

**COMPRENDER TEXTOS ESCRITOS ¿UNA COMPETENCIA AISLADA? EL RESUMEN Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN ACERCAMIENTO PRELIMINAR A LA CONEXIÓN COMPRENSIÓN DE TEXTOS-PRODUCCIÓN TEXTUAL**

**Enrique Sologuren Insúa**

(Instituto de Literatura. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de los Andes, Chile)

[esologuren@miuandes.cl](mailto:esologuren@miuandes.cl)

**COMPREHENDING WRITTEN TEXTS. AN ISOLATED SKILL? SUMMARY AND ACADEMIC LITERACY: A PRELIMINARY APPROACH TO THE LINK BETWEEN READING COMPREHENSION AND TEXT PRODUCTION**

Fecha de recepción: 21-02-2020 / Fecha de aceptación: 16.06.2020

*Tonos Digital*, 39, 2020 (II)

**RESUMEN**

La investigación en Síntesis de discurso (Klein & Boscolo, 2016) se relaciona con diferentes áreas de pesquisa, entre ellas, los usos epistémicos de la escritura, la argumentación y la comprensión de textos. En este último dominio son relevantes los procesos de lectura desde múltiples fuentes (Goldman, 2012; Britt & Rouet, 2012), de aprendizaje a partir del texto (McNamara & Kintsch, 1996) así como las relaciones que establecen la lectura y la escritura como macroprocesos (Spivey, 1997; Parodi, 2014). La actividad de resumir es un proceso psicolingüístico (Spivey, 1997) que requiere que el lector/escritor del resumen (Parodi, Ibañez & Venegas 2014) seleccione, conecte y organice información para construir un nuevo texto. En este artículo nos enfocamos en el papel que este proceso juega en la comprensión de textos. Es así que resumir es también un proceso de aprendizaje (Segev-Miller, 2007). El objetivo es analizar las relaciones que el resumen como proceso psicosociolingüístico establece con la comprensión de textos, en especial cuando la escritura y el proceso de comprensión se realiza a partir de múltiples fuentes. Para cumplir con este objetivo primero se situará la problemática en la conexión entre lectura y escritura, segundo, se desarrollará los vínculos entre la actividad de resumir y los modelos de

comprensión de textos. Finalmente, a partir de la revisión de investigaciones en el área se indagará en la influencia que la síntesis de discurso puede tener en las habilidades lectoras, en el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura y en la comprensión de textos.

**Palabras clave:** resumen, comprensión y producción de textos, leer a partir de múltiples fuentes, alfabetización académica, psicolingüística discursiva.

## **ABSTRACT**

Research on Discourse Synthesis (Klein & Boscolo, 2016) is connected to different research fields such as epistemic use of writing, argument, and reading comprehension. In this last domain, relevancy is stressed on reading from multiple source processes (Goldman, 2012; Britt & Rouet, 2012), learning from a text (McNamara & Kintsch, 1996), as well as relations established by reading and writing as macro processes (Spivey, 1997; Parodi, 2014). Summarizing is a psycholinguistic process (Spivey, 1997) that requires the reader/writer of the summary (Parodi, Ibañez & Venegas 2014) to select, connect and organize information in order to create a new text. We focus on the role in this article that this process plays when comprehending texts. In this sense, summarizing also a learning process (Segev-Miller, 2007). Consequently, the objective is to analyze the link between the summary as a psychosociolinguistic process and the reading comprehension, especially when the writing and the comprehension process is carried from multiple sources. The problem will be focused on the link between reading and writing to fulfill the objective. Therefore, connections between summarizing and the reading comprehension models will be developed. Finally, the influence that the discourse synthesis can have over reading skills, skill developments and reading strategies and in comprehending texts will be studied after reviewing different researches in this specific field.

**Keywords:** Summary, comprehension and production of texts, Reading from multiple sources, academic literacy, discursive psycholinguistics.

## **INTRODUCCIÓN**

Los procesos de lectura y escritura en educación superior en general y en el ámbito universitario en particular, imponen una serie de exigencias a los sujetos aprendientes. Para dar cumplimiento a estas tareas es necesario sintetizar y organizar información desde múltiples fuentes. La escritura de síntesis o resúmenes es un proceso demandante para el estudiante universitario por varias razones. Se trata de

una habilidad esencial que requiere un análisis crítico de diferentes fuentes y una elaboración del conocimiento a partir de material textual diverso: artículos, revisiones y libros: "Students who have to produce a literature review are faced with a major change in perspective: from consumers to producers of knowledge (Ylijoki, 2001, p.21). Una síntesis de discurso de alta calidad organiza, integra y evalúa los textos fuentes, en contraposición, la investigación en las últimas décadas ha puesto en evidencia cómo los estudiantes repiten secuencialmente el contenido de cada fuente en sus respectivos trabajos sin un análisis ni organización del contenido (Granello, 2001; Segev-Miller, 2007)

En este contexto la comprensión de textos tiene un rol vital en las prácticas de alfabetización avanzada: "Because reading plays such a major role in advanced academic writing tasks, educators have become increasingly concerned with the ways in which developing writers attempt to integrate source texts into their writing" (Keck, 2014, p. 4). Es así que surge la necesidad de saber más acerca de cómo estudiantes y expertos resumen y sintetizan textos diversos: qué mapas y qué rutas de lectura activan y cómo este proceso de síntesis se asocia a la comprensión y a la producción y qué habilidades requiere. Para esto se revisan nociones y constructos teórico-metodológicos que posibilitan un primer acercamiento a un fenómeno profusamente estudiado en la bibliografía especializada desde diversas perspectivas (Chou Hare, 1992), pero que requiere más información sobre las relaciones lectura-escritura en el acto de resumir, desde una perspectiva psicolingüística y discursiva y en contextos de progresiva y creciente especialización como en el discurso académico en formación.

Este trabajo se orienta a partir de las siguientes preguntas ¿Qué relaciones existen entre la escritura de síntesis discursivas y la comprensión textual? y ¿Cómo influye el proceso psicolingüístico de resumir en el macroproceso de comprensión de los textos? El objetivo de este artículo teórico bibliográfico es analizar las relaciones que la síntesis de discurso como proceso psicosociolingüístico establece con la comprensión del discurso escrito, en especial cuando la escritura se realiza a partir de múltiples fuentes.

Este artículo se organiza del siguiente modo: En los primeros dos apartados se analizan las relaciones entre comprensión y producción de textos desde la óptica de los modelos teóricos más influyentes. En el tercer apartado, se discute y problematiza el concepto de idea principal y sus conceptos asociados, en el apartado cuatro nos preguntamos por lo que significa resumir y sintetizar textos y su relevancia para la comprensión. Finalmente, el quinto apartado reflexiona sobre la importancia del

proceso psicolingüístico de sintetizar/resumir y sus implicancias para la formación en contextos de alfabetización avanzada. El artículo finaliza con algunas conclusiones que proyectan a partir de los fundamentos teóricos revisados posibles campos de investigación empírica que pueden ser explorados y explotados.

