



**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES Y POSTGRADO**

## **EL RESUMEN COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE**

**Ramspott, A. (1996). TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 8. Págs. 7-16. Abril**

**(Compilación con fines instruccionales)**

# El resumen como instrumento de aprendizaje

Ana Ramspott Heitzmann

Profesora de Lengua Española en la Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad Autónoma de Barcelona

En situaciones comunicativas cotidianas, la actividad resumidora reclama competencias de carácter sociolingüístico, gramatical y discursivo. Dicha actividad no puede equipararse totalmente al ejercicio del resumen dado que, tal como éste suele realizarse en el ámbito escolar, no responde a los mismos parámetros significativos. A pesar de ello, es un instrumento eficaz para el desarrollo de las competencias citadas, siempre que se considere que se aprende a utilizarlo sólo de forma gradual y con la ayuda de prácticas variadas que incidan en los diversos factores vinculados a la tarea de resumir.

## **Précis as a Learning Tool**

In everyday communicative situations, summarising requires sociolinguistic, grammatical and discursive competences. This activity cannot be fully equated with the sort of précis work usually done in schools as it is not governed by the same communicative parameters. Nevertheless précis is an efficient instrument for developing the above mentioned competences, providing it is borne in mind that pupils learn to use it only gradually and with the aid of a variety of practices affecting the different factors involved in the task of summarizing.

Las ocasiones en las que nos vemos abocados a resumir en nuestra actividad comunicativa son muy numerosas y ello ocurre simplemente porque la memoria no puede retener absolutamente todos los datos que recibe y opera de forma espontánea seleccionando y olvidando informaciones. Evidentemente la operación de selección de la información no depende únicamente de nuestra capacidad de recordar, sino también de la manera en que cada individuo interpreta la información, de las finalidades que se pretenden y de las características del destinatario o, más precisamente, de la imagen que de él nos construimos. Pueden elaborarse resúmenes sujetos a finalidades sociales bien diversas como atraer a posibles lectores (piénsese en las contraportadas de los libros), como simplificar la interpretación de textos muy largos o de difícil lectura o facilitar la búsqueda de información, como puede ser el caso de los resúmenes que encabezan los artículos de esta

revista. La lista de ejemplos podría ampliarse, pero puede afirmarse con toda seguridad que siempre encontraríamos un factor común en relación con las condiciones de realización de todos ellos: el contenido del resumen lo determinan las características del que lo realiza, sus intenciones y el tipo de interlocutor al que va dirigido.

En el ámbito académico, sin embargo, suele darse una curiosa paradoja. El resumen es una actividad muy habitual en las aulas, especialmente en la variante de escrito a escrito, pero resulta un tanto artificial en la medida en que las condiciones de producción son diferentes a los casos que hemos comentado anteriormente. Es decir, se resume sin una intención precisa y sin necesidad de pensar en las características del destinatario, puesto que no existe uno en concreto. Lo que se pide al alumno no es que recuerde el texto de partida en función de sus intereses particulares, de sus propósitos y de la imagen que tenga de la persona a la que dirige el resumen, sino que se someta a unas consignas estrictas que suelen reducirse a condensar dicho texto siendo fiel al contenido del mismo y evitando al máximo la reproducción literal. La finalidad de esta actividad, no la del productor del resumen, sino la del profesor, es la de evaluar la comprensión lectora y la producción escrita de sus alumnos.

Concebida de esta manera, la realización de un resumen se complica notablemente, dado que se añaden otras dificultades a las que de por sí entraña esta actividad en una situación de comunicación real. No deja de ser, sin embargo, una actividad que puede ser muy útil siempre que se tenga presente que la sola mención de las consignas no convierte a los alumnos en resumidores expertos y que la labor del profesor no puede limitarse a evaluar la competencia lingüística de sus alumnos, sino la de acompañarlos en el proceso de comprensión y de reformulación de un texto. En definitiva se trata de concebir el resumen no tanto como una finalidad en sí, sino como un instrumento de aprendizaje tanto para el alumno como para el profesor. Para el alumno, porque permite la realización de numerosas actividades que conducen a mejorar su competencia lingüística y, *por lo tanto*, su capacidad para aprender. Para el profesor, porque puede controlar más precisamente el tipo de dificultades que presenta la realización del resumen y, en consecuencia, afinar más en su corrección. Los que tenemos que llevar esta tarea a cabo conocemos hacia qué punto algunos resúmenes pueden dejarnos sumidos en el desconcierto de no saber por dónde empezar y cómo solemos resolver con frecuencia esta incertidumbre con advertencias que resultan, las más de las veces, ineficaces.

