

Teodoro Álvarez Angulo

Cómo resumir un texto

OCTAEDRO

Colección *Nuevos Instrumentos*, núm. 10

Título: *Cómo resumir un texto*

*A Chelo,
a Alberto y Javier.*

Primera edición: abril de 1999
Segunda edición: marzo de 2000
Tercera edición: noviembre de 2004

© Teodoro Álvarez Angulo

© Derechos exclusivos de edición:
Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 — Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

ISBN: 84-8063-373-5
Depósito legal: B. 45.328-2004

Impresión: Limpergraf, S.L.

Impreso en España
Printed in Spain

Distribuido por: Editorial Juventud
TEL. (55) 5203-9749 - México DF. www.editorialjuventud.com.mx
juventud@editorialjuventud.com.mx

Presentación

*Riassumere è una vera e propria arte.
Insegna a esprimersi con efficacia, a scrivere.*

UMBERTO ECO

Lector, el libro que tienes en las manos trata sobre una técnica o estrategia para hacer resúmenes de textos. Contra lo que pueda parecer, resumir o condensar información no es tarea fácil: requiere, por una parte, una comprensión correcta del texto; y por otra, es un proceso textual de reescritura, de creación de un nuevo texto.

Esto supone que lo primero que hemos de perseguir es un ejercicio reflexivo, en el que se pongan de manifiesto los diferentes fenómenos (cognitivos y textuales) que intervienen en el proceso de comprensión y de producción de textos. Si además, como parece, nos encontramos ante una destreza importante (y compleja) en la formación intelectual de las personas –y bien que lo atestigua la práctica diaria en lo que respecta a la enseñanza y al aprendizaje!–, no habrá que darlo por sabido ni tampoco presuponer que, por el hecho de que se sepa leer y escribir, automáticamente se ha de saber hacer resúmenes.

La práctica de enseñanza a que nos referimos confirma que a un niño de Enseñanza Primaria se le exige conocer el futuro perfecto de subjuntivo del verbo *saltar*, o las funciones de los determinantes en el grupo nominal, o identificar las oraciones sin sujeto expreso; sin embargo, con demasiada frecuencia se supone que ha de saber (y por tanto no se le suele enseñar) resumir textos, recitar un poema, narrar o relatar cuentos o historias, describir situaciones, personas o lugares, argumentar ante un determinado problema, asunto o tema, etc.; es decir, no se le enseña a usar la lengua en contextos formales de comunicación.

INTRODUCCIÓN

Hasta tal punto parece estar asentado en nuestra sociedad el procedimiento de cómo se hace un resumen que, a estas alturas, hablar sobre ello puede parecer poco menos que ocioso, si no fuera por el hecho de que los nuevos tiempos marcan una serie de características en el vivir cotidiano —y, cómo no, en el lenguaje— que presiden la rentabilidad, la concisión y un alto grado de pragmatismo.

En lo que respecta al lenguaje, esto ha llegado a conformar algo tan de moda —particularmente en el campo de la enseñanza— como son las técnicas de comprensión y, sobre todo, de expresión. Estrategias, prefieren llamarlo otros. Con este término —de origen bélico y militar— coincidiremos con las «estrategias de mercado», para todo vendedor que se precie; o con las «estrategias futbolísticas» que diseña todo entrenador en las sesiones preparatorias de cada partido; o incluso con las «estrategias políticas» que llevará a cabo un grupo político o una institución para crear opinión sobre un determinado tema, o introducir y justificar una «medida» concreta.

Estas técnicas o estrategias tan demandadas, dentro y fuera de la enseñanza, han vuelto a poner de manifiesto la importancia de saber redactar, de saber elaborar documentos de todo tipo, tales como cartas, escritos, informes, artículos, etcétera. Y también del resumen, a la hora de extraer información. En definitiva, lo que se persigue, en último término, es mejorar la expresión —oral y escrita— del ciudadano cuando de usar la lengua se trata.

Si bien es cierto que nuestra principal preocupación se centra en el campo de la enseñanza, conviene tener presente que vivimos en la era de la información, en la que es imprescindible manejar cantidades ingentes de información, no siempre con igual rango de importancia. Esto justifica —incluso desde un punto de vista meramente cuantitativo— la necesidad de disponer de sistemas de síntesis de información, al

cargo de los cuales va siendo cada vez más frecuente que se hallen auténticos profesionales dedicados a condensar información; así sucede en el campo de la documentación, del periodismo, de la edición, del tratamiento de la información... En algunos campos de la ciencia (investigación y divulgación), como en temática médica, por ejemplo, ya es práctica habitual la condensación de información.

En este trabajo pretendemos exponer la complejidad del fenómeno del texto (el resumen debe mantener siempre los mismos requisitos de coherencia, cohesión, adecuación y corrección que cualquier otro texto), así como la práctica del resumen con diferentes textos. En consecuencia, y debido a la complejidad de esta actividad textual, es necesario ejercitar el resumen de manera abundante y de forma explícita, hasta conseguir el mayor dominio posible, ya que pone en juego la competencia textual de quien lo ejercita, pues se trata de una actividad de reducción de información, que tiene en cuenta al destinatario del mismo y que consiste fundamentalmente en jerarquizar información; por consiguiente, desde el punto de vista de quien resume, se trata de comprender y de interpretar un texto dado. Esto es tanto como decir que nos encontramos ante una actividad no meramente reproductiva, sino más bien constructiva, ya que se trata de conseguir una paráfrasis personal del texto base o texto de partida.

No puedo terminar esta introducción sin agradecer la lectura atenta y los valiosos comentarios de Gabino Álvarez, María José Berasain, Nedy García, María Carmen González Landa y Consuelo Regidor.

1. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Con frecuencia hablamos de comprensión y producción de textos, de cualquier tipo de texto y en cualquier situación, sin reparar en la complejidad de los mecanismos que subyacen en el lenguaje natural, considerado éste como un conjunto de procesos, de los que la teoría lingüística formaría parte, y que pertenecen a otra teoría más general, relativa al conocimiento y a la comunicación humana. En último término, el problema esencial no radica sólo en explicar la comprensión/producción del lenguaje natural, sino que supone la comprensión/producción del mundo.

Por ello, el estudio del texto, además, claro está, de su análisis estructural, necesariamente debe plantear cuestiones relacionadas con los procesos cognitivos y representaciones del discurso en la memoria. Por tanto, cuestiones como almacenamiento y recuperación de información, estrategias cognitivas, límites de la memoria y una organización efectiva de procedimientos para procesar la información tienen una relevancia especial en este planteamiento.

En este sentido, la ciencia del texto estudia cómo se comprenden los textos, de qué manera extraemos las informaciones oportunamente necesarias, cuáles son los mecanismos de almacenamiento y reproducción en el cerebro de cuantas informaciones poseemos, incluido nuestro conocimiento del mundo; todo ello en función de las intenciones, tareas, problemas puntuales que se presentan, y que, cada vez más, se tiende a considerar como estrategias.

Parece claro, pues, que la interpretación de textos constituye uno de los problemas capitales de la ciencia del texto. Su aplicación a la enseñanza resulta de especial importancia, ya que estamos ante un instrumento que trata acerca de los procesos de la comprensión, y que busca saber qué informaciones extraen y almacenan los hablantes en el cerebro, teniendo en cuenta no sólo el contenido y estructura del texto, sino también sus propios conocimientos e intereses. Dicho en otros tér-

minos: nos interesa saber qué es realmente aquello que recordamos de un texto después de haberlo leído o escuchado. Y es precisamente en este momento cuando se nos presenta la conveniencia de definir los mecanismos de comprensión y producción del discurso. Entre los fundamentales figuran la memoria como recuerdo y reproducción, su decisivo papel de almacenamiento y recuperación de la información, así como la estructuración (jerarquización) de las informaciones en el proceso de elaboración del texto.

En lo que respecta a la construcción del discurso o texto, en determinadas situaciones, la elaboración de la segunda parte de una frase presupone saber qué contiene la primera (memoria a corto plazo, *MCP*). En otras circunstancias, durante la elaboración del texto, hay que guardar o almacenar la información sobre la estructura y comprensión de palabras o partes de oraciones hasta que se vuelvan a necesitar; por ejemplo, para establecer relaciones gramaticales necesarias, tales como la unión de párrafos a través de los organizadores textuales o la conexión de proposiciones que requiere la subordinación, mediante los oportunos conectores pragmáticos. El almacenamiento de estas relaciones se produce precisamente en la memoria (memoria a largo plazo, *MLP*).

Sin embargo, conviene recalcar la idea de que el recuerdo no es exclusivamente un acto reproductivo, sino que de alguna manera implica el razonamiento y la explicación; es también constructivo, ya que la reproducción no sólo implica transformaciones de la representación del texto, sino también construcciones derivadas de la estructura de la memoria episódica junto con otros conocimientos.

La comprensión, el almacenamiento y la recuperación difícilmente pueden ser considerados de forma aislada, sino que, por el contrario, interactúan con todos los procesos de pensamiento que combinan la información ya almacenada en la memoria, entre los que destacan de manera particular los esquemas: representación abstracta de un concepto genérico relativo a un objeto, suceso o situación. Los esquemas se adquieren a partir de la experiencia personal en situaciones recurrentes, ya que prácticamente todos los contenidos de la memoria humana se organizan total o parcialmente en esquemas.

Por otra parte, el esquema determina, a su vez, qué microproposiciones o partes del texto son relevantes y forman su esencia. O lo que es lo mismo: el conocimiento se organiza a través de los denominados esquemas cognitivos que se pueden considerar como estructuras de datos, «paquetes» de información organizada de una manera coherente que representan patrones estereotípicos; los extraemos de la memoria y los empleamos en nuestra comprensión del discurso. Por ello, los esquemas hacen económica la comunicación humana y además son los guías de los procesos de comprensión en el análisis de textos.

1.1. LA MACROESTRUCTURA SEMÁNTICA

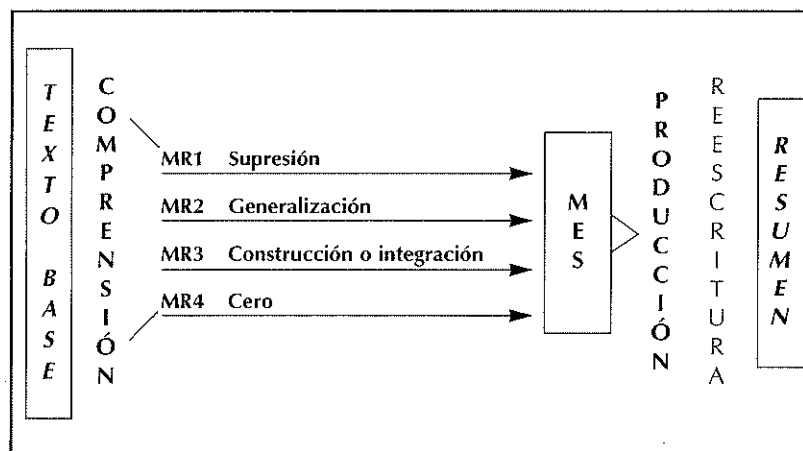
Tratar sobre el tema de un texto, de su contenido, es referirse a un concepto que suele llamarse «plan global», «estructura profunda», «macrocomponente textual», «tópico» (asunto) de la conversación, del discurso o del texto, «idea principal» o también «macroestructura semántica».

La macroestructura semántica (*MES*) expresa qué elementos textuales son más relevantes en la información semántica del discurso, considerado como un todo y a la vez precisa los elementos textuales más importantes; las MES definen también la coherencia global del discurso.

Cuando un individuo entiende un discurso, realiza principalmente un trabajo de síntesis del texto, en cuanto que tiende a reducir la información presente (en todos sus detalles) y, haciéndolo, construye la estructura de síntesis que podemos llamar «macroestructura».

El papel de la MES en la comprensión textual (y en la memoria) consiste precisamente en que lo almacenado en la memoria se corresponde con la MES del texto, ya que, cuando recordamos, usamos la MES como clave para localizar la información proposicional detallada sobre el texto. Por ello, los *abstracts* o resúmenes son expresiones de la MES, ya que ésta puede por sí misma resumir una secuencia entera de proposiciones del texto.

Para obtener una o varias macroestructuras de una secuencia dada de proposiciones, es necesario aplicar, según Van Dijk (1980), una serie de operaciones de reducción de información semántica, llamadas macrorreglas -*MRs*- (véase el cuadro 1); son las siguientes:



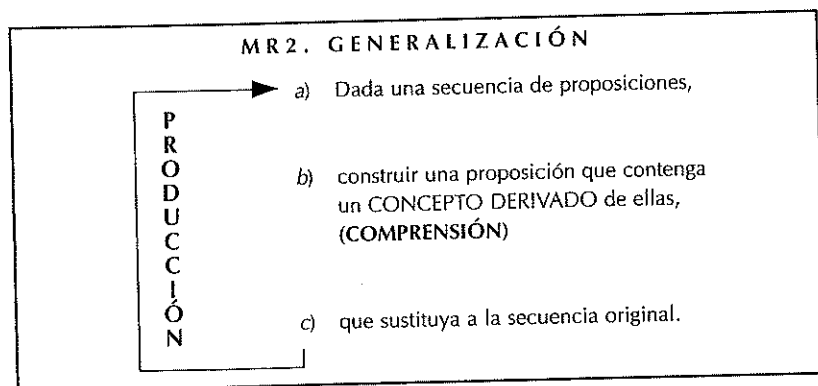
Cuadro 1. Obtención de la macroestructura semántica (MES) y su función en el proceso de elaboración del resumen.

1. La macrorregla más general es la *MR1*, de *supresión*; consiste en abandonar determinada información, ateniéndose al doble carácter reductivo y a la vez constructivo de dichas *MRs*. En términos generales podemos afirmar que una proposición es (globalmente) irrelevante, y por consiguiente la podemos suprimir, si no determina la interpretación de otras proposiciones en el discurso.

Esto produce una doble consecuencia didáctica en el procesamiento de información a la hora de trabajar con textos. La primera tiene que ver con el proceso de discernimiento entre la información necesaria y aquella otra que podemos elidir sin que se altere sustancialmente el contenido del texto. Y la segunda nos plantea que en la práctica del resumen nos encontramos con textos que se pueden resumir y otros que no se pueden resumir, porque no se puede suprimir ninguna información. A propósito de la «resistencia de los textos a ser resumidos», véase el apartado 4.1.c.

2. La siguiente macrorregla es la *MR2*, de *generalización*: la supresión de la información elidida en las generalizaciones sí que es esencial. El papel semántico de esta regla consiste en que varios objetos o propiedades de la misma clase puedan ser mencionados globalmente con otro nombre. A diferencia de la primera macrorregla, ésta y la siguiente son constructivas, ya que se trata fundamentalmente de operaciones de sustitución. Mediante el cuadro 2 pretendemos representar el proceso que llevamos a cabo en la aplicación del mecanismo de generalización de información.

A continuación presentamos unos ejemplos para ilustrar cómo funciona este mecanismo de reducción de información. Tanto estos ejemplos como los de la *MR* siguiente pertenecen a los textos resumidos que figuran en el apartado 4.2.

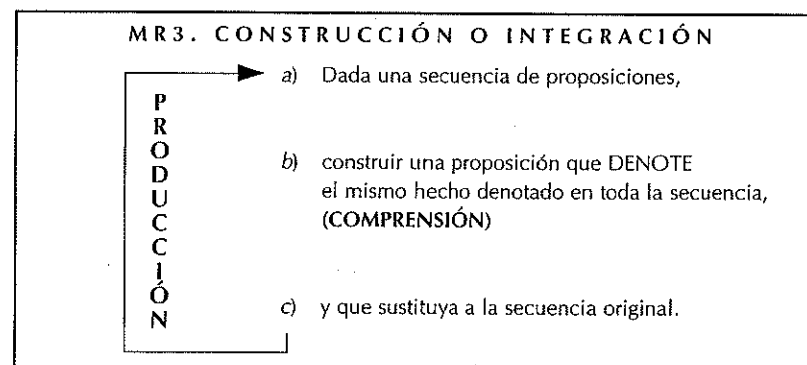


Cuadro 2. Representación de la macrorregla de generalización.

Veamos los siguientes ejemplos respecto de la *MR2*:

- 1) En el texto 3 (T3), la aplicación de la *MR2* permite construir un concepto derivado de las proposiciones que lo componen; literalmente aparecen expresadas así: «Cuando te regalan un reloj, no te regalan un reloj; tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj». La generalización de la información nos permite reescribirlo de la siguiente manera: «Inconvenientes que acarrea el hecho de que a uno le regalen un reloj».
- 2) En el T4, los párrafos P1, P2 y P3 se pueden condensar, mediante la aplicación de la *MR2*, con el siguiente grupo nominal (GN): «Descripción del jardín».
- 3) Todo el fragmento que forma el T7 lo podemos resumir, tras la búsqueda del concepto derivado que supone la aplicación de la *MR2*, mediante un *GN* complejo que reescribimos de la siguiente manera: «Enumeración y breve descripción de los gustos y costumbres de cada tribu».
3. La tercera macrorregla para la reducción de información —la *MR3*— se denomina de *construcción* o de *integración* de información. Consiste en que las proposiciones son consideradas conjuntamente, formando parte de un todo, de tal manera que las podamos sustituir por una proposición que denote un hecho global. El carácter particular de esta regla consiste en construir una nueva proposición que denote el complejo suceso descrito por las correspondientes proposiciones del texto.

Es igualmente oportuno representar, mediante el cuadro 3, el correspondiente esquema del proceso que sigue la aplicación de esta *MR*.



Cuadro 3. Representación de la *MR* de construcción o integración.

Veamos mediante unos ejemplos el funcionamiento de esta *MR* y su repercusión en el resumen o condensación de información.

- 4) En el T4, mediante la aplicación de la *MR* de construcción, podemos integrar el contenido semántico del bloque informativo que forman los párrafos P4 (con su correspondiente aplicación de la *MR3*), P5 y P6 (con la consiguiente generalización de información efectuada a través de la *MR2*), y reescribir el contenido informativo resultante de la siguiente manera: «Preparativos y captura de la culebra por parte de Alfanhui».

En definitiva, la *MR3*, en este caso, integra todo el bloque de información que forman las diferentes proposiciones integrantes de los párrafos 4, 5 y 6. La idea de recursividad o repetición en la aplicación de las *MRs* queda de manifiesto en este ejemplo, ya que la *MR3* afecta a los tres párrafos con sus *MRs* respectivas.

- 5) En el T5, podemos integrar la información de los P9, P10 y P11 mediante la aplicación de la *MR3*, que quedaría reformulada de la siguiente manera: «Las faenas de la siega son un trabajo muy duro».
- 6) La información de los P4, P5 y P6 la podemos integrar mediante la aplicación de la *MR3* y reescribirla mediante la siguiente proposición: «El fútbol con la ritualidad que le acompaña es una versión actual de los antiguos festivales paganos, una suerte de religión civil universal».

La diferencia, por tanto, entre la generalización y la integración de la información consiste en que, en el primer caso, se trata de derivar o de deducir un concepto o idea común a toda la información que se pretende generalizar; mientras que, en el segundo caso, se pretende construir una proposición que denote (indique, anuncie o signifique) el mismo hecho, acción o asunto denotado en la secuencia de proposiciones original.

Sobra decir que ambas reglas de reducción semántica constituyen sendos mecanismos principales en la condensación de información que comporta todo resumen.

4. Necesitamos una macrorregla más, la *MR4*, para indicar que, en algunos casos, determinadas proposiciones permanecen intactas en el texto reducido, exactamente igual que aparecen en el texto base. La información que ni se suprime ni se generaliza ni se integra generalmente coincide con nombres propios, fechas, cantidades o cualesquiera otros datos que son relevantes y que, por eso, no se pueden alterar.

Esta operación se denomina macrorregla 0 (cero) y es particularmente importante en los discursos muy cortos, en los que la microestructura y la macroestructura son coincidentes.