### **1. Las relaciones entre lectura y escritura**

La comprensión de textos involucra procesos de alto y bajo nivel (Marzec-Stawiarska, 2016, p. 91), procesos de bajo nivel lo constituyen el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y la codificación semántica en proposiciones. Los procesos de alto nivel, por su parte, involucran en otros aspectos, la construcción de un modelo sobre el texto comprendido, un modelo mental (Johnson-Laird, 1983) o un modelo de situación (Kintsch, 1988), en donde los buenos lectores: "form a summary model of what the text is likely to mean" (Grabe & Stoller, 2002, p. 25). Este modelo de resumen encuentra su sustento teórico en el modelo proposicional estratégico de van Dijk y Kintsch (1978, 1983) para la comprensión textual. Esta teoría reconoce los procesos cognitivos que operan durante la lectura y el resumen. En efecto, para este modelo el resumen es un proceso que permite la construcción de la macroestructura semántica del texto a partir de la extracción del meollo o idea nuclear (*gist*): "...an abstract semantic description of the global content, and hence of the global coherence of discourse" (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 189). Se trata, por tanto, de una red de proposiciones jerárquicamente constituida, conformada a partir de la información principal de un texto con detalles de apoyo, siendo el resumen escrito (abstract) la versión tangible y material de este proceso psicolingüístico.

Para resumir eficientemente y para leer eficientemente van Dijk y Kintsch (1978) consideran tres macrorreglas o estrategias de resumen: *supresión*, *generalización* y *construcción*. En la *supresión*, la información irrelevante y redundante es eliminada. La macrorregla de *generalización* contempla la transformación de los detalles en aspectos más generales; y a través de la macrorregla de *construcción* se identifica o genera la idea principal en uno o más párrafos. Ahora bien, el desarrollo de la comprensión textual no trae aparejado de forma automática una mejora en el proceso de resumir. En el modelo de van Dijk y Kintsch de 1983, la noción de macrorregla se complementó con la noción de macroestrategia para destacar su carácter personal y no siempre exitoso que lo diferencia de los procesos algorítmicos.

La construcción de la macroestructura es, en este sentido, la meta última de la comprensión de textos, y esta se logra a partir de la aplicación de las macrorreglas

descritas más arriba. En este sentido, es posible advertir que existe una interrelación entre la escritura de resúmenes y el macroproceso de comprensión de textos: “Un buen comprendedor tiende a ser un buen productor de textos, y, por el contrario, un lector deficiente suele desempeñarse pobremente como escritor” (Parodi, 2014, p. 71). En la actualidad, tal como nos plantea Parodi (2001, 2014), no hay duda de que los procesos de comprensión y producción textual están relacionados, pero aún se requieren más investigaciones que puedan caracterizar y explicar la naturaleza y funcionamiento de esta conexión.

Esta idea del vínculo entre ambos procesos, que se desarrolla a partir de la descripción de los procesos psicolingüísticos asociados a la comprensión de textos, ha sido explorada por diferentes autores, provenientes de diferentes corrientes teóricas (Spivey, 1997; Shanahan & Lomax, 1986; Kucer, 1985; Eisterhold, 1990; Reuter, 1995; Parodi, 1999, 2000) y nos lleva a preguntarnos por la influencia que la escritura de resúmenes y síntesis ejerce o podría ejercer en la comprensión textual. Este constituye el aserto que guía el presente trabajo.

## **2. Conexión comprensión de textos-producción textual**

Spivey (1997) identifica tres operaciones centrales para el complejo proceso de construir significados a partir del texto: *organización, selección y conexión*. Para esta autora, en el proceso de escritura a partir de diferentes fuentes, el escritor emplea estas operaciones constructivas para generar un nuevo texto, el que tiene sus características particulares y que no constituye una copia idéntica. Se trata por tanto de un nuevo género discursivo (Parodi, 2008): “This construction requires writers to remap content from across different source texts, decomposing sources and recomposing them to create a structure that differs from any one source” (Klein & Boscolo, 2016, p. 327). Desde el punto de vista cognitivo esto requiere la construcción de un modelo intertextual: “which is comprised of intertext predicates relating elements of two or more texts” (Britt & Rouet, 2012, p. 277). En este sentido, el proceso de comprensión textual se complejiza en tanto la lectura a partir de múltiples fuentes conduce a los comprendedores a crear modelos de situación menos apegados a los textos específicos, más flexibles y accesibles a distintas circunstancias de aplicación (Perfetti, Britt & Georgi, 1995). Para van Dijk y Kintsch (1983) se trata de un modelo de situación intertextual diferente de las bases textuales: “corresponding to the pool of related concepts compounding each text” (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 243) y, en este sentido, se encuentran involucrados procesos de comprensión de textos de alto nivel: “Building a unique situation model from different

text bases is a complex task that requires deep elaboration of the sources” (Boscolo, Arfé & Quarisa, 2007, p. 422).

En base al modelo anterior, es posible establecer que un escritor menos competente tenderá a escribir síntesis simples con oraciones ‘prestadas’ del texto fuente y que conectan la información de cada fuente sin elaboración ni tampoco integración, en cambio, un escritor competente tiende a buscar información útil en cada texto, seleccionarla y generar un intertexto a través de varias transformaciones para lograr que la información proveniente de diferentes fuentes sea conceptualmente integrada (Spivey, 1997; Nelson, 2001). La búsqueda de esta información útil se relaciona estrechamente con la noción de idea principal que se problematizará en el apartado número 3.

En relación con la generación del intertexto, Spivey (1990, 1997) desde un paradigma constructivista introduce la noción de transformación en el discurso escrito: “Transformation is an active and constructive process, in which the writer relates the contents of the sources in new ways, and makes connections between the source materials and his/her knowledge” (Boscolo et al., 2007, p. 422). Así los textos se transforman para crear nuevos textos y de la misma manera, el conocimiento se transforma para crear nuevos conocimientos. Estas transformaciones se llevan a cabo gracias a tres procesos. El primero de ellos es la *selección*. En efecto, la construcción del significado es un proceso selectivo: cierta información del texto es utilizada y la otra información es ignorada, el segundo proceso implica *organizar* la selección de contenidos en una estructura textual determinada de acuerdo con las relaciones lógicas y la relevancia relativa de cada información dentro del nuevo texto. Finalmente, la *conexión* permite vincular las fuentes en un texto homogéneo.

Ahora bien, estos tres procesos constructivos que posibilitan las transformaciones son parte tanto de la lectura como de la escritura, ya que:

This generative process can be thought of as inferential and elaborative processing for reading, but it is also invention for writing. The content generated becomes part of the mental representation of potential meaning for the piece that will be written and may become part of the actual text itself (Spivey, 1997, p. 4).

Es así como los actos de composición desde fuentes son actos híbridos de alfabetización “In which writing influences reading and Reading influences writing” (Spivey, 1997, p. 4). Para Spivey (1997) una buena síntesis más que un resumen de otros textos corresponde a la elaboración de contenidos en una nueva representación

acorde con los propósitos del lector/escritor (convencer, explicar, resumir, entre otras opciones). Para lograr esta nueva representación se requiere, entonces, por lo menos, desarrollar estos tres tipos de operaciones que han sido comentadas. En el ámbito de la organización, tanto Spivey (1997) como otros autores como, por ejemplo, Motta-Roth (2010) han destacado que en el momento de sintetizar otros textos la tendencia es seguir la misma estructura de algunos de los textos que se están leyendo, existe, no obstante, una gran variabilidad en la combinación de los contenidos, lo que refleja: "the writers' personal reconstruction of the source materials" (Boscolo et al., 2007, p. 422). Asimismo, se releva el rol que tienen en este acto híbrido los objetivos de lectura, intrínsecos del lector y los objetivos funcionales, aquellos que le son impuestos al lector en algún entorno formal de lectura, como las exigencias desde cursos universitarios:

Este segundo tipo de objetivos busca guiar u orientar la comprensión del lector desde el punto de vista del sistema en que este se encuentre inmerso según una determinada tarea o demanda específica y, en función de ello será evaluado, calificado o juzgado; por ello, es fundamental que el lector sea capaz de distinguir entre los propios objetivos y los externos y logre enfocar su lectura según sea el caso (Parodi, 2011, p. 151).

