

# El resumen: conceptualizaciones y procedimientos en estudiantes de nivel terciario en la provincia de La Pampa

**María Cecilia Gaiser**

Departamento de Letras. Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de La Pampa

[mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar](mailto:mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar)

**Silvia Andrea Spinelli**

Departamento de Letras. Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de La Pampa

[silviaspinelli@humanas.unlpam.edu.ar](mailto:silviaspinelli@humanas.unlpam.edu.ar)

---

## Resumen:

La enseñanza de la escritura tanto en el nivel secundario como en el nivel superior constituye un problema didáctico y de investigación, sobre todo, a partir de la década de 1990. En ese marco, la capacidad para escribir de las y los jóvenes ha sido una temática recurrente, razón por la cual el universo de trabajo se centra en los géneros escolares, también denominados académicos, que se requieren para las actividades propias del aprendizaje. En este trabajo nos proponemos indagar respecto de saberes sobre el género resumen y modos de verbalización, por un lado y, por otro, elicitamos las estrategias cognitivas o actividades mentales que las y los estudiantes despliegan en el momento de pensar en los modos de resolución de una tarea de escritura que involucra estrategias resuntivas. Para ello, empleamos una encuesta que pretendió recolectar información acerca de las ideas que el estudiantado de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Santa Rosa tenía respecto del resumen. Además, también nos permitió obtener datos sobre los procedimientos mentales, es decir, las estrategias cognitivas y metacognitivas que las y los consultantes ponen en juego en el momento de proceder a la elaboración de un resumen. En tal sentido, la investigación académica, en la medida en que se oriente a los estudios sistemáticos y empíricos, podrá generar aportes respecto de qué saberes formales resultan necesarios sistematizar para que las y los estudiantes utilicen de modo consciente en el momento de producir un texto. De este modo, con el análisis de experiencias específicas se espera contribuir a una didáctica de la escritura válida tanto para el nivel secundario como para las intervenciones pedagógico-didácticas que se realicen en el nivel superior, como los talleres de escritura académica, entre otros.

**Palabras clave:** escritura; resumen; procedimientos; estrategias cognitivas; enseñanza

*Writing processes and their conceptualizations  
in tertiary level students in La Pampa*

## Abstract

Writing in secondary and tertiary education constitutes a research problem widely studied since the 1990s, and the academic genres have become a central topic due to their intrinsic relation with the teaching and learning processes. This article is aimed at inquiring about the students' knowledge of the academic genres and their ways of verbalizing it. It is also intended at eliciting the cognitive strategies that are revealed through summary writing. The data were collected through a survey in which both preliminary conceptualizations of summary writing and further mental processes involved in writing tasks were assessed. The research took place at a Teacher Education center in Santa Rosa, La Pampa, and it was conducted in 2023. Through this and similarly-designed research, empiric and systemic studies will generate data related to the formal knowledge required to structure writing abilities so that students consciously use them whenever they have to write a text. Moreover, the analysis of specific experiences will also contribute to a didactics of writing useful for both secondary and tertiary education.

**Keywords:** writing; summary; procedures; cognitive strategies; teaching



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución - No Comercial - Compartir Igual) a menos que se indique lo contrario.

## Introducción

La enseñanza de la escritura, tanto en el nivel secundario como en el nivel superior, constituye un problema didáctico y de investigación, especialmente, a partir de la década de 1990, debido a la toma de conciencia sobre las dificultades que presenta el estudiantado en relación con la lectoescritura y la consecuente necesidad de buscar alternativas que permitan revertir esta situación. En ese marco, la capacidad para escribir de las y los jóvenes ha sido una temática recurrente, razón por la cual el universo de trabajo se centra en los géneros escolares, también denominados conceptuales, que se requieren para las actividades propias del aprendizaje.

Desde el paradigma de la escritura como proceso, el énfasis se ubica en aquellos aspectos relacionados con las actividades reflexivas (activación de esquemas, rescate de saberes previos, planificación, producción de borradores, revisión, regulación de los procedimientos y reescritura) que ejecutan las personas en situación de producir un escrito antes de llegar a la versión final que cumpla con las metas establecidas en virtud de las demandas de la tarea.

Este conjunto de actividades reflexivas corresponde al dominio de lo que la psicología cognitiva denomina metacognición, es decir, el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva (Escorcía, 2011; Bellomo, 2018; Gandini, 2018). El control o regulación (también llamado, conciencia de los procesos) se lleva a cabo mediante estrategias metacognitivas que permiten a las personas seleccionar aquellas más adecuadas para resolver una tarea, supervisar y regular el uso que se hace de ellas y de su efectividad y evaluar el progreso hacia la meta establecida y los resultados obtenidos (Mateos, 2001).

En relación con el lenguaje, la metacognición o consciencia sobre los conocimientos y procesos mentales se vincula con las nociones de actividad y de capacidad o reflexión metalingüística, concepto psicológico que refiere a cierto conocimiento que exhiben las usuarias y los usuarios y que consiste en reflexionar acerca de sus usos lingüísticos (Teberosky, 1992). En tal sentido, la actividad metacognitiva incluye la reflexión y el conocimiento metalingüístico y opera sobre la utilización, gestión y verificación de cualquier conocimiento de las estrategias que intervienen en el proceso de composición (Camps y Milian, 1998). Según Bruner, (2000), la metacognición en relación con la escritura apunta al control y a la regulación del proceso mediante los cuales resulta posible la organización y expresión del pensamiento (Vigotsky, 1995) y la reflexión metalingüística constituye el vehículo para desarrollar esas estrategias de control y regulación del proceso de producción escrita.

En virtud de estos planteos podemos decir que la escritura es una actividad metalingüística porque, al escribir, el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento y análisis, es decir, la escritura objetiviza el lenguaje y hace posible la reflexión sistemática sobre él. Además, la actividad escrita es una actividad controlada y en esos procesos de control reside la eficacia del mensaje escrito. Entonces, si la producción lingüística y las actividades de comprensión implican procesos de control y una cierta habilidad para analizar el uso del lenguaje, esto significa que la actividad metalingüística es inherente a dicho uso (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000).

