

EL RESUMEN DOCUMENTAL: *UN RETO DIDÁCTICO*



MÓNICA IZQUIERDO ALONSO
LUIS MIGUEL MORENO FERNÁNDEZ



**EL RESUMEN DOCUMENTAL:
UN RETO DIDÁCTICO**

EL RESUMEN DOCUMENTAL:
UN RETO DIDÁCTICO

3789

MÓNICA IZQUIERDO ALONSO
LUIS MIGUEL MORENO FERNÁNDEZ

EL RESUMEN DOCUMENTAL: UN RETO DIDÁCTICO

ABAD

Madrid, 2009

Esta publicación se ha realizado gracias a la ayuda de Dirección General de Política e Industrias Culturales del Ministerio de Cultura.

© Federación Española de Asociaciones de Archiveros,
Bibliotecarios, Arqueólogos, Museólogos y Documentalistas
C/ Recoletos, 5, 28001 Madrid

Printed in Spain – Impreso en España

ISBN: 978-84-88716-42-2

Depósito legal: M. 9.871-2009

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L.

Diseño y maquetación: M y P Color

C/ Albino Hernández Lázaro, núm. 20, 28021 Madrid

Madrid, 2009

ÍNDICE SISTEMÁTICO

PRESENTACIÓN. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL RESUMEN DOCUMENTAL: UN RETO DIDÁCTICO	17
I. PRINCIPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE EL RESUMEN DOCUMENTAL	
I.1. OBJETO Y ÁMBITO DE ESTUDIO DEL RESUMEN DOCUMENTAL	19
I.1.1. <i>El tratamiento documental de contenido (resumen, clasificación/indización) y la recuperación de información</i>	19
I.1.2. <i>Entorno definicional del resumen documental: concepto, características, funciones y tipologías</i>	21
I.1.2.1. <i>Hacia una definición propia: el resumen documental desde la teoría sociocognitivista</i>	27
I.1.2.2. <i>Características o atributos del resumen documental</i>	32
I.1.2.3. <i>Tipos de resúmenes</i>	34
I.1.2.4. <i>Funciones del resumen documental</i>	49
I.1.3. <i>Naturaleza de los estudios sobre resumen documental</i>	53
I.1.4. <i>Perspectiva interdisciplinaria del resumen documental</i>	55
I.2. CUESTIONES GENERALES EN TORNO AL PROCESO RESUMIDOR	56
I.2.1. <i>El proceso general del resumen documental</i>	57
I.2.2. <i>Metodología general del proceso resumidor</i>	58
I.3. CALIDAD Y EVALUACIÓN EN EL RESUMEN DOCUMENTAL	62
I.3.1. <i>La calidad en el resumen documental</i>	63
I.3.2. <i>La evaluación del resumen documental</i>	67

II. ESPACIOS DIDÁCTICOS EN EL RESUMEN DOCUMENTAL

II.1.	LA DIDÁCTICA EN EL RESUMEN DOCUMENTAL.....	71
II.1.1.	<i>Hacia una didáctica del resumen documental</i>	74
II.1.1.1.	De la didáctica tradicional hacia nuevos espacios de solución de problemas e intervención en la enseñanza del resumen documental.....	75
II.1.1.2.	Objetivos de aprendizaje en el resumen	78
II.1.1.3.	La competencia resumidora.....	80
II.1.2.	<i>propuesta de modelo integrado de objetivos, competencias y estrategias resumidoras</i>	83
II.1.2.1.	Hacia un marco para el diseño de objetivos orientados hacia la enseñanza/aprendizaje del resumen documental.....	84
II.1.2.2.	El modelo integrado de competencias resumidoras.....	88
II.1.2.3.	Estrategias didácticas	91
II.2.	HACIA UN MODELO DIDÁCTICO DEL PROCESO DOCUMENTAL RESUMIDOR: ESTUDIOS DE CASO	94
II.2.1.	<i>El modelo didáctico del proceso resumidor aplicado a artículos científicos.</i>	94
II.2.1.1.	Acerca de los documentos/fuente objeto de estudio	95
II.2.1.2.	Metodología para la resolución de los casos resumidores.....	97
II.2.2.	<i>Estudios de caso del resumen documental en artículos científicos</i>	127
II.2.2.1.	Texto primero.....	127
A)	RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A. <i>et al.</i> (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 7 (1), 59-70	127
B)	RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A. <i>et al.</i> (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 7 (1), 59-70	135
C)	RESUMEN MIXTO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A. <i>et al.</i> (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 7 (1), 59-70.....	140
D)	RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A., <i>et al.</i> (2007). «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascu-	

	lar». <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 7 (1) 59-70	140
E)	RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A., <i>et al.</i> (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 7 (1), 59-70.....	141
II.2.2.2. Texto segundo		143
A)	RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. <i>et al.</i> (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 17 (1), 94-105	143
B)	RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. <i>et al.</i> (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 17 (1), 94-105	148
C)	RESUMEN MIXTO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. <i>et al.</i> (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 17 (1), 94-105.	158
D)	RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. <i>et al.</i> (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 17 (1), 94-105	159
E)	RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. <i>et al.</i> (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 17 (1), 94-105	160
II.2.2.3. Texto tercero.....		161
A)	RESUMEN INDICATIVO DEL TERCER TEXTO: FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. <i>et al.</i> (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 6 (2), 253-269	161
B)	RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO TERCERO: FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. <i>et al.</i> (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo». <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 6 (2), 253-269	168
C)	RESUMEN MIXTO DEL TEXTO TERCERO: FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. <i>et al.</i> (2006): «Comorbilidad	

	psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 6 (2), 253-269	180
D)	RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO TERCERO: Fernández-Montalvo, J. <i>et al.</i> (2006). «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo». <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 6 (2) 253-269	180
E)	RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO TERCERO: FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. <i>et al.</i> (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 6 (2), 253-269	182
II.2.2.4. Texto cuarto.....		183
A)	RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios». <i>Anales de Psicología</i> 22 (2) 169-174.....	183
B)	RESUMEN INFORMATIVO/MIXTO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006): «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», <i>Anales de Psicología</i> , 22 (2), 169-174	191
C)	RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006): «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», <i>Anales de Psicología</i> , 22 (2), 169-174	196
D)	RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios». <i>Anales de Psicología</i> , 22 (2), 169-174	197
II.2.2.5. Texto quinto.....		199
A)	RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO QUINTO: ARMENGOL ASENJO, R. <i>et al.</i> (2007), «Aspectos psicosociales en la gestación: el cuestionario de evaluación prenatal», <i>Anales de Psicología</i> , 23 (1), 25-32....	199
B)	RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO QUINTO: ARMENGOL ASENJO, R. <i>et al.</i> (2007): «Aspectos psicosociales en la gestación: el cuestionario de evaluación prenatal», <i>Anales de Psicología</i> , 23 (1), 25-32....	208
C)	RESUMEN MIXTO DEL TEXTO QUINTO: ARMENGOL ASENJO, R. <i>et al.</i> (2007). «Aspectos psicosociales en la gestación: el cuestionario de evaluación prenatal», <i>Anales de Psicología</i> , 23 (1), 25-32	216

C)	RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO QUINTO: Figueroa López, C. G., y Ramos del Río, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», <i>Anales de Psicología</i> , 22 (2), 169-174.....	217
D)	RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO QUINTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», <i>Anales de Psicología</i> , 22 (2), 169-174.....	218
II.2.2.6.	Texto sexto.....	220
A)	RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y García Hernández, M.ª D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», <i>Anales de Psicología</i> , 23 (1), 41-48.....	220
B)	RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.ª D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», <i>Anales de Psicología</i> , 23 (1), 41-48.....	230
C)	RESUMEN MIXTO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.ª D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», <i>Anales de Psicología</i> , 23 (1), 41-48.....	238
C)	RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.ª D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», <i>Anales de Psicología</i> , 23 (1), 41-48.....	239
D)	RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO SEXTO.....	240
II.3.	HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA EL RESUMEN DOCUMENTAL.....	241
II.3.1.	<i>Plantilla de reconocimiento y extracción de información en un artículo científico (AC) experimental.....</i>	242
II.3.2.	<i>Plantillas para elaboración del resumen informativo: asistencia para la redacción del primer borrador.....</i>	244
II.3.3.	<i>Recursos verbales: propuesta de una clasificación de verbos para cada una de las secciones retóricas del resumen.....</i>	245
II.3.4.	<i>Consejos para una buena revisión del resumen documental.....</i>	247
II.3.5.	<i>Parámetros de revisión en el resumen y tipos de errores.....</i>	250
BIBLIOGRAFÍA.....		253

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	Elementos definicionales extraídos del análisis de distintas definiciones.....	26
TABLA 2.	Atributos del resumen documental.....	32
TABLA 3.	Tipología del resumen: comparación de tipos de resúmenes y criterios de clasificación	34
TABLA 4.	Tipología del resumen: Presencia/ausencia de criterios empleados para clasificar el resumen en los distintos autores.....	43
TABLA 5.	Propuesta de clasificación tipológica propia del resumen documental.....	45
TABLA 6.	Procedimiento para resumir.....	99
TABLA 7.	Lectura intensiva de las secciones y pasos del documento susceptibles de utilizarse en el resumen documental	105
TABLA 8.	Marcadores del discurso más utilizados en las secciones introducción/objetivos de los trabajos de investigación que preceden a las claves o expresiones metadiscursivas que presentan el tema(s) del documento.....	109
TABLA 9.	Elementos retóricos del resumen documental.....	121
TABLA 10.	Uso del «Se» en su forma impersonal refleja para iniciar el resumen.....	122
TABLA 11.	Secciones del AC que deben consultarse y leerse para la redacción del resumen	242
TABLA 12.	<i>Moves</i> retóricos para un artículo de metodología experimental ...	244
TABLA 13.	<i>Moves</i> retóricos para un artículo humanístico o social.....	245
TABLA 14.	Listado de verbos que refieren «acciones» presentes en los trabajos de investigación y que pueden aparecer en las secciones del resumen.....	245
TABLA 15.	Parámetros de revisión en el resumen y « <i>Check List</i> » resumidor ...	248
TABLA 16.	Los errores más comunes de los principiantes y de quienes realizan los resúmenes de modo «intuitivo»	250

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.	Esquema del modelo de caracterización del resumen documental como género.....	31
GRÁFICO 2.	Mapa de estudios sobre el resumen documental	54
GRÁFICO 3.	Perspectiva interdisciplinar del resumen documental.....	55
GRÁFICO 4.	Gráfico de las fases del proceso general del resumen documental	61
GRÁFICO 5.	Competencias desarrolladas durante la formación resumidora en las distintas fases de elaboración del resumen	63
GRÁFICO 6.	Didáctica del resumen: relación de transversalidad.....	73
GRÁFICO 7.	Componentes de la competencia resumidora.....	81
GRÁFICO 8.	Modelo integrado de competencias resumidoras	89
GRÁFICO 9.	Fase general del proceso resumidor	98

PRESENTACIÓN

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL RESUMEN DOCUMENTAL: UN RETO DIDÁCTICO

Esta obra, en la que hemos puesto mucho empeño y entusiasmo, está elaborada bajo una perspectiva investigadora y docente. Responde, pues, a un doble propósito: *a)* encontrar un espacio de convergencia entre teoría, práctica e intervención didáctica, y *b)* dotar a alumnos, resumidores y profesionales de la investigación, de estrategias adecuadas que les permitan hacer un buen resumen documental o científico y, al mismo tiempo, reflexionar sobre su propia acción resumidora, buscando una mejora progresiva de su práctica.

Para aprender a resumir es imprescindible ejercitarse en el proceso resumidor, pero eso sólo no basta. No existen recetas mágicas, ni trucos didácticos infalibles. Enseñar o aprender a resumir es desarrollar la *competencia resumidora*. En este tipo de enseñanza se cuenta con una serie de aptitudes de los alumnos, a quienes se va proporcionando unos conocimientos generales acerca del *resumen, el contexto resumidor* —naturaleza, objetivos, aplicaciones y requisitos convencionales del resumen documental— y el *proceso general resumidor*.

Este tipo de conocimiento inicial de los alumnos se desarrolla y potencia, transmitiéndoles después unas habilidades procedimentales más específicas y proponiéndoles la resolución de problemas que ponen en juego la selección de las estrategias y técnicas resumidoras adecuadas, para conseguir un resumen correcto desde el punto de vista pragmático-documental. Para ello ha de existir una reflexión teórica que fundamente y nutra al proceso mismo, a la evaluación de los resúmenes —productos— y al desempeño eficaz de la formación resumidora. Esta integración requiere de una actitud abierta y un claro esfuerzo por aunar, de un modo armónico, teoría y práctica, así como abrir nuevas vías de intervención pedagógica en la enseñanza y aprendizaje de los procesos y técnicas resumidoras.

Este libro nace, pues, siendo una invitación a la navegación, más que un inventario de rutas; una propuesta de viaje, más que una memoria de la travesía realizada. Cuando el lector concluya su lectura comenzará su propio itinerario; e iniciará su propia aventura resumidora sabiendo hacia dónde y cómo ha de dirigirse, saboreando su meta. Ese es nuestro gran reto didáctico.

En la estructuración del libro seguimos un orden expositivo orientado desde lo más general a lo más específico. Comenzamos por definir un marco teórico del resumen y continuamos avanzando hacia los modelos resumidores provenientes de campos diversos, tales como el análisis del discurso, la psicología cognitiva y el interaccionismo social. Los estudios sobre resumen documental tienen sentido desde la interdisciplinariedad; y es especialmente este punto de encuentro de principios, modelos, técnicas, y estrategias lo que les enriquece y hace progresar hacia una consolidada entidad disciplinar.

El análisis del proceso resumidor pone de relieve el carácter dinámico de esta actividad y acerca la teoría a la realidad empírica. Dedicamos, asimismo, un epígrafe a las cuestiones de calidad y evaluación en el proceso y producto resumidor porque se trata de un aspecto crucial en la dinámica del resumen. Nos centramos después en la actividad resumidora desde un modelo propio, contextualizado en un espacio didáctico, planteando un marco hasta ahora inexplorado: el de la didáctica del resumen documental. En este sentido, las competencias y objetivos de aprendizaje se nos revelan auténticos catalizadores del proceso resumidor y motores de análisis de nuestro propio modelo. En él comentamos una serie de casos y proporcionamos un conjunto de herramientas o recursos didácticos para lograr, de una forma más satisfactoria, el propósito comunicativo del resumen documental en contextos especializados.

Ningún tema se agota en estas páginas, que no pretenden sino integrar y sistematizar caminos, a la vez que abrir nuevas rutas y espacios que ayuden al fortalecimiento del cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos de los estudios sobre resumen documental.

Por nuestra parte hemos recorrido el camino que nos habíamos propuesto andar, quizás con alguna ruta no lo suficientemente explorada, con itinerarios no rastreados. El objetivo ha sido diáfano desde el principio; el empeño se ha manifestado constante; estímulos no nos han faltado y el desafío inicial afrontado ha requerido de la máxima audacia, constancia y determinación para llevar a buen fin la propuesta teórica, metodológica y didáctica.

Animamos a nuestros posibles lectores a que realicen una *lectura activa* del libro, del que creemos podrán extraer ideas, métodos y procedimientos concretos aplicables a la mejora de la práctica resumidora.

I. PRINCIPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE EL RESUMEN DOCUMENTAL

I.1. OBJETO Y ÁMBITO DE ESTUDIO DEL RESUMEN DOCUMENTAL

En este apartado nos aproximaremos al concepto de resumen desde dos vertientes: la que hace referencia al resumen como producto documental y la que atiende a la dinámica actividad/proceso resumidor. Este marco definicional permite delimitar y caracterizar su espacio epistemológico dentro del propio tratamiento documental de contenido, diferenciando el resumen de otras herramientas de representación documental, y precisar también sus relaciones interdisciplinarias con otras áreas afines, de las que tomamos conceptos, métodos y técnicas, que enriquecen la teoría y metodología del resumen documental. Asimismo, nos detendremos en la naturaleza de los estudios sobre el resumen documental, con el objeto de demarcar el ámbito específico de estudio de la teoría resumidora dentro de las Ciencias de la Documentación. Establecido el estatuto teórico del resumen, nos centraremos en cuestiones de calidad y evaluación que afectan tanto al producto como al proceso resumidor.

I.1.1. *El tratamiento documental de contenido (resumen, clasificación/indización) y la recuperación de información*

Resumen, clasificación e indización y búsqueda documental, no existen con carácter independiente, sino que son operaciones que se encuentran estrechamente interrelacionadas en todo sistema de recuperación de la información. Así, índices y resúmenes carecerían de sentido si no sirvieran para identificar y recuperar, desde pautas normalizadoras, ciertos documentos que fueron alma-

cenados y organizados durante el proceso de tratamiento documental de contenido. Estas operaciones documentales (clasificación, indización y resumen), junto con sus herramientas o productos de representación documental aseguran, pues, la eficacia del proceso de búsqueda y difusión de la información, favoreciendo el acceso eficiente a los documentos primarios.

Aunque todas estas manipulaciones documentales se nutren de la información semántica del documento, y constituyen actividades complementarias, representan aquélla de manera distinta, y de hecho esta caracterización diferenciadora se manifiesta en su denominación: resumen o descripción substancial e indización y clasificación como descripción característica del contenido de los documentos. De este modo, desencadenan una transformación documental de ese contenido generando documentos secundarios con formas más o menos elaboradas —índices y resúmenes, respectivamente— diferentes entre sí y de los originales analizados.

Ello determina también las diferentes funciones que adquieren los instrumentos del tratamiento documental de contenido (identificación, localización, inducción, sustitución del documento original, anticipador de contenido relevante, etc.) y el grado de autonomía e interdependencia que tengan unas herramientas documentales respecto de otras, aunque todas compartan el constituir puntos de acceso temáticos al documento original al que hacen referencia. De modo que un documento puede describirse mediante el número de una clasificación (Moreno y Borgoños, 2002), encabezamientos de materia, varias palabras-clave, un conjunto de descriptores y resúmenes de distinto tipo. En cualquier caso, la indización revela el contenido informativo del documento con términos simples o compuestos que no aparecen vinculados entre sí por medio de sintaxis alguna, a menos que sea muy rudimentaria (caso de los números que conforman una notación de CDU, o los operadores sintácticos y los elementos de ponderación que utilizan algunos sistemas de recuperación de la información para tratar de evitar el ruido documental que introducen las falsas combinaciones de términos), mientras que el resumen es un nuevo texto, donde las reglas discursivo-gramaticales configuran enunciados textuales, distintos de los índices.

El resumen es el documento referencial más completo (Pinto, 2005), y por consiguiente el que mejor representa la información original, ofreciendo una visión global del contenido de los documentos. En el caso de la indización, ya se trate de indización por palabras-clave, automática o en lenguaje controlado, esta operación documental no produce textos «nuevos», sino índices de diversa índole. Por otra parte, una persona puede indizar perfectamente un documento a partir del resumen, pero no puede redactar un resumen consistente, adaptado a los principios de textualidad, partiendo de palabras-clave o de índices. La descripción documental del contenido funciona en una dirección, no en la contraria. Es imposible redactar un texto coherente recogiendo los términos de indización empleados para caracterizar el documento, aunque sí resulta factible caracterizarlo de modo fiable con el resumen documental.

El vínculo entre estas operaciones documentales no reside sólo en el hecho de centrarse en el contenido de un documento primario, sino en que la indización puede llevarse a cabo, al menos en parte, sobre el resumen, texto capaz de contener los términos significativos que escogemos para hilvanar la trama conceptual de un documento. El análisis semántico efectuado por medios estadísticos ha demostrado que el 60 por 100 de las palabras clave empleadas para caracterizar documentos se incluyen en el cuerpo del resumen (Moreiro, 1988). De ahí que propugnemos que resumen, indización y clasificación constituyen un conjunto de operaciones documentales interconectadas o relacionadas a las que designamos globalmente como *tratamiento documental de contenido*.

I.1.2. *Entorno definicional del resumen documental: concepto, características, funciones y tipologías*

Resumir es consustancial con el ser humano, pues el *input* sensorial que efectúa constantemente en el entorno donde se mueve es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado según sus capacidades y necesidades vitales con vistas a una futura aplicación. La información que asimila el sujeto de este modo se selecciona y condensa en virtud de sus intereses. Las sensaciones que no se acomodan a ellos son olvidadas, desechadas y reemplazadas por otras en un proceso continuo basado en la «elección» y «reducción» de aquéllas (Neisser, 1976). No ha de extrañarnos, por lo tanto, que la Historia nos haya proporcionado testimonios muy antiguos de la utilización «consciente» del resumen como técnica o arte que actúa sobre los documentos para ofrecer una información sucinta de su contenido.

No obstante, y a pesar de ser una estrategia diaria de procesamiento de la información en nuestra memoria, el *concepto* de resumen que se baraja hoy en día —que no su empleo— aparece muy vinculado a las ideas de ciencia y de comunidad científica que van adquiriendo forma desde el XVIII en adelante, cuando se adopta como medio de comunicación entre la «*intelligentsia*» euroamericana —que es tanto como decir mundial— y se vincula a la publicación periódica de carácter científico (López Yepes, 1981). Tomaremos este contexto del resumen en los procesos de comunicación científica para delimitar el ámbito de acción de un tipo específico de resumen: el resumen documental.

Antes de centrarnos en los aspectos definicionales es preciso señalar que el término resumen conlleva una doble acepción: el resumen como producto y la acción que le da origen, siendo aquél una consecuencia derivada directamente de ésta. *Proceso* o *acción* y *producto* son dos caras indisolubles a la hora de definir y evaluar cualquier tipo de objeto, el resumen documental en el caso que nos ocupa. Lo mismo ocurre con otro tipo de procesos (la lectura o la escritura) a los que aludimos, por ejemplo la lectura, entendida bien como *acto de lectura*/proceso de actividad lectora, o simplemente *lectura*, bien como manifestación global de aquél. En el otro ejemplo hablamos de *proceso de escritura* y *escrito* como efecto o materialización de dicho acto. Creemos que el término

resumen constituye un espacio claramente diferenciado para referir al producto textual en su dimensión estática. En lenguas como la inglesa se denomina al proceso «*abstracting*» y al producto obtenido «*abstract*».

En este sentido todas las definiciones genéricas apuntan al resumen como representación abreviada del contenido de un documento. Otra cuestión será que, atendiendo a la especificidad genérica del resumen documental y a sus funciones de representación y recuperación de información, haya de tener ciertas peculiaridades idiosincrásicas respecto a otro tipo de documentos de síntesis. Incluso dentro de la propia *función de síntesis documental* hay distintos tipos que, en calidad de géneros documentales, tienen esa macrofunción de condensación o abreviación del contenido del documento original, en condiciones diversas y contextos diferenciados.

En todo caso, sólo hay un género reconocido como resumen documental; aunque existan más tipos de síntesis que atiendan a distintas denominaciones (revisión, reseña, anotación, etc.), cuestión a la que aludiremos más adelante. Por otra parte, la expresión sintagmática *actividad resumidora* o *proceso resumidor* alude claramente a la acción o proceso y a las fases que conforman el procedimiento resumidor.

Hay que considerar asimismo el modo en el que incluimos esta doble vertiente estática y dinámica del resumen en nuestro propio concepto de resumen documental y la manera en la que su interconexión puede determinar, en algunos casos, aproximaciones distintas al concepto mismo de resumen, dependiendo del énfasis que se dé a ciertos matices y posicionamientos teórico-prácticos (lingüístico-textuales, semióticos, psicocognitivos, sociocognitivos, etc.). Ello se manifiesta en la evolución de los estudios del resumen documental, sobre todo en los que han aparecido en estas últimas décadas, que ofrecen un amplio abanico de alternativas en lo concerniente a la práctica y al producto resultante de ella, desde enfoques diferentes y múltiples que priorizan determinados elementos: el texto o producto de la actividad resumidora, la figura del resumidor y los procesos cognitivos, el usuario desde un contexto social, etc.

No cabe duda de que la eficacia del proceso determina la validez y corrección del resumen documental. Una cosa bien distinta es que se diferencien ambos aspectos, el teórico centrado en el producto y la dimensión procesual del mismo como entes susceptibles de teorización desde distintas perspectivas, según la ubicación epistemológica de los autores que se ocupan del resumen documental.

El resumen ha sido objeto de numerosas definiciones. Sin embargo, y por este mismo motivo, existe un amplio y rico abanico de propuestas diversas. Analizaremos cada una de ellas en un intento de mostrar y aunar una serie de atributos comunes que nos ayuden a fijar las características esenciales del resumen documental.

En el *Diccionario de la RAE* se le define como: «1. Acción y efecto de resumir o resumirse.» y «2. Exposición resumida en un asunto o materia». Por su parte, el diccionario de María Moliner considera que resumir es «dar una nueva forma

(transformación) a una exposición dejándola resumida a lo esencial de ella»; mientras que el resumen consiste en una «exposición breve (reducción) que refleja el contenido esencial de un documento».

La norma ISO 214-1976 y su equivalente UNE 50-103-90 proporcionan respaldo institucional y normalizador a las definiciones de los autores mencionados, puesto que el resumen sería una «representación abreviada y precisa del contenido de un documento, sin interpretación crítica y sin mención expresa del autor del resumen». La aportación básica de estas normas estriba en que estipulan que el texto del resumen, aparte de breve, tiene que ser preciso, es decir, ha de ajustarse objetivamente al contenido del documento original. Sin embargo, las definiciones esbozadas resultan demasiado genéricas e imprecisas dado que, así entendido, el resumen podría tener distintas aplicaciones: didácticas, para facilitar la comprensión y el aprendizaje; nemotécnicas, reforzar el recuerdo; documentales, difundiendo la información...

En el ámbito de los diccionarios especializados, Martínez de Sousa (1989) señala que resumir es «explicar o describir algo de forma sucinta, expresando solamente sus rasgos más representativos, importantes o necesarios»; y define al resumen como «la representación condensada, de extensión variable, que refleja o traduce el contenido de un documento». Por su parte, el diccionario enciclopédico de las Ciencias de la Documentación (2004), refiere que resumen es el «producto de la operación de resumir» y advierte que la mayoría de las definiciones registradas en la bibliografía son «algo simplistas», porque no recogen las «perspectivas paradigmáticas» de la textolingüística, de la comunicación o de las ciencias cognitivas. Es por eso por lo que el autor de la correspondiente entrada estima que el resumen, desde la óptica de la lingüística textual, «es el resultado de un complejo proceso cognitivo de olvido controlado de información, consistente en la representación abreviada de la macroestructura global del documento original, con el fin de guiar al usuario en la información significativa».

Bajo este paraguas del análisis textual, y como subraya acertadamente Álvarez Angulo (2001, pp. 255-256): «Independientemente de su denominación y del tipo de aplicación de que se trate [resumen escolar, documentación (...) o de práctica profesional], el resumen es una habilidad textual compleja, una estrategia para procesar información, de gran utilidad social». Su complejidad obedece a que analizar el documento resumido presupone la comprensión de éste, lo que entraña una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas que permitan escoger, jerarquizar informaciones, organizarlas y reformularlas en otro texto distinto, sometido a las exigencias de la coherencia y cohesión textuales. La elaboración del texto nuevo consiste «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 condicional la realización del producto final: el resumen (t)».

Hay autores que distinguen entre «resumen» y «síntesis» (Benoit, 2002). La síntesis se elabora —según A. Benoit— en función de los intereses del destinatario, atendiendo a sus necesidades informativas y a la finalidad de ella, como pueda ser la de informarle, convencerle u orientar sus decisiones. Además, la síntesis no se efectúa a partir de un único documento, sino a partir de múltiples documentos. Por el contrario, el resumen se realiza a partir de un solo texto y desde la perspectiva de su propio autor.