A propósito de la función y presencia de las macroestructuras semánticas, es frecuente que se sitúen al principio del texto o documento, en forma de *abstract*, o bien al final, en forma de *resúmenes concluyentes*; en ambos casos tienen una función pragmática de anticipación o recapitulación del contenido textual. También puede aplicarse a unidades menores, tales como secciones o capítulos. Igualmente se pueden expresar a través de los *títulos, frases temáticas y palabras clave*; estos elementos contribuyen directamente a condensar la información de los textos.

Existen además expresiones textuales que actúan como indicadores de macroestructuras. Se trata de *indicadores temáticos*, una serie de claves que aparecen en el discurso y que habitualmente utilizamos para precisar (indicar, seleccionar) las macroestructuras, tanto en la comprensión como en la producción de textos o discursos. Entre los principales *indicadores temáticos*, señalamos los siguientes:

1. *Expresiones globales*, del tipo de: este discurso versará sobre...; voy a hablar sobre...; el tema (lo esencial, el resultado ...) de mi exposición será...
2. *Indicadores de resumen*. Conviene distinguir en este apartado lo que son expresiones lingüísticas (lenguaje), de lo que son observaciones, añadidos, marcas, indicaciones en el texto (metalinguaje). En consecuencia, diferenciaremos dos grupos entre los indicadores del resumen; a saber:
 - 2.1. *Indicadores lingüísticos*, tales como: para resumir...; en resumen...; permítanme resumir...; en resumidas cuentas...; en otras palabras...; en pocas palabras..., etcétera.
 - 2.2. *Indicadores metalingüísticos*: resumen y conclusiones finales (puede llegar a ser el epígrafe de un capítulo, coincidiendo frecuentemente con el epílogo); el sumario (en prensa, radio y TV); programa (resumen); la anécdota, el refrán, la máxima, un verso (en función de cita textual) como resumen; el epitome.
3. *Indicadores de relevancia*, entre los que podemos destacar, a título de ejemplo, los siguientes: lo más importante (relevante) es...; adverbios ponderativos tales como principalmente, cru-

cialmente, especialmente; verbos o expresiones como recalcar, poner énfasis, insistir, hacer hincapié, etc.

4. La *extensión o complejidad de cierta parte del texto*. Se parte del supuesto de que, cuanto mayor sea el interés, la preocupación o la importancia que el emisor atribuye a una determinada idea, ha de corresponder un tratamiento textual de mayor extensión.

2. TIPOLOGÍA DE TEXTOS

Relacionada con la representación del contenido de todo texto hay que considerar la estructura composicional de esos mismos textos: es lo que se conoce como (proto)tipos de texto. La diferenciación de tipos de texto (esquema mental) o de predominio de estructuras textuales (lingüístico-textual) es necesaria principalmente porque tienen que ver con aspectos cognitivos, sociales y culturales diferentes.

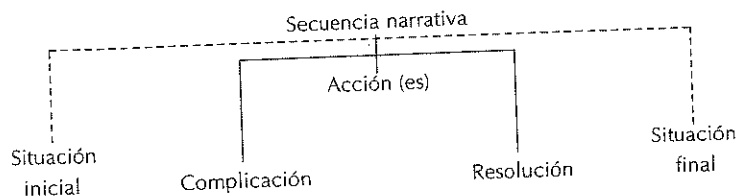
Hablar de una tipología lingüística del texto es todavía un *desideratum*, y a la vez constituye una de las tareas más importantes, necesarias y fundamentales de la lingüística textual y de la didáctica del texto en su doble vertiente de comprensión y de producción; no obstante, se admiten como principales tipos de texto los siguientes: narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo-explicativo, dialogal-conversacional. A continuación exponemos brevemente las características esquemáticas y lingüísticas de cada uno de ellos.

2.1. TEXTO NARRATIVO

Son innumerables los relatos existentes (orales, escritos, gráficos, gestuales); hasta el punto de que podemos hablar de «universalidad del relato», ya que es una de las formas más genuinamente humana de organizar y transmitir la experiencia: el saber humano procede del tiempo. A través de la narración contamos cuanto sucede en la comunicación cotidiana: narramos el presente y el pasado; por ello, se suele afirmar que el relato o narración es una «cronofanía» o manifestación del tiempo.

Es generalmente admitido que el texto narrativo es el más fácil de comprender, de analizar y de producir; es además el más estudiado, particularmente gracias a los formalistas rusos y a los semióticos franceses.

Respecto de la representación de las diferentes superestructuras o prototipos de secuencias textuales, seguimos los esquemas de J. M. Adam (1992); ésta es la representación del texto o secuencia narrativa:



Esta narración «natural» es primeramente oral. Además de estas narraciones «naturales», los textos narrativos aparecen en otros contextos, tales como los cuentos, novelas, mitos, fábulas, leyendas, cuentos populares, chistes, etc. Independientemente del género en que aparezca el relato, son comunes a todos ellos los siguientes rasgos:

- Se refiere principalmente a acciones de personas, quedando subordinadas a éstas cuantas descripciones puedan aparecer sobre circunstancias, objetos o sucesos.
- El hablante concede relevancia pragmática a los sucesos o acciones que a él, en ese momento, le parezcan interesantes.
- Hay que resaltar como peculiaridades o marcas lingüísticas el predominio de la tercera y primera personas, así como los «tiempos del mundo narrado» o «tiempos de la narración» (H. Weinrich): pretérito imperfecto y pretérito indefinido de indicativo principalmente. Además del verbo, son frecuentes los organizadores temporales con su valor pragmático, tales como: «un día», que indica el paso del imperfecto al indefinido; «de pronto» o «de repente», que advierten de la proximidad de la complicación del relato y van asociados al indefinido; «después» y «en seguida» indican la sucesión de los acontecimientos; «entonces» se asocia a la resolución. Otros organizadores textuales de la narración son: «en aquel tiempo», «la víspera», «al día siguiente», «al cabo de un rato», «finalmente», etcétera.

2.2. TEXTO DESCRIPTIVO

Las estructuras secuenciales de los textos descriptivos se producen, además de las actividades escolares de redacción, en el marco de múltiples actividades discursivas ordinarias (prensa, publicidad, conversación diaria, entre otras).

Generalmente, el texto descriptivo representa ordenamientos secuenciales jerárquicos; se basa en la estructura de un determinado léxico, de modo que la simple enumeración se puede considerar como la situación más simple de descripción. Por otra parte, el hablante o lector discrimina espontáneamente la secuencia descriptiva cuando forma parte de la estructura global de otro tipo de texto, lo que le confiere una cierta autonomía textual, motivo por el cual podemos definirla como un texto dentro del texto; o mejor todavía: una secuencia textual dentro de otro texto (narración, argumentación, exposición, conversación), y que se expresa a través de:

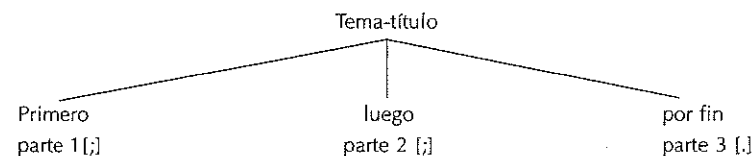
- Propiedades-cualidades;
- Partes (relación de sinécdoque con respecto al todo); y
- Operaciones de relación (comparativa, metafórica o de reformulación).

La estructuración de la secuencia descriptiva viene expresada por la puntuación y por la elección de marcadores, tales como: organizadores enumerativos y reformulativos («primero-después-finalmente», «por una parte-por otra»). Es también característico de estos textos la construcción adjetiva del tipo:

Sustantivo +	Adjetivo descriptivo
	Proposición adjetiva
	Preposición + construcción nominal
	Conjunción + construcción nominal
	«Ser» + adjetivo/sustantivo
	Verbo/frase verbal descriptiva
	Predicación verbal
	Verbo + adverbio descriptivo

Pertenecen también a este tipo de texto o estructura secuencial los textos instructivo-prescriptivos (recetas de cocina, instrucciones de montaje, consignas y reglamentos, reglas de juego, guías-itinerarios, etc.). Generalmente aparecen estructurados en torno al relato de una sucesión de actos o de hechos ordenados cronológicamente.

El plan de texto de estas secuencias, que indican el desarrollo de un proceso o los elementos que componen un todo, puede ser expresado como sigue:



Los organizadores textuales más frecuentes son del tipo de: en primer lugar...; el primer paso...; para empezar...; a continuación...; por último... Las formas verbales y estructuras sintácticas más comunes son: es conveniente + infinitivo + OD; deber + pasiva con «se»; verbo en presente o futuro; formas exhortativas (subjuntivo); una vez + participio + sustantivo; condición hipotética: si + indicativo/subjuntivo; de + no + infinitivo; cuando + presente (indicativo/subjuntivo) + no + subjuntivo.

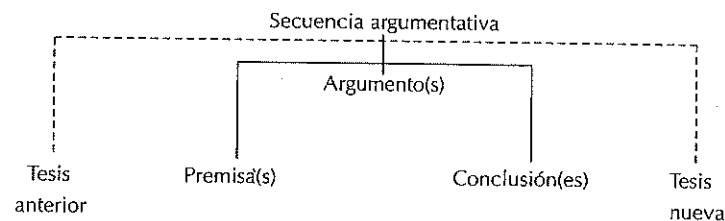
2.3. TEXTO ARGUMENTATIVO

La argumentación y la demostración son las formas textuales más ampliamente consideradas, tanto en la filosofía como en la teoría de la lógica. Esta estructura aparece en los usos formales así como en los familiares o coloquiales del lenguaje. La argumentación se manifiesta a través de géneros como las discusiones o deliberaciones (emitir juicios, pedir explicaciones, dar consejos o recomendaciones...); el debate, los artículos de crítica, en la prensa; la publicidad y el ámbito jurídico entre otros. La preocupación por que el estudiante sea competente en el dominio de estos textos, con lo que ello supone en pro de los valores sociales de participación democrática y del ejercicio de los derechos cívicos, justifica la creciente presencia de este tipo de textos en los diseños curriculares y en los manuales escolares.

La argumentación presenta muchos puntos en común con la demostración lógica y científica, particularmente la argumentación por la definición; la diferencia entre ambas es que la primera tiene en cuenta al destinatario, no persigue tanto la verdad como la eficacia persuasiva y la adhesión; se apoya en principios o conocimientos implícitos compartidos por emisor y receptor (los supuestos). El discurso científico, sin embargo, parte de hechos y de verdades bien establecidos, se apoya sobre métodos de deducción seguros, llega a conclusiones precisas, y además acepta exponerse a la refutación.

El propósito de la secuencia o texto argumentativo consiste, por tanto, en demostrar o refutar una tesis, para lo cual se parte de premisas, no siempre explícitas, con el propósito de llegar a una conclusión; esta conclusión será la tesis que se pretende demostrar, o, por el contrario, la negación de la tesis contraria. Por ello, podemos definir la argumentación como un conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admitan una determinada situación, idea, etcétera.

El esquema de base de la argumentación consiste en poner en relación una serie de datos con una conclusión. Éste es el esquema de representación:



Particularmente importantes son en este tipo de textos los conectores «sin embargo», «pero», «entonces» y «por tanto», ya que tienen asignada una función pragmática de introductores de premisa, de argumento, o de conclusión respectivamente. Es igualmente interesante la búsqueda del valor contextual (argumentativo, en este caso) que adoptan determinados vocablos como consecuencia de su aparición en estas secuencias o textos concretos. Es frecuente también que la intención argumentativa quede implícita, y en estos casos la argumentación consistirá en averiguar la relación de lo explícito y lo implícito, en el marco de un planteamiento global de la inferencia. Esta estructura que se da tanto en discursos orales como en textos escritos, y tanto en los usos formales del lenguaje como en los familiares, no siempre aparece canónicamente desarrollada conforme al esquema prototípico. Por el contrario, frecuentemente aparece alterado el orden de sus componentes o incluso suprimido alguno de ellos; esto sucede particularmente en los usos orales no formales, y todavía más en la publicidad. Razones como la intencionalidad, los sobreentendidos y el mundo que comparten los participantes en la interacción influyen en la configuración definitiva del esquema que venimos comentando.

2.4. TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO

Este tipo de textos son especialmente importantes, porque transmiten información nueva y explican nuevos temas; es decir, tienen como objetivo principal expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensibles dichas informaciones; y sin embargo, estos textos no han sido objeto de tantos estudios como el narrativo o argumentativo. En cierto sentido, podríamos afirmar que la atención predominante del texto narrativo va en detrimento del aprendizaje de la escritura de los «textos utilitarios» y, de entre ellos, de los textos explicativos, con los cuales se enfrenta diariamente el alumno en el ámbito académico. Podemos decir que el discurso explicativo está omnipresente en la escuela. El ejemplo más fidedigno son los libros de texto escolares, las enciclopedias y la divulgación científica, en general.

Exponer es normalmente suministrar información y a la vez explicar; por consiguiente, probar, lo cual lleva consigo también la práctica de estrategias argumentativas: una vez más se pone de manifiesto la heterogeneidad de las secuencias que componen el texto.

Los textos expositivos son autónomos con relación al contexto de producción, en cuanto que suponen en el emisor un saber previamente elaborado y además se construyen como un conjunto organizado de hechos, representaciones conceptuales, fenómenos o relaciones que se pretende presentar, justificar, probar o valorar. El esquema de la secuencia expositiva es el siguiente:

Fase de pregunta (Problema) ¿Por qué? ¿Cómo?	+	Fase resolutive (Resolución) (Porque)	+	Fase de conclusión (Conclusión-Evaluación)
---	---	---	---	---

En lo que respecta a los aspectos lingüísticos y textuales de los textos expositivos, hay que resaltar de manera particular los siguientes:

- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales.
- Organizadores intra, meta e intertextuales, que generalmente son recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto y de las relaciones intertextuales. Los organizadores metatextuales –enfatan elementos del texto y regulan la disposición de éste sobre el espacio– son los guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, así como el control de los márgenes, comillas, subrayados, cambios en el tipo de letra, etc. Los intratextuales se remiten a otra parte del texto, mientras que los intertextuales remiten a otro texto de autor identificado (sistema de citaciones).
- Utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, en estrecha relación con los organizadores metatextuales).
- Uso endofórico de los deícticos. Los deícticos son unidades lingüísticas cuyo referente se puede determinar en relación con los interlocutores; pueden ser subjetivos (yo, tú, demostrativos, posesivos), espaciales (aquí, ahí...) y temporales (ahora, ayer...). Se trata, pues, de marcas o indicadores que refieren a otros elementos del texto que pueden ir delante (anafóricos) o detrás (catafóricos); esta función hace que sean elementos importantes en la cohesión textual.
- Nominalizaciones anafóricas. Las nominalizaciones consisten en transformar enunciados, verbos o adjetivos en nombres o sintag-

mas nominales. Para más información acerca del fenómeno de la nominalización y de su función resumidora, acúdase a 3.2.c).

- Predominio del presente y del futuro de indicativo con valor de intemporalidad, para crear la apariencia de que el momento de producción y el de lectura transcurren paralelamente. Predominan igualmente las formas verbales no personales o impersonales.
- Marcas de modalización. Se refieren a la actitud que el sujeto hablante adopta con respecto a sus producciones verbales, indican el grado de adhesión (incondicional o mitigada), de incertidumbre o de rechazo del sujeto de la enunciación con respecto a los contenidos enunciados. Algunos son: puede..., cabría..., probablemente..., perífrasis aspectuales, etc.).
- Tendencia a la precisión léxica, con profusión de tecnicismos, cultismos, préstamos y xenismos o extranjerismos de lenguas dominantes científicamente en las correspondientes áreas de conocimiento.
- Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones.

2.5. TEXTO CONVERSACIONAL

Dentro de la atención didáctica a los textos orales, merece una consideración especial, por su complejidad, el análisis de la conversación. El comentario lingüístico de textos orales persigue principalmente dos objetivos:

- habituar al alumno a la audición de textos formales con el objeto de que reflexione sobre la lengua oral más planificada para mejorar sus capacidades expresivas; y
- aproximar la lengua culta del entorno (tertulia, debate, entrevista) al aula, e intervenir pedagógicamente sobre lo oral planificado.

Otra cuestión es la conversación espontánea. Ésta se desarrolla de forma anárquica y aleatoria; de ahí «los vicios, las desviaciones y los errores» tan frecuentes que se dan en ella. Por eso, es importante considerar los elementos verbales (palabras), paraverbales (entonación, ritmo, cambios fonéticos, énfasis) y no verbales (silencios, ruidos de asentimiento u oposición, posturas, distancias, gestos), intencionalidades y contextos situacionales en que se usa. De esta manera, conociendo sus características, el alumno podrá mejorar su competencia oral.

Un texto conversacional (conversación telefónica, interacción cotidiana oral, debate, entrevista, diálogo de novela o teatral, etc.) se presenta como una serie de secuencias jerarquizadas llamadas «intercambios comunicativos». Aparentemente se trata de un modo de compo-

ción menos estructurado que los otros. La secuencia conversacional es la unidad constituyente del texto conversacional formada por las intervenciones y éstas por los actos de habla. A este tipo de textos pertenecen tanto los diálogos como los intercambios de los personajes de un texto de ficción (obra de teatro, cuento o novela).

En la conversación, los turnos de palabra corresponden a las unidades monologales más grandes (toma de palabra de un participante); cada acto de palabra constituye la unidad monologal más pequeña, a partir de la cual se pueden separar las sucesivas intervenciones.

Respecto del estudio de la conversación, distinguimos tres niveles o planos de análisis:

a. *Estructura de la conversación*, en el que estudiamos:

- La organización de la conversación: comienzo (saludos, preguntas, etc.), articulación de los turnos de intervención y cierre.
- Los turnos de habla: estrategias para tomar la palabra (señales no verbales, interrupciones, solapamientos, intervención después de un silencio, intentos varios de tomar la palabra).

b. *Aspectos pragmalingüísticos* (parte codificada -lingüística- y parte inferencial -pragmática- de la comunicación humana). Estudiaremos en este nivel los siguientes fenómenos:

- Los marcadores discursivos
- Los conectores lógico-discursivos
- Los deícticos (subjctivos, temporales y espaciales)
- Los modalizadores discursivos
- Las inferencias conversacionales
- Las relaciones sintácticas y lógicas, implícitas o explícitas
- Los intensificadores
- Los elementos prosódicos
- Los tiempos verbales
- Las muletillas
- Los estimulantes conversacionales
- La cooperación interlocutiva.

c. *Aspectos sociopragmáticos* (relacionados con los agentes de la comunicación, con las condiciones sociales de sus usos y con la intencionalidad). Estudiaremos en este nivel:

- La cortesía. Actos de habla indirectos (rodeos). Concepto de imagen (*face*). Excusas. Eufemismos. Agradecimientos. Atenua-

ciones e intensificadores. Matizadores de opinión. Reajustes expresivos (reformulaciones).

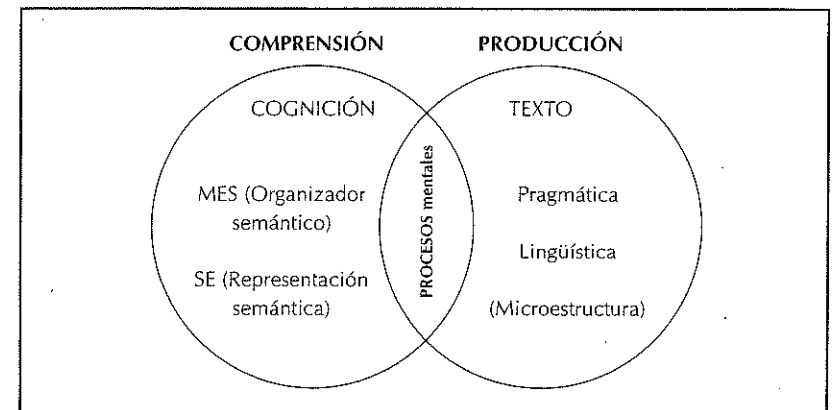
- Los procedimientos de atenuación (petición de perdón, petición de permiso).
- El contexto. El sujeto como miembro de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades o culturas. Poder e ideología.
- Variación cultural y etnicidad. Prejuicios, xenofobia, etnocentrismo y racismo.