En suma, la reflexión metalingüística permite a las usuarias y los usuarios referirse, observar y analizar sus propias producciones verbales/lingüísticas, ya sean orales o escritas. Asimismo, en esa revisión, se activan los procesos de reflexión “meta” que apuntan a corregir, mejorar y/o adecuar el producto verbal.

El presente trabajo se inscribe en este nicho de investigación que explora los vínculos entre la metacognición y la escritura en relación con los procesos de reflexión metalingüística y se enmarca en un proyecto de investigación mayor, actualmente en curso, denominado “La escritura en clave de géneros. Abordajes didácticos”. El objetivo general de dicho proyecto consiste en analizar la escritura de jóvenes de entre 13 y 18 años con escolarización y de ingresantes a la educación superior, tanto terciaria como universitaria, a través de instrumentos de recolección de datos que permiten la obtención de protocolos de escritura sobre géneros escolares (respuesta a cuestionarios, resúmenes, informes de lectura y /o de experiencias).

Encuadradas en esta investigación, nuestras indagaciones giraron en torno de los saberes relativos al género escolar y académico resumen y modos de verbalización, por un lado y, por otro, la elicitación de las estrategias cognitivas o actividades mentales que despliegan las y los estudiantes en el momento de resolver una tarea de

escritura que involucra estrategias resuntivas. Seleccionamos este género por su potencial didáctico y pedagógico ya que se trata del medio más directo para comprobar y evaluar tanto la comprensión lectora como la producción escrita. Esto es así porque un resumen constituye una textualización proveniente de un texto fuente en el que quienes los producen activan tanto operaciones cognitivas para ejecutar la reducción (plano de la comprensión) como reflexiones metalingüísticas para elaborar la composición del nuevo texto (plano de la producción) con el objetivo de obtener uno más breve, fiel al original (pues debe responder a la estructura y a la jerarquía de las ideas principales del texto fuente) y autónomo.

En virtud de esto, abordamos un corpus de encuestas cuyas preguntas abarcan tanto saberes conceptuales como procedimentales respecto del género escolar resumen. En este marco, la investigación académica, en la medida en que se oriente a los estudios sistemáticos y empíricos, podrá generar aportes respecto de qué saberes formales resulta necesario sistematizar para que los estudiantes los utilicen de modo consciente en el momento de producir un texto.

## Metodología

Desde el enfoque metodológico de la Lingüística de Corpus (Tolchinsky, 2014; Parodi, 2008) empleamos como instrumentos de recolección de datos una encuesta (ver Anexo) y una propuesta de producción de resumen. Este enfoque consiste en la compilación y el procesamiento de corpus lingüísticos sobre la base de datos reales para aproximarse a los modos empíricos en que las y los aprendices utilizan la lengua escrita para, a partir de allí, ensayar modelos explicativos.

En virtud de los instrumentos seleccionados para la recolección de datos, la investigación se organizó en dos instancias. La primera consistió en el diseño e implementación de una encuesta sobre saberes respecto del género escolar/académico resumen y pretendió averiguar acerca de las ideas que las y los estudiantes de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Santa Rosa tenían en relación con este género. Además, también nos permitió obtener datos sobre los procedimientos mentales, es decir, las estrategias cognitivas y metacognitivas que las y los consultantes ponen en juego en el momento de proceder a la elaboración de un resumen. La segunda consistió en el diagnóstico y descripción de habilidades de comprensión lectora y de producción escrita a partir de la solicitud de elaboración de un resumen. No obstante, esta segunda instancia no será abordada en virtud de las limitaciones formales de este trabajo.

### a. Participantes

Tanto la encuesta como la prueba diagnóstica de comprensión lectora y producción escrita fueron implementadas en el Instituto de Formación Docente (en adelante, ISFD) Escuela Normal de Santa Rosa. Se trata de un establecimiento de Educación Superior (de carácter terciario no universitario) encargado de la formación de docentes para el Nivel Inicial y el Nivel Primario en la localidad de Santa Rosa, La Pampa. Ambos instrumentos fueron aplicados en tres cursos de 3er año del Profesorado de Nivel Primario y otro curso de 3er año, pero del Profesorado de Nivel Inicial.

### b. Materiales y procedimientos

La encuesta era anónima, fue entregada *in situ* y constaba de tres preguntas. Una vez resuelta, la devolución era en el momento y se solicitó que las respuestas sean lo más completas y concretas posible. Dicha encuesta fue tomada a las y los estudiantes que estuvieron presentes en los días de los dos encuentros, pautados sobre finales de octubre de 2022, por ende, casi finalizando el tercer año de sus estudios superiores. Ambos encuentros arrojaron un total de 53 encuestas.

## Resultados y discusión sobre la encuesta

Como mencionamos, la encuesta era anónima y de resolución en el momento. Los interrogantes apuntaban a relevar saberes previos sobre el género resumen. La primera pregunta, “Según tu propio saber, ¿qué es un resumen?” apuntaba a recoger datos respecto de saberes conceptuales sobre el resumen como género textual; la segunda pregunta, “¿Qué acciones mentales podrías identificar que realizás antes, durante y después de la escritura del resumen, según tu propio saber?”, se orientaba a obtener registro en relación con las estrategias cognitivas que se ponen en juego tanto en el momento de la lectura del texto como en el momento de iniciar el proceso de componer el resumen. La tercera pregunta, “¿Qué recursos utilizás para la escritura del

resumen?”, se focalizaba en registrar información metacognitiva relativa al uso que hacen de esas estrategias cognitivas para gestionar sus propias prácticas resuntivas. A continuación, presentaremos los resultados de cada uno de los interrogantes planteados.

Respecto de la primera pregunta (Según tu propio saber, ¿qué es un resumen?), el 54,7 % de las personas entrevistadas coincidió en que un resumen se refiere a las “ideas principales o centrales” o, en su defecto, a la “información más importante” de un texto. En la misma línea, registramos que el 24,52% de las encuestas se enfoca en el concepto de “síntesis/ escrito breve”.