En nuestra opinión, esta distinción resulta demasiado forzada y artificiosa, pero lo que sí es cierto es que el resumen documental tiene unas determinadas características que lo hace diferente de otros textos análogos. La diferencia entre el resumen documental y cualesquiera otros tipos de resúmenes estriba en su estructura, metodología y finalidad. El resumen documental tiene asimismo una triple dimensión:

- **Cognitivo-representadora:** consistente en analizar, reducir y organizar la información de los documentos, según unas pautas determinadas. De ahí que concibamos el resumen como una estrategia para el procesamiento de grandes cantidades de información de los textos base/fuente, encaminada a extraer y destacar lo importante o relevante de ellos. Sin embargo, existen convenciones documentales normalizadoras para la selección y organización de los contenidos, y ello diferencia el resumen documental de otros tipos de condensación.
- **Retórico-estructural:** responde a la representación de la estructura exacta del documento al que refiere, reflejando en dicha estructura retórica los elementos de contenido más importantes según el tipo de resumen que se haya de realizar.
- **Pragmático-documental:** el resumido es una herramienta de control documental. Conformar un documento secundario dentro del sistema de información, cuyo fin primordial es la comunicación y difusión, rápida y precisa, del contenido informativo del documento analizado. Aunque también pueda tener más utilidades colaterales.

La variedad de elementos que intervienen en el proceso resumidor, así como las diferentes perspectivas desde las que se enfoca el concepto de resumen, dificultan la formulación de una definición completa y satisfactoria. Algunos estudiosos del resumen han llegado a decir que aún no existe un criterio único sobre lo que es un resumen, sobre todo en lo concerniente a la generalidad que debe observar respecto del texto resumido y del tipo de información que contiene. Estas circunstancias hacen que manejemos un concepto algo impreciso, complejo para definirlo, y difícil de practicar, de enseñar y evaluar (Argüelles, 2004).

En nuestra opinión, esa incertidumbre obedece a que estos investigadores parecen referirse a un modelo textual «único». Esta asunción siempre conducirá a esa situación definitoria indecisa, porque lo que es el resumen, y lo que incluye o no se escapa a la tentación de confinarlo, sin más, dentro un modelo teórico. Muchos de los aspectos que podrían recogerse dentro de estos modelos

dependen de elementos variables tales como: la finalidad del resumen, el tipo de documentación resumida y los modelos textuales que tratemos, las necesidades de los usuarios, etc. Por otra parte, y en consonancia con estos modelos semiótico-textuales, no debemos olvidar la variedad de géneros científicos y profesionales objeto de una actividad resumidora. Puesto que la diversidad de dominios discursivos y tipos textuales no sólo determina la naturaleza del objeto/texto que resumimos, sino las del mismo procedimiento resumidor, orientado hacia las funciones y estructuras del documento específico al que representa y las características retóricas del resumen documental como producto.

El resumen es un fenómeno complejo, multidimensional y multifuncional. Es por eso por lo que cualquier intento de categorización se torna complicado. Intentaremos, sin embargo, sistematizar las definiciones de resumen que aporta la bibliografía para realizar generalizaciones y establecer precisiones conceptuales acerca del objeto de nuestro trabajo. Tras una revisión del amplio abanico de propuestas definicionales, en muchos casos complementarias, identificamos tres grandes grupos:

1. Definiciones orientadas hacia la *función del resumen*, que hacen referencia al fenómeno de la condensación y aluden a la función documental que tiene este instrumento de tratamiento documental de contenido, a su cualidad de filtro de la información y ayuda a la selección de documentos, o a su supuesta capacidad para sustituir al documento original.
2. Definiciones centradas en el *proceso de representación documental*.
 - Enfoques que aluden simplemente a un proceso de *representación breve y fiel del contenido del documento* (Borko Bernier, 1975; Lancaster, 1981, 2003; Cremmins, 1985; Cleveland y Cleveland, 1990, 2001; Rowley, 1988, etc.).
 - Propuestas que se centran en el *texto y su proceso de representación condensada, atendiendo a distintos niveles de organización de la textura discursiva*: nivel superestructural, nivel macroestructural y nivel microestructural. Los autores de esta perspectiva destacan el papel de la macroestructura como representación de los distintos niveles temáticos que se dan dentro de la estructura semántica o cognitiva. Definen el resumen (texto meta) como la representación de la macroestructura global del texto base y asumen la superestructura como determinante para la configuración de la estructura informativa y la conformación de géneros discursivos. Pinto Molina (1992), Pinto y Gálvez (1996), Moreiro González (1993), etc.
 - Propuestas que se centran tanto en las *condiciones discursivas* como en la *estructura semiótico-discursiva del documento a resumir*, considerando al resumen como una jerarquía de criterios y variables cognitivas, situacionales y estructurales. Esta perspectiva considera tanto las condiciones de producción, transmisión y recepción, como la estructura textual para determinar la adecuación de la representación del re-

sumen documental. Izquierdo Arroyo (1990), Pinto Molina (2001, 2006), Moreiro González (2004), etc.

- Propuestas *interaccionales* que, partiendo de un *enfoque semiótico-funcional y comunicativo*, encuadran el resumen y la actividad resumidora dentro de la práctica social de las comunidades discursivas, asumiendo el tratamiento documental de contenido y el resumen documental como una de sus operaciones desde la **perspectiva de género** (Izquierdo Alonso; 2002, 2003, 2005), Montesi (2006).

3. Definiciones orientadas hacia el **proceso resumidor**: Este tipo de definiciones conciben el resumen como un producto de la compleja actividad resumidora. Algunos autores enfatizan el *proceso cognitivo* que acontece durante la actividad y analizan las variables que se dan en esa operación, con el objetivo de definir un modelo de calidad para la actividad resumidora (Pinto; 1992, 2006).

Categorizadas las definiciones, procedemos a identificar aquellas facetas noéticas más relevantes en cada una de ellas. Las mostramos en la siguiente tabla:

TABLA 1

Elementos definicionales extraídos del análisis de distintas definiciones

Contexto	Objeto/Naturaleza	Características	Funciones
- Producto del análisis documental.	- Representación (del contenido).	- (Concisa, breve), precisa, fiel (sin alteración de contenido), objetiva, clara.	- Información lo suficientemente explícita como para reflejar el contenido de un documento original y establecer su relevancia.
- Producto de la actividad resumidora: resultado de la operación de resumir.	- Representación de la macroestructura global del texto original.	- Exacta.	- Sustitución del documento original.
- Herramienta documental.	- Descripción (del contenido).	- Selectiva.	- Selección y acceso al documento original.
- Íntimamente relacionada con el contexto de emisión y recepción del documento original al que representa.	- Conceptualización/abstracción/esencialización.	- Extensión variable.	
	- Reproducción (del contenido informativo del documento).	- Estilo parecido al original: incluye el lenguaje técnico del documento resumido.	
	- Abstracción y selección de la información más importante manteniendo sus partes esenciales.	- Información expresada de forma distinta al original que se resume (documento nuevo, autónomo).	

Contexto	Objeto/Naturaleza	Características	Funciones
	- Un resumen debe reflejar la superestructura del texto que sintetiza.	- Descripción narrativa: alusión a la presentación-disposición de la información: unipárrafo.	
	- Alusión al tipo de elementos de contenido que han de incluir: OBJ-MET-RES-CON.	- Sin evaluación (interpretación) ni crítica del documento resumido. Sólo en ocasiones incluye crítica.	
		- Sin mención expresa del autor del resumen.	
		- Unidad-comunicativo documental coherente y completa.	

Estas definiciones nos permiten inferir que *el resumen es un producto del análisis documental de contenido que representa el contenido informativo del documento (la macroestructura semántica global y las macroestructuras parciales) con brevedad y exactitud (guardando fidelidad al original), para difundir su información más relevante, a la vez que facilita la selección de la documentación existente sobre un determinado tema.*

A pesar de todos los matices diferenciadores que se quiera buscar, dentro de esa sucinta descripción de lo que puede ser un resumen tendrían cabida los conceptos de resumen que barajan autores procedentes de muy diferentes campos profesionales, tales como Borko y Bernier, Cleveland, Chaumier, Collison, Fondin, Lancaster, Maizell, Van Dijk, Mijailov, Chernii y Guiliarevskii, Rowley, Weill, etc., pues consideran el resumen como un texto conciso, exento de apreciaciones críticas, que recoge las ideas principales del documento analizado.

I.1.2.1. Hacia una definición propia: el resumen documental desde la teoría sociocognitivist

Una vez caracterizado el entorno poliédrico definicional del resumen, estamos en condiciones de aportar nuestra propia definición, enmarcándola en la *dimensión semiótico-funcional y comunicativa*, concibiendo el resumen documental desde la perspectiva de género. Esta concepción justificará nuestra metodología didáctica y todo nuestro modelo de proceso resumidor.

Desde una **perspectiva sociointeraccional, dentro de una teoría sociocognitiva del resumen documental**, consideramos a éste como *un acto metadiscursivo dentro de una situación comunicativo-documental*. En este sentido, es una forma de acción social tipificada dentro del ámbito de la Información y Documentación, que cumple con una finalidad comunicativa propia dentro del procesamiento y recuperación de información en situaciones o contextos especializa-

dos. Como tal, es reconocible por los miembros de las restantes comunidades discursivas, lo que le permite erigirse en un tipo específico de género dentro de la actividad documental, con sus propias convenciones retóricas y unos rasgos propios, que le diferencian de otros tipos de representación documental, tales como los índices, sistemas de clasificación, etc.

Atendiendo a su función documental, el resumen es una unidad de meta-representación de carácter semiótico, la más completa en cuanto a descripción de contenido y capaz de utilizar como canales o modos discursivos el texto, la imagen, el audio o un sistema híbrido: el multimedia.

Es una manifestación discursivo-documental independiente respecto al documento original que representa, siendo ésta una de las peculiaridades que lo diferencia de otras clases de síntesis que pueden acompañar a un documento. Supone una representación abreviada, selectiva y fiel (correcta) del contenido de un documento; respeta y se adecúa a la estructura o retórica del item original descrito, así como a sus elementos de contenido más significativos, estilo y rasgos lingüístico-discursivos. Es pues, un *acto de comunicación* complejo, diferente al de la comunicación de un resumen textual con una sola función de síntesis de contenidos, que sirven a modo de anticipación u organización de conocimientos previos, o para evaluar la comprensión lectora.

Responde además a un doble acto de comunicación: el primero entre el emisor del documento original y el resumidor, que en este caso actúa de receptor. El segundo entre éste, ahora emisor, y los destinatarios del resumen. El hecho de ser un proceso de meta-representación lo convierte en un tipo de comunicación controlada y específica dentro de una situación documental. El acto del resumen documental conlleva la creación de un producto a partir de un texto, o cualquier otro sistema semiótico, para un grupo de destinatarios de un contexto específico, lo cual dirige y orienta tanto el proceso resumidor como la naturaleza y función de este tipo de producto documental, que configura un documento secundario dentro de una esfera social de actividad.

Siguiendo la teoría genettiana (1987), y desde la valoración del resumen como producto, es un metatexto. Considerando el proceso es una actividad de carácter intertextual (intersemiótico), por lo que el análisis de las características discursivo-textuales y su posible sistematización cobran una especial relevancia. Los resumidores han de ser conscientes de la diferente naturaleza, función y estructura de los textos con los que trabajan y de las implicaciones de esta diversidad para el resumen documental.

En este sentido, el resumen textual ha de cumplir con las siete normas de textualidad constitutivas de todo texto y enunciadas por Beaugrande y Dressler (1981, 1997): *a) cohesión* (dependencias gramaticales locales y supraestructurales), *b) coherencia* temática local y global, *c) intencionalidad y modalidad* (actitud del resumidor al generar un tipo de representación lo más neutra posible que sirva para sustituir, u orientar en la búsqueda de información al usuario final —funciones del resumen—), *d) aceptabilidad* (actitud del que recibe el resumen), *e) informatividad y representatividad*, *f) situacionalidad* y *g) intertextualidad* (ha de ser un

fiel reflejo del documento al que representa y un punto de acceso temático para otros textos que muestren contenidos relacionados). Esto es importante desde el punto de vista de las técnicas del procesamiento automático, ya sea desde modelos lingüísticos, a través de *clustering* retóricos o semánticos, o desde técnicas probabilísticas de coocurrencias y agrupaciones de términos relacionados dentro de un corpus de resúmenes. Estas máximas constituyen el *principio de comunicabilidad* del resumen documental, pero han de existir además una serie de principios reguladores que controlen la actividad documental del resumen: la *eficacia* del resumen, la *efectividad* (si el resumen produce las condiciones favorables para lograr un fin) y *adecuación* o propiedad dada por el acuerdo entre su estructura, función y contenido y cómo se satisfacen las condiciones de textualidad.

En este proceso de descripción documental o textualización hemos de señalar que el resumen no es una mera operación de sustitución, sino de creación de un nuevo producto a partir de otro inicial. El resumen responde, en cierto modo, a una *operación creativa*. Evidentemente, no es una creación *ex novo*, pero sí se trata de una actividad en la que se elabora un nuevo producto a partir de otro. Aquí diferenciamos el resumen de otro producto como el extracto, formado con párrafos literales del texto primigenio.

Aunque los resúmenes se elaboren desde pautas normalizadas o convenciones relativas a la estructura, selección de contenidos, estilo y formatos de disposición o presentación, no hay dos resúmenes absolutamente iguales, ni siquiera cuando lo escribe un mismo resumidor en momentos o situaciones distintas. Ello no quiere decir que no exista una consistencia o coherencia del resumen (en cuanto a estructura, función y estilo del texto o sistema semiótico original) y una adecuación a las expectativas de la comunidad de usuarios que van a acceder al resumen. Debe haber entre el texto original y el texto meta una equivalencia pragmático-funcional, semántica, y retórico-formal. El hecho de que se utilice un código como el lenguaje natural para la representación documental del contenido abre las puertas a la riqueza de la expresión y a la creatividad en este tipo de documento secundario. Desde esta base, la actividad resumidora no es mecánica. El resumidor adquiere un papel principal junto al resto de factores que condicionan y determinan el proceso resumidor (situación y contexto resumidor, propiedades del objeto resumido, características del resumidor, tipo de interacción según registro y tenor, canal de comunicación, peculiaridades de la comunidad de usuarios para la que se realiza el resumen documental, existencia de políticas de resumen dentro del servicio, etc.).

Es el recurso de información más solicitado por científicos y profesionales, porque permite la consulta o rechazo del documento original sin necesidad de leerlo en su totalidad. Ejerce una función de representación y filtro de acceso a la información. Es un elemento de alerta informativa en auge en contextos electrónicos de afluencia masiva, ya que actúa como *«browsing»* o filtro de documentos y ayuda a la selección en una fase de lectura más selectiva y orientada del documento.

Por su carácter de género, el resumen documental tiene una serie de convenciones o rasgos prototípicos que afectan a la estructura, contenido y estilo.

Se han ido plasmando en normas, guías y recomendaciones, con el fin de adaptarlo a una serie de principios documentales básicos: la equivalencia funcional, estructural y temática respecto al documento original, la entropía discursiva, y la adaptación a una nueva situación comunicativa que responda satisfactoriamente a las demandas y expectativas de las comunidades de usuarios en sus distintas esferas de actividad social. Sin embargo, además de responder a un conjunto de convenciones comunes, los resúmenes documentales se diversifican en una serie de tipos o subgéneros documentales caracterizados por unos rasgos prototípicos que reflejan las características del texto y género discursivo del documento al que representan. Destacamos el carácter secuencial en distintos niveles de organización (macro-retórico, semántico y morfosintáctico), junto con el aspecto situacional y dinámico del resumen.

Desde el punto de vista de su configuración estructural está conformado por una serie de secuencias o movimientos retóricos —*moves*— y submovimientos, cohesionados e interrelacionados para la obtención de un fin comunicativo específico, según el ámbito o área de aplicación y las situaciones comunicativas en las cuales se genera y para las que se usa el resumen. Esto tiene una clara manifestación que se refleja en la heterogeneidad de su composición, atendiendo al tipo y género textual al que represente (por ejemplo dentro del género científico: artículo de investigación, artículo de divulgación, artículo de revisión, comunicación a un congreso, caso clínico, etc.).

Desde la perspectiva del análisis de género, un «movimiento» o sección o secuencia, es una unidad retórica o discursiva de al menos una oración, con una finalidad retórica identificable. Junto con otros *moves* constituye la totalidad de la estructura informativa del texto para que éste pueda ser reconocido como un tipo de género. Cada movimiento constituye una representación de un acto retórico en relación con la función general del texto, una fase o etapa en el desarrollo de la superestructura textual y la organización informativa del texto. En el género científico y dentro del artículo científico identificamos cuatro *moves*: introducción, metodología, resultados y conclusiones. En el caso clínico tres: introducción, presentación del caso y discusión/conclusión. En el género técnico y escogiendo a modo de ejemplo un manual de instrucciones podemos reconocer *moves* o bloques textuales tales como: datos sobre el manual, introducción, normas de seguridad, instrucciones, datos sobre el aparato, servicio al cliente, instrucciones para el técnico, garantía, etc.

Estas estructuras retóricas se ven rellenas de esquemas de contenido que permiten construir al usuario una representación del *modelo de situación* (en términos cognitivos) del texto resumido. En virtud de ese contexto de situacionalidad, y atendiendo a la característica de la recursividad de los esquemas formales y de contenido, los géneros son una forma de «*cognición situada*» que responde a las expectativas de los usuarios de una comunidad discursiva. Desde aquí podemos dar respuesta a una elaboración adecuada y neutra del resumen documental en sus distintas variantes (informativo, indicativo, crítico, etc.). Además, estos patrones estructurales genéricos de los resúmenes

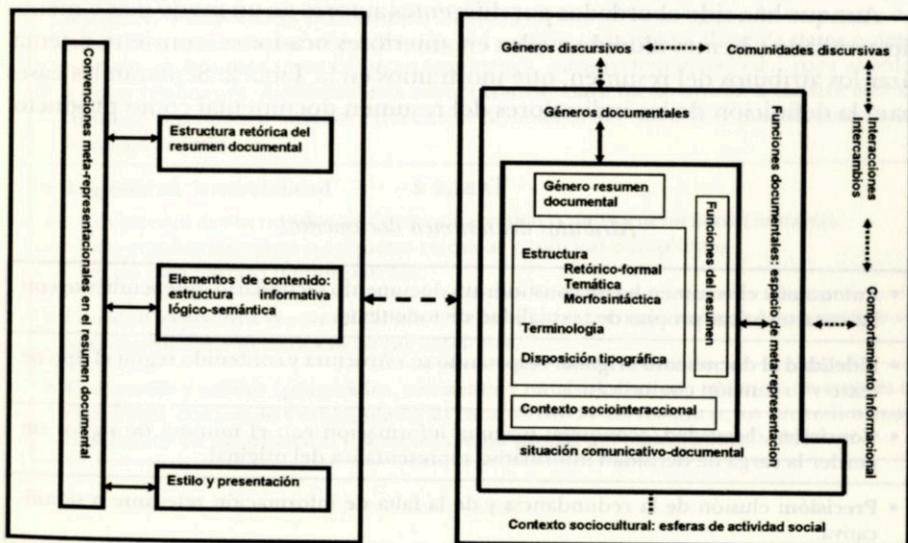
actúan como modelos específicos de comunicación que facilitan la consecución de los objetivos comunicativos y reducen la incertidumbre en el proceso comunicativo-documental.

Por otra parte, no hemos de olvidar que, al igual que cambian los géneros a lo largo del tiempo para dar cuenta de las necesidades sociocognitivas de sus usuarios, los resúmenes también van variando en cuanto a su manifestación estructural, revelando la evolución retórica de los textos a los que representan. Esta naturaleza dinámica del resumen permitiría explicar los cambios diacrónicos que se aprecian en los resúmenes en su dimensión temporal y en su consideración cultural, asumiendo las diferencias sociorretóricas entre disciplinas y entre distintas lenguas. Así, la teoría del resumen documental ha de reflejar la evolución del concepto y de la práctica resumidora a lo largo del tiempo, y analizar los cambios necesarios para el producto y la actividad resumidora, con el fin de que se adapten al cambiante contexto social en el que se inserta la demanda de resúmenes documentales.

Todos los elementos que se han destacado aquí (acto de comunicación complejo y multidimensional, metarrepresentación, actividad de naturaleza intersemiótica, sociorretórica, creativa, convencionalizada, dirigida hacia una comunidad de usuarios en un determinado contexto sociocultural, dinamismo y heterogeneidad, etc.) deben tenerse en cuenta cuando se hable de resumen documental, tanto en su dimensión de producto como desde su consideración procesual. El resumen documental es un fenómeno poliédrico en el que inciden aspectos documentales, pragmáticos, cognitivos, retóricos, semánticos, estratégicos, etc.

GRÁFICO 1

Esquema del modelo de caracterización del resumen documental como género



El Gráfico 1 refleja un modelo de caracterización del resumen como género discursivo documental, dentro de una perspectiva sociointeraccional, en la que cada comunidad discursiva realiza una serie de actividades, manifestadas a través de distintos géneros discursivos. Dichas comunidades interactúan a través de los discursos e intercambian información. En este contexto de interacción y producción se generan necesidades y se manifiestan comportamientos informativos. Para atenderlas, teniendo en cuenta las características que conforman una comunidad sociorretórica, surge la Documentación como disciplina general y especializada en áreas o esferas de actividad social. En el desarrollo de su labor pragmática de transformación y representación documental se inscribe el proceso del resumen dentro del tratamiento documental de contenido. Por lo tanto, el resumen documental queda caracterizado como un espacio de meta-representación de contenidos de los documentos originales a los que refiere y, en consecuencia, aparece condicionado por las propias convenciones que determinan a aquéllos.

Sin embargo, el resumen documental tiene su propio espacio en la situación comunicativo-documental y, en este contexto, posee sus normas o convenciones propias, que condicionan sus elementos intratextuales (estructura organizativa y disposición temática de elementos de contenido, representación de terminología, formato de presentación, especificaciones estilísticas, etc.), determinados a su vez por los elementos extratextuales caracterizadores del resumen documental, que lo configuraran también como género. Entre estos factores destacamos las funciones del resumen documental, los elementos de la situación comunicativo-documental y los condicionantes socioculturales.

I.1.2.2. Características o atributos del resumen documental

Aunque han sido abordados por diferentes autores de un modo más o menos desarrollado y hemos aludido a ellos en anteriores ocasiones, conviene sistematizar los atributos del resumen, que mostramos en la Tabla 2. Sentarán las bases para la definición de los indicadores del resumen documental como producto.

TABLA 2

Atributos del resumen documental

<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía: el resumen ha de constituir un documento secundario independiente con las características propias de textualidad de todo texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Fidelidad al documento original: respetando su estructura y contenido según el tipo de texto y su función comunicativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Concisión /brevedad/economía: máxima información con el mínimo de signos sin perder la carga de densidad informativa representativa del original.
<ul style="list-style-type: none"> • Precisión: elusión de la redundancia y de la falta de información relevante o significativa.

- **Efectividad (calidad percibida):** utilidad del resumen valorando el grado de representación documental y densidad informativa del resumen, el rendimiento del sistema resumidor y la satisfacción del usuario.
- **Exhaustividad estructural / representatividad formal o retórica** (cobertura de la estructura retórica del resumen según la tipología textual del documento fuente).
- **Exhaustividad / temática o completitud** representación completa del contenido, dependiendo del nivel de profundización en la descripción.
- **Consistencia temática: representación del contenido** sin omisión de partes sustanciales ni adición de elementos de significado.
- **Consistencia de la estructuración:** reflejo de todos los *moves* o secciones retóricas (*headings*) según el esquema retórico del documento fuente.
- **Especificidad temática/ esencialidad/ representatividad temática:** grado de detalle con que se representa o refleja toda la información importante dentro de cada sección retórica del resumen según el la función y estructura del documento original. El tipo de representación depende de la función del resumen y de los intereses de los lectores.
- **Coherencia temática y cohesión gramatical** (características de textualidad).
- **Pertinencia/ Adecuación:** el resumen ha de constituir un punto de acceso a la información y responder a las expectativas informativas del usuario, atendiendo tanto al estilo de formato como a las características del *abstract* en función del nivel de representatividad y densidad informativa de los mismos.
- **Eficiencia:** adecuación al sistema en que se produce y difunde el resumen.
- **Disposición, presentación, visualización y legibilidad:** claridad en el formato de presentación en aras de una mayor legibilidad y de un rápido *browsing* por los *moves* del resumen de modo que el resumen sea una herramienta que favorezca no solo la percepción eficaz de la temática de un resumen y la comprensión de las ideas principales sino ayudar a una localización rápida y redefinición de las búsquedas en función de los juicios de relevancia del usuario. En entornos virtuales de resúmenes electrónicos la presentación o disposición del resumen ha de favorecer el *browsing* por la estructura del resumen y potenciar la ínter actuación del usuario con sistema (base de datos online, motores de búsqueda que ofrezcan resúmenes, *gateways* temáticos, etc.) para acceder a otros resúmenes. Asimismo esta estructuración clara ha de ayudar a los sistemas de resumen automático basados en técnicas de análisis del discurso y procesamiento del lenguaje natural.
- **Legibilidad/lecturabilidad**
 - Resúmenes estructurados-resúmenes narrativo o no estructurados (lineales).
 - Con encabezamientos o etiquetas retóricas explícitas o implícitas.
 - En un solo párrafo o multipárrafo.
- **Claridad expositiva vs. complejidad:** obteniendo un mensaje unitario y con sentido sin ampulósidades adjetivales ni largas oraciones.
- **Corrección y validez (pragmática, semántica y morfosintáctica):** ausencia de errores de estructura, contenido y estilo, según las características del resumen, los procedimientos del sistema de información y la metodología propia del proceso resumidor.

I.1.2.3. Tipos de resúmenes

Existe un acuerdo sobre los tipos más comunes de resumen documental, tanto en las normas y recomendaciones como en las diversas clasificaciones dadas por los distintos autores desde una u otra perspectiva. La aparición de la obra de Borko y Bernier en 1975, las obras de Cremmins (1985) y Rowley (1988) en la siguiente década de los 80, y, sobre todo en los 90, la explosión de las investigaciones españolas sobre los procesos de análisis documental de contenido con estudios como los de García Gutiérrez (1990), Izquierdo Arroyo (1990), Pinto Molina (1992, 1993), Moreiro González (1988, 1989, 1993), e incluso la edición de las propias normas sobre resumen (Normas UNE, 1994), han traído consigo la proliferación de diversas propuestas tipológicas más o menos homogéneas.

Considerando el resumen documental como un fenómeno dinámico, cabría preguntarse sobre la vigencia efectiva de todas estas tipologías con una doble finalidad: *a)* lograr una visión real y global de los tipos de resúmenes que se emplean en la actualidad en los sistemas de información y *b)* obtener tipologías que ofrezcan una capacidad explicativa adecuada para el contraste empírico de los diferentes tipos de resúmenes, que nos permita la aproximación, de un modo más exacto, a la naturaleza del resumen documental y al uso de estas herramientas documentales según sus fines, estructura y entorno resumidor.

Otra cuestión no menos importante se refiere a los criterios mismos de clasificación que conforman la división en especies o tipos de resúmenes. Éstos han de regirse por una serie de principios de homogeneidad, monotipia, rigor y exhaustividad, para lograr una clasificación sistemática y flexible de los resúmenes, sin tipos excluyentes y estancos.