## EN BUSCA DE LA INFORMACIÓN ESENCIAL

Suele admitirse que junto a la comprensión de oraciones y de secuencias tiene lugar un proceso paralelo de comprensión global del texto. Para muchos este proceso de comprensión implica que se descubra la importancia relativa de las informaciones procedentes de dicho texto de manera que lo que se retenga en la memoria sea fundamentalmente su información más importante. De este modo, la comprensión de un texto supone en sí misma una actividad de resumen que se realiza partir de lo contenido en el texto y de los conocimientos convencionales de que dispone el hablante.

No parece que esta manera de entender la actividad resumidora pueda dar pie a la

discusión. Seguramente se puede estar de acuerdo en que en cualquier texto se establece una jerarquía informativa y que resumir un texto conlleva la selección de la información más relevante. Sin embargo, no es menos cierto que, a pesar de la literatura consagrada al tema, no existen instrumentos definitivos que permitan establecer dicha jerarquía y encontrar la tan ansiada idea principal.

Al margen de que la jerarquía de las informaciones, como veremos más adelante, puede variar por razones estructurales, el propio concepto de relevancia es un concepto un tanto vago que puede variar en razón de las condiciones comunicativas. Es decir, tal como se indicaba en el apartado anterior, puede variar en función de las características del productor del resumen, de sus intenciones y de la imagen que tenga de su interlocutor.

Por lo general, en los resúmenes que se acostumbra a realizar en el ámbito académico la relevancia se enciende en relación al contenido global del texto. En este sentido, tal como señalan Kintsch y Dijk (1975), pueden suprimirse aquellas informaciones que no son condiciones necesarias para la interpretación posterior del texto. Este es un tipo de estrategia que se supone implícita, lo cual puede admitirse si nos atenemos sólo a las numerosas operaciones de omisión de información no relevante que pueden encontrarse en los resúmenes de los alumnos de cualquier nivel educativo. A pesar de ello, la experiencia nos demuestra que uno de los problemas más graves en la producción de este tipo de texto es precisamente el mantenimiento de información secundaria junto a la omisión de información relevante.

La regla de supresión resulta, en cierta medida, como el pez que se muerde la cola. Es decir, sólo podemos aplicarla si se ha interpretado adecuadamente el texto en su globalidad. Pero interpretar el texto adecuadamente implica a su vez determinar qué información resulta o no pertinente. No estamos, sin embargo, ante un callejón sin salida. Ya se ha dicho anteriormente que la comprensión de un texto, y también su resumen, no se realiza sólo a partir de su contenido, sino también a partir de los conocimientos convencionales de los que dispone el hablante. Así pues, estos conocimientos, tal como el propio Dijk (1977) comenta, producen una serie de expectativas sobre el posible desarrollo ulterior del texto lo que permite un cierto margen de seguridad en la aplicación espontánea de la regla de omisión. En algunos casos, sin embargo, como las expectativas que se crean tienen un carácter hipotético, sólo a medida que se va leyendo el texto puede estarse seguro de que la información que se ha retenido provisionalmente es la adecuada. Si no sucede así, el buen lector formula otras expectativas diferentes.

Es evidente pues, que existen unas tendencias regulares en la interacción entre el contenido de un texto y los conocimientos previos del hablante, aunque no se pueden generalizar a todos los hablantes y a todos los casos. En la medida en que estos conocimientos no son los mismos para todos los hablantes, puede existir más de una lectura razonable para un mismo texto y en el peor de los casos, si el hablante no se halla en posesión de los conocimientos necesarios para ponerlos en relación con la información que proviene del texto, puede fracasar en su intento de comprenderlo.