Se destaca de esta manera la orientación del proceso lector de acuerdo con dos tipos de objetivos, los que no pueden ser descuidados en el marco de una teoría integral de la comprensión de textos. Es así como la conexión lectura-escritura se releva también en los supuestos de cognición situada y de la interactividad que recoge la Teoría de la Comunicabilidad (TC) (Parodi, 2011, 2014).

Otro núcleo de investigación en torno a las relaciones entre lectura y escritura lo constituyen el cuerpo de reflexión propuesto por Sadoski y Paivio (2001) en su teoría del código dual (TCD), quienes preocupados por consolidar una teoría unificada sobre el proceso de alfabetización relevan el rol central e integrado de los aspectos lingüísticos (logogens) y de los aspectos de imaginación mental (imagens), por lo cual la cognición en lectura y escritura consiste en la actividad de dos sistemas separados de representaciones mentales: un sistema especializado para el lenguaje y un sistema especializado para los objetos y los eventos:

In DCT, all cognition including perception, memory, meaning, and knowledge must be accounted for by the operations of the representations within and between the two codes, and such an accounting can explain a great variety of literacy activities (Sadoski & Paivio, 2001, p. 50).

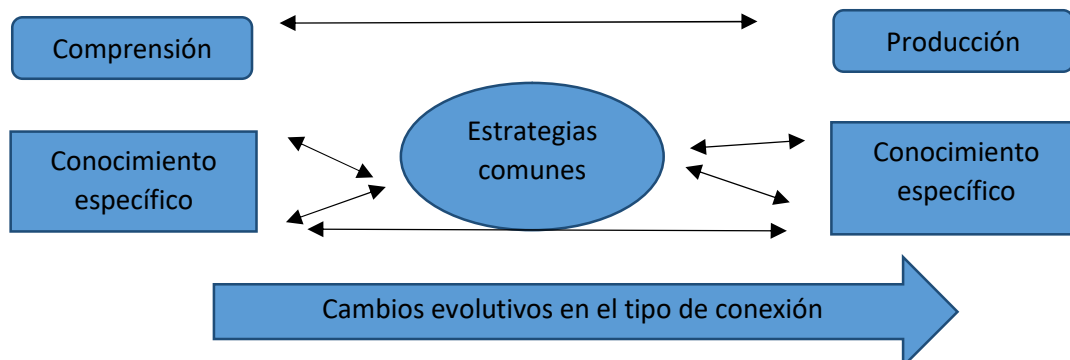
La teoría del código dual pretende ser una teoría unificada para la lectura y la escritura. Como hemos planteado se basa en el supuesto de que la cognición opera a partir de dos tipos de representaciones o códigos mentales cualitativamente diferentes, y en ese sentido, amplía la noción de texto hacia una mayor diversidad de sistemas, en donde el sistema verbal no es el único imperante. Asimismo, la teoría del código dual rechaza las representaciones abstractas, amodales y arbitrarias propias de un paradigma computacionalista (Fodor, 1986) y enfatiza en su lugar la construcción de significado desde múltiples sistemas y desde las modalidades sensoriales que afectan tanto la lectura como la escritura:

The concept of persona is central to style in composing because it deeply affects the selection of information from long-term memory, the formation of plans and goals, the imagined audience, and choices of grammar and vocabulary. A different set of personae, complete with different constraints, is adopted for writing a scientific article than for writing a thank-you note to Grandma (Sadoski & Paivio, 2001, p. 110).

Así las cosas, es posible observar la importancia que adquieren las modalidades sensoriales y la construcción situada de los significados, lo que se concreta, por ejemplo, en la adopción de un tono de voz (*persona*) específico en la producción textual. Es así que esta teoría dado su carácter unificado vuelve a destacar que leer y escribir no son meras habilidades lingüísticas, por el contrario, "lectura y escritura se constituyen en las herramientas imprescindibles para el desarrollo pleno de la capacidad de pensamiento crítico e independiente de todo sujeto letrado" (Parodi, 2014, p. 77) y desde este punto de vista, la investigación en comprensión de textos no puede descuidar los factores involucrados en el procesamiento entre los sistemas y en actividades de alfabetización ecológicas.

Finalmente, dentro del marco de las interrelaciones entre lectura y escritura el modelo bidireccional propuesto por Eisterhold (1991) ha tenido una aceptación importante (Reuter, 1995; Parodi, 2003) en la explicación del tipo de vínculos entre ambos macroprocesos. Según este modelo los procesos de lectura y escritura utilizan conocimientos subyacentes comunes que impiden una sobrecarga cognitiva (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011) en el individuo. El modelo contempla entonces múltiples relaciones entre conocimientos específicos para la lectura y la escritura como subsistemas separados, junto con estrategias comunes que soportan ambos procesos. Eisterhold (1991) agrega que los tipos de interconexiones pueden cambiar producto de cambios ontogenéticos en el individuo. A continuación, se grafica el modelo en referencia en la Figura 1:





**Figura 1. Diagrama de modelo bidireccional extraído de Parodi (2013; 2014)**

En efecto, la variabilidad evolutiva impregna la comprensión y la producción lingüística y su importancia ha sido reconocida por diferentes investigadores, para quienes este fenómeno es indicativo de cambios cualitativos que pueden estar ocurriendo en la adquisición:

The role of variability in human development was first pointed out by dynamic systems theorists Thelen and Smith (1994). They argue that development should not be seen as a teleological process—a process that is predetermined and guided by design (p. xv). Instead, they point out that development is an individual, rather erratic discovery process. The learner must discover, try out, and practice each part of the process him or herself, and this is accompanied with a great deal of trial and error, referred to as “variability” (Vespoor & van Dijk, 2013, p. 1).

Cobra sentido, pues, que las relaciones entre lectura y escritura sean bidireccionales, ya que el desarrollo ontogénico no se manifiesta de manera lineal, ya que ciertas estrategias son usadas más intensamente en ciertos niveles o grados, notándose diferencias de valores más altos y cambios abruptos en niveles superiores. De esta manera, este modelo contempla el cambio en diferentes edades y así se evidencia la complejidad de los comportamientos en los diferentes estadios de alfabetización del ser humano.