Como conclusión de esta primera parte de fundamentación, resaltamos el destacado papel que desempeña la macroestructura semántica en la comprensión y producción de textos y, por consiguiente, en la elaboración de resúmenes. Esta estrategia de producción de textos, que se ha de someter a las mismas exigencias de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección) que cualquier otro texto, encuentra en el trabajo con los diferentes tipos de texto y sus respectivas características lingüístico-textuales un recurso fundamental en la elaboración del resumen.

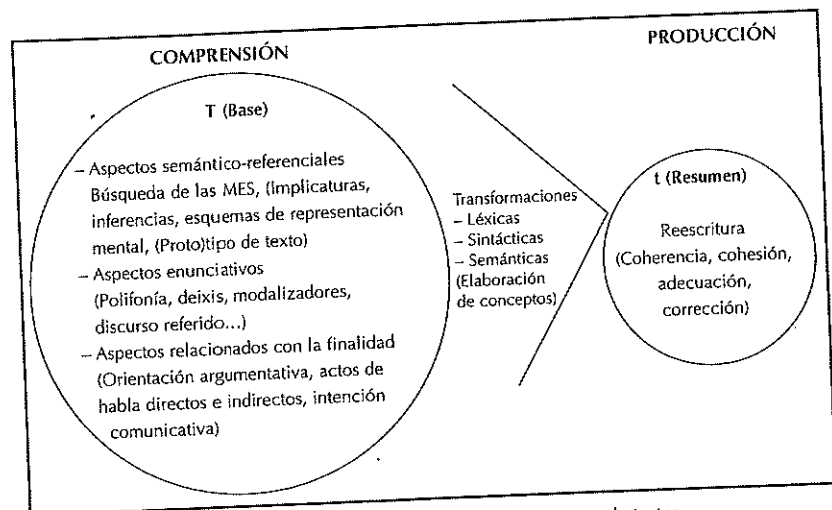
3. METODOLOGÍA DEL RESUMEN

De acuerdo con lo dicho anteriormente a propósito del texto en general y del resumen como estrategia de composición textual en particular, podemos afirmar que nos encontramos ante una actividad de tipo textual, compleja, como puede verse en el cuadro 4, ya que se basa en el doble proceso de comprensión (cognición) y producción (texto), y en la que intervienen aspectos diferentes, tales como los que figuran en los cuadros 5 y 6.

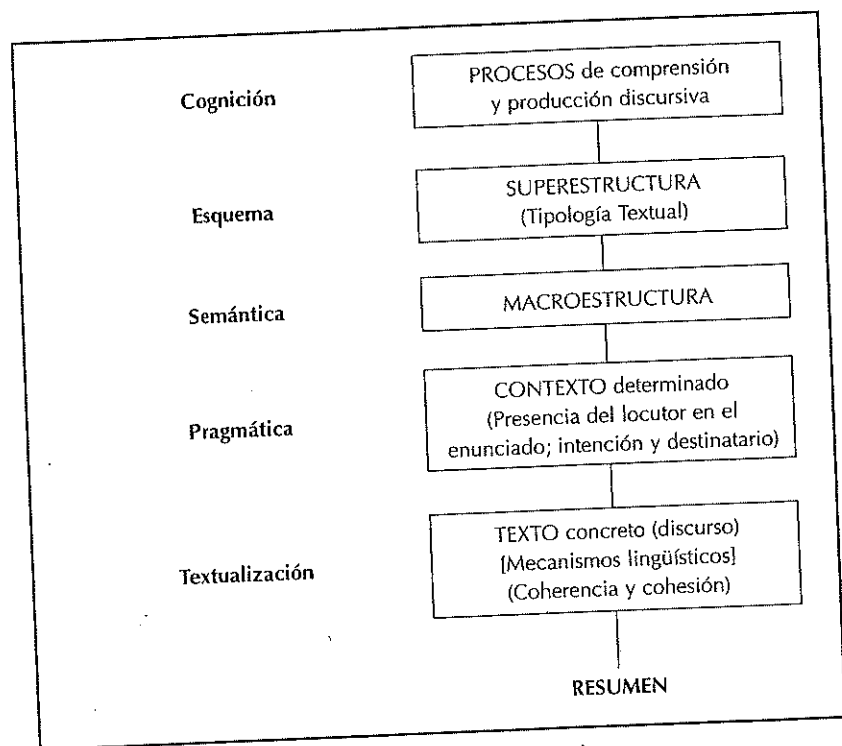
Cuando hablamos de comprensión, referida a textos y/o discursos, nos situamos ante un término «excesivamente vago», en cuanto que una verdadera comprensión exige ir más allá de la información que contiene el texto, ya que implica poner en juego el conocimiento del mundo que posee el sujeto, así como los acontecimientos pragmáticos y el contexto. Es más: no podemos referirnos a la comprensión como un fenó-



Cuadro 4. Proceso de elaboración del resumen.



Cuadro 5. Representación del proceso de resumen de textos.



Cuadro 6. Presupuestos en que se asienta el resumen.

meno único, sino que hay diferentes tipos de comprensión, según sea el propósito del lector; así tendremos que, en determinados casos, se pretende obtener la idea principal o captar instrucciones precisas o detalles significativos, mientras que en otros el propósito será evaluar el texto, parafrasearlo, resumirlo, compararlo con otros, integrar información de uno en otro texto, etcétera (Mayor, 1993:66).

La complejidad a la hora de hacer resúmenes viene dada por la estrecha relación que hay entre esta técnica o estrategia de producción textual y la cognición, en la que intervienen mecanismos cognitivos, sociopragmáticos y lingüísticos.

La condensación de la información y la reformulación de la misma requieren la puesta en marcha y el control de operaciones de alto nivel, que, a su vez, suponen el dominio de conocimientos tanto lingüísticos como semánticos. Por ello, el resumen se considera ante todo un ejercicio de inteligencia, en el que se destaca de forma muy particular la comprensión.

Por otra parte, la actividad resumidora es fundamentalmente una actividad de reducción de información, en la que influye de forma determinante el valor que atribuye la persona que resume a las distintas informaciones, así como también al destinatario de las mismas, ya que éste puede condicionar el texto resumido.

En este punto nos encontramos con lo que se presenta como fundamental en todo proceso de contracción de información: la jerarquización de la misma. Se trata de un procedimiento esencial, ya que el resumidor debe diferenciar la información esencial de la no esencial (accesoria, secundaria) en el interior del texto que se va a resumir (texto base, texto original o texto de partida).

3.1. CONCEPTO Y FUNCIONES DEL RESUMEN

A pesar de no ser abundantes los estudios sobre el resumen o condensación de información, es frecuente encontrarse con una manifiesta diversidad terminológica —generalmente entendida de forma sinónimica— y que aparece bajo denominaciones tales como: resumen, contracción de texto, reducción textual, síntesis, extracto, reseña, entre otros. En definitiva, todos estos términos suponen o encierran estrategias textuales que buscan reducir el texto, o, mejor aún, las informaciones que contiene un determinado texto.

No menor es la diversidad cuando nos adentramos en el terreno de las definiciones. Probablemente porque nos encontramos ante un objeto tan complejo como poco estudiado, ya que las respuestas que se dan a la pregunta de qué es un resumen en la ciencia de la información, en

las publicaciones docentes y en los escritos técnicos, varían tanto en extensión y en contenido como los auténticos resúmenes que se publican en diferentes periódicos especializados. O incluso, es posible que se trate de que el término «resumen» adopte diferentes sentidos, dependiendo del campo de aplicación en que nos situemos; en documentación, por ejemplo, se considera que la *indexación* por palabras clave constituye un tipo de resumen del texto, ya que la indexación se realiza a través de un vocabulario organizado («palabras-clave»), de una sintaxis formalizada que permitirán al sistema describir el documento, almacenarlo y tratar los datos correspondientes. No sucede igual cuando hablamos de *resúmenes escolares*. En este caso nos interesa mucho, en lo que respecta a la elaboración de resúmenes, la redacción personal que hace cada alumno, ya que, por encima de cualquier consideración, detectamos cómo el estudiante procesa información y cómo, después de jerarquizarla, redacta el nuevo texto.

En lo referente a las funciones que se atribuyen al resumen, éstas giran fundamentalmente en torno a la comprensión textual global, ya que, en el origen de todo resumen riguroso, se encuentra, inevitablemente, una buena comprensión de las informaciones del texto base o de partida.

Otra de las funciones importantes que desempeña el resumen es servir de ayuda a los lectores, de manera que ellos mismos decidan si siguen leyendo el texto completo (un artículo periodístico o un trabajo de investigación, por ejemplo) o si, por el contrario, renuncian a la lectura del mismo, por considerar que no les interesa. Repárese, a este respecto, en la función pragmática del resumen, en razón de su posición en la estructura textual, en cuanto que anticipa o retoma la información más relevante del texto.

Es también una buena ayuda para recordar lo fundamental de un texto en el sentido de que clarifica el contenido informativo que aparece seguidamente en un determinado texto y porque enseña a condensar las ideas y a expresarse de forma eficaz.

El resumen es también, desde un punto de vista textual, una paráfrasis, no una creación; ello supone que se elabora a partir de otro texto, ateniéndose naturalmente a las líneas de composición del texto base. Por tanto, se trata de una actividad de escritura dirigida, que nos permite un campo de actuación muy limitado, a diferencia del texto libre que se basa en la iniciativa creadora de quien lo elabora. Por consiguiente, la actividad de resumir remite a la idea de que los textos son organizaciones planificadas.

La práctica del resumen se puede llevar a cabo en la propia lengua materna o también en lenguas extranjeras; en la misma lengua o cambiando de lengua (por ejemplo: leer un texto en inglés y resumirlo en

español o a la inversa). En este segundo supuesto, se trabaja más sobre estructuras semánticas que sobre estructuras sintácticas y léxicas.

Cabe asimismo la posibilidad de combinar las modalidades oral/escrita a la hora de realizar el resumen, de manera que se pueden hacer todas las combinaciones posibles —de escrito a escrito, de escrito a oral, de oral a oral, de oral a escrito—; no obstante, y como norma general, cuando nos referimos a la enseñanza, es frecuente primar el análisis escrito —de escrito a escrito— hasta que el alumno adquiera el proceso de análisis del texto.

A propósito de la concepción del resumen, podemos realizar una doble clasificación de las diferentes definiciones, a saber:

- Una primera, que se basa en *planteamientos intuitivos* (excesivamente frecuentes en las publicaciones escolares y no escolares), centrada exclusivamente en el ejercicio rutinario, que se centra en el único principio del ejercicio repetitivo. Con cierta frecuencia, los estudiantes, a la hora de resumir textos, parecen pensar que resumir un texto es algo así como cortarle las mangas a la chaqueta para que sea un chaleco. Más acorde con la idea de resumen es la imagen de las muñecas rusas, que encajan unas en otras perfectamente, son equivalentes y se diferencian exclusivamente por el tamaño.
- Por otra parte, nos encontramos también (aunque en menor medida) con estudios que hacen un *planteamiento explícito*, presidido por el análisis reflexivo de los diferentes procesos (lógico-cognitivos y lingüístico-textuales) que intervienen en dicha habilidad o estrategia textual y que pone en juego la competencia lingüístico-textual de quien la realiza: comprender y producir textos, parafrasearlos, reducirlos, reformularlos, etc. Según este enfoque no es sólo cuestión de ejercitar repetidamente esta actividad, sino que se requiere también análisis y reflexión. De acuerdo con estos presupuestos, el resumen no es otra cosa que una habilidad lingüística que consiste en reducir el texto base a la tercera, cuarta, o quinta parte de su extensión. Naturalmente, cuanto mayor sea la reducción que se practique en el resumen, tanto más se habrá de recurrir a procesos lógico-abstractos. Esta segunda clasificación tiene en consideración un *enfoque psicolingüístico*, en cuanto que quienes lo siguen estudian las operaciones cognitivas y lingüísticas tales como:

- a) Relación entre comprensión, recuerdo (memoria) y resumen.
- b) Elección y organización de las informaciones.
- c) Jerarquización de las informaciones intratextuales.
- d) Reducción del texto, desde los supuestos del mantenimiento de una equivalencia (invariable) informativa; ello supone una eco-

nomía de medios significantes y la adaptación a una situación nueva de comunicación en la que intervienen de forma decisiva la intención precisa y el interlocutor al que se destina. Se trata, por tanto, de una versión reducida en extensión —economía de medios significantes— con respecto al volumen del texto original.

- e) Reescritura (o reformulación oral) de las informaciones en un texto nuevo. Desde un punto de vista lingüístico, la actividad de resumen reviste la forma de una paráfrasis reductora realizada sobre el texto base que sirve de modelo y que ha de ser informativamente fiel y formalmente diferente del texto base. Se trata de un ejercicio reconstructivo y no sólo reproductivo, tanto en la reformulación oral como en la reescritura. Resumir un texto, por tanto, significa seleccionar las informaciones más importantes y reorganizarlas produciendo un nuevo texto más breve.
- f) Sirve también como prueba de evaluación y de comprensión, ya que busca confrontar los conocimientos de un individuo sobre un determinado asunto con el conjunto de conocimientos presentes en el texto dado o presupuestos.

Teniendo en cuenta el concepto y las funciones que cumple el resumen, exponemos a continuación lo que, según nuestro criterio, puede ser una suma de características o presupuestos que configuran el resumen o contracción de textos, más que propiamente una definición, y que expresamos en los siguientes términos:

Independientemente de su denominación y del tipo de aplicación de que se trate —resumen escolar, documentación (indexación) o de práctica profesional—, el resumen es una habilidad textual compleja, una estrategia para procesar información, de gran utilidad social. Tal complejidad se justifica porque requiere una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas (escoger, jerarquizar informaciones y organizarlas en otro texto: *comprensión*), así como la reformulación de las mismas en un nuevo texto, sometido a las exigencias de coherencia y cohesión que caracterizan la *producción* de todo texto. Consiste dicha estrategia en una paráfrasis selectiva textual, generalmente más corta, que se establece sobre el mantenimiento de una equivalencia informativa, economía de medios en el significante y adaptación a una situación nueva de comunicación. El tipo de texto —de partida, base, inicial (*T*)—, con la correspondiente superestructura, la finalidad, y el destinatario condicionan la realización del producto final: el resumen (*t*).

3.2. OPERACIONES DE REFORMULACIÓN TEXTUAL: MECANISMOS LÉXICO-SINTÁCTICOS DEL RESUMEN

Dentro de la consideración del resumen, en su fase de producción, es importante estudiar aquellos mecanismos lingüístico-textuales de cohesión que caracterizan de forma particular la actividad resumidora.

Ya hemos puesto de manifiesto con anterioridad la coincidencia existente entre el resumen y el texto en general, en cuanto que el resumen, por encima de todo, goza de la condición de texto; de ahí que deba cumplir los requisitos textuales exigibles a cualquier texto (coherencia, cohesión, adecuación, y corrección).

Evidentemente, si desde un punto de vista lingüístico, la actividad de resumen reviste la forma de una paráfrasis reductora, ya que consiste en decir lo mismo, pero de manera más abreviada, ha de haber una serie de operaciones que entren en juego para que se produzca el resumen o la contracción de un determinado texto. Nos referimos a las diversas transformaciones que tienen una función resumidora. La mayor parte de estas transformaciones se basan en mecanismos léxicos o sintácticos, que a su vez exigen de quien practica el resumen una serie de habilidades respecto de su competencia lingüística. Entre las principales habilidades y mecanismos léxico-sintácticos encontramos los siguientes:

- a. *Competencia léxica*. La elaboración del resumen pone de manifiesto la competencia léxica de quien lo realiza, de modo que cuanto más amplia sea ésta, mayor nivel de abstracción se conseguirá y más reducido (más resumido) quedará el texto.
- b. *Competencia de conocimientos sobre formas de expresión o de derivación* para expresar un conjunto verbal más vasto, como, por ejemplo, la búsqueda del término genérico englobador: *hiperónimo*.
- c. *Nominalización*. Puede ser de base verbal o de base adjetiva, dependiendo de cuál sea el elemento base que se nominalice. El fenómeno de la nominalización está relacionado con la subordinación, en cuanto que una proposición pierde su independencia para desempeñar, dentro de la frase compleja, el papel de un grupo o sintagma nominal o proposicional. Tanto las nominalizaciones como las aposiciones suponen un tipo de «condensación» o de «contracción» de dos enunciados en uno solo. En el aspecto puramente gramatical, la nominalización lleva consigo una serie de hechos lingüísticos (como la elección del sufijo, de la preposición,

construcción de diversos complementos del nombre), interesantes igualmente en lo que se refiere a la competencia lingüística del individuo que lleva a cabo esta técnica textual.

Entre las transformaciones que dan como resultado la nominalización, tenemos los siguientes: en el caso de la transformación de una frase en grupo nominal, el verbo pasa a nombre, los pronombres personales se convierten en determinantes posesivos, y los adverbios se pueden transformar en adjetivos. Para ilustrar la nominalización, véanse los casos que figuran en 4.1.e).

En relación con la nominalización, hemos de consignar también la pronominalización, ya que se trata de un proceso que reduce el texto y por ello se utiliza frecuentemente en las operaciones de condensación de información.

Es interesante tener presente que las «cadenas anafóricas» (pronombres, nombres, definidos, demostrativos, etc.) son un factor importante de cohesión y coherencia textual.

d. *Adjetivación.* Por lo que respecta a la adjetivación como fenómeno textual, diremos que puede ser de dos tipos, a saber: de base nominal o de base verbal, dependiendo de que sea un nombre o verbo el elemento lingüístico que sirva de base a la adjetivación. Igualmente debemos tener en cuenta las correspondientes estructuras sintácticas equivalentes que en el momento del decurso funcionan como adjetivo, tales como: *de + N*, *con + N*, proposición inordinada adjetiva y, por supuesto, el propio adjetivo.

e. *Transformación de activa a pasiva.*

f. *Transformación de pasiva a activa.*

g. *Transformación de dos o más frases en un GN complejo.*

h. *Transformaciones a partir de la elaboración de conceptos que integran información.*

Estas transformaciones se basan en mecanismos sintácticos y semánticos y contribuyen a reducir en mayor o menor grado las informaciones que se expresan en el texto base.

i. *Marcadores de operación resumidora.* La lengua dispone de un determinado número de palabras que expresan la intención de resumir un fragmento discursivo anterior, de retomarlo para recapitularlo o para reducirlo. Son elementos textuales que aparecen en la estructura del texto y que tienen como función contraer la

información en un momento determinado, generalmente al final, pero no siempre, debido a su gran reversibilidad. Estos índices o marcadores guían al sujeto en su representación de cómo está organizado el texto y en la jerarquización de la información que contiene. Véanse en 1.1. también los indicadores temáticos o de macroestructura del resumen.

j. *Presuposición.*

k. *Implicación.*

Es importante también tener presente estos dos fenómenos pragmáticos, ya que estos aspectos no están presentes en el texto de manera explícita, pero, sin embargo, están estrechamente relacionados con la comprensión (y la condensación de información) y con la producción de textos; contribuyen, por tanto, a la construcción del sentido.

La consideración de todos estos fenómenos textuales que contribuyen a resumir textos nos permite concluir que para ser un *buen resumidor* se debe hacer uso de todos los medios que ofrece el léxico, la morfología derivacional, la semántica y la sintaxis, sin olvidar los conectores.

3.3. HACIA UNA METODOLOGÍA DEL RESUMEN

Antes de proponer un método –uno más entre los muchos que existen–, es importante precisar los principales valores del resumen como destreza de composición textual; éstos son, a nuestro juicio:

1. La práctica del resumen requiere la comprensión adecuada de las informaciones del texto base o texto de partida. Por ello, es uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global.
2. Favorece la adquisición y consolidación de los procesos cognitivos, tanto analíticos como sintéticos.
3. Pone a prueba la competencia lingüística de quien lo realiza, ya que:
 - exige un inventario más amplio de los campos léxico-sintácticos;
 - implica una nueva jerarquización de los elementos y una nueva coherencia del discurso; y
 - es un magnífico instrumento de perfeccionamiento lingüístico.
4. Es un buen test de habilidad de la expresión escrita.

