

EL RESUMEN COMO TEXTO: ESCRITURA DE UNA LECTURA

María Elena Moll Sureda

Pontificia Universidad Católica de Chile

“La comprensión puede considerarse como un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales”

Manuel de Vega (1984)

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este trabajo es hacer algunas observaciones sobre las modalidades de producción del texto resumen.

La práctica del resumen está, en general, postergada en los colegios de nuestro país. Sin embargo, sus especiales características como complejo proceso cognitivo lo constituyen en una actividad que podría combatir las deficiencias que nuestros estudiantes muestran tanto con respecto a la comprensión de lectura como a la producción de textos escritos.

En efecto, el resumen en tanto redacción de un texto que nace sujeto a otro constituye, más y mejor que ningún otro, un punto crucial entre las tareas de escritura y de lectura y, por ende, un punto crucial también (especie de “instantánea”) en el proceso de aprendizaje en general.

DELIMITACIÓN

El tipo de texto al que se refiere este trabajo corresponde, en primer lugar, a la clase denominada **textos reformulados**, donde por reformulación entendemos el paso de un cierto contenido informacional de

un discurso fuente a un nuevo discurso¹; en segundo lugar, a la subclase llamada resumen, es decir, texto que da cuenta, de manera concisa, del contenido semántico de otro texto ya existente o texto de referencia. Dentro del tipo de texto resumen, este trabajo se refiere en especial al que produce un sujeto distinto del autor del texto fuente.² El resumen así producido da cuenta de los grados de éxito en los procesos de comprensión y producción de un texto.

Las reflexiones que siguen tienen su punto de partida en la modalidad como se ha conducido y realizado la producción de este tipo de textos en los cursos de Lengua Española en nuestra Universidad.³

FOCO

Este trabajo focaliza dos características del tipo de texto que nos ocupa:

- el resumen nace sujeto a un texto original que le sirve de fuente, y
- el productor del resumen no es el autor del texto fuente sino su lector.

De estas dos características se desprenden los siguientes efectos (principales):

- a) el hecho de que el texto resumen esté condicionado por la lectura (que el productor del resumen hace) del texto fuente, lo constituye en punto crucial entre las tareas de lectura y escritura.
- b) la condición ancilar del texto resumen determina la necesidad de una estricta equivalencia semántica entre los dos textos, equivalencia que debe estar resguardada a lo largo del proceso completo de producción del texto resumen.

Los puntos recién señalados se confunden en la práctica y, aunque trataré de individualizarlos para su mejor descripción, su absoluta interdependencia se impondrá continuamente.

¹ Cf. Harvey, Anamaría. “Características y efectos sociopragmáticos de la reformulación”, Congreso Sochil 1995.

² En nuestra experiencia, ensayos breves.

³ En estos cursos, especialmente después de la reforma en sus programas, la reformulación de textos está en la base de la mayoría de las unidades.

EL RESUMEN COMO PUNTO CRUCIAL ENTRE LECTURA Y (RE)ESCRITURA

La consideración del resumen como punto crucial entre las tareas de lectura y de escritura obliga a precisar el verdadero significado de estas y permite ver la modalidad que estas habilidades adoptan a la luz de la producción de un texto, que, como el resumen, depende de ambas como partes de un solo proceso.

Aprender a leer y a escribir son procesos largos y complejos. Es la ansiedad de padres, profesores, y de los propios protagonistas, la que los hace aparecer como procesos con clara datación.

Hoy sabemos que leer y escribir representan procesos cognitivos altamente especializados que ponen en juego múltiples y complejas tareas y obligan a desarrollar otra serie de destrezas y estrategias.

Así, Pearson y Johnson (1978) han señalado como un requisito básico de la comprensión “la posibilidad del lector de construir puentes entre lo nuevo y lo conocido”. Esto implica que no se puede aprender nada si no se lo puede conectar con algo ya conocido.

En la comprensión (tanto como en la producción) del discurso se establece una compleja interacción entre las estructuras cognitivas del autor, las del lector, las estructuras del texto, y la situación comunicativa. En este proceso, el lector inicia, dirige y finaliza su interacción con un texto cada vez que él lo decide. Del mismo modo –considerando que la comprensión de un texto no es exclusivamente textual– en esta interacción, el lector inserta, sustituye, omite y focaliza ideas que lo llevan a clarificar una interpretación que él considera plausible, conectada y completa.⁴

Bereiter y Scarmadalia (1987) proponen que escribir se convierte para muchos en el gran poder organizador de su desarrollo mental; señalan que la escritura es la gran fuerza humanizadora, y se refieren a su poder para dar forma y significado a nuestra vida.

PLANIFICACIÓN

A continuación reviso algunas tareas de escritura aplicadas al resumen y hago hincapié en su conexión con las correspondientes tareas de lectura.