### **3. Macroestructura y resúmenes ¿Qué es la idea principal?**

Cuando analizamos el resumen como un proceso psicolingüístico asociado a la comprensión y producción de textos surge la pregunta por la noción de ‘idea principal’. Este constructo presenta un carácter escurridizo, difícil de asir y que ha sido caracterizada a través de criterios superpuestos y muchas veces confusos. Cunningham y Moore (1990) al igual que Carriedo (1996) y Peronard (1998) han puesto de relieve el carácter ambiguo y circular de esta noción, y en este sentido, la dificultad para su conceptualización y operacionalización se agrava si consideramos el

carácter flexible de las macroestructuras: "Si a ello agregamos la dificultad de plantear preguntas que eliciten inequívocamente un nivel determinado de macroestructura" (Peronard, 1998, p. 191). Es posible observar el carácter problemático de la noción de idea principal en la siguiente cita:

La idea principal de un párrafo indica al lector la afirmación más importante que presenta el autor para explicar el tema. Este juicio o afirmación caracteriza a la idea principal, a la que se refieren la mayoría de las frases. La afirmación se formaliza generalmente en una frase. Una idea principal implícita puede referirse a la relación dominante entre los temas supraordenados y los subordinados de un párrafo (Bauman, 1985, p. 92).

Como se puede apreciar, en esta definición la idea principal es conceptualizada como la 'afirmación más importante', caracterización de corte subjetiva, ya que no se especifica si la importancia está dada por los intereses del lector, por los propósitos del escritor, por su inclusividad en la jerarquía semántica o por tener un carácter resuntivo tal que integre la mayor cantidad de macroproposiciones, expresadas por ejemplo en títulos o frases tópicas (Montanero, 2001). Asimismo, es difícil obtener la afirmación más importante con solo aplicar las macrorreglas para la construcción de una síntesis. Para subsanar este problema uno de los caminos se corresponde con el análisis proposicional, defendido por Kintsch (1988, 1998) el que involucra tener en cuenta distintos niveles o grados de asignación de jerarquía semántica a las ideas nucleares, lo que se condice con diferentes niveles de abstracción:

Just what role a proposition plays in a text depends on its function in the overall structure: It may be part of the gist of an essay, or it may be an expendable detail; it may be a crucial link in the causal chain of a story, or it may be irrelevant to the main story line (Kintsch, 2013, p. 818).

Para captar la macroestructura semántica o meollo, así como las diferentes jerarquías semánticas, se utilizan, entonces, macroestrategias (Sanford & Garrod, 1981; van Dijk & Kintsch, 1983):

La aplicación de macroestrategias es un proceso ineludible en la comprensión de textos de alguna longitud, si por tal se entiende, como lo hacemos nosotros, un proceso complejo cuyo producto es una representación mental coherente del significado asignado al texto (Peronard, 1998, p. 192).

Se releva así el rol fundamental que posee la macroestructura en el proceso de comprensión, dadas las limitaciones de la memoria de trabajo y la necesidad de procesar una gran cantidad de información que sería inmanejable, si no pudiéramos reducirla por medio de la construcción de una proposición más general o integradora o

a través de la eliminación de proposiciones redundantes; o por medio de la evocación de esquemas o marcos de las que dichas proposiciones forman parte:

Macrostructures are mental representations of text at a global level. They may simply mirror the structure of the text from which they were derived, or they may reflect, to varying degrees, the comprehender's own prior knowledge structure that has been imposed on the text in the creation of a situation model (Kintsch, 2013, p. 824).

Más que una macroestructura se trata más bien de un conjunto posible de macroestructuras jerárquicamente ordenadas "de modo tal que cada nivel superior corresponda a condensaciones de niveles inferiores" (van Dijk & Kintsch, 1983; Peronard, 1998, p. 190). Así los lectores se representan la información global del texto a través de la macroestructura, la cual en el proceso de comprensión textual es inferida o derivada a partir de un conjunto de representaciones proposicionales que reciben el nombre de microestructura. El nivel superior de la macroestructura puede representarse en el texto como un título o una oración tópica o través del código no verbal de la imagería mental como un dibujo o una tabla, si seguimos los términos propuestos por Sadoski y Paivio (2001).

En el caso del resumen escrito estos diferentes niveles jerárquicos a nivel semántico pueden verse reflejados en el producto textual en diferentes tipos de resúmenes entendidos como instancias textuales (Peronard & Gómez, 1985) con diferentes grados de concisión y extensión del contenido: "Escribir un buen resumen también tiene que ver con reconocer el grado de concisión requerido o exigido por la tarea impuesta o por lo que el lector/escritor busca satisfacer. De este modo, habrá resúmenes de extensión variada y con grados de detalle diversos" (Parodi et al., 2014, p. 118).

Cunnigham y Moore (1990, p. 18) en su investigación, reportada bajo el sugerente título: "El confuso mundo de la idea principal", solicitaron a los sujetos de su estudio identificar en textos breves la idea principal y obtuvieron como resultado nueve categorías, correspondientes a diferentes tipos de resúmenes. Estas categorías se presentan en la Tabla 1:

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
1. Esencia	Resumen de los contenidos del texto mediante la creación de enunciados generalizadores que resumen información específica y la eliminación posterior de dicha información que entonces resulta redundante.

2. Interpretación	Resumen de los contenidos posibles implícitos en el texto.
3. Palabra clave	Término que etiqueta el concepto más importante del texto.
4. Resumen o diagrama selectivo	Síntesis o esquema de los contenidos de un texto logrado mediante la selección y combinación de palabras y frases más importantes y superordinadas.
5. Tópico	Generalización sobre la vida, el mundo o el universo que el texto como totalidad desarrolle, implique o ilustre, pero que no corresponde al tema o a la palabra clave.
6. Título	Nombre asignado al tema.
7. Tema	Frase que etiqueta el contenido de un texto sin especificar nada sobre él.
8. Asunto	Palabra única, término o frase que designa un contexto conceptual para el texto.
9. Frase temática	Única frase del texto que dice del modo más completo lo que este enuncia o trata.
10. Otros	Cualquiera respuesta que no encaje en los apartados anteriores. Aquí se incluirán todas las respuestas literales como también los comentarios evaluativos.

**Tabla1. Categorías de resúmenes (Cunningham y Moore, 1990).**

Esta investigación, por medio de una tarea que puede parecer bastante simple, deja en evidencia la complejidad del constructo de idea principal y la diversidad de niveles de síntesis que pueden existir, dada la naturaleza flexible de las macroestructuras y los factores que intervienen en la comprensión de textos como proceso estratégico y proposicional.

Frente a la pregunta, entonces, ¿qué es la idea principal? Advertimos que el constructo no es sólido e impone una serie de dificultades si consideramos la complejidad existente para determinar qué es lo más importante en un texto. Para tratar de responder esto, el concepto de macroestructura presenta un mayor rendimiento funcional, ya que la información central del texto se concibe a partir de la jerarquización semántica de macroproposiciones: "La macroestructura es relevante no solo para manejar información compleja en la producción del texto escrito, sino que también en la comprensión de él y en la recuperación de información" (Venegas, 2011, p. 88). Comprender un texto implica captar la naturaleza jerárquica inherente a su estructura semántica y, por lo tanto, la mayor o menor importancia de las ideas no

depende exclusivamente de una asignación subjetiva por parte de un lector (van Dijk, 1978), sino que también de una coherencia semántica potencial que es actualizada por el lector, es así como:

son más importantes las proposiciones requeridas para la interpretación de un mayor número de proposiciones posteriores; en cambio, son meros detalles las proposiciones cuyo conocimiento no es presupuesto en el resto del texto y, por lo tanto, no es menester recordarlas para comprender las otras partes (Peronard, 1998, p. 218).