5. Ejercita el sentido crítico.
6. Enseña a estudiar.

En último término, la consideración didáctica de los resúmenes, a través de las operaciones de delección o supresión, de no explicitación de información, permite ver lo que es importante en un discurso. Las operaciones lógicas que intervienen son tanto deductivas como inductivas.

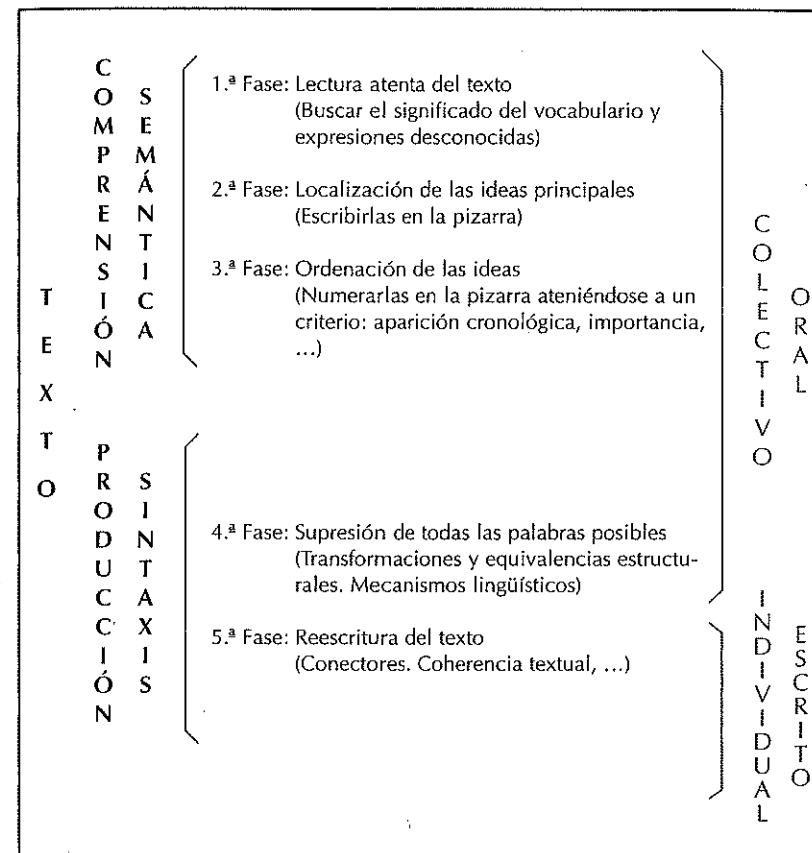
La reformulación que se lleva a cabo con esta destreza textual ha de consistir, por tanto, en una serie de operaciones que el lector/resumidor lleva a cabo en su producción, desde un punto de vista lingüístico-textual, sobre la base de unos contenidos que juzga esenciales en el texto de partida.

En lo que respecta a los pasos que se han de seguir en el desarrollo del resumen, en el recorrido que se ha de efectuar desde el texto de partida (*T*) hasta el texto de llegada o reformulación o resumen (*t*), proponemos una actuación metodológica en los siguientes términos:

- 1.º Lectura del texto base.
- 2.º Análisis y selección de información.
Localización de la idea o ideas globales.
Búsqueda de las MES a partir de las Macrorreglas.
- 3.º Representación esquemática de la(s) MES: su SE.
- 4.º Transformación del texto a partir de los mecanismos lingüístico-textuales.
- 5.º Referencias al o a los enunciadores.
- 6.º Finalidad del texto.

Cuadro 7. Metodología de la práctica del resumen.

Dado el interés que merece la estrategia de composición textual que nos ocupa, acompañamos también una adaptación metodológica para alumnos de Enseñanza Secundaria (cuadro 8). En él exponemos los pasos o fases que se deben seguir para una ejercitación en la que aparezcan explicitados convenientemente los procesos que intervienen en esta técnica de comprensión y producción de textos. En la destreza del manejo de dichos procesos reside precisamente la dificultad de la misma, pero también la ventaja que supone la adquisición de una estrategia que, convenientemente adaptada y practicada, será una gran ayuda para los estudiantes en lo sucesivo.



Cuadro 8. Método para la práctica del resumen en Secundaria.

Como podemos ver, dentro del marco de la didáctica del texto, diferenciamos lo que atañe a la comprensión de aquello que concierne a la producción; *grosso modo*, la comprensión se corresponde con los aspectos semánticos y, a efectos de método, lo planteamos colectivamente y de forma oral; mientras que la producción atiende principalmente los aspectos sintácticos, cuya práctica hacemos también de forma colectiva y oralmente (fase 4). La reescritura o redacción del resumen (fase 5) la planteamos individualmente y por escrito.

Lo expuesto anteriormente nos sitúa ante la práctica del resumen como una estrategia de composición textual difícil; no obstante, una práctica parcial, limitada a determinados tipos textuales (el relato breve, principalmente) y a determinadas reglas parece a la vez posible y eficaz, por tratarse de las estructuras textuales más conocidas por los

alumnos. Por ello, a la hora de plantear la elaboración del resumen en la enseñanza, dada la dificultad que supone, es conveniente establecer una gradación de la operación de contracción de textos que se inicie con relatos breves principalmente. La idea de gradación respecto de la dificultad de hacer resúmenes de textos supone considerar una doble vertiente: por una parte, averiguar el contenido informativo de los textos y, por otra, el ejercicio del resumen.

A propósito del contenido informativo de los textos, hay que distinguir:

- a. las informaciones extraídas por el conocimiento del sistema lingüístico;
- b. las informaciones extraídas por el conocimiento de la unión espaciotemporal; y
- c. las informaciones extraídas del conocimiento de la situación cultural.

Sobre la realización del resumen, distinguimos los ejercicios de comprensión (léxica y sociopragmática), los ejercicios de establecimiento de la relevancia informativa (generalización, integración y supresión), los ejercicios de jerarquización de los contenidos informativos de un texto y los ejercicios de práctica de la escritura, en la que intervienen la planificación, adecuación y redacción.

Para llevar a cabo dicha práctica, diferenciamos las fases siguientes:

Primera fase

Objetivo: Enseñar al alumno a resumir —con las mismas palabras— textos breves (unas 30 líneas), de contenido informativo explícito, respetando un orden lógico y/o cronológico y la división del texto en párrafos.

Segunda fase

Objetivo: Enseñar al alumno a resumir, respetando las reglas de coherencia enunciativa, textos de unas 60 líneas, de contenido informativo explícito, con el orden lógico potencialmente alterado.

Tercera fase

Objetivo: Enseñar al alumno a resumir —a través de una paráfrasis personal adaptada al destinatario— textos de al menos cien líneas, en los que haya una argumentación, y un contenido informativo tanto implícito como explícito.

En cada una de las fases se realizan una serie de ejercicios correspondientes a cada una de las destrezas siguientes:

1. Capacitar al alumno para localizar el conjunto de informaciones transmitidas.
2. Capacitar al alumno para jerarquizar las informaciones de un texto.
3. Enseñar al alumno a escribir el texto de un resumen.

Estas destrezas requieren un desarrollo minucioso de actividades para concretar el proceso de las diferentes fases que proponemos. Éste no es nuestro propósito aquí; nos conformaremos con presentar, a título de muestra, algunas actividades que se pueden llevar a cabo para ejercitar de forma explícita el resumen. Una vez más diferenciamos las actividades relacionadas con la comprensión o con el análisis de textos, centradas en los aspectos sociopragmáticos, léxicos y morfosintácticos, de aquellas otras actividades relacionadas con la producción o resumen de dichos textos, que estudian principalmente las transformaciones léxicas y morfosintácticas, así como la reescritura del nuevo texto que es el resumen. Así, en relación con la *comprensión*, proponemos ejercicios del tipo de:

- Confección de la lista de informaciones de un texto.
- Localización de determinadas informaciones de un texto dentro de un conjunto de informaciones diversas.
- Ordenación de las diversas informaciones recogidas.
- Diferenciación de la información necesaria de un texto y las informaciones que se pueden suprimir sin merma de la comprensión.
- Comparación de textos «reductibles» (cuentos populares, por ejemplo) y «textos irreductibles» (reglas de juego, entre otros).
- Localización, en textos «reductibles», de la diferencia entre la información «necesaria» y la información «dada por aumento» (ilustraciones, repeticiones, etcétera).
- Búsqueda de los «indicadores lógicos» de enumeración, oposición, causa, consecuencia, así como de indicadores deícticos o anafóricos de un texto: tiempo, persona y lugar.
- Jerarquización de las informaciones lógicas de un texto dado.
- Interpretación de los sobreentendidos de un texto y de fragmentos textuales a la luz de su valor implícito.
- Análisis de textos que implican, para ser comprendidos, recurrir a un esquema cultural específico (inferencia).

Respecto de la *producción o resumen*, proponemos ejercicios tales como:

- Jerarquización de las informaciones explícitas e implícitas de un texto.
- Ordenación de un conjunto de informaciones variadas, provenientes del análisis de un texto.
- Ordenación de un conjunto de informaciones (implícitas y explícitas) extraídas del análisis de un texto.
- Supresión. Realización de un resumen a partir de un texto narrativo.
- Reescritura de un conjunto de proposiciones integradas en una construcción o en una generalización.
- Revisión de la coherencia y cohesión del resumen elaborado (anáforas, conectores lógicos, organizadores textuales, etcétera).

Para recapitular lo dicho acerca de la metodología del resumen, insistimos en la conveniencia de una práctica escalonada que tenga en cuenta las dificultades que encierra esta estrategia de composición textual, de manera que quede clara la idea de proceso en el que intervienen distintos fenómenos relacionados con la cognición y con la expresión.

4. PRÁCTICAS DE RESUMEN

4.1. CUESTIONES PREVIAS

Antes de abordar la práctica del resumen, conviene tener en cuenta una serie de cuestiones metodológicas, tales como las siguientes:

a. El párrafo es la unidad de análisis textual

Tanto en el texto base como en el proceso de análisis o comprensión indicamos cada párrafo mediante la letra (*P*) seguida del número de orden correspondiente al párrafo entre paréntesis. Igualmente, aunque nosotros no lo tengamos en cuenta aquí, también se pueden numerar las líneas de cada texto de cinco en cinco, de modo que la referencia a una palabra concreta o a un determinado fenómeno textual contenido en una línea del texto vendrá expresada por la indicación del número de párrafo, y, seguido de punto, se expresará el número de la línea en la que aparece tal fenómeno. En el caso, por ejemplo, de (*P1.14*) habrá de entenderse que nos referimos a la línea 14 del párrafo primero.

b. El procedimiento de comprensión y producción de resúmenes

Dicho proceso consiste en aplicar en cada caso la o las correspondientes macrorreglas (*MR*) de reducción semántica para averiguar la o las macroestructura(s) semántica(s); simultáneamente indicamos los aspectos pragmáticos y lingüísticos que contribuyen a condensar la información con el propósito de resumir el texto base o de partida. Por consiguiente, a efectos de método, estableceremos dos partes en la práctica del resumen; a saber:

I. Comprensión del texto

Tendremos en cuenta los aspectos relacionados con el léxico, la sintaxis, la sociopragmática y el contenido semántico del texto.

I.1. Organización pragmática

- Aplicación de las MRs para averiguar las MES
- Modalizadores discursivos
- Deícticos
- Relaciones anafóricas y catafóricas

I.2. Características del tipo de texto a que pertenece

I.3. Transformaciones léxicas y sintácticas

II. Resumen del texto

Aspectos relacionados con la producción del texto (resumen): coherencia, cohesión, adecuación, corrección.

c. La resistencia de los textos a ser resumidos

Partimos del supuesto de que no todos los textos son igualmente resumibles; hay textos que no se pueden resumir; en general, coinciden éstos con los textos instructivo-prescriptivos, tales como: las guías-itinerarios, los manuales de instrucciones de montaje, las normas de juego, las recetas de cocina, los prospectos médicos, entre otros. Por consiguiente, será bueno trabajar con una muestra de estos textos para dejar claro que la estrategia del resumen no se puede aplicar a todos los textos; o lo que es lo mismo: que hay textos en los que no se puede resumir o reducir la información que contienen, ya que toda ella es relevante. Veámoslo mediante el ejemplo de los textos (1a) y (1b):

[Texto 1a]

Quinoa y kiwicha: dos gigantes de la nutrición en los Andes

La Quinoa o Quinua y la Kiwicha (*Amaranthus*) son cereales muy antiguos, considerados por los Aztecas, los Mayas y los Incas como Plantas Sagradas, por su gran valor nutritivo y energético. Por esta razón se les rendía culto especial y estaban presentes en todas las ceremonias religiosas.

Los españoles prohibieron su cultivo, considerando como «pagana» la adoración que les rendían y aplicaron severos castigos a los «indios».

En Perú, Francisco Pizarro mandó arrasar las plantaciones de kiwicha, remitiendo a las minas de por vida a quienes la cultivaran.

Pero, a pesar de la persecución, nuestros antepasados continuaron sembrándolos, y estos cereales andinos no han desaparecido.

Si bien la kiwicha fue perdiendo su vigencia hasta quedar escondida en la inmensidad de las leyendas, la memoria latente en nuestras culturas, junto con la paciente labor de algunos investigadores, permitió redescubrir esta virtuosa planta casi desaparecida. Al punto que en la actualidad a ambos cereales se los considera como los cultivos que podrían solucionar el hambre y la desnutrición en el mundo.

La quinoa se cultiva en la zona Alto Andina, a una altura aproximada de 3.800 m.s.n.m.; es una planta que alcanza una altura de 1'20 a 1'80 mts. Y tiene abundantes hojas, ricas en hierro, que sirven para preparar platos exquisitos. Con la semilla se elaboran alimentos como guisos, sopas, pasteles y hasta cerveza. La harina de quinoa se utiliza para la elaboración de pan, y como refuerzo nutricional en la alimentación de los niños.

Las recientes investigaciones demuestran que la kiwicha tiene características nutricionales únicas —que superan, inclusive, a la leche, la carne, o los huevos— y además posee un alto porcentaje de lisina, elemento primordial para el desarrollo orgánico y mental del hombre. El contenido de 1 kg de kiwicha en fósforo equivale a: 49 huevos, o 22 tazas de 174 cl de leche, o 9 piernas de pollo de 139 grs. El contenido en calcio equivale a: 34 huevos, 7 tazas de leche de 174 cl, o 192 patas de pollo de 130 grs. Y en hierro a 27 huevos, 4 tazas de leche de 174 cl, o 54 patas de pollo de 135 grs.

Hoy nos damos cuenta de que los antiguos tenían mucha razón, y comprendemos la importancia fundamental de estos cereales en el desarrollo físico y mental de nuestros antepasados.

«Comidas y bebidas regionales», en
Pueblos Andinos, núm. 26, 1998, Salta (Argentina)

[Texto 1b]

Guiso de Quinoa

Ingredientes:

- 1 cebolla
- 1 zanahoria
- 1/4 kg de quinoa
- 1/4 kg de papa
- 1/2 kg de espinazo de cordero

2 dientes de ajo, cebolla de verdeo
comino, ají colorado, aceite y pimentón

Preparación:

En una olla de barro poner a hervir agua con sal y la carne de cordero trozada, después agregar los ajos picados, la zanahoria rallada y la cebolla partida en cuatro. Cuando la carne esté cocida, agregar la papa cortada en cuadraditos y finalmente agregar la quinoa bien lavada.

Por aparte, preparar la fritura con los condimentos ya mencionados.

Servir el guiso caliente en pequeñas vasijas de barro, y acompañar con la fritura y la cebolla de verdeo picada finito.

«Comidas y bebidas regionales», en
Pueblos Andinos, núm. 26, 1998, Salta (Argentina)

Mediante la consideración de estos dos textos (1a) y (1b) pretendemos poner de manifiesto la idea de que no todos los textos se pueden resumir: *hay textos reductibles y textos irreductibles*. Así el texto (1a) lo podemos resumir de la siguiente manera:

El texto trata de la quinoa y la kiwicha, dos cereales muy antiguos en los pueblos andinos; de sus avatares históricos, de sus aplicaciones y de sus importantes características nutricionales en la dieta andina.

Sin embargo, el texto (1b) no lo podemos resumir o condensar; debido a sus características de texto instructivo-prescriptivo no admite reducción, ya que, en caso contrario, no mantendría la equivalencia informativa que se le exige a todo resumen. Se trata de una receta de cocina en la que interviene una serie de componentes que se han de mezclar de una determinada manera: el resultado requiere someterse a una serie de pasos para que se pueda alcanzar de manera completa y adecuada.

d. Confeccionar la lista de las informaciones de un texto, ordenarlas y jerarquizarlas

Es importante considerar los textos como organizaciones planificadas en torno a una determinada estructura, lo cual supone una ayuda inestimable en la realización de esta actividad de escritura dirigida que es el resumen de textos escolares. Veámoslo en el texto que viene a continuación.

[Texto 2]

Código de conducta

- (P1) El pasado 17 de febrero, Gran Bretaña y Francia presentaron una propuesta para un código de conducta sobre las exportaciones de armas en la Unión Europea. ¿Establecerá finalmente Europa principios humanitarios en sus decisiones sobre exportaciones de armas por encima de intereses económicos y políticos?
- (P2) Los Gobiernos de la UE exportan el 40% de las armas que llegan a los países en desarrollo. Demasiado a menudo, países que sufren regímenes dictatoriales, en los que se violan sistemáticamente los derechos humanos o se dan otras formas de inestabilidad social, ven llenos sus almacenes con tecnología europea. Desgraciadamente, los países en vías de desarrollo se han convertido en el mercado principal para las industrias de armamento de los países industrializados. En muchos casos, estos países pobres llegan a invertir más en armas que en programas de salud y educación, agravando la situación de las ya empobrecidas y dolientes poblaciones.
- (P3) Creemos firmemente que controlar la venta irresponsable de armas es crucial para aliviar muchos de los devastadores problemas sociales a los que nos enfrentamos actualmente a nivel internacional. Por esta razón, un código de conducta restrictivo sobre el comercio de armas en la UE sería de importancia capital. Debemos elogiar a los Gobiernos británico y francés por esta iniciativa, pero, si dicho código pretende lograr reformas reales, debe ir más allá. Estamos preocupados porque hay una serie de lagunas en los criterios propuestos por los Gobiernos británico y francés. Para ser realmente efectivo, el código debe contemplar unas directrices más restrictivas y explícitas que las actuales y debe contener procedimientos de consulta claros, controles comunes del uso final y un aumento del control parlamentario y de la responsabilidad.
- (P4) Consideramos que un código de conducta europeo realmente restrictivo es esencial para la consecución de un código de conducta internacional sobre el comercio de armas —una propuesta que hemos formulado algunos galardonados con el Premio Nobel de la Paz y que cuenta con el apoyo de 40 de nuestros colegas—. En estos momentos, los Gobiernos de la UE están debatiendo la propuesta francobritánica. Esperamos que no dejen escapar la oportunidad de hacer una contribución sig-

nificativa a la internacionalización de los derechos humanos, al desarrollo y a la seguridad mundiales, insistiendo en un código de conducta estricto que sirva de modelo al resto del mundo.

ÓSCAR ARIAS, ex presidente de Costa Rica; JOSEPH ROBLAT, Pugwash Foundation; JOSÉ RAMOS-HORTA, Peace Activist East Timor, *El País*, «Cartas al director», 24 de marzo de 1998

Este texto contiene las principales informaciones que referimos a continuación; para abreviar, las enunciamos, numeradas, en el orden en que aparecen en el texto, indicando su comienzo y su final y supliendo con puntos suspensivos la información elidida.

