

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

FOMENTO DE LA LECTURA

El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior

Marco Arnao Vásquez¹

¹ Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Facultad de Humanidades, Escuela de Educación – Chiclayo, Lambayeque-Perú

Introducción

En educación superior, todo proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la producción de textos, especialmente expositivos y argumentativos, a partir del análisis, interpretación y crítica de textos científicos. Este proceso busca que el estudiante lea textos de cualquier materia significativa, que realice ciertos procedimientos utilizando estrategias adecuadas a la información semántico-pragmática y a la situación comunicativa, con el objetivo de que “a partir del contenido del texto y de sus esquemas mentales, le confiera significación a lo leído” (Molina, 1991, p. 19), elabore textos académicos (resúmenes, monografías, ensayos, artículos científicos, etc.) y luego comunique su comprensión de alguna forma y manera.

En este proceso, el punto de vista epistemológico y metodológico que se opte determinará la característica y calidad de la comprensión lectora y la naturaleza del texto producido. En consecuencia, los postulados teóricos que delimiten o definan ¿qué es texto? ¿cuál es su estructura, tipologías y propiedades? ¿qué es leer y escribir? ¿cuáles son sus propósitos? ¿cómo se puede comprender y producir textos con eficacia y eficiencia? permiten entender de una manera la lectura y escritura, y definir sus procesos didácticos.

Esta investigación se realizó en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) de Chiclayo-Perú, con estudiantes de la Escuela de Educación, en la asignatura de Comunicación, I Semestre. El problema de investigación que se formuló fue: ¿Qué efectos tiene la aplicación del resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en estudiantes del I Semestre de la Escuela de Educación – USAT, durante el desarrollo de la asignatura de Comunicación?

Consta esencialmente de las siguientes partes: I. Fundamentación teórica sobre el resumen como texto y como proceso. Según esto, se construyeron dos modelos del resumen: uno, epistemológico (texto-resumen); otro, didáctico (resumen-proceso). El primero, define el propósito, naturaleza, características y tipología del resumen (texto) a partir de los aportes de la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la pragmática del texto; el segundo, plantea la didáctica (procedimientos, técnicas y evaluación) sobre la base de la investigación cualitativa (investigación acción y análisis de contenido), la psicología cognitiva, la teoría y didáctica de la comprensión y producción del discurso. II. Diagnóstico de necesidades y demandas de los estudiantes sobre las habilidades comunicativo-investigativas: prioriza la lectura (literal, interpretativa y crítica) y la escritura (fonológica, semántica, sintáctica y pragmática). III. La propuesta de innovación didáctica. Validación de instrumentos y ensayo (aplicación didáctica y metodológica del resumen a estudiantes de la USAT, Escuela de Educación, Ciclo I). IV. Resultados. V. Conclusiones. Bibliografía.

Las habilidades comunicativo-investigativas evaluadas son: comprensión analítica, interpretativa y crítica de textos; producción textual en sus dimensiones semántica, sintáctica, fonológica y pragmática; los procesos de planificación, textualización-

revisión y comunicación; la identificación y formulación de problemas; formulación de la hipótesis, el análisis del texto, la aplicación de técnicas para el recojo y procesamiento de la información, la esquematización y la interpretación de datos; uso de recursos y tecnologías.

Los primeros resultados demuestran que la aplicación del resumen en estudiantes del I Semestre de la Escuela de Educación, durante el desarrollo de la asignatura de Comunicación 2010-I, fue una estrategia válida e importante para contribuir a la formación de habilidades comunicativo-investigativas. La concreción de esta experiencia se hizo con la elaboración de resúmenes.

1. Fundamentación teórica

Beltrand (1998), desde una visión cognitiva, define el aprendizaje como “un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de una práctica” (p. 15) para la adquisición de conocimiento y la construcción de significado y cuyos rasgos definidores son el ser complejo, cognitivo, estratégico y significativo. Entre los elementos del aprendizaje señala el procesador, los contenidos, los procesos y las estrategias. El procesador o sistema está compuesto por el registro sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Los contenidos o estructuras organizadas de conocimiento del propio sujeto con las que entran en relación los nuevos “inputs” informativos introducidos a través del registro sensorial, y a través de los cuales el nuevo material es procesado en términos del conocimiento ya almacenado del sujeto. Los procesos o instancias mediacionales entre el “input” instruccional informativo y la ejecución del estudiante, determinan el carácter cuantitativo y cualitativo del aprendizaje. Un aprendizaje cuantitativo tiene en cuenta solo las instancias extremas de los procesos, la instrucción y la ejecución (aprendizaje Skinneriano) o solo una secuencia de procesos instalados entre la instrucción y la ejecución (modelo cognitivo): identifica una conducta-meta y las divide en pequeñas conductas parciales lógicamente ordenadas en secuencias y presta atención a los nódulos o unidades de información, a la cantidad de organización y el número de elaboraciones que afectan la cantidad de aprendizaje. Un aprendizaje cualitativo manipula una variada gama de procesos y estrategias a fin de mejorar la calidad del aprendizaje, centra su atención en qué nódulos se alcanzan, cómo se relacionan uno con otro y cómo se relacionan con el conocimiento existente en el sujeto.

En este sentido, y desarrollando los criterios propuestos por Mayer para el aprendizaje significativo (selección, organización y elaboración), Beltrand propone los siguientes procesos de aprendizaje: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación. El proceso de adquisición comprende la comprensión (selección, organización y metacompreensión), la retención (repetición, elaboración, análisis y síntesis) y la transformación (categorización, inferencia, verificación y ampliación). Es en este primer proceso de la adquisición en el cual Beltrand ubica el subrayado, el resumen y los organizadores gráficos del conocimiento como técnicas de las estrategias de procesamiento: los dos primeros para la selección de ideas capitales de un material informativo; y los terceros, (red semántica, árbol organizado, mapa conceptual, etc.)

para la organización y conexión en una estructura de las ideas o conocimientos seleccionados (Gallego, 1997).