Se trata, por tanto, de información textualmente importante (van Dijk & Kintsch, 1983), la que es organizada a través de diferentes mecanismos para lograr una jerarquización de las ideas: "El escritor, junto con construir el texto en un nivel microestructural, efectúa un proceso paralelo mediante el cual, por medio de estrategias globales, construye el texto como una totalidad coherente" (Parodi & Nuñez, 2002, p. 78). Así el lector construye o reconstruye la macroestructura (Parodi, 2000). Esta información textualmente importante puede coincidir o no con una información que van Dijk y Kintsch (1983) denominan contextualmente importante, que corresponde a aquella información relevante desde el punto de vista del lector, dado sus intereses y sus objetivos:

Los objetivos funcionales no solo desempeñan un rol fundamental en la producción de textos, sino también en la lectura. De aquí se desprende que los procesos de comprensión no serán siempre desarrollados de la misma manera, sino que estarán guiados por los objetivos funcionales y por los objetivos de lectura (Parodi et al., 2014, p. 98).

Así como las formas de representación de la macroestructura pueden variar en su grado de globalización desde una única macroproposición como grado máximo de resumen, por ejemplo, la categoría 6 de Cunningham y Moore (1990): título, a uno que exprese proposiciones con diferentes grados de especificidad como el diagrama selectivo en la categoría 4 de los mismos autores. De esta manera, las variables individuales, la tarea, los intereses, los objetivos, el género discursivo y la disciplina, entre otros elementos pueden influir de manera considerable en las diferentes rutas que tomará el proceso de comprensión.

#### **4. ¿Qué significa resumir un texto o varios textos? El resumen como proceso y como producto**

La síntesis de discurso y el campo de "leer para escribir" (Wiley & Voss, 1999; O'Hara, Taylor, Newman & Sellen, 2002) han sido ámbitos relevantes en los cuales se

ha investigado la relación entre la lectura y la escritura. Para Klein y Boscolo: "Discourse synthesis is a particularly complex process, which involves both comprehension from sources and text production" (2016, p. 422). De este modo, resumir y/o sintetizar es un proceso de aprendizaje y un proceso psicolingüístico, ya que "el resumir implica los procesos y subprocesos psicolingüísticos involucrados en la comprensión y producción del discurso escrito" (Parodi et al., 2014, p. 96) cuyo resultado final es el resumen como producto textual. Implica, por tanto, un dominio eficiente tanto de estrategias de lectura como de estrategias de escritura.

Asimismo, la síntesis de discurso requiere la integración entre fuentes diversas y a veces contradictorias (Keck, Kammerer & Starauschek, 2015), según la naturaleza de la tarea. En varias ocasiones las diferentes fuentes presentan aspectos distintos de una misma temática y también pueden existir solapamientos de una misma información. En este escenario, el lector/escritor debe seleccionar los elementos cruciales de cada fuente y desechar la información marginal. Ahora bien, para lograr una síntesis de discurso los lectores no se limitan a seleccionar información relevante, sino que se deben relacionar las ideas y los conceptos dentro de una representación coherente. Esta relación encuentra sustento teórico en la teoría de Kintsch (1988, 1998) para quien el proceso de comprensión consiste en la construcción de una representación mental de un texto formada a partir de una red de proposiciones interrelacionadas: "The CI model simulates the construction of a textbase: A network of propositions derived from the text is constructed and integrated via a spreading activation constraint satisfaction process" (Kintsch, 2013, p. 820). La representación mental posee dos componentes: el texto base y el modelo de situación. Este último se logra gracias al proceso de integración:

A written synthesis can be considered a text representation which is located on a continuum between the two poles: text-base and situation model. A synthesis is either closer to the text-base pole, when information is selected from each source without any integration, or to the situation model, when information from multiple sources is integrated (Boscolo et al., 2007, p. 423).

Cobra sentido aquí, la idea de Kintsch (1988, 1998) de activación o inferencia promiscua entre los conceptos y las ideas que aportan cada una de las fuentes que serán sintetizadas. Se asume, de esta manera una activación generalizada de información relevante, irrelevante e incluso inconsistente con una posible representación del intertexto. Así las cosas, nuevamente, considerando ahora el grado de integración es posible encontrar diversas posibilidades y tipos de síntesis escritas que responden a la forma en que fueron aplicadas las macroestrategias de síntesis,

tales como la supresión, la generalización y la integración. Este procesamiento que busca construir una representación del significado nuclear de los textos puede variar en función de objetivos, tareas, entornos, conocimientos previos; y producir síntesis diversas tanto exitosas como no exitosas en grados diversos. En suma, a la complejidad del proceso de comprensión textual se agrega, además, que la escritura a partir de fuentes implica la interacción entre la composición en curso, la comprensión a partir de múltiples fuentes: "This is an inherently intertextual process in which multiple sources of information are juxtaposed with one another, portions are evaluated and selected, and information is integrated as part of a process of updating the expert's mental model about the topic" (Goldman, 2012, p. 357). Así como los conocimientos previos del lector/escritor (O'Hara et al., 2002).

Tal como lo señalan Parodi y colegas (2014) la generación de un resumen no constituye un proceso meramente psicolingüístico, sino que también es social, y, en ese sentido, el resumen y la síntesis de discurso pueden considerarse como géneros ampliamente utilizados en contextos escolares, académicos, laborales y profesionales. Parodi (2008) plantea que los géneros pueden considerarse como constructos cognitivos en cuanto estarían representados o almacenados en la memoria de los sujetos. Estas representaciones toman elementos del modelo de situación (van Dijk & Kintsch, 1983) y del modelo de contexto (van Dijk, 1999, 2006, 2008). En este modelo integral, los géneros no son solo constantes definidas por las variables del contexto social, sino que, de alguna manera, toman vida en el sujeto:

Este sujeto es quien —en definitiva— construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y —por supuesto— en interacción mediada a través de la dimensión lingüística con otros sujetos (Parodi, 2008, p. 23).

En esta propuesta, el conocimiento de los géneros tiene directa relación con la comprensión del discurso escrito, en cuanto los géneros surgen a partir de las experiencias del sujeto y las representaciones que forma sobre ellas. A continuación, podemos apreciar una definición de género:

Los géneros, a modo de estructuras de conocimiento cognitivo, almacenados como representaciones mentales dinámicas, constituyen un conocimiento de convenciones adquiridas interactivamente por un sujeto en sus relaciones con otros. Estos conocimientos convencionalizados, cognitivamente construidos a partir de contextos culturales, orientan los procesos discursivos que los sujetos participantes ponen en práctica en el contrato social (Parodi, 2008, p. 27).

Parodi (2008, 2015) plantea que esto necesita de un sujeto que utilice los géneros de manera consciente y deliberada, que pueda elegir incluso transgredir alguna convención para lograr algún objetivo. La aceptación de esa transgresión, por supuesto, recae en la audiencia.

El autor plantea que, en lo que respecta a los géneros académicos y profesionales, se puede establecer un continuum que concatena géneros escolares con los géneros en el contexto universitario, los géneros especializados del discurso científico y los géneros profesionales del medio laboral. No es posible plantear deslindes claros entre estos diferentes grupos de géneros, particularmente porque en el discurso especializado coexisten géneros académicos y géneros profesionales según las diferentes disciplinas. En el proceso de alfabetización académica, la lectura de estos géneros permite acceder al conocimiento disciplinar y su escritura, acorde con la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2014), una vez aprendida de manera experta, permitirá al sujeto el dominio en la disciplina y su capacidad para comunicar significados especializados por medio de diferentes géneros.