- P1: 1. El pasado día 17 de febrero... Unión Europea.
2. ¿Establecerá finalmente... políticos?
- P2: 3. Los Gobiernos de la UE... en desarrollo.
4. Demasiado a menudo,... Desgraciadamente... industrializados.
5. En muchos casos,... poblaciones.
- P3: 6. *Creemos firmemente*... internacional.
7. *Por esta razón*, un código restrictivo... importancia capital.
8. *Debemos elogiar*... debe ir más allá.
9. *Estamos preocupados*... británico y francés.
10. *Para ser realmente efectivo*... responsabilidad.
- P4: 11. *Consideramos que*... francobritánica.
12. *Esperamos que*... mundo.

De esta manera podemos *ordenar y jerarquizar las informaciones* del texto:

1. Exposición de hechos
2. Duda
3. Explicación
4. Explicación
5. Explicación.

*Las informaciones 1 a 5 tratan acerca de la **exposición de hechos**: propuestas y repercusiones de las exportaciones de armas en la UE.*

El fragmento del texto se puede reformular o parafrasear (idea que veremos inmediatamente después, en el apartado siguiente) de esta manera:

Gran Bretaña y Francia proponen un código de conducta sobre las exportaciones de armas en la UE, que regule el mercado por encima de intereses económicos y políticos y que tenga en cuenta la situación de los países en vías de desarrollo.

6. *Creemos firmemente que*... (argumentación)
7. *Por esta razón*,... (indicador lógico, conector pragmático con función de introductor de conclusión) (argumentación)
8. *Debemos elogiar*... (argumentación)
9. *Estamos preocupados porque*... (argumentación)
10. *Para ser realmente efectivo*,... (valor contextual de argumentación)
11. *Consideramos que*... (argumentación)
12. *Esperamos que*... (argumentación)

*Las informaciones 6 a 12 están relacionadas con la **argumentación**, en cuanto que defienden un código restrictivo sobre el comercio de armas en la UE.*

Reunidas las informaciones principales (MES), podemos seguir, por la vía de la recursividad de la aplicación de las MRs, buscando la manera de reducir todavía más el contenido informativo del texto. De esta forma, nos encontramos con que, por ejemplo, el bloque de información del P3, que se enuncia así:

«(...) el código debe contemplar unas directrices más restrictivas y explícitas que las actuales y debe contener procedimientos de consulta claros, controles comunes del uso final y un aumento del control parlamentario y de la responsabilidad.»

Lo podemos reducir mediante la aplicación de la MR3 y reformularlo o parafrasearlo mediante un GN de la siguiente manera: «directrices más restrictivas y controles claros»; de esta manera pasará a la reescritura del resumen que proponemos a continuación.

Reformulación

Su efectividad (nominalización) sólo será real (adjetivación) si contempla directrices más restrictivas y controles claros. Además será de capital importancia, ya que servirá de modelo al resto del mundo.

Considerado el texto en su conjunto, hay un claro predominio de la argumentación; las informaciones que exponen hechos están al servicio

de la argumentación, introducidas por el conector pragmático (*Por esta razón*) y reforzado por indicadores de argumentación, tales como: «Debemos elogiar...», «Para ser realmente efectivo...», «Consideramos que...», «Esperamos que...». Contribuyen también a establecer el carácter argumentativo del texto las abundantes marcas discursivas de modalización. Es importante detectar la presencia de modalizadores discursivos, ya que a través de ellos el sujeto (los firmantes del texto, en este caso) establece juicios de valor. Los modalizadores pueden ser de tres tipos:

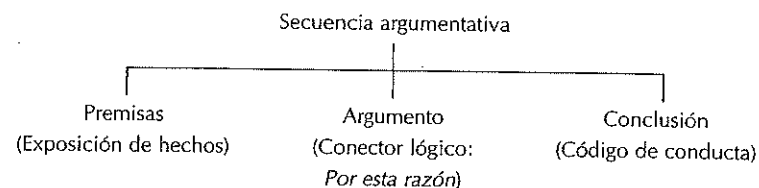
- apreciativos: el hablante hace juicios de valor que sitúa en relación con categorías de oposición como bien/mal, mejor/peor, etcétera;
- asertivos: modalizadores que plantean la veracidad o falsedad de un enunciado; y
- deónticos: la enunciación, además de los pensamientos y emociones del enunciador, tiene en cuenta al coenunciador.

En el texto se pueden destacar los siguientes:

- La pregunta «¿Establecerá finalmente... políticos?» es una marca de modalización asertiva, en cuanto que los enunciadores ponen de manifiesto un sentimiento de duda, reforzado por el adverbio «finalmente».
- Demasiado a menudo (modalización apreciativa)
- Desgraciadamente (modalización apreciativa)
- En muchos casos (modalización apreciativa)
- Creemos firmemente (modalización asertiva)
- Debemos elogiar (modalización deóntica)
- Realmente efectivo (modalización asertiva)
- Consideramos que (modalización apreciativa)
- Esperamos que (modalización asertiva)

El interés que tienen estos modalizadores discursivos para la práctica del resumen reside precisamente en que nos permiten detectar las marcas subjetivas del enunciador en el enunciado; de esta manera podemos separar las apreciaciones subjetivas o personales del contenido informativo del texto que es lo que, en última instancia, busca el resumen.

Antes de hacer el resumen del texto, podemos también representar el contenido informativo principal del mismo; ello facilita, como ya vimos en 2.3., la comprensión y la producción del texto. Comprobaremos además que se ajusta al prototipo de texto o secuencia argumentativa; lo podemos expresar en los siguientes términos:



Resumen

Gran Bretaña y Francia proponen un código de conducta sobre las exportaciones de armas en la UE que regule el mercado por encima de intereses económicos y políticos y que tenga en cuenta la situación de los países en vías de desarrollo. Su efectividad sólo será real si contempla directrices más restrictivas y controles claros. Y además será de capital importancia, ya que servirá de modelo al resto del mundo.

e. El resumen como paráfrasis reductora y su reformulación (oral o escrita)

En la técnica de elaboración de resúmenes de textos, el concepto de paráfrasis y el de reformulación hacen alusión a la idea de decir con otras palabras el mismo contenido informativo del texto (equivalencia informativa), aunque más corto, con menos palabras. Naturalmente, como es de esperar, en la reducción intervendrán una serie de mecanismos lingüísticos, entre los que figura de manera muy particular la nominalización, que posibilite las necesarias transformaciones léxico-sintácticas que lleva consigo el resumen. Para ilustrar este concepto nos limitaremos a poner algunos ejemplos de los textos que aparecen resumidos más adelante; a saber:

- En el texto 3 (T3), una vez que aplicamos primero la MR3 y después la MR2, toda la secuencia de proposiciones se puede parafrasear mediante un Grupo Nominal (GN) complejo con función resumidora de la siguiente manera: «Inconvenientes que acarrea el hecho de que te regalen un reloj».
- En el T4, los párrafos 5 y 6 (P5 y P6), tras la aplicación de la MR2, se pueden parafrasear y reformular con un GN complejo de la siguiente manera: «Proceso de captura de la serpiente hasta que quedó presa.»
- En el T5, los P9, P10 y P11, una vez aplicada la MR3, toda la secuencia de proposiciones se puede reformular mediante la siguiente paráfrasis basada en un GN: «Dureza de las faenas de la siega».
- En el T6, los P4, P5, P6 y P7, después de haber aplicado la MR3, se pueden parafrasear mediante el siguiente GN complejo: «Nota-

ble trascendencia histórica de este mito por la imagen de Eros y por el trasfondo ritual del toro seductor».

- En el T8, el P3, tras aplicar la MR2, se puede reducir mediante la paráfrasis reductora de un GN complejo de esta manera: «Causas de la gran espectacularidad y del enorme entusiasmo que despierta el fútbol».
- En el T10, los P1, P2, P3 y P4, una vez que apliquemos la MR2, se pueden parafrasear de la siguiente manera: «La televisión es un elemento fundamental en la organización del tiempo y del espacio de muchas personas». El atributo de la oración se corresponde con un GN complejo con función resumidora.

Sirvan estos pocos ejemplos para plantear la estrecha relación que hay entre los mecanismos semánticos o cognitivos (MR), las transformaciones léxico-sintácticas y las paráfrasis o reformulaciones textuales del resumen.

f. Competencia textual: resumir al 50% y resumir a la cuarta parte

Esta variable metodológica plantea que cuanto mayor sea el porcentaje de supresión de información que llevemos a cabo con un determinado texto, más abundantes (y recurrentes) habrán de ser los recursos sintácticos, morfológicos y léxicos que entren en juego y, en consecuencia, mayor será el nivel de abstracción que aparezca en la elaboración del resumen.

g. Del resumen al texto

Para la puesta en práctica de esta variable metodológica, habrá que partir de resúmenes de textos basados en texto de autor, para redactar cada cual su propio texto base o de partida correspondiente. A continuación, se comparará el texto producido por cada cual con los textos de los compañeros y finalmente se cotejarán los textos producidos con el texto del autor.

4.2. LOS TEXTOS Y SU RESUMEN

Vistas estas observaciones metodológicas, veamos ahora uno por uno los textos propuestos para ejercitar el resumen, teniendo en cuenta que se trata de una serie de textos diferentes (narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos) y que, a excepción de uno, todos los demás son completos, ya que se trata de cuentos, mitos, capítulos, artículos, etcétera.

[Texto 3]

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te regalan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y paseará contigo. Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–; te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

JULIO CORTÁZAR, «Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj», en *Historias de cronopios y de famas*

1. Comprensión del texto

- Piensa en esto (relación catafórica: alude a información que vendrá posteriormente)
- Cuando te regalan un reloj,
 - te regalan un pequeño infierno
 - una cadena de rosas
 - un calabozo de aire
 - un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo
 - algo que es tuyo pero no es tu cuerpo
 - la necesidad de darle cuerda todos los días
 - la obsesión de atender a la hora exacta...
 - el miedo de perderlo, de que te lo roben...
 - su marca
 - la tendencia a comparar...

MR3: Toda la secuencia de proposiciones que componen el texto se puede integrar en la siguiente proposición que denota (significa) el mismo hecho denotado en todas y cada una de

las proposiciones del texto, y que se puede parafrasear o reescribir de esta manera:

Cuando te regalan un reloj, no te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

MR2: (Concepto derivado) No te regalan un reloj,
tú eres el regalado,
a ti te ofrecen para el cumpleaños del
reloj

La secuencia de proposiciones se puede reescribir o reformular mediante la siguiente paráfrasis:

Inconvenientes que acarrea el hecho de que te regalen un reloj.

En el texto se pueden destacar los siguientes modalizadores discursivos: un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire, lo terrible es, un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, la necesidad de, la obligación de, la obsesión de, el miedo de, tú eres el regalado.

Implícitamente queda dicho —de manera irónica, sin duda— que el regalo (en este caso, un reloj) acarrea una serie de problemas, que llevan al lector a inferir que son más los inconvenientes que las ventajas cuando alguien recibe como regalo un reloj.

2. Resumen

Invitación a pensar en los inconvenientes que acarrea el hecho de que a uno le regalen un reloj.

[Texto 4]

(P1) El jardín de la casa tenía dos partes: la del sol y la de la luna. La primera estaba delante de la fachada, al mediodía. La otra, en la cara de levante, adonde daba la ventanita de Alfanhú. A Alfanhú le gustaba más la de la luna porque tenía la piel blanca como su luz. Las noches de luna se sentaba en el dintel de la ventana y miraba el jardín.

(P2) El jardín tenía un castaño y un olivo plateado, con su tronco musculoso, en el que vivían dos roedores blancos que tenían los ojos de luz y siempre se andaban escondiendo como las ardillas.

Por la noche se veían sus ojillos aparecer y desaparecer. Era como los anuncios luminosos de las ciudades: primero una lucecita; luego dos, tres, cuatro. Tres, dos, una y desaparecía. Luego las cuatro lucecitas de un golpe, en otra parte del olivo. Y así toda la noche, sin que nada se oyera. Alfanhú solía quedarse contemplando el jardín y el juego de roedores hasta que la luna se ponía.

(P3) También había en el jardín un hito de piedra blanca con una argolla y una cadena negra que arrastraba por el suelo. En medio, había un pequeño estanque redondo con un surtidor, cuya varita de agua subía y se agitaba tan sólo en las noches de tormenta cálida y seca, y mataba las libélulas y los insectos que el viento traía de los ríos y los lagos que había secado. Y al agitarse la superficie del estanque, en pequeñas olitas, afloraba el brillo de las arenas de plata que yacían en el fondo. También estaba enterrada la criada en un rincón de aquel jardín. Al fondo había un muro alto y un invernadero de flores que estaba abandonado y tenía los cristales llenos de polvo. Dentro del invernadero nacía la mala hierba y vivía una culebra de plata, que salía a tomar la luna en un claro del jardín. A Alfanhú le gustaba mucho esta culebra y tenía ganas de capturarla.

(P4) Alfanhú sabía que la plata y el oro eran dos cosas casadas, como las naranjas y los limones, y se le ocurrió preparar tres anillos de oro, un poco más anchos que el vientre de la culebra. Ató de cada anillo un largo bramante y esperó a la luna llena.

(P5) Un día, al oscurecer, colocó los anillos: el primero, en el agujero por donde la culebra salía; el segundo, un poco más adelante, y el tercero, en el medio del claro, donde la culebra tomaba la luna. Alfanhú se apostó cauteloso junto a la ventana, con los tres bramantes en la mano, por dentro de su habitación, y esperó. Levantóse del horizonte una gran luna roja que se fue blanqueando conforme subía. Alfanhú estaba inmóvil. Cuando la luna se hizo blanca del todo asomó la culebra su cabeza y ensartó el primer anillo. Luego fue saliendo poco a poco, mirando a todas partes, con la cabecita alta y silbando en su lengua de dos puntas. Alfanhú seguía inmóvil. Al principio resbalaba por dentro del anillo y no lo movía, pero cuando hizo la primera curva de ese con su cuerpo, se lo llevó prendido a la mitad del vientre. Alfanhú no respiraba. En la curva siguiente ensartó la culebra el segundo anillo y lo arrastró consigo como el primero. Ensartó, por fin, el tercer anillo. Alfanhú miraba inmóvil y tenía los tres hilos, desde la ven-

tana. La culebra se paró y los tres anillos, enhebrados en su cuerpo, se juntaron a la mitad de su vientre. Al tocarse, se estrecharon y la apretaron, como abrazándola, por la cintura, y la culebra quedó presa. Alfanhui tiró lentamente de los tres hilos y la arrastró hasta la ventana. La culebra de plata se adormecía sensualmente, al abrazo de los tres anillos de oro. Alfanhui la enroscó en una caja redonda de cristal, sin quitarle los tres anillos, y la culebra quedó en letargo, rígida y brillante como plata metálica. Tenía el cuerpo todo de escamas diminutas, que sonaban cuando Alfanhui le pasaba la uña a contrapelo: «¡Drinn...! ¡Drinn...!»

(P6) Alfanhui desató los tres hilos de seda y cerró la caja de cristal. La luna que entraba por la ventanita entreabierta daba en el rostro de Alfanhui. Éste miró la culebra de plata en sus manos y sonrió. Luego guardó la caja en lo oscuro y se acostó.

R. SÁNCHEZ FERLOSIO, «De las cosas que había en el jardín de la luna, donde casi todo era como plata», en *Industrias y andanzas de Alfanhui*

1. Comprensión del texto

P1: El jardín de la casa tenía...

P2: El jardín tenía...

P3: También (conector acumulativo) había en el jardín...

MR2: (Concepto derivado) Descripción del jardín.

A lo largo de estos tres párrafos aparecen claramente definidas las características de la secuencia o texto descriptivo, tales como:

- a) Se trata de una secuencia enumerativa que pretende situar el marco de la historia, el espacio y el tiempo en los que suceden los hechos. El efecto buscado es crear en el lector la sensación de realidad o verismo.
- b) Abundan los organizadores lógicos de carácter espacio-temporales (la primera, la otra, primero, luego, en otra parte, en medio, al fondo, dentro de).
- c) El imperfecto es la forma verbal más frecuente.

Todo ello indica que se trata de una secuencia de proposiciones descriptiva que está supeditada a un relato: Alfanhui decide capturar la culebra.

P4:

MR3: Preparativos de (nominalización) la captura de la culebra.

P5 y P6:

MR2: (Concepto derivado) Proceso de captura (nominalización) hasta que quedó presa. Estado de (nominalización) la culebra capturada.

Estos tres párrafos, sin embargo, se corresponden con la secuencia narrativa. Hay en ella indicadores que así lo expresan, tales como el tiempo de los verbos (el indefinido), los organizadores temporales (un día –introducción pragmática de la acción–, cuando, luego, al principio, por fin).

MR3: (Integración) Preparativos y captura de la culebra por parte de Alfanhui (GN complejo con función resumidora).

2. Resumen

Descripción del jardín de la luna, en el que Alfanhui captura una culebra como la plata.

[Texto 5]

(P1) El Arsenio arrancó una espiga del fajo, la desgranó en el cuenco de su mano, sopló las granzas y contó: trece.

(P2) –Por qué será –dijo levantando el rostro– que cada espiga da ocho, diez o veinte granos, y luego la cosecha no produce más que tres o cuatro simientes. Mi mujer contó una vez cuarenta y dos granos en una sola, y yo con llevar seis a mis trojes me conformaría.

(P3) El escritor que hacía de agostero miraba la mano labradora. Curioso, aquel montoncito de granos, menos moreno que la renegrida palma.

(P4) –Yo no me quito de sembrar este trigo blanco –prosiguió– aunque centenea mucho. Me gusta más que el royo de por aquí.

(P5) Curioso, sí, el gesto delicado de la mano áspera, sosteniendo como una copa aquellos globulitos alargados, que son el pan.

(P6) –¿Sabe de dónde tengo esta simiente? De su casa de usted, de cuando yo servía en ella. La trajo su tío, que esté en gloria, de la capital. «Manetoba», la llamaban.

(P7) Estaban a la sombra de una hacina. El escritor venía a trabajar a la era de Arsenio; decía, bromeando, que se había colocado de agostero. Pero resultaba muy torpe: no sabía sostenerse en el trillo, con gran risa de una niñita que en la era vecina guiaba una yunta. Cuando el Arsenio ahuecaba la parva se for-

maba un oleaje de espigas y el trillo cabeceaba como un esquife. Entonces el pobre agostero se afirmaba en los travesaños y tiraba del ramal para no caerse, así es que la yunta no le entendía, se resentía de boca y se irritaba. En vano intentaba chasquear la lengua y manejar la zurriaga: la descargaba inútilmente de arriba abajo, en vez de sacudirla de través. Y la niña se le reía.

- (P8) El agostero se ponía a volver la parva y cogía una horca. Pero también era preciso saber: había que dar dos horcadas a cada paso, preparando el segundo golpe con el primero, para dejar la canal bien recta y limpia. En fin, todo tiene su ciencia en este mundo. El Arsenio no se burlaba de su torpeza. Decía seriamente que aquello no tenía mérito, que sólo era trabajo.
- (P9) Pero un trabajo bíblico, pensaba el escritor. El Arsenio recolectaba él solo porque su hijo estaba en el servicio y en verano, en el pueblo, no quedan jornaleros. Cierta que vinieron unos peones de Madrid, albañiles de oficio, pero se marcharon diciendo que no querían pan blanco a costa de tantos trabajos. «¡Se creían –contaba el Arsenio– que el pan blanco no hay más que cogerlo del trigo! Mejor me entiendo con mi agostero de ahora.»
- (P10) Y el labrador se levantaba de noche (cuando no volvía de regar entonces) para ir a segar. Acabó con las cebadas, empezó la «Siega mayor» y tuvo que meterse en eras. Al alba metía la hoz en la mies fresca y con el sol se ponía a acarrear. A media mañana soltaba la parva en rodales y las cañas empezaban a crujir bajo las piedras del trillo. Su mujer le reemplazaba y él tornaba al acarreo. A mediodía comía atosigado y ya se quedaba en la era. El trillo rodaba todo el día y a la tarde empezaban los pedernales del tablero a machacar la mies ya partida. Se levantaba de la parva un tamo impalpable, amarillento que se amasaba con sudor sobre la faz retostada. Y el sol cargaba las espaldas con un fardo abrasado.
- (P11) A los pocos días el Arsenio tuvo además que ponerse a aventar, y como los demás iban adelantados y tenían cogida la máquina, él lo hacía al aire, aprovechando el solano. Después fue el ensacar –cuando aún estaba segando–; y acarrear la paja en los argadijos de red; y subir las talegas al granero, con su medio cahíz castellano de grano.
- (P12) Un trabajo agobiante. El escritor estaba probándolo para describirlo luego, pero estaba seguro de que su obra no daría la sen-

sación de tanto esfuerzo a los lectores ciudadanos. Sólo podría conseguirse produciéndoles los dolores peculiares que el escritor descubría: el que descarga el segar en los riñones, el que ciñe los tobillos del trillador, el que deja en las manos la raspa de la sogá, el que origina en los pulgares el manejo de la horca, y las púas de los cardos mezclados con la mies, y el escozor de la piel y de los ojos por el tamo. Dolor esforzado, tenacidad sin resignación ni alarde. «Vamos tirando», contestan en aquella tierra cuando alguien les saluda. Sí, se trata de tirar.

