

**EL USO DE ESTRATEGIAS PARA LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES  
DE TEXTOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO**

Rebecca Beke y Elba Bruno de Castelli  
Universidad Central de Venezuela  
rbeke@yahoo.com; michelec@telcel.net.ve

**RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo determinar el efecto que produce un entrenamiento en el uso de estrategias de representaciones gráficas y macro-reglas en la elaboración de resúmenes de texto. El corpus consistió en 150 resúmenes producidos por 75 sujetos en situación de pre- y posttest. La calidad de los resúmenes se analizó sobre la base de los aspectos globales, la estructura retórica y las estrategias utilizadas. Los resultados indican una mejora en la selección de las ideas más importantes que se deben incluir en un resumen, una mayor conciencia de la demanda de la tarea y el uso de la copia y eliminación como estrategias predominantes, lo cual afecta la estructura retórica de los textos producidos. Se concluye que la habilidad para resumir textos requiere de una enseñanza explícita no sólo en estrategias de comprensión sino también de producción del discurso escrito.

**PALABRAS CLAVE:** Resumen, estrategias, estructura retórica.

**ABSTRACT**

This work aims at determining the effect of a training program in the use of graphic representations and macrorules on the elaboration of summaries of a given text. The corpus consisted of 150 summaries produced by 75 subjects in a pre- and posttest condition. The summaries were analyzed from a qualitative perspective in terms of global aspects, rhetorical structures and strategies. The results indicate improvement in the selection of important ideas to be included in a summary and an increase in task demand awareness. Copy-delete was found to be the strategy mostly used by our subjects affecting the rhetorical structure of their writings. We concluded that summarization skill requires explicit teaching in both reading comprehension and writing strategies.

**KEY WORDS:** Summary, strategies, rhetorical structure.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos los resultados de un estudio exploratorio realizado con un grupo de estudiantes, aspirantes a ingresar en la Educación Superior, con el fin de determinar su capacidad de producir un resumen escrito a partir de un texto fuente.

La mayoría de las investigaciones en el área del resumen (*summarization* o *summarizing*) se han desarrollado en el contexto del inglés como lengua materna, con importantes propuestas teóricas e implicaciones para un mejor entendimiento de los procesos cognitivos subyacentes (Kintsch y van Dijk 1978; Brown y Day 1983; Winograd 1984; van Dijk y Kintsch 1985; Hidi y Anderson 1986). A partir de estos trabajos se originaron otros en culturas y contextos lingüísticos diferentes. En este estudio nos limitaremos al contexto universitario venezolano, en el cual las investigaciones se agrupan sobre todo en el ámbito del inglés como lengua extranjera pero también, más recientemente, en el ámbito del español como lengua materna.

En el ámbito del inglés se destacan los trabajos centrados en el estudio de géneros discursivos como los resúmenes para congresos y los *abstracts* en inglés y en español (Bolívar 1996, 1997a, 1997b, 1998; Calderón Baltierra 1995; García Calvo 1997; Bolívar y Beke 1998), así como aquellos referidos a la elaboración de resumen de textos escritos en inglés (Torija de Bendito 1992; García Calvo 1997; Saint Louis 1999). En el ámbito del español como lengua materna, Sánchez (1994) analiza el resumen como un aspecto de la comprensión de la lectura en docentes no graduados que se profesionalizan a nivel superior. La autora observa que, del total de sujetos (176), sólo el 4% fue capaz de elaborar un resumen pertinente del artículo de prensa leído. Por otro lado, Bruno de Castelli (1989, 1995) examina los aportes teóricos y su implicación en la enseñanza de las estrategias de resumen para el desarrollo de esta habilidad.<sup>1</sup>

En el ámbito académico, un resumen –versión más corta del texto fuente– no debería dejar de recoger los planteamientos del texto en su totalidad, pues el resumen es el puente entre los textos que el alumno debe comprender, y los textos que debe producir en el momento de ser evaluado, de presentar una exposición o informe, e incluso una tesis. En este sentido, un resumen implica reescribir el texto fuente considerando los siguientes elementos: equivalencia informativa, economía del lenguaje y adaptación a la situación comunicativa. Tal como lo afirma Rinaudo (1994:10):

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

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es la relación entre la comprensión de un texto y la capacidad para escribir un resumen. Los investigadores que han estudiado el tema (Brown y Day 1983; Brown, Day y Jones 1983; Winograd 1984) sugieren que la capacidad de resumir implica habilidades adicionales que van mucho más allá de la comprensión, y que no todo el mundo posee. La elaboración de un resumen está directamente vinculada a la DEMANDA DE LA TAREA (*task*

---

<sup>1</sup> En un trabajo en preparación, la mencionada autora estudia la relación entre la elaboración de un resumen y el nivel de comprensión de la lectura en estudiantes universitarios.