El resumen, entonces, es un género discursivo (Parodi et al., 2014, p. 100) cuyo propósito es dar cuenta del contenido central de un texto fuente, circula en ámbitos científicos, académicos y profesionales. Se realiza preferentemente a través del modo semiótico verbal y su organización discursiva y rasgos lexicogramaticales dependerán del texto fuente. Cuando hablamos de síntesis discursiva agregamos una nueva variable: no se trata solo de un texto fuente, sino que de varios textos fuentes que se integran en un género discursivo particular.

Resumir y sintetizar uno o más textos significa desarrollar un proceso de lectura comprensiva y alcanzar esta comprensión por medio de una representación mental coherente de significados centrales, para posteriormente iniciar el proceso de producción textual. Esto requiere la activación de un proceso recursivo en el cual el lector/escritor, en ciclos iterativos, revisa las fuentes y compone diferentes pasajes de su texto en el marco de un proceso estratégico que requiere autorregulación (Mateos, Martín, Villalón & Luna, 2008; Mateos, Solé, Martín, Cuevas, Miras & Castells, 2014). Lo anterior entronca de forma natural con la teoría de la comunicabilidad que establece que una actividad intrínseca del proceso de comprensión es:

Ser capaz de decirse a uno mismo de qué trata el texto leído o comunicar a otros y socializar la construcción realizada a partir del texto, constituye, desde la TC, un eslabón en el proceso de construcción de una representación coherente con los significados del texto, en el marco de ciertos objetivos de lectura (Parodi, 2014, p. 94).



Es así como el lector/escritor escribirá diferentes versiones de la síntesis discursiva, con diferentes grados de concisión, extensión y profundidad para comunicar lo que ha comprendido, en el marco de un contexto social y cultural específico, completando así el circuito de la comunicabilidad de la lectura. En este sentido, la comprensión de textos y la producción de resúmenes se encuentran estrechamente relacionadas. En efecto, se ha demostrado que los adultos y los niños que explican y elaboran lo que están leyendo y, tienen enfoques flexibles para solucionar problemas de comprensión de texto, recuerdan y resuelven los problemas mejor que los que no lo hacen (Chi, Deleeuw, Chiu & Lavancher, 1994; Goldman, Cote & Saul, 1994).

### ***5. ¿Por qué los estudiantes universitarios deben desarrollar las capacidades asociadas al resumen? Hacia un enfoque híbrido***

Según nos indica Marcez-Stawiarska (2016) la relación entre el acto de resumir y las habilidades de lectura ha sido investigada por un número relativamente pequeño de investigadores. Entre ellos destacan Rinehart, Stahl y Erickson (1986). Estos investigadores entrenaron a un grupo de setenta estudiantes de sexto grado de primaria en la técnica del resumen y posteriormente, les pidieron responder preguntas sobre la comprensión de los textos. Los resultados muestran que el entrenamiento permitió a los estudiantes recordar información más significativa en aquellos textos a través de la creación de una mayor conciencia sobre la información de nivel superior de los textos: "heightening awareness of top-level information in texts" (Rinehart et al., 1986, p. 433). En el contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), en el estudio de Bensoussan y Kindler (1990) a noventa y dos estudiantes EFL se les solicitó resumir diez textos académicos, mientras que a otros ochenta y siete se les solicitó responder preguntas breves sobre los mismos textos. Los resultados de estos autores, al comparar las dos técnicas muestra que ambos grupos mejoraron significativamente su comprensión de textos, pero su hipótesis de que la extracción de las ideas principales mediante el resumen era más efectiva versus a aquellos que respondieron preguntas no pudo ser confirmada.

Al analizar la influencia del resumen escrito en la comprensión de textos es importante tener en cuenta "to what extent the quality of summaries would correlate with development of students' reading skills (Marcez-Stawiarska, 2016, p. 91). En efecto, la correlación entre la calidad de los resúmenes y las habilidades lectoras puede dar luz sobre las estrategias comunes en la producción y en la comprensión

textual y, por lo tanto, en el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de ambos procesos. Asimismo, esto se relaciona con el desarrollo ontogenético que incorpora el modelo bidireccional de Eisterhold (1991): "This model presents the relations between comprehension and production as a constellation of interrelated processes that use a substratum of common knowledge, without overloading the individual's cognitive system" (Parodi, 2013, p. 960).

En efecto, diferentes estudios han puesto en evidencia que el proceso de resumir se corresponde con habilidades cognitivas altamente complejas que se desarrollan en el tiempo y que están conectadas con las experiencias y habilidades de alfabetización, las cuales son por excelencia híbridas, es decir combinan de forma constante procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos multimodales y vehiculados en diferentes soportes (Brown & Day, 1983; Keck, 2014; Martin, 2011). Asimismo, la investigación ha puesto de manifiesto que los mejores resúmenes y síntesis discursivas son realizados por adultos con estudios superiores que utilizan la escritura profesionalmente (Taylor, 1984).

En el contexto de lenguas extranjeras, una alta competencia de la lengua les permite obtener resúmenes de mejor calidad con uso de más metáforas gramaticales, que les permite aumentar la efectividad de este género académico escrito (Yasuda, 2015; Colombi, 2006). Baba (2009) por su parte, concluye que el conocimiento de las relaciones paradigmáticas entre las palabras y el conocimiento metalingüístico son fundamentales para la generación de buenos resúmenes, ya que estos conocimientos permiten al sujeto, modificar la estructura sintáctica de los contenidos del texto de origen, lo que resalta los diferentes tipos de conocimientos que se deben manejar para resumir. Así, conocimiento lingüístico y metalingüístico son aspectos fundamentales tanto para la lectura como para la escritura.

En este sentido, Chou Hare (1992) observa este carácter híbrido del proceso psicolingüístico de resumir:

La recurrencia al proceso de resumir puede continuar mucho más allá del nivel automático, inconsciente, según el tipo de producto final que se desea. Para obtener un resumen más sucinto, especialmente un resumen escrito, los que deben hacerlo tienen que ser más conscientes y estratégicos en cuanto al procesamiento. Sin embargo, las reglas para resumir siguen siendo las mismas. La aplicación continua y deliberada de estrategias de selección y condensación finalmente llegará a la 'esencia'. La naturaleza recursiva del acto de resumir hace difícil juzgar con precisión cuándo termina la lectura y comienza la escritura. (Chou Hare, 1992, p. 129).

El producto del acto y del proceso de resumir, el género discursivo *resumen* también afecta cómo hemos visto, la comprensión, ya que este conocimiento genérico marcará divergencias en las formas de procesamiento, dada la naturaleza de los textos que sirven como fuente: "Desde el género, la aplicación de macroestrategias de lectura para alcanzar la construcción de un resumen es dependiente del texto que se lea" (Parodi, 2014, p. 112) o de los textos que se lean. En esta línea, Johnson (1983) al identificar tres tipos de resúmenes de un cuento: 1) producción de recuerdos, 2) trama y 3) esencia releva la dificultad que presenta encontrar una contraparte expositiva para cada tipificación, considerando que las estructuras expositivas y argumentativas no son tan familiares como la estructura narrativa y conversacional y se desarrollan tardíamente (Silvestri, 2001). En este sentido, la mediación de las instituciones formadoras juega un rol de relevancia en la adquisición y desarrollo de competencias comunicativas de creciente complejidad.