- (P13) Esto quiso explicarlo el escritor, cuando hubo regresado, a sus amigos del café: seres inteligentes y sensibles. «Ten en cuenta –le replicó un exquisito poeta– que ellos están acostumbrados.» Y reanudó sus alabanzas a un poema.

JOSÉ LUIS SAMPEDRO, «El agostero»,
en *Mientras la tierra gira*, Plaza & Janés: 65-67

1. Comprensión del texto

- P1 y P2: El Arsenio cuenta los granos de trigo de una espiga.
Diferencia entre los granos que tienen las espigas y los que van a la troje.
- P3: Sorpresa del escritor ante la renegrida palma de la mano del labrador.
- P4: Preferencia (nominalización) de Arsenio por el trigo blanco.
- P5: Sorpresa del escritor por la imagen de la mano áspera del agricultor y los granos de trigo.
- P6: El Arsenio cuenta cómo consiguió esa simiente.
- P7 y P8: Torpeza (nominalización) del escritor como agostero haciendo las faenas de la trilla. Una niña se ríe de la torpeza del escritor. Todo tiene su ciencia en este mundo.
- P9, P10 y P11: Es un trabajo bíblico (duro) segar, trillar, aventar, ensacar, acarrear y subir las talegas al granero.
- MR3: Las faenas de la siega.
Las faenas de la siega son un trabajo muy duro.
Dureza (nominalización) de las faenas de la siega (GN complejo con función resumidora).
- P12: Es un trabajo agobiante, que el escritor estaba probando para después describirlo, pero estaba seguro de la dificultad de hacer ver a los lectores ciudadanos tanto esfuerzo.

- Sólo podría conseguirse produciéndoles los dolores peculiares que el escritor descubría:
- MR2:** Los dolores propios de la siega.
Supone dolor esforzado, tenacidad sin resignación ni alarde.
- P13: Esto: función anafórica, en cuanto que hace alusión a la información textual que está delante.
- MR2:** Desinterés (nominalización) por el asunto en su círculo literario (GN complejo con función resumidora).

2. Resumen

Relato de las curiosidades y de la dureza de las tareas agrícolas relacionadas con la siega, vividas por el escritor con la intención de relatarlas con mayor verismo. También da cuenta de la dificultad para transmitir a los lectores urbanos la sensación de tanto esfuerzo.

[Texto 6]

- (P1) Del mito de Europa nos queda en la memoria una frívola y curiosa estampa: la de una joven hermosa cruzando el mar sobre un toro blanco y mariner. Infinitamente repetida por los artistas, desde la Grecia arcaica y helenística hasta Picasso y Botero, pasando por Tiziano y Rubens y mil más, la bella sobre el taimado y suave toro evoca la treta triunfal del olímpico enamorado. Nada menos que Zeus se metamorfoseó en manso toro por ella, y ella se dejó raptar y amar, alegre y divertida, pasado el primer susto.
- (P2) Europa era una bellísima princesa de Tiro, hija del rey Agenor. Zeus, disfrazado de toro, se le acercó cuando ella paseaba por la orilla del mar con sus doncellas. El toro blanco y manso se dejó acariciar por la doncella, la invitó a montar sobre su lomo, y luego de pronto se internó en el mar con su bella carga. La sorprendida joven se asía a los cuernos y Eros guiaba a la extraña pareja hacia la isla de Creta. Allí, cerca de Gortina, fue donde el dios amante se unió sexualmente a la princesa fenicia. Y del amor de la pareja nacieron Minos, Radamantis y Sarperón, que fueron ilustres soberanos de Creta y de Licia, y luego, en el mito del juicio de las almas, jueces del tribunal en el Más Allá.
- (P3) En busca de la princesa raptada abandonaron Fenicia los hijos de Agenor, impulsados por éste. Cadmo, Fénix, Cílix, Taso y Fi-

neo vagaron por distintos países sin encontrar su rastro. Y se establecieron en lugares diversos, ya que su padre los había amenazado si trataban de regresar a Asia sin la hermana raptada. Fénix recorrió Libia, Cadmo fundó, siguiendo a una vaca, la ciudad de Tebas en Beocia, Cílix se quedó en la Cilicia, Taso pobló la isla de Tasos y Fineo se estableció en la región costera del mar Negro, a la izquierda del Bósforo.

- (P4) El rapto tuvo, pues, notable trascendencia mítica. Pero es interesante recordar que Heródoto nos da una curiosa versión evermerista –*avant la lettre*, ya que Evémero escribió su teoría mucho después– del rapto mítico. Según el historiador jonio, el rapto de Europa fue uno más, el más famoso, de una serie de raptos de mujeres (cometidos por viajeros audaces y no por dioses lascivos) que originaron querellas y guerras entre europeos y asiáticos. En su *Historia* (1, 2), cuenta que los piratas fenicios raptaron de Argos a Ío, hija de Ínaco. En su turno, los griegos robaron a Europa de Tiro. Y luego se trajeron a Medea de la Cólquida. Al final, el troyano Paris sedujo a Helena, la bella esposa de Menelao de Esparta, y se la llevó en su nave a Troya. Y de ahí vino la funesta y larga guerra cantada por Homero. (A Heródoto le parece mal esa reacción tan exagerada, la de promover una guerra tan mortífera por el rapto de una princesa que, además, se dejó raptar a gusto.)
- (P5) El rapto de Europa lo cuenta muy morosamente el poeta Ovidio –al final del libro II de sus *Metamorfosis*–, y de ese relato dependen muchas de las pinturas posteriores. «Se atrevió también la princesa, / sin saber a quién montaba, a sentarse sobre el lomo del toro; / entonces el dios deja poco a poco la seca arena, / pone ya los falsos cascos de sus patas en la orilla, / luego se adentra en las aguas y por el mar abierto se lleva a su cautiva. / Se asusta Europa y vuelve su mirada a la costa que, raptada, / le va quedando atrás, y con la diestra agarra un cuerno, apoya la otra / mano en el lomo; y tremolan sus ropas agitándose al viento.»
- (P6) He ahí la inolvidable imagen. Es la rara estampa de la bella asida a los cuernos del toro blanco de suave pelaje y mirada amorosa, taimado raptor que nada por un mar sereno, escoltado por unos cuantos amorcillos sonrientes. ¡Todo un triunfo de Eros! El dios del impulso erótico ha forzado a Zeus a adoptar disfraces diversos: águila, cisne, lluvia de oro, para gozar de sus varias amadas. Pero tal vez sea ésta la imagen pictórica que más ha impresionado a artistas y escritores. Ya la novela de Aquiles Tacio,

Leucipa y Clitofonte, de fines del siglo II, comienza con una descripción de esa estampa. Una conocida reflexión moderna sobre los mitos, la de R. Calasso, *Las bodas de Cadmo y Harmonía*, comienza también con este mismo motivo. El motivo sirve también, tomado como un mítico emblema, para título de meditaciones políticas de largo alcance teórico, como las de Luis Díez del Corral en su libro *El rapto de Europa*.

- (P7) No olvidemos, por otro lado, que el mito del toro seductor, más allá de su amable faceta galante, pudo tener un trasfondo ritual en la antigua y misteriosa Creta. Un eco misterioso de fiestas taurinas y rituales lunares, allí en la isla de Zeus y Minos, en el Laberinto del Minotauro, perdura en las máscaras y los símbolos festivos de un toro de grandes ojos y cuernos de oro.

CARLOS GARCÍA GUAL,
Diccionario de mitos, Planeta

1. Comprensión del texto

- P1: Introducción: trayectoria histórica del mito de Europa.
Secuencia expositiva, expresada en el presente intemporal de este tipo de secuencias con la pretensión de crear la apariencia de que el momento de producción y el de lectura transcurren paralelamente.
- P2: Descripción de Europa (GN con función resumidora).
Inicio del relato, mediante la descripción de Europa y la acción propiamente dicha (el rapto).
Zeus, disfrazado de toro, blanco y manso, se le acercó cuando ella paseaba por la orilla del mar con sus doncellas. El toro se dejó acariciar por la doncella, la invitó a montar sobre su lomo, y se internó en el mar con su bella carga. La sorprendida joven se asía a los cuernos. Eros guiaba a la extraña pareja hacia la isla de Creta. Allí fue donde el dios amante se unió sexualmente a la princesa fenicia.
- MR2: Rapto de Europa (GN con función resumidora).
- P3:
- MR3: Los cinco hijos de Agenor vagaron por distintos países en busca de la princesa sin encontrar su rastro.
Fin del relato y continuación de la secuencia expositiva; esto demuestra la heterogeneidad de secuencias que componen el texto; en este caso, predominan las narrativas y

expositivas, por la doble intencionalidad del texto: narrativa, en lo que respecta al mito en sí mismo, y expositiva, cuando plantea la trayectoria histórica del mismo.

P4 y P5:

MR2: Notable trascendencia histórica del rapto de Europa, según Herodoto, Ovidio, Aquiles Tacio, y modernamente R. Calasso y Díez del Corral. Fue el más famoso de una serie de raptos de mujeres (Ío, Europa, Medea, Helena).

Es frecuente en los textos o secuencias expositivas recurrir a las citas y a las referencias de autoridades en la materia con la finalidad de fundamentar la veracidad de lo que se dice.

P6: Es la imagen inolvidable de Eros.

P7: Trasmundo ritual del mito del toro seductor en la antigua y misteriosa Creta.

MR3: Notable trascendencia histórica de este mito por la imagen de Eros y por el trasfondo ritual del toro seductor (GN complejo con función resumidora).

2. Resumen

Zeus, disfrazado de toro, rapta a la bella Europa, y la conduce a Creta, donde se une sexualmente a la princesa fenicia y con la que tiene tres hijos. Los hijos de Agenor salen a buscar a la princesa raptada, pero no consiguen encontrarla. Se trata del más famoso rapto de mujeres, como atestiguan artistas y escritores.

[Texto 7]

(...)

De creer a Leticia Gil de Biedma, en la corte del Rey Juan Carlos hay tribus jóvenes, el futuro como esperanza no teológica como proponía Ernst Bloch, como los *Rockers*, hijos de Presley y Marlon Brando, románticos y machistas; los *Ciberhippies*, fruto de una bifurcación de cibernética y *new age*, estilo de vestuario *space*, adictos al cosmos y a las ferias de biocultura; los *Siniestros*, oriundos de los punkis, enlutados, aman el *rol* y los cementerios; los *Skinheads*, cabezas rapadas, sean fascistas o rojeras, según les dé por el racismo o por la solidaridad con los perdedores de la vida y de la Historia; los *Punkis*, ácratas convencidos de que no hay futuro, ocupas y seguidores de conjuntos como La Polla

Records o los Sex Pistols; los *Bikers*, nacidos con la Harley Davidson, adoran esta motocicleta como los sociólogos posmodernos adoran la olla a presión, escuchan country, juegan al billar, beben cerveza y les gustan las muchachas rotundas; los *Heavies* vienen del rock duro, de la comunión musical de los santos, machistas, fogosos, les gustan los Iron Maiden entre lo foráneo y la Sociedad Alcohólica entre lo nuestro; los *Ciberpunkis* quieren dinamitar la sociedad jerárquica mediante la información digital, asisten a *ciberparties*, fiestas multimedia donde se consumen bebidas inteligentes compuestas de vitaminas y aminoácidos; los *Jóvenes Flamencos* mezclan el jondo, el jazz, el rock, el blues y la salsa, son hedonistas y pintureros; los *Skaters* ven Madrid a la velocidad de sus patines, mente sana en cuerpo sano, niñez prolongada, según Leticia, y les chifla el *hardcore* y el *rap*; los *Bakalaos* vienen de la música electrónica y van hacia el estado catatónico los fines de semana, drogas de diseño, visten como niños; los *Mods* se hibernaron en los felices sesenta, traje de cuatro botones, vespas llenas de espejos para verse y para vernos, zapatos Deesert Boots; a los *B-Boys* les va el *rap*, odian la droga, siguen la música de Public Enemy y de Madrid Rap, pelo afro, anillos, perillas, ellos; los *Grunges* adoran el rock duro y a Kurt Cobain, un gurú musical de culto, suicidado en 1994, les encanta la tele, visten moda basura, toman drogas; finalmente, los *Pijos* consumen marcas y disfrutan de la vida, leen *Hola*, hacen deporte, toman alcohol y drogas de diseño, hablan con las vocales relajadas, como si estuvieran cansadas de apoyar consonantes. Éstas son las *tribus urbanas* de Madrid que actúan como referentes más o menos, mejor o peor seguidos por la llamada *generación X* a punto de ser X, Y y Z. Sus pasiones son musicales, su curiosidad es egocéntrica, pueden llegar a militar, política, religiosa, étnicamente en el Real Madrid o en el Atlético y generalmente no votan o votan al PP. La mayoría adoptan algunos de los trazos de su modelo tribal para sentirse identificados e interpretar un personaje que les preste mismidad, desde la sospecha de que ni siquiera han heredado la identidad social de sus padres: bípedos reproductores consumistas en la era del pleno empleo, del pluriempleo y del crecimiento continuo de las deudas y del espíritu.»

(...)

M. VÁZQUEZ MONTALBÁN,
Un polaco en la corte del Rey Juan Carlos, Alfaguara: 376-378

1. Comprensión del texto

En la corte del Rey Juan Carlos hay tribus jóvenes.

MR2: Enumeración y breve descripción de los gustos y costumbres de cada tribu. (GN complejo con función resumidora).

Las tribus urbanas con sus pasiones, curiosidades y militancias son referentes de la generación X.

Adopción de (nominalización) algunos trazos de su modelo tribal para sentirse identificados (GN complejo con función resumidora).

2. Resumen

Las tribus urbanas son el referente cultural de la generación X en sus pasiones musicales, su egocentrismo, su militancia política, religiosa, étnica, y en la adopción de algunos trazos de su modelo tribal para conseguir su identidad.

[Texto 8]

- (P1) El arte de leer los periódicos nos lleva a la elipsis de algunos sustantivos; basta con los adjetivos para entendernos. Así decimos el [Tribunal] Constitucional, las [elecciones] primarias o generales, el [campeonato] mundial de fútbol. Nos saltamos bonitamente el sustantivo. Es más, llegamos a decir el «mundial de fútbol». O incluso, simplemente «los mundiales» y todos nos entendemos. El plural es aquí otro recurso léxico para señalar el carácter de fiesta y espectáculo, de modo parecido a cuando decimos «los carnavales» o «las olimpiadas», aunque nos refiramos a un acontecimiento singular. Así pues ahora tenemos «los mundiales» de este año, una celebración programada como si fuera una fiesta religiosa. El acontecimiento va a convertir en festivas muchas jornadas laborales.
- (P2) El fútbol no sería el deporte universal si no fuera por la televisión. Los mundiales de 1998 los van a ver así más personas que ningún otro acontecimiento hasta la fecha.
- (P3) De todas formas, hay otros muchos deportes y todos ellos se pueden beneficiar de la difusión instantánea del medio televisivo. Sin embargo, ninguno de ellos logra la espectacularidad ni el entusiasmo del fútbol. Hay varias razones para ese notable éxito. Está, primero, la gran simplicidad de las reglas de juego del fútbol, prácticamente incambiables desde más de un siglo. Pero, sobre todo el fútbol logra una extraordinaria identificación terri-

torial. Un club de fútbol representa muy bien una ciudad, una región, una nación. Normalmente se suele designar con un nombre geográfico. Eso es así aunque incorpore jugadores extranjeros. La importación de jugadores se considera como un indicio de la potencia económica y deportiva del respectivo club. El inconveniente de esa importación se elimina en los «mundiales» porque se trata directamente de que compitan las selecciones nacionales. ¿Cómo no van a ser el arquetipo del país si son eso, la «selección»? Con lo cual se llega a la apoteosis nacionalista. Realmente se juega en primera persona del plural, tal es el grado de identificación (de comunión) de los espectadores con los once jugadores. Por cierto, el número 11, en algunas lenguas (por ejemplo, el vascuence) equivale a muchos, infinito. La razón es clara: originariamente se contaba con los dedos de las manos. El número 11 ha sido muchas veces un símbolo de conflicto. Por todo eso quizá lo eligieron los ingleses para determinar el número de jugadores del fútbol y también del cricket. No es el único símbolo cabalístico. Por ejemplo, la portería de fútbol mide lo mismo que hace más de cien años: ocho yardas de largo por ocho pies de alto. Por cierto, la envergadura de los porteros es hoy mayor.

- (P4) Aunque el fútbol presente antiguos y variados precedentes, su carácter de espectáculo de masas es de este siglo. Los primeros «mundiales» (el «campeonato de la copa mundial») se organizaron en 1930; ganó un pequeño país muy britanizado, Uruguay. Desde entonces ha sido una potencia futbolística, al igual que los países vecinos, Argentina y Brasil. Los «mundiales» se pensaron con un ritmo de cuatro años para que solaparan al tresbolillo con los juegos olímpicos. Ambos acontecimientos presentan una parecida emoción nacionalista. El carácter febril y masivo de la afición ha llevado a interpretar esas competiciones como una versión actual de los antiguos festivales paganos (carnavales, saturnales).
- (P5) El fútbol, sobre todo, vendría a ser una suerte de religión civil, verdaderamente «católica» por lo universal. De hecho la Iglesia Católica y la FIFA son las dos organizaciones que tienen representantes en todos los países del mundo, incluso en los pocos que no pertenecen a las Naciones Unidas.
- (P6) Desde el punto de vista de los espectadores de una nación, el carácter ritual de los «mundiales» se acelera si se llega a la apoteosis del encuentro final. Ni las guerras ni las relaciones diplomáticas generan un clima de tan alta identificación nacional. Es más, se podría pensar que el fútbol viene a ser un sustituto de la

guerra, como lo fueron en su día las gestas o torneos medievales. En ambos casos hay unos pocos y señalados «caballeros» que pelean en nombre de sus respectivos públicos. Hay himnos y banderas. En uno y otro caso las reglas del juego son muy estrictas, si bien su interpretación supone ulteriores conflictos. El árbitro del fútbol es una verdadera víctima propiciatoria de las tensiones que afligen a los espectadores cuyo equipo pierde.

- (P7) Es evidente que los «mundiales» no serían lo que son si no fuera por el poder amplificador de los medios de comunicación. Durante semanas asistimos a la cascada de noticias y comentarios con los antecedentes, los incidentes y las consecuencias de los partidos. Una persona instalada en este mundo no puede ser ajena al acontecimiento. El asunto desborda lo meramente deportivo. Se alteran los hábitos de trabajo y de ocio, de comida y de sueño. Menos mal que en esta ocasión a los españoles nos toca el mismo huso horario que el de Francia.