Hemos recogido las clasificaciones más difundidas de los resúmenes documentales, ordenándolas cronológicamente. En ellas distinguimos los criterios que se han seguido para clasificar resúmenes, su evolución y los distintos tipos de resúmenes que, en función de éstos, aparecen sistematizados en la bibliografía.

TABLA 3

Tipología del resumen: comparación de tipos de resúmenes y criterios de clasificación

Autores	Criterios Para La Clasificación Del Resumen Documental			
	Autoría	Finalidad u objetivo	Forma de presentación	Otros R.
<i>Borko y Bernier (1975)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - R. de autor - R. de exp. en la materia - R. de Prof. 	<ul style="list-style-type: none"> - R. inform. - R. ind. o descriptivo - R. crítico - R. modular - R. sesga. o de fines esp. 	<ul style="list-style-type: none"> - R. telegrf. - R. estad. o tabulares 	<ul style="list-style-type: none"> - Extractos - Lit. breve - Lit. ultrbr

Criterios Para La Clasificación Del Resumen Documental								
<i>Autores</i>								
<i>Cremmins (1985)</i>	Contenido							
	- R. inform. - R. indicat.							
<i>Cleveland (1990)</i>	Propósito interno	Propósito externo	Autor					
	- R. indicat. - R. inform. - R. crítico	- R. orient. a disciplina - R. orient. a objetivos - R. sesgados	- R. de autor - R. de exp. en la materia - R. de prof.					
<i>Guinchat y Menou (1992)</i>	Extensión	Informaciones que incluyen	Presencia o ausencia de consideraciones críticas	Documento analizado en su totalidad o en algunos aspectos	Autoría	Tipo de lenguaje utilizado: natural o formalizado		
<i>Moreiro (1993)</i>	Mediación de la información (grado de representación de la información)	Modo de descodificar el texto para elaborar el resumen	Mediador: agente que elabora el texto	Núm. de fuentes descritas	Modo de difusión	Calidad de las fuentes (naturaleza de las fuentes)		
	- Representación macroestructural: R. inform. R. indicat. R. mixtos R. tabular R. interpr.: Recensiones o <i>reviews</i> - Canal empleado para elaborarlo	- R. transform.: Exhaustivos; selectivos - R. recopilat.: Extractos; compendios	- Humano: R. analítico o de autor; - R. de doc. - Automát.	- R. mo. - Inf. sin	- Simultán. - Bib. Anal. - Rev. de R. - B. de D. - Dif. Restr.	- R. de fotografías		
<i>Cleveland (2001)</i>	Uso	Autor						
	- R. orient a disciplina - R. orient. a objetivos - R. sesgados	- R. de autor - R. de exp. en la materia - R. de prof.						
<i>Pinto (2001)</i>	Densidad informativa	Autoría	Fuentes originales	Forma de presentación	Modo de difusión	Objetivos	Lenguaje empleado	Medios empleados
	- R. indicat. - R. inform. - R. ind.-inf. - R. analítico	- Humano: R. de autor R. de exp. en la materia R. de prof. - Automático	- Ftes. Bibliogr: Art. de revista Inf. cient.-téc. Monografías Doc. Digitales - Destino: Res. orientados a disciplina Res. parciales o selectivos Res. con fines especiales	- R. texto libre: R. teleg. R. discurs. R. modular - R. estruct.: R. tabulares	- Difusión simultánea - Revistas de resúmenes - Bases de datos			

Autores		Criterios Para La Clasificación Del Resumen Documental					
Lancaster (2003)	Extensión	Objetivos	Forma de presentación				
		<ul style="list-style-type: none"> - R. inform. - R. ind. o descriptivo - R. mixtos - R. de orientación temática: orientados hacia disciplinas; y orientados hacia individuos - R. críticos 	<ul style="list-style-type: none"> - R. estruct. - Literaturas breves - Literaturas ultrabreves - R. modul. - R. telegf. 				
Moreiro (2004)	Niveles de representación macroestructural	Modos utilizados para representar	Mediador	Núm. de fuentes descritas	Modo de difusión	Tipo de fuentes analizadas	
	<ul style="list-style-type: none"> - R. de paralelismo informativo; Informativo; Indicativo; Selectivo; Estadísticos o tabulares - R. Interpretativos; Reseñas y reseñas críticas 	<ul style="list-style-type: none"> - R. transform.: Exhaustivos; selectivos - R. recopilat.: Extractos; compendios 	<ul style="list-style-type: none"> - Humano: R. analítico o de autor; R. de doc. - Automát. 	<ul style="list-style-type: none"> - R. mo. - Inf. sin 	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión simultánea - Rev. De resúmenes - Difusión restringida 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen fija; sonoras, audiovisuales 	

Comenzaremos comentando la propuesta de A. Benoit, que sin embargo hemos preferido no incluir en la Tabla 3 porque no habla de resúmenes científicos o documentales. El autor se refiere a las «síntesis orales y escritas propias del entorno profesional». Es decir, a aquellas exposiciones utilizadas en la economía, la empresa, la política, la administración, etc., que por su propia naturaleza desbordan las características y objetivos del resumen documental en contextos científicos. No obstante, merece la pena reseñarla, porque nos permite contextualizar la situación del resumen dentro de un espacio más amplio y diversificado: enmarcando la cuestión en los géneros discursivos, los ámbitos de actividad y el resumen documental.

Distingue así este autor entre síntesis escritas y orales; las primeras tienen como finalidad ayudar a la «información» («nota de síntesis»; «acta de una reunión»; «comunicado de prensa»), ayudar a la «decisión» («nota administrativa»; «informes»; «síntesis de informes») y documentar o con «fines de documentación» («reseña de prensa» y «extracto»); las segundas están concebidas para «informar», «convencer», «exponer» (una «técnica», un «fenómeno complejo», un «problema», un «informe, en una reunión de trabajo o ante el público», un «proyecto profesional, durante una entrevista para encontrar trabajo»), «concluir» y «recapitular»: ¡y todo esto en veintiséis minutos! (Benoit, 2002). El resumen documental, que merece muy poco espacio en este libro,

aparece aquí bajo el nombre de «sumario a la americana»; pero el autor refiere que en los Estados Unidos es conocido como «*abstract*», que es «un resumen y síntesis a la vez». Aunque no aclare cuál es la diferencia entre ambos, distingue dos clases de «sumarios»: el sumario descriptivo y el sumario informativo. El primero informa acerca del objetivo, campo de aplicación y métodos empleados para alcanzar los resultados presentados en el documento descrito; y el informativo ofrece además los resultados, las conclusiones y las recomendaciones, si hace al caso (Benoit, 2002).

Tampoco incluimos en la tabla las propuestas de las distintas *normas para la elaboración de resúmenes*, ya que los tipos de resúmenes mencionados no están explicitados como fruto de un criterio clasificatorio determinado. Sólo se habla de recomendaciones para la elaboración de resúmenes de uno u otro tipo, sin más. Pero los iremos comentando.

Parece que fue en 1961 cuando se publicaba la primera norma internacional sobre la redacción de resúmenes: ISO/R 214-1961. Norma que, a su vez, sería revisada por la propia ISO en la ISO: 214-1976. Sin embargo, algo que suele obviarse en la bibliografía que trata del resumen es que esta norma no llama al resumen documental por el vocablo «*resumen*», sino que lo denomina «*analyse*», para diferenciarlo de manera expresa de otros productos que la norma considera «conexos» o relacionados («*connexes*»), pero distintos, como son la «anotación», el «extracto» y el «resumen» que, según expresa la propia norma, se sitúa generalmente al final del documento para exponer las conclusiones o los descubrimientos que se hayan hecho en el mismo y completar así la orientación del lector.

Por lo tanto, la norma ISO: 214-1976 cita el «*analyse*» «*informative*» e «*indicative*», aunque también reconoce la posibilidad de efectuar un análisis que sea a la vez informativo e indicativo (denominado asimismo «selectivo» o *analyse sélective*) cuando las limitaciones sobre la extensión del análisis o el tipo y estilo del documento lo requieran. El mérito principal de esta norma ISO estriba en que formula acertadamente la estructura del resumen informativo, que perderá a lo largo del tiempo cuando son descritos documentos de carácter científico y técnico. El entramado conceptual que vertebra, pues, este tipo de resumen está integrado por el o los objetivos que persigue alcanzar el autor de la investigación, que constituyen la razón de ser del documento y que delimitan el «tema» sometido a estudio; la metodología, el conjunto de técnicas, procedimientos o enfoques empleados en la realización de esta investigación; los resultados obtenidos finalmente y las conclusiones que de éstos se deducen.

Esta norma tiene su equivalente en lengua española merced a la traducción que, muchos años más tarde, en 1990, hiciera la Asociación Española de Normalización (AENOR). Esto no obstante, hay algunas diferencias entre ellas; por ejemplo: la traducción de la AENOR optó, quizá como consecuencia de los estudios que fueron apareciendo entre la publicación de la norma ISO y su adaptación a la lengua española, por suprimir el término *analyse*, refiriéndose a resúmenes informativos e indicativos y también a los resúmenes in-

formativo-indicativos. La voz «resumen» se identifica como «resumen de conclusiones», que —advierte— «no debe repetir el resumen ni tener su mismo alcance» (UNE 50-103-90). Por otro lado, los resúmenes que presenta la adaptación de AENOR en los anexos son ejemplos distintos, escogidos de publicaciones españolas, y que ilustran con mayor claridad los tres modelos de resumen que recogen las normas.

Por su parte, la UNESCO también impulsaba la creación de normas para resumir en el contexto más amplio de una *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación*, editada por vez primera en 1968 y revisada en su última edición de 1983. Esta norma, dirigida fundamentalmente a los autores de trabajos de investigación, reconoce un solo tipo de resumen: el resumen analítico, que se presupone redactado por el mismo autor de la publicación científica. La guía refiere que, si bien la bibliografía diferencia entre resúmenes informativos e indicativos, «estas distinciones suelen ser más bien teóricas» (Martinsson, 1983). Este resumen analítico recoge los resultados y conclusiones del artículo, y, en general, la información nueva que contenga.

Los norteamericanos tienen también sus normas acerca de la redacción de resúmenes; y su emisión corre paralela, desde una perspectiva cronológica, a la de las normas anteriores. Las ANSI (American National Standards Institute) contempla en las ediciones (1979 y 1997) de sus normas para resumir la existencia de tres tipos de resúmenes: el informativo, el indicativo y la combinación de estos dos o «mixto». Igual que ya hiciera la norma ISO de 1976, con la diferencia de que aquí se habla de forma directa de resumen y no de análisis y que al informativo-indicativo no se le denomina selectivo, sino mixto que, por otro lado, es el nombre que tendrá más fortuna en la bibliografía. Estas normas también dejan bien claro que los resúmenes informativos contienen los objetivos, la metodología, los resultados y las conclusiones que se encuentren en el documento original.

Cronológicamente, paralelo al desarrollo de las normas, va surgiendo bibliografía de carácter documental que trata el tema del resumen bien de forma especializada, bien en el contexto de otras operaciones documentales en los servicios de documentación. Antes de que apareciera la revisión de la norma ISO de 1976, los primeros autores que, en nuestra opinión, sistematizaron las diferentes clases de resúmenes existentes fueron Borko y Bernier (1975). Básicamente establecieron tres criterios para clasificar los resúmenes: por su autoría, por su finalidad u objetivo perseguido y por su forma de presentación. De los tres criterios enunciados, el segundo es el que permite distinguir los dos tipos de resúmenes más elaborados y conocidos en el ámbito de Ciencia de la Información. Nos referimos a los resúmenes indicativo e informativo. El indicativo expone de qué trata el documento resumido, mientras que el informativo proporciona una información cuantitativa y cualitativa de él que puede hacer innecesaria su consulta. Los demás resúmenes citados atendiendo a la finalidad son el crítico, el modular, y el «sesgado» o de propósitos o fines especiales (*special purpose*), llamado así porque puede presentar alguna de las partes que integran el texto de

una manera «informativa», es decir, más extensa, para satisfacer las necesidades informativas de grupos profesionales concretos (Borko y Bernier, 1975).

Aunque cita diversas maneras de clasificar los resúmenes, Cremmins (1985) los tipifica atendiendo al «contenido». Por éste entendemos los elementos que configuran la estructura del resumen. En el caso del resumen informativo, objetivos o alcance del trabajo, metodología, resultados y conclusiones; y en el del resumen indicativo el o los objetivos y la metodología.

También los Cleveland (1990, 2001) mencionan varias formas de clasificar el resumen: por el modo en el que están escritos, por su uso y por el autor. Pero ellos escogen en la primera edición de su obra estos tres: por su «finalidad interna» / centrados en el contenido (*by internal purpose*), por su «finalidad externa» / centrados en el uso (*external purpose*), y por su autor. Este criterio será posteriormente referido por otros autores simplemente como objetivos y aquí mezclarán tanto criterios retórico-estructurales y de contenido como otros que hacen alusión a la selección de los elementos de contenido de un resumen en función del tipo de disciplina para la que se efectúa el resumen o las necesidades específicas de los usuarios a los que puede ir destinado éste. Esta categoría clasificatoria (*internal purpose*) ha sido traducida por la profesora M. Pinto (2001) como «estructura interna», quizá porque los autores de la misma hacen referencia a los elementos que configuran la estructura del resumen según la modalidad de la que se trate: objetivos y metodología en el caso del resumen indicativo; objetivos, metodología, resultados y conclusiones (OMRC) cuando el resumen es informativo; y OMRC y valoración crítica del documento analizado si el resumen es de carácter crítico.

Cada uno de estos géneros literarios tiene su propia finalidad «interna» (de ahí tal vez lo de *internal purpose*); el resumen indicativo da noticia del tema desarrollado en el documento, y, en su caso, de la metodología empleada en la realización de aquél. Mientras que el papel de «informar» propiamente del documento, exponiendo ante el lector sintetizadas sus partes más reveladoras, corresponde al resumen informativo, por lo que junto con el resumen crítico podría ahorrar al usuario la lectura del documento original.

Estos resúmenes representan el contenido del documento original, según la *estructura retórica o interna* de éste; y ello se refleja en la forma y los elementos de contenido del resumen. De ahí que se establezca una dimensión centrada u orientada hacia las propias características del texto resumido (interna) y otra atendiendo al uso que puede darse a los resúmenes (resúmenes orientados y resúmenes parciales o sesgados). Dentro de los resúmenes orientados los autores distinguen entre orientación hacia un tema o una sección específica del documento base o fuente. Así concebirá *a)* resúmenes orientados hacia las necesidades informativas de un área de conocimiento; *b)* resúmenes orientados a objetivos, para apoyar actividades concretas que pueden ser interdisciplinarias, y *c)* resúmenes parciales o «sesgados», una variante del anterior, dado que se centran en una sección o *move* del documento que es la que interesa a un determinado grupo de usuarios (Cleveland; 1990, 2001).

En la última edición de su libro, los Cleveland (2001) vuelven a escribir sobre criterios de clasificación. Y otra vez citan los mismos que en la anterior edición; sin embargo, en este libro omiten las categorías «*by internal purpose*» y «*by external purpose*». Aluden directamente a una clasificación en función de los elementos de contenido y en ella incluyen sólo los resúmenes indicativos, informativos y críticos. Los resúmenes orientados a disciplina, a objetivos y los sesgados aparecen clasificados por su «uso» (no por el propósito o finalidad externa). Mantienen la categoría de los resúmenes clasificados por la autoría y añaden un nuevo tipo de resumen que queda al margen de los criterios clasificatorios: el resumen estructurado. Los autores destacan su relevancia, sobre todo dada su utilización en el dominio de la literatura médica, y señalan que su estructura es la del resumen informativo, sólo que antes de los objetivos hay que hacer una somera descripción de los antecedentes («*background*») en los que se inscribe el tema objeto de investigación, lo que permite apreciar mejor el contexto en el que se desarrolla una línea de trabajo. Esta concepción inicial del resumen estructurado es algo peculiar y dada su importancia volveremos a él a lo largo de este epígrafe de un modo más detallado.

Por su parte, Guinchat y Menou (1992), mencionan diversos criterios: *a) su extensión, b) los detalles más o menos importantes*: indicativos, informativos, *c) la presencia o ausencia de elementos apreciativos o críticos*, que pueden significar cierta forma de evaluación del documento, *d) el hecho de que sea el profesional de la información o el autor del propio texto quien haga el resumen*.

El profesor Moreira (1993) emplea un esquema de clasificación que adopta el modelo clásico de comunicación (emisor, receptor, canal, código, fuente/mensaje, contexto) en el que incluye ciertas características de la lingüística textual (consideraciones de estructuras globales y locales en los mensajes informativos): En el primer criterio, la *mediación informativa* establecida entre el resumen y el documento fuente, distingue dos subtipos: *a) según la representación macroestructural y b) según el canal empleado*. La correspondencia macroestructural viene determinada porque el resumen es concebido como la macroestructura global del documento original. Así, habrá resúmenes con una correspondencia o equivalencia exacta (*objetivos*), que no añadan nada nuevo o ajeno al original: como los informativos, indicativos, mixtos, estadísticos y tabulares, y aquellos *subjetivos o interpretativos* que aportan elementos de juicio a la macroestructura global del texto fuente.

Continúa con los elementos de la comunicación atendiendo a los *procesos de descodificación* del original sobre el que actúa el resumidor y, de este modo distingue entre *resúmenes transformacionales* (exhaustivos y selectivos), en los que se ejercen operaciones de manipulación y transformación textual, conforme a las macrorreglas resumidoras y los resúmenes *recopilativos*. El tercer criterio clasificador es el *tipo de mediador*: humano, automático y resúmenes de autor o analíticos. El cuarto criterio hace alusión al documento original o *fuentes utilizadas y al número de ellas* tomado como punto de partida para el análisis. De este modo hablará de resúmenes monográficos y resúmenes sintéticos.

Otro criterio relacionado con éstas será el de la *calidad de las fuentes*. No desarrolla este espacio, si bien entendemos que de ello dependerá la significatividad del resumen documental y la elección de su realización o no, dependiendo de las políticas resumidoras del centro. Antes bien, identifica este criterio con la *naturaleza de las fuentes analizadas*; quizás hubiera sido una expresión más acertada para el criterio definidor: documentación textual, icónica y audiovisual. La última categoría sería el *modo de difusión*: difusión simultánea; bibliografías analíticas; revistas de resúmenes; bases de datos y difusión restringida.

Al margen de las fechas en la que se creó el esquema clasificador y los avances tecnológicos que configuran un nuevo marco en los canales y códigos del modelo de comunicación general, observamos que no se hace alusión explícita al contexto del modelo de comunicación como elemento determinante de la elaboración y difusión de los resúmenes documentales.

En un trabajo posterior en el que aborda de nuevo la tipificación del resumen, este mismo autor simplifica y matiza la clasificación descrita, corrigiendo algunos aspectos de la clasificación anterior que generaban cierta confusión. Así, desaparece la categoría *mediación de la información*. Su lugar lo ocupa ahora la clase «niveles de representación macroestructural». También se elimina la subcategoría *canal o lenguaje utilizado*. Creemos hubiera sido interesante mantener esa diferenciación de canales y códigos dada la afluencia de documentos electrónicos en distintos soportes y la afluencia de géneros discursivos diversos. Bien es cierto que la alusión tópica al tipo de lenguaje empleado no se ajusta a la realidad del resumen documental y por ello ha sido excluida por el autor. Sin embargo sería útil incluir en este criterio el uso específico de la terminología y fraseología del documento. El profesor Moreiro continúa manteniendo los demás criterios y elimina la denominación equívoca «calidad de las fuentes» y la sustituye por otra que refleja la naturaleza de las diversas fuentes documentales analizadas o resumidas: imágenes fijas, sonoras y audiovisuales.

Lancaster (2003) menciona tres criterios de clasificación: *extensión* (longitud), *objetivos* y *forma de presentación*, pero desarrolla sólo los dos últimos, considerándolos quizás como los más representativos de la realidad documental resumidora del momento. En función de los objetivos, distingue los resúmenes que venimos citando: indicativos o descriptivos, informativos, mixtos, de orientación temática, y, dentro de este grupo, los orientados a disciplina y aquellos orientados hacia objetivos. En última instancia figuran los resúmenes críticos. Por la forma de presentación, los resúmenes pueden ser estructurados, literaturas breves, literaturas ultrabreves, modulares y telegráficos.

Pinto (2003) establece un marco clasificador considerando tres tipos de elementos: a) la *naturaleza de las fuentes originales o documentos base*, b) el propio *resumen*, atendiendo a matices como su autor, los objetivos o la función documental, su grado de densidad informativa, el lenguaje empleado en el resumen o la forma de presentación, y c) el canal o modo de difusión del resumen. Según la *naturaleza de las fuentes* se pueden tomar como objetos resumibles tanto *documentos bibliográficos* (artículos de revista; informes científico-técnicos, mono-

grafías, actas de congresos, patentes, noticias de prensa, etc.) y *no bibliográficos* (imagen, sonoros, multimedia). Atendiendo al *canal de difusión* de los resúmenes éstos pueden aparecer de un modo *simultáneo*, junto con el original, como en el caso de los resúmenes de autor, o bien con una *configuración independiente*, bien a través de *revistas de resúmenes* o, de manera más actual, presentados como uno de los puntos de acceso temáticos en *bases de datos en servicios de resúmenes digitales y especializados*. Centrándose ya en las propias características del resumen documental la autora establece como elementos discriminantes: el *grado de densidad informativa*, cuestión que alude a la selección de los elementos formales y de contenido que determinarán la existencia de resúmenes informativos, indicativos, mixtos, analíticos y críticos.

Con referencia al *autor los resúmenes* pueden ser de resumidor profesional, experto o especialista en la materia y del mismo autor del documento original. Menciona también el lenguaje empleado en el resumen para diferenciar y considera al resumen documental como una *fuerza terminológica* que podrá servir de plataforma para crear vocabulario controlado. En cuanto a la *forma de presentación* redistribuye los resúmenes en discursivos, telegráficos, tabulares y modulares. Destacamos el término empleado «discursivo» como diferenciador de la secuencialidad textual frente a otros formatos de presentación y disposición, como los resúmenes tabulares o los modulares, a los que vuelve la autora en una obra posterior matizándolos en un contexto más amplio del resumen documental en el contexto digital. El criterio de los objetivos vuelve a aparecer en los trabajos de esta autora, matizado con el de función documental (recuperando quizás esa finalidad externa de Lancaster citada anteriormente). Sin embargo, todos los resúmenes tienen de suyo la función documental, luego ese no es un criterio excluyente. En esta categoría la autora considera los resúmenes orientados a disciplina, los parciales o selectivos (en los que el autor del resumen selecciona tan sólo la parte temática que interesa al usuario) y los resúmenes con fines especiales. En todos los casos analizados no se da una clara explicación de los resúmenes con fines especiales, diferenciándolos de los resúmenes orientados o de los parciales.

Si hacemos un análisis diacrónico de todos los criterios escogidos para clasificar resúmenes utilizados por los diferentes autores vemos que en muchos casos éstos se solapan. Asimismo, en la mayoría de las ocurrencias se repiten o complementan los criterios de clasificación, en función de la realidad del resumen desde un punto de vista de la conceptualización diacrónica o del uso y práctica misma de éstos en los diferentes servicios y sistemas resumidores. La categoría utilizada de un modo más unánime e inequívoca es la de la autoría. Otros de los criterios en los que coinciden los autores, con sus matizaciones, es el de la *forma de presentación del resumen*, identificada en algunos casos con el *modo de difusión*, junto con los *elementos de contenido* a los que se alude bajo diferentes denominaciones, como *grado de densidad temática*, *representatividad macroestructural*, o *inclusión de detalles más o menos relevantes* (objetivos y subjetivos). Aquí se incluyen los tipos de resúmenes más utilizados (informativos, indicativos, mixtos y críticos).

	<i>Borko y Bernier (1975)</i>	<i>Cremmins (1985)</i>	<i>Cleveland (1990)</i>	<i>Guinchat y Menou (1992)</i>	<i>Moreiro (1993)</i>	<i>Pinto (2001)</i>	<i>Lancaster (2003)</i>	<i>Moreiro (2004)</i>
Modo de descodificar el texto para elaborar el resumen					+			
Núm. de fuentes descritas					+			+
Modo de difusión					+	+		+
Calidad de las fuentes (naturaleza de las fuentes)					+			
Densidad informativa						+		
Fuentes originales						+		
Mediador (Agente que realiza el R.)					+			+
Niveles de repres. macroestructural								+
Modos utilizados para representar								+
Tipo de fuentes analizadas								+

A continuación señalamos en la Tabla 5 nuestra propia propuesta de clasificación tipológica del resumen documental, intentando recoger todos los aspectos señalados de modo que nos permita: *a)* aproximarnos a la naturaleza del resumen documental y a su uso real, atendiendo a las propias características de los documentos a resumir, los fines del resumen, su estructura y entorno resumidor como condicionante, y *b)* respetar los principios de homogeneidad y monotipia de toda clasificación.

En nuestra opinión, esta amplia gama puede reducirse a *cuatro tipos básicos o «puros»: indicativos, informativos, críticos y «estructurados»*; aunque algunos profesores o las propias *normas* añadirían algunos más, como puedan ser el informativo-indicativo (mixto) y el analítico. Creemos que el resumen «mixto» no es sino una variante concreta y simplificada del resumen informativo. Aparte figuran las reseñas —más o menos críticas— y las «*reviews*» o revisiones, similares al resumen crítico, pero de mayor calado. Nos centraremos en cada uno de ellos, porque sobre algunos vamos a diseñar nuestra propuesta de análisis, ya que se ajustan a la realidad de los resúmenes documentales al uso.

La elección de un tipo de resumen se hace con frecuencia en función de las expectativas de uso del mismo; es decir, si se pretende que el resumen actúe a modo de documento primario, sustituyendo al original, la opción se inclinará del lado del resumen informativo o estructurado. Con independencia de la longitud del trabajo que se resume y de las normas que para consumo interno posee cada centro de documentación, el **resumen indicativo**, el más breve por definición, no sobrepasa las 100 palabras, siempre y cuando no incluya ele-

mentos metodológicos del trabajo sintetizado, mientras que el **resumen informativo** admite un margen comprendido entre 100 y 500 palabras. Pero existen también otros factores que mediatizan la adopción de una clase de resumen: la tirada de la publicación, lo accesible de la lengua en la que aparecen el trabajo y el resumen, la amplitud del propio documento que se resume, la complejidad de la materia resumida, la diversidad de ésta, el interés que tiene el documento para la entidad que prepara los resúmenes, la accesibilidad del documento resumido, el coste de su elaboración y el propósito que orienta su redacción (Lancaster; 1991, 2003).

TABLA 5

Propuesta de clasificación tipológica propia del resumen documental

Autor del resumen	Resumidor Autor Autómata Asistido			
Representación documental del contenido	Representación del contenido: Grado de profundidad y densidad temática	Indicativo Informativo Mixto Crítico Estructurado		
	Representación de la estructura retórica en el resumen	<i>Estructura implícita:</i> resumen discursivo o narrativo <i>Estructura explícita:</i> resumen estructurado		
	Grado de transformación de lo representado	Extracción-paráfrasis	Extractos	
		Textualización	Resúmenes	
	Adecuación al original	Exhaustivos Orientados		
Naturaleza semiótica de la información representada	Documentos textuales Documentos icónicos Documentos sonoros Documentos audiovisuales Documentos multimedia (...)			
Modo de difusión	Impreso Digital			
Disposición tipográfica-formato de presentación	Discursivos Modulares: multiresumen			

Hay muchas normas y recomendaciones acerca de cómo elaborar resúmenes. En ellas se nos indica desde qué características puede reunir la referencia bibliográfica (Pinto Molina, 1989) que lo encabeza, hasta qué zonas del documento pueden proporcionarnos la información que nos interesa, pasando por la manera de estructurarla. No es fácil en estas circunstancias hilvanar un trazo común a toda esta serie de trabajos; pero aún a riesgo de simplificar la cuestión,

creemos que merece la pena tratar de abstraer los rasgos que concebimos inherentes a cada uno de los tipos de resumen antes enunciados.