Las reflexiones anteriores nos permiten extraer unas primeras conclusiones acerca del tipo de práctica que debe acompañar al ejercicio del resumen. En primer lugar, debe calibrarse el grado de dificultad que puede representar la comprensión de los textos que se proponen para resumir. Esta advertencia, que quizás podría obviarse por lo evidente que

puede resultar para muchos, no debe echarse en saco roto. Con mucha frecuencia los problemas que aparecen en la fase de reformulación del texto de partida se deben a la ausencia de conocimientos previos que permitan relacionar la información de dicho texto con aquella que procede de experiencias anteriores. No siempre resulta sencillo controlar el punto de equilibrio necesario entre el grado de familiaridad que debe presentar el contenido de un texto para poder ser comprendido y su grado de dificultad, porque, entre otras razones, los ámbitos de conocimiento que exige la interpretación textual pueden variar de un alumno a otro. Sin embargo, ello no exime al profesor de la obligación de medir las posibles dificultades que pueden derivarse de la inexistencia de los marcos de referencia de sus alumnos y, antes de pasar a su lectura, obrar en consecuencia. Para que su alumno se familiarice con el texto que debe resumir ha de realizar preguntas y aportar la información que sea necesaria para su comprensión.

Otra actividad útil de cara a la elaboración de resúmenes es la de fomentar la creación de expectativas acerca de cuál va a ser el desarrollo del texto. Si se acostumbra al alumno a desarrollar esta faceta, en buena medida se le está ayudando al reconocimiento de la información esencial. Es bien sabido que determinadas manifestaciones superficiales pueden ser indicativas de la relevancia de la información. Estas marcas pueden ir desde el mismo título de un texto que puede generar expectativas respecto del contenido global del mismo, a determinados términos (*importante, esencial fundamental...*), pasando por subrayados o tipos de letras. Es necesario pues que el lector se habitúe a utilizar esos índices que el productor del texto utiliza como marca de la relevancia que concede a la información que proporciona.

Existe otro tipo de actividades que, aunque no estén ligadas al resumen de un texto concreto, ayudan, a largo plazo, a afinar la percepción de información relevante. La elección de un título para un texto elaborado por los propios alumnos o de otra procedencia es una actividad interesante siempre que vaya seguida de un análisis que justifique la adecuación o no del título elegido. Otro ejercicio útil, porque pone en juego el carácter hipotético de las expectativas es el que se propone a continuación. Supongamos, por ejemplo, que se presentan a los alumnos cualquiera de las secuencias siguientes:

1. «Los niños subieron al autocar rojo que les conduciría hasta el zoológico.»
2. «Se sentaron a la mesa preparada con mucho esmero y empezaron a cenar.»

Si se invita a los alumnos a que consideren qué información resulta irrelevante en cada una de estas secuencias, la mayoría responderá que *rojo* en la primera y *con mucho esmero* en la segunda. La respuesta es correcta dado que, efectivamente, esas informaciones no son relevantes en el seno global de la información que las contiene. Pero de lo que se trata es de que prolonguen cada una de las secuencias añadiendo nueva información en la que *rojo*, en el primer caso, y *con mucho esmero*, en el segundo, sean condiciones necesarias para la interpretación posterior del texto y, en consecuencia, no se pueda prescindir de ellas. Evidentemente, también puede prolongarse el texto de manera que la información que se introduce confirme la no pertinencia de esos datos. En cualquier caso, el objetivo es que los alumnos se habitúen a construir ellos mismos un entramado de dependencias lógicas, porque ello incide favorablemente en el proceso de lectura.

A veces, también resulta útil reducir el contenido de un texto breve en sus proposicio-

nes correspondientes. Este procedimiento tiene la ventaja de que hace más accesible el reconocimiento de informaciones relevantes, pero presenta el inconveniente de no ser igualmente aplicable a todos los textos (los que se dejan reducir con mayor facilidad son los textos narrativos) y de que suelen desaparecer muchas de las marcas que son precisamente indicativas de las relaciones entre las unidades informativas.