Por su parte, el 5,66 % de las y los encuestadas y encuestados opta por definir al resumen en relación con su funcionalidad y su utilidad. Por ejemplo: “Herramienta que nos ayuda a focalizar, rescatar y marcar lo más importante o fundamental de aquello que leemos o escuchamos” (protocolo 33), “herramienta que nos permite una mejor comprensión de un texto o un tema derivado de otros medios” (protocolo 43). Respecto de su utilidad, hubo quienes refieren a su funcionalidad como técnica de estudio y su uso posterior como herramienta para volver a lo estudiado: “Un resumen es una técnica de estudio, que me sirve de herramienta para organizarme a la hora de seleccionar contenido para estudiar” (protocolo 1); “un resumen es una herramienta que podemos utilizar como técnica de estudio” (protocolo 16).

También otro 5,66% de las personas encuestadas destaca la coherencia final que requiere un resumen, es decir, el nuevo texto debe resultar un texto autónomo: “El texto debe quedar conformado de manera coherente y entendible” (protocolo 13); “el nuevo texto no debe cambiar el sentido del texto anterior y debe ser coherente en sí mismo” (protocolo 28). En tal sentido, estas respuestas evidencian un conocimiento relativo al resumen como producto autónomo, es decir, que recupera y responde al tema y a la estructura de ideas principales del texto base y que debe leerse y comprenderse sin necesidad de apelar al texto fuente.

Por último, tal como observamos en la figura 1, hemos incluido en la categoría “Otros” un 9,43 % de las encuestas ya que advertimos cuestiones más dispares, tales como: “buscar ideas claras sobre la temática específica” (protocolo 50); “recortar un texto” (protocolo 14); “explicación más sencilla y corta de algo más extenso” (protocolo 24).

Figura 1-¿Qué es un resumen?



Nota: La figura muestra los porcentajes obtenidos en la pregunta: “Según tu propio saber, ¿qué es un resumen?”

Según podemos observar en la Figura 1, la mayoría de las encuestadas y los encuestados tiene una idea clara respecto de la característica distintiva de este género textual como práctica de escritura derivada de una lectura previa que supone una reformulación reductora, es decir, un texto derivado de otro texto que rescata sólo la información más relevante. En efecto, los resúmenes constituyen una reducción del texto leído que guarda una relación de fidelidad con la información del texto fuente. Es decir, es un texto más breve que el original –elimina información cuya ausencia no altera la comprensión del texto base- y recupera su sentido fundamental de manera fiel al contenido pero distinto en su forma. En suma, respeta los principios de economía (reducción de la extensión) y fidelidad que regulan toda elaboración de un resumen.

Asimismo, también demuestran conocer, aunque sin acceso al metalenguaje disciplinar y quizá de manera un tanto más intuitiva pero acertada, las operaciones cognitivas que se aplican en el momento de procesar la información para un resumen: “El resumen permite extraer la información más relevante del texto y descartar los datos que no consideramos importantes” (protocolo 8); “Un resumen es un rescate de ideas más relevantes de un texto en particular, es decir, sacar la información de relleno y dejar lo que sirve” (protocolo 20); “Un resumen es tomar cosas puntuales e importantes de un texto o secuencia con el fin de que nos permita comprender mejor lo que estamos trabajando” (protocolo 25). Como podemos observar, en estas expresiones está presente la idea de la macrorregla de omisión, la que, según Van Dijk (1996), consiste en suprimir “todas aquellas proposiciones que el hablante no considera importantes”. En este sentido, se destaca que las personas encuestadas disponen de saberes previos tanto sobre su rasgo genérico distintivo como sobre una de las operaciones mentales prototípicas que todo sujeto realiza cuando se enfrenta a la tarea de realizar la reducción de un texto. Por último, destacamos que en uno de los casos sus expresiones verbales demuestran manejo de metalenguaje propio de la disciplina y referencia a uno de los teóricos más importantes ya que se cita a Van Dijk: “sacar ideas importantes de un texto teniendo en cuenta los aspectos de la macrorregla mencionada por Van Dijk (generalizar, suprimir, seleccionar y construir)” (protocolo 32). Este caso evidencia que, en algún momento del trayecto de formación las y los estudiantes estuvieron en contacto con la enseñanza de aspectos relativos al género escolar/académico en cuestión. Por este motivo, los acercamientos al tema expresados en las respuestas son acertados y adecuados, si bien, en la mayoría de los casos, no se presenta la terminología específica en el nivel del protocolo 32. En suma, se detecta actividad metalingüística ya que demuestran conocimientos sobre este género. En palabras de Karmiloff-Smith (1994), manifiestan actividad metalingüística consciente verbalizada con términos comunes, es decir, tienen acceso al saber específico, pero no disponen del metalenguaje disciplinar.

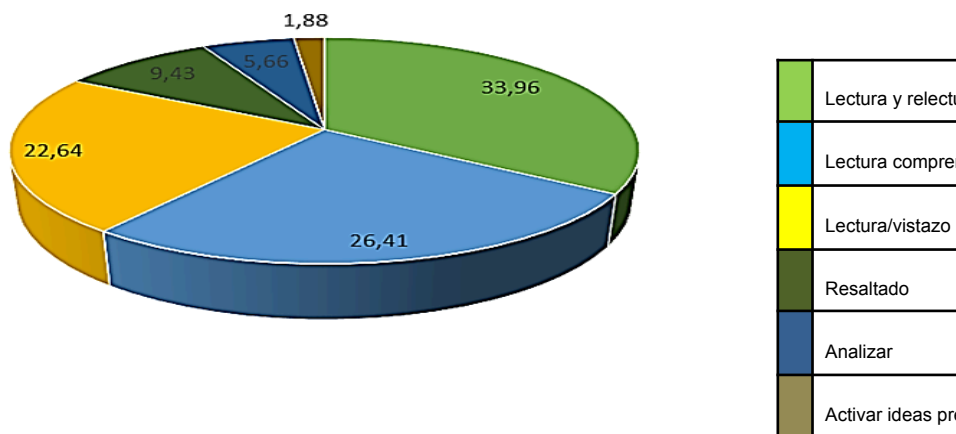
En cuanto a la segunda pregunta, “¿Qué acciones mentales podrías identificar que realizás antes, durante y después de la escritura del resumen, según tu propio saber?”, las personas encuestadas respondieron en función de las fases temporales indicadas en el recuadro propuesto en la consigna para desarrollar la respuesta.