*demand*) y a las características del texto que se va a resumir, de las cuales Hidi y Anderson (1986) señalan como las más importantes la longitud, el género y la complejidad. Según estas autoras, en la actividad de resumir se deben tomar en cuenta tanto la presencia o ausencia del texto fuente como la audiencia a quien va dirigido el resumen, es decir, si lo va leer exclusivamente el propio autor o bien si va a ser leído por otras personas.

Sobre la base de todo lo anterior, nos formulamos las siguientes preguntas para la investigación:

- ¿Mejora la calidad de los resúmenes después de un entrenamiento en comprensión de la lectura?
- ¿Qué estrategias utilizan nuestros lectores para producir resúmenes a partir de un texto fuente?
- ¿Influye la demanda de la tarea en la producción escrita de resúmenes?

### 1. METODOLOGÍA

#### 1.1 *Participantes*

La población estudiantil que sirvió de base para el estudio estuvo compuesta por 92 bachilleres correspondientes a la primera cohorte del Curso de Inducción del Proyecto “Samuel Robinson” de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Dichos bachilleres, que fueron seleccionados por un proceso de evaluación llevado a cabo por la Secretaría de la UCV, provenían de 22 escuelas públicas del área metropolitana de Caracas. Cabe señalar que, en los últimos tres años, ningún alumno de esas escuelas había superado la prueba nacional de aptitud que le hubiera permitido ingresar a la Universidad Central de Venezuela.

Para esta investigación se seleccionaron exclusivamente los 75 alumnos que cumplieron con la presentación de una prueba al inicio y al final del entrenamiento en lectura; dichos alumnos se distribuyeron en dos grupos: 40 en el grupo A y 35 en el grupo B.

#### 1.2 *Procedimiento*

Los participantes recibieron durante 40 horas el Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de la Lectura (ECOLE), entrenamiento descrito en Bruno de Castelli y Cohen de Beke (1996) y que se centra en el desarrollo de las estrategias de lectura –focalización, organización y elaboración– a través de actividades diseñadas para tal fin. Es conveniente precisar que el objetivo final de dicho programa es la producción escrita de resúmenes mediante la aplicación de la estrategia de REPRESENTACIONES GRÁFICAS de los textos (Jones, Pierce y Hunter 1988-89) y de las macrorreglas de ELIMINACIÓN, GENERALIZACIÓN y CONSTRUCCIÓN (Kintsch y van Dijk 1978).

Para dar respuesta a las preguntas de investigación que nos habíamos formulado, el primer día del entrenamiento todos los participantes elaboraron un resumen del texto de opinión, “Sociología en el aula”, aparecido en la prensa nacional.<sup>2</sup> Esta misma actividad fue realizada como postest el último día del curso. Además, en ambas situaciones, al grupo A se le asignó como demanda de la tarea (*task demand*) “Cuénteme en sus palabras de qué trata el texto” y al grupo B, “Haga un resumen”. Dichos resúmenes se hicieron por escrito y en presencia del texto fuente.

#### 1.3 *Texto*

El texto seleccionado presenta las siguientes características: i) consta de 582 palabras; ii) es de

---

<sup>2</sup> Se trata de un texto del sociólogo Javier Seoane, publicado el 20-09-97 en el periódico *El Nacional* (A-4), en el cual se hace una crítica del sistema educativo venezolano, con particular referencia a la relación entre democracia y educación, así como su reflejo en el aula de clase.

tipo argumentativo; iii) trata un tema familiar; iv) ofrece la estructura problema-solución; v) utiliza un vocabulario de alta frecuencia. Previamente, analizamos el texto desde el punto de vista de las macroproposiciones, las cuales fueron comparadas con el listado de las ideas principales en opinión de cinco expertos. El análisis nos permitió concluir que el texto estaba constituido por un argumento en el que se planteaba el problema, las (tres) razones de dicho problema y cinco evidencias –tres correspondientes a la segunda causa y dos a la tercera–, además de un segundo argumento que contenía una proposición de solución al problema, tal como se puede apreciar en el esquema que aparece en el Apéndice de este trabajo.

### 1.4 *Corpus*

El corpus estuvo constituido por 150 resúmenes en total –75 en situación de pretest y 75 en situación de postest–, los cuales fueron agrupados de acuerdo con las características de la tarea solicitada: mientras 80 resúmenes fueron producidos bajo la consigna “Cuénteme en sus palabras de qué trata el texto”, los 70 resúmenes restantes correspondían a la consigna “Haga un resumen”. Para facilitar el análisis, todos los resúmenes fueron transcritos en computadora respetando fielmente el original. Cada uno de ellos fue identificado con el nombre del alumno, el tipo de tarea, el número de palabras y un código. Así, IPRA ha de interpretarse como correspondiente al primer sujeto de la lista cuyo pretest (PR) fue del tipo “Cuénteme en sus palabras” (A).