El **resumen indicativo** muestra la macroestructura general o tópico (el tema/s) del ítem a resumir. Es decir, nos dice acerca de qué trata el mismo. Contiene información sobre el/los objetivos —tema(s)— de un documento; y algunos autores piensan que incluso debe dar a conocer su metodología. Esta modalidad de resumen se adapta con facilidad a todo tipo de documentos, pero es especialmente socorrido para informarnos del contenido de trabajos descriptivos, donde no se advierte la presencia de un método, resultados, ni conclusiones.

El **resumen informativo** profundiza más en el contenido del documento que se resume. Su estructura responde por completo a la del ítem resumido. En el caso del trabajo científico experimental se adaptaría a la secuencia objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Resulta conveniente, y así es valorado por los principales servicios resumidores dedicar una especial atención al tipo de diseño dentro del apartado metodológico (definición operativa de la investigación), indicando el *tipo de estudio* según el diseño de la investigación: estudio analítico, estudio randomizado, estudio basado en técnicas observacionales y doble ciego, etc. En el caso de las Humanidades esta estructura retórica ha de adaptarse al tipo de texto en cuestión (*background*, objetivos, desarrollo/planteamiento y conclusiones o valoraciones). Es el que mayor densidad temática proporciona, al representar el contenido más importante dentro de cada sección retórica del documento original al que refiere. Es por ello que, de estar bien hecho, sirve de sustituto del documento original o como orientador para la lectura específica de determinadas zonas o *moves* del texto fuente de interés para el usuario. Este resumen es de difícil ejecución; requiere tiempo y resulta costoso.

Una variedad muy utilizada y socorrida del resumen informativo es el **resumen mixto**. En su superestructura incorpora las secciones o «*moves*» del resumen informativo (objetivos, métodos y conclusiones) pero omite los resultados.

Debido a que su estructura se corresponde con la de los trabajos de investigación, este tipo de resúmenes ha de modificar bastante sus presupuestos metodológicos para adecuarlo a la **información de actualidad**. El inconveniente que se plantea es la ausencia de unas pautas orientadoras que marquen, siquiera en teoría, lo que podría constituir su entramado. A fin de paliarlo en la medida de lo posible, hemos decidido vertebrarlo sobre el esquema comunicativo establecido por **Lasswell** —quién; qué; dónde; cuándo; por qué/cómo/para qué—, cuya aplicación a la indización de esta clase de información recomendaran García Gutiérrez y Lucas Fernández (1987).

Sin embargo, la diversidad de géneros informativos impide que el modelo pueda aplicarse mecánicamente, cual si de una fórmula se tratase. Hay que tener en cuenta que **las 5 W** no se encuentran con facilidad en la noticia, sino difuminadas por el contenido. Pero los resultados creemos han sido interesantes; no sólo dota de cierta «normalización» al resumen; facilita ampliamente la inclusión de «descriptores» en el mismo y su posterior indización; permite la elaboración de informes sintéticos sobre los temas deseados, y, al igual que el

resumen informativo de carácter científico puede sustituir al original, ya que la aplicación meticulosa de las 5 W asegura que lo esencial de la noticia se halla indefectiblemente vertido en él.

El **resumen crítico** ha sido poco utilizado en los servicios de documentación, acaso porque su elaboración es cara y comprometida en cierto modo. Su estructura reproduce la del resumen informativo, pero ofrece al lector al final de las conclusiones unas consideraciones críticas globales de la obra resumida, valorando aspectos tales como la originalidad del trabajo, la metodología empleada, si el autor ha cumplido los objetivos que se propuso o no, etc. Una premisa fundamental a la hora de elaborar un resumen de este tipo es dejar por completo de lado cualquier apreciación personal sobre un determinado investigador. Autores como Borko, Rowley, Lancaster, han reconocido la importancia de un buen resumen crítico para alcanzar uno de los objetivos básicos de todo resumen, cual es el de ayudar a seleccionar la información.

A pesar de eso, se utiliza poco y son muy escasas las publicaciones especializadas que, como el *Applied Mechanics Reviews*, dan cabida en sus páginas a los resúmenes críticos por las razones expuestas. Sin embargo, es un hecho que la ciencia precisa de herramientas que permitan a sus investigadores preseleccionar, por lo menos en cierta medida, el material que necesitan; y quizá sea por ese motivo por lo que están teniendo éxito e implantándose otras fórmulas alternativas de selección, aparentemente más asépticas, quizá más fáciles también de elaborar desde la perspectiva de la automatización, como son los repertorios del tipo «*Science Citation Index*» o «*Current Contents*». Aunque también podría hablarse de su aparente asepsia y fiabilidad. Algunos servicios electrónicos como EMERALD incluyen entre las secciones de los resúmenes estructurados un apartado dedicado a las aportaciones del trabajo [*Originality/value*]. Éstas, en la mayoría de los casos, habrían de venir explicitadas por los autores de los originales, bien en la sección de introducción o en las conclusiones. Este campo constituye un filtro sobre la novedad, el interés y la orientación de los estudios que recogen las publicaciones cubiertas por estos servicios resumidores.

En nuestra opinión, no debe confundirse el resumen crítico con la **recensión**. Ésta ha ocupado menos la atención de los estudiosos del resumen en general, quizá porque no es un género que se cultive en los centros de documentación, pese a estar muy vinculada al mundo de la investigación. Engloba los elementos del resumen informativo y algunos más —fuentes y bibliografía manejadas, por ejemplo—, pero se diferencia de él en que incorpora consideraciones críticas más detalladas y extensas del trabajo sometido a análisis. Mediante ella se pretende, además de darlo a conocer, valorar su aportación científica, presentación y hasta precio. Esto supone que sólo está al alcance de especialistas en la materia; éstos se responsabilizan de las opiniones que han emitido firmando su contribución, a veces muy laboriosa. Las recensiones por regla general están dedicadas a describir con minuciosidad una monografía o un libro, no un artículo científico. Lo normal es que se publiquen en los apéndices de las revistas especializadas. Tampoco debemos confundirla con la **reseña**, que ofrece

una muy sucinta descripción de un producto (librario, informático, etc.) para darlo a conocer rápidamente con pretensiones comerciales, es decir, publicitando su aparición y elogiándolo con profusión de adjetivos para propiciar su venta. Existen boletines de reseñas.

Una modalidad de la recensión es la *review* o «revisión». Propugnamos que es una variante de la recensión porque no se centra en el análisis de un libro o monografía, sino en los artículos de investigación; *glosa y compara varios trabajos dedicados a un mismo tema* para ofrecer un amplio informe acerca del estado de la investigación en ese campo. Ofrecen a la comunidad científica la oportunidad de conocer en profundidad y con carácter general la situación en la que se halla un tema objeto de investigación. Ponen de relieve los avances que han tenido lugar, las aportaciones de las investigaciones producidas últimamente o las que se consideran de mayor calado, sus limitaciones, las lagunas que todavía suponen desafíos para los investigadores, las líneas de trabajo que quizá debieran seguirse y aun las perspectivas que tiene por delante el tema escrutado. A veces aparecen también en el cuerpo de las revistas como si de un artículo más se tratase, pero muchas revistas especializadas prefieren dedicar una sección a esta clase de trabajos, que por su propia naturaleza son complejos, extensos y están sólo al alcance de verdaderos especialistas en la materia.

El **resumen estructurado**, desde su aparición en los años 80 en el campo de la biomedicina¹, es cada vez más utilizado y los servicios de información los suministran con estructuras-formatos cada vez más definidos, en función de los documentos y especialidad de las bases de datos. Y ello, tanto por la calidad y cantidad de información que ofrecen como por una mayor legibilidad, lo que favorece la búsqueda rápida de información y facilita la comprensión del documento original (Hartley; 2000a, 2000b, 2003).

En este sentido, los resúmenes estructurados tienen una doble función: *a)* constituir un filtro de lectura desde técnicas de *skimming*, facilitando la identificación de zonas relevantes informativas y la extracción de datos e ideas importantes para el lector, así como la evaluación de los hallazgos más relevantes en cada una de ellas, y *b)* presentar una síntesis de la información actuando a modo de anticipo o esquema previo para la lectura, mejorando la comprensión lectora. Por otra parte, este tipo de resúmenes tienen más aplicaciones

¹ Internacionalmente el Working Group for Critical Appraisal of Medical propuso en 1987 realizar resúmenes estructurados y en 1993 el Grupo Vancouver recomendó su uso. Desde este momento el resumen estructurado biomédico ha sido ampliamente estudiado desde múltiples perspectivas Taddio (1994), Salager-Meyer (1990, 1991), Hartley (1996, 2000, 2004), Harbourn (1995), Haynes (1990), Narine (1991). Los estudios se han extendido hacia otras áreas e intereses investigadores: En el discurso de la investigación educativa destacan los estudios sobre el resumen estructurado de Mosteller (2004), los de Ronald (2001) para la literatura técnica; los de Hartley (2003), para el caso de las Ciencias Sociales, los de Kitchenham (*et al.*, 2008) para el dominio de las ciencias de la computación o los de Montesi (2007) para la especialidad de la Documentación.

en el campo del procesamiento del lenguaje natural, la minería de textos y la recuperación de información (Teufel y Moens, 2002; Marcu, D., 2000; Inderjeet y Maybury, 1999; Aronson, A. R, 2001; Mizuta *et al.*, 2005; Lin *et al.*, 2006, entre otros).

En realidad este resumen es muy parecido al resumen de carácter informativo, pero se diferencia de éste en dos aspectos: incorpora a su superestructura un elemento más (sección o «*move*») que aquél, lo que los anglosajones conocen como «*background*» o antecedentes de la investigación, que se añade a los conocidos OBJ-MET-RES-CON; y además refleja *explícitamente* la estructura textual del documento objeto de la actividad resumidora mediante la exposición de lo que constituye el *esquema formal* o *estructura retórica del resumen*, que se manifiesta en *encabezamientos* convencionalizados o *rótulos* que reproducen los *movimientos retóricos* («*moves*» o secciones) del documento resumido, para organizar y distribuir la información esencial de un modo sistemático, con distintos grados de densidad semántica. Dichos esquemas formales o encabezamientos son *frames* semánticos y pragmáticos que cumplen una función metadiscursiva de contextualización visual. El resumen estructurado ha de respetar los principios de equivalencia semántica y funcionalidad retórico-pragmática. En líneas generales, aumenta la eficacia comunicativa del resumen tanto para el usuario humano como para el autómeta.

Existen diferencias en cuanto a la estructura retórica de los resúmenes estructurados según el género, tipo textual y dominio temático del documento al que simbolizan. También hay variaciones tipográficas en el modo de destacar y secuenciar los encabezamientos o *moves* del resumen estructurado. Las secciones que lo integran pueden resaltarse tipográficamente o no mediante mayúsculas, negritas, versalitas, etc., y, desde el punto de vista de la progresión discursiva, son susceptibles de representarse siguiendo una secuencia lineal —*resúmenes estructurados unipárrafo*— o de diferenciarse espacialmente en distintos párrafos —*resúmenes estructurados multipárrafo*—. Estas cuestiones de disposición o presentación afectan a factores de legibilidad y de coste editorial, al aumentar el espacio destinado al resumen.

Los resúmenes acompañan a los trabajos científicos que leemos en las revistas especializadas, y se pueden consultar en bases de datos de resúmenes especializadas en distintas áreas científicas, mantenidas y suministradas por servicios digitales de resúmenes (Science Citation Index; Social Science Citation Index; Scientific Electronic Library on Line; Index Medicus; PsycInfo; Aquatic Sciences and Fisheries Abstracts, etc.).

I.1.2.4. Funciones del resumen documental

El resumen, y, por extensión, el resumen documental, no constituye un fin en sí mismo, sino que su existencia responde, en primer lugar, a las necesidades comunicativas de la comunidad científica o de cualquier otro ámbito; y en segundo lugar, a las conveniencias comunicativas que se desarrollan en el

marco de la documentación científica, profesional e institucional. En el caso de la comunidad científica, el discurso científico-técnico tiene como función primordial comunicar, difundir y preservar el conocimiento científico; y el resumen participa de aquélla, aunque tenga también sus propias funciones siempre dentro del contexto comunicativo científico y documental. Son muchos los autores que, dentro de una caracterización general del resumen documental, se han ocupado de definir, con más o menos detalle, las funciones atribuidas a este tipo específico de herramienta documental. Haremos, una vez más, una propuesta que intente categorizar este amplio abanico funcional.

- **Función instrumental:** el resumen es una herramienta de meta-representación documental y dinamización de la información.
- **Función interactiva:** el resumen facilita el acceso a la información electrónica y la comunicación entre los usuarios de una comunidad discursiva a través de un analista-resumidor que actúa como mediador (siempre que el resumen lo haya hecho una tercera persona distinta del autor o autores del texto resumido). Puesto que suponen una representación bastante formalizada y normalizada de la información desempeñan el papel de *mediadores que facilitan* una posible recuperación efectiva de la misma. El ordenador reconoce los descriptores o palabras clave introducidas en el resumen, recuperándolo entre el conjunto de documentos almacenados. Esto es extensivo con mayor razón a la documentación icónica, fónica y audiovisual, cuyo análisis y control requieren el trasvase de su carga informativa a caracteres gráficos, en registros previamente diseñados (Borko y Bernier, 1975; Fidel, 1986a, 1986b; Moreira, 1988a, 1988b).
- **Función reguladora/documental:** el resumen documental supone una representación normalizada de la información. En este sentido instrumental convencionalizado son *fuentes documentales* que suministran de manera concentrada, rápida y fiable términos de indización. Dentro del ámbito de la comunicación documental el resumen es para los analistas profesionales una fuente muy importante para *indizar* los documentos, extrayendo de ellos *términos de indización*. La norma UNE 50-121-91 sobre la indización de documentos (equivalente de la ISO 5963: 1985) pone de manifiesto que el resumen no se debe considerar como un sustituto del examen del texto, porque los hay que son «insuficientes». Sin embargo, dado que los «*moves*», es decir, los componentes retóricos y léxico-gramaticales del resumen obedecen a los del texto resumido, hemos podido comprobar que por lo menos entre el 60 y el 80 por 100 de los términos de indización más significativos para la descripción característica del documento aparecen en el cuerpo del resumen. Esto se debe a que los segmentos textuales más relevantes para componer el resumen son los mismos que debemos consultar para indizar adecuadamente los documentos, sin perjuicio de que luego revisemos otros aspectos de éstos que proporcionen vocablos con los que completar la descripción de los documentos.

- **Función selectiva:** el resumen documental puede actuar como orientador para la consulta del documento original al que representa, al determinar la relevancia del documento representado por el resumen.
- **Función de sustitución:** en el supuesto de que represente fielmente el contenido del original. En cualquier caso un buen resumen debe ser capaz de crear un primer nivel de asimilación del tema. Es decir, ha de crear un *antecedente informativo sólido* de manera que, en caso de que se necesite hacer la lectura o consulta del original, el resumen refuerce sustancialmente la asimilación del contenido del documento y facilite la localización y selección de información específica dentro del documento consultado. No obstante, hemos de señalar que muchos autores han supuesto, quizá llevados por optimismo exagerado, que los resúmenes más completos pueden sustituir la lectura del documento original (Lancaster, 2003). Y es posible que el presupuesto sea cierto en determinados casos, pero en otros resulta muy arriesgado adoptar decisiones o enfoques profesionales sólo con la lectura del resumen de un documento; bien porque hasta en las mejores revistas los resúmenes presentan deficiencias, bien porque la lectura de éstos puede proporcionar una interpretación del contenido demasiado genérica, simplificada o parcial, induciendo al usuario a errores que pueden acarrear consecuencias graves, especialmente en el caso de las ciencias médicas con determinados tipos textuales como los artículos de revisión, las notas clínicas o los estudios de caso.
- **Función de orientación y anticipación:** en el caso de que sea precisa una lectura completa del documento, el resumen orienta al lector, familiarizándole con la estructura y el contenido más relevante del documento gracias a su estructura retórica, que refleja la superestructura del documento y su macroestructura temática. En su calidad de *minitextos* ofrecen una rápida información sobre las secuencias o «*moves*» que conforman la estructura textual, adelantando cuál es su contenido y cómo está organizado; por ejemplo, pueden indicar cuáles son los antecedentes de la investigación; el tema(s) tratado(s); los procedimientos o métodos empleados para llevarla a cabo; los resultados obtenidos y la discusión de éstos y las conclusiones. Por su brevedad y configuración muestran en formato rápidamente asimilable la información que se desarrolla en el trabajo que encabezan o en el documento que representan, reproduciendo el esquema de éste y sus componentes léxico-gramaticales. Es decir, proporcionan a los lectores un «mapa de ruta» de la composición del texto, facilitándoles su lectura. El breve discurso interactúa con la información que acerca de ese género posee el lector y le permite con bastante inmediatez apreciar las características formales y estructurales del texto representado, e intuir desde una perspectiva global su ulterior desenvolvimiento.
- **Función heurística (inductora en la búsqueda de contenido) y de alerta informativa ante el crecimiento de publicaciones electrónicas:** en las grandes plataformas digitales y bases de datos, los servicios de resúmenes

on-line favorecen la localización y acceso a determinados documentos. Asimismo, los resúmenes cumplen la misma función de filtro y descubrimiento de información (*browsing*) en los directorios temáticos, metabuscadores, etc. En estos casos se utilizan técnicas automáticas de procesamiento de lenguaje natural, así como distintos modelos matemáticos para localizar y seleccionar información a través de las palabras que aparecen en los resúmenes. Estas técnicas acompañadas de herramientas de *clustering* y visualización pueden constituir una poderosa herramienta interactiva para mostrar grupos de resúmenes relacionados, orientados a una demanda específica de información con relaciones intertextuales e intratextuales entre documentos que, formando parte de una misma colección o afines, guarden alguna relación formal o de contenido.

Estas múltiples funciones explican por qué la estructura de los resúmenes cambia no sólo en función del tipo de documento que se analiza, sino también en virtud de los destinatarios del producto y de su finalidad. En el campo de la enseñanza y la formación el resumen ayuda a jerarquizar ideas y a estructurarlas debidamente; a ejercitar la comprensión y la memoria discriminando lo esencial de lo accesorio; enseña a escribir. En el entorno empresarial, de la administración y la política, se habla más de síntesis oral o escrita que de resumen; constituye un vehículo para informar —y convencer, si es necesario— y ayudar a adoptar decisiones a superiores jerárquicos, a grupos de trabajo o a colaboradores. Dentro de este amplio espectro sociológico, se espera de la síntesis que provoque cuatro efectos en los receptores asociados a los anteriores: concisión, esclarecimiento, creatividad y persuasión (Alan Benoit, 2002). En los medios de comunicación social, el resumen suele denominarse titular y cabecera y pone en antecedentes al público del tema que se desarrolla a continuación.

Los objetivos del resumen reflejan en cierto modo el «perfil» de la comunidad sociorretórica a la que va destinado y se adaptan también a la propia naturaleza semióticodiscursiva de la documentación que sintetiza. A los profesionales de la documentación, que suelen utilizarlo para seleccionar las publicaciones que adquieren los centros donde trabajan y como texto sobre el que indizar, hay que añadir el personal ligado a los medios de comunicación social. No cabe duda de que las bases de datos de información de actualidad —prensa, revistas del «corazón», con abundancia de documentos audiovisuales e icónicos, radio y televisión— se sirven de él, cada vez en mayor medida. Y lo mismo sucede en aquellas bases de datos que, como las de los museos, manejan documentos tridimensionales (Régulo, 1986), donde es muy importante transferir la información que contiene la documentación icónica a caracteres gráficos que la hacen más asimilable a toda clase de público, incluido aquel amplio segmento social menos familiarizado con la interpretación de los documentos icónicos y tridimensionales. En la empresa, las finanzas, los negocios, la política, la administración, los grupos de trabajo, manejan síntesis orales y escritas de diversa índole.

Sin embargo, sigue ocupando un lugar privilegiado dentro de las estrategias de acceso a la documentación científica. Muchos servicios de documentación se dedican a resumir artículos científicos, monografías, tesis, patentes, conferencias, etc. Los estudios destinados a cuantificar la información obtenida por los científicos a través del resumen varían. Los porcentajes de referencias conseguidas a través de resúmenes oscilan, según casos, entre el 6 y el 60 por 100, pasando por el 33 por 100 (Cleveland y Cleveland, 1990). Lo que está fuera de dudas es que el resumen desempeña un papel importante y que su demanda varía de disciplina en disciplina. Tal vez se sirvan de él en mayor grado en el área de ciencias, y, de manera particular, en las ramas más vinculadas al *proceso productivo*. La rentabilidad económica auspicia un mejor funcionamiento de los servicios dedicados a suministrar información puntual acerca de —por ejemplo— la industria química y farmacéutica, lo que estimula su demanda. Por el contrario, las ciencias sociales y humanas, cuya rentabilidad social y económica son difícilmente perceptibles y mensurables, se encuentran más desasistidas, y, en consecuencia, sus profesionales prefieren otros cauces para procurarse información.

I.1.3. *Naturaleza de los estudios sobre resumen documental*

Podemos concebir dos ramas o enfoques en la aproximación a los estudios sobre resumen documental: una *rama teórica* y otra más de corte *aplicado*. Desde una consideración expositiva estricta, podemos subdividir a su vez la primera de ellas en: estudios abstractos de tipo más *epistemológico-puro* y otros, más focalizados, de corte *descriptivo*. Sin embargo, esta separación tan tajante puede resultar algo difusa, por lo que a efectos generales proponemos su consideración como un *continuum*. La **perspectiva epistemológica** conformaría la teoría general del resumen y su misión sería establecer los principios básicos que permitan *explicar y predecir* los fenómenos del resumen documental. Asimismo, esta dimensión teórica se subdivide en *estudios generales* y *parciales*, destacando su complementariedad y conexión. Los primeros atenderían a una mayor globalidad y complejidad y a un alto grado de formalismo en los constructos teóricos: modelos, teorías, conceptos, etc.

Los estudios teóricos parciales, más limitados en su alcance y grado de modelización, se circunscriben a un aspecto concreto como: *a) medio o canal* (teorizaciones sobre resumen automático, resumen asistido, resumen en entornos digitales, resumen en medios impresos, etc.); *b) teorías restringidas al género y tipo textual con subespecificaciones de dominios de actividad*: resumen en contextos biomédicos, caso específico de artículos de revisión o resumen en contextos periodísticos resumen de la noticia de prensa, etc.; *c) teorías centradas en la naturaleza semiótica de la información*: resumen de documentos textuales, resumen de documentos audiovisuales, resumen de documentos multimedia; *d) teorías centradas en el tenor y registro comunicativo*: estudios de resumen orientado a audiencias generales o especializadas: resumen de artículos divulgativos y artículos científicos, resumen de un proyecto técnico y proyecto de investigación, etc.; *e) teorías*

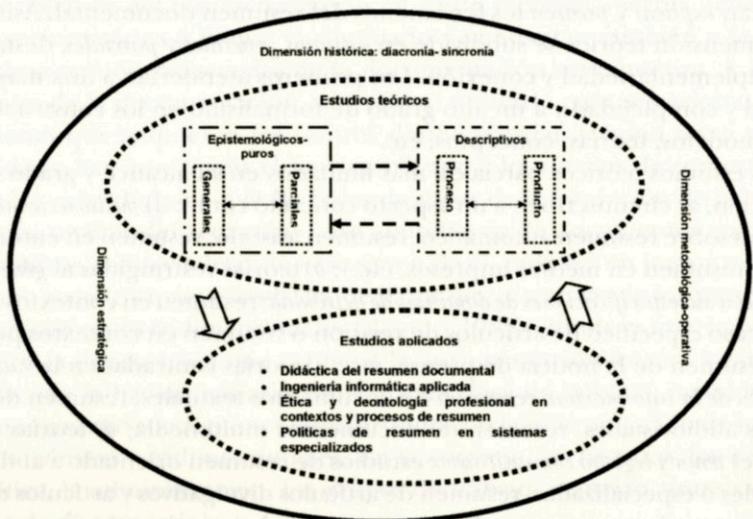
restringidas a *problemas específicos del proceso resumidor*: teorías sobre la lectura documental, teorías en torno al proceso de representación-resumidor, etc.

Los estudios que se incluyen dentro de la **perspectiva descriptiva** guardan una mayor relación con la realidad inmediata y empírica del resumen, al analizar casos concretos vinculados con el producto y proceso resumidor. Este tipo de orientación aporta los resultados necesarios para nutrir los marcos teóricos generales. Los hay de dos tipos, según que se centren en el modelo en el que se basa la actividad resumidora o en los aspectos específicos del resumen: a) entre los *estudios centrados en el producto*: estudio de macroestructuras y progresiones temáticas; análisis de fraseología y terminología en el resumen documental, presencia y distribución de estructuras retóricas en el resumen por dominios de actividad, etc.; b) entre las *investigaciones orientadas al proceso*: estudios centrados en modelos textuales y proceso resumidor: análisis de la actividad resumidora orientada hacia modelos cognitivos o sociocognitivos, modelos de actividad basados en estrategias, etc.

La segunda **rama** o dimensión de los estudios sobre resumen, la **aplicada**, tiene como función establecer criterios prescriptivos relacionados con los estudios teóricos y descriptivos. Aquí situaríamos la *didáctica del resumen documental* orientada a la formación reflexiva de expertos resumidores, la *ingeniería aplicada* con las herramientas automáticas de apoyo para la confección y evaluación de resúmenes, las *ética y deontología profesional en el resumen*, las *políticas de resumen en contextos digitales*, etc. Por último es preciso apuntar que en todas las perspectivas señaladas hay que incorporar dos nuevas facetas de análisis: la **histórica** (eje diacronía-sincronía), la **metodológica-operativa** y la **metacognitiva o estratégica**.