Con respecto a las acciones que realizan “antes” de hacer el resumen, observamos que, un 33.96% asegura que en primer lugar leen y releen el texto a resumir. Además, en algún caso advertimos que agregan la realización de hipótesis sobre el texto a leer. Por ejemplo, como menciona el protocolo 41: “lectura e hipótesis del título, de qué puede tratar”.

Por otra parte, el 26.41% puso énfasis en la lectura detenida y comprensiva de cada parte del texto. A diferencia del 22.64 % que menciona realizar una lectura “rápida”, “corrida”, un “vistazo general del texto”.

Un porcentaje menor, 9.43% explica que, antes de resumir, resaltan lo importante y/o realizan anotaciones al margen. En menor proporción, el 5.66 % de las personas encuestadas aclaró que solo “analiza la información” brindada por el texto pero no ofrecen más detalles de lo que eso significa y, por último, el 1.88% recuperó la noción de “idea previa”.

Figura 2. Acciones mentales realizadas “antes” de la escritura de un resumen



*Nota:* La figura muestra los porcentajes obtenidos en la pregunta: “¿qué acciones mentales realizás antes de la escritura de un resumen?”

Según lo manifestado, más de la mitad de quienes fueron consultados especifica que la lectura detenida y la relectura son las acciones mentales que ejecutan antes de proceder a la elaboración de un resumen. Este hecho permite constatar que se trata de procesos cognitivos configurados como estrategias que hacen posible el acceso a la representación mental o comprensión global del texto fuente y, en consecuencia, se advierte consciencia sobre la potencialidad de la lectura profunda y la relectura como técnicas que favorecen la comprensión.

También resultan interesantes las referencias a la utilización de la estrategia cognitiva de la formulación de hipótesis de lectura y a la activación de saberes previos como método para habilitar los esquemas de saberes a fin de traer a la memoria de trabajo aquella información relativa al tema almacenada en la memoria a largo plazo para, de ese modo, favorecer el proceso comprensivo (Van Dijk, 1996). En tal sentido, para García Madruga (2006), “lo que el sujeto lector recuerda y plasma en su nuevo texto se correlaciona directamente con lo que pudo comprender del texto fuente y esto, a su vez, depende de los conocimientos previos que posea, puesto que actúan como condicionantes para la asimilación de la nueva información (p. 45).

En esta misma línea, vinculada a la importancia de la lectura detenida, la relectura, la formulación de hipótesis de lectura y la activación de conocimientos previos como estrategias para lograr la comprensión global, también podemos articular aquellas expresiones que destacan el análisis de la información y la utilización del resaltado o las anotaciones marginales. Podemos deducir que estas técnicas de ayuda-memoria constituyen mecanismos para dejar, en la materialidad del texto, las huellas de la lectura analítica. Este tipo de proceso lector tiene por objetivo trazar el recorrido de la estructuración jerárquica de la información mediante marcas visibles como el resaltado de las ideas centrales y la anotación al margen de palabras claves o frases resuntivas que, luego, resultarán insumos para la elaboración del resumen.

Por último, corresponde indicar que un 22,64 % expresa que realiza una lectura rápida a modo de “vistazo general del texto”, expresiones que darían cuenta de un proceso lector a contramano de lo manifestado por el resto de las personas encuestadas. Sin embargo, podemos inferir que esas respuestas se enfocan a dar cuenta del paso previo a la lectura detenida y analítica que manifiesta el amplio porcentaje restante, es decir, estimamos que se trata de una referencia a la primera lectura rápida e incluso parcial y salteada que apunta a obtener una visión panorámica del tema del texto y de algunos desarrollos centrales. A continuación de este primer acercamiento, se produciría la lectura analítica y detenida, necesaria para lograr la comprensión global del texto.

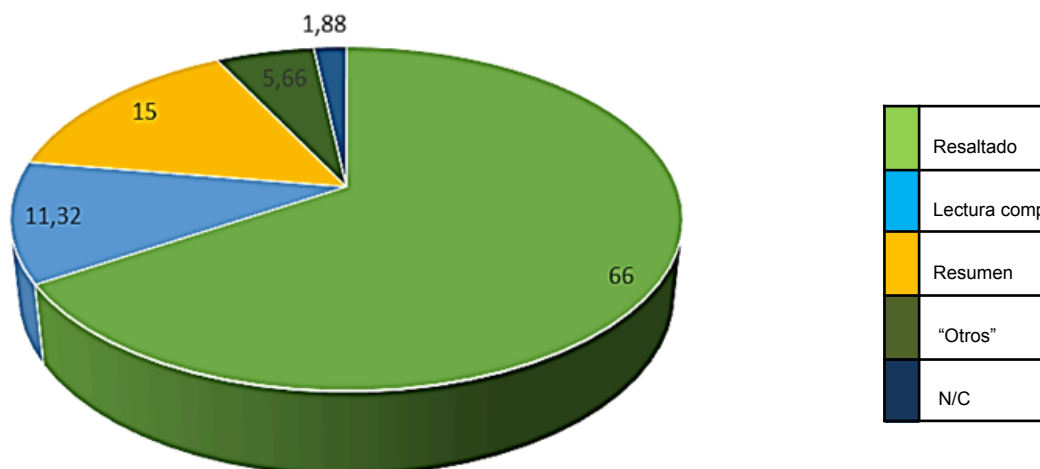
En cuanto a las acciones mentales que las personas encuestadas dicen realizar durante el proceso de confección del resumen, advertimos que un porcentaje importante de los encuestados manifiesta el reconocimiento e identificación de las ideas centrales (66%) y explica que lo materializa mediante el resaltado de partes del texto, técnica que les permite recuperar rápidamente las ideas clave que se desarrollan.