## 2. ANÁLISIS DEL CORPUS

Para el análisis de los resúmenes producidos por los lectores que conformaban la muestra, se procedió de la siguiente manera:

### 2.1 *Análisis global del texto*

En función del esquema (Ver Apéndice), se analizaron los resúmenes desde dos ángulos. El primero se refería a la presencia o ausencia de argumentos, razones, evidencias y cambios; el segundo tenía un carácter cuantitativo, ya que se asignaban tres puntos a cada uno de los argumentos, dos puntos a cada una de las razones, un punto a las evidencias y un punto a los cambios propuestos, hasta un máximo de dieciocho (18) puntos. De acuerdo con las puntuaciones, se compararon los resultados del pretest y del postest y se determinó el nivel de significación aplicando el estadístico “t”.

### 2.2 *Estructura retórica de los resúmenes*

Para realizar esta parte del estudio, se analizaron los resúmenes en función del tono (Kaplan *et al.* 1994, cit. en Kahmi-Stein 1997), la condición pragmática de la tarea (Connor y McCagg 1987), y la presencia de una macroproposición (Hare y Borchardt 1984; Johns y Mayes 1990). En el caso de la condición pragmática, se podía constatar si el lector estaba consciente de que, al hacer referencia a lo que otro había escrito, era necesario no involucrarse personalmente en el texto. La presencia de una macroproposición, en nuestro caso, debía corresponder al primer argumento a partir del cual se desarrollaba el resto del texto.

### 2.3 *Estrategias*

Una vez establecidas las ideas principales que reflejaban el texto en su globalidad, se analizaron los resúmenes en dos vertientes. En la primera, se examinó cada resumen para determinar si el participante usaba COPIA, CASI COPIA o PARÁFRASIS (Campbell 1990; Kamhi-Stein 1997); no se consideró el uso de citas y se introdujo la estrategia de COMENTARIO, un escrito que, si bien se

inspira en el texto fuente, no refleja del todo su contenido sino que “constituye una expansión [...] autoriza la digresión [...] se muestra como la operación interpretativa de un sujeto sobre un texto” (Narvaja de Arnoux *et. al.*, 1997:233). La segunda vertiente, muy relacionada con la anterior, se refiere al uso de la eliminación, generalización y construcción (Kintsch y van Dijk, 1978).

### 3. RESULTADOS

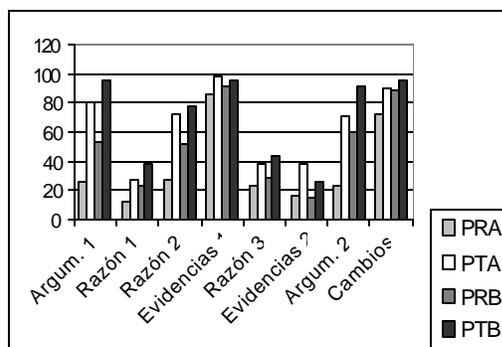
#### 3.1 Análisis global del texto

Con respecto a las macroproposiciones, si se compara los resultados del pretest (PRA y PRB) y del posttest (PTA y PTB) en relación con el número absoluto de alumnos (40 alumnos en el grupo A y 35 en el grupo B), se puede observar, tal y como queda reflejado en la Tabla 1 y en el Gráfico 1, un aumento significativo en la inclusión de los dos argumentos principales y una mejora en la identificación de las razones que sustentan dichos argumentos. Se aprecia igualmente una tendencia a centrarse más en las evidencias y en los cambios, los cuales constituyen ideas secundarias del texto.

Tabla 1. Identificación de proposiciones por número de lectores en porcentaje

	PRA	PTA	PRB	PTB
<b>Argum. 1</b>	25	80	52,65	94,28
<b>Razón 1</b>	12,5	27,5	22,85	37,14
<b>Razón 2</b>	27,5	72,5	51,42	77,14
<b>Evidencias 1</b>	85	97,5	91,42	94,28
<b>Razón 3</b>	22,5	37,5	28,57	42,85
<b>Evidencias 2</b>	15	37,5	14,28	25,71
<b>Argum. 2</b>	22,5	70	60	91,42
<b>Cambios</b>	72,5	90	88,57	94,28