GRÁFICO 2

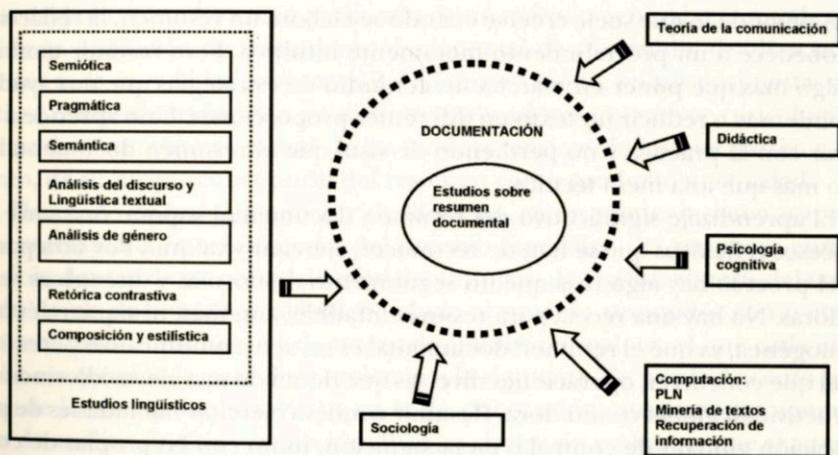
Mapa de estudios sobre el resumen documental



I.1.4. *Perspectiva interdisciplinaria del resumen documental*

La *teoría del resumen y del proceso general resumidor* tiene entidad propia en el ámbito de la organización y representación documental del conocimiento. Es un fenómeno poliédrico que se nutre de la *semiótica documental*, de la que depende, y en el que intervienen varias disciplinas con las que comparte objetos de interés, metodologías y aplicaciones. Nos interesa identificar los aspectos de los distintos espacios investigadores afines con el objetivo de delimitar su objeto de estudio y campo de acción. Entre ellos: *los estudios lingüísticos* desde sus diferentes aproximaciones (textuales, cognitivos, sociocognitivos, interaccionales, etc.); los estudios de la *teoría de la comunicación* orientados hacia nuevos canales y códigos, teoría de la recepción, etc.; los de la *sociología* centrados en procesos de interacción entre comunidades y prácticas de aprendizaje; la *didáctica* desde la definición de objetivos, metodologías y diseño instructivos adecuados para lograr una buena destreza resumidora; la perspectiva de las *ciencias de la computación*, con sus diseños y herramientas aplicados al estudio de la extracción automática, al análisis de *clusterings* entre corpus de resúmenes para mejorar la recuperación de información, etc.

GRÁFICO 3

Perspectiva interdisciplinaria del resumen documental

Dada la característica poliédrica de la actividad y la multidimensionalidad del producto, es importante señalar que el resumen y su elaboración no deben abordarse desde una perspectiva reductora que impida considerar las múltiples facetas del objeto de estudio y de su aplicación. Antes bien, hemos de introducir procesos semióticos, psicolingüísticos, sociológico-culturales y metacognitivos. Consiguientemente, se impone un enfoque integrador que con-

temple una teoría del resumen documental en toda su totalidad y no desde aspectos parciales.

Debido a que no hemos encontrado una integración sistematizada de todos los posibles enfoques teóricos (lingüísticos, psicocognitivos, sociocognitivos), en ocasiones mostrados en la literatura como incompletos e incluso contradictorios, proponemos adoptar una postura ecléctica para observar el proceso resumidor y la dimensión del resumen desde todas sus perspectivas. Esta teoría del resumen debe describir, explicar y predecir, de un modo sistemático, los fenómenos relacionados con el resumen como espacio de meta-representación documental. Para ello, se arbitrará una serie de conceptualizaciones y modelos que habrán de validarse en entornos reales, de modo que se sustenten empíricamente y fortalezcan los desarrollos prácticos del proceso resumidor, así como las aplicaciones específicas que se puedan producir dentro de la praxis resumidora. Los avances en la teoría del resumen no sólo han de contribuir al crecimiento y consolidación de formulaciones teóricas en el marco de una metodología válida y útil, sino que han de potenciar y favorecer la mejora del ejercicio profesional resumidor desde una adecuada formación práctica. En este sentido, gran parte del interés de los estudios sobre resumen documental se vinculan a factores de calidad y estrategia.

1.2. CUESTIONES GENERALES EN TORNO AL PROCESO RESUMIDOR

A pesar de lo que suele creerse cuando se elabora un resumen, la redacción no obedece a un procedimiento meramente intuitivo. Pero resumir también es algo más que poner en marcha un conjunto de estrategias que nos ayuden a condensar o reducir un texto en diferentes proporciones. Uno aprende a resumir con la práctica y no perdiendo de vista que el resumen documental es algo más que una mera técnica.

El aprendizaje significativo del resumen documental supone una serie de procesos reflexivos que se han de reconocer, ejercitar y valorar. Por otra parte, en el proceso hay algo más que un seguimiento de normas y directrices resumidoras. No hay una receta para resumir infalible; aún más, ni siquiera ésta es homogénea, ya que el resumen documental es un acto comunicativo y creativo, en el que concurren operaciones diversas que dotan de una cierta idiosincrasia a la actividad global resumidora. Resumir conlleva ejercitar habilidades de planificación global y de control o metacognición, junto con las propias de comprensión lectora y la capacidad de redactar textos. Este tipo de actividades no son sencillas pues, poniéndolas en juego, manipulamos y transformamos gran cantidad de información que consideramos accesoria para nuestros propósitos, decidimos, seleccionamos y distinguimos entre ideas «principales» y «secundarias»; luego tenemos que combinar éstas con acierto —de acuerdo con determinadas normas sintácticas y gramaticales— para dar al nuevo texto coherencia, organizarlas jerárquicamente, y, por fin, disponerlas del modo adecuado,

adaptándolas a la estructura esquemática que requiere la naturaleza del género que vamos a elaborar y redactar.

La complejidad inherente a este proceso, y aún más la de los propios materiales o actividades sobre los que puede desarrollarse esa tarea, unidas a las diversas aplicaciones del resumen, hacen difícil escribir acerca «del método» para resumir, ya que en realidad existen «muchos» métodos para elaborar resúmenes y todos ellos ofrecen perspectivas interesantes. Tras una breve puntualización sobre el proceso resumidor nos detendremos en los procedimientos generales para el diseño y evaluación de resúmenes, desde una aproximación a modelos operativos concretos. Por último exponemos nuestro propio modelo que será posteriormente puesto en práctica al presentar y resolver una serie de estudios de caso.

1.2.1. *El proceso general del resumen documental*

El estudio del proceso es uno de los objetivos fundamentales que debe plantearse la teoría del resumen documental y, por extensión, la teoría del tratamiento documental del contenido en general. En este sentido hemos de señalar que los *estudios sobre el proceso resumidor* están influidos por los distintos modelos que describen el proceso general de comunicación, en los que la figura del resumidor y el propio contexto de la situación documental, van adquiriendo más o menos relevancia. Por otra parte, los distintos autores que se ocupan de la actividad resumidora, aún partiendo de un método general que regula y define esta operación de tratamiento documental de contenido, detallan más o menos cada uno de los subprocesos. Del mismo modo, en sus propuestas operativas resumidoras inciden en distintos indicadores operativos (psicológicos, comunicativos, etc.) en virtud de los modelos teóricos de los que parten y, por tanto, de su propia concepción del resumen como producto y actividad.

Haciendo un brevísimo recorrido histórico, en un primer momento apenas se contempla la operativización del proceso específico del resumen, aunque se sitúa dentro de un complejo modelo abstracto de análisis-síntesis del contenido de un documento original. Se alude al proceso resumidor como etapas secuenciadas linealmente y de un modo unidireccional, en el que cada etapa debe ser terminada para dar comienzo a la siguiente. Se pone el acento en la fase de lectura (comprensión) y en la de elaboración, mediante las operaciones de análisis-síntesis y redacción. Bien es cierto, sin embargo, que se presentan amplias recomendaciones semánticas y estilísticas que afectan al contenido y presentación externa del resumen documental, poniéndose énfasis en el resumen como producto. Asimismo se destaca que entre el original y el resumen debe existir una relación de equivalencia semántica. Desde este marco se proporciona una visión muy simplificada del proceso de resumen, pues el objetivo está centrado en definir etapas y procesar los textos conforme aquéllas (Cremmins, Rowley, Borko y Bernier).

No obstante, podemos encontrar modelos operativos resumidores más elaborados en los trabajos de Pinto y Moreiro. Estos autores ya no sólo presentan subprocesos o fases, sino que se centran más en lo que hace el resumidor, cómo debe hacerlo y en factores contextuales que dirigen los procesos de «transferencia» o representación documental. Desde esta perspectiva el *resumidor va asumiendo un papel activo y protagonista* en el proceso global, se completan y profundizan las etapas del proceso del *input* textual, representación documental y evaluación. Asimismo se describe la *recursividad de la operación de resumir* y se acentúa el papel del *contexto*, la *función del resumen* y las *características y naturaleza del texto/objeto* a resumir como condicionantes del procedimiento general.

A pesar de las dificultades que pueda conllevar la adopción de una u otra metodología para el estudio del proceso resumidor consideramos que, didácticamente, es importante profundizar en los procesos psicolingüísticos desde *contextos situados* de actividad resumidora, para que los estudiantes puedan seleccionar la estrategias más adecuadas en las distintas fases del resumen y, según los problemas que detecten en su desempeño, regular con éxito su actividad. De este modo instamos a análisis empíricos sociocognitivos que reproduzcan la actividad resumidora y profundicen en ella asumiéndola como un acto complejo y global. Dichos estudios habrán de considerar la secuencialidad del proceso resumidor, su interactividad y las variables resumidor-texto-contexto.

Por otra parte, y con un cariz prescriptivo, el análisis de la actividad resumidora nos lleva a establecer recomendaciones para la mejora de la calidad de los productos y del trabajo de los resumidores profesionales de la información. Estos estudios centrados en la calidad de los procesos deberían acompañarse de estudios empíricos que permitieran describir la realidad y confirmar su coherencia con los distintos modelos de la actividad resumidora.

1.2.2. *Metodología general del proceso resumidor*

Es difícil hablar de un método único resumidor. La operación de resumir está constituida por una red de procesos cognitivos (identificación, selección, organización, transformación, reformulación, reelaboración y presentación), procesos lingüísticos y procesos pragmáticos que determinan los modelos resumidores en cada uno de los autores que se ocupan del proceso resumidor, según el mayor o menor peso que den a cada una de estas variables. Sin embargo, sí podemos hablar de unas fases claras que guían la operación del resumen dentro del tratamiento documental de contenido, aunque aquí cabría incluir la cuestión que suscitan las metodologías específicas susceptibles de establecerse en función de las características semiótico-discursivas de los ítems resumidos.

Atendiendo al género discursivo podemos hablar de una metodología general del proceso resumidor y de metodologías resumidoras más específicas (metodologías de resumen en contextos especializados). Considerar diversos ámbitos discursivos y dominios de especialidad nos lleva hacia determinados

tipos textuales y estructuras retóricas como patrones configuradores de la información en los documentos. Ello dará lugar a diferentes maneras de aproximarse al documento original objeto del proceso resumidor; y a la existencia de una heterogeneidad de formatos de resumen, tantos como géneros discursivos, tipos textuales y dominios de especialización, ya que el resumen ha de ser un fiel reflejo de la estructura y contenido de los documentos originales a los que representa.

En virtud de las normas y guías cabe decir que no hay recomendaciones operativas específicas sobre cómo hacerlo, pero encontramos consejos o sugerencias que afectan al contenido, estilo y a la presentación externa del resumen. Algunos autores sí nos presentan una metodología operativa concreta del proceso resumidor (Cremmins, 1985; Izquierdo Arroyo, 1991; Pinto Molina, 2003, 2005). Esta última ofrece una metodología específica del proceso general del resumen (PGR) y nos presenta distintas estrategias para llevarlo a cabo.

FASES DEL RESUMEN DE CREMMINS, 1985

- **Centrar la atención en las características fundamentales.** Consiste en determinar la forma-género, tipo-clase, enfoque del tema y extensión y estructura de la información (**IDENTIFICAR**).
- **Lectura desnata (*skimming*)** de revisión rápida, con el objetivo de **identificar las partes del texto que contengan información que pueda ser importante para el resumen (SELECCIONAR Y EXTRAER)**.
- **Organizar y reducir la información pertinente en una unidad coherente que suele tener la extensión de un párrafo.** Después de la identificación de la información representativa el resumidor emprende la fase de extracción para el resumen. Mentalmente clasifica la información según un formato preestablecido (superestructura textual). Posteriormente entran en juego las estrategias cognitivas para la organización, condensación y reelaboración de ideas (**DESCRIBIR-SINTETIZAR**).
- **Refinar el resumen.** La fase final del resumen es la **corrección** del resumen primitivo en borrador, para convertirlo en un buen resumen indicativo o informativo. Es una labor de «poda» (**COMPONER SEGÚN LAS NORMAS DE ESTILO**).

El autor, identifica cada una de las fases con cuatro tipos de lectura: recuperativa, creativa y crítica

IZQUIERDO ARROYO (1990): Fases del proceso general de resumir

El autor caracteriza el proceso general de resumir como una secuencia de procesos y actividades. Habla de *reconocimiento* como tipo de lectura específica documental, desde la heurística e interpretación de patrones textuales y esquemas previos de preguntas del usuario, y alude tanto a un proceso de *reconocimiento estructural* del tipo de texto resumido como de *reconocimiento semántico*, adelantándose a las propuestas discursivas incorporadas posteriormente por

otros autores al resumen documental. Posteriormente alude a un proceso de *representación controlada*, expresión caracterizadora de este autor, para el proceso de análisis-síntesis documental. Hemos de destacar la fase final de retroalimentación y evaluación una vez elaborado el resumen.

- **Reconocimiento estructural y noético:** Lectura orientada y comprensión global desde la previsión de usos e intereses lectores (heurística e interpretación desde esquemas de preguntas, búsqueda de patrones de contenido y selección de información).
- **Representación controlada: análisis y selección de partes significativas; síntesis sustancial y transcodificación documental.** Se indica la relación recíproca entre las operaciones de reconocimiento y representación y se enfatiza la característica del control para la representación tanto estructural, de contenido y terminológico. Aún más, el autor enfatiza cómo el control terminológico no ha de darse sólo en la representación para los productos de la indización, indizados, sino también en las expresiones y los términos del resumen documental ya que éste no se concibe aisladamente sino en un corpus de resumidos.
- **Retroalimentación, evaluación y corrección.**

PROCESO GENERAL RESUMIDOR DE PINTO MOLINA (2003, 2005)

La autora diseña un modelo propio de *proceso general resumidor* mucho más detallado que los anteriores en el que incluye: *a)* variables contextuales, *b)* nociones referidas a las características de los propios documentos a resumir, *c)* variables del entorno resumidor, *d)* la competencia del profesional encargado de elaborar el resumen y *e)* la dimensión del usuario como destinatario. *De este modo, plantea un proceso secuenciado en tres macroetapas: entrada-selección, tratamiento-proceso resumidor y evaluación.* Su modelo tiene la peculiaridad de incluir una visión dinámica y activa de la tarea resumidora, incorporando tanto al autor del resumen, al usuario y al sistema de información como condicionante. Al mismo tiempo, hace referencia a los procesos cognitivos sobre los que gira su etapa de *tratamiento-proceso resumidor*. Aquí desglosa la actividad resumidora en operaciones de selección, extracción, jerarquización y organización de la información, apoyándose en técnicas de la psicología cognitiva como herramientas para el tratamiento y elaboración textual. En este marco, inserta acertadamente el concepto de estrategias de procesamiento: cognitivas, de composición escrita y metacognitivas o de autorregulación.

Podemos seguir revisando literatura al respecto pero todos los autores incluyen cuatro fases generales para la operación resumidora, con distintas denominaciones, más o menos acertadas, y en distintos grados de teorización: *a)* Lectura, *b)* Análisis/reducción información esencial, *c)* Síntesis-transformación/elaboración y *d)* revisión o evaluación del resumen.

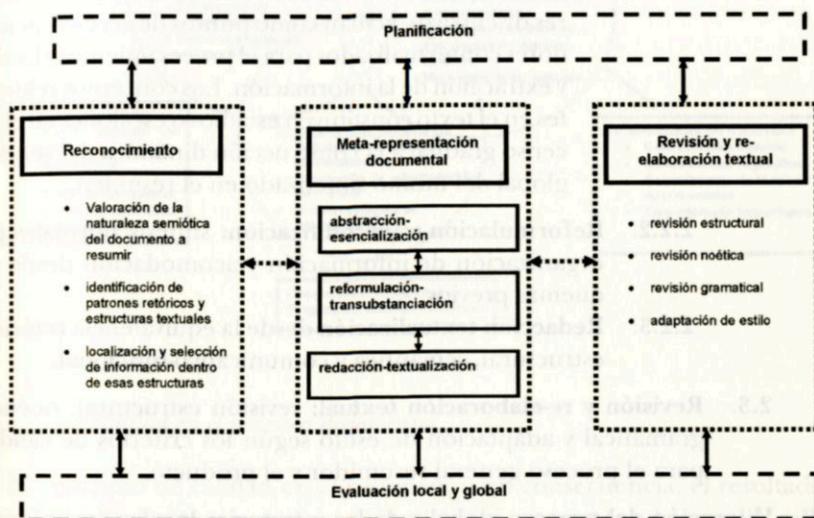
Nosotros concebimos el proceso del resumen como un conjunto secuenciado y cíclico de fases y actividades en las que se dan cita multitud de operacio-

nes de diversa índole: cognitivas, lingüísticas, pragmáticas, normativas y estratégicas. Al mismo tiempo, consideramos que esta actividad resumidora revela una mezcla de factores generales e individuales, objetivos y subjetivos que pueden englobarse bajo una expresión tripartita que caracterizará el desarrollo de nuestro modelo de proceso resumidor: contexto, cultura y cognición.

Planteamos un modelo de análisis en tres etapas interactivas: planificación, proceso resumidor y valoración del proceso global así como de las estrategias locales resumidoras.

GRÁFICO 4

Gráfico de las fases del proceso general del resumen documental



1. **Planificación de la tarea resumidora:** fase previa de análisis de especificación de la tarea resumidora, contexto resumidor (canal utilizado, objetivos de la actividad resumidora, tipo de resumen a realizar, función del resumen, principios a seguir por el resumidor, exigencias específicas y generales de la eficacia comunicativa del resumen documental, etc.).

2. **Proceso resumidor.**

2.1. **Reconocimiento: lectura selectiva:** análisis de las características del documento original:

- Valoración de la naturaleza semiótica del documento a resumir.
- Identificación de patrones retóricos y estructuras textuales.
- Localización y selección de información dentro de esas estructuras.

2.2. Meta-representación documental.

2.2.1. Abstracción-esencialización.

- **Análisis:** segmentación textual, selección y marcado de información relevante en virtud de las previsiones sociorretóricas y las expectativas del usuario en cuanto al grado de informatividad de un documento. Hay que prestar atención a los criterios distribucionales temáticos, condicionados por la noción de género y tipo textual.
- **Categorización noética** según las previsiones de las funciones retóricas de las distintas secuencias y segmentos textuales. Dichas funciones, señalizadas por marcadores discursivos, actúan como puntos de acceso y activadores contextualizados para el procesamiento selectivo y extracción de la información. Los conceptos relevantes en el texto constituyen estadios o escalones en el ascenso gradual a la construcción dinámica del sentido global del mismo sintetizado en el resumen.

2.2.2. Reformulación-transcodificación: síntesis normalizada, organización de información y acomodación desde esquemas previos.

2.2.3. Redacción-textualización desde la equivalencia retórico-estructural, semántica y comunicativo-funcional.

2.3. Revisión y re-elaboración textual: revisión estructural, noética, gramatical y adaptación de estilo según los criterios de calidad para el proceso general resumidor y el producto.

3. Valoración del proceso global y de las estrategias locales resumidoras como evaluación metacognitiva para la mejora del conocimiento procedimental del proceso resumidor y de la calidad de los resúmenes.

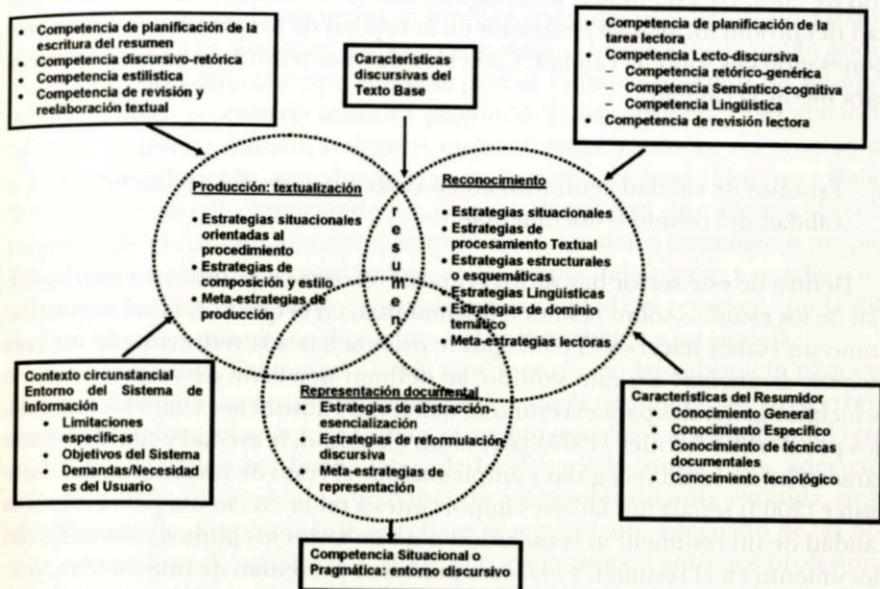
Este modelo se completa con una serie de competencias que se desarrollan durante la formación resumidora para cada una de las fases, según el tipo de procesos implicados, junto con una serie de estrategias que ayuden a lograr esas competencias. En el gráfico también se alude a los factores situacionales, a las características del documento-base, al entorno discursivo y a las propias características del resumidor como factores que inciden en la elaboración de un buen resumen.

I.3. CALIDAD Y EVALUACIÓN EN EL RESUMEN DOCUMENTAL

Para concluir con esta sección nos centraremos en cuestiones de calidad y evaluación que afectan tanto a la dinámica de los procesos como a la valoración de los productos resumidores

GRÁFICO 5

*Competencias desarrolladas durante la formación resumidora
en las distintas fases de elaboración del resumen*



1.3.1. La calidad en el resumen documental

El concepto de calidad en el resumen, y, en consecuencia, el resultado de la evaluación de éste, es una noción relativa y, en parte, subjetiva. Es relativa porque depende de múltiples factores tales como: criterios del usuario, la propia calidad del ítem a resumir, la competencia del resumidor o las políticas del servicio resumidor, a su vez mediatizadas por sus características, objetivos y recursos. Por otra parte, la calidad en el resumen es subjetiva porque se ha *interpretado* de diferentes formas, en virtud de los modelos globales que se han diseñado sobre la actividad resumidora, o bien según las teorías y técnicas específicas de que se sirven las investigaciones más descriptivas y empíricas que se dedican a cuestiones relacionadas con la evaluación de los resúmenes. Todo ello es lógico, si consideramos, además, que cualquier juicio de valor tiene casi siempre un componente subjetivo y, en este sentido, el resumen no es una excepción, ya que es fruto de procesos mediadores cognitivos y sociales².

² Los intentos por lograr una objetividad absoluta nos llevarían a pensar en un "resumen perfecto" aún sabiendo que es este un concepto relativo, porque pueden existir varios posibles resúmenes válidos para un mismo texto base. Sin embargo, esta idea no

Por lo tanto, podemos abordar el problema de la evaluación y calidad de los resúmenes desde los diversos planteamientos de los autores que lo estudian, categorizados secuencialmente según los distintos parámetros de calidad tenidos en cuenta y los niveles varios de profundización interrelacionados en cada uno de ellos. De este modo, podemos hablar de estudios centrados en la calidad del producto, análisis centrados en la calidad de los procesos y consideraciones globales sobre la calidad. Cada uno de ellos tendrá sus propias técnicas para medir la calidad.

a) Estudios de calidad centrados en las características del producto:
calidad del resumen documental

Dentro de este sector hay varios grupos. Uno que responde a un estadio inicial de los estudios sobre resumen documental, en el que la calidad se concibe como un «saber hacer» y el concepto se orienta hacia la redacción de un *buen resumen documental*. En este sentido, se definen una serie de características o principios generales para el resumen, demasiado abstractos, como los formulados por Borko y Bernier (1975) precisión/exactitud, brevedad y claridad. Estas características serán recogidas y ampliadas por el resto de los autores. Así, Lancaster (2003) señala dos factores importantes a tener en cuenta para evaluar la calidad de un resumen: a) la inclusión o no de todos los puntos relevantes del documento en el resumen y b) si esos puntos se presentan de una manera, precisa, exhaustiva, breve y clara.

Estos criterios sopesados en un orden u otro de primacía, según los expertos en la materia, son retomados por las principales normativas nacionales e internacionales sobre resumen documental, constituyendo el primer punto de referencia objetivo para establecer la calidad del resumen, atendiendo a valoraciones sobre la estructura, contenido, estilo, extensión y terminología en los resúmenes.

Harina de otro costal es ya su adecuado cumplimiento y más aún, que éstos sean los idóneos para cada tipo de resumen, o bien que se hallen adaptados a las características de los géneros y tipos documentales, a las propiedades discursivas de los diversos dominios temáticos y a las pautas de comportamiento de las diferentes comunidades de usuarios que hacen uso de los resúmenes documentales. Se ha comprobado que hay revistas que piden a los autores de los trabajos que redacten sus resúmenes de acuerdo con determinadas directrices, que

impide la búsqueda de una base sólida y sistemática para valorar la calidad del proceso resumidor y del resumen mismo concebido como efecto y producto de aquél. Para minimizar los efectos de la subjetividad de los procesos cognitivos y sociales que se dan en el acto de comunicación del resumen documental, hemos de atender a la delimitación de criterios de evaluación sistemáticos, consistentes, bien formulados y claros. Éstos serán los referentes que nos permitirán evaluar sistemáticamente la calidad de los procesos y del propio resumen.

incumplen con frecuencia, ya sea porque no conocen bien las características que deben reunir este tipo de resúmenes, ya sea por la naturaleza del trabajo científico que han redactado, cuya estructura no se adecúa a la del resumen requerido y viceversa (Moreno y Baño, 2004). Este extremo podría servir incluso para poner de relieve la «naturaleza» o tipo de trabajo que se pretende publicar, de tal suerte que la estructura o configuración del resumen anunciaría ya si se adapta, por lo menos en forma y estructura, a lo que pide la publicación.

Relacionado directamente con este primer enfoque tenemos los estudios que relacionan proceso resumidor y producto. Éstos consideran las características de un buen resumen, reflejadas en las normas, y valoran un proceso de elaboración adecuado, supeditado al cumplimiento de éstas (Moreno y Baño, 2004). Pero siguen potenciando los factores de calidad que afectan directamente al producto, sin atender a factores situacionales o estratégicos propios del proceso resumidor y centrándose en las etapas del proceso y su adecuado seguimiento. Esta línea de trabajo equipara la calidad del resumen con la calidad del proceso resumidor desde una óptica restringida y no situada.

En este sentido, Cremmins (1982) establece un modelo abstracto para evaluar la calidad de un resumen basado en lo que él denomina las «tres erres»: *recolección, reglas y relaciones*. El primer principio se refiere al esfuerzo del resumidor por efectuar una buena labor de lectura exploratoria y una adecuada selección de la información que habrá de ser posteriormente extraída, organizada y escrita. Seguidamente se refiere al seguimiento adecuado de las normas y directrices resumidoras; y alude al corporativismo entre los profesionales (buenas prácticas, buenas políticas resumidoras de las instituciones, etc.) y las relaciones con los usuarios (dominios temáticos, conocimiento de sus necesidades, expectativas y estilos).

Para finalizar este núcleo de estudios de calidad mencionaremos algunas investigaciones que se orientan hacia la satisfacción del usuario. Consideran la relevancia temática de los contenidos del resumen y su aceptabilidad por parte de éste, atendiendo a un factor de *validez previsible*, establecido en función de la semejanza de contenidos entre el original y el resumen. Aunque se menciona la variable del usuario, éste se ve como algo externo al sistema y al proceso de evaluación, dada la característica relativa de la relevancia. Posteriormente, con el concepto de calidad orientado hacia la satisfacción del cliente, se reconocería que un análisis de los usuarios de los resúmenes introduciría un elemento de objetividad en la valoración subjetiva de la calidad de los resúmenes. Así, empiezan a introducirse otros indicadores que se estiman relevantes para la calidad producto y que orientan la calidad del resumen hacia una adecuación funcional del mismo (representatividad, precisión y calidad percibida por parte del usuario).

b) Estudios de calidad centrados en el proceso o actividad resumidora

Desde comienzos de los noventa el concepto de calidad institucional se va incorporando con fuerza a los sistemas de información, afectando por igual a

procesos y productos documentales. En consecuencia, comienza a surgir una amplia literatura centrada en los criterios e indicadores para evaluar la calidad del análisis documental de contenido como operación, desde diferentes dimensiones, y de cada uno de sus productos en particular: índices, clasificaciones, tesauros y resúmenes (Pinto, 1994; Pinto y Lancaster, 1999; Moreiro, 2002; Pinto, 2006, etc.).

En este proceso de valoración y certificación de calidad de los servicios se sopesa un amplio conjunto de variables del proceso resumidor: políticas de la institución, situación documental resumidora y entorno de la tarea realizada, naturaleza del ítem a resumir, las propias acciones y tareas desempeñadas como parte del proceso de representación documental de contenidos, las estrategias seguidas por parte del profesional para mejorar la eficiencia de su desempeño, las pautas de comportamiento del usuario que genera y usa los resúmenes como canales de comunicación de sus respectivas esferas de actividad, las características del producto resumido, la propia calidad o idoneidad de los instrumentos o herramientas utilizadas para el proceso de representación documental, o la relación proceso-producto, entre otras.

Por otra parte se valora la figura del usuario como evaluador de los productos y de la actividad resumidora desde análisis de resúmenes documentales en distintos contextos reales de uso en dominios especializados (biomédicos, jurídicos, periodísticos, etc.). Junto a los indicadores tradicionales de calidad (exhaustividad, consistencia, densidad temática, lecturabilidad o comprensibilidad, cohesión, coherencia, precisión, representatividad), se incluyen otros que tiene que ver con las características del sistema resumidor y sus políticas institucionales (costo/beneficio, tiempo de realización, adecuación de normas y directrices, consistencia en los procesos, etc.), con el propio procedimiento resumidor y el desempeño del profesional (análisis de errores, estrategias de logro, etc.) o con el propio usuario (calidad percibida, aceptabilidad y adecuación).

Por este concepto de la calidad adquieren gran importancia la dimensión de la eficacia comunicativa del resumen centrada en la figura del usuario; el concepto de relevancia «situada» desde criterios funcionalistas y sociointeraccionales; la dimensión contextual de los procesos desde normas y parámetros socioculturales, o la relación de factores intratextuales y extratextuales como perspectivas que determinan los distintos estudios de calidad en los procesos de resumen y, en general, en todas las operaciones de tratamiento documental de contenido.

La calidad se concibe como un complejo sistema interrelacionado de factores, dimensiones, procesos y productos. Si embargo, se han realizado pocos estudios sobre los procesos de calidad aplicados a la mejora de las actividades de los resumidores y la manera en la que éstas inciden en los procesos globales de calidad en el resumen. En estos términos sí hemos de mencionar que se han formulado competencias generales resumidoras; y se han definido estrategias globales para mejorar el proceso general resumidor en cada una de sus fases. Pero no contamos con estudios sistemáticos sobre análisis y tipolo-

gías de errores en el resumen que nos ayuden a detectar áreas problemáticas en los procesos resumidores mediante distintas estrategias. Todo ello sería interesante para promover planteamientos didácticos eficaces en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del resumen, para conseguir la mejora del ejercicio de la actividad resumidora.

De este modo, las propuestas para analizar el resumen y su actividad son de diferente calado, variando según el nivel de análisis en el que se sitúan: soluciones específicas para procedimientos técnicos en el resumen; análisis de los elementos de actividad en el resumen; contextualización de los resúmenes con análisis centrados en grupos de usuarios y géneros discursivos, etc. Ahora bien, aún no contamos con un modelo de análisis operativo para la evaluación de los resúmenes capaz de aunar criterios semiótico-textuales, contextuales, funcionales y que, además, haya sido suficientemente validado.

c) Consideraciones globales sobre la calidad

Cada vez más se va relacionando el resumen-producto con los factores que inciden en su procedimiento de elaboración y revisión. Desde una perspectiva didáctica el resumen se concibe como la manifestación última de un proceso reflexivo y una buena práctica resumidora. Sin embargo, faltan estudios globales empíricos que consideren la calidad del resumen teniendo en cuenta su doble proceso de producto y proceso. El problema radica en el tipo de procesos, en la diversidad semiótica de fuentes, cada una con sus metodologías específicas, y en la dificultad de las generalizaciones de las muestras analizadas.

1.3.2. *La evaluación del resumen documental*

El concepto de evaluación en el resumen está directamente relacionado con el concepto de calidad. Surge en los años cincuenta, desde que aparecieran estudios cuantitativos que intentaban, desde distintos parámetros y fórmulas, medir la carga informativa de los resúmenes respecto de los documentos originales, u otros aspectos relacionados con la recuperación de información y la relevancia temática de los resúmenes. Estos análisis se fundamentaban en la experiencia, inducción y especulación. Con el tiempo, los estudios de evaluación han evolucionado, centrándose en distintos aspectos o dimensiones de la evaluación y utilizando diversas metodologías y técnicas de análisis, según se apoyasen en diferentes paradigmas y modelos teóricos: modelos lingüísticos fundamentados en el paradigma físico-matemático de la información; modelos del análisis del discurso con uso de técnicas cualitativas y cualitativas focalizadas en el análisis de textos/resúmenes; modelos psicocognitivos centrados en análisis estructuralistas de textos con medidas cuantitativas basadas en análisis proposicionales u orientados hacia la medición cualitativa de variables de comportamiento; modelos comunicativos de análisis de resúmenes y textos originales enfocados

hacia el análisis de géneros textuales con métodos etnográficos, técnicas de entrevista y otros modelos de la sociología interaccional, etc.

Así, algunos trabajos evaluaron resúmenes en virtud de la *validez del contenido*, lo que aquí significa establecer la similitud entre la cantidad de información presentada por el resumen respecto al documento original. Para ello se utilizaron técnicas como el *juicio de expertos* a través de tests o escalas semejantes a las de la «técnica de cloze» para medir la comprensión lectora (Payne, Munger y Altman, 1962), o bien fórmulas matemáticas que relacionaban la extensión del texto con la carga informativa aportada, atendiendo al principio de entropía al que ha de adaptarse el mensaje informativo (fórmula del coeficiente de datos de Mathis, 1972).

Dentro de este contexto de semejanza de contenidos Vinsonhaler (1966) propone una prueba para medir la *discriminabilidad informativa* comparando los contenidos de los originales y su reflejo en el resumen. Para ello selecciona un grupo de sujetos que han de escoger de entre un conjunto de resúmenes aquel que mejor refleja el contenido del documento leído. El mismo autor, para completar el análisis anterior, y añadiendo un nuevo factor, el de *validez previsible*, propondrá una prueba cruzada entre un grupo de individuos que evalúa la relevancia de un conjunto de documentos ante una estrategia de búsqueda y pasado un intervalo razonable valora la relevancia de los resúmenes de los documentos. Un segundo grupo de usuarios trabaja en una secuencia inversa, primero evaluando los resúmenes y después la relevancia de los documentos recuperados.

Un método alternativo para la evaluación del contenido de los resúmenes, citado por Edmunson *et al.* (1959), es el de la comparación según un *modelo patrón de resumen*. Sin embargo, buscar la coherencia entre los resúmenes es una cuestión difícil de solventar, porque los procesos de redacción son libres y varía la elaboración y forma del resumen. Es decir: un determinado documento sintetizado por el mismo resumidor/a en períodos distintos proporcionará resúmenes semejantes, que serán mejores o peores, pero no exactamente iguales. Circunstancia que se repite en la indización de documentos, siempre que esa tarea la realizan personas y no es fruto de un proceso automatizado.

Este patrón valdría sólo para cuestiones de selección de contenidos similares y principios generales de gramática y estilística. Serviría para validar, en cierto modo, la consistencia en la selección de contenidos relevantes, pero no para la fase de redacción, puesto que incluso cada resumidor tiene su propio estilo idiosincrásico, aunque se adapte a las convenciones genéricas del resumen documental.

Otro tipo de estudios, dentro de esta fase mecanicista de la evaluación del resumen, se centraron en *aspectos textuales relacionados con la lecturabilidad* o grado de comprensión lectora. Así, Dronberger y Kowitz (1975) aplican la fórmula de facilidad de lectura de Flesch, y King utiliza en 1976 una *técnica de Cloze* (Fernández Toledo, 2005).

Dentro del campo de la recuperación de información se realizaron investigaciones centradas en la *recuperabilidad de documentos a través del resumen* como

punto de acceso temático. Sin embargo, los criterios para evaluar la recuperabilidad del resumen no son necesariamente los mismos que para medir la previsibilidad de su relevancia, en cuanto a su contenido y adecuación pragmática.

Todos estos estudios que acabamos de mencionar no tienen en cuenta los factores contextuales de la recuperación de información, como determinantes de la relevancia, ni el propio proceso o situación en la que se elaboran los resúmenes, ni siquiera los contextos diferentes del usuario y sus comportamientos ante la recuperación de información. En los últimos años sí destacamos, un estudio empírico sobre la evaluación de la calidad de los resúmenes (Montesi, 2006)³, que parte de las consideraciones contextuales en las que se desarrolla la actividad resumidora; tiene unos claros objetivos (detectar los problemas para mejorar la calidad) y, quizás lo más novedoso, que incluye como parámetro de análisis de la calidad al usuario de información y las costumbres y hábitos de las comunidades que usan este tipo de resúmenes. Al mismo tiempo, parte de variables textuales en el resumen y tiene en cuenta también las políticas resumidoras de los bases de datos que recogen los resúmenes estudiados.

Avanzando hacia modelos más elaborados de evaluación del resumen destacan las aportaciones de dos núcleos de disciplinas: los de la psicología cognitiva y ciencias afines y la lingüística aplicada.

Desde la **psicología cognitiva y la didáctica** los investigadores se aproximan al resumen concibiéndolo como un instrumento que facilita la comprensión y el recuerdo; se presta atención a los factores que inciden en la comprensión de los distintos tipos de textos y en la legibilidad de los discursos. Por otra parte, se importan los conceptos psicológicos de *procesamiento de la información* (aplicándolo a la actividad resumidora desde una dimensión dinámica y cíclica) y el de *estrategias* como herramientas que aseguran la consecución exitosa de los procesos y actividades. Asimismo, en un intento de valorar los procesos cognitivos que se dan en la actividad resumidora, se acude a técnicas como el análisis de protocolos verbales o a otros tipos de técnicas, como las plantillas de registro o los métodos de observación directa (Fourie, 2002; Fujita, 2005, 2007).

Durante los años 80 y 90 fueron el **análisis del discurso y la lingüística aplicada** los que abordaron la evaluación del resumen. Parten del resumen de autor; lo consideran un género textual, analizándolo desde sus características estructurales, sintáctico-gramaticales y terminológicas. El marco objetivo es caracterizar los discursos de las distintas comunidades sociorretóricas y disponer

³ Michaela Montesi (2006: 187 ss.) realiza un estudio sobre la calidad de los resúmenes en contextos reales de uso. Analiza sesenta muestras recogidas de seis bases de datos que cubren dos ámbitos disciplinares: *agricultura*, como representación de las ciencias experimentales, y *educación* dentro de las ciencias sociales y humanísticas. Para el ello, proyecta un análisis cualitativo a través de entrevistas a usuarios expertos en las distintas áreas, para la detección de problemas o puntos débiles y ventajas o puntos fuertes de los resúmenes. Todos ellos se categorizaron en ocho indicadores (comprensión, exhaustividad, relevancia, estructura, aceptación, apreciación, corrección y presentación gráfica o composición), cada uno de ellos con su despliegue en atributos o variables.

de estrategias adecuadas para la redacción de los diferentes tipos y géneros textuales a partir de la elección de macroestructuras retóricas adecuadas, la identificación de progresiones temáticas secuenciadas con organizadores o marcadores discursivos y el análisis fraseológico y léxico-gramatical (estudio de verbos como determinantes de acciones, uso de matizadores y atenuantes, etc.) [Timble, 1985; Mann y Thompson, 1988; Paltridge, 1997; Swales, 1990; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bhatia (1995, 1999, 2002); Tenopir y Jacsó, 1993; Montesi y Gil, 2005; Montesi y Mackenzie, 2007, etc.]. Destacan las aplicaciones dirigidas al estudio del resumen estructurado de autor en el campo de la biomedicina: Haynes, 1990; Narine, 1991; Salager-Meyer (1990, 1991); Taddio, 1994; Hartley (1996, 2000, 2004); Nwogu, 1997, etc. En este contexto, la disposición tipográfica o formato estructurado (layout) se toma como uno de los indicadores de la legibilidad y como determinante de la lecturabilidad o comprensibilidad de los resúmenes.

Una aproximación paralela, la de la **ingeniería lingüística y la recuperación de información** intenta valorar la eficacia del resumen documental y de los extractos automáticos a partir de las técnicas del procesamiento del lenguaje natural (cadenas léxicas, cadenas de correferencia, estructuras retóricas) o de modelos probabilísticos más o menos sofisticados (Paice, 1981; Salton *et al.*, 1994; Lehmann, 1999; Barzilay, 1997; Marcu, 1997; Sparck-Jones, 2004; Endress-Niggemeyer, 1995, 1998; Moens, Uyttendaele y Dumertier, 1999; Teufel y Moens, 2002; Inderjeet y Maybury, 1999, etc.).

A pesar del avance que suponen este tipo de estudios para lograr un mejor conocimiento del resumen y del proceso general resumidor, adolecen de una serie de limitaciones que impiden extraer las suficientes generalizaciones: mayoría de estudios realizados con muestras pequeñas y supeditadas al contexto específico para el que se realiza el estudio; las insuficiencias en cuanto a la aplicación rigurosa del método científico en todas sus fases; la inconsistencia en la definición de los objetivos de análisis, etc. Este es el gran reto de la teoría resumidora: avanzar para proporcionar datos fiables generalizados que describan, expliquen y ayuden a predecir, constituyendo el cimiento y las bases de los estudios aplicados.

II. ESPACIOS DIDÁCTICOS EN EL RESUMEN DOCUMENTAL

A lo largo de estas páginas hemos aludido en diferentes ocasiones al proceso general resumidor. En este capítulo abordaremos la actividad resumidora con una perspectiva didáctica, destacando la necesidad de incorporar esta nueva dimensión a la teoría y práctica del resumen. Procuraremos aportar un espacio propio de reflexión y una planificación estratégica de la enseñanza/aprendizaje resumidora con propuestas de actuación concretas; se fundamentan en la definición de competencias adaptadas al perfil específico del resumidor. Esas competencias obedecen a la definición de objetivos de aprendizaje (generales y parciales); están enfocadas hacia la adquisición de habilidades resumidoras a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas y de una selección comentada de ejercicios/casos que potencien el desarrollo y logro de aquéllas. Concluimos con una serie de recursos didácticos que mejorarán la actividad resumidora en cada una de las fases del proceso, desde la misma planificación hasta los procesos de lectura, extracción de información, composición y evaluación del resumen.

II.1. LA DIDÁCTICA EN EL RESUMEN DOCUMENTAL

Si concebimos la didáctica como la ciencia de los métodos de enseñanza, podemos inferir que la *didáctica del resumen* es una dimensión teórico-práctica e interdisciplinar de aquélla, con espacios transversales y dinámicos integrados por las *Ciencias del Educación* y la propia Semiótica Documental, en el ámbito específico de las *Ciencias de la Documentación*. Su objetivo sería facilitar y mejorar la enseñanza-aprendizaje del resumen documental, desarrollando las adecuadas competencias resumidoras de los alumnos, fundamentales para la formación eficaz del profesional de la información y la documentación.

Partiendo de esta perspectiva, necesitamos elaborar unos principios teóricos y una serie de procedimientos, fundamentados en unos códigos adecuados de ética profesional, para resolver todas aquellas cuestiones relacionadas con el diseño curricular, la actividad resumidora y la práctica de la enseñanza del resumen documental: definición de objetivos de aprendizaje, respaldados por el logro de determinadas competencias profesionales resumidoras; formulación y secuenciación de contenidos; diseño de metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje adecuadas; elaboración de materiales didácticos y planificación de actividades significativas; definición de criterios y estrategias de evaluación orientados hacia la adquisición de competencias; detección de problemas en el desempeño de la actividad resumidora; definición de modelos de intervención y supervisión docente; despliegue y perfeccionamiento de estrategias resolutivas desde la configuración de espacios de meta-reflexión estratégica, etc.

Esta didáctica del resumen comprende un dominio propio dentro del marco del resumen documental, diferenciado de otros espacios centrados en aspectos como la automatización del resumen, desarrollos epistemológicos y nuevas prácticas resumidoras, estudios descriptivos y experimentales enfocados a muestras específicas de resúmenes, modelos de calidad en el resumen, etc. Todas las posibles facetas bajo las cuales puede englobarse el concepto de resumen y aun la propia actividad resumidora, se abordan desde una relación dinámica y funcional, que da sentido a esta operación o proceso dentro del tratamiento documental de contenido.

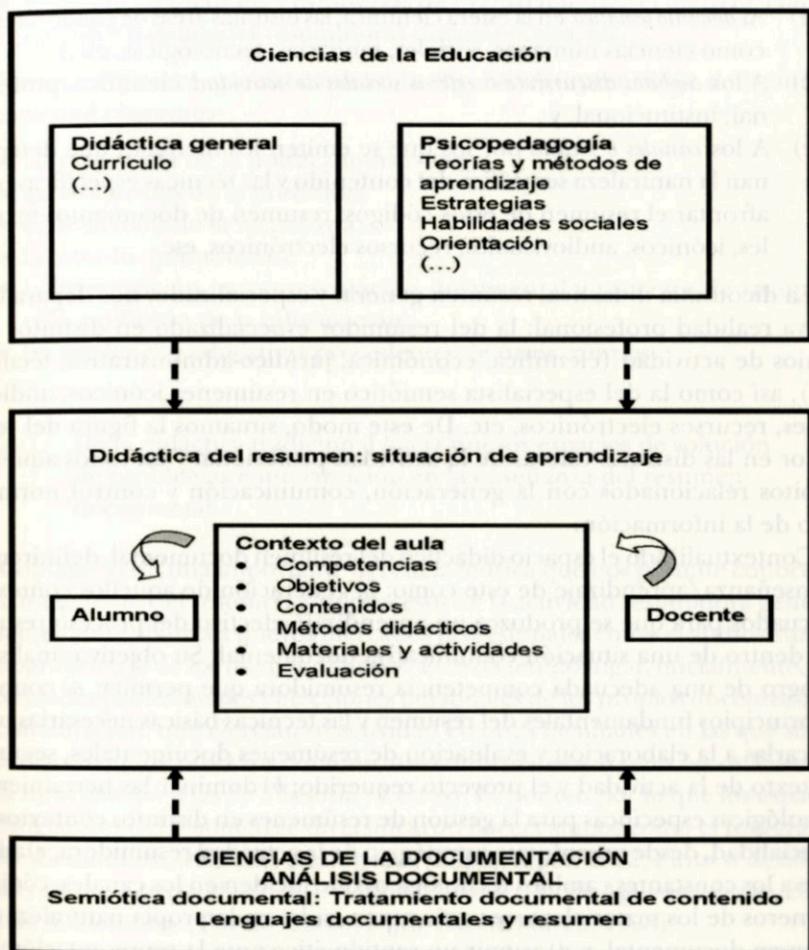
Enseñar a resumir entraña conseguir el desarrollo y mejora de la competencia resumidora; y no limitarnos sólo a exponer unos principios y técnicas con los que elaborar unos buenos resúmenes. Antes bien, hemos de profundizar en diversos aspectos del ejercicio resumidor desde la formulación de estrategias para la solución de problemas específicos en distintas situaciones de aprendizaje. La teoría del resumen y la didáctica de su actividad, aunque complementarias, conllevan tipos de aprendizaje diferentes: el uno más declarativo y el otro, sin olvidar aquél, más operativo, estratégico y actitudinal. Así, la didáctica del resumen debiera tener un espacio propio de reflexión e investigación, y sus resultados un reflejo en los manuales sobre el resumen y en los distintos programas docentes que abarcan los principios, técnicas y estrategias del resumen.

Hace falta algo más que buen método y buena formación para lograr una buena descripción sustancial. El resumen documental tiene una dimensión social y profesional; y esto implica también efectuar una labor de concienciación profesional en todos aquellos implicados en los procesos resumidores —documentalistas, editoriales, autores, revisores, etc.— para aumentar la calidad del resumen. Por otra parte, urgimos la necesidad de una elaboración consensuada de normas que afecten a todos los tipos de documentos, que atiendan a sus canales de distribución, géneros y contenidos, así como al establecimiento de políticas resumidoras claras y al cumplimiento adecuado de las mismas.

El papel de la didáctica del resumen consiste en ofrecer una descripción y explicación del funcionamiento del resumen. Debe servir al docente para elaborar los contenidos de su enseñanza y ayudar asimismo al estudiante o profesional, que pretende adquirir los conocimientos necesarios para resumir (declarativos, procedimentales, estratégicos, y actitudinales), a reflexionar sobre las limitaciones y potencialidades que le plantea la práctica resumidora.

GRÁFICO 6

Didáctica del resumen: relación de transversalidad



II.1.1. *Hacia una didáctica del resumen documental*

Por *didáctica general* del resumen entendemos aquellos principios y métodos básicos de aproximación al concepto y actividad general resumidora; ayudan al alumno a iniciarse y sumergirse en los procesos de condensación documental. Este *primer nivel* general le ayudará a enfrentarse, posteriormente, al contexto de los *resúmenes especializados*, que requieren de técnicas y estrategias más elaboradas por la propia complejidad de los contextos, códigos y discursos. El adjetivo *especializado* puede atender a tres ámbitos:

- a) Al *dominio temático*: en la esfera científica, las distintas áreas de conocimiento, como ciencias humanas, sociales, sanitarias, tecnológicas, etc.).
- b) A los *ámbitos discursivos* o *esferas sociales de actividad*: científica, profesional, institucional, y
- c) A los *canales o medios* por los que se emiten los mensajes que determinan la naturaleza semiótica del contenido y las técnicas específicas para afrontar el resumen de estos códigos: resumen de documentos textuales, icónicos, audiovisuales, recursos electrónicos, etc.

La dicotomía didáctica, resumen general y especializado, nos depara una nueva realidad profesional: la del resumidor especializado en distintos dominios de actividad (científica, económica, jurídico-administrativa, técnica, etc.), así como la del especialista semiótico en resúmenes icónicos, audiovisuales, recursos electrónicos, etc. De este modo, situamos la figura del resumidor en las distintas esferas de la actividad profesional y en todos aquellos ámbitos relacionados con la generación, comunicación y control normalizado de la información.

Contextualizado el espacio didáctico del resumen documental, definiremos la enseñanza/aprendizaje de éste como: la generación de aquellos contextos adecuados para que se produzca un aprendizaje efectivo del proceso resumidor dentro de una situación comunicativa documental. Su objetivo final será el logro de una adecuada competencia resumidora que permita: a) conocer los principios fundamentales del resumen y las técnicas básicas necesarias para aplicarlas a la elaboración y evaluación de resúmenes documentales, según el contexto de la actividad y el proyecto requerido; b) dominar las herramientas tecnológicas específicas para la gestión de resúmenes en distintos contextos de especialidad, desde un enfoque estratégico de la actividad resumidora; c) adaptarse a los constantes cambios tecnológicos que inciden en los canales, códigos y géneros de los materiales a resumir y, por ende, en la propia naturaleza del resumen documental, y d) asumir un sentido ético ante la representación documental y una responsabilidad con el rol del ejercicio de la profesión.

En la acción didáctica del resumen confluyen numerosos factores y variables, al margen de que pongamos más o menos énfasis en unos procesos u otros de su enseñanza/aprendizaje. Las orientaciones y estilos didácticos dependerán de:

- La **concepción de la naturaleza del resumen documental y del proceso resumidor**, lo que determinará un enfoque didáctico y/o una metodología u otra.
- Los **objetivos de la enseñanza-aprendizaje** que respondan a esos principios teórico-prácticos iniciales.
- Los **sujetos de la situación didáctica** (sus estilos, motivaciones, etc.).
- El uso de **técnicas concretas de enseñanza**, según el tipo de competencias y habilidades que se pretenden desarrollar.
- La proyección de **actividades y el diseño de materiales** para el desarrollo más o menos autónomo y más o menos colaborador del alumno.
- El uso de los **métodos y estrategias de evaluación** para el logro de competencias y habilidades resumidoras documentales, etc.

Entre los factores que determinan la enseñanza/aprendizaje del resumen documental citaremos:

- las directrices de la política universitaria;
- las tendencias de la profesión;
- el desarrollo de la tecnología;
- la interdisciplinariedad;
- la investigación en representación documental y procesos de recuperación y difusión de la información;
- las tendencias educativas procedentes de otros campos.

II.1.1.1. De la didáctica tradicional hacia nuevos espacios de solución de problemas e intervención en la enseñanza del resumen documental

Contamos con una importante herencia teórica que nos permite conocer el funcionamiento del resumen y los procesos de la actividad resumidora general, recientemente abierta a nuevos mercados profesionales como el audiovisual, el iconográfico o el de los medios digitales. Esto ha tenido lugar, inicialmente, por necesidades profesionales y elecciones personales de los propios docentes de la Documentación, que ejercían su actividad en otras facultades en las que se trataban también los procesos comunicativo-informativos (como las de Ciencias de la Información o las de Filosofía y Letras). Es por eso por lo que los espacios investigadores del resumen se diversificaron hacia campos como el fotográfico (Valle Gastaminza, 1999), el audiovisual (López Yepes, 1992; Pinto *et al*, 2002), el del retrato (García Marco, F. J. y Agustín Lacruz, 1999; Agustín Lacruz, 2006) o el de la literatura (García Marco, F. J. y García Marco, 1995).

De la amplia bibliografía disponible acerca del resumen documental, cabe distinguir entre: *a) estudios teóricos generales* que abarcan los principios básicos del resumen y las fases de su elaboración; *b) las monografías* centradas en aspectos puntuales como el procesamiento textual y/o psicocognitivo en el resumen, la evaluación y calidad, la automatización del resumen documental, etc.,

y c) los *manuals didácticos* que comprenden la práctica resumidora, con selección de casos comentados y propuesta de soluciones. Sin embargo, existe un vacío generalizado a la hora de afrontar estas propuestas y aplicarlas en el contexto real de un aula. En este sentido, las orientaciones didácticas irían enfocadas hacia la adquisición y mejora de competencias y destrezas resumidoras. En consecuencia, se hace necesario:

- El reconocimiento de espacios didácticos en el resumen documental.
- La formulación de competencias y objetivos pedagógicos.
- La definición de criterios metodológicos explícitos: criterios utilizados para la selección de textos, actividades de trabajo sobre los textos, que progresión conviene hacer.
- La identificación de los problemas-errores y dificultades del aprendizaje en la actividad resumidora (detección de errores, análisis de estrategias empleadas, desarrollo de la competencias revisora en el resumen, procesos de meta-reflexión, etc.).