La estrategia de omisión no es la única responsable de la reducción de la información del contenido de un texto a lo esencial. Se ha señalado que los hablantes también aplican otras reglas de forma espontánea. Seguramente es verdad que los lectores actúan inconscientemente cuando omiten una información porque puede integrarse en otra que está presente en el texto (*abrir* una puerta puede integrarse en *entrar*) o que todos los hablantes somos capaces de reducir información aplicando estrategias generalizadoras. Sin embargo, este último tipo de operación está ligado no únicamente a la fase de comprensión del texto, sino también a la de su reformulación lingüística. Es decir, el resumen puede resultar inadecuado no tanto porque no se haya reconocido la relación entre las informaciones del texto de partida, como porque no se dispone del hiperónimo que las engloba. Esto nos lleva de nuevo a la consideración de la necesidad de planificar actividades, en este caso de orden léxico, sabiendo que a la larga inciden en que la actividad resumidora pueda efectuarse con éxito.

Un ejercicio útil dirigido a fomentar la actividad generalizadora -ligada a la reformulación lingüística- es seleccionar textos o fragmentos textuales en los que aparezcan enumeraciones de diverso tipo que, por consiguiente, puedan reducirse a un hiperónimo. En etapas iniciales, deben señalarse qué fragmentos son reducibles a la vez que se proporciona la lista de hiperónimos que resultan adecuados. Se trata de que, en el caso de que se desconozca, dicho hiperónimo engrose el repertorio léxico del alumno evitando así el fracaso derivado de un desconocimiento de orden lingüístico. Los textos más apropiados para encontrar enumeraciones son aquellos que suelen presentar el tipo de progresión llamado *constante*. Es decir, aparecen especialmente en las narraciones cuando se enumeran, las acciones de los personajes, pero también en descripciones y, en general en cualquier desarrollo de tipo «inventario» o «catálogo», tales como las clasificaciones, tipologías, listados, etc. (Combettes y Tomassone, 1988).

En general, las operaciones de reducción del contenido de un texto suponen el establecimiento de una jerarquía en función de la relevancia de la información. Ya hemos señalado que en el resumen académico esta relevancia debe entenderse fundamentalmente con relación al contenido global del texto. En cualquier caso, pese a lo que podría suponerse, dichas operaciones exigen en buena medida un análisis consciente del texto de partida y el reconocimiento del tipo de relaciones que se establece entre sus unidades informativas. Para poder descubrir su pertinencia es necesario que se descubra previamente al servicio de qué se ponen esas unidades informativas. Es decir, si la relación que se establece entre ellas es de causa, de consecuencia, de contraste, de justificación, de afirmación, de ilustración, etc. (Charolles, 1991). Sólo de esta manera se puede marchar en el terreno movedizo de las ideas esenciales sin demasiado peligro de hundirnos por habernos guiado sólo por la intuición.

En consecuencia, quizás ha de renunciarse a la búsqueda a ultranza de la idea principal que, para mayor complicación, a veces ni tan siquiera se manifiesta de forma explícita. Debe

entenderse, sin embargo, que si se atiende a los índices textuales señalados, puede determinarse el tema, puede establecerse la clase de relaciones entre las unidades informativas y estas actividades, entre otras posibles, contribuyen a recoger lo esencial del contenido de un texto en la medida en que permiten establecer una escala jerárquica de relevancia.

Seguramente, el concepto de «esencial» sigue siendo hoy por hoy muy intuitivo y, como ya se ha visto, puede depender de varios factores. Pero es cierto también que no suele ocurrir que las interpretaciones de un mismo texto sean absolutamente diferentes en cada uno de los individuos lectores. Si existe una interpretación en la que suele coincidirse, que puede considerarse adecuada en relación al sentido que el autor del texto ha querido transmitir, es, en parte, porque se han aprovechado los índices textuales que el propio autor ha utilizado para este fin. El carácter convencional de muchos de estos signos los conviene en guías fiables para determinar la importancia relativa de las informaciones que contiene y, por esa misma razón se constituyen en instrumentos que deben utilizarse antes y durante la actividad del resumen. El profesor, sin embargo, debe tener en cuenta que el nivel de conciencia que exige el análisis del texto no parece que pueda conseguirse hasta edades muy avanzadas, alrededor de los catorce años según algunos investigadores (Fayol, 1985) y, por tanto, su tarea debe dirigirse inicialmente a estimular por medio de ejercicios concretos la utilización de esos instrumentos en relación con la selección de información relevante y, en definitiva, con el proceso de comprensión.