Gráfico 1



En cuanto al resultado obtenido en la puntuación, es importante recordar que ésta se asignó en función de la presencia o ausencia de las macroproposiciones evidenciadas en el esquema (Ver Apéndice). En ningún momento su valor tuvo una significación de aprobado o aplazado, por cuanto nos interesaba conocer más el proceso de avance que el producto final. Se procedió a analizar estadísticamente los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest por ambos grupos. En este sentido, los dos grupos A y B se consideran dos muestras independientes, de distinto tamaño y que obedecen a distintas demandas de la tarea; se estudian por parejas ya que cada sujeto tuvo una puntuación en el resumen antes y después de ser sometido al entrenamiento. Puesto que nos interesaba estudiar en cada uno de los grupos si existían diferencias entre las puntuaciones obtenidas en el resumen antes y después de ser administrado ECOLE, se realizó un contraste de hipótesis estadístico acerca de la diferencia de medias en los datos apareados, centrandó la atención en “la media de las diferencias” (Daniel 1981).

Sobre la base del nivel de significación –fijado en un valor igual a 5% (0,05)– y el tipo de contraste, se determinó el valor de  $t_0$  igual a 1,685.

Para el caso del grupo A, que recibió como demanda de la tarea: “Cuénteme en sus palabras de qué trata el texto”, se obtuvo  $t_0 = 7,902$ , valor mayor a 1,685. Para el caso del grupo B, que recibió como demanda: “Haga un resumen”, se obtuvo  $t_0 = 5,651$ , valor mayor a 1,685. Esto

nos permite concluir que, a un nivel de significación del 5%, existen suficientes evidencias muestrales para afirmar que tanto en el grupo A como en el grupo B la media de las puntuaciones del postest es mayor a la media de las puntuaciones del pretest.

La tabla 2 resume el contraste de hipótesis de la diferencia de medias en los grupos A y B:

Tabla 2. Contraste de hipótesis de la diferencia de medias en los grupos A y B

	<b>PRA</b>	<b>PTA</b>	<b>PRB</b>	<b>PTB</b>
<b>Media</b>	5,4	10,85	8,8	12,06
<b>Varianza muestral</b>	3,7676	3,39343	3,81	2,656
<b>Valor de t<sub>o</sub> observado</b>		7,902893		5,651

En síntesis, los resultados sugieren la efectividad del entrenamiento y su influencia en la mejora de los resúmenes, lo cual corrobora los resultados de otras investigaciones que habían evaluado el comportamiento de diferentes grupos de estudiantes sometidos al entrenamiento del programa de ECOLE.<sup>3</sup>

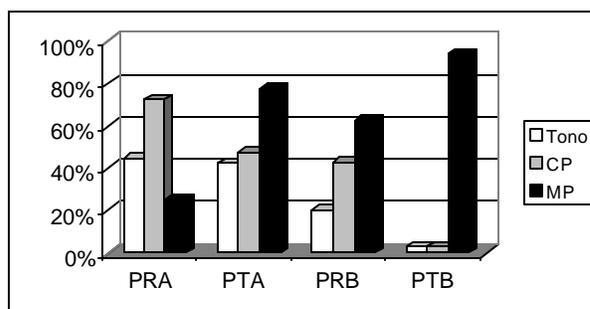
### 3.2 Estructura retórica de los resúmenes

En esta parte del análisis se tomaron en cuenta el TONO (T), la CONDICIÓN PRAGMÁTICA (CP) de la tarea y la presencia de la MACROPROPOSICIÓN PRINCIPAL (MP). Los resultados se ofrecen en la tabla 3 y en el gráfico 2:

Tabla 3. Estructura retórica de los resúmenes

	<b>PRA</b>	<b>PTA</b>	<b>PRB</b>	<b>PTB</b>
<b>TONO</b>	45%	42,5%	20%	2,9%
<b>CP</b>	72,5%	47,5%	42,9%	2,9%
<b>MP</b>	25,0%	77,5%	62,9%	94,3%

Gráfico 2. Estructura retórica de los resúmenes



Es evidente la diferencia entre los dos grupos analizados, especialmente en lo que respecta al *tono* y a la *CP*. Desde nuestro punto de vista, esta diferencia se debe a que la solicitud recibida por el grupo A implica un discurso indirecto sugerido por el verbo “Cuénteme”, a consecuencia de lo cual el lector adopta un tono más objetivo cuando se refiere a lo escrito por el autor del artículo, cuya autoría reconoce.

<sup>3</sup> Cf. Bruno de Castelli y Cohen de Beke 1993 y 1998, así como Bueno, Ramírez y Velásquez 1999.