El subrayado es una técnica que permite un procesamiento profundo del texto: facilita la lectura analítica y prepara el terreno para la lectura interpretativa. En un primer momento, permite realizar una lectura literal, un análisis perceptivo y conceptual de la base semántica o significado de la información que vamos localizando en el texto en forma denotativa: localizar ideas temáticas y de desarrollo, reconocer la jerarquía entre ellas y su textura, y descubrir la estrategia discursiva de composición de los párrafos, de las secuencias y del texto en general. En un segundo momento, ayuda a realizar la lectura inferencial al permitir realizar inferencias a partir de la información superficial, descubrir el plan de redacción o plan de escritura del texto: la superestructura, macrosecuencias y secuencias. En un tercer momento, prepara para la lectura pragmática caracterizada por la intertextualidad, la polifonía y la situación comunicativa al intentar dialogar el texto leído con otros textos: con los textos que componen su conocimiento previo, con los textos del profesor y de sus compañeros de aula, y con los textos de otras fuentes de información. Subrayar no es discriminar lo más importante de lo menos importante del texto, como señala Beltrand, no es localizar la idea principal de las secundarias, porque estas dos acciones dependen del propósito de lectura del lector, no del texto; es descubrir la textura textual, el esquema de organización de las ideas expuestas en él, su engranaje y los elementos temáticos y remáticos que lo componen. En consecuencia, el subrayado ayuda a desarrollar las capacidades comunicativas e investigativas necesarias para el procesamiento de la información.

Bruning, Schaw, Norby & Ronning (2005) afirman que el conocimiento, en los modelos de red de la memoria, se representa mediante una red o telaraña, y los procesos memorísticos se definen dentro de ella. Agregan además que el conocimiento previo, lo que el estudiante ya sabe, es el punto de partida del aprendizaje, el cual permite activar sus conocimientos, organizar la información nueva del texto leído y emplear tanto la codificación verbal como la codificación mediante imágenes. Esto explica el uso los organizadores del conocimiento en todo acto de lectura.

El resumen se puede definir según criterios lingüístico-pragmáticos y cognitivos. Sin embargo, desde el inicio, se debe diferenciar el proceso del producto; el resumir, asociado a los procesos y estrategias de aprendizaje, y el resumen que es la forma textual a través del cual se evalúa las capacidades de comprensión y producción textual y las habilidades de pensamiento necesarias para la investigación.

Para la lingüística y la pragmática, el resumen es un metatexto expositivo en un lenguaje y estilo propios y en forma concentrada de la información de un texto-fuente; es una forma textual elaborada a partir de un texto y que da cuenta de su comprensión y de su identidad semántico-pragmática, en breves términos. Según Núñez & Del Teso (1996), es un mapa o representante del texto leído “que nos permite movernos imaginariamente por él siguiendo el trazado (esto es, la línea argumentativa) que conecta los puntos significativos (las ideas más importantes) señalando sus fronteras (de dónde parte y a dónde llega) hasta configurar un dibujo

unitario reconocible del terreno (del texto)” (p. 231). Es decir, no es una copia fiel del texto-fuente ni lo reproduce; es una condensación de la información, pues en el texto-resumen la información del texto de partida sufre una transformación en última instancia pero conserva la información esencial y las vías en las que se puede localizar la información no esencial. Es por esto que debe existir correspondencia precisa entre la información del texto y la del resumen, ya que “cualquier dato del texto puede ser asociado al resumen según alguna regla de correspondencia, de acuerdo con las operaciones de transformación condensadora que lo rigen” (p. 233). En síntesis, el resumen es un sustituto del texto-fuente que debe conservar o reflejar la cualidad de la información y su organización estructural, y permite, además, tratar los textos sin necesidad de tenerlos presentes en todo su detalle y amplitud.

Destacan, los autores, siguiendo el concepto de macrorreglas de Van Dijk (1983), cuatro operaciones básicas y siete propiedades del resumen. Las operaciones básicas son: omitir, seleccionar, generalizar y abstraer y construir. Estas operaciones permiten definir las capacidades comunicativo-investigativas, y delimitar y evaluar el resumen como proceso, es decir, los procesos didácticos del resumir. Las propiedades del resumen serían: adecuación al texto, economía, proporcionalidad, precisión, textualidad, personalidad y autonomía. Estas nos ayudan a definir los indicadores de evaluación del texto-resumen.

Bruning et al. (2005) clasifica las habilidades metalingüísticas de la lectura en: pragmáticas, a nivel de palabras, a nivel sintáctico y a nivel de discurso. Las primeras tienen que ver con la conciencia acerca de lo escrito; con la capacidad de entender que lo escrito contiene significado. Las segundas, habilidades a nivel de palabras, refieren a la conciencia gráfica, la conciencia fonémica, la conciencia de la correspondencia grafema/fonema y la conciencia morfológica. Las habilidades a nivel sintáctico, según el autor, se refiere a la conciencia sintáctica: reconocer y utilizar oraciones y patrones a nivel de frase; utilizar el contexto de la oración para las palabras. Y, finalmente, el ser consciente de la estructura del texto, es decir, comprender las relaciones sus partes, incluyendo el reconocimiento de sus elementos cohesivos y el conocimiento general de las estructuras del texto, es la característica básica de las habilidades a nivel del discurso.

En esta misma línea de reflexión metacognitiva, Gombert (1990 citado en Mayor, Suengas, & González, 1995) al analizar las relaciones entre el desarrollo metalingüístico y la lectura y escritura señala como habilidades comunicativas las metafonológicas, metasintácticas, metaléxicas, metasemánticas, metapragmáticas y metatextuales. La habilidad metafonológica es la capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas para manipularlos deliberadamente. La habilidad metasintáctica es la posibilidad de que el sujeto razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y de que controle deliberadamente el uso de las reglas de la gramática. La habilidad metaléxica refiere a la capacidad del sujeto para aislar la palabra, identificarla como unidad léxica y utilizarla en otros contextos lingüísticos. Reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, de manipular el significado y el sentido de las expresiones y textos, es característica de la habilidad metasemántica.

La habilidad metapragmática se refiere a la capacidad de representar, de organizar y de regular los empleos mismos del discurso o el dominio de las relaciones que existen entre el sistema lingüístico y su contexto de uso. Por último, las habilidades metatextuales implica “la capacidad para ser conscientes y para controlar la producción y la comprensión de textos, es decir, para articular enunciados en unidades lingüísticas más amplias, para dominar la cohesión y coherencia del texto, para controlar la organización y estructura general del texto y para diferenciar y usar adecuadamente los distintos tipos de textos” (Mayor et al., 1995, p. 140).