En el desarrollo de la herramienta computacional *Summary Street*, que se basa en los postulados de las teorías de van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1998), Wade-Stein y Kintsch (2005) destacan:

Namely, summarizing contributes to the goal of constructing a solid foundation of factual and conceptual knowledge because it serves to reinforce the memory representation of the content beyond that achieved through rereading. Writing a summary requires much more conscious thought, judgment and effort, whereas rereading is generally a more passive activity. Ideally, the summary writer not only selects the important ideas from the text, but also reconstructs the meaning in a more succinct, generalized form (Wade-Stein & Kintsch, 2005, p. 5).

En este sentido, es útil para estudiantes de diferentes niveles educativos, ya que se trata de un procesamiento activo que exige un esfuerzo cognitivo importante, ya que implica no solo la selección de ideas relevantes, sino que una reconstrucción, una condensación del significado nuclear en diferentes formas. De allí se desprende que si lo analizamos desde el punto de vista de la evaluación: "evaluar un resumen permite contar con una visión más precisa de lo que los estudiantes comprenden del texto" (Venegas, 2011, p. 87).

Asimismo, si lo vemos desde el punto de vista instruccional el resumen y la síntesis discursiva se constituyen en unas herramientas poderosas para desencadenar procesos de comprensión y producción de textos que se relacionan con el aprendizaje:

Few tasks require coordinating comprehension and writing activities to the degree that summarizing does, as both depend on very similar sets of skills. Like writing, deep comprehension relies on sorting out the importance

relationships in a text, on finding links between ideas and organizing them into a coherent textual or mental representation of the meaning (Wade-Stein & Kintsch, 2005, p. 7).

Ya que una comprensión profunda implicará que el comprendedor/productor de textos llega a construir un modelo de situación que reforzará o modificará las estructuras de conocimientos que el sujeto poseía previamente y le permitirá usar ese nuevo conocimiento de forma flexible en nuevas situaciones (Kintsch, 1998), por ejemplo, en contextos en los que se debe enfrentar a la escritura del género resumen o de otro, para cumplir con tareas culturalmente relevantes en la sociedad. Esto es consistente con estudios que muestran que ambos, tanto el resumen como la síntesis de discurso, aunque no requieran la transformación de fuentes en un nuevo género, sí requieren necesariamente una actividad integradora y eso puede resultar en un aumento del conocimiento conceptual (Gelati, Galvan & Boscolo, 2014; Martínez, Mateos, Martín & Rijlaarsdam, 2015), lo que refuerza la idea de que leer para escribir y escribir para aprender en muchos contextos son inseparables y se requiere por tanto una coordinación entre procesos de lectura y escritura.

## **CONCLUSIONES**

Este artículo teórico bibliográfico cuyo objetivo es analizar las relaciones que la síntesis de discurso como proceso psicosociolingüístico establece con la comprensión del discurso escrito, se propuso responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué relaciones existen entre la escritura de síntesis discursivas y la comprensión textual?
2. ¿Cómo influye el proceso psicolingüístico de resumir en el macroproceso de comprensión de los textos?

En relación con la primera pregunta *¿Qué relaciones existen entre la escritura de síntesis discursivas y la comprensión textual?* Por medio de la revisión realizada tanto a los modelos y teorías de la comprensión humana de textos, como de investigaciones clásicas y de vanguardia podemos advertir que el resumen y la síntesis de discurso responden a un proceso recursivo de selección, generalización e integración de ideas relevantes que implica el dominio tanto de estrategias de lectura como de estrategias de escritura, las que su vez ponen en juego habilidades cognitivas altamente complejas e interrelacionadas, si tenemos en cuenta las capacidades limitadas de la memoria de trabajo y del sistema cognitivo del ser

humano, es plausible pensar en una base estratégica común que soporta tanto procesos de lectura como de escritura.

La macroestructura se constituye en el punto de partida y piedra angular sobre la que se asienta el proceso de comprensión. Su flexibilidad permite comprender que, al momento de resumir, el proceso de comprensión no se desarrolla siempre de la misma manera, sino que variará de acuerdo con los objetivos, a los entornos y a las tareas que emprenden los sujetos. De allí cobra relevancia la noción de estrategia como la representación cognitiva de un plan para enfrentar algún aspecto de la comprensión textual. Los procesos transformativos que se propician cuando un sujeto requiere construir un modelo de situación intertextual a través de un resumen o síntesis, da cuenta de la complejidad y variedad de elementos involucrados en el procesamiento del discurso en contextos naturalísticos.

Asimismo, en base a los supuestos y principios de la Teoría de la comunicabilidad (TC) es posible observar de forma más clara cómo la habilidad de comunicar es parte de la habilidad de comprender y en ese sentido, existirían habilidades dependientes y habilidades independientes que posibilitan desarrollar un proceso de síntesis discursiva exitosa. El modelo bidireccional nos entrega un buen marco para desde allí avanzar en un conocimiento más profundo sobre la naturaleza dual del resumen y proponer nuevos modelos de conexiones entre la comprensión y producción de textos. Finalmente, no podemos soslayar la importancia del conocimiento genérico en el proceso de comprensión, ya que los géneros discursivos que se lean afectarán la construcción de una representación mental coherente, impondrán desafíos y obligarán al lector/escritor a tomar decisiones en el acto de resumir sobre la dimensión retórico/organizacional (Parodi et al., 2014), la que afecta y se ve afectada en el momento en que nos enfrentamos a generar una síntesis de calidad.

En relación con la segunda pregunta, *¿Cómo influye el proceso psicolingüístico de resumir en el macroproceso de comprensión de los textos?* Las diferentes investigaciones realizadas en diferentes campos de aplicación nos muestran que el resumen genera una mayor conciencia sobre la información de nivel superior en los textos y si nos enfrentamos a la lectura y síntesis de múltiples fuentes podemos apreciar que el proceso de construcción de un modelo de situación intertextual más despegado de las bases textuales y por lo tanto más flexible, permite modificar las estructuras conceptuales que el sujeto poseía previamente, lo que le permitirá integrar conocimiento nuevo, manejando información compleja, y además, aplicar

dicho conocimiento a nuevas situaciones, lo que refuerza el potencial epistémico y heurístico de la comprensión y producción de textos. Asimismo, los estudios reportan que el entrenamiento tiene un efecto positivo en las habilidades de comprensión y, por consiguiente, en el desarrollo de capacidades asociadas al reconocimiento de macroestructuras en tipos de textos particulares. Desde el punto de vista de las macroestrategias exige un procesamiento más activo, lo que refuerza la construcción de las jerarquías semánticas y la activación de modelos de contexto.