Por el contrario, el grupo B, a partir de la demanda recibida, se apega más al texto puesto que está consciente de que el resumen es simplemente una versión abreviada del mismo. Este aspecto, añadido a las características discursivas del texto señaladas en el punto 2 de este apartado, hacen que el estudiante no se pueda distanciar de los planteamientos del autor y los asuma como propios. La consecuencia natural es la ausencia de referencia a la CP.

En cuanto a la MP, la diferencia entre el pretest de ambos grupos (25% para el grupo A y 62,9% para el grupo B) se debe a la diferencia en la demanda de la tarea, ya que ésta es más restrictiva en el caso del grupo B. Sin embargo, en ambos grupos se observa una mejora sustancial entre el pretest y el postest, lo cual se explica por el entrenamiento en las macro-reglas.

### 3.3 Estrategias

Para determinar las estrategias utilizadas por nuestros lectores, se examinó cada resumen sobre la base del uso de las estrategias de reproducción (Campbell 1990; Kamhi-Stein 1997) y de las macro-reglas (Kintsch y van Dijk 1978).

Las primeras se clasificaron en copia, casi copia y paráfrasis. No se tomó en cuenta la CITA TEXTUAL pues en nuestra muestra resultó prácticamente ausente. Se incluyó la categoría COMENTARIO debido a su alta frecuencia, sobre todo en el grupo A. Por otro lado, los resúmenes fueron analizados para determinar la(s) macro-regla(s) utilizada(s). Conviene precisar que un mismo sujeto puede utilizar más de una estrategia y más de una macro-regla, por lo que los resultados se expresan en el porcentaje de la frecuencia con que se usa cada una de ellas dentro de cada grupo. Los resultados se pueden apreciar en las tablas 4 y 5 y sus respectivos gráficos (3 y 4):

Tabla 4. Estrategias de reproducción

	Copia	CasiC.	Paráf.	Com.
<b>PRA</b>	12,5	25	22,5	70
<b>PTA</b>	62,5	82,5	45	12,5
<b>PRB</b>	57,14	45,7	31,4	17,14
<b>PTB</b>	91,42	40	8,57	0

Gráfico 3. Estrategias de reproducción

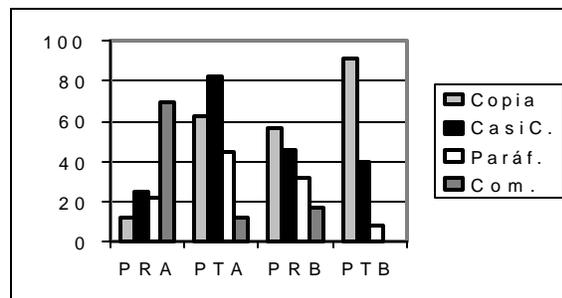
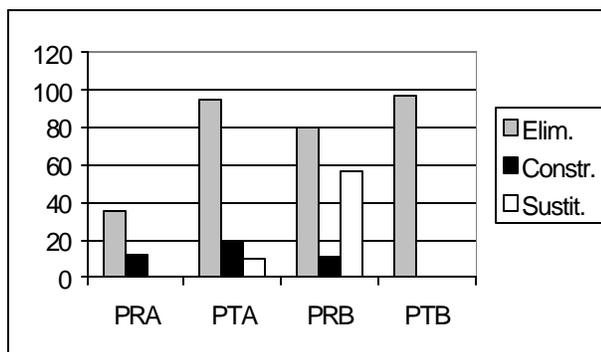


Tabla 5. Macro-reglas

	Elim.	Constr.	Sustit.
<b>PRA</b>	35	12,50	0
<b>PTA</b>	95	20	10
<b>PRB</b>	80	11,42	57,14
<b>PTB</b>	97,14	0	0

Gráfico 4. Macro-reglas



En el grupo A se observa una fuerte tendencia al comentario (70%) en situación de pretest. Esta tendencia puede explicarse por el efecto de las demandas para la tarea, en este caso, “Cuénteme en sus palabras”, que le da al participante libertad en su manera de contar. Por otro lado, puede deberse a un déficit en los conocimientos previos que trae el sujeto con respecto a la habilidad para reconocer las ideas más importantes de un texto (Garner 1985, cit. por Rinaudo 1994). Es interesante hacer notar que, en la situación de post-test, la tendencia al comentario se reduce sustancialmente (12,5%), lo que demuestra que el sujeto ha tomado conciencia de los requerimientos de un resumen. Sin embargo, se observa un alto porcentaje en el uso de la copia (62,5%) y la casi copia (82,5%), lo cual lleva a concluir que el participante, si bien ha aprendido que un buen resumen implica reconocer las ideas importantes del texto, aún presenta deficiencias en su capacidad de producir un escrito coherente e integrado.