### ¿ESQUEMAS O COHESIÓN TEXTUAL?

Otro de los factores que parece tener una función primordial en la comprensión y producción textual es el esquema o superestructura al que el contenido de un texto se adapta y que puede variar según el tipo de discurso. Estos esquemas no sólo guían la comprensión y la producción de un texto, sino que pueden actuar como mecanismo de recuperación en el momento de recordarlo. La cuestión es determinar de qué tipo de superestructuras disponen los hablantes. Suele admitirse que las reglas de un discurso narrativo forman parte de la capacidad lingüística y comunicativa de los sujetos, pero esta afirmación no parece que pueda ampliarse sin problemas a otro tipo de estructuras textuales ni tan convencionales ni tan familiares a los hablantes como la narrativa.

Parece demostrado que el esquema narrativo *-exposición, complicación y resolución-* permite generar expectativas respecto al desarrollo del relato y permite también organizar la información siguiendo dicho esquema. No todos los componentes del esquema, sin embargo, se recuerdan con la misma facilidad. El esquema abstracto al que nos hemos referido anteriormente puede adoptar diversas configuraciones. Una de las más frecuentes es la que se organiza alrededor del binomio *protagonista-objetivo*. El objetivo suele desencadenar un *plan de conducta* que desemboca en un *resultado*. De estos componentes, el que suele ofrecer mayor resistencia en tareas de recuerdo -como por ejemplo, el resumen- es el objetivo. Una de las razones que pueden explicar la dificultad en la retención del objetivo debe atribuirse probablemente al comportamiento peculiar de este componente que puede aparecer de forma explícita en el texto, pero que, con mucha frecuencia, debe inferirse a partir de los datos que otros componentes, especialmente el plan de conducta, proporcionan.

Para resolver este tipo de inconvenientes es necesario que el profesor guíe la lectura de un texto narrativo realizando preguntas encaminadas a poner de manifiesto dicha estructura (reconocer los protagonistas, sus finalidades, las acciones que ponen en marcha para conseguirlas...).

Si el texto narrativo resulta más sencillo de resumir que otro tipo de texto se debe, además, a que su estructura global suele dejar huellas en la superficie del texto. Es bien conocido ya que el uso de determinados tiempos verbales (imperfecto-indefinido) y de algunos conectores (un día, de repente, entonces...) está asociado a las fases de la historia y a su desarrollo. Para reforzar el efecto beneficioso que el reconocimiento de este tipo de estructura puede tener en la confección de un resumen es importante planificar actividades que pongan de manifiesto la funcionalidad de esos índices. De todos modos es preciso señalar que estas actividades son necesarias especialmente en etapas iniciales, es decir, cuando se está fijando en el niño este tipo de esquema y el uso de los tiempos verbales y de los conectores todavía no se ha consolidado. En etapas posteriores, resulta más conveniente insistir en otras actividades que incidan en las transformaciones que se operan cuando se pasa a resumir un texto narrativo, y que afectan a las piezas lingüísticas relativas a la persona, el tiempo y el espacio, dado que ese cambio de situación de enunciación suele dar lugar a numerosos errores en los resúmenes.

Sin duda el reconocimiento de la estructura de un texto mejora la comprensión de su contenido, ayuda a organizarlo y a recordarlo. Pero lo que no está tan claro es el carácter convencional de dicha estructura. En el caso de los textos narrativos, tal como se ha visto, parece bastante evidente que los adultos poseen un esquema general que pueden utilizarlo en tareas de resumen. Quizás pueda asegurarse una estructura prototípica para los textos argumentativos, aunque se puede construir un texto con una finalidad argumentativa sin recurrir a dicha estructura. Pero la determinación de una estructura prototípica de, por ejemplo, un texto explicativo -que reconocemos como tal por su contenido y por su intención de dar a entender un concepto- resulta menos clara y su función como instrumento organizador del recuerdo está lejos de ser demostrada.

Así pues, los textos no narrativos presentan una serie de desventajas respecto al narrativo en relación a los procesos de comprensión y recuerdo de la información que contienen. No sólo su estructura no es tan convencional sino que, además, no predominan, como en la narración, la sucesión de acontecimientos entre los que se establecen relaciones de causa-consecuencia y temporales. Por esta razón, al margen de la dificultad que pueda ofrecer el contenido, la comprensión y la recuperación ordenada de la información resultan más complicada.