Pasek & Matos (2007) señalan como habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula: formular problemas, revisar bibliografía, formular hipótesis, observar, clasificar, describir, comparar, analizar, sintetizar y establecer relaciones. Flores (2006) afirma que el ser investigador es una actitud ante la vida que se construye desde el aula en la pedagogía de la pregunta. Incluye en el campo semántico de *investigar* siete infinitivos de acción (indagar, recolectar, preguntar, procesar, controlar y evaluar) a partir de los cuales define las habilidades para la investigación: competencias básicas, aptitudes analíticas y de síntesis, habilidades y destrezas metodológicas, uso de recursos y tecnología, acceso y uso de la información, capacidades administrativas, uso de destrezas interpersonales y habilidades personales. Por su parte Torres (1999) organiza el sistema de habilidades investigativas que debe poseer un investigador con los siguientes indicadores: definir un problema de investigación (qué se va a buscar); proponer hipótesis para su solución (posible respuesta al problema); elaborar los métodos y técnicas para solucionarlo; recoger la información, organizarla y procesarla; analizar los datos obtenidos; obtener conclusiones y redactar el informe de la investigación.

De las 27 competencias genéricas planteadas por el Proyecto Tuning–América Latina 2006-2006 (2007) en el contexto de reflexión profunda sobre la educación superior tanto regional como internacional, el resumen como proceso y como producto contribuye a desarrollar las siguientes: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de investigación; habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; capacidad crítica y autocrítica; capacidad para actuar en nuevas situaciones; capacidad creativa; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, y capacidad para tomar decisiones.

2. El problema

De los mayores problemas que enfrenta la educación peruana en la actualidad, se pueden escoger dos relacionados con la educación superior. Uno, el qué hacer para eliminar la enorme brecha académica que existe entre la educación básica y la educación superior. Otro, cómo desarrollar en los primeros ciclos las capacidades de comprensión, producción y expresión de textos científicos y las habilidades para la investigación, básicas para que el estudiante pueda resolver problemas de su aprendizaje, en forma autónoma, cuando se integre totalmente a la exigencia de la institución universitaria. Al tratar de delimitar el problema de investigación, se

formularon las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de dominio de las competencias y habilidades de comprensión y producción textual que tienen los estudiantes que inician la universidad en las diferentes titulaciones que ofrece la USAT? ¿Es posible desarrollar estas capacidades y habilidades en procesos de aprendizaje que integren la lectura, la escritura y la investigación? ¿Qué procesos desde el aula y qué metodologías se pueden implementar para desarrollar dichas capacidades a partir de la elaboración de textos académicos sencillos (resúmenes, apuntes, notas) hasta los más complejos (monografías, ensayos, artículos, etc.) ¿Cuáles serían los indicadores de evaluación de la naturaleza y características de los textos escritos, según las perspectivas lingüístico-pragmáticas y cognitivas?

El objetivo principal fue elaborar y aplicar un programa de innovación didáctica para desarrollar habilidades comunicativo-investigativas en estudiantes del I Ciclo de Educación a través del resumen como estrategia cognitiva. Las acciones que se han realizado hasta ahora han sido:

- Determinar el dominio de las habilidades comunicativo-investigativas de los estudiantes del I Semestre de la Escuela de Educación – USAT.
- Delimitar los principios teóricos, desde las perspectivas lingüístico-pragmáticas y psicopedagógico-didácticas, que fundamenten el resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en los primeros ciclos de Educación Superior.
- Planificar y diseñar una propuesta didáctica innovadora que permitan desarrollar habilidades comunicativo-investigativas a través de la elaboración de resúmenes como estrategia cognitiva en los primeros ciclos de Educación Superior.
- Implementar la propuesta didáctica, observando y reflexionando en forma participativa
- Evaluar los resultados de la aplicación de la propuesta didáctica y replanificar la acción.

3. Metodología del estudio

La metodología utilizada fue la investigación cualitativa en su modalidad de investigación acción desde el aula. Las fases diseñadas son: 1) diagnóstica o de reflexión inicial, 2) planificación o plan de acción, 3) ejecución o acción-observación y 4) reflexión final y presentación de resultados (Elliot 1986; 1990, 1993; Pasek & Matos, 2007; Rodríguez & Gil, 1996; Tójar, 2006; Vargas, 2005). A estas fases se les ha denominado: 1) De concreción empírica, 2) De construcción modélica y 3) De concreción modélica. Además se han utilizado métodos de investigación cuantitativa como el cuasiexperimental, especialmente para la tercera etapa (concreción modélica). Los resultados que se presentan en este artículo son parte de la fase diagnóstica y de planificación.

Después de realizar el diagnóstico, de diseñar un plan de acción para elaborar resúmenes, de implementar un ensayo con estudiantes del I Ciclo de la Escuela de Educación, se han organizado, filmado y grabado focus group y entrevistas

estructuradas a fin de que los sujetos involucrados (estudiantes y profesor) reflexionen sobre los instrumentos y procesos, para que, en una segunda etapa, se perfeccionen.

3.1. Muestra

La información diagnóstica se recogió de 279 estudiantes matriculados como postulantes a las diferentes titulaciones del Ciclo 2010-I, enero-marzo, de la Escuela Pre Universitaria de la USAT (ver Tabla 01). El 71 % (197) de ellos tienen entre 15 y 17 años; el 25 % (69), entre 18 y 20; y solo un 5 % (13) de estudiantes tienen edades que van de los 21 a 23 años.

Casi todos viven en la Región Lambayeque (252 estudiantes) y proceden de sus distintas Instituciones Educativas: el 74 % de la zona urbana y el 26 % de zonas rurales. El 10 % viene de otras regiones (Cajamarca, Amazonas, Piura, Lima, etc.).

3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica del fichaje sirvió para la recopilación de datos de las fuentes bibliográficas y la sistematización teórica. En la investigación se aplicaron los siguientes instrumentos tanto a estudiantes de la Escuela Preuniversitaria Ciclo 2010-I como a estudiantes del I Ciclo de la Escuela de Educación de la USAT: una encuesta, tres pruebas (de entrada, de proceso y de salida), una entrevista en focus groups y la observación directa e indirecta en el aula durante el desarrollo de la asignatura de Comunicación.