El proceso de planificación (con los subprocesos de generar, organizar y fijar propósitos) desempeña la tarea de recuperar la infor-

⁴ Cf. Marro/Dellamea (1993), p. 23.

mación relevante de la memoria a largo plazo, del ambiente o de ambos.⁵

Conviene recordar que las tareas de planificación (o preescritura), en general se inician con el acopio de ideas para luego, tras organizar éstas en esquemas cada vez más acotados, pasar a la etapa de su **traslado o traducción**.

En el caso del resumen, la planificación adopta una modalidad diferente. En primer lugar, los subprocesos de generar, organizar y fijar propósitos están subordinados a los contenidos semánticos del texto fuente; por lo tanto, dependen de la lectura que el reformulador haga de él.

Para aprehender los contenidos del texto, el lector debe realizar un difícil proceso de inferencias que moviliza sus esquemas mentales y pone a prueba sus habilidades lingüísticas.

Pearson y Johnson (1978) desglosan este proceso en distintas tareas: Parafrasear, Asociar, Ideas principales y detalles, Comparación, Lenguaje figurativo y literal, Ambigüedad, Relaciones causales, Secuencias, y Relaciones anafóricas.

V. Dijk propone los conceptos de macroestructura⁶ y macrorreglas⁷. La aplicación de las macrorreglas implica lo siguiente:

- a) que como resultado de esta lectura, se ha recuperado el contenido semántico global del texto fuente, a partir de los conocimientos previos del lector
- b) que, considerando la naturaleza de las macrorreglas: **omitir**,⁸ **seleccionar**,⁹ **generalizar**,¹⁰ **construir o integrar**,¹¹ el contenido del texto fuente se recupera necesariamente resumido.

La forma como el proceso de planificación se lleva a cabo en el resumen, nos muestra la posición crucial que éste ocupa entre las tareas de lectura y de reescritura de un texto. Pero, además, si consideramos que las macrorreglas son la reconstrucción formal del conjunto de deducciones hechas por el lector, es este nuevo estado de conocimiento el que el reformulador deberá expresar por escrito en el

⁵ Cf. Marro/Dellamea (1993), pp. 26-27.

⁶ La macroestructura es la representación abstracta de la estructura global de significado de un texto.

⁷ Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes.

⁸ Toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida.

⁹ Se omite cierta cantidad de información (p. ej., condiciones, presuposiciones, consecuencias).

¹⁰ Se sustituye una serie de conceptos por el sobreconcepto.

¹¹ La información se ve sustituida por una nueva información.

resumen, circunstancia ésta, además, que resguarda la equivalencia semántica de ambos textos, como veremos en el próximo punto.

EQUIVALENCIA SEMÁNTICA EN UNA NUEVA SINTAXIS

La equivalencia semántica que deben guardar los dos textos ha sido vista ya en parte. Sin embargo, esta exigencia se aprecia mejor aún cuando se enfrenta al proceso de **trasladar** o **traducir**.

El proceso de traducir consiste en transformar la semántica (contenidos mentales globales), en sintaxis, mediante principios de linearización.¹²

Este proceso normalmente difícil en la producción del texto resumen se complica aún más, ya que el reformulador tiene como desafío mantener los contenidos semánticos del texto fuente, pero a través de una sintaxis distinta.

La proposición de tres distintos niveles textuales en el proceso de la comunicación verbal (Gómez Macker 1993) nos permite individualizar la instancia que será la verdadera fuente para el texto resumen a que nos referimos en este trabajo.

Junto con distinguir entre el **Pre-texto** (o bosquejo de texto en elaboración y que representa la etapa de gestación) y el **TEXTO 1** (o constructo verbal impreso –texto escrito–, y que conforma la carga semántica asignada por el autor que ha de ser captada por los intérpretes), este autor describe lo que llama **TEXTO 2**. Éste, nos dice, se forma en la interioridad del comprendedor, quien, con recursos propios, ha de actualizar el sentido del **TEXTO 1**, reconstituyendo su coherencia semántica. Se trata, agrega, de una “instancia textual” que corresponde a la construcción de una nueva totalidad semántica en la que se integran significados asignados al texto y conocimientos previos acerca del tema y del mundo.

Este texto que es asequible sólo al comprendedor, podrá ser reelaborado, si éste así lo desea o si está obligado a divulgarlo entre otros interlocutores.¹³

Podemos ahora decir que el texto resumen en su versión escrita resulta ser la escritura de este texto mental al que Gómez Macker llama **TEXTO 2**.

¹² Cf. Marro/Dellamea (1993), pp. 26-27.

¹³ Gómez, M., pp. 43-52.

