

**CUARTA PARTE: HACIA LA REDACCIÓN DE
ABSTRACTS. EL PROCESO DE RESUMIR.**

CAPÍTULO 5

EL PROCESO DE RESUMIR

Hacemos referencia al proceso involucrado en la elaboración de un resumen y ofrecemos una relación de las destrezas de lectura y escritura que consideramos más relevantes adquirir para la elaboración de este discurso.

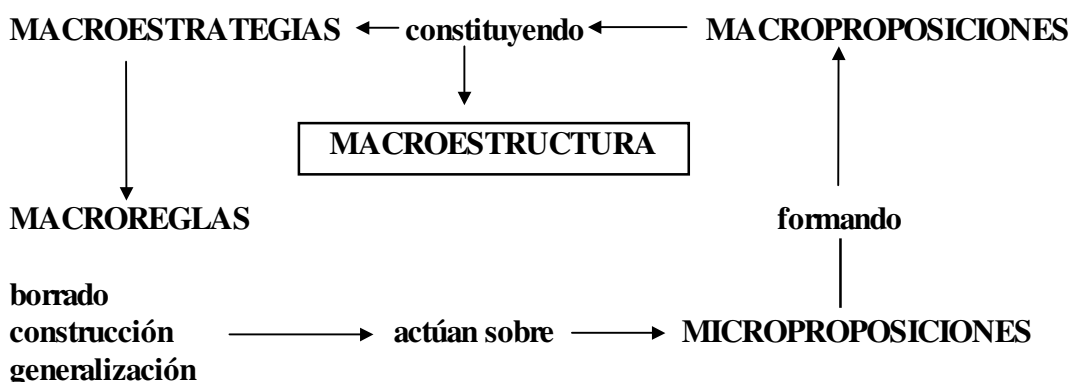
5.1. Definición.

Hasta ahora hemos definido y analizado el *abstract* como producto acabado sin hacer mención alguna al complejo proceso que da lugar al mismo. Esto, sin embargo, es un aspecto que no debemos descuidar ya que cuanto más conozcamos el proceso de resumir -lo que ocurre cuando leemos y reformulamos el texto antes de llegar a escribirlo-, mejor equipados estaremos para enfrentarnos al reto de hacer una propuesta metodológica. De entre las principales teorías que analizan el proceso de esencialización informativa queremos destacar la realizada por Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk y Kintsch (1983).

Según el modelo mencionado, en la producción de un resumen aceptable existen tres procesos involucrados: 'comprehension', 'condensation', y 'production', los cuales se interrelacionan durante la producción del mismo. En este modelo el proceso de resumir implica 'micro-structures' (propositions) y 'macro-structures' (inductive interpretations of text) la cuales funcionan de forma interactiva para reducir material semánticamente complejo. Durante este proceso las proposiciones de niveles superiores

son seleccionadas en consonancia con estas tres reglas controladas por la *schemata* del lector. Las reglas involucradas en los procesos de resumen son las siguientes:

- 1) Borrado (“Deletion”): la información redundante o carente de importancia es omitida (engloba 'extracción y reducción de Moreiro).
- 2) Generalización (“Generalization”): las ideas se combinan para producir una proposición 'superordinate'.
- 3) Construcción (“Construction”): la información de carácter externo es introducida por un proceso deductivo del lector.



En opinión de estos autores, este proceso de resumen puede fallar en cualquier etapa, dando lugar a la producción de una representación inapropiada del original. Así, un fallo en la comprensión causado por errores en la activación de *schemata* apropiada, implica un fracaso a la hora de reproducir y combinar ideas principales (macroproposiciones) en los procesos de resumir. Por otra parte, un fallo en la etapa de condensación, es decir, la información se pierde o se confunde, supone una selección o

recuperación inadecuada de la macroproposición apropiada. Por último, un fallo en la producción, o sea, cuando los procesos a nivel inferior, tales como la codificación sintáctica, son insuficientes, es crucial para hablantes no nativos. Las dificultades con los procesos de producción a este nivel pueden manifestarse de muy diversas formas en el producto emergente. Por ejemplo, la supresión de una macroproposición importante que inicialmente se imputa a un fallo en la comprensión puede, más probablemente, ser resultado de un fallo en la producción.

Circunscribiéndonos al campo de la documentación, área que tanto nos ha aportado sobre el conocimiento del resumen y que no es ajena a la importancia de este proceso, queremos destacar, por su claridad y rigor científico, las aportaciones de dos grandes estudiosos españoles de la teoría y metodología del resumen a los que ya hemos hecho referencia en numerosas ocasiones. Nos referimos a las realizados por Moreiro (1989) y Pinto(1992)¹.

En opinión de Moreiro, resumir es una actuación sobre el contenido de los documentos para aminorar la abundancia de información contenida en ellos y para realzar aquellas partes del mensaje que más convienen a los usuarios. Tras ello, el mensaje del documento original queda transformado, pasando a conformar el documento autónomo que conocemos como resumen.

Según este autor, el punto de partida para cualquier profundización en el concepto se establece desde el texto completo. Pues, como éste afirma, aunque el resumen sea un documento de texto independiente, su mensaje se incluyó antes en aquél, donde se define el contenido real en extenso. El proceso de elaboración, continúa

diciendo, se inicia actuando sobre el documento original, a cuyo estudio e interpretación nos acercamos mediante la lectura. Consiste en explorar y explotar el texto como documento científico buscando comprender las macroestructuras. El documentalista debe adoptar una disposición analítica para identificar los elementos de mayor contenido semántico. Por la lectura se empieza a traducir un documento desde su estructura original hacia el resumen. Se ha de tener siempre en cuenta que el contenido del texto se debe trasvasar pero no retocar en el resumen.