Tabla N° 01: Distribución de estudiantes por Carreras Profesionales, matriculados en Ciclo 2010-I, enero-marzo, de la Escuela Pre Universitaria de la USAT.

CARRERAS PROFESIONALES	f	%
Administración	49	18
Administración Hotelera	26	9
Arquitectura	15	5
Ciencias de la Comunicación	11	4
Contabilidad	21	8
Derecho	25	9
Economía	5	2
Educación	13	5
Enfermería	22	8
Ingeniería	64	23
Odontología	9	3
Psicología	19	7
TOTAL	279	100

En la fase diagnóstica, la encuesta sirvió para conocer las habilidades, hábitos y prácticas relacionadas con las capacidades comunicativo-investigativas de los estudiantes.

Se utilizó el SPSS versión 15.0, para el procesamiento de la información. Se obtuvieron tablas de frecuencias, gráficos de barras e histogramas.

3.3. Discusión de Resultados

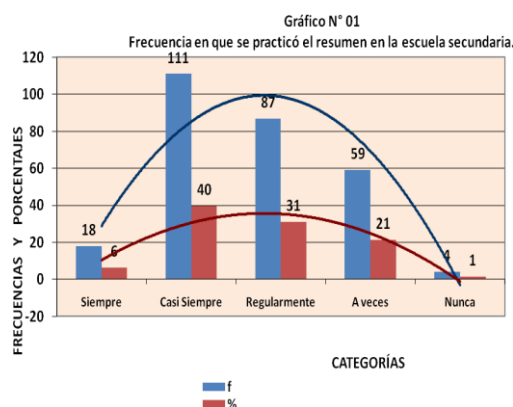
Como ya se ha expresado, se presentarán a continuación los resultados del diagnóstico de las habilidades comunicativo-investigativas. Estos resultados sirvieron de base para diseñar la propuesta didáctica, la misma que se presentará en forma sintética.

3.3.1. Diagnóstico sobre el resumen, sus procesos, habilidades y estrategias en los estudiantes del I Ciclo de la titulación de Educación.

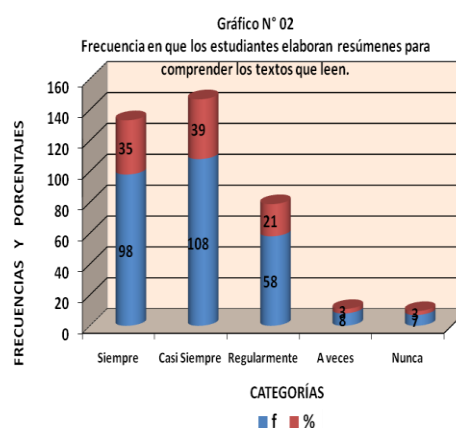
La encuesta comprendió siete preguntas y recogió información de tres indicadores: hábitos (2 preguntas), procedimientos y estrategias (2 preguntas) y dificultades y propuestas (3 preguntas).

3.3.1.1. Hábitos de la práctica del resumen para la comprensión de textos.

La práctica de elaboración de resúmenes es una actividad muy frecuente en la educación básica, nivel secundario. Los estudiantes ingresan a la Universidad con conocimientos sobre el cómo hacer un resumen. Es necesario saber si esos conocimientos y procedimientos son didácticos, adecuados, pertinentes y con base epistemológica, y si los estudiantes son conscientes de las características textuales que debe tener su texto-resumen.



Un 35 % de los estudiantes manifestaron tener siempre el hábito del resumen; 39 %, casi siempre; 21 %, regularmente; 3 %, a veces; y 3 %, nunca. Es decir, el 95 % de estudiantes afirman realizar esta actividad para comprender textos. Este hecho guardaría relación con la práctica del resumen en las instituciones educativas de educación básica de la región; pues, un 77 % afirmaron haber practicado el resumen en la secundaria: 40 % casi siempre; 31 %, regularmente; 21 %, a veces; 6 %, siempre; y solo un 1 %, a veces.



3.3.1.2. Procesos, estrategias y materiales en la práctica del resumen.

Tabla N° 02: Actividades que realizan los estudiantes para elaborar sus resúmenes.

ACTIVIDADES	f	%
01. Lectura Global	168	60
02. Uso de diccionario	14	5
03. Lectura del título del texto	38	14
04. Lectura comprensiva	119	43
05. Subrayado semántico	175	63
06. Subrayado estructural	26	9
07. Subrayado pragmático	0	0
08. Identificación y jerarquización de ideas	67	24
09. Identificación de superestructura textual	8	3
10. Segmentación y secuencialización del texto	11	4
11. Elaboración de esquemas	46	16
12. Toma de notas	59	21
13. Planificación del resumen	18	6
14. Formulación y contestación de preguntas	8	3

Los macroprocesos que desarrollan los estudiantes para elaborar un resumen son: lectura, escritura y comunicación. El primero comprende la lectura global, la lectura analítica y la lectura interpretativa;	15. Redacción del resumen	154	55
	16. Revisión final del texto-resumen	15	5

el segundo, la planificación, textualización y revisión del texto-resumen; y el tercero, la difusión y exposición. En cada macroproceso y en los procesos se desarrollan habilidades comunicativo-investigativas en base a estrategias. Las estrategias más importantes son: lectura de conocimiento, uso de diccionario, subrayado (estructural, semántico, pragmático), segmentación/ secuencialización textual, formulación y contestación de preguntas, uso de esquemas u organizadores del conocimiento y elaboración del plan o esquema de redacción del texto-resumen, definición del destinatario, del contexto y propósito comunicativo, redacción del texto-resumen tomando en cuenta sus propiedades y características semánticas, gramaticales, pragmáticas y fonológicas, revisión y elección del canal o medio de comunicación (Díaz Barriga, F. & Hernández, G., 2002, 2000).

Los procesos que más desarrollan los estudiantes son: subrayado semántico, 63 %, para reconocer ideas temáticas e ideas de desarrollo; primera lectura global o lectura de conocimiento del texto-fuente; 60 %, para conocer sus características y saber con qué recursos y estrategias lo abordará para comprenderlo; redacción del resumen, 55 %; y lectura comprensiva, 43 %.