Volviendo a recapitular sobre los tres tipos de libros identificados sobre el resumen y clasificándolos ahora desde una perspectiva didáctica, distinguimos dos tipos de orientaciones en la bibliografía:

- a) Tratados esencialmente teóricos: ausencia de criterios metodológicos y objetivos pedagógicos

Incluimos aquí manuales que plantean cuestiones teóricas y metodologías generales sobre el proceso resumidor; que ilustran la actividad resumidora con una serie de ejemplos o segmentos textuales representativos de los distintos tipos de resúmenes. Ofrecen una serie de recomendaciones sobre cómo elaborar un buen resumen documental, atendiendo a cuestiones de contenido y/o estilísticas, que asocian con un buen desempeño de la actividad resumidora: Borko y Bernier, 1975; Cremmins, 1982; Rowley, 1988; Lancaster, 1991; Cleveland y Cleveland, 2001; Pinto, 1992, etc. Este tipo de libros atienden más bien a aspectos teóricos del resumen y plantean el conocimiento de la reflexión teórica como un medio de aprendizaje de la práctica. Son buenos para explicar el funcionamiento del resumen y del proceso resumidor, pero carecen de orientación pedagógica, porque esa no es su finalidad.

En una línea más avanzada se encuentran otra serie de obras que se ciñen de un modo más especializado a los principios fundamentales del resumen del documento textual y de otros tipos, a partir de enfoques y modelos diversos (lingüística textual, psicología cognitiva, análisis del discurso, etc.). Se ocupan asimismo de los procesos del resumen, desde el concepto de técnicas y estrategias resumidoras, explayándose en claras indicaciones metodológicas para resumir y en planteamientos prácticos comentados para la elaboración de los distintos tipos de resúmenes (Pinto, 1992, 2001, 2002; Moreira, 2002, 2004, etc.).

Hemos de destacar aquí la obra de Pinto *et al.* (2002), pues no sólo presenta un análisis de los procesos de tratamiento documental de contenido para los documentos digitales y multimedia, sino que aporta estudios de caso específicos para el resumen e indización de este tipo de *nuevos* documentos.

Pero todos estos planteamientos no dan cuenta de la complejidad de los elementos que configuran el aprendizaje del resumen. El problema esencial de estos enfoques es:

- a) La gran importancia que otorgan al conocimiento teórico para aprender a resumir. En la mayoría de los casos estos tratados plantean el conocimiento de la reflexión teórica como un medio de aprendizaje de la práctica.
- b) La importancia exclusiva dada a las recomendaciones de contenido y estilo de los resúmenes como pautas suficientes para el aprendizaje y buen desempeño de los procesos resumidores.
- c) Se distorsionan los problemas teóricos del resumen con los propios de la enseñanza-aprendizaje en el ejercicio de la actividad resumidora.

b) Enseñanza del resumen desde criterios pedagógicos

El libro de Pinto *et al.* (2005) *«Aprendiendo a resumir: prontuario y resolución de casos»*, marca un punto de inflexión en la didáctica del resumen. El gran mérito de la obra es plantear implícitamente el paso de una didáctica centrada en los resultados (análisis de los resúmenes que se ofrecían como muestra) a una didáctica enfocada en hacer que el alumno capte los principios que ha de seguir para llevar a cabo un buen proceso resumidor, ofreciéndole estrategias específicas para su avance progresivo.

Como el propio título indica se centra en cuestiones del aprendizaje del resumen. Conjuga adecuadamente dos tipos de conocimiento diferenciados: declarativo y procedimental. Asimismo, el libro tiene un claro planteamiento pedagógico, con una definición de competencias resumidoras, una formulación general de objetivos de aprendizaje para el resumen y una clara presentación de la metodología y resolución de los casos. Además presenta de una forma clara y coherente los criterios para la selección de los textos escogidos y el procedimiento general resumidor, estructurándolo en pasos o etapas, con el despliegue de diferentes estrategias para la elaboración de resúmenes que afectan a distintos tipos discursivos y a varias áreas temáticas. Con todo esto, se pretende que el alumno pueda obtener una visión global del aprendizaje del resumen (artículos científicos, artículos divulgativos, informes, libros y boletines). Las autoras contemplan también distintos formatos informativos: los impresos y las páginas *web*.

A pesar de los avances conseguidos, aún no hemos logrado un desarrollo específico de la didáctica del resumen, igual que el experimentado en otras disciplinas. Quizás por la relativa juventud de las Ciencias de la Documentación y la orientación excesivamente práctica de la misma, que deja algo de lado as-

pectos teóricos y didácticos fundamentales para el desarrollo de la disciplina y la formación de los profesionales. Ello afecta por igual a todos los manuales que se ocupan de las distintas operaciones del tratamiento documental de contenido (clasificación, indización y resumen), si bien es cierto que los del resumen responden mejor a los planteamientos didácticos (definición de competencias y objetivos de aprendizaje; desarrollos metodológicos, criterios para la selección de muestras, etc.).

No obstante, la evaluación se contempla desde la adecuación a los principios de la calidad y no se consideran aspectos relacionados con los problemas que se suscitan durante la resolución de los casos (análisis de errores). Carecemos de investigaciones que nos aporten indicadores sobre las insuficiencias reales relacionadas con las competencias resumidoras y la resolución de problemas en tareas específicas de resumen. Tampoco contamos con estudios prácticos que nos muestren cómo afronta el estudiante las dificultades a las que se enfrenta en la compleja actividad resumidora. Por otra parte, aunque disponemos de una relación más o menos detallada de las competencias del proceso resumidor, adolecemos de falta de trabajos empíricos que describan competencias y subcompetencias resumidoras y las relacionen directamente con los procesos de adquisición, así como con la mejora del desempeño resumidor por parte del estudiante. Este tipo de análisis constituirían una importante guía para abrir un nuevo frente de investigación en didáctica del resumen y en la formación del profesional resumidor.

II.1.1.2. Objetivos de aprendizaje en el resumen

La organización por objetivos del aprendizaje, junto con el diseño de propuestas metodológicas, supone un paso más en la didáctica y el desarrollo del «currículum» del resumen documental. Su objetivo es establecer, de un modo sistemático, los contenidos y la progresión de la enseñanza de esta operación del tratamiento documental de contenido. Los objetivos, pues, marcan la andadura didáctica del resumen, e indican los resultados a los que debe conducir un proceso de aprendizaje en el marco de un programa de estudios.

El diseño del «currículum» del resumen por objetivos de aprendizaje:

- Permite diseñar la enseñanza-aprendizaje del resumen documental de manera sistemática y coherente.
- Favorece la comunicación entre alumnos y profesores.
- Facilita la elección de metodologías docentes.
- Suscita la diversificación de las actividades pedagógicas.
- Proporciona una base para la evaluación de los aprendizajes.

En los distintos programas docentes de las asignaturas relacionadas con el resumen contamos con relaciones más o menos detalladas de objetivos, expresados como resultados de aprendizaje y adquisición de competencias. Sin embargo, no todos atienden a una categorización y progresión adecuada que presuponga el ejercicio y el logro de dichas competencias. Así, se formulan ob-

jetivos orientados hacia el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas y procedimentales relacionadas con los principios básicos sobre los que se asienta el resumen documental y la actividad resumidora. En general, los objetivos se orientan hacia la mejora de la competencia resumidora global en las distintas etapas del proceso resumidor: lectura, análisis y síntesis documental así como en la de expresión o escritura del resumen.

a) Objetivos teórico-metodológicos

Enfocados hacia el conocimiento de los principios teóricos y metodológicos para la condensación documental y el aprendizaje de las bases para la evaluación y mejora de los procesos de representación documental.

- Entender la naturaleza de la información en los distintos tipos de documentos según su canal, género y contenido.
- Abordar el resumen en el contexto del análisis de contenido y la representación de información.
- Comprender el concepto de resumen documental desde sus objetivos, funciones específicas y convenciones genéricas.
- Diferenciar las distintas tipologías y criterios del resumen documental.
- Identificar los distintos productos y procesos de síntesis, sus funciones y aplicaciones.
- Conocer el objetivo, las etapas y niveles del proceso resumidor.
- Entender la función del resumen y ser capaz de reflejarla en la redacción de los distintos tipos de resúmenes documentales.
- Distinguir las peculiaridades estructurales de un documento y ser capaz de seleccionar la estructura y estilo de resumen adecuado.
- Conocer la gramática textual y el estilo (convenciones retóricas) de los distintos tipos de resúmenes documentales según su función y naturaleza representadora.
- Seleccionar los tipos de resúmenes más adecuados para cada proyecto, necesidad o contexto
- Conocer el entorno profesional de los servicios y sistemas resumidores y la ética de la información y documentación respecto a los procesos de tratamiento documental de contenido.

b) Objetivos procedimentales

Orientados hacia la aplicación de técnicas y normativas, la selección de estrategias y la evaluación de procesos e instrumentos.

- Utilizar la metodología resumidora para elaborar resúmenes de calidad.
- Seleccionar y valorar las técnicas y estrategias resumidoras adaptadas a cada tipo de material según su canal, género y contenido.

- Utilización y valoración crítica de las normas, recomendaciones y guías para la elaboración de resúmenes documentales
- Leer eficazmente textos de todo tipo de códigos semióticos (gráficos, icónicos, sonoros, audiovisuales, multimedia, etc.).
- Aprender a reconocer y extraer la información relevante de un texto.
- Describir y representar el contenido temático de los distintos tipos de documentos según su estructura retórica y tipo de contenido presentado.
- Resumir el contenido de un documento según los distintos tipos de resúmenes y el grado de profundización requerido para la representación documental.
- Comprender y emplear técnicas de evaluación de resúmenes.
- Ser capaz de evaluar procesos y aplicar técnicas metacognitivas de control y mejora en las distintas fases de elaboración del resumen documental.
- Disponer de habilidades en el manejo de tecnologías como medio indispensable en los procesos de representación documental de contenido.
- Evaluar y utilizar aplicaciones informáticas de gestión automatizada de resúmenes.

Una vez que hemos planteado los objetivos que queremos alcanzar, exponemos las competencias que deben desarrollarse.

II.1.1.3. La competencia resumidora

A lo largo de esta obra destacamos el papel del resumidor en varias ocasiones. La pregunta que nos surge ahora es: ¿qué precisa este profesional de la Documentación para llevar a cabo su trabajo? Dadas las características complejas del proceso general resumidor, para asimilarlo, de modo conveniente, se necesitan una serie de conocimientos y habilidades que se conocen como *competencia resumidora*. El estudio de esta competencia global resulta especialmente relevante desde un punto de vista pedagógico, ya que nos ayuda a establecer precisamente cuáles son los objetivos generales y específicos de la formación del resumidor y, al mismo tiempo, nos permite medir el desempeño y cualificación resumidora. Su análisis constituye otro de los núcleos esenciales de nuestra aproximación al concepto de resumen documental. Se trata de un ámbito de investigación dentro de la didáctica resumidora de interés muy reciente, todavía no suficientemente desarrollado. La necesidad de profundizar en esta dirección nos ha llevado a diseñar nuestro propio modelo dinámico y funcional de competencia resumidora, como veremos más adelante.

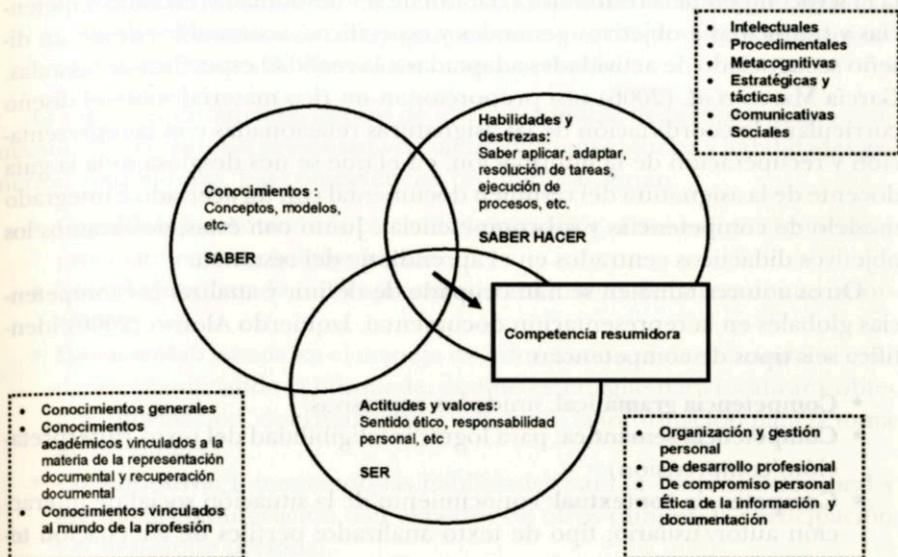
El término «competencia resumidora» es utilizado por diferentes autores para describir el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que le son necesarios para:

- Afrontar de forma efectiva las tareas que requiere la actividad resumidora con el nivel y calidad de desarrollo requeridos.
- Resolver los problemas emergentes con iniciativa, autonomía y resolución.

- Adaptarse al entorno sociolaboral del contexto resumidor y del mercado global de la información desde un compromiso ético.

Sintetizamos en la siguiente figura los componentes que, a nuestro juicio, han de formar parte de esa competencia resumidora:

GRÁFICO 7

Componentes de la competencia resumidora

El Libro Blanco en Información y Documentación (ANECA, 2004) nos presenta una relación de 23 competencias específicas para los profesionales de la Información y Documentación que aunan habilidades profesionales, disciplinares e instrumentales. Además se asignaron niveles en la adquisición de cada una de la competencias que deben desarrollar los alumnos para la consecución del título de grado en información y documentación: *nivel 1*: sensibilización; *nivel 2*: conocimiento de las prácticas; *nivel 3*: dominio de las herramientas y *nivel 4*: dominio metodológico.

Para la materia de representación y recuperación documental, en la que se encuentra el resumen documental, se detallan las siguientes competencias globales:

- Análisis y representación de la información.
- Organización y almacenamiento de la información.
- Búsqueda y recuperación de la información.
- Elaboración y difusión de la información.
- Tecnologías de la información: Informática.
- Técnicas de diagnóstico y evaluación.

Como se puede observar, las directrices del libro blanco son un conjunto de orientaciones generales presididas por la preocupación por diseñar un currículum integrado y actualizado en Información y Documentación, que respondiese a un modelo docente europeo orientado hacia la consecución de competencias. Es preciso tener en cuenta que ese espacio europeo exige un esfuerzo adicional para su adaptación a la realidad específica de cada una de las materias que vertebran los estudios de Información y Documentación. En nuestro caso, los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que nutren la macrocompetencia resumidora habrán de ser desdobladas en subcompetencias y traducidas a objetivos generales y específicos, acometibles desde un diseño secuenciado de actividades adaptadas a la realidad específica de las aulas. García Marco *et al.* (2006) nos proporcionan un rico material sobre el diseño curricular y la coordinación de las asignaturas relacionadas con la representación y recuperación de la información, en el que se nos desglosa toda la guía docente de la asignatura del resumen documental con un acertado e integrado modelo de competencias y subcompetencias. Junto con éstas, destacamos los objetivos didácticos centrados en el aprendizaje del resumen.

Otros autores también se han ocupado de definir y analizar las competencias globales en la representación documental. Izquierdo Alonso (2000) identifica seis tipos de competencias:

- **Competencia gramatical:** unidades expresivas.
- **Competencia semántica:** para lograr inteligibilidad del texto (interpretación/comprensión).
- **Competencia contextual:** conocimiento de la situación social de interacción autor/usuario; tipo de texto analizado; perfiles de adecuación temática y psicológica.
- **Competencia comunicativa o situacional discursiva:** conocimiento de las estructuras textuales (base conceptual de partida para las investigaciones sobre procesamiento automático del discurso).
- **Competencia textual-discursiva:** estudio de los distintos tipos y géneros documentales adaptados a cada situación comunicativa concreta. Cada tipo de texto exige una clase de estrategia o competencia interpretativa y una técnica de representación.
- **Competencia documental:** técnicas concretas de tratamiento documental de contenido, así como conocimiento de la normativa sobre descripción y representación documental, conocimientos de los objetivos del sistema de información, etc.

Por su parte, Pinto *et al.* (2005) señalan las siguientes **competencias cognitivo-documentales** que debe adquirir todo aquel estudiante que quiera aprender a resumir:

- Dominio de los métodos, técnicas y estrategias adecuadas para la localización e identificación de la información relevante.
- Conocimiento de la terminología en la materia objeto de análisis.

- Capacidad de análisis y de síntesis aplicadas a cualquier tipo de información, no sólo textual sino también digital y multimedia.
- Conocimiento de las normativas y otros instrumentos (instrumentos, guías, etc.) utilizados en la elaboración de resúmenes.
- Destrezas en el manejo de instrumentos gráficos para la representación del resumen (mapas conceptuales, esquemas...).
- Habilidad en el manejo de técnicas de comunicación escrita, apostando por un estilo de escritura fluida concisa y lógica.
- Habilidad en el manejo de técnicas documentales complementarias (bibliográficas e informáticas...) que permiten organizar y almacenar los resúmenes en bases de datos para su recuperación.

Complementariamente, dentro de un marco global de competencias informacionales, las autoras presentan un cuadro de competencias y habilidades genéricas resumidoras. Las competencias resumidoras serían:

- **Cognitiva:** fomentando la capacidad de análisis, síntesis, interpretación y procesamiento de la información.
- **Tecnológica:** basada en el aprendizaje autónomo de herramientas informáticas.
- **Documental:** basada en el manejo de información, determinando necesidades, planificando la búsqueda, usando estrategias para localizar y obtener información, discriminando y valorando la información para la toma de decisiones.
- **Comunicativa:** fomentando las habilidades para la comunicación oral y escrita, la comunicación con expertos en otros campos, la participación y el desarrollo personal.

Y en cuanto a las habilidades resumidoras tendríamos:

- **Organizativas:** basadas en el mapeo de conceptos, desarrollo de técnicas grupales para el análisis y puesta en común de la información, así como la habilidad para trabajar de forma autónoma.
- **Pragmáticas:** relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, la capacidad de adaptación al entorno, la capacidad de aprender, de planificar y dirigir.
- **Evaluativas:** para fomentar el espíritu de la autocrítica y la capacidad de interacción con el sistema, la inquietud por la calidad, el éxito.

II.1.2. *propuesta de modelo integrado de objetivos, competencias y estrategias resumidoras*

Nuestra propuesta consiste en trabajar con un modelo que comprenda de manera interrelacionada los objetivos que debe alcanzar la persona que aprende a resumir en el marco de los estudios de documentación, con las competencias que de forma progresiva va adquiriendo durante el proceso, gracias a las estrategias que se adoptan para aprender a resumir de manera adecuada. Porque

el resumen científico o documental no es una forma «natural» de escribir, sino que responde a planteamientos fuertemente convencionalizados.

II.1.2.1. Hacia un marco para el diseño de objetivos orientados hacia la enseñanza/aprendizaje del resumen documental

Presentaremos a continuación nuestro propio entramado de objetivos y competencias para el marco didáctico del resumen documental. Expondremos una relación interdependiente e interactiva de objetivos generales (metodológicos, discursivo-textuales, estratégicos y de cultura profesional), desglosados a su vez en objetivos específicos. Por otra parte, hemos de señalar que este tipo de objetivos deberían proyectarse en diferentes niveles, en función de la fase del proceso de aprendizaje de que se tratase (iniciación o profundización). La adquisición adecuada de cada uno de ellos dependerá de la orientación metodológica adoptada en el aula y del diseño específico de tareas.

A) Objetivos metodológicos

En primer lugar el alumno ha de captar los principios fundamentales sobre los que se asienta el proceso documental resumidor para lograr un correcto desarrollo del mismo, y una equivalencia o adecuación semántico-funcional del resumen que representa al documento original. Sin embargo, dado el dinamismo de los procesos sociocognitivos implicados en las tareas de lectura y redacción del resumen, no existen soluciones únicas. Es por eso por lo que no pretendemos crear automatismos fijos; los géneros textuales están en constante evolución y ello ha de reflejarse tanto en el producto, en el resumen documental, como en los procesos resumidores, desde técnicas de tratamiento y representación específicas.

a) El resumen documental como acto de comunicación social

Se trata de que el alumno capte la naturaleza y finalidad comunicativa desde una perspectiva social del resumen y, en consecuencia, la doble función del resumidor (receptor y generador), así como la importancia del usuario, destinatario final del resumen, en calidad de integrante de una comunidad discursiva determinada. De esta manera comprenderá la finalidad de los resúmenes según el contexto comunicativo-documental y el entorno específico de realización del proyecto resumidor.

- b) La importancia de la aproximación previa a las características semiótico-discursivas de los originales a resumir

El alumno ha de ser consciente de la variedad de dominios y ámbitos discursivos objeto de un posible resumen aplicando técnicas documentales. Ha de sensibilizarse ante la necesidad de una observación cuidadosa y atenta de cada una de sus características esenciales de esos discursos como fase previa de planificación del proceso resumidor.

- c) El interés de la fase de reconocimiento o lectura documental como paso previo para la representación y elaboración del resumen

El alumno ha de asumir que debe arbitrar *técnicas selectivas de lectura*. Realizará una *lectura activa, heurística y orientada*, desde esquemas previos retórico-formales y de contenido. Asimismo, el estudiante tendrá muy presente: a) los objetivos que han de guiar esta lectura documental: reconocer espacios formales de contenido en los que identificar y extraer información relevante y b) identificar las posibles *zonas del documento* en las que, dependiendo del tipo de material, se concentre el contenido con una mayor densidad temática. Queda claro que se efectuará una lectura pasiva desde el punto de vista de la comprensión y el aprendizaje de textos, que requieren de otro tipo de técnicas lectoras y de estrategias de organización, representación y asimilación de la información.

- d) La trascendencia de la organización textual en relación con la búsqueda de la equivalencia semántica y la adecuación funcional del resumen

El estudiante ha de asimilar el carácter contextual y dinámico de la representación documental en el resumen. El proceso de condensación o transubstanciación documental no es una simple síntesis de los elementos de significado del documento original, sino un complejo proceso heurístico y funcional de equivalencias semánticas y adecuaciones pragmáticas materializadas en un nuevo documento con autonomía propia y convenciones formales, semánticas y estilísticas.

- e) La importancia de los conocimientos extralingüísticos y la mirada hacia el usuario de información

Este objetivo específico está relacionado con el anterior, que profundizaba en la importancia del contexto textual. Ahora la atención se dirige hacia los conocimientos extralingüísticos necesarios para la elaboración del resumen: conocimiento del entorno de la tarea realizada, de los usuarios, del contexto

del sistema de información y servicio resumidor en el que se lleva a cabo el proyecto resumidor, etc.

- f) La necesidad de desarrollar un espíritu crítico y reflexivo ante todo tipo de soluciones resumidoras

Es necesario que nuestros alumnos desarrollen una competencia estratégica y reflexiva sobre su propio quehacer, de modo que se sensibilice ante el error, aprendiendo a detectarlo y solventarlo adecuadamente. Asimismo es importante también que se responsabilice de su producto y sepa defender ante los demás la idoneidad y adecuación del resumen elaborado, y ofrecer soluciones alternativas en un proceso de revisión o evaluación de resúmenes. Este proceso reflexivo garantizará una mayor concentración e independencia en el proceso de elaboración de resúmenes en el aula y dará a los estudiantes una mayor seguridad en cuanto a las soluciones resumidoras adoptadas, enfrentándose a procesos de revisión explícitos con instrumentos como guías o plantillas de verificación.

B) Objetivos discursivos-textuales: géneros y tipologías textuales

Este tipo de objetivos tratan de fomentar la competencia discursiva del resumidor, para que éste se enfrente a diferentes espacios semióticos y capte los diferentes problemas que afectan a la naturaleza del mensaje informativo desde el punto de vista del canal y código utilizado, de su organización retórica y de la estructuración y presentación de los contenidos. Canal, código, estructura retórica y tipo de contenido son los distintos elementos que determinan que la información en un texto se organice de una u otra manera, que se den ciertos contenidos u otros, respetando el principio de adecuación a la función a la que sirven todos los textos-discursos. El alumno ha de ser consciente de que ha de *aprender a mirar los textos* que tiene que resumir, a bucear en sus convenciones discursivas (comunicativas, semióticas y pragmáticas), ya que cada género y tipo textual requieren de técnicas y estrategias resumidoras específicas. Cada uno de ellos generará también problemas de resumen diferentes y soluciones que habrán de tomarse desde el conocimiento de estos funcionamientos discursivo-textuales.

- a) La diversidad de problemas en el resumen según los diferentes canales, géneros y tipos textuales

Con este objetivo el estudiante ha de captar la importancia de los canales por los que circula la información y los formatos en los que se presenta, prestando especial atención a las vías digitales. El alumno verá cómo afecta esta cuestión a

la elaboración y evaluación de resúmenes en los entornos digitales y su influencia en nuevos comportamientos de los generadores y consumidores de información electrónica. Por otra parte, es asimismo relevante para el aprendizaje de los alumnos que éstos se enfrenten a las distintas problemáticas resumidoras que surgen al utilizar otros tipos de códigos semióticos no verbales en los documentos objeto de resumen (sonoro, audiovisual, gráfico, etc.), y la forma en la que han de adaptarse a un código verbal para la representación del resumen documental. Las restricciones de género y de los diversos tipos textuales dentro de éstos no es menos importante, así como la cuestión del análisis de dominio en cada uno de los géneros científicos y/ o profesionales. Incluimos aquí una problemática de «focos pragmáticos», difícil de solucionar, puesto que no tiene su reflejo adecuado en la normativa sobre resumen documental.

Surgen así *problemas* relacionados con los distintos *campos temáticos*, planteados por la complejidad informativa del documento, por la importancia de los elementos terminológicos; *problemas* de representación de *modos textuales* en los distintos ámbitos documentales (documentación audiovisual, publicitaria, jurídica, administrativa, científico-técnica, etc.) y su *subordinación a códigos lingüísticos verbales*, etc.

- b) Necesidad de analizar las distintas convenciones retórico estilísticas de los distintos géneros y tipos textuales

Para trasladarlas a formatos o estructuras de resumen adecuadas y mantener la funcionalidad y adecuación respecto al original, a la par que se presentan normalizadas. Esto permite lograr una homogeneidad en los formatos de los resúmenes y un control en la representación y recuperación de información a través del resumen, herramienta documental y punto de acceso temático al documento original.

- c) Objetivos estratégicos o dominio de estrategias fundamentales en el proceso resumidor

- a) Aproximación a las metaestrategias de planificación y evaluación del proceso general resumidor

Ponen en juego la competencia resumidora en todos los contextos de uso. Este tipo de objetivos se enfocan hacia la planificación, el control y la evaluación.

- b) Conocimiento de las estrategias locales resumidoras

Ayudan a identificar y solucionar los problemas detectados en cada una de las fases del proceso resumidor en un proyecto concreto de resumen: estrategias de reconocimiento o lectura documental, estrategias de análisis-síntesis de

la información, estrategias en la redacción del resumen, estrategias de revisión o corrección de resúmenes.

D) Objetivos de cultura profesional

Este tipo de objetivos generales se enfocan hacia la asimilación de los fundamentos éticos y estilos de trabajo de los profesionales de la información y documentación en tareas de representación documental, enfrentando al alumno ante las diferentes «situaciones» resumidoras que se puede encontrar.

- a) La necesidad de una aproximación real a los estilos de trabajo de los profesionales resumidores y al resumen documental en sus diferentes ámbitos

Este objetivo específico pretende que el alumno capte los fundamentos de los estilos de trabajo de los resumidores y de los profesionales de la documentación en contextos reales de actuación, ya que el entorno del sistema de información es uno de los factores que influye y determina los procesos de representación documental. Los alumnos habrán de aproximarse a las políticas resumidoras de los distintos servicios de información desde la revisión de los manuales de procedimiento resumidor, pautas y guías para la redacción de resúmenes o el análisis de los resúmenes difundidos en las distintas bases de datos de resúmenes. Complementariamente el alumno puede obtener una visión más real del *mercado* del resumen en distintos ámbitos y contextos así como de los diferentes productos o resúmenes en cada servicio resumidor.