Conforme se va conociendo el contenido completo se producen, sigue diciendo, dos etapas inevitables y simultáneas: la extracción de las proposiciones más significativas, y la reducción de las mismas al tópico general del discurso, así como a las macroestructuras importantes, pero ya secundarias. La extracción se constituye por la acción y el efecto de elegir in mente las proposiciones que conforman el tópico del texto, prefiriéndolas entre las demás. La elección mental produce ya una reducción virtual, por la que actuando sobre la cantidad de información, el texto se ve disminuido en coherencia y concisión, quedando limitado su mensaje a la/s macroestructura/s.

Para llegar al resultado, dice el autor, sólo falta la fase de sustitución. Los elementos de un documento son sustituidos por otros para generalizar el mensaje. Finalmente, se determina de manera definitiva el resumen del contenido global mediante la construcción sintáctica -etapa de corregir-. El resumen, resultado del proceso de extracción y reducción, se establece como documento autónomo: un nuevo texto breve y completo gramaticalmente, que recoge el contenido substantivo de otro documento. Su

¹ Otras aportaciones, entre las que se incluyen las de Mijailov, Chemii y Guiliarevski (1973), Van Dijk y Van Slype (1972), Chaumier (1986), Rowley (1988), García Gutiérrez (1984) y Moreiro (1988,1989) son recogidas por Pinto (p. 150-152).

mensaje tiene significación e importancia por sí mismo, pues sus contenidos pueden ser entendidos sin necesidad de acudir al original.

El segundo de los autores mencionados, Pinto, explica así el proceso:

En mi opinión, la operación de resumir, o mejor dicho, el proceso general de resumir (porque engloba un conjunto de operaciones en cadena), implica la metamorfosis que deben experimentar los documentos textuales desde su estado inicial microestructural (estructura de superficie léxico-sintáctica) hasta la obtención, y posterior descripción, de su macroestructura (estructura profunda lógico-semántica). Esta metamorfosis posibilita el enlace entre dos planos de organización textual (documento original y resumen), con un contenido común; comporta pues procesos reductivos y procesos constructivos. Se trata, por un lado, de una sofisticada tarea de reducción informativa; y por otro, de una difícil y compleja operación de reconstrucción textual en modelo reducido, encaminada a la obtención de un nuevo documento, representativo del original, del que conserva la información sustancial, aunque difiere en modo de expresión, estructura y extensión. (pág. 151-152).

Metodológicamente hablando, se trata de un proceso unitario que la autora fragmenta como respuesta coherente a la realidad secuencial del acto de resumir y, sobre todo, por razones pedagógicas. En su opinión, hay que distinguir dos fases complementarias e inversas sobre un objeto común que establece la relación entre ambas. Una primera, el texto a resumir:

- 1. Análisis, desmontaje, comprensión textual.**
- 2. Síntesis, reconstrucción, elaboración textual.**

Algunos autores, continúa diciendo la autora, contemplan un último paso que consiste en la evaluación del resultado obtenido, confirmando su validez a través de una serie de parámetros preestablecidos.

El protagonismo justificadamente atribuido por los autores citados a la lectura en el proceso de resumir corrobora la hoy en día extendida creencia de que la lectura es un paso previo fundamental para la realización de cualquier escrito.

Kennedy y Bolitho (1984) señalan al respecto:

... reading may be regarded as a necessary precondition for any writing task, since the writer must be aware of the structure of a particular type of writing before he can produce it. This notion of the structure of a text is important and learners have to be exposed to samples of the required type of writing if they are themselves going to produce coherent texts (p.85).

Asimismo, pone de manifiesto la necesidad de subrayar la interrelación entre la lectura y la escritura, la cual nosotros trataremos de tener siempre presente, y que **Rankin (1988) establece así:**

The protocols (= mental processes) produced when people write reflect the genesis and production of a text, while protocols of reading reflect the apprehension, comprehension, and interpretation of text written by another person.

If writing can be considered an intertwining set of decisions made with regard to the choice and arrangement of ideas and words in a text, then reading is the other end of this exchange: a set of decisions leading to an interpretation of the meaning expressed by the writer, based on textual cues (p.120).

Y Seidhofer (1990) afirma: “...the distinction between reading and writing abilities is reduced, each ability being not separate but implicated in the other, they are two sides of the same coin” (p.416)².

5.2. Variables que intervienen en el Proceso General de Resumir (PGR).

En el proceso general de resumir, como en otros contextos de escritura, existen dos aspectos importantes, variables según Pinto (op. cit.), que son condicionantes: el documento base, o texto, y el ejecutor de la operación o resumidor³.

Con respecto a la primera variable, el texto, la autora, tras reconocer la gran complejidad interna que éste posee, concluye que los textos poseen características propias, pues tanto la frecuencia de las palabras como la longitud de las oraciones constituyen factores determinantes de su dificultad...Esto, afirma, se puede considerar englobado en lo que algunos conocen como patrón organizacional del texto (p.171). No debemos olvidar que cualquier texto posee una estructura compleja y que para desarrollar un análisis exhaustivo y completo de cualquier texto, es necesario examinar los distintos niveles de lengua que lo constituyen. Entre estos destacan la estructura que conforma la oración, la estructura entre oraciones y, finalmente, la estructura del discurso (ver Connor y Kaplan 1987). Con respecto al texto científico, que es en el que la autora se centra, Pinto dice que éste posee ciertas cualidades diferenciadoras, al

² Para un estudio más detallado sobre la relación entre reading and writing en una primera y segunda lengua resulta de gran interés Carson Eisterhold, J. (1990) y Carson, J. et. al. (1990). Según Grabe (1991), una de las implicaciones de estas investigaciones es la necesidad de enseñar de forma conjunta estas dos destrezas en una formación académica.

³ Otros, como Hernández Hernández y García (1991), enumeran más variables pero pensamos pueden quedar reducidas a las dos mencionadas por Pinto.

margen de la cohesión y coherencia, intrínsecas a cualquier tipo de texto entre las que destaca la superestructura OMRC y la prioridad de lo implícito⁴.

Con respecto a la segunda variable, el resumidor, Pinto (op. cit.) afirma: “...a diferencia del texto (realidad pasiva, inamovible), el ejecutor del PGR participa de modo activo, tomando decisiones que influyen en el resultado analítico” (p.172). Señala, a continuación, los factores que determinan la eficacia del resumidor entre los que se encuentran: conocimiento previo, perspectiva, propósito, nivel de habilidad, estilo de procesamiento y procesos metacognitivos. De entre ellos destaca el conocimiento previo, pues argumenta que si el lector puede activar o construir los esquemas a los cuales se hace referencia, la comprensión será fluida; de lo contrario, se dificultará y será incompleta.

La cuestión clave que, en su opinión, carece aún de respuesta, está relacionada con la idoneidad para llevar a cabo estas tareas. Es evidente, dice la autora, que: “Debe ser alguien familiarizado con la temática de los documentos a resumir y, por consiguiente, en condiciones de captar lo que debe ser retenido y transmitido. Los posibles candidatos y la evaluación de los mismos son expuestos en el siguiente diagrama”⁵ (p.274).

⁴ Más información sobre el texto científico, en concreto el artículo de investigación que es aquél del que partimos para la confección de un *abstract*, se incluye en el Capítulo 2.

⁵ Habría que añadir, dada la situación, en la que se encuadra este estudio, una última columna que hiciera referencia al conocimiento de la lengua.

	Conocimiento científico y terminológico	Conocimiento Técnico	Objetividad	Coherencia	Coste
Resumidor	Bueno	Muy bueno	Buena	Buena	Elevado
Autor/experto	Muy bueno	Escaso	Mediana	Mediana	Nulo/casi nulo

Tras un estudio comparativo de los mismos, Pinto (op.cit.), llega a concluir:

En definitiva, en el buen resumidor deberá concurrir este doble perfil: habilidad y experiencia en las técnicas de resumir, y dominio científico de la materia de los documentos originales. Si se da esta superposición en la misma persona, podemos afirmar que existen unas condiciones óptimas para la producción de buenos resúmenes (p. 275).

A esto habría que añadir, en el caso que nos ocupa, un dominio de la lengua inglesa, lengua en la que se va a realizar el resumen.

En todo lo expuesto se pone de manifiesto el protagonismo de la lectura en el proceso de resumir. Por ello, consideramos conveniente hacer referencia al concepto de lectura, al cual dedicaremos el siguiente epígrafe.

5.3. La lectura: primera gran destreza implicada en PGR.

Tradicionalmente, al abordar el concepto de lectura, se considera que es posible adoptar dos puntos de vista distintos: a) entender el concepto, o sea, la lectura, como un producto y, b) entenderlo como un proceso. El primero, se basa en el supuesto de que los textos tienen significados previsibles que el lector, si es lo suficientemente hábil, puede extraer. El segundo, por el contrario, sostiene que el significado en realidad es

creado por el lector en su interacción con el texto. El texto, como sugiere Widdowson (1979), no posee "meaning" sino "potential meaning", el cual varía de lector en lector en función de multitud de factores que están muy ligados al propósito de la lectura y al conocimiento de la materia que el lector tenga.

Las diferencias entre estas dos posturas las resume Parry (1987)⁶ de la siguiente manera:

Some argue that reading is a "bottom-up" process: graphemes are perceived as forming words, words as forming sentences, sentences as forming paragraphs, and so on (Gough 1972); others argue that the process is a "top-down" one: the reader starts with a general idea, or scheme, of what should be in the text- this being derived from previously acquired knowledge- and uses this scheme in perceiving and in interpreting graphic cues (Goodman 1967; Smith 1982).

A pesar de que en el pasado ha predominado la primera tendencia, ésta, actualmente, resulta obsoleta por dos motivos. Primero, por la misma naturaleza imprevisible y variada del producto, y segundo, porque el conocimiento del producto no nos aporta ninguna información sobre lo que sucede cuando el lector establece una interacción con el texto. Por tanto, al estudiar la lectura, hemos de centrarnos en el proceso y no en el producto, o al menos, no sólo en el producto. Alderson y Urquhart (1984) justifican el valor de la segunda tendencia así: "The value of concentrating on process in research and teaching is that if processes can be characterized, they may

⁶ Incluido en Eskey y Grabe (1988).

contain elements that are general across different texts, that learners can learn in order to improve their reading” (p. xix).

No obstante, las investigaciones actuales van encaminadas a demostrar que ambos enfoques, funcionando interactivamente, son necesarios para entender la lectura. Carrell (1988) dice : “Efficient and effective reading -be it in first or second language- requires both top-down and bottom-up strategies operating interactively (Rumelhart 1977, 1980; Sanford and Garrod, 1981; van Dijk and Kintsch, 1983)” (p.4).

Pinto (op.cit.) subraya: “En la actualidad se conceptualiza la lectura como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva más que secuencial, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lee” (p.179).

Con todo, el consenso sobre la importancia del concepto de lectura entendido como un proceso activo es general y ha sido objeto de la atención de muchos estudiosos⁷. Merece, por tanto, que le dediquemos una mayor atención.

Dado que nuestro trabajo va dirigido a estudiantes de inglés como lengua extranjera, y que queremos que tenga una aplicación práctica, nos parece conveniente hacer referencia a las investigaciones que sobre la lectura existen en una segunda lengua.

La situación, siguiendo la introducción que Carrell (1988) hace en *Interactive Approaches to Second Language Reading* es, grosso modo, como a continuación se expone. Los primeros trabajos relacionados con la lectura en una segunda lengua, concretamente en inglés como lengua extranjera, responden a una concepción pasiva "bottom-up" de la lectura. En consecuencia, los problemas de lectura y de comprensión

lectora se entendían como problemas de desciframiento, de extraer el significado del texto impreso⁸.

En los años 70, debido en gran medida a la influencia del llamado modelo psicolingüista de lectura promulgado por Goodman⁹, la interpretación de la lectura en una segunda lengua cambia radicalmente adoptándose un enfoque 'top-down'. Es curioso señalar que su creador, Goodman, originariamente no relacionó su teoría con los lectores de una segunda lengua. No obstante, esta conexión se puso de manifiesto pronto en numerosos artículos, entre los que destaca los de Eskey (1973), Saville-Troike (1973) y Coady (1979).