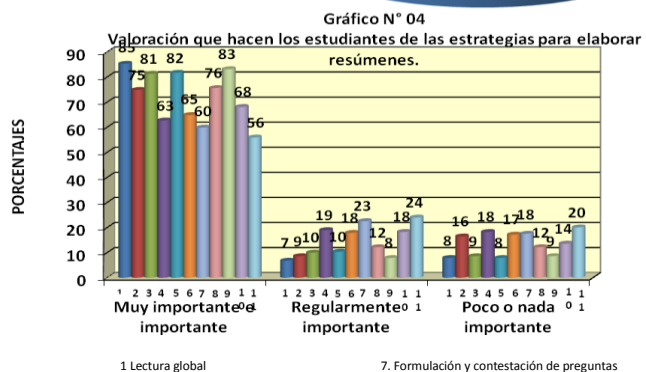
Con menos frecuencia, 24 %, afirman identificar y jerarquizar ideas; 21 %, tomar notas; 16%, elaborar esquemas para organizar la información del texto-fuente; y 14 %, leer además el título. Con escasa frecuencia, 9 %, realizan el subrayado estructural para reconocer el plan de redacción o plan de escritura del texto-fuente (macrosecuencias y secuencias); 6 %, planifica la redacción del resumen; 5 %, revisa el texto-resumen antes de presentarlo; 4 %, segmenta y secuencializa el texto para comprenderlo; 3 %, formula y contesta preguntas en relación a la lectura e identifica la superestructura textual; y nadie realiza el subrayado pragmático, importante para dialogar el texto con otros textos y con sus conocimientos previos.

Cuando se les preguntó por si utilizan alguna de estas estrategias en la elaboración de sus resúmenes, el 77 % de estudiantes manifestó que sí y el 23 % que no.

Gráfico N° 03:
¿Utilizas alguna estrategia en la elaboración de tus resúmenes?

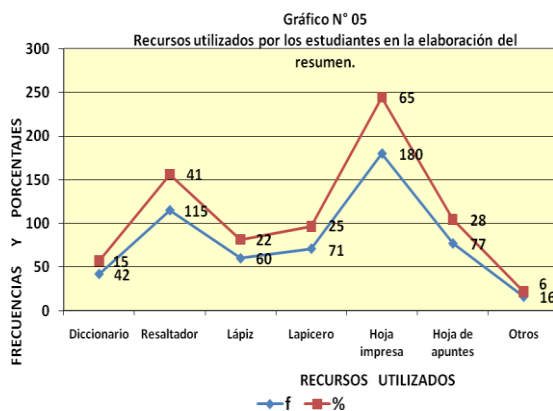


En cuanto a la valoración que hacen los estudiantes de las estrategias para elaborar un resumen, en términos generales las consideran importantes. Sin embargo, priorizan unas e ignoran otras; en consecuencia, el grado de valoración difiere entre una y



otra. Así, si se agrupa las valoraciones en tres categorías (muy importante e importante, regularmente importante y poco o nada importante), se obtiene el gráfico 04, en el que se consideran muy importante e importante, en orden secuencial: (1) lectura global, 85 %; (9) revisión del texto-resumen, 83 %; (5) subrayado semántico, 82 %; (3) subrayado estructural, 81 %; (8) redacción del texto-resumen, 76 %; (2) uso de diccionario, 75 %; (10) uso de esquemas, 68 %; (6) planificación del resumen, 65 %; (4) segmentación/ secuencialización, 63 %; (7) formulación y contestación de preguntas, 60 %; y toma de notas, 56 %. Otras estrategias ni siquiera las consideran: lectura del título del texto, subrayado pragmático, jerarquización de ideas, entre otras.

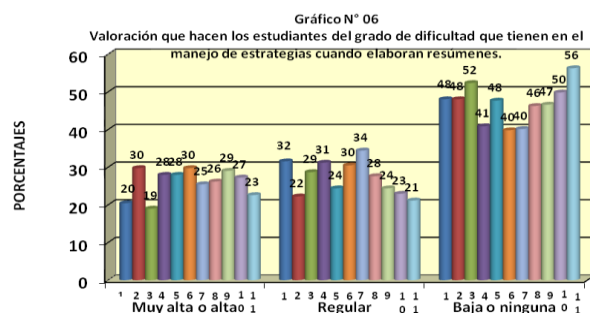
Los recursos que más utilizan los estudiantes para elaborar sus resúmenes son hoja impresa (65 %) y el resaltador (41 %). Con menos frecuencia, la hoja de apuntes (28 %) y el lápiz (22 %). Casi nadie (15 %) utiliza el diccionario para aclarar expresiones (Ver gráfico 05).



3.3.1.3. Valoración que hacen los estudiantes del grado de dificultad que tienen en el manejo de estrategias cuando elaboran resúmenes.

Al leer un texto-fuente para elaborar un texto-resumen, se pone en funcionamiento tres capacidades básicas de lectura: analizar, interpretar y criticar. Estas desarrollan las siguientes habilidades comunicativo-investigativas: identificar, *discriminar*, *problematizar*, relacionar, segmentar, *seleccionar*, organizar, sintetizar. Al producir el texto-resumen, se pone en funcionamiento dos capacidades básicas de escritura: planificar y construir. Estas desarrollan las siguientes habilidades comunicativo-investigativas: *planificar*, *textualizar*, *revisar*, *adecuar*. En consecuencia, los estudiantes al tener dificultades para realizar los macroprocesos, presentarán limitaciones en el desarrollo de sus habilidades comunicativo-investigativas.

El gráfico 06 presenta el grado de dificultad que tienen los estudiantes en los procesos y en el manejo de estrategias cuando elaboran resúmenes. Tienen dificultades muy altas o altas: el 30 % en el uso del diccionario y la planificación del resumen; el 29 % en la revisión del texto-resumen; el 28 % al segmentar/ secuencializar el texto y al realizar el subrayado semántico; el 27 % al elaborar esquemas; 26 % al redactar el texto-resumen; el 25 % al formularse y contestarse



las preguntas; el 23 % al tomar notas; el 20 % al realizar la lectura global y el 19 % al realizar el subrayado estructural.