Este recorrido nos permitió explorar un campo de investigación que pese a contar con abundante bibliografía desde diversos ángulos, constituye un espacio de reflexión que se encuentra activo para la investigación y en donde se necesitan más y mejores investigaciones empíricas y nuevas plataformas teórico-metodológicas que permitan comprender de mejor forma el interjuego que se da entre las diferentes variables que afectan el proceso de resumir como los objetivos, la tarea, el género discursivo, las características de los sujetos, entre otros elementos. Se necesitan, por tanto, más investigaciones con una perspectiva discursiva y desde enfoques híbridos que no conceptualicen la lectura como una competencia aislada, sino que en constante interrelación con procesos de escritura y con material textual de naturaleza multisemiótica.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baba, K. (2009). Aspects of lexical proficiency in writing summaries in a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 18, 191-208.
- Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, 8 (31-32), 89-108.
- Bensoussan, M. y Kreindler, I. (1990). Improving advanced reading comprehension in a foreign language: summaries vs. short-answer questions. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 55-68.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Boscolo, P., Arfé, B. y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32 (4), 419-438.
- Britt, M. y Rouet, J. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En J. R. Kirby y M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of*

- learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge: Cambridge.
- Brown, A. y Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y aprendizaje*, 19(73), 87-107.
- Chi, M., De Leeuw, N., Chiu, M. y LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive science*, 18 (3), 439-477.
- Chou Hare, V. (1992). El resumen de textos. En J. Irwin y M. Doyle (eds.), *Conexiones entre lectura y escritura: aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires: Aique.
- Colombi, M. (2006). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students of Spanish. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 147-163). London: Continuum.
- Cunningham, J. y Moore D. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.
- Eisterhold, J. (1991). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 88-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisterhold, J., Carrell P., Silberstein S., Kroll B. y Kuhen P. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *Tesol Quarterly*, 24 (2), 245-266.
- Fodor, J. (1986). *La Modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Gelati, C., Galvan, N. y Boscolo, P. (2014). Summary writing as a tool for improving the comprehension of expository texts: An intervention study in primary school. In P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick y C. Gelati (Eds.), *Studies in writing, Vol. 28: Writing as a learning activity* (pp. 191-216). Leiden, The Netherlands: Brill.
- Goldman, S., Braasch, J., Wiley, J., Graesser, A. y Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 356-381.
- Goldman, S., Coté, N. y Saul, E. (1994). *Children's strategies for making sense of informational text*. Ponencia presentada en el Fifth Annual Winter Text Conference, Jackson Hole, WY.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. England: Longman.

- Granello, D. (2001). Promoting cognitive complexity in graduate written work: Using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40 (4), 292-307.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4-22.
- Keck, D., Kammerer, Y. y Starauschek, E. (2015). Reading science texts online: Does source information influence the identification of contradictions within texts? *Computers & Education*, 82, 442-449.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and its implications for instruction. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 807-839). Newark, NJ: IRA.
- Klein, P. y Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7 (3), 311- 350.
- Kucer, S. L. (1985). The making of meaning reading and writing as parallel processes. *Written Communication*, 2 (3), 317-336.
- Leopold, C. y Leutner, D. (2012). Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction*, 22(1), 16-26.
- Martin, J. (2011). Multimodal Semiotics: Theoretical Challenges. In S. Dreyfus, S. Hood y M. Stenglin (eds), *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities* (pp. 243-270). London: Continuum.
- Martínez, I., Mateos, M., Martín, E. y Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional program on learning, reading, and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 275-302.
- Marzec-Stawiarska, M. (2016). The influence of summary writing on the development of reading skills in a foreign language. *System*, 59, 90-99.



- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. y Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M. y Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. In P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick y C. Gelati (Eds.), *Studies in writing, Vol. 28: Writing as a learning activity* (pp. 169-190). Leiden, The Netherlands: Brill.
- McNamara, D. & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effect of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22 (3), 247-288.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37 (55), 19-30.
- McNamara, D. (Ed.) (2007). *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Montanero, M. (2001). Alternativas al "Mito de la Idea principal". *Contextos Educativos*, 4, 251-262.
- Motta-Roth, D. y Rabuske Hendges, G. (2010). Abstract/Resumo acadêmico. En D. Motta-Roth y G. Rabuske Hendges (Eds.), *Produção textual na universidade* (pp. 151-162). São Paulo: Parábola Editorial.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 7. Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 23-36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- O'Hara, K., Taylor, A., Newman, W. y Sellen, A. (2002). Understanding the materiality of writing from multiple sources. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56, 269-305.
- Parodi, G. (1999). ¿Existe influencia de la variable socioeconómica en la comprensión del discurso escrito? *Revista Lenguaje*, 27, 91-107.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva. *Revista signos*, 33 (47), 151-166.
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción del discurso escrito: estudio empírico en escolares chilenos. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3 (1), 75-101.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44 (76), 145-167.
- Parodi, G. (2013). Reading-Writing Connections: Discourse-Oriented Research. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.) (pp. 957-977). Newark, DE: International Reading Association.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. Teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago, Chile: Ariel.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2014). ¿Cómo escribir un buen resumen? En E. Montolio (Coord.), *Manual de escritura académica y profesional* (pp. 93-119). Barcelona: Ariel
- Parodi, G. y Julio, C. (2015). Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo informe de política monetaria desde un único sistema semiótico predominante? *Alpha*, (41), 133-158.
- Parodi, G. y Núñez, P. (2002). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la elaboración del texto escrito. En *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión e interpretación de textos académicos*, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad del Valle, Cali.
- Perfetti, C., Britt, M. y Georgi, M. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peronard, M. y Gómez-Macker, L. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 23, 19-32.
- Peronard, M. Gómez, L. Parodi, G. y Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, 86, 5-23.
- Rinehart, S., Stahl, S. y Erickson, L. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 422-437.
- Sadosky, M. y Paivio, A. (2001). *Imagery and text. A dual coding Theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sanford, A. y Garrod, S. (1981). *Understanding written language: Explorations in comprehension beyond the sentence*. Chichester: Wiley.

- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies. En D. Galbraith, M. Torrance y L. Van Waes (Eds.), *Writing and cognition* (pp. 231-250). Netherlands: Elsevier.
- Shanahan, T. y Lomax, R. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 116-123.
- Silvestri, A. (2001). Funciones psicológicas y adquisición discursiva. *Propuesta Educativa*, 25, 1-7.
- Spivey, N. (1990). Transforming texts constructive processes in reading and writing. *Written communication*, 7 (2), 256-287.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.
- Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Thelen, E. y Smith, L. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Perception and Action*. Cambridge: MIT Press.
- Taylor, K. (1984). The different summary skills of inexperienced and professional writers. *Journal of Reading*, 27, 691-699.
- Van Dijk, T. 1978. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of model representations during reading* (pp. 123-146). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse studies*, 8(1), 159-177.
- Van Dijk, T. (2008). *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Venegas, R. (2011). Evaluación de resúmenes en español con Análisis Semántico Latente: Una implementación posible. *Revista signos*, 44 (75), 85-102.
- Vespoor, M. y Van Dijk, M. (2013). Variability in a Dynamic Systems Theory Approach to Second language Acquisition. *Modern Language Journal*, 214-231.
- Wade-Stein, D. y Kintsch, E. (2005). Summary Street: Interactive computer support for writing. *Cognition and instruction*, 22 (3), 333-362.

- Wiley, J. y Voss, J. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 301-311.
- Yasuda, S. (2015). Exploring changes in FL writers' meaning-making choices in summary writing: A systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing*, 27, 105-121.
- Ylijoki, O. (2001). Master's thesis writing from a narrative approach. *Studies in Higher Education*, 26, 21-34.