AMANDO DE MIGUEL, «El fútbol como rito universal»,
en *Época*, núm. 694, 15 de junio de 1998

1. Comprensión del texto

- P1: Los «mundiales» son una celebración programada como si fuera una fiesta religiosa.
- P2: El fútbol es un deporte universal gracias a la televisión.
- P3: El fútbol es el deporte que logra la mayor espectacularidad y entusiasmo por las siguientes razones:
Gran simplicidad de las reglas de juego e inmutabilidad desde hace más de un siglo;
extraordinaria identidad territorial;
se trata de una selección: apoteosis nacionalista;
identificación de los espectadores con los once jugadores;
signos cabalísticos (número once, medidas de la portería).
- MR2: Causas de la gran espectacularidad y del enorme entusiasmo que despierta el fútbol (GN complejo con función resumi-dora).
- P4: Su carácter de espectáculo de masas hace que se puedan interpretar esas competiciones como una versión actual de los antiguos festivales paganos (carnavales, saturnales).
- P5: El fútbol vendría a ser una suerte de religión civil universal.
- P6: El carácter ritual de los mundiales se acelera con la apoteosis del encuentro final.

El fútbol: sustituto de la guerra, al igual que lo fueron las justas o torneos medievales («caballeros» que pelean en nombre de sus respectivos públicos; himnos y banderas, reglas de juego estrictas).

MR3: El fútbol con la ritualidad que le acompaña es una versión actual de los antiguos festivales paganos, una suerte de religión civil universal.

P7: Como consecuencia del poder amplificador de los medios de comunicación, no se puede ser ajeno al acontecimiento, que desborda lo meramente deportivo, y que, entre otros muchos aspectos, se alteran los hábitos de trabajo y de ocio, de comida y de sueño.

MR3: Se altera la rutina de la vida diaria.

2. Resumen

Los «mundiales» de fútbol son una celebración programada como si fuese una fiesta religiosa; como consecuencia de la identidad territorial en que se basa, logra una mayor espectacularidad y entusiasmo que cualquier otro deporte.

El carácter de espectáculo de masas que tiene el fútbol le hace ser una versión actual de los antiguos festivales paganos. Es, por eso, una suerte de religión civil universal. El poder amplificador de los medios de comunicación hace que se desborde lo meramente deportivo y que no se pueda ser ajeno al acontecimiento.

[Texto 9]

(P1) En la Tierra la gravedad moldea las llamas. Los gases calientes suben y crean una corriente ascendente que aporta oxígeno al fuego. Pero ni en la *Mir* ni en el transbordador espacial hay corrientes ascendentes. Los fuegos obtienen oxígeno de la difusión —la lenta deriva de las moléculas por el aire— o de corrientes generadas por ventiladores. El Centro de Investigación Lewis de la NASA ha dirigido unos experimentos encaminados a determinar la propagación de las llamas en un entorno microgravitatorio. Nuestra investigación ha arrojado luz sobre la física de la combustión y gracias a ella puede la NASA establecer mejor los riesgos de incendio en una nave espacial.

(P2) ¿Ardería una vela en microgravedad? Shannon Lucid encendió velas de varios tamaños en una cámara construida por la NASA para aislar el experimento de la atmósfera de la estación espacial; lo hacía tocando las mechas con un anillo de alambre calentado por una corriente eléctrica. Inmediatamente tras cada ignición la llama de todas las velas era semiesférica, con un brillante núcleo central amarillo. Como iba llegando menos oxígeno a la llama la cera se consumía casi cinco veces más despacio que en tierra. Pero la carencia de una corriente ascendente de aire aumentaba la conducción descendente de calor, hacía la vela, y en dos minutos se derretía entera. El fuego, sin embargo, no se extinguía; la tensión superficial mantenía la bola turbulenta de cera líquida unida a la mecha y al candelero.

(P3) Una vela que ardería unos 10 minutos en tierra alumbraba durante 45 en la *Mir*. Tras la ignición, pasados de 4 a 10 minutos, las llamas, demasiado frías para crear un hollín amarillo y luminoso, se volvían azules. Eran tan débiles, que las cámaras de vídeo de la estación espacial carecían de sensibilidad para grabarlas, ni siquiera cuando se apagaban las luces de la cámara de combustión. Lucid observó el interior y registró los resultados con fotos fijas y apuntes sobre la marcha. Al extinguirse el fuego, le esperaba la mayor sorpresa. Cuando encendió las luces de la cámara vio que una gran nube esférica rodeaba la mecha. Creemos que contenía gotas de cera condensadas en el aire más frío. Este fenómeno proporcionó una lección útil para la extinción de incendios en una nave espacial: aunque el fuego está apagado, puede que de su fuente sigan manando materiales inflamables.

(P4) Los astronautas de la *Mir* y del transbordador espacial han estudiado también la combustión de plásticos y celulosas, y medido a qué velocidad se extienden las llamas con distintas corrientes de aire. En un entorno donde el aire esté en calma, la mayoría de los materiales arde más despacio con microgravedad que en tierra. Pero si hay una corriente lenta de aire —de 5 a 20 centímetros por segundo— algunos materiales se vuelven más inflamables. Una hoja de papel, por ejemplo, sometida a una corriente lenta de aire, se quemará un 20 por ciento más deprisa en microgravedad que en tierra. Este resultado aporta otra lección de seguridad espacial: la primera línea de defensa contra el fuego es aquietar el aire apagando los sistemas de ventilación.

(P5) Otros experimentos se centraron en los fuegos de chorros de gas, en la combustión de gotas de combustible, en las mezclas

de hidrógeno y aire y en los hollines producidos, en microgravedad, por los fuegos. La Estación Espacial Internacional tendrá una cámara de combustión completamente equipada que permitirá el progreso de estos estudios.

HOWARD D. ROSS, «Fuegos en caída libre», en Shannon W. Lucid: «Seis meses en la Mir», *Investigación y Ciencia*, julio, 1998:9

1. Comprensión del texto

- P1: Diferencias de la física de la combustión entre la Tierra y la microgravedad de la *Mir* y el transbordador espacial. Experimentos para determinar la propagación de las llamas en un entorno microgravitatorio.
- P2: Experimento con velas de distinto tamaño: en microgravedad la cera se consumía casi cinco veces más despacio que en tierra. El fuego no se extinguía.
La estructura de pregunta-respuesta o de problema-solución es una clara muestra de que nos encontramos ante una secuencia textual de tipo expositivo.
- P3: La conclusión viene a coincidir con la solución del problema y que aparece expresada de la siguiente manera:
Lección útil para la extinción de incendios en una nave espacial (GN complejo): aunque el fuego esté apagado, puede que de su fuente sigan manando materiales inflamables.
- P4: En un entorno donde el aire esté en calma, la mayoría de los materiales arde más despacio con microgravedad que en tierra.
Otra (conector acumulativo) lección de seguridad espacial: la primera línea de defensa contra el fuego es aquietar el aire apagando los sistemas de ventilación.
- MR2: Experimento que demuestra que la mayoría de los materiales arde más despacio con microgravedad que en tierra.
- P5: Otros (conector acumulativo) experimentos.
MR2: La Estación Espacial Internacional tendrá una cámara que permitirá el progreso de estos estudios.

2. Resumen

En la Mir y en el transbordador espacial, a diferencia de la Tierra, hay corrientes ascendentes de gases calientes que aportan oxígeno al fuego. Los fuegos obtienen oxígeno de la difusión o de corrientes de aire generadas por ventiladores. La NASA ha llevado a cabo una serie de experimentos, encaminados a determinar la propagación de las llamas en un entorno microgravitatorio, que han arrojado luz sobre la física de la combustión y gracias a ellos puede la NASA establecer mejor los riesgos de incendio en una nave espacial.

[Texto 10]

- (P1) La televisión sustituye, de alguna manera, la función materna. Ocupa el lugar central en el diseño del hogar. Es punto de referencia obligado en la organización de la vida familiar. Está siempre disponible, ofrece su compañía a todas las horas del día y de la noche. Alimenta el imaginario infantil con toda clase de fantasías y cuentos. Es el refugio en los momentos de frustración, de tristeza o de angustia. Y, como una madre blanda, nunca exige nada a cambio.
- (P2) Por otra parte, la televisión representa para los ciudadanos de las sociedades modernas lo que el tótem para las tribus primitivas: objeto de veneración y reverencia, signo de identificación individual y colectiva... Como tótem, la televisión concreta las expectativas y temores de las tribus modernas. A ella sacrifican su tiempo. Ella da sentido (?) a la realidad. Decide lo que es y lo que no es importante. Y produce el placer de saberse y sentirse integrado en una colectividad. Para muchas personas la televisión compendia el total de sus esperanzas: es lo más importante que ocurre en sus vidas a lo largo del día.
- (P3) Como el tótem, la televisión es vestigio de lo sagrado, del que las modernas tribus esperan toda clase de beneficios. Es la nueva religión. Lo es porque, recuperando el sentido etimológico del término, provoca un *re-ligare*, es decir, una nueva forma de atar al ciudadano con el mundo, una nueva manera de relacionarlo con la realidad. En torno a ella se celebran los modernos rituales individuales, familiares y sociales. Los profesionales y los políticos, las estrellas y los publicitarios son los hechiceros de las nuevas liturgias que exorcizan demonios y prometen paraísos.

(P4) Como en las tribus primitivas, el tótem televisivo genera una serie de exigencias y prohibiciones. En muchas familias condiciona tanto la organización del tiempo como la del espacio. De la televisión depende cuándo se acuestan, cuándo van al lavabo, cuándo comen y cenar, cómo organizan el fin de semana, qué consumen... Incluso las relaciones sexuales están condicionadas a veces por la programación nocturna. No es de extrañar que, en 1973, cuando el ministro Pierre Desgraupes intentó adelantar la hora del telediario de la tarde-noche en Francia, tuviera que desistir, a las tres semanas de la tentativa, ante la reacción hostil de una población que se veía *obligada* a modificar todo el ritual familiar.

(P5) Como signo de identidad y como generador de exigencias, como medio benefactor y como generador de dependencias, el tótem televisivo provoca una ambivalencia afectiva. Se la ama y se la odia, se la desea y se la desprecia. Todo ello queda de manifiesto en la multiplicidad de expresiones con la que se la conoce: la *escuela paralela*, el *aula sin muros*, el *aula electrónica*, la *caja sabia*, la *caja tonta*, la *caja mágica*, la *niñera electrónica*, el *tercer padre*...

JOAN FERRÉS, «La televisión como madre y como tótem»,
Televisión y educación, Barcelona, Paidós, 1994:13-14

1. Comprensión del texto

- P1: La televisión: vicaria de la madre y centro de la vida familiar.
 P2: La televisión representa hoy lo que el tótem para las tribus primitivas, en cuanto compendia el total de las esperanzas de muchas personas.
 P3: La televisión como el tótem es vestigio de lo sagrado. Es la nueva religión, en cuanto une al ciudadano con el mundo y la realidad.
 P4: La televisión es como el tótem en cuanto a las exigencias y prohibiciones que impone.
 MR2: La televisión es un elemento fundamental en la organización del tiempo y del espacio de muchas personas (el atributo de la oración es un GN complejo con función resumi-dora).
 P5: Ambivalencia afectiva que suscita la televisión y multiplicidad de expresiones con las que se la denomina.

2. Resumen

Multiplicidad de funciones de la televisión en nuestra sociedad: sustituye a la madre, es el centro de la vida familiar, compendia el total de las esperanzas de muchas personas,... Es vestigio de lo sagrado. Es la nueva religión. La televisión es un elemento fundamental en la organización del tiempo y del espacio de muchas personas.

[Texto 11]

- (P1) El pasado 20 de mayo, un equipo de neurocirujanos del Hospital Clínico de Barcelona realizaba desde un barco anclado en Palma de Mallorca un *by-pass* cerebral a un enfermo ingresado en el centro catalán. En París, ese mismo día se anunció una intervención cardíaca con robot, pero el hecho diferencial con el Clínico es que esta experiencia era de telecirugía.
 (P2) La operación, dirigida por el neurocirujano Enrique Ferrer, se saldó con éxito. Hoy jueves se presentará internacionalmente la que está considerada como la primera experiencia mundial en telecirugía en un congreso internacional en Lisboa. La intervención quirúrgica, ha señalado Enrique Ferrer a este diario, ha estado gestándose durante este último año. Su planteamiento inicial, finalmente corroborado, pretendía demostrar que aquellas intervenciones quirúrgicas en las que el cirujano utiliza ya de forma rutinaria sistemas de visión complementarios y robots quirúrgicos –buena parte de las técnicas de endoscopia– podían realizarse a distancia.
 (P3) La suma de ambas tecnologías es frecuente en neurocirugía y, especialmente, para reparar obstrucciones de los canales por donde circula el líquido cefalorraquídeo. Se trata de una operación «común», explica Ferrer, que se desarrolla en apenas unos minutos y con riesgos muy limitados. «A efectos prácticos», considera el cirujano, «da lo mismo comandar el robot desde el quirófano que a 250 km de distancia.»
 (P4) Con esta premisa, se diseñó la experiencia. Inicialmente, debía haberse llevado a cabo el pasado mes de enero y el centro de control remoto debía estar instalado en Mónaco. Para el control del robot, se previó una conexión basada en un protocolo TCP/IP sobre línea telefónica RDSI, mientras que el mecanismo de videoconferencia, de gran importancia para el desarrollo de esta aplicación, debía utilizar la red ATM de alta velocidad.

Cuestiones de tipo administrativo, señala Ferrer, truncaron las previsiones iniciales, por lo que el equipo, bajo el auspicio de la *Brain and Heart Research Foundation*, con sede en Londres, redefinió el Proyecto. «Pasamos a una escala local, lo que nos permitió reducir la logística necesaria, al tiempo que repensar el modelo de comunicaciones», explica. La red ATM se sustituyó por RDSI, suficiente, según Ferrer, para cubrir todas las necesidades. Éstas eran la interconexión de dos estaciones de trabajo, una remota en Palma y otra local en Barcelona, dotadas del *software* de planificación, y tres canales de videoconferencia. Los ordenadores se comunicaron a través de un protocolo TCP/IP, mientras que los equipos de videoconferencia permitían visualizar en tiempo real el campo quirúrgico exterior, la información de los ordenadores y la señal facilitada por la cámara endoscópica. Un cuarto equipo de videoconferencia permitía el intercambio de información entre los cirujanos.

(P5) Como medida de precaución, el equipo médico decidió instalar líneas redundantes, de forma que un posible fallo en las comunicaciones pudiera solventarse rápidamente. Del mismo modo un equipo de cirujanos expertos aguardaba en el hospital catalán por si surgía alguna complicación añadida. Las implicaciones de esta experiencia son, en opinión de Ferrer, incalculables.

(P6) En primer lugar, por el coste real de la intervención, que puede concretarse en las 17.000 pesetas de llamadas telefónicas. En segundo lugar, por las expectativas que abre. «Hemos demostrado que la telecirugía es viable empleando equipos estándar conectados por vía terrestre.» En el futuro, podría ampliarse esta práctica gracias al uso del satélite y plantear asistencia quirúrgica a distancia para centros donde no es posible trasladar a los especialistas, pero sí dotaciones de robots, en situaciones de catástrofe, accidentes naturales o, como ya se está planteando, para asistir desde Tierra a los tripulantes de la nave que, en un par de años debería iniciar su trayecto hacia Marte.

XAVIER PUJOL GEBELLÍ, «La cirugía a distancia da un gran paso en España. Experimento pionero en el Clínico de Barcelona», en *El País*, jueves 28 de mayo de 1998

1. Comprensión del texto

- P1: Experiencia de telecirugía en el Hospital Clínico de Barcelona desde un barco anclado en Palma de Mallorca, y que consistió en la realización de un *by-pass* cerebral a un enfermo.
- P2: Éxito de la operación. Primera experiencia mundial en telecirugía (GNs con función resumidora).
- MR3: Preparativos, equipamientos complementarios y robots quirúrgicos a distancia (GN complejo con función resumidora).
- P3: El uso de ambas tecnologías es frecuente en neurocirugía.
- P4: Diseño (nominalización) de la experiencia. Precedentes (nominalización): fracaso inicial por cuestiones administrativas (GNs con función resumidora).
Reconsideración del modelo de comunicaciones: interconexión de dos estaciones de trabajo: una remota en Palma, y otra local en Barcelona, dotadas de *software* de planificación, y tres canales de videoconferencia.
- P5: Instalación de líneas redundantes para solventar posibles fallos.
Un equipo de cirujanos expertos aguardaba en el hospital ante eventuales complicaciones. Implicaciones incalculables.
- P6: Coste de la intervención.
Expectativas de futuro que abre la asistencia quirúrgica a distancia mediante robots.

2. Resumen

Realización de un by-pass cerebral a un enfermo por telecirugía en el Hospital Clínico de Barcelona desde un barco anclado en Palma de Mallorca. Es la primera experiencia mundial en telecirugía, que además aúna sistemas de visión complementarios y robots quirúrgicos. El modelo de comunicaciones supuso la interconexión de dos estaciones de trabajo: una remota en Palma y otra local en Barcelona, dotadas de software de planificación y tres canales de videoconferencia.

La experiencia contaba con la instalación de líneas redundantes ante posibles fallos y un equipo de cirujanos expertos en el hospital por posibles complicaciones.

Las implicaciones de la experiencia son incalculables por el coste y por las expectativas de futuro que abre.

Los dos textos que vienen a continuación pertenecen a la sección de «Opinión» de la revista *Gaceta Complutense* de la Universidad Complu-

tense de Madrid, que lleva por título «Valores de la juventud». Esta circunstancia nos da pie para introducir una actividad de resumen basada en la integración de dos textos diferentes en un mismo resumen; de modo que el procedimiento consistirá en resumir cada uno de los textos, y además resumir los dos textos en un solo resumen conjunto.

[Texto 12]

- (P1) La serie de informes sociológicos de la Universidad Complutense, con el título de «La sociedad española», ha confirmado que la edad es el principal factor explicativo de las opiniones. Según eso, estadísticamente, los padres y los hijos de 18 a 29 años no tendrían que entenderse, pero el conflicto generacional no se nota. La cuestión intrigante es que padres e hijos vienen juntos en muchos casos y además no dicen que se lleven mal. Otro misterio por resolver es el de la tardía emancipación de los jóvenes actuales. No es suficiente razón que hay dificultades de vivienda o de ganar dinero. Seguramente esas dificultades eran mayores en otras épocas, sólo que las exigencias de bienestar no eran tantas como las de hoy.
- (P2) De momento es objetivo que hay una tasa de paro altísima respecto a los jóvenes. Falta quizás el ímpetu, la imaginación y la constancia para «inventarse» el puesto de trabajo. La paradoja continúa porque dentro de poco empezará a notarse una falta de profesionales bien preparados. Ese déficit coexistirá por un tiempo con el paro abrumador. Ambos fenómenos son consecuencia de un sistema educativo que ha crecido enormemente en cantidad, pero con una calidad menguante. Es cada vez menor la exigencia para atravesar los sucesivos escalones de la pirámide educativa. Los jóvenes confían en que, con un título escolar, sin mayores exigencias, obtendrán alguna forma de sueldo, beca, ayuda o subvención.
- (P3) Los jóvenes cuentan hoy con más recursos educativos que nunca ha habido. Sin embargo no los aprovechan para instruirse o documentarse. Un universitario de hoy lee mucho menos que un universitario de ayer. Pocos han llegado a darse cuenta del raro privilegio de una persona con carrera. Consiste en la facilidad que va a tener toda su vida para ocupar la mente los fines de semana. Ese privilegio se aplica sobre todo a la minoría que se va a dedicar a la enseñanza o a la investigación.

- (P4) El cultivo del esfuerzo durante los años estudiantiles no sirve sólo para «aprobar», sino para acostumbrarse a resolver muchos problemas de la vida, tomar decisiones que cuestan. Si no se aprende esa «asignatura» vital, la personalidad no se hace adulta. Éste es el núcleo de todas las demás incertidumbres que aquejan hoy a los jóvenes.