4. Propuesta Didáctica

La propuesta de innovación didáctica para enseñar a hacer resúmenes incluye los siguientes habilidades comunicativo-investigativas y procesos de aprendizaje centrados en el estudiante:

1. Lee en forma global el texto-fuente.
2. Identifica palabras y expresiones desconocidas y precisa su significado literal y contextual.
3. Realiza el subrayado:
 - A. Subrayado semántico (lineal) para localizar, inferir y describir la macroestructura textual: identificación, discriminación, comparación y selección en grupos semánticos de ideas temáticas e ideas de desarrollo, e identificación y descripción de la jerarquía de ideas.
 - B. Subrayado estructural (glosado o sumillado) para localizar la superestructura de textual: segmentación o secuencialización del texto en macrosecuencias y secuencias; sumillado por secuenciarse identificación y descripción de la estructura textual, plan o esquema de redacción del texto-fuente, estrategia discursiva, tipos de párrafos, etc.
 - C. Subrayado pragmático (intertextual) para dialogar el texto: interrogación o formulación de preguntas e intertextualización o localización en el texto de puntos o temas para comparar con otros textos (conocimiento previo del estudiante o del profesor, otras fuentes bibliográficas, etc.).
 - D. Elaboración de esquemas y organizadores gráficos con ideas temáticas e ideas de desarrollo seleccionadas; reagrupación de las ideas en campos semánticos y síntesis de las ideas en un organizador gráfico del conocimiento: cuadro de doble entrada.
4. Planifica la elaboración del resumen teniendo en cuenta los elementos comunicativos y sus procesos: elaboración de un esquema de redacción o plan de escritura del texto-resumen (superestructura, macrosecuencias y secuencias); elección de la estrategia discursiva utilizar y de los tipos de párrafos y definición del propósito comunicativo, el punto de vista y el destinatario del texto-resumen.
5. Textualiza o redacta el resumen, su macro y microestructura: elaboración de esquemas y organizadores gráficos; elaboración de los párrafos siguiendo el plan de redacción, la estrategia discursiva y los tipos de párrafos elegidos; textualización del texto-resumen (primer borrador).
6. Revisa el texto-resumen:
 - A. Revisa la cohesión textual. Niveles fonológico y gramatical: normas gramaticales (concordancia, conectores discursivos, tipo de oraciones, tipos de párrafos, etc.) y ortográficas (tildación y puntuación).
 - B. Revisa la coherencia textual. Nivel semántico: coherencia global (superestructura y macroestructura, estrategia discursiva) y coherencia lineal (microestructuras), tipo de texto-resumen (analítico, integrativo, descriptivo, expositivo, etc.).
 - C. Revisa la adecuación, situacionalidad y propósito comunicativo. Nivel pragmático: relación destinador/destinatario, contexto y propósito comunicativos.

7. Comunica el resumen adecuado a los formatos de las normas internacionales de redacción científica (APA, Vancouver, Chicago, etc.) y elección del canal de presentación (impreso, virtual, etc.).

5. Conclusiones

- El dominio de las habilidades comunicativo-investigativas de los estudiantes del I Semestre de la Escuela de Educación – USAT se evaluó a través de dos instrumentos: una prueba y una encuesta. Esta última permitió diagnosticar las habilidades en relación con los procesos y estrategias para la elaboración del resumen.
- El resumen y el resumir son dos realidades de un mismo propósito: una estática, textual, el texto-resumen; otra, en proceso. Ambas se dinamizan en el proceso comunicativo de lectoescritura. De allí que no se puede evaluar una sin la otra; ni se puede hablar del resumen al margen de los postulados epistemológicos de la lingüística textual, la pragmática del texto, la psicopedagogía y la investigación científica.
- El 95 % de estudiantes afirmaron que realizan el resumen para comprender y producir textos y el 77 % que es una práctica aprendida en la escuela secundaria; sin embargo, difieren en cómo hacerlo (procesos y estrategias) y en cómo o con qué indicadores evaluar el texto-resumen (características y naturaleza). Esto explicaría la hipótesis de que los docentes tienen una escasa comprensión del resumen a la luz de las bases científicas señaladas en la conclusión anterior.
- Las habilidades comunicativo-investigativas menos desarrolladas en los estudiantes son: identificar, 20 %; relacionar, 28%; segmentar, 19 %; seleccionar, 27 %; organizar, 26 %; sintetizar, 26 %; planificar, 29 %; textualizar, 26 %; y revisar, 29 %.
- Una propuesta didáctica (Ver anexo 03) que plantee el resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior deberá, en forma sincrética, incluir: capacidades (comprender, producir y comunicar), destrezas (analizar, interpretar, planificar, construir y expresar), habilidades (identificar, relacionar, segmentar, seleccionar, organizar, sintetizar, planificar, textualizar, revisar, seleccionar y adecuar), momentos didácticos (segmentación, omisión, generalización, esquematización, integración, comunicación), procedimientos o actividades de aprendizaje, estrategias y recursos. Esta propuesta deberá ser consensuada y evaluada en forma cíclica con los estudiantes utilizando las estrategias de la investigación-acción en el aula.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Trillas.
- Bruning, R., Schaw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva de la instrucción*. 4ta edición. Madrid: Prentice Hall.
- Beltrand, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Madrid: Inde Publicaciones.
- Boggino, N. & Rosekran, s K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Campoverde, G., & Cornejo, J. (1999). "La importancia del resumen en la publicación de artículos científicos". En: *Odontología Sanmarquina* Vol. 1 N° 3 Enero-Junio 1999. Recuperado el 07 de enero de 2009 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/odontologia/1999_n3/pdf/imp_resumen.pdf
- Cassany, D. (2000). *Reparar la Escritura. Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. 8ª Edición. Madrid: Graó.
- Cassany, D. (2001). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cázares, F. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- De Beaugrande, R. y Dressler W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da. Edición. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2000). *Cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Elliot, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flores, A. (Setiembre 27, 2006). *Destrezas y habilidades para la investigación*. Universidad La Salle Benavente. Recuperado el 23 de abril de 2010 de <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/material/destrezas.pdf>
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gallego, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Hopkins, D. (1996). *Investigación en el aula*. Barcelona: Promoción y publicaciones Universitarias.

