cognitifs et lingüistiques de l’ activité de résumé”, *Pratiques*, N° 72 pp 33-54.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.  
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado