

## **CAPÍTULO 6**

### **LA LABOR DE RESUMIR EN UNA SEGUNDA LENGUA (L2): DESCRIPCIÓN DE DOS REALIDADES CONCRETAS.**

Damos cuenta de dos realidades concretas en relación al proceso de resumir. Incluimos, además, unas reflexiones sobre las implicaciones que lo expuesto en éste y los anteriores capítulos tienen sobre la enseñanza de *abstracts*.

En el capítulo anterior hemos expuesto la dificultad que entraña la labor de resumir. En éste queremos dejar constancia de la misma a través de dos realidades concretas muy cercanas, y a través de referencias a descripciones de casos prácticos similares realizados por investigadores más experimentados. En la primera damos cuenta de los resultados más relevantes de una experiencia de clase ante la tarea de resumir un texto. En la segunda, ofrecemos el resultado del examen de algunos *abstracts* escritos en inglés por científicos españoles que presentan deficiencias varias. Es importante que, antes de iniciar nuestra propuesta metodológica, conozcamos la situación real de nuestro alumnado. Como bien señala Raimés (1991): “There is no such thing as a generalized ESL student” (p.420).

### **6.1. Elaboración de resúmenes por alumnos universitarios españoles. Resultado de una experiencia en clase.**

Con el fin de conocer la respuesta de nuestros alumnos -alumnos de tercer curso de Biología- ante la tarea de resumir en inglés, les pedimos que, tras leer un texto en esta lengua, hicieran un resumen en inglés del mismo, y opcionalmente en español. La razón que justifica la realización de la versión española es que queríamos, ante todo, saber su respuesta ante la labor de resumir. Queríamos evitar que la lengua supusiera un obstáculo para la realización de la tarea sobre la que queríamos obtener información<sup>1</sup>.

Para conseguir nuestro objetivo hemos llevado a cabo una lectura exhaustiva de los textos, y tras ella hemos registrado los alumnos que:

- a) Expresaban la macroestructura.
- b) Incluían las ideas fundamentales o macroproposiciones del texto.
- c) Sabían reorganizarla en una estructura coherente.
- d) Sabían expresarlo en inglés correctamente.

Queremos dejar constancia de la dificultad que entraña la evaluación de este tipo de tarea, lo cual se ha acusado aún más al haber planteado el ejercicio de forma muy abierta -no se especificó el número de palabras-, razón por la que los productos presentados varían enormemente, siendo difícil de establecer parámetros de evaluación que sirvan para todos. Parece increíble que la realización de una misma tarea, y partiendo de un mismo texto, haya dado lugar a versiones tan distintas desde el punto de

---

<sup>1</sup> Somos conscientes de que si pedimos un resumen en una L2, podemos obtener, por posibles limitaciones de expresión, una idea equivocada de lo que el alumno ha comprendido y de su respuesta (su capacidad de resumir).

vista formal y de contenido. Sin embargo, esto no debería extrañarnos si tenemos en cuenta que el resultado -el resumen- es un producto creativo.

Ofrecimos a los alumnos el siguiente texto: “Hair Regrowth Moderate in 40% after Topical Minoxidil” (se adjunta copia en Anexo III). Queremos precisar que, antes de que iniciaran la lectura, se les proporcionó el significado de aquellas palabras que estimábamos podían resultarles “difíciles” o desconocidas. No queríamos que el desconocimiento del vocabulario fuera un obstáculo para la comprensión del texto<sup>2</sup>. Las palabras proporcionadas fueron: “rate”, “baldness”, “disclosure requirements”, “placebo”, “scalp”, “safety”, “assess”, “soar”, “drawbacks”.

---

<sup>2</sup> Nuestra postura fue la de facilitar, en todo momento, el significado de palabras.

Mostramos en la siguiente tabla los resultados más relevantes de la experiencia

llevada a cabo:

	V		M		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>		4 <sup>a</sup>		5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>	
	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E
1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	-	O	-	N	-	N	-	S	-	N	-	N	-	N	-	N
4	O	-	S-	-	S	-	S	-	S-	-	S-	-	S-	-	N	-
5	O	O	N	N	N	N	N	N	S	S	N	S-	S	S	S-	S-
6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8	O	O	S-	S	S	S	S	N	S-	S-	S-	S-	S-	S-	N	N
9	O	O	N	N	N	N	S	S	N	N	N	S-	S-	S	S	S-
10	O	-	S	-	S	-	S	-	S	-	S	-	S	-	S-	-
11	O	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S-	S-	N	N
12	O	O	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	S-	S-	N	N
13	O	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
14	O	O	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	S-	S-
15	O	O	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
16	O	O	N	N	N	N	S	S	S-	N	S	S	N	N	S-	S-
17	O	O	N	N	N	S	N	S-	S-	S-	S	S-	S	S	N	S
18	O	O	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	S	S-	N	N
19	O	-	S	-	N	-	S-	-	S	-	S	-	S	-	S	-
20	O	-	N	-	N	-	N	-	N	-	N	-	N	-	S-	-
21	O	O	N	N	N	N	N	S-	N	S-	N	N	N	N	N	N

	V		M		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>		4 <sup>a</sup>		5 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>	
	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E
22	O	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S-	N	N	N	S-
23	O	O	N	N	S	S	N	N	S	S	S-	S-	S	S-	S	S
24	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
25	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
26	O	-	S	-	S	-	S	-	S	-	S-	-	S	-	S-	-
27	O	O	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S-	S-	N	N
28	O	O	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S-	S-	N	N
29	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30	O	O	N	N	N	N	S-	S-	N	N	S	S-	S	S	N	N

**V:** Versión que se lleva a cabo del resumen.

**I:** Resumen en versión inglesa.

**E:** Resumen en versión española.

**M:** Alumnos que entienden y expresan en sus resúmenes la macroestructura del texto.

**1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>:** Alumnos que incluyen en sus resúmenes la 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> ó 6<sup>a</sup> idea fundamental respectivamente.

**S:** Detectan e incluyen en su resumen la idea fundamental;

**S-:** Detectan e incluyen con deficiencias la idea fundamental;

**N:** No la incluyen.

**O:** Se lleva a cabo resumen en el idioma indicado (I ó E).

**-:** No se lleva a cabo resumen en ese idioma.

**X:** Se descarta el resumen por excesiva extensión de su versión (mayor que el 20% del texto original).

De los 30 ejemplos considerados, 7 fueron descartados por entender que dada su extensión -superaban el 20% del texto original-, no debían considerarse como resúmenes (algunos ejemplos llegan a superar las 300 palabras). Sus versiones, no obstante, a excepción de un ejemplo, muestran comprensión del texto. Entendemos que en ellos el proceso de resumir se detiene en una etapa muy incipiente. Se lleva a cabo

una reducción de la información, cuando la hay y es satisfactoria, pero a unos niveles muy primarios.

De los 23 restantes, tan solo 3 -uno con algunas deficiencias- reflejan o incluyen en sus resúmenes todas las ideas fundamentales o macroproposiciones. Pero sólo uno, estimamos sabe combinarlas y presentarlas aceptablemente -las presenta en un orden lógico y hace uso de recursos léxicos y de cohesión apropiados.

Lo más relevante, sin embargo, es el hecho de que más del 50% de los resúmenes examinados sólo incluyan 3 ó menos de las ideas señaladas como esenciales.

Por otra parte, si consideramos el número de resúmenes que reflejan que el alumno ha sabido reorganizar las ideas en una estructura coherente y lo ha llevado a cabo correctamente en inglés, la cifra disminuye significativamente. Es notorio el número de casos que acusan distorsiones, tanto a nivel de oración como de combinar oraciones. También se encuentran ejemplos que incluyen comentarios o juicios personales (4 casos).

Queremos ofrecer también las siguientes observaciones, tras comparar ambas versiones:

- 13 ejemplos, casi un 50% del total (si consideramos que 5 de ellos presentaban una sola versión) presentan las dos versiones muy similares en cuanto a su extensión. Cuando esto ocurre, suele haber un comportamiento semejante en cuanto a la información seleccionada para su inclusión en el resumen. Las diferencias más acusadas se manifiestan en la forma de expresión (en algunos ejemplos la versión inglesa es una traducción de la española).

- Cuando la diferencia de extensión de ambas versiones es acusada, siempre es la versión española -a excepción de un caso- la que supera a la inglesa. Aunque, comparativamente hablando, la versión española es, por razones obvias, la más fluida y mejor expresada desde el punto de vista lingüístico, no siempre es la mejor si lo consideramos desde la perspectiva de que selecciona mejor las ideas principales a incluir en el resumen. A veces, las limitaciones del idioma pueden obligar a extraer más el mensaje. Lo cual, paradójicamente, puede contribuir a ofrecer una versión más cercana al resumen, al menos desde el punto de vista de una mejor selección de la información (ejemplo nº 26).
- Por último, en relación a los que presentan una única versión, hemos de manifestar que todos, a excepción del que únicamente la presenta en español, tienen una idea bastante precisa de lo que debe ser un resumen (sus versiones oscilan entre las 107 y las 154 palabras), pero no siempre tan clara de lo que debe incluirse en el mismo.

En conclusión, hay muy pocos ejemplos que ilustren lo que puede ser un resumen y, por contra, muchos que ilustran lo opuesto. La mayoría de los ejemplos, sobre todo en inglés, son representaciones inapropiadas del original (no reflejan los aspectos más importantes del original o lo hacen deficientemente). Es difícil, sin embargo, precisar en qué momento del proceso de resumir se produce el fallo.

En algunos casos se detecta una deficiente comprensión del texto. La mayoría, sin embargo, parecen comprenderlo pero no seleccionan adecuadamente la información a incluir. De ahí que muchos ejemplos pequen de ser muy largos, razón por la cual hemos eliminado 7 de ellos.

El número de ejemplos que presentan deficiencias en cuanto a la inclusión de las ideas fundamentales es mucho mayor. Casi todos denotan serios problemas a la hora de combinar las ideas y de establecer nexos entre las oraciones. Las distorsiones a este nivel son numerosas.

Por último, los problemas de lengua -conocimiento deficiente de la gramática de la lengua- afectan a todos en mayor o menor medida.

Ante estos resultados, parece sensato tener en cuenta las siguientes recomendaciones de Johns y Mayes (1990) para la enseñanza de resúmenes<sup>3</sup>:

En primer lugar, existe la necesidad de proporcionar práctica continuada de parafrasear a nivel de oración. En su opinión, puede ser acertado fomentar este tipo de práctica en un área de discurso (como por ejemplo el de la biología) bien conocido por los estudiantes, ya que deben tomarse decisiones sobre los términos que pueden ser parafraseados, y los que son centrales para una disciplina concreta y, en consecuencia, deben retenerse en un resumen.

En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes de inglés como segunda lengua parecen necesitar práctica en combinar oraciones dentro y entre párrafos, manteniendo las relaciones retóricas establecidas en el original. Otros estudios citados por las autoras (Sherrard, 1986; y Johns, 1985a), parecen indicar que la necesidad de este tipo de práctica “crosses linguistic and proficiency boundaries”.

Además, más allá del nivel de combinar oraciones está el macroproposicional. Alumnos de cualquier nivel pueden beneficiarse de aplicar y practicar las reglas de generalización descritas en Kintsch y Van Dijk (1978). Se les debe pedir que presenten

tesis, y generalizaciones para párrafos y textos de carácter expositivo más extenso, con el fin de comprender la comúnmente aceptada estructura deductiva del discurso escrito en inglés.

Estas normas no están especialmente dirigidas a la enseñanza de *abstracts*, pero, sin embargo, son de gran utilidad si tenemos en cuenta las palabras con las que las citadas autoras concluyen su artículo:

There are several categories of summary, as Ratteray (1985) suggests. However, if students successfully acquire the abilities to produce a gist of a text through appropriate paraphrase, through combination of idea units, and through formulation of macro-propositions for longer units of discourse, they will have accomplished a great deal, acquiring processes which are transferable to other situations requiring the reduction of texts in a manner which retains the main ideas, the structure, and the purposes of the original (p.266).

---

<sup>3</sup> Estas recomendaciones son fruto de un estudio realizado por las citadas autoras para indagar sobre los protocolos de resumir en alumnos universitarios que poseen un nivel bueno/malo.

## 6.2. Resúmenes anómalos escritos en inglés por científicos “profesionales” españoles<sup>4</sup>.

Existen, como indicábamos en la introducción a este trabajo, ejemplos de *abstracts* que, por diferentes motivos e independientemente de su calidad científica, están deficientemente escritos. Es decir, presentan desviaciones importantes de lo que hemos descrito en anteriores capítulos como convencional en relación a este tipo de discurso. Dichos textos distan formal y, en ocasiones funcionalmente, de lo que se entiende por *abstract*. Sirva de ilustración el siguiente ejemplo:

Título: La Farmacia en Ronda durante el siglo XVIII: argumentos para la limitación de nuevas aperturas de boticas.

The Pharmacy in Ronda during the XVIII century: arguments in order to the limitation of new openings of pharmacy.

RESUMEN:

A través del establecimiento de una botica en un barrio de la ciudad andaluza de Ronda, y del pleito que se le sigue por las ya existentes en el mismo barrio, se estudia la situación socioeconómica de la farmacia rondeña en el siglo XVIII, así como la repercusión de la opinión pública sobre la actuación profesional del boticario y las manifestaciones, que ya son patentes, en pro de la limitación del número de farmacias.

Palabras clave: Historia de la Farmacia, Profesión farmacéutica, Ronda, Botica, Siglo XVIII.

ABSTRACT:

---

<sup>4</sup> La calidad de las publicaciones en inglés de los científicos españoles mejora cada día. Fruto de ello son sus muchas publicaciones en revistas internacionales de prestigio. Sin embargo, siguen detectándose deficiencias, sobretudo en publicaciones nacionales.

Through the establishment of one pharmacy in a district of the andalusian city of Ronda, and of the case that puts that which they already existed at the same district, we study the socio-economic situation of the pharmacy in Ronda in the XVIII century, as well as the public sentiment above the professional behavior of the apothecary and the manifestations, patent, favorable to the limitation of the quantity of existent pharmacies.

Key words: History of the Pharmacy. Pharmaceutical Profession. Ronda. XVIII Century.

(*Ars Pharmaceutica*, 36:2; p. 243, 1995)

**Este ejemplo acusa, en nuestra opinión, además de las deficiencias formales<sup>5</sup> o de expresión, también deficiencias funcionales. Leemos el título y creemos que vamos a estudiar la farmacia en el siglo XVIII en un intento de encontrar antecedentes o argumentos que justifiquen las limitaciones (actuales) para la apertura de nuevas farmacias. Leemos el *abstract* y tenemos la impresión de que además de encontrar información sobre la situación socio-económica de la farmacia del siglo XVIII, lo cual se puede inferir del título, vamos a encontrar información sobre la situación del boticario y sobre las manifestaciones en pro de la limitación de apertura de farmacias. No nos queda claro, sin embargo, si el estudio de estos dos últimos conceptos se hace en relación a la situación del siglo XVIII o a la actualidad. Algo que debería quedar claro tras la lectura del *abstract*.**

**Las deficiencias anteriormente comentadas suelen ser más acusadas cuando se escribe en una lengua que no es la nativa. A las encontradas en las versiones realizadas en inglés por científicos españoles dedicaremos nuestra atención. Estamos convencidos**

---

<sup>5</sup> Deficiencias que también nos parece detectar en la versión española. Así, por ejemplo, nos cuestionamos si no sería más acertado sustituir 'a través de' por 'a raíz de', o, emplear el verbo 'interponer' para hacer referencia a 'pleito' y hablar del 'pleito interpuesto' en lugar de 'del pleito que se le sigue'. En cualquier caso, el uso del 'se' es innecesario.

de que el estudio de las mismas puede aportar información muy valiosa. Detectarlas, y averiguar el origen de las mismas, va a redundar positivamente en nuestra propuesta metodológica, objetivo fundamental de este trabajo. Nos centraremos, en primer lugar, en averiguar cuáles son estas deficiencias.

Estamos convencidos de que un análisis de las mismas, o lo que es lo mismo, saber qué tipo de errores son más frecuentes, así como el por qué de los mismos, puede ser de inestimable ayuda para nuestra propuesta metodológica. Es mucho lo que aún tenemos que aprender de nuestros errores.

Ante la inexistencia, que sepamos, de un trabajo de investigación riguroso que dé una respuesta suficientemente contrastada y válida, ofrecemos una relación de las desviaciones más recurrentes o significativas, así como nuestras especulaciones sobre el por qué de las mismas. Éstas son fruto de la lectura de numerosos ejemplos que presentan anomalías<sup>6</sup>. Hemos detectado tres tipos de errores diferentes:

- 1) Aquéllos que denotan un conocimiento pobre de la gramática.
- 2) Los que denotan un conocimiento deficiente del género de los *abstracts* y de los recursos retóricos que en éste se emplean.
- 3) Aquéllos que reflejan una mala o incorrecta aplicación de las técnicas de resumir.

Los primeros, aquellos que denotan un conocimiento pobre de la gramática, suelen dar lugar a anomalías formales fácilmente detectables que no impiden, por lo general, la comprensión del texto por parte del lector. Los más recurrentes, en las publicaciones examinadas, son:

---

<sup>6</sup> Los datos y ejemplos presentados se circunscriben fundamentalmente a la lectura de resúmenes de dos revistas: *Ars Pharmaceutica* y *Acta Botánica Malacitana (ABM)*.

- a) Un mal uso de elementos comparativos.- Ejemplos: “...showed similar as ...”(ABM 36:173); “...are the seasons were the greater part of the phenological changes occur...” (ABM 18:189).
- b) La construcción defectuosa de tiempos verbales.- Ejemplo: “...We have been studied a group ...” (ABM 18:39).
- c) Un uso inadecuado de las preposiciones.- Ejemplo: “... these are responsible of the high concentrations...” (ABM 21:65).
- d) El empleo de estructuras sintácticas inadecuadas. Ejemplos: “The results obtained displayed that...”; “In this study, the flora and vegetation of...are analized for delimitating and dividing the phytogeographical unit of ...” (ABM 21:24). “Quantitative and qualitative pollen analysis is carried out of peat bog from septentrional sierras of Lugo...” (ABM 21:48).
- e) Un mal uso o uso inapropiado de palabras.- Ejemplos: “A...study of ....is given/ made”; “The index of amount...” (índice de cantidad) (ABM 19:115).
- f) Problemas de ortografía.- Ejemplo: “Analised”, “maroccan”, “weigth”,...
- g) Problemas de puntuación (esto también se acusa en muchos de los ejemplos escritos en español).- Ejemplo:

“In order to known the N efficacy differences between the cultivars, several parameters were chosen, such as dry matter production; the ratio of root/shoot weight; NR activity; commercial yields; NO<sub>3</sub><sup>-</sup>, NH<sub>4</sub><sup>+</sup> and total N consumptions; leaf and root concentrations....” (*Ars Pharmaceutica*, 37:1;73, 1996).

**Estos errores gramaticales, aunque por lo general no impiden la comprensión del texto, no deben ser infravalorados. En ocasiones, pueden, incluso, llegar a distorsionar o hacer ininteligible, como mostramos a continuación, parte de la información:**

**ABSTRACT:**

A total of 120 samples from sacrificed in the Granada Municipal Slaughterhouse were tested by pepsic muscular digestion to document sarcosporidiosis and serum were tested by IFAT for antibody to *Toxoplasma gondii*.

The percentage of parasitation was 85% for *Toxoplasma gondii* and 76,6% for *Sarcosystis* spp. The study of dual parasitation by *T. gondii* and *Sarcosystis* spp. indicated mathematical independence between the both parasitisms. This independence appeared increasingly more significant in females over males at the as well as in the seasonal level.

Key words: Toxoplasmosis. Sarcosporidiosis. Epidemiology. Bovines.

(*Ars Pharmaceutica*, 36:1; p. 41, 1995)

**Estas deficiencias no son las únicas, ni posiblemente tampoco, las más importantes, aunque si quizás las más obvias.**

**El segundo grupo de errores mencionado son aquéllos que denotan un conocimiento insuficiente del género. En los ejemplos examinados, estos errores se reflejan en:**

- a) **Una estructuración deficiente del *abstract* que puede conllevar la omisión o presentación defectuosa de las principales partes y funciones. Estas deficiencias suelen acusarse tanto en la versión inglesa, que es en la que nos estamos centrando, como en la española. Hemos de tener en cuenta que no existen diferencias entre ambas lenguas en cuanto a la forma de estructurar un *abstract* o el tipo de información a incluir.**
- b) **Un uso inadecuado de los recursos retóricos propios de este género.**

**El *abstract* que a continuación presentamos sirve para ilustrar el primer supuesto mencionado. Presentamos la versión inglesa y la española por las razones aducidas anteriormente**

TITULO: Dietildicarbamato sódico: acciones hipoglucemiante y antioxidante.

Sodium Diethyldithiocarbamate: hipoglycemic and antioxidant actions.

RESUMEN.

Los dietilditiocarbamatos vienen siendo objeto de estudio en numerosos campos de la investigación e industrial. Se ha iniciado el estudio del dietilditiocarbamato sódico desde los puntos de vista de su actividad antioxidante e hipoglucemiante. Dicho carbamato, administrado a ratas (800 mg/kg. V.O.) provocó descensos en los niveles de glucosa en la sangre. *In vitro*, su actividad antioxidante se halló dentro del rango del ácido ascórbico.

Palabras clave: Dietilditiocarbamato. Antioxidante. Hipoglucemiante.

ABSTRACT.

The diethyldithiocarbamates have been studied in several industries and investigation fields. We have initiated the study of Sodium diethyldithiocarbamate from antioxidant and hipoglycemic view points. This carbamato decreased glucose levels in rats (800 mg/kg per os). The antioxidant activity, *in vitro*, showed similar as with ascorbic acid.

Key words: Diethyldithiocarbamate. Antioxidant. Hipoglycemic.

**Obviando los errores de lengua, este ejemplo adolece, en nuestra opinión, de la misma carencia en ambas lenguas: La inclusión de una oración que sirva de enlace entre la primera, cuya función, utilizando la terminología de Swales, es “establishing a territory” (que hace alusión al estado de la cuestión), y la segunda, cuya función es “occupying the niche” (que establece el objetivo del trabajo). Se trataría pues, utilizando nuevamente la terminología de Swales (1990), de “establishing a niche”. El uso de “viene siendo” -o del pretérito perfecto en la versión inglesa- en la primera oración, contribuye también a crear unas expectativas en relación a la información que le sigue, que nunca se ven confirmadas.**

c) **El uso inadecuado de los recursos retóricos en la versión inglesa lo podemos ilustrar mediante:**

– **Un uso atípico del pronombre ‘we’<sup>7</sup>.- Ejemplo:**

Polyamines are nitrogenous compounds implicated in plant growth and development. In this paper we have quantified the levels of free and bond Put, Spd, Spm and Cad, in the embryonic axes and the cotyledons of chick-pea seeds. On the other hand, we have studied the optimal conditions assays for some enzymes of polyamines biosynthesis: ADC, ODC and SAMDC. We have detected the four polyamines in both the free and bound forms, being Spd the most abundant. ODC activity was under the limit detection, while ADC and SAMDC were present in the soluble fraction.

(*Ars Pharmaceutica*, 36:2; pp. 223-236, 1995).

**El uso de la voz pasiva habría evitado la repetición, estilísticamente inapropiada, del uso del pronombre ‘we’.**

- **Un uso atípico de voz.- De acuerdo con lo expuesto en el Capítulo 4, el uso de la pasiva resultaría más adecuado para expresar el “Método”. Como, por ejemplo, en:**  
“We used electrothermal atomization-atomic absorption spectrometry for iron, copper, zinc and manganese determination in 120 samples of alcoholic beverages widely consumed in Andalusia, Spain...” (*Ars Pharmaceutica*, 36:1; p. 81-91, 1995).
- **El uso inadecuado del tiempo verbal a emplear.- Éste es el caso de: “...Growing Wistar rats have been dosed with 5g/g food of As(As<sub>2</sub>O<sub>5</sub>) and/or Cr(CrCl<sub>3</sub>) for two periods of time 6 and 12 weeks...” (*Ars Pharmaceutica*, 36:2, p. 237, 1995).**

---

<sup>7</sup> En la versión española se emplea el ‘se’ impersonal: “...se han determinado..”; “...se han encontrado...”; “No hemos encontrado...”.

Debemos señalar que algunos de estos usos atípicos de los recursos retóricos gramaticales provienen de la interferencia de la lengua materna. Así, para expresar la función retórica de señalar el objetivo del trabajo, el español hace uso frecuente del pretérito perfecto, mientras que el inglés prefiere, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, el uso del pasado, o en su defecto, el presente. Esto, no obstante, es algo que parece estar bastante asimilado por los profesionales.

Por último, hacemos referencia al tercer tipo de deficiencias encontradas, aquéllas relacionadas con el uso incorrecto de las técnicas de resumir. Éstas, a diferencia de las dos anteriores, requieren la lectura tanto del *abstract* como del artículo de investigación para ser detectadas, y suponen, entre otras cosas, una mala selección de la/s idea/s principal/es. El *abstract* perteneciente al artículo “Conocimientos de los estudiantes de farmacia sobre el tabaquismo” presenta ésta deficiencia<sup>8</sup>. Ya que no refleja, en nuestra opinión, un aspecto importante de la investigación. Nos referimos al hecho de que el farmacéutico puede jugar un papel social importante en la lucha contra el tabaco.

En respuesta a la segunda pregunta que nos formulábamos, parece acertado concluir, a tenor de la heterogeneidad de los anomalías expuestas, que el origen de las deficiencias no responde sólo a un conocimiento deficiente de la lengua extranjera. Se acusa también un conocimiento insuficiente del género y de los recursos retórico-gramaticales de los que se hace uso en lengua inglesa para la expresión de información a través del mismo. Quizás se podría hablar, incluso, de la carencia de una falta de

---

<sup>8</sup> Véase *Ars Pharmaceutica*, vol. 31:1, pp.43-52, 1996.

formación en relación a cómo escribir -aspecto éste que denuncia Valero-Garcés (1996)<sup>9</sup>.

Si comparamos las versiones inglesas con aquéllas escritas en español, observaremos que la versión inglesa es casi siempre una traducción de la española. Este dato es una constante en los casos en los que el *abstract* es la única parte de la publicación que ha de ir escrita en inglés, lo cual es bastante frecuente en el contexto académico español. Se podría decir entonces que muchos de los problemas se originan porque parece existir una tendencia por parte del que escribe a mantener la estructura sintáctica de la lengua origen, provocando así la desnaturalización de la lengua término y de la traducción.

Por otra parte, si comparamos los *abstracts* escritos por hablantes españoles con las presuntas versiones inglesas que un nativo podría hacer, apreciamos que en las escritas por nativos españoles existe una tendencia a emplear, por una parte, oraciones más largas, y por otra, menos nombres compuestos. Se puede observar, también, un menor control del léxico -no tanto el especializado como el subtécnico o general-, y un uso diferente en el empleo de los recursos de cohesión del texto. También llama la atención un uso más limitado de las estructuras pasivas con infinitivo (ejemplo: “was found to be”).

De todo lo expuesto se pone de manifiesto, una vez más, la dificultad de llevar a cabo esta labor de resumir en una lengua extranjera. Sobre todo si, como es frecuente en el contexto universitario español, los que ejecutan la tarea no han recibido formación

---

<sup>9</sup> “Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts”. En “English for Specific Purposes”, vol. 15/4, pp. 279-294.

alguna en relación a cómo escribir un *abstract* -ni en la lengua materna, ni en la extranjera-, ni tampoco sobre la escritura en inglés científico<sup>10</sup>.

En resumen, se acusa una gran influencia de la lengua y cultura española en gran parte de las traducciones inglesas -la selección inadecuada de un término o de una estructura sintáctica-, incluso la manera de disponer y estructurar la información, está muy condicionada por la lengua materna. En muchos casos, se puede decir que son versiones muy españolizadas que distan mucho de aquéllas otras que realizaría un nativo de habla inglesa.

---

<sup>10</sup> Esta situación no es exclusiva de nuestro país. Ventola (1994) describe una muy similar en Alemania. La autora, además, pone de manifiesto en este trabajo que las deficiencias observadas en los resúmenes ingleses escritos por científicos alemanes no son únicamente sintácticas sino también textuales, lo cual lo hace a nuestro juicio muy atractivo.

### 6.3. Implicaciones para la enseñanza de *abstracts*.

El análisis realizado de este tipo de discurso, la información que poseemos sobre el proceso de resumir, así como los resultados de los trabajos citados en los dos epígrafes anteriores, revelan que la elaboración de resúmenes científicos, al igual que la elaboración de otros tipos de discursos condensados, es una tarea compleja. Además de los problemas meramente lingüísticos, este tipo de discurso es mucho más complicado de lo que a primera vista pueda parecer, ya que es el resultado de la aplicación de toda una serie de destrezas de resumir -que incluyen de lectura y escritura- que hay que dominar. Para Bernier, citado en Pinto (1992):

Un buen resumidor deberá reunir las siguientes cualidades: capacidad de entrega, formación científica específica, espíritu observador, conocimiento de técnicas de lectura y dominio del lenguaje en sus dos aspectos comunicativos como receptor, descubriendo a través de una estructura lingüística superficial la estructura profunda, o de contenido, del texto analizado, como emisor, expresando, describiendo y representando ese contenido documental (p.274).

Las dos últimas cualidades mencionadas son las que vamos a subrayar en nuestra propuesta metodológica.

Hemos de tener siempre en cuenta que, como afirma Borko (1975): "Abstracting is not a natural form of writing; it requires training" (p.7). Ahora bien, ¿cómo llevar a cabo esa formación para que sea lo más fructífera posible en el contexto universitario español al que se alude en este trabajo?

De lo dicho en los capítulos anteriores parece desprenderse la necesidad de adoptar un enfoque "genre-based" en el que la lectura esté integrada con la escritura, y

que, a su vez, exija al alumno tomar conciencia de estrategias descendentes (“top-down”) y ascendentes (“bottom-up”).

A lo largo de este trabajo se han expuesto razones suficientes para justificar un “genre-approach”. No obstante, queremos insistir en que, como apunta Swales (1990), es el análisis que hoy por hoy mejor nos permite obtener un conocimiento del discurso académico fuera del aula FL/ESL/L1, de tal forma que el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de actividad dentro de la misma puede tener forma y finalidad apropiada. Antes Swales (1985) expresó: “First because it is only within genres that language is sufficiently conventionalized and the range of communicative purposes sufficiently narrow for us to hope to establish pedagogically employable generalizations that will capture useful relationships between function and form” (p.213). Pedagógicamente es, por tanto, el que parece ofrecer más y mejor información para ayudar al alumno a conocer y controlar las características de organización y estilísticas de estos textos. Muchos autores se pronuncian a favor de adoptar este enfoque en el contexto académico. Hyon (1996) manifiesta así esta conveniencia: “...genre-based applications can help nonnative speakers of English master the functions and linguistic conventions of texts that they need to read and write in their disciplines and professions” (p.698).

Adicionalmente, y como también se ha señalado, si no restringimos el estudio a géneros concretos podemos caer en el error de presentar unos rasgos de discurso que ayuden al alumno poco o, incluso en ocasiones, nada a la hora de enfrentarse con la labor ya que pueden no ser reflejo de rasgos comunicativos esenciales de un género concreto. Davies (1988) expone así este argumento: “...without the explicit identification of target genres the language foundation of a course is inevitably ad hoc

and represented either by genres which are not required or relevant, or, alternatively by a narrow selection of text-types, e.g. descriptions of 'physical structure', 'mechanisms' or 'processes' (Davies and Greene,1984) in the specific subject area" (p.132).

En cuanto a la necesidad de integrar la lectura con la escritura, queremos subrayar, una vez más, que la lectura constituye el primer paso para acceder al *abstract*, y añadiremos a lo ya expuesto en este y otros capítulos, a modo de epílogo, que una vez que se han identificado los géneros que los alumnos han de escribir, se impone la necesidad de analizarlos, y ello implica su lectura. Lectura que ha de realizarse de tal forma que proporcione al alumno conocimiento sobre una materia, pero que también le aporte un conocimiento sobre la organización retórica del texto y la forma en que éste está realizado lingüísticamente<sup>11</sup>. Johns (1988), basándose en los resultados de una experiencia personal con alumnos nativos y no-nativos, subraya la conveniencia, a la hora de hacer un resumen, de leer textos de las mismas características escritos por otros autores. Se considera que los lectores “become oriented”, comprenden y, finalmente, resumen mejor cuando han tenido experiencias de resumen con textos similares.

Davies (1988) aduce una razón adicional para esta integración de la lectura y la escritura. Según esta autora, es la única forma de proporcionar al alumno: “The massive exposure to target genres which is required either in the absence of clearcut descriptions of target genre, or, where these are available, of testing the adequacy of such descriptions” (p.133).

---

<sup>11</sup> No debemos olvidar que el proceso de elaboración se inicia sobre el documento original, a cuyo estudio e interpretación nos acercamos mediante la lectura.

Por último, los motivos para prestar atención de forma paralela a las estrategias ascendentes ('bottom-up') y descendentes ('top-down') quedan reflejados en la siguiente cita de Davies (op.cit):

Gaining control over a particular genre, requires, by definition an awareness of the top-level formal and content schemata for structuring it and of the lexis and syntactic forms which realize it. But an exclusive focus on top level features has limited potential; it may provide an outline and section headings for a text but will not result in a full and comprehensible realization of it. Conversely, a focus exclusively on form, at sentence level, will not equip students for the creation of coherence discourse. What is required is a match between top-down and bottom-up knowledge (p.134).

Todo ello parece indicar que, a nivel pedagógico, es necesaria una nueva actitud por parte del profesor (y el alumno) frente a este tipo de discurso. La necesidad de adoptar esta nueva actitud, ha sido puesta de manifiesto reiteradas veces en el contexto de la enseñanza de la escritura. Silva (1993) expresa así esta necesidad:

In essence, teachers need to provide realistic strategies for planning, transcribing and reviewing that take into account their L2 students' rhetorical and linguistic resources... there also seems to be a clear need for more extensive treatment of textual concerns. At the discourse level, L2 writing teachers may need to familiarize their students with L1 audience expectations and provide them with strategies for dealing with potentially unfamiliar textual patterns and task types they are likely to have to produce. It may also be necessary for L2 writing teachers to work to enhance their L2 writers' grammatical and lexical resources (p.671).

Esta nueva actitud puede materializarse a nivel práctico en una reformulación de las actividades a desempeñar por los alumnos (así como en la realización y corrección de las mismas).

Estamos de acuerdo con Flowerdew (1993) en que éstas deben mostrar a los alumnos los parámetros que conforman al género, y las distintas maneras en que éstos afectan a la estructura del discurso y la codificación lingüística. Con este fin, el autor propone una serie de actividades que resultan muy útiles para hacer frente a esta nueva actitud de aprendizaje que, lejos de centrarse en el producto final de los distintos tipos de género, pretende involucrar al alumno en el proceso de aprender y crear géneros en los que, por razones académicas o profesionales, está interesado. Son las siguientes:

1. "Using the results of genre analysis".
2. "Metacommunicating" ("talking about instances of genres").
3. "Learners doing their own genre analysis".
4. "Concordancing".
5. "'On line' genre analysis by learners as an aid in creating their own texts".
6. "Translation based on a sample of instances of a given genre".

Con respecto a las tres primeras actividades, existen numerosos estudios que adoptan este enfoque. Quizás uno de los más elaborados, dice Tribble (1996), es el llevado a cabo por Bhatia (1993). El tipo de análisis que este autor propone implica que el alumno participa, toma conciencia del contexto social en el que se produce el texto,

del papel que éste tiene en el género, y de los rasgos lingüísticos distintivos del mismo. A partir de aquí, puede empezar a producir un texto.

Las tres actividades restantes, especialmente la cuarta, están supeditadas en gran medida a la disponibilidad de un número de ejemplos adecuados. Los textos deben ser auténticos y representativos de los géneros concretos en los que estemos interesados, y deben usarse como modelos para la discusión y análisis. A través de la cuarta, “concordancing”, se pretende ilustrar cómo áreas de estudio diferentes determinan, a veces, unos usos de lengua concretos incluso dentro de un mismo género.