Un grupo menor (15%), dice “resumir” el texto sin otra explicación, con lo cual, no se trataría estrictamente de “acciones mentales”, como lo solicita la consigna, sino del procedimiento de textualización de la lectura analítica realizada sobre el texto fuente.

Por su parte, un 11,32 % de las y los consultantes asegura realizar una “lectura comprensiva y razonada”, respuestas que se superponen con la fase anterior. Otro grupo mucho menor (1,88%) dejó sin responder esta sección de la consigna y el mismo porcentaje (1,88%) responde que “activa mecanismos cognitivos” sin especificar.

Finalmente, tal como ilustramos en la figura 3, hemos calificado como “otros” (5,66%) aquellas respuestas que carecen de explicación y resultaron incongruentes: “relacionar con ejemplos” (protocolo 38); “durante la escritura se debe pensar detenidamente en la cohesión y la coherencia del texto” (protocolo 36).

Figura 3. Acciones mentales realizadas “durante” la escritura de un resumen



Nota: la figura muestra los porcentajes obtenidos en la pregunta: “¿qué acciones mentales realizás durante de la escritura de un resumen?”

En esta fase, resulta interesante enfocar en el 66% que destaca la jerarquización de la información como estrategia cognitiva sustantiva tanto para la comprensión del texto como para la posterior elaboración de un resumen ya que, en efecto, todo resumen constituye una práctica de escritura derivada de una lectura previa que supone una reformulación reductora.

Según Carlino (2005):

...esta limitación de espacio, condición de la tarea de resumir, obliga al lector a realizar una rigurosa selección basada en la jerarquización que otorga a sus contenidos. Este orden de prioridades está determinado triplemente: por el propósito de lectura, por el conocimiento previo y por las claves que da el texto para señalar sus ideas centrales (sistema de títulos y subtítulos, información de la introducción, conclusiones y sumario, reiteraciones, frases y preguntas anunciativas, letras destacadas). (pp. 80-81).

En tal sentido, solo a partir de la acción cognitiva de jerarquizar información, es posible proceder a la comprensión global del contenido del texto, tanto en términos generales (tema) como puntuales (desarrollo del tema en ideas centrales que incorporan información nueva y permiten la progresión temática) y pueden realizarse las operaciones de reducción y reformulación que exige la elaboración de un resumen: eliminar información cuya ausencia no altera la comprensión, sustituir un segmento del texto fuente por otro más específico, reformular, integrar o generalizar información, entre otros.

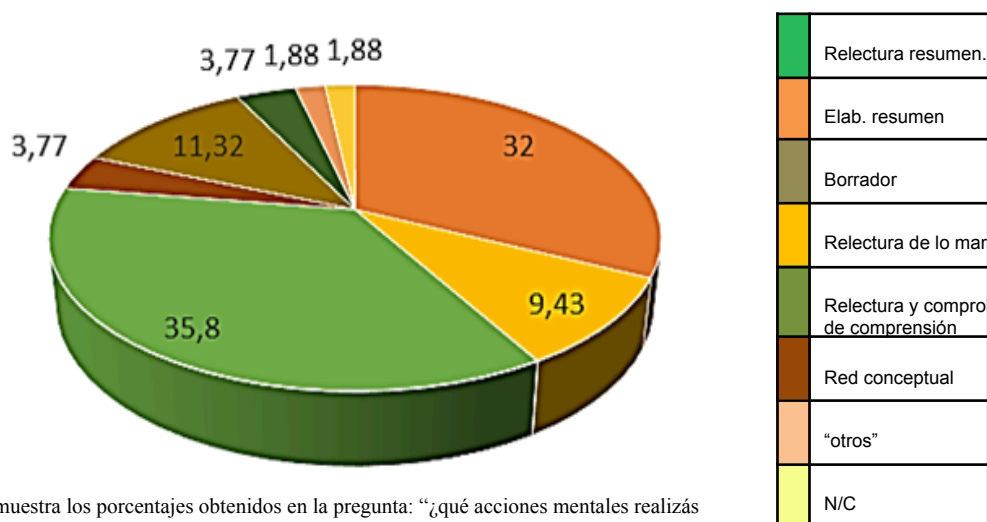
Por último, en relación con las acciones mentales que se realizan “después” de realizar el resumen, hemos registrado disparidad en las respuestas, no obstante, agrupamos muchas de ellas. Por ejemplo, un 35,8% de las personas entrevistadas aseguran realizar una “relectura del resumen”. Por su parte, un porcentaje similar (32%) asegura que elabora “resumen, síntesis, texto con las ideas principales/lo marcado”. Un 11,32% de los casos enfoca su respuesta hacia la elaboración de borradores que se van modificando de manera constante: “transcribir la información que marcamos como relevante para la realización del resumen” (protocolo 26)

Por otro lado, un 9,43% afirma que realiza una “relectura de lo marcado”. Aquí observamos una superposición de fases, ya que la consigna solicitaba las acciones mentales que se realizan después de hacer el resumen.

Solo un pequeño grupo (3,77%) asegura realizar la “relectura del texto y comprobación de comprensión” y otro porcentaje igual (3,77%) contesta que elaboran redes conceptuales y cuadros.

Agrupamos en la categoría “otros” un porcentaje menor (1,88%) cuya respuesta no se puede enmarcar en ninguna otra. Por ejemplo: “explico ya sea de manera oral o escrita lo que dice el texto” (protocolo 31). Por último, en esta sección también encontramos un porcentaje de 1,88% de respuestas en blanco.

Figura 4. Acciones mentales realizadas “después” de la escritura de un resumen



Nota: la figura muestra los porcentajes obtenidos en la pregunta: “¿qué acciones mentales realizás después de la escritura de un resumen?”