SINTAXIS DIFERENTE

La sintaxis del texto fuente, como la de todo texto, justamente por ser la **forma** de su contenido semántico, debe ser reelaborada en el texto resumen. El lector-reformulador, una vez que ha aprehendido su significado, debe poder apartarse de dicha sintaxis.

Para poder dar cuenta del significado de manera concisa, debe buscar una sintaxis que no lo limite en la tarea sintetizadora que debe cumplir, y que al mismo tiempo “traslade” fielmente al nuevo texto el contenido informativo del texto fuente.

Este trabajo postula que la equivalencia semántica debe darse en todas las instancias de producción del nuevo texto, y que, además, se da en diferentes niveles.

Un primer nivel de equivalencia se da al reproducir las palabras y las proposiciones que no se pueden omitir en el texto resumen (i.e. título, proposiciones temáticas, palabras temáticas).¹⁴ Estos elementos tienen en común una densidad semántica muy definida. En un segundo nivel hay que ubicar las construcciones sintácticas usadas en el nuevo texto, pero que se corresponden claramente con otras del texto fuente (p. ej., proposiciones en voz pasiva/proposiciones en voz activa).

Los restantes niveles –que no trataré en este trabajo– son los que ofrecen el mayor desafío. Entre otras razones, porque proponen el problema de posibles y regulares esquemas de equivalencias semánticas entre determinadas construcciones sintácticas, problema éste de importantes repercusiones tanto prácticas como teóricas.¹⁵

REVISAR

La revisión permite a los escritores acrecentar la calidad del texto a través de su lectura y corrección. Esto se logra volviendo a aplicar el criterio generado en el subproceso de fijar propósitos o metas.¹⁶

En el caso del texto resumen, esta revisión supone un complejo proceso, ya que junto con leer lo que ya se tiene del texto resumen, el reformulador necesita releer el texto fuente, y además, poner en juego su (actualizado) conocimiento del tema. Esto implica, eventualmente, revisar cómo se aplicaron las macrorreglas durante la lectura

¹⁴ Cf. Van Dijk (1978).

¹⁵ Tema estudiado en la investigación en curso: Correspondencia semántica y sintaxis distinta, pero equivalente, Moll, María Elena, / Lobo, Paulina.

¹⁶ Cf. Marro/Dellamea (1993), pp. 26-27.

comprensiva; volver a evaluar qué información es relevante para el texto producido, finalmente asegurarse de que la concisión impuesta al nuevo texto no haya causado la supresión de parte fundamental de la información del texto 1.

En cuanto a la organización del resumen, la revisión evalúa los posibles cambios en la distribución de la información, a veces inevitables, ya que la concisión puede obligar a unir procesos (p. ej. describir y evaluar) que en el texto fuente se dan por separado.

En el caso de nuestra experiencia, la revisión comprende, además, un importante uso de la lengua hablada. Una vez que los alumnos revisan su resumen, lo leen ante el curso. Esto genera discusiones que los ayudan a tomar conciencia del grado de avance en su comprensión lectora y en su habilidad para poner por escrito sus nuevos conocimientos.

CONCLUSIONES

Nuestra realidad educacional en materia de lenguaje y comunicación la conforman una enorme mayoría de estudiantes que no pueden comprender lo que leen y que tienen enormes dificultades cuando se ven en la obligación de escribir.

Las reflexiones a que ha obligado la reforma educacional hacen ver que –con las esperables diferencias de acento– hay consenso en que el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de comunicación debería tener:

- a) como marco la **psicología cognitiva** y la **teoría de análisis del discurso**.
- b) como modalidad, la ampliación, maduración e interrelación de las habilidades ya adquiridas.
- c) como actividad sintetizadora, la **escritura**, y
- d) como actitud predominante, la **metacognición**.¹⁷

Es claro que el desarrollo y mejoramiento de cada una de las habilidades comunicativas puede llevarse a cabo a través de muchas y distintas prácticas; sin embargo, uno de los propósitos de esta reflexión ha sido mostrar que la producción del texto resumen, por su especial naturaleza, se ajusta de manera ejemplar a los ideales antes señalados.

¹⁷ Tomado de: Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, presentada ante el Ministerio de Educación, Moll Sureda, María Elena (1996).

BIBLIOGRAFÍA

- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- MARRO, Mabel S. y DELLAMEA, Amalia B. (1993). *Producción de Textos: Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires, Editorial Docencia.
- MAYER, Richard (1985). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- PEARSON, P. D. y JOHNSON, D. (1978). *Teaching Reading comprehension*. New York, Macmillan.
- PERONARD, Marianne; GÓMEZ, Luis A.; PARODI, Giovanni y NÚÑEZ, Paulina (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- SERAFINI, Ma. Teresa (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós Comunicación.
- VEGA, Manuel (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.