Según Carrell (1988), a partir de 1979 se puede hablar de un verdadero enfoque descendente o 'top-down' en la lectura de una segunda lengua. Según ésta, el lector no sólo es un participante activo, haciendo predicciones y procesando información, sino que cualquier cosa en la experiencia anterior o 'background knowledge' juega un papel importante en el proceso. De acuerdo con este criterio, no sólo es importante el conocimiento lingüístico previo del lector -'linguistic schemata'- y el nivel de competencia en una segunda lengua, sino que también son muy importantes el conocimiento previo que el lector tiene del contenido del texto y la estructura retórica del texto -'formal schemata'.

En este sentido se ha de señalar que muchos de los trabajos realizados con el fin de comprobar el efecto de 'content schemata' sobre la comprensión de un texto se han

⁷ Samuels y Kamil (1988), describe diferentes modelos de lectura que presentan el denominador común de entender la lectura como un proceso activo.

⁸ Carrell (1988), alude a autores como Fries (1963) y Rivers (1968), que en la década de los 60 ya reconocían la importancia del papel del conocimiento previo, en concreto el conocimiento cultural específico, a pesar de que no ocupara un lugar destacado en la teoría y metodología de la lectura en una L2.

⁹ Véase Goodman (1967, 1971) y Smith (1971).

llevado a cabo en el área de inglés para fines específicos. Los resultados de los mismos demuestran que material proveniente de una disciplina familiar o subcultura es más difícil de leer y entender que material comparable desde un punto de vista de lengua pero procedente de una disciplina menos familiar (Mohammed y Swales (1984), Alderson y Urquhart (1984), Strother y Ulijn (1987). El aspecto más importante de estas investigaciones, según Grabe (1991), es: “That students need to activate prior knowledge of a topic before they begin to read. If students do not have sufficient prior knowledge, they should be given at least minimal background knowledge from which to interpret the text (Barnett, 1989; Carrell, 1988a; Dubin & Bycina, 1991)” (p.382).

La introducción del enfoque descendente o 'top-down' en la lectura en una segunda lengua ha sido muy notoria. Tal es así que se ha tendido a implantar este enfoque como sustituto del enfoque ascendente o 'bottom-up' en lugar de complementarlo. La reacción a la sobrevaloración de modelos descendentes de lectura en contextos de una segunda lengua ha supuesto la reconsideración de los supuestos ascendentes. Eskey (1988) McLaughlin (1990) & Segalowitz (1991)¹⁰ son algunos de los que han enfatizado la importancia del procesamiento automático de los niveles inferiores en una L2.

Una idea central de numerosas investigaciones realizadas bajo la influencia del modelo psicolingüista de lectura es que el proceso de lectura posee un carácter universal. Debido a esta universalidad, el éxito en la lectura en una segunda lengua era el resultado de la transferencia de buenas estrategias de lectura desde una primera lengua. Del mismo modo, el fracaso en la lectura en una lengua extranjera se achacaba a

¹⁰ Citados en Grabe (1991).

una lectura pobre en la lengua nativa. Según Devine (1988) ya en los años 70 se reconocía que el modelo psicolingüista había contribuido significativamente a entender la lectura en una segunda lengua. Sin embargo, la falta de evidencias que demostraran la existencia en cuanto a la habilidad lectora de una relación entre la primera y la segunda lengua, y una crítica cada vez mayor del empleo de ejemplos de lectura oral ha llevado a los investigadores a interesarse de nuevo por el papel de la competencia lingüística en la lectura en una segunda lengua.

Según Carrell (1988), son ya muchos los trabajos que ponen de manifiesto el gran papel que una buena competencia en inglés juega en la lectura en esa lengua. A modo de ejemplo cita los realizados por Clarke (1979,1980), Eskey (1988) y Devine (1988). Éste último sostiene la hipótesis de que la causa de los problemas de lectura en una lengua extranjera proviene, en gran medida, de un conocimiento deficiente de la misma.

Ante la situación descrita parece lógico que el propósito de las investigaciones más recientes sea demostrar que ambos enfoques son, como afirma Carrell (op.cit.), necesarios para entender el proceso de lectura: “Interactive approaches to reading hold much promise for our understanding the complex nature of reading, especially as it occurs in a second or foreign language and culture” (p.1).

5.3.1. Destrezas de lectura implicadas en la elaboración de *abstracts*.

Los datos ofrecidos sobre el proceso general de resumir y sobre la destreza de lectura, así como los resultados obtenidos tras la realización de una experiencia de clase sobre resumir a la que haremos referencia en el Capítulo siguiente ponen de manifiesto

que en la redacción de *abstracts*, como en cualquier otro tipo de trabajo escrito, además de las técnicas de escritura están implicadas técnicas de lectura y lingüísticas a las que en breve haremos referencia¹¹.

Si, además, asumimos, según dice Johns (1988), que la labor de resumir debe entenderse como un proceso, y que conforme el lector inicia el proceso, éste debe primeramente adaptarse al texto (“he must initially orient himself to the text”), su contenido y su estructura, entonces es lógico pensar que en la enseñanza de la lectura para la preparación de resúmenes es importante ofrecer al lector ocasión para desarrollar "appropriate orienting schemata (1) for target language discourse", y enseñarle algunas destrezas transferibles para elaborar textos que le permitan identificar cuáles son sus ideas principales y sus relaciones con otras ideas: “When students have insufficient assistance with orientation and processing strategies, they can become confused about how to approach the task, and thereby do so inadequately” (p.80).

¹¹ Estos datos quedan corroborados a través de estudios concretos realizados con el fin de conocer cómo alumnos concretos resumen un texto .

Técnicas de lectura

Ahora bien, ¿cuáles son esas destrezas? Entre las destrezas de lectura comúnmente señaladas en la literatura consideramos, tomando como guía la lista expuesta por Munby (1978), que deben incluirse las siguientes:

- 'Skimming and Scanning': Son destrezas que, sin suponer una negativa a la lectura detallada del texto, permiten al lector seleccionar los textos, o las porciones de texto, que, dependiendo de la finalidad de la lectura, merecen ser tenidas en cuenta. En el caso que nos ocupa, la finalidad es descubrir pasajes del texto que contengan información a incluir en el resumen, por lo que se puede decir que son destrezas de gran utilidad para este tipo de lectura. Aunque los términos que las denominan se usan en ocasiones indiscriminadamente, hay diferencias entre ellas. Nuttall (1982) las define así:

“By scanning we mean glancing rapidly through a text either to search for a specific piece of information or to get an initial impression of whether the text is suitable for a given purpose”.

“By skimming, on the other hand, we mean glancing rapidly through a text to determine its gist, for example in order to decide whether a research paper is relevant to our own work, or in order to keep ourselves superficially informed about matters that are not of great importance to us”

(p.34)

A pesar de las diferencias, en ninguna de ellas el lector lee el texto en el sentido de ir palabra por palabra sino que fuerza su vista sobre la letra impresa de tal manera

que, en ocasiones, sólo llega a abarcar los principios y finales de los párrafos, los títulos, subtítulos, etc.

- **“Tracing and interpreting rhetorical organization”**: Es evidente que no todos los textos están estructurados de la misma forma. El tema a desarrollar elegido por el autor, la intención de éste al escribirlo (informar sobre algo, dar instrucciones, etc.) y la audiencia a la que va dirigido (niños, el hombre de la calle, etc.), condicionan el modo en que el autor expone sus ideas, el cuál deliberadamente selecciona determinadas opciones para organizar sus ideas y dar forma así a sus pensamientos. Esta organización tiene lugar a todos los niveles, desde la oración hasta, en su caso, todo un libro. Es importante que sepamos reconocer no sólo la forma en que están organizadas las oraciones, sino también la estructura de los párrafos que éstas forman, y la de los textos a que éstos dan lugar. Entender la estructura del texto entero puede contribuir a la comprensión de partes concretas del mismo de la misma forma que entender lo que un párrafo expresa es a veces útil para comprender una de sus oraciones. Lo más importante, sin embargo, es que descubrir la estructura de un texto generalmente trae consigo una mayor y mejor comprensión del mensaje completo, ya que ofrece información valiosa sobre la intención del autor y sobre el texto en sí.

Diferentes tipos de textos pueden presentar distinta disposición organizativa de sus párrafos. Por ejemplo, el esquema "assertion-substantiation" es muy común en los libros de texto. Desde el punto de vista de los estudiantes, es útil aprender a afrontar

aquellos esquemas que aparecen frecuentemente en sus textos. Debemos incidir en la organización retórica más típica de este tipo de discurso: I, M, R y C.

- **‘Recognizing functional value of paragraph’**: Establecer cuál es el valor comunicativo de cada una de las oraciones que componen un texto a veces no es suficiente para comprender éste en su totalidad. Además, en muchas ocasiones es imposible establecer el valor comunicativo de una oración si ésta la estudiamos de forma aislada. Es por ello, que debemos transgredir los límites de la oración, examinar el texto en cuestión y descubrir el valor comunicativo del mismo, el cual está determinado por la relación entre las oraciones que lo componen. Debemos centrarnos en aquellas funciones, que de acuerdo con las conclusiones de nuestro análisis, parecen ser más relevantes en este tipo de discurso.
- **‘Recognizing functional value of sentences’**: Entender un texto implica no sólo entender el significado de cada una de las oraciones que lo componen sino también el valor comunicativo que éstas tienen en el contexto. Es importante que distingamos, como hace Widdowson (1978), entre 'signification' and 'value':

"Sentences have meaning as instances of usage: they express propositions by combining words into structures in accordance with the grammatical rules. We will call this kind of meaning signification. The second kind of meaning is that which sentences and parts of sentences assume when they are put to use for communicative purposes. We will refer to this as value" (p.11).

- **‘Recognizing presuppositions and implications underlying the text’**: A veces nos encontramos con que no existe modo explícito alguno de relación entre dos o más oraciones del texto. Ello se debe, fundamentalmente, a que el escritor espera que el lector haga deducciones de lo que ya ha dicho o a que el escritor realiza suposiciones equivocadas sobre el conocimiento o el punto de vista del lector. Todo lo que decimos o escribimos está impregnado de suposiciones pero sólo somos conscientes de ello cuando un fallo en la comprensión nos obliga a darnos cuenta que no compartimos los presupuestos del autor ya que no lo entendemos. Ahora bien, éstos, como tales, no están expresados de forma explícita en el texto, y ello hace que, en ocasiones, sea difícil identificarlos -es más frecuente pasar por alto supuestos implícitos que ignorar, por ejemplo, la presencia de una palabra o estructura difícil-. Debemos concienciar a los alumnos de la presencia de estas suposiciones así como de los problemas que surgen cuando las suposiciones del autor no coinciden con las del lector.

Entre las cualidades diferenciadoras del texto científico, Pinto (op.cit.) destaca, al margen de la cohesión y coherencia, la prioridad de lo implícito.

- **‘Understanding sentence syntax’**: Conocer la sintaxis es importante para entender la estructura de oraciones. Se deben examinar aquellos problemas sintácticos que bien han demostrado ser problemáticos, o pueden ser fuente de dificultad para el lector en cuestión.

- **'Recognition and interpretation of cohesive devices'**: Es importante que el lector reconozca las relaciones dentro y entre las oraciones a través de los siguientes elementos de cohesión: a) referencia y substitución; b) las expresiones elípticas; c) los indicadores del discurso, y d) la cohesión léxica¹².

Pero la lectura, en el contexto que nos ocupa, se haya incluida, como señala Pinto (op. cit.), en un proceso más amplio, y su final, la comprensión del texto, es el punto de partida de la etapa analítica del periodo resumidor. Por eso, a estas destrezas ya mencionadas, hay que añadir estas otras más centradas en la elaboración de resúmenes y a las que ya hemos hecho referencia:

- * **Identificar las partes más relevantes.**
- * **Extraer la información más relevante de cada parte.**
- * **Reducir el texto suprimiendo información redundante o irrelevante.**

Técnicas lingüísticas.

Entre las destrezas más propiamente lingüísticas que el lector ha de dominar figuran:

- **'Working out the meaning of a new word'**: Que los problemas concernientes al área léxica pueden solventarse o incluso desaparecer con la ayuda de un buen diccionario es una creencia bastante difundida entre los alumnos de ciencias. Esto es, sin

¹² Hasta el momento todas las destrezas descritas apuntan a la comprensión del texto en sí. Sin embargo, cuando nosotros emprendemos una tarea de lectura, con frecuencia nos vemos auxiliados con información no textual (formato, puntuación, tipo de letra empleada, etc). Hacer uso de este tipo de

embargo, algo incorrecto. La adquisición de vocabulario es un proceso complejo que requiere mucho más que el uso de un diccionario. No vamos a profundizar en este proceso¹³, pero sí vamos a señalar técnicas de aprender vocabulario comúnmente utilizadas en ESP y que, en algunos casos, son más efectivas que el diccionario.

La mejor fórmula para combatir este problema es, como indican Nuttall (1982) y Williams (1982), leer más en esa lengua. Muchas de las palabras que, como lectores nativos conocemos, las sabemos no porque nos las enseñen sino porque nos las encontramos en un contexto determinado. Williams (1985) afirma al respecto:

The best way to learn new words and their meanings is by reading. By constantly meeting a word in its context, you will gradually acquire a group of ideas about the word's overall meaning. This is a much better way of learning the meaning of words than by referring to your dictionary each time you feel unsure (p.100).

Además de esta fórmula, existen otros medios de alcanzar este mismo fin. Son muchos los autores que han hecho propuestas al respecto. Nosotros por su claridad de exposición y contenido vamos a citar a Williams. En su opinión los 'methods of puzzling out the meaning of a new word' son:

1. El contexto (“Guessing from the context”).
2. Compuestos nominales (“Noun compounds”).
3. Análisis de palabras (“Word analysis”).

información puede facilitar o dificultar en gran medida la lectura por lo que pensamos que, a pesar de ser una destreza de estudio y no de lectura, debe tenerse también en cuenta.

¹³ Ver Carter (1987) y Carter y McCarthy (1988).

4. Sinónimos (“Synonym search”).
5. Familiarización léxica (“Lexical Familiarization”).
6. Diccionario (“Dictionary”).

A continuación comentaremos más en detalle cada una de estas técnicas:

1. El Contexto

El reconocimiento del contexto como una técnica válida en la enseñanza de una lengua es casi unánime¹⁴. En el área de la lectura, por ejemplo, parece existir consenso en que "guessing" es algo esencial que ocurre de manera natural. Así, al menos, lo expresan autores de la talla de Goodman (1967), Smith (1978), Widdowson (1978), Nuttall (1982) y Grellet(1981).

Además, resultados de experimentos enfocados a enseñar a los alumnos a averiguar el significado de palabras por medio del contexto indican mejoras en este sentido (Hafner 1965, 1967; Carmine et al. 1984). La clave del éxito parece estar en saber utilizar bien esta estrategia. Nation & Coady (1988) hacen la siguiente sugerencia basándose en la descrita por Clarke & Nation (1988): “a) find the part of speech of the word; b) examine the immediate context; c) examine the wider context; d) guess the meaning; e) check that the meaning is correct” (p.110).

2. Nombres Compuestos

Las estructuras de modificación, y en particular los nombres compuestos, constituyen uno de los mayores problemas que impiden o dificultan la comprensión de un texto. La elevada frecuencia con que estas estructuras aparecen en la literatura

científica y su complejidad han sido los dos factores que más han contribuido a su estudio. En el caso del hablante español los problemas se incrementan al no existir en nuestra lengua una estructura equivalente. En nuestro idioma la frase nominal se forma por postmodificación en lugar de premodificación.

3. Análisis de palabras

La morfología juega un papel muy importante en inglés científico. En EST una proporción considerable de vocabulario se crea añadiendo un prefijo o sufijo a la raíz de una palabra. De ahí que sea extremadamente útil, como apunta Nuttal (1982) y Kennedy y Bolitho (1984) entre otros, conocer el significado de los afijos y la forma en que se usan para la formación de palabras nuevas. Es importante también que sepamos identificar el tipo de palabra de la que se trata. Es decir si se trata de un nombre, un verbo, un modificador, etc.

Queremos señalar que esta técnica -análisis de palabras- en el caso del hablante español, puede, sin requerir mucho esfuerzo de su parte, ser de gran utilidad. De todos es conocido que la mayoría de los prefijos y sufijos empleados en inglés para la formación de palabras provienen del latín y griego existiendo en este aspecto una gran similitud entre ambas lenguas.

4. Búsqueda de sinónimos.

Los escritores, generalmente por cuestiones de estilo, evitan la repetición de palabras mediante el uso de sinónimos. Es aconsejable, por tanto, que sepamos

¹⁴ Resulta de gran interés el artículo de D. Dunmore (1989): "Using Contextual Clues to Infer word Meaning: an Evaluation of Current Exercise Types".

identificarlos. Williams (1982) ofrece las siguientes pautas para la localización de un sinónimo:

1. "Examine the word, and decide on its part of speech".
2. "Examine the surrounding context (i.e. a few sentences before and after the new word- usually before) in order to find a word of the same part of speech".
3. "Try the synonym in the place of the unknown word and see if it makes sense".

5. Familiarización léxica

De todas las señaladas es quizás la menos atractiva. Williams (1980) la define así: "The author's intention to familiarize the newly introduced lexical items to the target reader, by verbal, illustrative or numerical devices, or any combination of these means" (p.314).