AMANDO DE MIGUEL, «Las incertidumbres de los jóvenes»,
en *Gaceta Complutense*, 14 de abril de 1998

1. Comprensión del texto

- P1: El conflicto generacional no se nota.
La emancipación de los jóvenes es tardía.
- P2: La tasa de paro juvenil es altísima.
Falta imaginación y constancia para «inventarse» el puesto de trabajo.
El sistema educativo ha crecido en cantidad, pero con una calidad menguante.
- P3: Los jóvenes no aprovechan los abundantes recursos educativos existentes para formarse.
- MR2: Problemas y ventajas (nominalización) que tiene la juventud española actual (GN complejo con función resumidora).
- P4: Importancia del cultivo del esfuerzo en la resolución de problemas y tomas de decisión en la vida (GN complejo con función resumidora).

2. Resumen

Se da cuenta de los problemas y ventajas que tiene la juventud española actual, así como de la importancia del esfuerzo en la formación del joven.

[Texto 13]

- (P1) Las estampas que más sobresalen son los ruidos estrepitosos de la música juvenil de fin de semana con trasiego de copas, y algún accidente de agresión violenta. Pero jaco no es eso una caricatura superficial y falseante, que oculta, desfigura y silencia los miles y miles de jóvenes que dedican su tiempo libre al estu-

dio, a la lectura, a la vivencia amistosa cálida, al asociacionismo, e incluso a la entrega solidaria y sacrificada por los demás?

(P2) Las sociedades complejas y seculares como España, se caracterizan por la diversidad y variedad de sistemas de valores y normas; y en consecuencia hay que evitar la simpleza de reducir al amplio espectro de tipos diversos de jóvenes a un esquemático patrón de única ideología, axiología o comportamiento ético. Por eso sólo cabe hablar de tendencias o rasgos generales, y ello dentro de un cuadro de ambivalencias y ambigüedades.

(P3) El perfil general es el de una «juventud solidaria, pacifista, igualitaria, democrática, tolerante, independiente, feliz.» Los personajes más admirados no son héroes militaristas o políticos, sino personajes-símbolos de solidaridad desinteresada, habiéndose incrementado el voluntariado juvenil en proyectos de solidaridad, participación en la campaña del 0.7, o la masiva movilización juvenil contra la violencia terrorista de ETA, que constituye la más fascista y perversa versión del racismo neonazi hoy en España. Y ¿cómo compaginar esa imagen de solidaridad con el auge de actitudes y hechos de sucio racismo, fatua xenofobia, dogmática intolerancia y acciones violentas en su mayoría protagonizadas por jóvenes?

(P4) Según mis investigaciones a escolares de 13 a 19 años (1986/1993 y 1997) se ha radicalizado y consolidado una minoría «violenta, agresiva, intolerante y racista», pero dialécticamente se ha radicalizado también una minoría más amplia de «jóvenes comprometidos, solidarios y tolerantes», que han tomado conciencia del problema y están dispuestos a dar la cara y su tiempo por las causas de la igualdad y de la defensa de los diferentes, extraños y marginados. Eso es lo que nos ha mostrado la encuesta de 1997 en que el neo-racismo se enmascara en el recelo y rechazo ante los inmigrantes, como ese 10 por ciento que se declara racista, votaría a un partido como el de Le Pen y echaría a los negros y marroquíes de España. Pero la mayoría, no olvidemos, afirma lo contrario, y tienen niveles de tolerancia mayores que los portugueses y en general que los iberoamericanos.

(P5) Por eso hay que confiar en la juventud. Y hay que proponerles ideales humanitarios, mensajes utópicos e ilusiones de entrega sacrificada a causas nobles, exigiéndoles su compromiso en la construcción de un mundo más justo, más humano y más solidario.

T. CALVO BUEZAS, «Los jóvenes ante otros pueblos y culturas»,
en *Gaceta complutense*, 14 de abril de 1998

1. Comprensión del texto

P1 y P2: La complejidad (nominalización) de nuestra sociedad muestra una variedad de sistemas de valores y normas; por ello, sólo cabe hablar de tendencias y rasgos generales.

P3: El perfil general de la juventud española es el de una «juventud solidaria, pacifista, igualitaria, democrática, tolerante, independiente, feliz.»

P4: Las investigaciones del autor confirman la existencia de una minoría «violenta, agresiva, intolerante, y racista», y de una minoría más amplia de «jóvenes comprometidos, solidarios y tolerantes.»

P5: Por eso (conector lógico con función de introductor de conclusión), (conclusión) hay que proponer a los jóvenes ideales humanitarios que les inciten a la construcción de un mundo mejor.

2. Resumen

La complejidad de nuestra sociedad muestra dos perfiles en lo que respecta al sistema de valores y normas de la juventud: una minoría que se corresponde con la violenta intolerancia racista; y otra minoría más amplia de jóvenes solidarios y tolerantes. Por este motivo, hay que proponer a los jóvenes ideales humanitarios de construcción de un mundo mejor.

3. Resumen conjunto de los dos últimos textos

La complejidad de nuestra sociedad pone de manifiesto los problemas y ventajas de la juventud española actual, así como los perfiles en lo que respecta a su sistema de valores y normas; entre dichos perfiles destaca, por una parte, una minoría violenta, intolerante y racista; y, por otra, una minoría más amplia de jóvenes solidarios y tolerantes. Por este motivo, es importante, por una parte, inculcar en los estudiantes el cultivo del esfuerzo para resolver muchos problemas de la vida; y, por otra parte, es necesario proponer a los jóvenes ideales humanitarios de construcción de un mundo mejor.

5. CONCLUSIONES

Si una conclusión primera se impone, ésta es, sin lugar a dudas, que, al practicar el resumen, nos encontramos ante una técnica de composición textual «compleja», y, por tanto, hay que ser suficientemente cautos, de manera particular en el campo de la enseñanza, para no exigir su realización sin antes haberla explicado y ejercitado convenientemente.

La complejidad a la que nos referimos viene dada fundamentalmente por la doble consideración que hacemos del resumen: se trata de un proceso (cognitivo) y de un resultado (textual). Como sucede con otros muchos contenidos educativos, con frecuencia se atiende casi de manera exclusiva al resultado, dejando de lado el proceso que hay que seguir para llegar a aquél.

En nuestro caso particular, nos planteamos el proceso considerando los diversos mecanismos —mentales unos, lingüísticos, otros— que intervienen en el resultado al que desembocará la contracción de textos o resumen.

Insistimos en cuestiones tan decisivas como la memoria, el almacenamiento y procesamiento —recuperación y (re)producción de información—, los modelos de comprensión, y esquemas mentales, dada su importancia en los procesos de comprensión y producción de textos.

Con ello pretendemos situar este fenómeno textual en un marco de complejidad que da al traste con el ejercicio dominante y rutinario basado en una mera práctica intuitiva.

Lo anteriormente expuesto nos conduce a subrayar la necesidad de profundizar en los planteamientos que deben inspirar la práctica de esta estrategia de composición textual y renunciar —particularmente en educación— a la simplicidad reductora de exigir al alumno algo no explicado: actitud que generalmente no se sigue con otro tipo de contenidos.

Insistimos de manera particular en una práctica reflexiva del resumen. A este respecto, presentamos nuestro método de aplicación: uno general y otro aplicado a la Enseñanza Secundaria. En ambos casos abordamos, a través de los pasos o fases correspondientes, tanto el proceso como el resultado del resumen. En lo que respecta a la aplicación a la enseñanza, establecemos una gradación de la dificultad que presentan los textos a la hora de resumir, y que tiene en cuenta una serie de objetivos y actividades para estos niveles educativos.

El análisis de la normativa legal de los currículos de enseñanza (DCBs) y de los distintos manuales escolares nos permiten concluir que no es ni mucho menos común encontrar en ellos un planteamiento de enseñanza del resumen; por el contrario, es escasa la atención que se presta al ejercicio de esta técnica de composición textual en los libros de texto que manejan nuestros escolares; en el mejor de los casos suele aparecer una elaboración intuitiva, basada en el subrayado de lo más importante, que se le pide al alumno, y a quien se presupone capaz de hacerlo por el hecho mismo de que sabe leer y escribir. Esto lleva consigo que sean escasísimas las referencias a presupuestos textuales (léxico-semánticos, sintácticos y socio-pragmáticos) y a las transformaciones que lleva consigo resumir textos.

Junto a esta situación se da la paradoja de que esta estrategia de comprensión y producción de textos, poco practicada de manera explícita en el aula y en los manuales escolares; sin embargo, con reiterada frecuencia aparece en programas o cursos extraescolares bajo epígrafes tales como «técnicas de estudio», «técnicas de trabajo intelectual» u otras similares.

Para finalizar, ratificamos lo ya dicho con anterioridad en otros lugares del trabajo: nos encontramos ante una técnica de composición textual de gran rentabilidad en enseñanza —y fuera de la enseñanza también—, insuficientemente tratada y generalmente planteada de forma intuitiva, a merced del buen hacer que se le supone al alumno —de cualquier nivel del sistema educativo— y, por ello, sin ningún tipo de planificación o metodología que contemple los presupuestos y mecanismos que requiere este tipo de estrategia textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- ÁLVAREZ, T. (1995), «Los textos y sus resúmenes», en BARRUECO, HERNÁNDEZ y SIERRA (eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, 491-496.
- (1996), «Tipología textual y estrategias didácticas», en B. MANTECÓN y F. ZARAGOZA (eds.), *La gramática y su didáctica*, Málaga, Diputación Provincial, 153-160.
- (1997a), «El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense, 8, 29-44.
- (1997b), «El texto argumentativo en Primaria y Secundaria», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense, 9, 23-37.
- (1998), *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- AUSTIN, J. L. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BAJTÍN, M. (1979), *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, 1992.
- BARTHES, R. (1966), «Introduction à l'analyse structurale des récits», *Communications*, 16, 172-223.
- y otros (1984), *Análisis estructural del relato*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo (30 ed.).
- BEAUGRANDE, R. de (1980), *Text, Discourse and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Text*, Norwood, Ablex.
- (1984), *Text Production (Toward a Science of Composition)*, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation.

- y W. DRESSLER (1981), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1998.
- BENVENISTE, E. (1966), *Problemas de lingüística general*, Madrid, Siglo XXI, 1989, (2 vols.).
- BERNÁRDEZ, E. (1982), *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- (comp.) (1987), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libro.
- (1995), *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- BERRENDONNER, A. (1982), *Elementos de pragmática lingüística*, Barcelona, Gedisa, 1987.
- BROWN, G. y G. YULE (1983), *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, 1993.
- CAMPS, A. (coord.) (1990), *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova.
- CHAROLLES, M. y PETITJEAN, A. (1991), *Le résumé de texte (aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques)*, París, Klincksieck.
- y PETITJEAN, A. (dirs.), (1992), *L'activité résumante (Le résumé de texte: aspects didactiques)*, Metz, Université.
- CHEVALLARD, Y. (1980), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
- COMBETTES, B. (1988), *Pour une grammaire textuelle (La progression thématique)*, Bruselas-París, De Boeck-Duculot.
- CREMINS, E.T. (1985), *El arte de resumir*, Barcelona, Mitra.
- DIJK, T. A. Van (1977), *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra.
- (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- (1980), *Macrostructures (An interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition)*, Hilldale, Lawrence Erlbaum Associates.
- (1980), *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Siglo XXI, 1987.
- (Ed.) (1985), *Handbook of Discourse Analysis*, Londres, Academic Press, (4 vols.).
- (Ed.) (1997), *Discourse as Structure and Process*, Londres, Sage.
- y W. KINTSCH (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Londres, Academic Press.

- ECO, U. (1982), «Elogio del riassunto», *L'Espresso*, 10 de octubre, 90-94.
- FLOTUM, K. (1990), *La nature du résumé scolaire (Analyse formelle et informative)*, París, Didier.
- JUST, M. A. y P.A. CARPENTIER (1977), *Cognitive Processes in Comprehension*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- (1990), *Les interactions verbales*, París, Armand Colin Ed., 3 vols.
- KINTSCH, W. y T.A. Van DIJK (1975), «Comment on se rappelle et on résume des histoires», *Languages*, XL, 98-116.
- MAYOR, J. (1985), *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, Madrid, UNED.
- (1993), «Hacia una estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de textos escritos», en J. A. BELMONTE y otros, *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, 66-87.
- MOESCHLER, J. (1996), *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, París, Armand Colin.
- PINTO, M. (1992), *El resumen documental. Principios y métodos*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- RUMELHART, D. E. «Understanding and Summarizing Brief Stories», en LABERGE y SAMUELS (eds.), *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*, NJ, LEA, 265-304.
- SCHMIDT, S. (1977), *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986), *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- TRABASSO, T. (1984), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, LEA.
- VEGA, M. de (1984), *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- y otros (1990), *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- VILARNOVO, A. y J. F. SÁNCHEZ (1992), *Discurso, tipos de texto y comunicación*, Pamplona, Universidad de Navarra.

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	9
1. Comprensión y producción de textos	11
1.1. La macroestructura semántica	13
2. Tipología de textos	19
2.1. Texto narrativo	19
2.2. Texto descriptivo	20
2.3. Texto argumentativo	22
2.4. Texto expositivo-explicativo	23
2.5. Texto conversacional	25
3. Metodología del resumen	29
3.1. Concepto y funciones del resumen	31
3.2. Operaciones de reformulación textual: mecanismos léxico-sintácticos del resumen	35
3.3. Hacia una metodología del resumen	37
4. Prácticas de resumen	43
4.1. Cuestiones previas	43
4.2. Los textos y su resumen	52
5. Conclusiones	81
Referencias bibliográficas	83

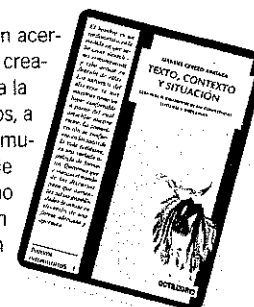
Esta colección ofrece un conjunto de obras de diverso carácter, en su mayoría prácticas y de investigación sobre algunos aspectos relacionados con expresiones lingüísticas, la composición y la comunicación. Está dirigida a profesores y alumnos de los últimos cursos de la ESO y Bachillerato, y son libros que tienen una doble función, servir de recursos didácticos para los primeros y de manuales prácticos y complementarios para los segundos. Son instrumentos importantes a los que recurrir en cualquier biblioteca.

31001 **CEREZO, Manuel**

Texto, contexto y situación

172 pp. 17x24 cm. 1.ª edición: 1994, 3.ª edición: 1997
ISBN 84-8063-058-2 PVP 1.500 pta

Esta obra quiere hacer posible un acercamiento práctico, conceptual y creativo a las estructuras textuales, a la casi infinita variedad de discursos, a los valores pragmáticos de la comunicación, al nuevo sentimiento de la interacción comunicativa como lugar donde se dan cita una gran variedad de códigos que regulan y hacen posible unos intercambios múltiples y fecundos.



31002 **PUIG, Irene de**

Cómo hacer un trabajo escrito

96 pp. 17x24 cm. 1.ª edición: 1994, 3.ª edición: 1997
ISBN 84-8063-059-0 PVP 1.200 pta

Hacer un trabajo escrito es una de las tareas difíciles que deben superar los estudiantes. Consiste en la elaboración de un texto a partir de la selección y organización de la información que se ha conseguido sobre un determinado tema o asunto. Esta obra, presenta todos los requisitos indispensables que se deben cuidar para que la confección del escrito sea eficaz. Es decir, demostrar que se tiene ciertos conocimientos, que se saben explicar de forma clara y meto-



dológicamente correcta, que el trabajo posee una coherencia interna y, sobre todo, superar las barreras de las bases más elementales del estilo.

31003 MUÑOZ, Josep

El pensamiento creativo

184 pp. 17x24 cm. 1.ª edición: 1994
ISBN 84-8063-060-4 PVP 1.620 pta

En este libro se ha realizado un trabajo de síntesis y divulgación que intenta caracterizar el llamado pensamiento lateral o divergente o heurístico a través, sobre todo, de la propuesta de un programa de estimulación de la creatividad. En la primera parte se recoge brevemente la teoría clásica sobre creatividad. En la segunda, se desarrolla el programa «Xenius». El carácter práctico, interdisciplinar y, ahora sí, insólito, de esta segunda mitad, es la base del proyecto.

31006 BONVÍN FAURA, Marcos Andrés

Manual de errores lingüísticos

96 pp. 17x24 cm. 1.ª edición: 1996, 2.ª edición: 1997
ISBN 84-8063-225-9 PVP 1.380 pta

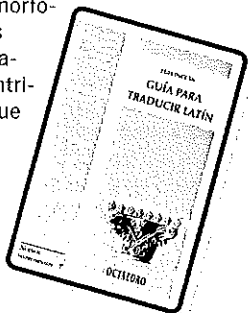
Con este manual se pretende corregir y prevenir los «errores lingüísticos» más comunes cometidos por los hablantes de español (de verbos, pronombres, solecismos, circunloquios, extranjerismos...). Muy útil para cualquiera que se interese por el uso del idioma, se estructura en 8 unidades con ejercicios. Constituye, pues, un instrumento práctico para mejorar la competencia lingüística de los alumnos.

31007 INCLÁN GARCÍA-ROBÉS, Luís

Guía para traducir latín

64 pp. 17x24 cm. 1.ª edición: 1996, 2.ª edición: 1997
ISBN 84-8063-176-7 PVP 990 pta

Suponiendo un conocimiento morfológico sólido y unos elementos básicos de sintaxis bien asimilados, esta breve Guía desea contribuir a allanar algo el camino que todo estudiante debe recorrer hasta comprender con cierta exactitud el mensaje que le transmite el texto latino. Y busca hacerlo de la manera más práctica posible: mediante esquemas, cuadros-guía y ejemplos.

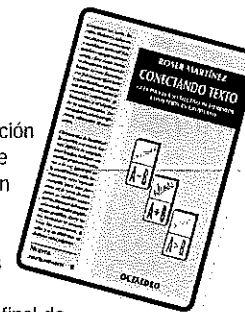


31008 MARTÍNEZ, Roser

Conectando texto

96 pp. 17 x 24 cm. 1.ª edición: 1997
ISBN 84-8063-282-8 PVP 1.300 pta

Este libro propone una aproximación al significado y uso de algunos de los conectores más frecuentes en castellano, sobre todo en textos expositivo-argumentativos. En la primera parte se describen estas piezas léxicas a partir de tres grandes grupos de significado al final de cada uno de los cuales se ofrece un cuadro-resumen. La segunda parte está formada por una serie de propuestas didácticas, graduadas en función de su dificultad.



31009 LAIR, Sylvie

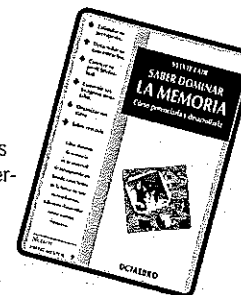
Saber dominar la memoria

Cómo potenciarla y desarrollarla

160 pp. 17x24 cm. 1.ª edición: 1998
ISBN 84-8063-359-X PVP 1.600 pta

Memorizar se aprende. Conocer los mecanismos de la memoria nos permitirá mejorar nuestras capacidades, mediante una serie de operaciones mentales.

Este libro va dirigido a todos aquellos que deseen mejorar su memoria: a los adultos que proyectan aumentar su calidad de memorización, a los estudiantes preocupados por sus resultados, a los padres-educadores que ayudan a sus hijos y a las personas mayores que se quejan de su memoria. Aprender a recuperar las informaciones es un arte que tiene sus reglas y astucias. El libro nos propone una serie de ejercicios que, de forma divertida, nos ayudarán a comprender y a entrenar nuestra memoria.



PRÓXIMAS NOVEDADES

31011 FIGUERAS SOLANILLA, Carolina

Acerca de la puntuación

Semántica y pragmática de la puntuación

31012 BRULÉ, Alain

Saber dialogar y convencer

31013 GÓMEZ MOLERO, Javier

Los dioses no eran tan divinos