De estas actividades, queremos prestar especial atención a las dos últimas porque reflejan dos estrategias muy empleadas, aunque no siempre con éxito, entre los investigadores implicados en la elaboración de artículos y resúmenes científicos<sup>12</sup>. Hacer uso de estas estrategias de manera satisfactoria nos parece que puede ser un gran paso hacia la redacción final del resumen.

Con respecto a la primera, “On-line genre analysis”, se trata de una actividad que implica la creación de un texto en la lengua objeto mediante un estudio detenido de los rasgos específicos de textos similares en el mismo género. Éste revelará rasgos del discurso y léxico-gramaticales que no se incluyen en diccionarios o en libros de gramática. “Indeed this skill of seeking out instances of genre-dependent language use in English and incorporating them in one’s own writing or speaking is not limited to foreign languages...It is time that this skill was brought out of the closet, and exploited as an aid to learning, instead of remaining a secret activity not acknowledged by teachers”.

Los alumnos no pueden copiar “exactly” porque tanto el tema como la relación entre el lector y el escritor será diferente en cada texto. El papel del profesor es el de ayudar al alumno a subrayar las características claves de la estructura del discurso, así como los ejemplos de “usage” que represente el género en cuestión y que el alumno pueda incorporar en su redacción. Además, el profesor debe mostrar al alumno hasta qué punto puede “copiarse” sin caer en el plagio.

Esta actividad es un recurso bastante empleado incluso entre los profesionales expertos. Rymer (1988), describiendo el proceso de componer de científicos expertos, relata que éstos, a veces, cuando no consiguen generar un buen comienzo, recurren a la técnica de apropiarse de partes de texto de otras publicaciones suyas o de otros autores. Este autor incluye el siguiente relato textual sobre el proceso de componer de un profesional:

“I have before me a paper by \_\_\_\_\_ and I’m going to snatch some of the phraseology ... So I used his sentence structure, but I put my own, put it into my own words and rearranged it some ... I’ve got my start (M22A3)” (p.234).

Por lo que respecta a la segunda de las actividades, “Translation based on samples of instances of a given genre”, es muy similar a la que acabamos de describir en tanto que se crea un texto en la lengua objeto con la ayuda de textos parecidos del mismo género. La diferencia estriba en que en ésta, el punto de partida es un texto en la lengua materna, el cual ha de traducirse. Flowerdew (1993) por su parte, discute las

---

<sup>12</sup> Véase el trabajo de St. John, M.J. (1987), “Writing Processes of Spanish Scientists Publishing in English”.

dificultades intrínsecas a la traducción de un artículo sobre botánica del inglés al francés, así como la necesidad de ser conscientes de un amplio espectro de diferencias de convención entre las prácticas de género de una comunidad discursiva a otra.

Sería interesante saber cuáles son los problemas más relevantes con los que se encuentran los hablantes españoles/estudiantes universitarios cuando traducen textos científico-técnico, especialmente cuando lo hacen al inglés. Santamaría Molinero y Pérez Ruíz (1994), señalan algunos de los problemas léxicos estructurales y de contexto del registro técnico a los que se enfrentan los alumnos de ingeniería técnica cuando traducen al español. Aunque nuestros alumnos no pertenecen a esta área de estudio, ni tampoco nuestro interés está en la traducción del inglés a español, los datos que presentan, sin embargo, si se invierten, son de interés. Así, las autoras señalan, entre otros, la tendencia del alumno a mantener la estructura sintáctica de la L1 por un sentimiento de fidelidad al texto original, lo que provoca en su opinión, una desnaturalización de la L2 y de la traducción restante. De entre las dificultades más habituales citan la conservación de la voz pasiva, el uso del artículo, las dificultades de la traducción de grupos nominales o de estructuras que generalmente corresponden al subjuntivo español, o los problemas relacionados con las estructuras reducidas. A éstos hay que añadir los problemas léxicos por razones de polisemia, homofonía, connotación, etc. Ante todo esto parece conveniente hacer al alumno consciente de algunas técnicas o recursos que la traducción, que ha de presentarse como herramienta básica, posee. Las autoras hablan del uso de la transposición, que consiste en la transferencia semántica de una parte del discurso de la L1 a la L2 sin tener en cuenta categorías gramaticales o

sintácticas. La modulación, o variación del punto de vista, que permite utilizar la voz activa en español donde había pasiva en inglés.

Otro recurso al que son muy reacios los alumnos es el de la adición o eliminación de elementos que ayuden a expresar el significado o evitar redundancias.

El ejercicio de crítica de una traducción, que consiste en criticar y valorar distintas traducciones de un mismo texto puede ser, a nuestro juicio, si la discusión se plantea adecuadamente, muy útil para el conocimiento del género que pretendemos enseñar.

A nuestro entender, el valor de estas actividades y la necesidad de llevarlas a la práctica en un contexto de enseñanza real está ya fuera de toda duda a estas alturas del trabajo.

Con respecto a la nueva actitud frente a la corrección de las actividades, es obvio que el profesor debe hacer comentarios, no solo respecto a la forma, que también, sino además respecto al contenido y organización de la misma.