- La Torre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Lewin, Kurt, Tax Sol & otros (S/F.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Lima: Tarea.
- Lopez de Cevallos, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular S.A.
- Luque, J. L., García, J.A., Gutiérrez, F., Elosúa M.R. & Gárate, M. (1999). *La construcción de la representación semántica de los textos, en Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Mayor, J., Suengas, A., & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata S.L.
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Núñez, R., & Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- Pacheco, A. (2004). *Aprendiendo a enseñar, enseñando a aprender en la Universidad*. Lima: Gráficos S.R.L.
- Pasek, E. & Matos, Y. (2007). *Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula*. En *Educare*, Revista Venezolana de Educación, abril-junio, año/ vol. 11 Número 037. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 349-356. Recuperado de DIALNET el 23 de abril de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603722.pdf>
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G. & Gil, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe S.L.
- Rincón, C. (Enero, 2004). "La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. México: Universidad Autónoma de Chiapas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 23 de abril de 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/595Rincon.pdf>
- Rodríguez, G. & Gil, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe S.L.

- Secadas, F; Alfaro, I., & Cortés de las Heras, J. (2003). *Leer es fácil. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de la lectura*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Torres, R. (1999). *El maestro investigador, la investigación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Tuning Latino–América. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007*: Impresión RGM S.A.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior Recuperado el 12 de febrero de 2010 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Van Dijk, T. A. (1993). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. 6ta.Edición. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. 6ta.Edición. Barcelona: Paidós.
- Vargas, A. (2005). *La investigación acción. Necesidad para el desarrollo Educativo*. Lambayeque: Fondo Editorial de la UNPRG.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

ANEXO 01

ENCUESTA SOBRE EL RESUMEN, SUS PROCESOS, HABILIDADES Y ESTRATEGIAS

Estimado Estudiante:

A continuación te presento un conjunto de preguntas que deberás contestar con responsabilidad y atendiendo a las indicaciones específicas, si las hubiera. El propósito de la encuesta es recoger información que sirva de base para plantear propuestas de mejora del servicio educativo universitario.

Carrera Profesional	Ciclo de estudios	Sexo		Año de nacimiento	Colegio de procedencia
		M	F		

1. ¿Con qué frecuencia has elaborado resúmenes para comprender los textos que lees, sin que te lo solicitara como tarea el profesor?

Siempre	1
Casi siempre	2
Regularmente	3
A veces	4
Nunca	5

2. ¿Practicaste el resumen en la escuela secundaria después de leer textos? SI NO ¿Con qué frecuencia?

Siempre	1
Casi siempre	2
Regularmente	3
A veces	4
Nunca	5

3. Señala en forma secuencial los procesos o actividades que realizas cuando elaboras resúmenes:

N°	Procesos o Actividades

1	
2	
3	
4	

Para las preguntas que continúan, existe una escala gradual del 1 al 3 cuyos valores son:

(1) Sí (2) A veces (3) No

Lee las preguntas, luego selecciona y escribe el valor que consideres adecuado:

4. En caso de elaborar un resumen:

5. ¿Utilizaste estos recursos para elaborar tu resumen?

Diccionario	
Hoja de notas	
Lápiz	
Resaltador	
Lapicero	
Otros	

Para las preguntas que continúan, la escala gradual es del 1 al 5 y sus valores son:

(1) Nada (2) Bajo (3) Regular

(4) Alto (5) Muy Alto

Lee las preguntas, luego selecciona y escribe el valor que consideres adecuado:

6. ¿Según los siguientes indicadores, en qué grado han sido tus dificultades para elaborar tu resumen?

Realizar la lectura global del texto.	
Usar el diccionario.	
Subrayado estructural para identificar el plan de redacción del texto leído.	
Segmentar y secuenciar el texto.	
Subrayado semántico para localizar y jerarquizar las ideas temáticas y de desarrollo.	
Planificar la elaboración del resumen: definir el propósito u objetivo del resumen, reconocer el destinatario o lector del resumen, definir la intencionalidad y el punto	

¿Defines tus propósitos comunicativos, intencionalidad y punto de vista	
¿Utilizas alguna estrategia de lectura?	
¿Utilizas alguna estrategia de escritura?	
¿Tienes en cuenta las características de los destinatarios o lectores de tu resumen?	
¿Redactas con criterios gramaticales, semánticos, pragmáticos y normativos?	
¿Redactas siguiendo un plan de redacción?	
¿Tienes la sensación de estar desarrollando tus capacidades comunicativas e investigativas?	
¿Eres consciente de los tipos de párrafos y las estrategias discursivas que utilizas?	
Revisas más de dos veces tu resumen antes de entregarlo al profesor	
Eres consciente de que con el resumen elaborado has comprendido más el texto leído.	

de vista.	
Formularte y contestarte preguntas sobre el texto.	
Redactar el resumen con un lenguaje, estructura y estilo propios.	
Revisar el resumen antes de entregarlo: ortografía, redacción, párrafos, ideas.	
Usar esquemas u organizadores	

gráficos.	
Tomar notas.	
Localizar ideas temáticas e ideas de desarrollo	
Redactar los párrafos con una estrategia discursiva determinada; usar diferentes tipos de párrafos.	
Utilizar los signos de puntuación.	
Utilizar los conectores discursivos.	
Elaborar el plan de redacción del resumen.	
Comprender el texto.	
Habituar a leer.	
Hacer resúmenes.	
Otro, especifique:	

7. Si al redactar tus resúmenes utilizas alguna de las estrategias siguientes, señala el nivel de importancia que tiene ésta para ti:

Primera lectura global o de reconocimiento del texto, sin subrayar nada.	
Uso del diccionario para precisar el significado de las palabras que desconoces.	