Es, por consiguiente, una ayuda contextual que el autor ofrece intencionada y explícitamente cuando escribe para una determinada audiencia. El hecho de que sea intencional es lo que la distingue de "guessing from the context" (incidental), con la que comúnmente se confunde¹⁵.

Tipos de lexicalización

Bramki y Williams (1984), tras analizar un corpus de 17.802 palabras pertenecientes al área de económicas, señalan que los tipos de lexicalización más frecuentes en este campo son: 1. ejemplificación 2. explicación 3. definición 4. estipulación 5. sinonimia 6. ilustración no verbal.

Otras observaciones de interés que deben tenerse en cuenta a pesar de estar restringidas, en principio, al campo de económicas son : a) salvo en dos ocasiones, todas las familiarizaciones encontradas en el corpus anteriormente referido, son nombres o compuestos nominales; b) los términos que aparecen en los títulos, epígrafes o subepígrafes, se suelen familiarizar; c) las señalizaciones verbales en ocasiones están acompañadas de pistas tipográficas: el término aparece entre comillas o en cursiva; d) la familiarizaciones son más frecuentes en la primera parte del corpus, ya que es aquí donde lógicamente se introducen los términos y, e) la familiarización en muchos casos es el resultado de la combinación de varios mecanismos.

6. El Diccionario

Históricamente, los diccionarios han sido objeto de los más variados juicios en función de la corriente metodológica predominante del momento. Los diccionarios bilingües fueron desacreditados, especialmente en los años 60 y principios de los 70, cuando la traducción se desestimó, erróneamente a nuestro juicio, como enfoque metodológico válido en la enseñanza de lenguas. Hemos de añadir que muchos de estos diccionarios eran de poca confianza y a veces incluso inexactos. Además, a finales de los 70, muchos profesores se mostraron recelosos ante el uso del diccionario, pues creían que era sinónimo de desidia por parte del alumno que se mostraba poco dispuesto a utilizar sus propios medios y a deducir el significado por sí solo.

En los epígrafes anteriores hemos tratado de mostrar al lector que el uso del diccionario no es tan necesario como puede parecer en un principio. Hemos asimismo

¹⁵ Para un estudio del concepto de familiarización léxica y sus implicaciones en la comprensión de un

tratado de ofrecer alternativas válidas para descifrar el significado de palabras nuevas. Una referencia continua al diccionario hace difícil una lectura eficaz. Como dice Nuttall (op.cit.), cada vez que se interrumpe la lectura para consultar un diccionario no sólo se disminuye la velocidad de lectura, debido al tiempo empleado, sino que, y esto es más grave, se interrumpe el propio proceso de pensar. Pero con todo, y a pesar de sus limitaciones, el uso del diccionario es, como señala Pinchuck (1977), imprescindible: “It has limitations but, if used intelligently, it is of tremendous value, indeed indispensable” (pág.223).

Por ello, consideramos que en el aprendizaje de una lengua es importante enseñar al alumno a cómo utilizar el diccionario. A este fin, Williams (1982), propone tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) El autor del diccionario adjuntará, junto con la palabra, una oración -en cursiva- que contenga la palabra en contexto. Esta oración ofrecerá tanta información sobre la palabra como la misma definición.
- b) Palabras que tienen la misma ortografía pueden tener dos o más significados diferentes. En tales casos hemos de tener en cuenta el contexto en que la palabra aparece, y leer las distintas acepciones del término hasta encontrar la adecuada.
- c) Existen palabras que no están recogidas en diccionarios generales. En tal caso, tendremos que recurrir a un diccionario específico o especializado en una determinada materia.

texto, véase Bramki, D. y R. Williams (1984): “Lexical familiarization in economics text and its pedagogic

5.4. La escritura: la otra gran destreza implicada.

La elaboración de *abstracts* es, aunque no de manera exclusiva, como ya hemos señalado, a 'writing task'. Por ello, dirigimos nuestra atención a la que hasta hace pocos años era la destreza más olvidada por los investigadores: la escritura. Y lo vamos a hacer situándonos en el contexto de una segunda lengua (L2), ya que es éste, por razones obvias, el que más en profundidad nos interesa conocer.

Podemos decir que en la enseñanza de la escritura en una L2 ha existido, como en el ámbito de una primera lengua, un cambio de actitud en cuanto a la concepción del término de escribir y su forma de enseñarla: ha dejado de centrarse en el producto escrito para prestar atención al proceso de escribir, el cual la mayoría de los investigadores describen como recursivo y complejo. En palabras de Raimes (1983): "Composing means expressing ideas, conveying meaning. Composing means thinking" (p.261).

Es importante señalar que entre los numerosos factores que han contribuido a este cambio de perspectiva figura, en cuanto a la escritura y su enseñanza, la demanda de programas o cursos en ESP. Este tipo de cursos potenció, debido a que se hacía necesario enseñar ciertos tipos de discurso concretos, el análisis del discurso y esto, a su vez, contribuyó a un tipo de ejercicios radicalmente distintos a los tradicionales en cuanto a lo que se exigía hacer al alumno.

Esta nueva concepción, entender la escritura como un proceso, se va consolidando cada vez más en el aula y existen numerosos estudios que participando de ella, Spack y Sadow (1983), Raimes (1983), Zammel (1982, 1983), Hedge (1988), entre

implications in reading comprehension".

otros demuestran que se facilita el desarrollo de los estudiantes como escritores y se les ayuda a entender los usos de la escritura. Johns (1995) expresa que: 'The process Movement has benefited the teaching and learning of ESL writing immensely' (p. 277).

No obstante, el paradigma de proceso, a pesar de haber tenido una influencia notoria en las investigaciones y pedagogía sobre escritura en una L2, ha sido también objeto de críticas sobre todo en relación a la utilidad que tiene para ciertos estudiantes entre los que se encuentra, y esto nos interesa particularmente, el estudiante universitario. Tribble (1996) alude así a esta limitación del "Process Approach":

While a process approach to writing instruction has many positive aspects, one of its limitations is that it does not necessarily address the needs of the learner who has to write for readers unknown to him or her, especially for readers with specific expectations of what a text should be like if it is to achieve its effect (p. 57).