Resulta interesante rescatar lo expresado en el protocolo 8 ya que manifiesta que, en la fase intermedia (durante), tiene que volver a leer lo que subrayó en el “antes” y continuar descartando información. Esto se debe a que, en esa primera lectura de aproximación al tema del texto, todo puede resultar importante ya que recién se articula la primera idea general respecto de lo leído y, por este motivo, en la segunda lectura tiene que realizar nuevamente operaciones de jerarquización y omisión/selección de la información destacada.

“Antes: leer todo el texto (en su totalidad) y marcar lo que considero importante.

Durante: ir leyendo el texto (y lo que marqué, sobre todo) para ir copiando lo que resalté que considero importante. En esta segunda lectura, generalmente sigo descartando palabras que no considero importantes.

Después: leer el resumen completo para verificar si hay errores de ortografía o de redacción”.

Como observamos, la persona encuestada articula las distintas fases según el objetivo que plantea la pregunta y organiza una sistematización de acciones cognitivas que parten de la lectura global del texto y la identificación de información relevante; pasando por la relectura o “segunda lectura” de los pasajes marcados y su transcripción para la elaboración de borradores, (fase en la que sigue operando con la macrorregla de la supresión ya que establece nuevos parámetros de jerarquización de lo extractado), para finalizar el recorrido con la lectura del resumen para verificar su corrección y adecuación a la normativa de formulación textual.

En varios casos también se manifiesta la idea de texto coherente, de este modo, las y los consultantes configuran mentalmente la idea de un lector posible y, en virtud de ese receptor ideal que implica la configuración de la audiencia y la adaptación del texto a sus características (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower y Hayes, 1996), postulan la necesidad de que el escrito producido se entienda o se comprenda, es decir, que constituya un texto autónomo: “La escritura del resumen utilizando conectores para relacionar las ideas” (protocolo 12); “Leo detenidamente para ver si lo resumido tiene coherencia” (protocolo 13); “Leo lo que copié en la computadora, para ver si se va a entender” (protocolo 14); “Realizar el resumen, intentando que quede un texto coherente y no ideas sueltas” (protocolo 15); “Unir las ideas principales mediante conectores para armar un texto más conciso” (protocolo 16), “Releer, revisar el nuevo texto construido (coherencia, cohesión, ortografía,



gramática) (protocolo 22); “Releer si lo que escribimos tiene coherencia o preguntarle a otro si lo que le contamos fue entendido” (23); “Corroboro la información o resumen logrado” (protocolo 25); “Relectura profunda del resumen, reescribir de ser necesario, todo, lo leo de nuevo junto con el original” (protocolo 27). Como podemos observar, las personas encuestadas disponen de la representación de lo que implica la diferencia entre la prosa de escritor y de lector (Flower, 1979; Cassany, 2006). La prosa de escritor, “suele contener simplemente listas de ideas sin relacionar, no utiliza conectores y puede presentar ideas poco desarrolladas y poco profundas. Por lo tanto, deja para el lector el trabajo de elaborar el significado global del texto a partir de todas estas porciones de ideas. El texto es un rompecabezas” (Cassany, 2002, p. 132). En consecuencia, se trata de textos escritos por alguien para sí mismo y reproduce el curso del pensamiento privado y particular del escritor, sin hacer concesiones a las necesidades de la audiencia, es decir, esas textualizaciones no se adaptan al curso del pensamiento del sujeto lector ni a sus características y necesidades, en consecuencia, no se evidencia habilidad para reorganizar la información de acuerdo con las particularidades del receptor. En cambio, la prosa de lector presenta rasgos que dan cuenta de la configuración del lector en el proceso de textualización, por esta razón, “el autor selecciona entre el repertorio de usos que domina los que más se adecuan a la audiencia: las palabras que conoce el lector, la sintaxis más apropiada, etc. En segundo lugar, el autor o la autora crea un texto autónomo, comprensible en sí mismo, que no necesita del contexto para tener significado” (Cassany, 2006, p. 134). Como destacamos, parte de las personas consultadas reflexionan en tal sentido cuando refieren la necesidad de que los resultados de la tarea de resumir sean textos coherentes, que se puedan comprender. Estas consideraciones evidencian que tienen presente tanto la idea de un lector virtual hacia quien va dirigido el resumen como la necesidad de estructurar y adaptar las producciones a sus características. Así, tener presente a la futura audiencia impone a las escritoras y a los escritores la necesidad de desplegar una prosa homogénea, coherente y autónoma y que se realicen todos los cambios y reestructuraciones que resulten necesarios en función de las características de la audiencia a fin de que su texto sea comunicativamente eficaz.

En la misma línea, Carlino (2005) sostiene que para producir un resumen:

[...] no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente sino que quien elabora un resumen ha de crear enunciados que no están presentes en el original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que las represente, y también por medio de procedimientos de construcción o integración, para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente sino que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella (Van Dijk, 1092). Estas operaciones (suprimir, seleccionar, generalizar, construir) son las que convierten la tarea de resumir en una actividad desafiante cognitivamente porque exigen que el productor tome decisiones acerca de la jerarquía o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con lo que ya se sabe (p. 83).

De este modo, un resumen constituye un texto que deriva de otro texto y, en ese proceso, quienes lo producen realizaron, por un lado, acciones cognitivas para ejecutar la reducción (comprensión) y, por otro, reflexiones metalingüísticas para componer el nuevo texto (producción) con el objetivo de obtener uno más breve, coherente y cohesivo, fiel al original, pues debe recuperar y responder al tema, a la estructura y a la jerarquía de las ideas principales del original, y autónomo, es decir que debe leerse y comprenderse sin la necesidad de apelar al texto fuente. En suma, los resúmenes son, básicamente, una prueba de lectura y de escritura concisa y clara porque resultan una especie de sustituto de los textos originales que deben responder a los requisitos de conservación tanto de la información como de su organización para, de este modo, evocarlos sin necesidad de tenerlos presentes en todo su desarrollo y completud. En este sentido, es importante destacar que tanto la comprensión del esquema global del texto como la identificación del tema y de las ideas centrales que lo desarrollan conforman la primera fase del proceso que implica la elaboración de un resumen. Según Isabel Solé (1992), “requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general, no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales (p. 126). De este modo, la elaboración de un resumen demanda flexibilidad cognitiva ya que implica tanto una jerarquización y reorganización del contenido del original como una rearticulación gramatical y de las relaciones lógicas que vinculan la información del texto fuente.