Subrayado estructural o sumillado para identificar el plan de redacción del texto leído.	
Segmentación y secuencialización del texto.	
Subrayado semántico para localizar y jerarquizar las ideas temáticas y de desarrollo.	
Planificación de la elaboración del resumen: propósito u objetivo del resumen, reconocimiento del destinatario o lector del resumen, etc.	
Formulación y contestación de preguntas.	
Redacción del resumen con lenguaje, estructura y estilo propios.	
Revisión final del texto-resumen: ortografía, redacción, párrafos, ideas.	
Uso de esquemas u organizadores gráficos del conocimiento.	
Estrategias discursivas y tipos de párrafos.	
Toma de notas.	

a)

ANEXO 02

FICHA DE EVALUACIÓN DEL RESUMEN COMO PROCESO Y PRODUCTO

APELLIDOS Y NOMBRES:.....

CARRERA PROFESIONAL:.....**CICLO:** ...

CALIFICATIVO:

NIVEL DE LOGRO	PUNTAJE
BUENO	4
REGULAR	3
MALO	2
DEFICIENTE	1

Parte I: EL RESUMEN COMO PROCESO

DIMENSIÓN	N o	INDICADORES	PUNTAJE OBTENID O
LECTURA (COMPRESIÓN DEL TEXTO- FUENTE)	0 1	Identifica palabras y expresiones desconocidas y precisa su significado literal y contextual	
	0 2	Identifica y jerarquiza ideas temáticas e ideas de desarrollo a través del subrayado semántico.	
	0 3	Relaciona el contenido del texto-fuente con el de otros textos o sus conocimientos previos a través del subrayado pragmático.	
	0 4	Describe la macroestructura o plan de redacción (macrosecuencias o secuencias) del texto-fuente a través del subrayado estructural.	
	0 5	Selecciona y organiza las ideas temáticas e ideas de desarrollo en un organizador del conocimiento o esquema.	
ESCRITURA (PRODUCCIÓN DEL TEXTO- RESUMEN)	0 6	Define el propósito comunicativo y los destinatarios del texto-resumen.	
	0 7	Elabora un plan de redacción del resumen.	
	0	Selecciona las estrategias discursivas adecuadas.	

	8		
	09	Selecciona los tipos de párrafos a utilizar.	
	10	Textualiza según 05, 06, 07, 08 y 09.	
	11	Revisa el texto-resumen según sus propiedades y sus características semánticas, pragmáticas, gramaticales y fonológicas	
COMUNICACIÓN	12	Adecúa el texto-resumen a los formatos elegidos.	
	13	Selecciona el canal (web, blogs, hoja impresa, aula virtual) y presenta el texto-resumen.	
TOTAL (Puntos)			

II Parte: EL RESUMEN COMO PRODUCTO: EL TEXTO -RESUMEN

DIMENSIÓN	Nº	INDICADORES	PUNTAJE OBTENIDO
Gramatical	01	Estructuración del contenido en diferentes tipos de párrafos y con estrategias discursivas definidas.	
	02	Hay concordancia gramatical entre las oraciones y proposiciones del texto.	
	03	Uso correcto de diferentes tipos de conectores.	
	04	Uso correcto de diferentes tipos de oraciones.	
Fonológica	05	Uso correcto de los signos de puntuación.	
	06	Uso correcto de la tildación.	
	07	Uso correcto de las letras.	
Semántico	08	Macrosecuencias y secuencias de temas y subtemas en forma coherente.	
	09	Uso de citas y referencia bibliográfica.	
	10	Presentación de esquemas, diagramas, gráficos, notas , etc.	

	11	Contenido global del texto-fuente en forma breve.	
Pragmático	12	Estilos y lenguajes personales y adecuados al contexto comunicativo.	
	13	Formatos de redacción y canales adecuados.	
	14	Presentación puntual.	
	15	Propósito comunicativo.	
TOTAL (Puntos)			

ANEXO 03: PROPUESTA DIDÁCTICA

CAPACIDAD: Producir un texto resumen

PROPÓSITO COMUNICATIVO: Elaboración de un Resumen

CAPACIDAD	DESTREZAS	HABILIDADES COMUNICATIVO-INVESTIGATIVAS	MOMENTOS DIDÁCTICOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE (PROCEDIMIENTOS)	ESTRATEGIAS	RECURSOS
COMPRENDER	ANALIZAR	Identificar	1. SEGMENTACIÓN	1. Lee en forma global el texto-fuente. 2. Identifica palabras y expresiones desconocidas y precisa su significado literal y contextual.	. Lectura Global o de Reconocimiento . Subrayado Semántico o Lineal	. Lectura . Diccionario . Resaltador . Lapicero y/o lápiz . Resaltador . Regla
		Relacionar		3. Realiza el subrayado semántico (lineal) para localizar, inferir y describir la macroestructura textual.	. Subrayado Estructural o Sumillado	
		Segmentar		4. Subrayado estructural (glosado o sumillado) para localizar la superestructura de textual. 5. Subrayado pragmático para dialogar el texto.	. Subrayado Pragmático o Intertextual.	

	INTERPRETAR	Seleccionar	2. OMISIÓN	6. Selección de ideas temáticas e ideas de desarrollo.	. Organizadores Gráficos del Conocimiento	. Lectura
		Organizar	3. GENERALIZACIÓN	7. Reagrupación de las ideas en campos semánticos.		. Hoja de apuntes
		Sintetizar	4. ESQUEMATIZACIÓN	8. Síntesis de las ideas en un organizador gráfico del conocimiento: cuadro de doble entrada.		. Lapicero y/o lápiz . Regla
PRODUCIR	PLANIFICAR	Planificar	5. INTEGRACIÓN	9. Planifica la elaboración del resumen teniendo en cuenta los elementos comunicativos y sus procesos.	Planificación	. Lectura . Hoja de apuntes . Computadora
	CONSTRUIR	Textualizar		10. Textualiza o redacta el resumen, su macro y microestructura	Textualización	. Lapicero y/o lápiz . Regla
		Revisar		11. Revisa el texto-resumen en sus dimensiones semántica, pragmática, gramatical y fonológica.	Revisión	. Normas Ortográficas de la Real Academia Española . Libro de Gramática

COMUNICAR	EXPRESAR	Seleccionar	6. COMUNICACIÓN	12. Adecuación a los formatos de las normas internacionales de redacción científica (APA, Vancouver, Chicago, etc.).	Adecuación	. Normas Internacionales de Redacción Científica
		Adecuar		13. Elección del canal de presentación (impreso, virtual, etc.).		. Texto-resumen . Computadora . Internet