La inexistencia de un patrón fijo no significa, evidentemente, que los textos no narrativos carezcan de estructura. Cualquier tipo de texto responde a una organización determinada. Al margen del grado de variabilidad que pueda darse en función de la finalidad o de las preferencias de su autor, la elaboración de un texto está sujeta a unos mecanismos de cohesión de los que no puede escaparse. Estos mecanismos también actúan como indicadores de la organización textual. Es decir, pueden guiar al receptor del texto sobre la manera de establecer relaciones entre los diversos componentes del mismo. La comprensión y la reformulación de un texto en forma resumida exige el reconocimiento y la utilización de esos indicadores. Por tanto, parece imponerse otra renuncia más. Si en el apartado anterior

insistíamos en no empeñarnos en la caza directa de la idea principal, ahora hacemos otro tanto en relación con la estructura convencional: para elaborar un resumen -mientras la investigación acerca de su existencia y de su influencia en los procesos de comprensión y recuperación de información no aconseje lo contrario- resulta más conveniente olvidarse de dicha estructura y planificar actividades encaminadas al reconocimiento y a la utilización de esos indicadores que, en definitiva, son las marcas que el autor ha dejado en el texto para que pueda ser interpretado.

## ALGUNOS EJEMPLOS DE INDICADORES TEXTUALES

De los numerosos «marcadores de cohesión» que el receptor de un texto tiene a su disposición para guiarse sobre la manera de establecer relaciones entre los distintos enunciados nos referiremos sólo a tres, que están muy vinculados al ejercicio del resumen.

La *organización en párrafos* de un texto es un indicador muy importante de cómo se distribuye su contenido en grandes unidades informativas entre las que se establece, como se ha señalado en el apartado anterior, una relación de diverso tipo a la vez que se vinculan al tema del texto. Es indispensable, pues, que los alumnos tomen conciencia de la existencia de esas relaciones y que reconozcan su naturaleza, no únicamente porque así lo exige la comprensión del texto, sino también para que en sus resúmenes no aparezcan enunciados desvinculados entre sí, como ocurre con cierta frecuencia.

Suele señalarse que los *conectores* explicitan una relación semántica o pragmática ya existente. Por tanto, aunque la presencia de un conector no es una condición necesaria ni suficiente para la conexión, es evidente que facilita la interpretación textual en la medida que advierte de la existencia de las relaciones que antes mencionábamos. El ámbito en el que actúan estos conectores puede limitarse al de la oración compleja, pero los que aquí nos interesan son los que se manifiestan en otras instancias superiores a la oración, como es caso del párrafo. Algunos de estos conectores no parecen introducir relaciones diferentes a las que se dan entre oraciones. Otros, sin embargo, ponen de manifiesto el proceso de construcción global del texto (seguidamente, finalmente, por ejemplo, es decir, más precisamente, en resumen, volviendo al tema, etc.). Los alumnos deben aprender a reconocer y a utilizar unos y otros.

Una actividad que se suele proponer en el ámbito escolar es la ordenación de párrafos que se presentan al alumno en un orden distinto al que presenta el texto original. No tenemos nada en contra de esta actividad que, sin embargo, parece aconsejable más para una tarea con finalidad evaluadora que formativa. Obliga, sin duda a la reflexión de los aspectos que estamos comentando, pero como ya supone un «saber hacer» por parte del alumno quizás sea más conveniente recurrir a ella después de que se haya practicado otro tipo de actividades.

Cualquiera que sea la actividad propuesta, deberían respetarse dos principios. El primero se refiere a la extensión del texto sobre el que se va actuar. Aunque el profesor es el que mejor conoce las posibilidades de sus alumnos, parece prudente que inicialmente los textos que se vayan a utilizar no resulten excesivamente largos. El segundo es el relativo al orden en que se presentan las actividades. En general, parece preferible que antes de pasar a un ejercicio de manipulación se introduzcan otros de reconocimiento de aquellos elemen-

tos sobre los que después habrá que actuar. Así, por ejemplo, antes de realizar cualquier ejercicio sobre párrafos o conectores, pueden proponerse otros en los que el objeto de análisis sea precisamente esta forma de organización textual o en los que se llame la atención sobre la existencia de dichos organizadores y su función.