En el grupo B predomina la copia (57,14%) en situación de pretest, seguida por la casi copia (45,7%) y la paráfrasis (31,4%), mientras que en el postest sólo se da la copia (91,42%) y la casi copia (40%), con resultados superiores al grupo A en lo que respecta al reconocimiento de las ideas más importantes del texto. Pareciera que la demanda de la tarea “Haga un resumen” produce en el lector mayor dependencia del texto en el momento de resumirlo, lo que también explicaría el resultado referido al uso de la paráfrasis.

En el gráfico 4 se observa que, en los dos grupos y en ambas situaciones, hay una tendencia al uso predominante de la eliminación. Si se compara cada grupo en situación de pretest y de postest, el uso de la eliminación en el grupo A pasa de 35% a 95%, y en el grupo B, de 80% a 97,14%. Además, es conveniente hacer notar que, mientras el 57,14% del grupo B utiliza la estrategia de sustitución en situación de pretest, ningún sujeto la utiliza en el postest. Otro aspecto interesante es que la estrategia de construcción es utilizada mucho más por el grupo A (12,5% y 20%) que por el grupo B (11,42% y 0%).

Si bien las tres macro-reglas están incluidas en el entrenamiento, a la hora de realizar la actividad, la eliminación es la estrategia de mayor aplicación y el resumen se convierte en una simple operación de eliminar-copiar (*copy-delete*).

#### 4. CONCLUSIONES

De los resultados de este estudio preliminar sobre la elaboración de resúmenes, surgen conclusiones interesantes que evidentemente deben ser profundizadas en futuras experiencias similares con diferentes grupos de estudiantes.<sup>4</sup>

En cuanto a las preguntas de investigación planteadas, se concluye que la calidad de los resúmenes mejora después de un entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura, tal como lo demuestra el análisis global de los resúmenes sobre la base de los datos cuantitativos obtenidos en la relación entre pretest y postest. Asimismo, estos datos reflejan la incidencia de la demanda de la tarea con respecto a la diferencia en la producción de resúmenes, diferencia especialmente significativa en la situación de pretest de ambos grupos.

El análisis global de los resúmenes igualmente refleja una mejora sustancial en cuanto a la

---

<sup>4</sup> No se pueden generalizar los resultados debido a la complejidad de la Universidad Central de Venezuela, que ofrece una diversidad de modalidades y programas de estudio, además de una gran diversificación en cuanto a las características de los estudiantes.

presencia de las proposiciones más importantes que deben ser incluidas en el resumen. Sin embargo, esta mejora debe considerarse a la luz de la estructura retórica de los resúmenes producidos y de las estrategias utilizadas, las cuales muestran ciertas debilidades que deben ser abordadas desde el punto de vista de la producción escrita de este género discursivo. En efecto, los análisis evidencian una reducción de la conciencia que los participantes pueden tener de aspectos como el tono y la condición pragmática, lo cual explica la dificultad para distanciarse del texto, que, en consecuencia, se asume como propio. No es de sorprender entonces que la estrategia más utilizada haya sido la de eliminar-copiar, cuyo efecto más inmediato es una falta de integración de las ideas. Esto coincide con los resultados de otras investigaciones reportadas por Burón (1993), quien afirma que el uso de dicha estrategia indica que “predomina el esfuerzo por ‘recordar datos’ y no para elaborar significado, puesto que no hay integración de las ideas en un conjunto global significativo” (p. 117). Relacionado con esto, el apego al texto fuente explica igualmente por qué la mayoría de los estudiantes sigue la organización de las ideas del autor.