Desde una nueva perspectiva asociada con la noción de género, autores como Swales, 1982; Horowitz, 1985, 1986; Reid, 1985, citados en Hudelson (1989), se cuestionan el hecho de si 'process writing, with its focus on self selected topics, sharing and feedback, and multiple drafts of pieces' refleja la realidad de la escritura en contextos académicos, en términos del producto escrito, el proceder preconizado en el aula y la evaluación empleada. Horowitz mantiene que el "process approach" sobreacentúa los procesos psicológicos de los individuos, descuidando el contexto sociocultural, es decir, la realidad del mundo académico. Algunos críticos de este enfoque llegan a expresar su desacuerdo con el hecho de suprimir la enseñanza de estructuras y modelos concretos para el desarrollo de la escritura en el ámbito

académico. Consecuentes con estas críticas exigen investigaciones sobre la realidad de la escritura en contextos académicos y sobre el diseño de un programa de estudios basado en actividades de escritura útiles¹⁶.

Conviene precisar, no obstante, que la mayoría de estos críticos que defienden que la forma debe ocupar un lugar destacado en la enseñanza de la escritura entiende el concepto forma de manera muy distinta a la concepción tradicional. Johns (1995) describe así esta nueva concepción:

Instead, a much more sophisticated notion of form is suggested, consisting of the macrostructures and moves of texts as they reflect the conventions, the contents, and the habits of minds among initiated readers within discourse communities (Dudley-Evans, this volume; Swales, 1981, 1990). Thus, when contemporary rhetoricians speak of form, they are referring to a generalized organizational structure that is identified by and serves the communicative purposes of a discourse community (p. 279)

En la actualidad, los resultados de algunas de las investigaciones llevadas a cabo tanto en L1 como en L2 parecen indicar que tanto el 'product approach' como el 'process approach' pueden y deben ser compatibles. Aspecto este sobre lo que parece haber cada día más consenso en el contexto académico.

F. Davies (1988) manifiesta así la conveniencia de aunar ambos enfoques:

¹⁶ La realización de trabajos en esta línea va en aumento. Algunos trabajos que pueden servir de respuesta a esta demanda son Rymer (1988), Sionis (1995), Gosden (1995). Otro realizado con anterioridad, pero de especial interés para nosotros por investigar el proceso de componer y el resultado del mismo de científicos españoles, es St. John (1987).

EAP must inevitably be concerned with product, that is with the written language which is used for the purpose of communicating what the writer has done and discovered in his field of study. But writing for academic purposes is also concerned with process, and for the overseas students with whom we are concerned, with processes of two different kinds: the process of learning about oneself and the world through writing, which Britton (1970) first focused attention on in the mother tongue context, and also the process of learning about a language through writing. These are, I suggest quite different processes, or different stages, in the process of learning to write in a foreign language (pp.130-131).

Actualmente, muchas de las propuestas que a nivel pedagógico se realizan -a algunas haremos referencia en páginas posteriores- conjugan estos dos conceptos. Ya en 1987, Swales aportó, en su análisis de la escritura de artículos de investigación en una L2, un ejemplo de cómo ambos aspectos -forma y producto-, se pueden conjugar en la enseñanza de la escritura académica.

5.4.1. Destrezas de escritura implicadas en la elaboración de *abstracts*.

En el epígrafe 5.3. señalamos las estrategias de lectura y análisis implicadas en la comprensión de un texto como paso preliminar a la elaboración de resúmenes. Para obtener el producto final o resumen, las mencionadas estrategias han de ser complementadas por aquellas otras que conllevan a la redacción misma del resumen. Se trata de prestar atención, dada la estrecha interrelación ya señalada entre la lectura y la escritura, a la otra cara de la misma moneda. Es decir, aquellas destrezas implicadas en la elección, disposición y expresión de las ideas de un texto. Éstas, a nuestro juicio, son:

- * Expresar información explícita e implícitamente.

- * **Expresar significado conceptual, especialmente aquellos conceptos proclives a aparecer en este tipo de discurso.**
- * **Planificar y organizar información empleando las funciones retóricas proclives a aparecer en este tipo de discurso..**
- * **Expresar el valor comunicativo de oraciones por medio de señalizadores explícitos y sin ellos.**
- * **Expresar relaciones dentro de la oración, especialmente haciendo uso de: elementos de la estructura de la oración, estructuras de modificación, negación, modales, “intrasentential connectors”, “complex embedding”, “focus and theme”.**
- * **Expresar relaciones entre las partes de un texto a través de mecanismos de cohesión gramatical y léxica.**
- * **Uso de “hedging”:** “Hedging is a significant communicative resource for academics since it both confirms the individual’s professional person and represents a critical element in the rhetorical means of gaining acceptance of claims” (Hyland, 1996, p.433)
- * **Desarrollar los puntos más relevantes de la totalidad del texto en su resumen.**
- * **Seleccionar y usar palabras apropiadas para transmitir una determinada información.**
- * **Hacer uso apropiado de los signos de puntuación :** Un mal empleo de los mismos puede, además de demandar más tiempo de dedicación por parte del lector, distorsionar la información. Por el contrario, un buen uso es síntoma de un buen dominio de la lengua.
- * **Práctica en el uso de “reformulation”:** Esta estrategia de acuerdo con Allwright et al. (1988): “is typically well received by students, and appears to be materially helping

learners develop their academic writing skills” (p. 237);...”the reformulation strategy is a viable way of helping non-native writers to move nearer to native-writer norms” (p. 252).

- * **Práctica en el uso de combinar oraciones.**
- * **Práctica en el uso de la traducción.**
- * **Emplear estilo adecuado (evitar uso de formas contractas, expresiones coloquiales, etc.).**
- * **Releer el producto escrito y corregir posibles errores a nivel textual.**