Otras actividades ya de carácter más manipulativo pueden ser las que se proponen a continuación:

1. Presentar un texto breve al que se le ha extraído un párrafo. Presentar el párrafo extraído para que los alumnos lo ubiquen en el lugar adecuado. El mismo ejercicio puede realizarse haciendo que el alumno redacte el párrafo que falta. Una vez redactado puede compararse con el original.

2. Presentar un texto organizado en párrafos y con título. Presentar una lista de enunciados temáticos que correspondan al contenido de cada párrafo. Los enunciados debe prepararlos el profesor y el orden de presentación no debe coincidir con el de los párrafos del texto. El alumno debe unir cada enunciado con el párrafo que le corresponde.

3. Comparar la entrada de un artículo del periódico con el propio artículo. Señalar que informaciones de la entrada aparecen desarrolladas en el artículo.

4. Eliminar los conectores que encabezan los párrafos de un texto. Presentar el texto dejando en blanco los espacios correspondientes a los conectores. Los alumnos deberán reponer los conectores que le serán proporcionados por el profesor. El mismo ejercicio puede realizarse sin indicar el espacio correspondiente al conector.

Estos escasos ejemplos son sólo una pequeña muestra de lo que pueden dar de sí algunas de las actividades vinculadas con el resumen, ya que se reflexiona sobre la existencia de unidades informativas, sobre su contenido y la posibilidad de reducirlo a enunciados temáticos sobre la relación entre dichas unidades y sus manifestaciones explícitas. Realizar este tipo de actividades también exige un cierto «saber hacer», pero nótese que los ejercicios se acompañan siempre de la clave para solucionarlos. Como los ejercicios se conciben como medios para entrenarse en determinados aspectos textuales, y, además como preparatorios para el resumen, es preferible facilitar así la tarea antes que enfrentar al alumno con un problema sin darle los instrumentos que le permitan resolverlo.

Otro factor cohesivo que debe ser objeto de atención, porque está vinculado al resumen en la medida en que implica operaciones de conceptualización y de reformulación lingüística es la llamada por algunos *anáfora difusa*. Con este nombre se alude a los casos en los que se recupera una información del texto que no se encuentra en un elemento concreto del mismo, sino que se extiende de forma más laxa a lo largo de un fragmento textual. Así, por ejemplo, en la frase

Durante dos años seguidos, todas las hembras que había en los nidos fueron depredadas.  
*Ante esta situación*, los técnicos de agricultura no han tenido más remedio que acondicionar las masías con paredes más altas.

los términos en cursiva recogen la información que se encuentra en la secuencia anterior.

Este tipo de procedimiento anafórico resulta más complicado que otros sistemas de mantenimiento de la información por varias razones. Exige en muchas ocasiones una competencia léxica considerable, dado que entre el término anafórico y el referente no se establece

léxica considerable, dado que entre el término anafórico y el referente no se establece una relación semántica sistemática (como la que puede reflejarse en un diccionario de sinónimos) y, además, el lector debe efectuar un cierto cálculo interpretativo de la información anterior para poder identificar dicho término. Precisamente estas dificultades son las que invitan a planificar actividades que estimulen la observación y la utilización de estas formas por parte del alumno, no sólo porque la familiarización con este tipo de procedimiento aumentará su competencia lectora, sino porque en la medida que exige una reelaboración de lo expuesto anteriormente y una denominación de esa reelaboración (generalmente suelen ser nominalizaciones) se entra de lleno en el territorio del resumen que afecta a la conceptualización y a la reformulación lingüística.

### Referencias bibliográficas

COMBETTES, B. ; TOMASONE, R. (1988): *Le texte informatif, aspects linguistiques*. De Broeck Bruselas.

CHAROLLES, M. (1991): «Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration» en *Pratiques*, nº 72.

FAYOL, M. (1985): «Analyser et resumer des textes: une revue des études developpementales» en *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 59.

KINTSCH, W. ; DIJK, T.A. van (1975): «Comment on se rapelle et on résume une histoire», en *Langages*, nº 40.

### Dirección de contacto

Ana Ramspott Heitzmann, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Filología Española Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Barcelona). Tel. 93/581 11 34