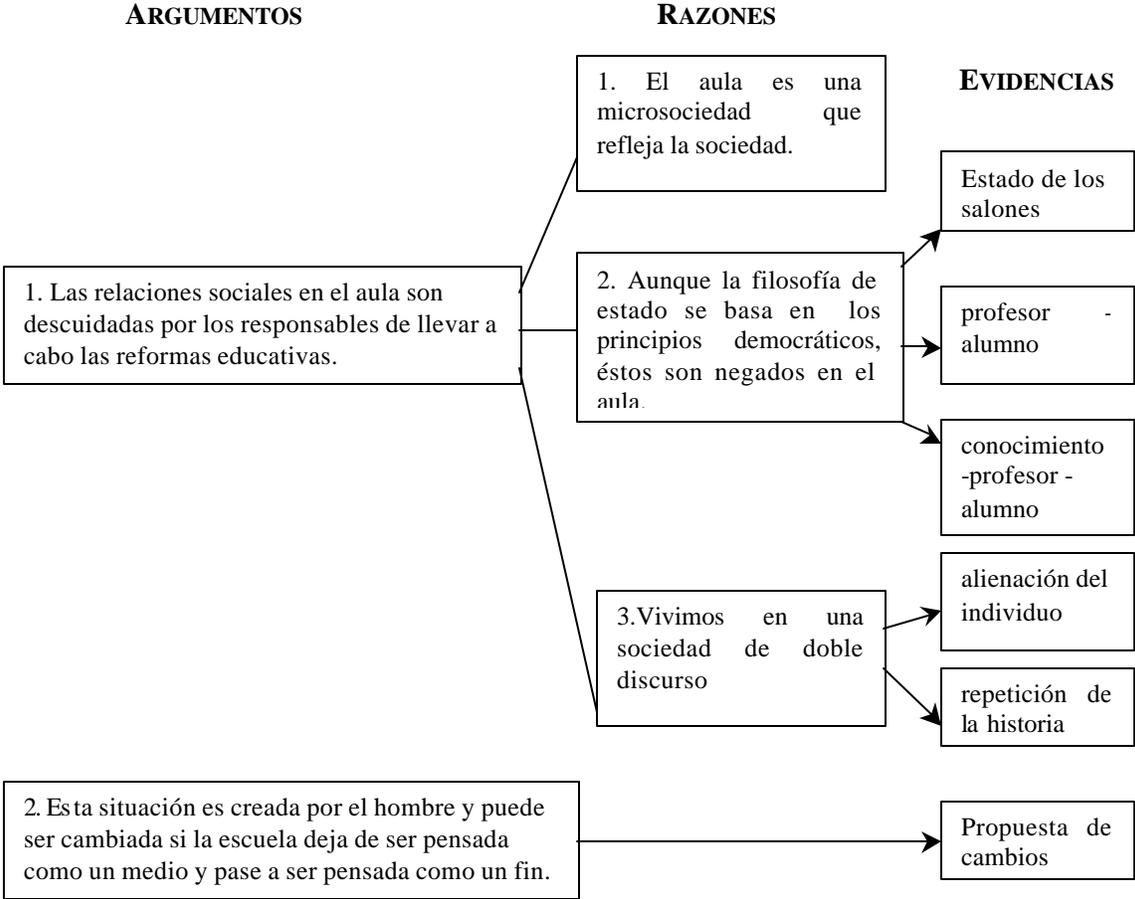
Desde el punto de vista de las estrategias utilizadas, se aprecia el predominio de la copia y casi-copia y la macro-regla de eliminación. En el caso del grupo A, sin embargo, se observa un aumento en el uso de la paráfrasis que pareciera ocasionado por la demanda “Cuénteme en sus palabras de qué trata el texto”, la cual podría asociarse más a un comentario que a un resumen. Específicamente en situación de pretest, en la que el alumno apenas se está iniciando en el ámbito universitario, se destaca el uso del comentario para interpretar el texto, lo cual ocasiona en muchos casos una digresión del texto fuente.

De este estudio emergen algunas implicaciones didácticas importantes que deberían ser asumidas sobre todo por aquellos docentes responsables de la formación de los jóvenes que ingresan a la universidad. Aunque la elaboración de resúmenes parte de la comprensión de un texto, comprender y resumir implican dos procesos distintos, en los cuales los estudiantes necesitan ser entrenados. Es evidente que el reconocimiento de las ideas más importantes de un texto no garantiza la producción de un resumen bien articulado y coherente. Para ello es necesario concebir de manera sistemática una enseñanza que tome en cuenta los procesos implicados tanto en la comprensión como en la producción del discurso. Esto, a nuestro entender, también recalcado por Kamhi-Stein (1997), es responsabilidad de todos los profesores en las distintas áreas curriculares.

Por otra parte, la dificultad demostrada para la integración de las ideas en un texto reconstruido a partir de un texto fuente sugiere que la enseñanza del resumen debe ser enfatizada y mediada por el profesor a lo largo de todo el proceso educativo. En el contexto universitario, el desarrollo de esta habilidad adquiere una significación particular por la cantidad de información que el estudiante debe no sólo procesar sino también integrar y reconstruir para producir diferentes géneros de escritura académica.