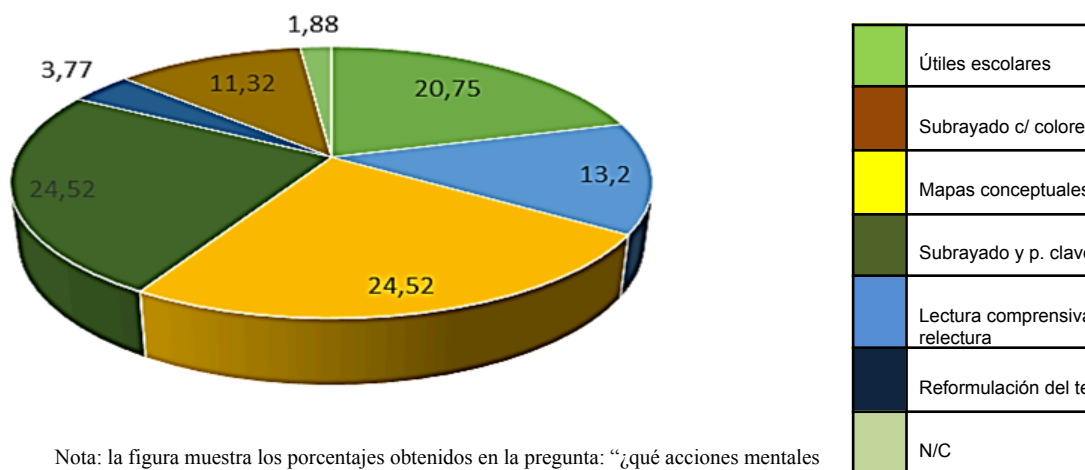
En cuanto al último interrogante, ¿Qué recursos utilizás para la escritura del resumen?, las respuestas son múltiples y dispares debido a que, posiblemente, a los y las consultantes no les resultó claro o unívoco el referente del término “recursos” (vinculado con los procesos cognitivos y a los saberes procedimentales) y, por ende, generó diversas interpretaciones.

En este sentido, advertimos que el 20,75% de las personas encuestadas manifiesta que como “recursos” emplea los útiles escolares y los distintos dispositivos tecnológicos. En la misma línea, pudimos registrar que hubo quienes reconocieron como recursos solamente el subrayado con diferentes colores (11,32%) y, al igual que en otras secciones, una minoría (1,88%) dejó en blanco esta respuesta.

Por otra parte, y considerando el término “recurso” en su designación metacognitiva, otros porcentajes mayores aseguran que sus recursos son “el subrayado de la información central y palabras clave” y la elaboración de “mapas conceptuales y resúmenes”, un 24,52% en ambos casos.

Además, en un 13,20% de los casos, registramos como recurso, la “lectura atenta, comprensiva, relectura”.

Figura 5. ¿Qué recursos utilizás para la escritura del resumen?



Nota: la figura muestra los porcentajes obtenidos en la pregunta: “¿qué acciones mentales realizás después de la escritura de un resumen?”

Resulta interesante la mención de la estrategia de reformulación como recurso para elaborar los resúmenes: “Utilizo mis propias palabras para expresar una idea del texto” (protocolo 11), “El recurso que utilizaría para la escritura del resumen sería desarrollarlo de manera que se pueda comprender el texto real” (protocolo 10); “Lo que suelo realizar es buscar sinónimos de palabras que no llego a entender bien, u otra manera de escribir la oración” (protocolo 14); “En la escritura del resumen utilizo sinónimos, conectores y ejemplos, si son necesarios” (protocolo 24). El riesgo que conlleva el “decirlo con mis propias palabras” consiste en que esos procesos reformulativos alteren y/o distorsionen el sentido y el significado de las conceptualizaciones. Según Silvestri (1998), en el caso de los géneros conceptuales, el tratamiento de la información exige fidelidad a los conceptos desarrollados en el texto fuente, “que podrán ser sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero nunca distorsionados, ya que son ellos el objetivo de aprendizaje” (p. 23).

También detectamos la utilización de metalenguaje propio del género: “El uso de reglas, como por ej.: suprimir, seleccionar” (protocolo 18).

Rescatamos algunos protocolos en los que se desarrolla la descripción de la secuencia de los recursos utilizados para resolver la tarea procedimental de elaboración de un resumen:

- “Subrayar-red conceptual o lista de conceptos-palabras clave con color-explicaciones que amplían” (protocolo 17).

- “Leo por lo menos 1 vez. Luego vuelvo a leer para comenzar a resumir. Voy subrayando lo que creo que es más importante. Después lo paso en limpio, tratando de poner todo con mis palabras” (protocolo 19)
- “Lectura atenta, resaltar conceptos importantes. Identificar conceptos estructurantes y subconceptos. Reescribir un texto con lo antes leído-observado” (protocolo 22).
- “Palabras claves. Conceptos específicos. Red o mapa de ser necesario. Y de ahí armo el resumen tipo texto” (protocolo 27).

Para finalizar, es preciso retomar aquello que mencionamos anteriormente en relación con la encuesta, nuestra técnica metodológica empleada. En este sentido, coincidimos con Escorcía (2011) en que la construcción de instrumentos juega un rol esencial. De modo especial, si buscamos establecer relaciones entre la metacognición y el rendimiento, ya que, en nuestro caso la ambigüedad del término “recurso” – y nuestra inadvertencia hacia ello – produjo respuestas como muchas de las analizadas que poco tenían que ver con los “recursos cognitivos” que se emplean en el momento de realizar la escritura del resumen. Este ajuste deberá ser considerado en próximas instrumentaciones de nuestros trabajos de campo.