APÉNDICE

Esquema de las ideas más importantes del texto



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, Adriana. 1996. Los resúmenes para conferencias en Lingüística Aplicada en América Latina: estructura e interacción. Ponencia presentada en el Primer Coloquio de Lingüística Aplicada. Lingüística del Texto: Producción de Textos. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Bolívar, Adriana. 1997. La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para Congresos. *Boletín de Lingüística* 12-13.153-173.
- Bolívar, Adriana. 1997. Interaction through *abstracts* in ESP. En F. Salager, A. Bolívar, J. Febres y M. Bonet de Serra (eds.), *English for Specific Purposes in Latin America*, 66-72. Mérida: Universidad de los Andes.
- Bolívar, Adriana. 1998. Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para Congresos. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación Humanística y Educativa de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bolívar, Adriana y Rebecca Beke. 1998. El discurso académico en inglés para investigadores en Humanidades: el caso de los abstracts. Ponencia presentada en el II Coloquio Nacional de Análisis del Discurso, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Brown, Ann L. y Jeanne D. Day. 1983. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22. 1-14.
- Brown, Ann L. , Jeanne D. Day y Roberta S. Jones. 1983. The development of plans for summarizing texts. *Child Development* 54. 968-979.
- Bruno de Castelli, Elba. 1989. Estrategias de resumen: de la teoría a la práctica. Trabajo inédito, Universidad Católica "Andrés Bello", Caracas.
- Bruno de Castelli, Elba. 1995. Estrategias de resumen y su enseñanza (resumen). *Acta Científica Venezolana* 46,1.404. Ponencia presentada en la XLV Convención Anual de AsoVAC, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Bruno de Castelli, Elba y Rebecca Beke. 1993. Proyecto ECOLE (Entrenamiento en estrategias de Comprensión de la Lectura): una Experiencia. *Revista de Pedagogía* XIV, 34. 11-21.
- Bruno de Castelli, Elba y Rebecca Cohen de Beke. 1996. *ECOLE. Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de la Lectura*. Caracas: Gráficas TAO.
- Bruno de Castelli, Elba y Rebecca Cohen de Beke. 1998. El proyecto ECOLE y el proceso de admisión interna de la Facultad de Humanidades y Educación. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación Humanística y Educativa de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bueno, Belkis, Carmen Ramírez y Oneida Velásquez. 1999. Estudio de casos para determinar la

- efectividad del curso propedeútico que ofrece la Escuela de Educación, Modalidad EUS. Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Burón, Javier. 1993. *Enseñar a Aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Calderón Baltierra, Maria Isabel. 1995. Un análisis de la estructura de los abstracts de publicaciones periódicas de Psicología escritos en inglés y sus exponentes lingüísticos. Tesis de Maestría, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Campbell, Cherry C. 1990. Writing with others' words: using background reading text in academic compositions. En Barbara Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*, 211-230. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Connor, Ulla M. y Peter Mc Cagg. 1987. A contrastive study of English expository paraphrases. En Ulla Connor y Robert B. Kaplan (eds.), *Writing across language: Analysis of L2 text*, 73-86. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Daniel, William W. 1981. *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*. Bogotá: McGraw-Hill Latinoamericana.
- García Calvo, Javier. 1997. El resumen de investigación (*abstract*) para eventos científicos: un estudio comparativo del inglés y el español. Ponencia presentada en el II Coloquio Latinoamericano del Discurso, Universidad de La Plata y Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Hare, Victoria C. y Kathleen Borchardt M. 1984. Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly* 21.62-78.
- Hidi, Suzanne y Valerie Anderson. 1986. Producing written summaries: task demands, cognitive operations and implications for instruction. *Review of Educational Research* 56, 4.473-493.
- Johns Ann M. y P. Mayes. 1990. An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics* 11.253-271.
- Jones, Beau Fly, Jean Pierce y Barbara Hunter. 1988-1989. Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership* 46.20-25.
- Kahmi-Stein, Lía D. 1997. Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo". *Lectura y Vida* 18,4.17-24.
- Kintsch, Walter y Teun A. van Dijk. 1978. Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85. 363-394.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Emilce Balmayor y Adriana Silvestri. 1997. Relación entre estrategias y consignas discursivas, en situación de examen: el caso del comentario. En Adriana Bolívar y Paola Bentivoglio (eds.), *Actas del 1er. Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso*, 233-237. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rinaudo, María Cristina. 1994. Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. *Lectura y Vida* 14, 3.5-12.
- Sánchez, Lourdes. 1994. Nivel de eficiencia en la comprensión de la lectura de los docentes no graduados que cursan la Licenciatura en Educación. *Revista de Pedagogía* 15, 40.103-120.

Saint Louis, Rubena. 1999. Efecto del requerimiento de tarea y nivel de procesamiento en la recuperación de información leída. Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar, Caracas.

Torija de Bendito, Ana. 1992. El resumen: integrando la lectura y la escritura. *Lectura y Vida* 13,3.17-23.

van Dijk, Teun A. y Walter Kintsch. 1985. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3ª ed.), 794-812. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Winograd, Peter N. 1984. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 16.195-209.