## Conclusiones

El objetivo general de este trabajo se asienta en la intención de aportar conocimiento acerca de la relación entre los procesos de escritura y la capacidad de reflexión metalingüística de individuos que transitan la formación superior y, de manera específica: a. indagar sobre los saberes respecto del género escolar y académico resumen, b. describir los procesos o estrategias cognitivas que despliegan en sus respuestas y c. relevar si, en las reflexiones metacognitivas, las personas consultadas utilizan metalenguaje específico.

En este sentido, la actividad metalingüística se hace presente a través de diferentes modos y niveles de conciencia. En muchos casos se realiza una distinción entre conocimientos implícitos o epilingüísticos (saber no consciente que permite usar la lengua) y conocimientos explícitos (saber sistemático sobre las reglas que rigen el uso del lenguaje). En otros, se sostiene que hay diferentes clases de reflexión metalingüística: a. no consciente, b. consciente verbalizada con términos comunes o bien c. sistematizada en modelos formales y con el recurso a términos técnicos (Karmiloff-Smith, 1996, Camps et al, 1998; Mateos, 2001).

De esto se desprende que, entre los usos de la lengua y los conocimientos sobre ella, hay una estrecha interrelación. Entre el uso comunicacional del lenguaje y la actividad metalingüística no hay una dicotomía, sino una continuidad. Entre ambos extremos, encontramos múltiples circunstancias de uso en las que cualquiera de los niveles del lenguaje hablado o escrito puede ser objeto de un trabajo metalingüístico con distintos grados de conciencia (Tolchinsky, 2000).

En virtud de estos planteos, podemos observar que las y los estudiantes de nivel superior poseen saberes sobre el género resumen y, en algunos casos, incluso se expresan con metalenguaje apropiado. Dichos conocimientos emergen a partir de la activación de los esquemas de saberes textuales generales almacenados en la memoria por el hecho de ser personas escolarizadas y habitantes de una sociedad letrada y una cultura escrita. Así, disponen de esos conocimientos y los utilizan como insumos para responder a las preguntas de la encuesta. En suma, son capaces de expresar consideraciones y explicaciones genéricas y descriptivas, y, en consecuencia, expresan lo que saben sobre resumen.

Este estado de cosas es un indicador de la presencia de saberes sobre esta clase textual que se encuentran alojados en los esquemas de conocimiento lingüísticos. En tal sentido, resulta un nicho interesante de estudio investigar si esa enunciación de saberes redundante en un conocimiento consciente que habilita para pasar de esas conceptualizaciones en potencia a su utilización en producciones efectivas.

En esta línea, acordamos en que resulta necesario establecer puentes entre los conocimientos sobre el género y su potencialidad como activadores de reflexiones metacognitivas y metalingüísticas, es decir, entre las intuiciones o saberes superficiales y las posibilidades efectivas de ejecutar estrategias resuntivas para la producción de un resumen con el objetivo de que puedan utilizarlos como estrategias de automonitoreo de sus propias prácticas de escritura.

Para finalizar, este trabajo enfocado en los géneros escolares intenta contribuir, con el análisis de experiencias específicas, a una didáctica de la escritura válida tanto para el nivel secundario como para las

intervenciones pedagógico-didácticas que se realicen en el nivel superior, como en el caso de los talleres de lectura y escritura. Asimismo, se propone continuar una línea de investigación que permita cartografiar y generar experiencias didácticas factibles y empíricas que reinstalen las vinculaciones entre los saberes formales sobre la lengua –gramática, texto y discurso– y la escritura en las aulas de la escuela secundaria y en el nivel superior.

## Referencias bibliográficas

- Bellomo, A. (2018). *Abordaje teórico de la metacognición. Tesis de Licenciatura, Universidad de San Andrés, 2018.*
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta a la cultura. España: Visor.*
- Camps, A. (1998). *La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (coord.). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura (pp. 33-47). Barcelona: Horsori*
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian, y A. Camps (comps.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 7-38). Argentina: Homo Sapiens.*
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). *Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (comps.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 135-162). Argentina: Homo Sapiens.*
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.*
- Escorcia, D. (2011). "Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* 56(3), 1-14.
- Flower, L. (1979). *Writed-based prose: A cognitive basis for problems in writing. College English*, 41, 19-37.
- Flower, L y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto 1: Los procesos de lectura y escritura (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.*
- Gandini, F. (2018). "Metacognición y aprendizaje". En A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta, (Coords.) *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación. La Plata : EDULP.*
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento. España: Paidós.*
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. España: Alianza.*
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación. Argentina: Aique.*
- Parodi, G.(2001). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer. Ediciones Universitarias de Valparaíso.*
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Argentina: Cántaro.*
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.*
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir. Barcelona: ICE-Horsori*
- Tolchinsky, L. (2000). *Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (comps.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura (pp. 39-65). Argentina: Homo Sapiens.*
- Tolchisky, L. (2014). *El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. En Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65, pp. 9-17.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto. España: Paidós.*

## Anexo

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
ACCIÓN DE EXTENSIÓN:

*Aprender a escribir y escribir para aprender. Acuerdos docentes sobre la enseñanza de la escritura*

Santa Rosa, octubre de 2022

---

ENCUESTA PARA DOCENTES EN FORMACIÓN

En el marco de la Acción de Extensión, centrado en la tarea de compartir saber respecto de los géneros escolares, nos interesa socializar las ideas que tenemos acerca de las características de un resumen. En tal sentido, les proponemos responder los siguientes interrogantes de la manera más concreta y completa posible.

<b>1. Según tu propio saber ¿qué es un resumen?</b>
<b>2. ¿Qué acciones mentales podrías identificar que realizás antes, durante y después la escritura del resumen según tu propio saber?</b>
Antes .....
Durante .....
Después .....
<b>3. ¿Qué recursos utilizás para la escritura del resumen?</b>