- b) Reflexión sobre la ética en los procesos de representación documental y el cumplimiento del compromiso social de los valores democráticos que han de regir todas las actividades de selección, organización, preservación difusión de la información

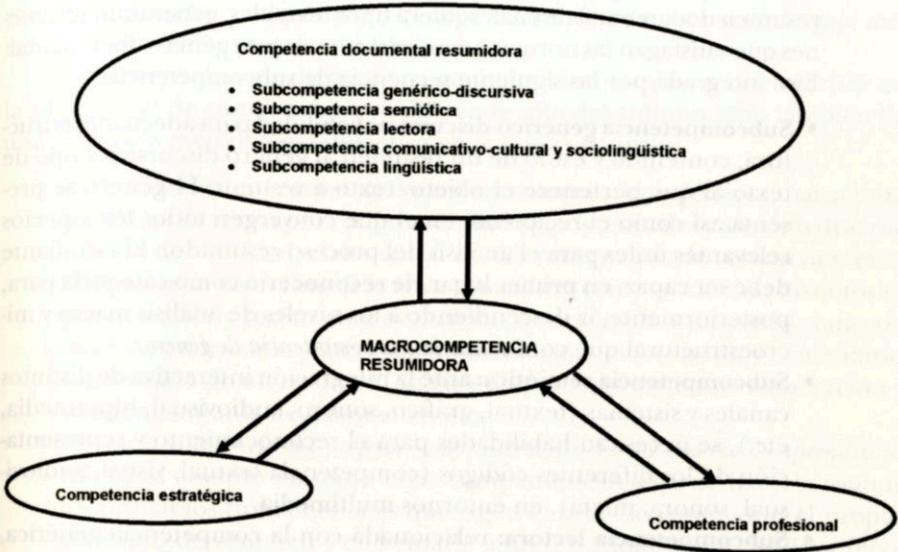
Ello nos lleva a una necesidad de políticas resumidoras explicitadas en códigos profesionales, manuales de procedimientos y normativas actualizadas, y al análisis de la responsabilidad individual respecto al desempeño del rol de cada profesional en su actividad.

II.1.2.2. El modelo integrado de competencias resumidoras

Estos cuatro bloques de objetivos orientan las competencias que vamos a desarrollar en los alumnos y configuran asimismo los cuatro tipos de destrezas que conforman la primera aproximación a la actividad resumidora. El proceso

de adquisición de la competencia resumidora es dinámico y en espiral (como cualquier proceso de aprendizaje). Por lo tanto, es fundamental seguir una gradación en la consecución de los distintos objetivos, conjugando éstos con las destrezas necesarias.

GRÁFICO 8

Modelo integrado de competencias resumidoras

Mostraremos ahora nuestro propio modelo holístico de la competencia resumidora. Partimos de la base de que resumir es resolver problemas que van allá de cuestiones lingüístico-cognitivas. Saber resumir, por tanto, comportará una serie cíclica e interactiva de subcompetencias, conformando la macrocompetencia resumidora global. Destacamos, pues, la necesidad de establecer un concepto dinámico y funcional de las técnicas resumidoras, así como un mosaico integrado e interdependiente de competencias, que sintetizamos a continuación.

• Interrelación de competencias locales para comprender la competencia resumidora global como un sistema complejo de conocimiento.
• Incorporación a las competencias resumidoras de un enfoque sociocomunicativo y discursivo.
• Inclusión de competencias cognitivas, procedimentales, metacognitivas y de desarrollo y compromiso profesional.
• Inclusión de un componente profesional y cultural sobre toda la labor de representación documental [competencia y cultura profesional].

Una vez expuestas las características de nuestro *modelo dinámico de competencia resumidora*, haremos un desglose de competencias y subcompetencias. Al mismo tiempo señalaremos que la competencia resumidora consiste tanto en el conocimiento de las reglas y convenciones del resumen como en la capacidad para ejecutar todas las subcompetencias en contextos reales y ante distintas situaciones resumidoras.

1. **Competencia documental-resumidora o meta-representativa** (*instrumental, técnica y tecnológica*): Habilidad para realizar eficazmente el proceso de resumen documental de cualesquiera tipos textuales, generando resúmenes que satisfagan las normas y convenciones de este género documental. Está integrada por las siguiente secuencia de subcompetencias:
 - **Subcompetencia genérico-discursiva**: habilidad para adecuar la estructura, contenido y estilo de un resumen al género discursivo y tipo de texto al que pertenece el objeto/texto a resumir. El género se presenta así como el recipiente en el que convergen todos los aspectos relevantes útiles para el análisis del proceso resumidor. El estudiante debe ser capaz, en primer lugar, de reconocerlo como categoría para, posteriormente, ir descendiendo a los niveles de análisis macro y microestructural que conformarán su *competencia de género*.
 - **Subcompetencia semiótica**: ante la integración interactiva de distintos canales y sistemas (textual, gráfico, sonoro, audiovisual, hipermedia, etc.), se necesitan habilidades para el reconocimiento y representación de los diferentes códigos (competencia textual, visual, audiovisual, sonora, mixta), en entornos multimedia.
 - **Subcompetencia lectora**: relacionada con la competencia genérica, competencia de dominio temático, competencia extralingüística y competencia socio-retórica o cultural.
 - **Subcompetencia comunicativo-cultural y sociolingüística**: capacidad de interpretar y expresarse de acuerdo con el contexto, considerando: textos en otras lenguas, características de los estilos epistemológicos, retórica argumentativa, fraseología y terminología, etc.
 - **Subcompetencia lingüística**: semántica, gramática textual, sintáctica y pragmática.
2. **Competencia estratégica**: dominio de las estrategias comunicativas y resumidoras que permiten compensar carencias o lagunas derivadas de dificultades específicas. Este tipo de competencia, junto con las habilidades metacognitivas, nos permitirá llevar a cabo el proceso general del resumen y al mismo tiempo nos ayudará a construir expectativas adecuadas a partir de situaciones específicas en un contexto de realización de un determinado tipo de resumen. Dirige además la aplicación de todas las restantes y comprende todos aquellos procedimientos que se aplican a la organización y realización del trabajo resumidor, a la identificación y resolución de problemas, a la autoevaluación del proceso y a la evaluación de la calidad del resumen.

3. **Competencia profesional (cultura de la profesión):** conocimiento de las destrezas y habilidades asociadas a la práctica del tratamiento documental de contenido y a la ética profesional en la Información y Documentación.

Para concluir este apartado de competencias es preciso señalar que la capacidad para resumir documentos debe desarrollarse; y no es la misma en todas las personas. Los seres humanos procesan constantemente información y la reducen. Pero para sintetizar documentos hemos de acumular un *historial* de experiencia resumidora. El alumno irá siendo cada vez más consciente del proceso resumidor y adquirirá en el decurso del tiempo un mayor bagaje metacognitivo sobre la propia actividad.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que el cambio o la evolución en la adquisición de competencias no depende sólo del alumno, sino también de una adecuada metodología didáctica en la que concurran:

- Una *variación en la gama de situaciones comunicativas*; géneros, naturaleza semiótica de textos por resumir, distintos tipos textuales y ámbitos disciplinares o de actividad, elaboración de diferentes tipos de resúmenes, etc.
- *Cambios en la naturaleza de la tarea resumidora*: comparación de distintos tipos de textos y resúmenes; evaluación de resúmenes tomando como referencia un modelo y una guía de corrección, elaboración y comentario supervisado de un resumen, análisis de procesos mediante elaboración y revisión conjunta de resúmenes, etc.
- *Presencia y ausencia del profesor como intermediador del proceso de aprendizaje*. Iniciar al alumno en todas estas competencias supone hacerle asumir los principios fundamentales que rigen el proceso resumidor; el propio concepto de resumen y enfrentarle a las dificultades que conlleva recorrer correctamente la actividad resumidora, preparándole para redactar un *resumen en contextos especializados*, donde abordará los problemas específicos de cada ámbito disciplinar y profesional.

II.1.2.3. Estrategias didácticas

En los estudios pedagógicos y psicológicos, el término estrategia (del griego, *strateguía*, arte de dirigir las operaciones militares) designa la planificación conjunta de las directrices que se han de seguir en cada una de las fases de un proceso. Así entendida, consideramos las estrategias en cada una de las fases del proceso resumidor, como modelos de decisiones, y las relacionamos con las competencias y objetivos a desarrollar en cada una de ellas hasta lograr el resumen como meta final y resultado de la actividad global resumidora. Sirven como modelo de decisiones para lograr ciertos objetivos y su uso consciente amplía la capacidad y la eficacia del aprendizaje del resumen.

Las estrategias ayudarán a lograr las competencias locales en cada una de las fases resumidoras y la macrocompetencia resumidora o competencia resumidora global:

Distinguiremos cuatro tipos de estrategias para el proceso resumidor

- **Globales o macroestrategias:** se refieren a aspectos generales del proceso resumidor: planificación y revisión general.
- **Locales o microestrategias:** aluden a aspectos parciales del proceso. Se centran en cada una de las fases.
- **Cognitivas:** relacionadas con el logro de metas y la resolución de los procesos sociocognitivos para la realización del resumen documental.
- **Metacognitivas:** aquellas que controlan el proceso resumidor en sus avances, interferencias o retrocesos.

Estrategias globales	Estrategias de análisis de la tarea resumidora: planificación, ejecución y revisión de la tarea resumidora global; establecer objetivos relacionados con la tarea, análisis de problemas y toma de decisiones resolutivas; activación y acceso a conocimientos previos.
	Estrategias de análisis del entorno (valorar condicionantes del contexto resumidor y seleccionar estrategias adecuadas para realizar la tarea).
	Estrategias personales (selección de estrategias personales adecuadas según dominio de las competencias resumidoras, entorno de la tarea y resumen a realizar; valoración de códigos, conductas y desempeños, etc.).
	Evaluación de estrategias cognitivas y metacognitivas.
Estrategias locales o microestrategias	Adquisición y reconocimiento de información.
	Análisis de la información y realización de inferencias.
	Integración y organización de la información.
	Revisión y corrección.

No existe una lista fija y cerrada de estrategias, sino que cada persona, dependiendo de sus capacidades y preferencias, utiliza unas estrategias u otras según los objetivos de la tarea en cuestión.

<i>Relación de estrategias sistémicas para el proceso de resumen documental</i>	
Estrategias pre-resumidoras	<p>Planificación de la tarea resumidora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la tarea. - Identificar la tarea. - Establecer una meta. - Determinar y formular los pasos necesarios para cumplir la tarea. - Activar/ acceder a conocimientos previos. <p>Análisis factores ambientales. Contexto situacional o interactivo del acto comunicativo del resumen documental .</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar estrategias adecuadas en relación con el entorno.

Relación de estrategias sistémicas para el proceso de resumen documental

<p>Estrategias según el tipo de manipulación semiótico-textual</p>	<p>Estrategias para el reconocimiento documental: lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la tarea lectora. • Identificación de los objetivos de lectura. • Revisión de factores contextuales. • Determinación de expectativas de género: Reconocer el género y el tipo textual. • Precisión de expectativas retóricas o de estructura-formal: analizar y reconocer las estructuras de los textos • Observación e identificación de marcadores paratextuales (tablas, gráficos, figuras, etc.); metatextuales e intertextuales. • Realización de una lectura rápida global <i>skimming</i> para obtener una comprensión rápida del texto: temática principal y estructuración formal: <i>moves</i> y <i>steps</i> o <i>fases</i>. <i>submoves</i>. • Elaboración de una lectura de <i>scanning</i> detenida entre los distintos <i>moves</i>: seleccionando y centrando la atención en la información relevante del autor del texto. • Identificación y marcación de terminología especializada o específica. • Establecimiento de relaciones semánticas y de relevancia entre distintos niveles: <i>moves</i>, contenidos temáticos en cada <i>move-submoves</i>, conceptos y términos. <p>Estrategias de representación documental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis-deconstrucción textual: Fijar expectativas temáticas: identificación de la progresión formal y temática (macrocohesión y macrocoherencia) y organización de la información (Cohesión y coherencia entre <i>moves</i> y <i>submoves</i>): selección y extracción de la información más relevantes dentro de cada <i>move</i> según la función de éste; establecer relaciones formales y conceptuales. • Síntesis-reformulación: condensación y organización de la información según las restricciones de género y normativa documental. • Reexpresión-generación del resumen documental: planificación y redacción-composición, acomodando el texto a las convenciones del resumen documental y a la función y tipo de resumen. <p>Estrategias de revisión textual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la adecuación del resumen al texto original. • Cumplimiento de normas gramaticales y principios de textualidad. • Correspondencia con la función y convenciones del tipo de resumen a realizar.
<p>Estrategias de revisión global</p>	<p>Revisión del proceso y del producto generado: supervisar, verificar o corregir planteamientos y/ acciones.</p> <p>Revisión de estrategias cognitivas y metacognitivas.</p> <p>Reconsideración de estrategias personales.</p>

II.2. HACIA UN MODELO DIDÁCTICO DEL PROCESO DOCUMENTAL RESUMIDOR: ESTUDIOS DE CASO

El objetivo de nuestro modelo y del elenco de casos resumidos, comentados y resueltos, no es abordar toda la casuística posible del resumen, que se extendería hacia otros tipos semióticos no textuales como el iconográfico, el audiovisual o el multimedia; ni siquiera representar toda la amplia gama dentro de los propios documentos textuales. Hay todo un universo pragmático en torno a los géneros profesionales y científicos con una metodología de resumen específica y, sin duda, merecedora de una propuesta didáctica concreta y diferenciada. Somos conscientes de que la diferente naturaleza de los textos, sus distintos canales/modos y códigos de representación, tienen importantes implicaciones en el resumen documental, y están comenzando a explorarse y sistematizarse.

Nos centraremos, pues, en los documentos textuales correspondientes al género científico dentro de un tipo textual determinado, el artículo científico de documentos pertenecientes al dominio de las Ciencias Sociales, con la finalidad de aproximarnos a la didáctica del resumen documental, en un primer nivel básico. Reconocemos la necesidad de abordar una mayor variedad de géneros, tipos textuales y áreas temáticas, puesto que no todas las estructuras textuales, tipos y dominios de actividad, tienen el mismo grado de dificultad a la hora de realizar un buen resumen documental. Asimismo, tampoco existen recomendaciones explícitas sobre la estructura retórica de los resúmenes informativos e indicativos, más allá de los artículos científicos experimentales. Nuestra experiencia en el análisis discursivo textual, y sus aplicaciones al ámbito documental (Izquierdo Alonso; 2002, 2005) nos ha llevado a adentrarnos en el estudio de resúmenes estructurados para distintos tipos de géneros discursivos y tipos textuales, con el fin de ir identificando esquemas formales e ir adaptándolos a los resúmenes indicativos e informativos en contextos de especialidad.

Una vez debidamente sistematizados estaremos en condiciones de ofrecer una muestra representativa fundada en criterios de progresión didáctica. Estas páginas son un claro ejemplo de una primera incursión, desde un modelo pedagógico propio, que no pretende aportar soluciones definitivas al problema de la metodología resumidora, sino abrir nuevas vías en la didáctica general del resumen y en la metodología específica del resumen en contextos de especialidad.

II.2.1. *El modelo didáctico del proceso resumidor aplicado a artículos científicos*

En este modelo se explica detenidamente el procedimiento para resumir con un comentario minucioso de cada una de las etapas o pasos. En cada una de ellas, presentamos una serie de acciones específicas que el alumno realiza, junto con un conjunto de objetivos específicos que, una vez cumplidos, lleva-

rán al logro de la competencia resumidora en cada una de sus fases (lectora, representadora-documental, de producción escrita, revisora, etc.).

Con esta presentación secuencial y dinámica pretendemos hacer hincapié en la adquisición de los conocimientos sobre el concepto y proceso resumidor y también en los conocimientos tácticos, estratégicos y de cultura de la profesión (éticos). Una vez comenzado el proceso resumidor, el alumno habrá de enfrentarse a múltiples problemáticas e irá tomando decisiones y solventando problemas que le reforzarán en el dominio del proceso resumidor y en el conocimiento estratégico de la actividad resumidora.

II.2.1.1. Acerca de los documentos/fuente objeto de estudio

Antes de presentar la selección de casos comentados haremos unas breves consideraciones sobre los documentos seleccionados para el resumen y la metodología didáctica de nuestro proceso resumidor.

a) Características textuales de los documentos resumidos

Hemos seleccionado una pequeña muestra de seis artículos científicos (siete en realidad, si incluimos el que escogemos para ilustrar el proceso) del área de las Ciencias Sociales, pertenecientes al dominio de la Psicología y Ciencias afines. Los textos analizados están todos en castellano, son de fecha relativamente reciente y muestran temáticas que reflejan problemas y situaciones de actualidad informativa de interés para nuestro alumnado.

CARPI BALLESTER, A., *et al.* (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 59-70.

GÁZQUEZ, J. J. *et al.* (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (1), 94-105.

FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. *et al.* (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 253-269.

FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006): «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», *Anales de Psicología*, 22 (2), 169-174.

ARMENGOL ASENJO, R. *et al.* (2007): «Aspectos psicosociales en la gestación: el cuestionario de evaluación prenatal», *Anales de Psicología*, 23 (1), 25-32.

SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.ª D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48.

Todos los tipos textuales seleccionados responden a secuencias o modelos *argumentativos, expositivos y descriptivos*, frente a otros como los instructivos o exhortativos, que se dan en la tipología técnica o en el ámbito publicitario y jurídico. La función predominante en nuestros documentos-base es la *representativa*, frente a la función expresiva, preponderante de los literarios, o la apelativa de los publicitarios.

Su foco contextual dominante, dado que no existen tipos puros, es el informativo. La muestra elegida se adapta fielmente a las características y funciones de esta tipología textual científico-técnica y a las convenciones genéricas del artículo científico. Estructuralmente son los tipos textuales experimentales los que, debido a la propia regularidad y sistematicidad del método con el que operan, permiten parametrizarse de un modo más identificable y homogéneo posibilitando en mayor o menor medida generalizaciones y convenciones retóricas más consistentes y de ahí que se hayan visto reflejados en las normas resumidoras y cuenten con una amplia literatura de análisis dentro de la lingüística aplicada y el análisis del discurso.

Dadas sus características pragmáticas, el grado con el que se adaptan a la metodología científica facilita el reconocimiento de claros patrones estructurales, y su adaptación a los esquemas de los resúmenes informativo, indicativo y mixto. Puesto que se dirigen a usuarios especializados en la materia, pueden reportar a nuestros alumnos cierta dificultad a la hora de la comprensión, fácilmente soslayable desde la heurística de zonas de contenido en las que extraer información relevante y desde la asunción de las técnicas lectoras documentales (lectura estratégica): activa para la identificación de información relevante y pasiva para la comprensión detenida, que sería objeto propio del destinatario final del texto. Pero es difícil generalizar y en todas las disciplinas encontramos artículos de tipo teórico en los que se desarrollan modelos, se revisan teorías, se diseñan estudios comparativos e integradores y otros artículos de corte más metodológico y experimental. La proporción de un modelo y otro depende de la propia disciplina y del cruce disciplinar. En este sentido, la selección de los textos que ilustran la metodología ha sido muy cuidadosa, porque, a pesar del tipo de estudio, no todos los autores se adaptan a las convenciones formales y estilísticas del artículo científico.

b) Criterios para la selección de textos a resumir

Los criterios que han orientado la elección de los textos sobre los que recaerán las actividades del proceso resumidor son los siguientes:

- **Idoneidad del contenido:** de tal forma que los textos, en la medida de lo posible, resulten interesantes y apropiados para los fines que se persiguen.
- **«Explotabilidad»:** es decir que puedan ser trabajados, integrando todas las destrezas que concurren en el acto resumidor. Por otra parte, buscábamos textos con unas características internas que se adaptasen a una primera sensibilización con la técnica de nuestro modelo metodológico y le dota-

ran, así, de capacidad explicativa y didáctica. Debían ser adecuados para el contraste empírico con el manejo de las normas y directrices resumidoras, así como con las estructuras prototípicas de los resúmenes informativos, indicativos y mixtos, tal y como los conocemos actualmente.

- **Legibilidad:** los textos no habrían de ofrecer demasiadas dificultades desde el punto de vista léxico o estructural.
- **Extensión:** dado el tipo de texto y los requerimientos formales de las revistas seleccionadas todos responden más o menos a una misma longitud.
- **Actualidad temática e interés:** de modo que propiciasen un marco adecuado para activar los esquemas cognitivos que inciden en el reconocimiento lector.

II.2.1.2. Metodología para la resolución de los casos resumidores

El modelo de análisis ha de ser significativo y relevante. En las etapas iniciales lo suficientemente explícito, con una clara explicación de qué hacer, cómo y cuándo hacerlo y, al mismo tiempo, con una repetición de las secuencias que deben pasar a formar parte del conocimiento básico procedimental o de los hábitos de actuación de nuestros alumnos. Posteriormente, y a través de la práctica, este conocimiento se irá haciendo más implícito y automatizado, según el alumno sea capaz de ir interiorizándolo y auto-regulándose, hasta adquirir todas las destrezas que requiere el proceso resumidor.

De ahí que en nuestros casos repitamos una y otra vez las técnicas y actividades de cada una de las fases del proceso resumidor en cada uno de los tipos de resúmenes por escribir. El objetivo final de nuestro modelo resumidor es proporcionar una estrategia pedagógica desde una heurística que haga descubrir al alumno los principios que ha de seguir para lograr un correcto desempeño del proceso resumidor y, por consiguiente, un resumen documental correcto y válido. Será por tanto un instrumento que servirá para la planificación de la actividad resumidora y una estrategia para la realización y evaluación del resumen en todas sus fases (reconocimiento-lectura; representación documental y revisión).

Nos aproximaremos, pues, al resumen desde planteamientos explícitos. Y realizaremos un análisis reflexivo de los diferentes procesos (lógico-cognitivos, lingüístico-textuales, socioculturales y metarreflexivos) que intervienen en esta operación textual, y ponen en juego la competencia lingüístico-discursiva, socio-retórica, pragmática, documental y estratégica de quien lo realiza.

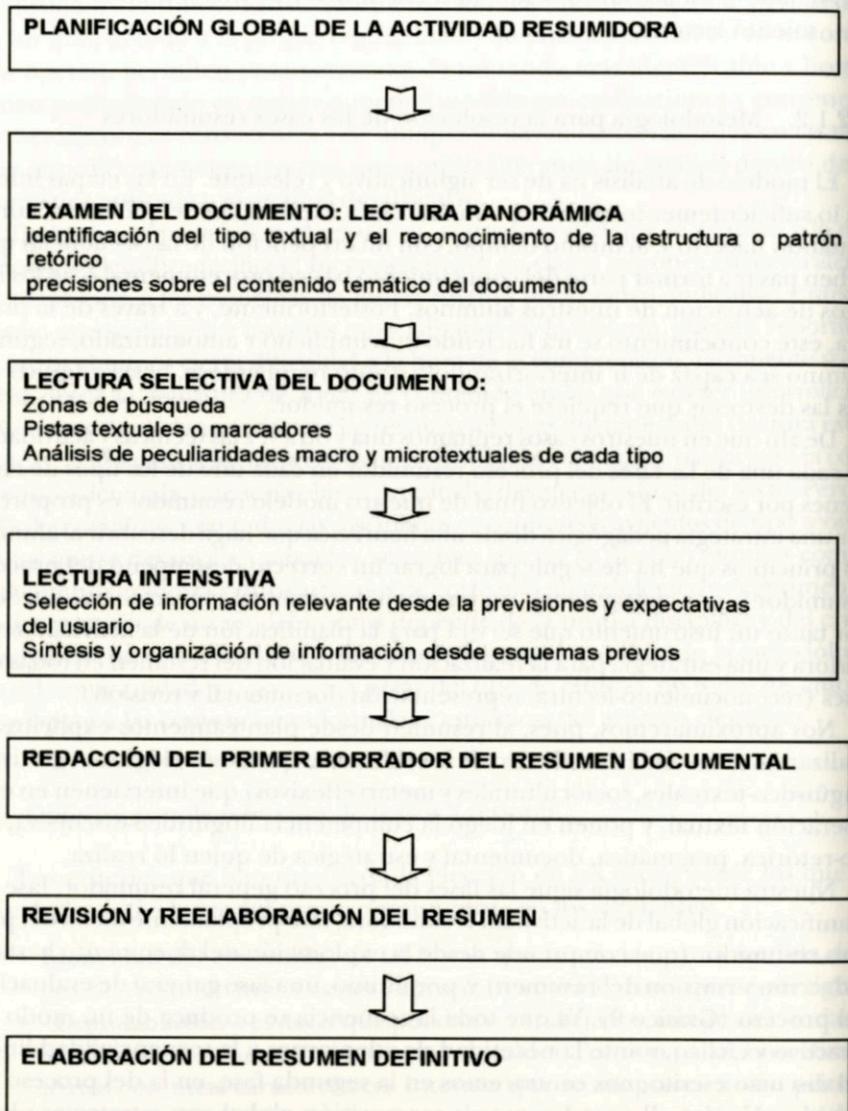
Nuestra metodología sigue las fases del proceso general resumidor: fase de planificación global de la actividad resumidora, fase propiamente dicha del proceso resumidor (que comprende desde la exploración del documento hasta la redacción y revisión del resumen) y, por último, una fase general de evaluación del proceso (Gráfico 9). Ya que toda la secuencia se produce de un modo interactivo y cíclico, y ante la necesidad de adaptarnos a la secuencialidad lineal del discurso escrito, nos centraremos en la segunda fase, en la del proceso resumidor. No por ello perderemos la macrovisión global con estrategias plani-

ficadoras y revisoras, que por otro lado han de estar presentes también en esta fase local del proceso resumidor propiamente dicho.

Ésta se encuentra desplegada en distintas actividades o tareas que irán siendo relatadas detalladamente para cada uno de los tipos de resúmenes que escribiremos.

GRÁFICO 9

Fase general del proceso resumidor



Es importante incidir en estos aspectos de reflexión y en el hecho de que los alumnos vean todo el proceso como un constante vaivén de aparición y resolución de problemas, de toma de decisiones para la consecución mejorada de cada una de las fases y el logro de un resumen bien hecho. Resulta conveniente también que el alumno identifique metas y objetivos específicos en cada una de las fases, de modo que orienten y dirijan las actividades resumidoras, los medios y los instrumentos para poder llevarlas a cabo. De ahí que nos hayamos planteado un procedimiento general en etapas, actividades y objetivos, que han de ser alcanzados con el abanico de estrategias cognitivas, tácticas y metacognitivas expuestas en el capítulo anterior. Los objetivos finales de esta enseñanza no serán otros que los de desarrollar la competencia resumidora global a través de la puesta en práctica de las diversas subcompetencias. Todo este proceso queda desglosado pormenorizadamente en la Tabla 6.

TABLA 6
Procedimiento para resumir

<i>Planificación global de la tarea resumidora</i>		
<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
Valoración del entorno de la tarea; situación comunicativa documental; contexto profesional; proceso general resumidor, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar los <i>condicionantes del sistema documental</i> (política resumidora, medios disponibles, manual de procedimientos, guías y normativas, nivel de productividad exigida, etc.). - Analizar detenidamente la <i>tarea o proyecto resumidor</i> (destinatarios, características del documento, tipo de resumen a elaborar, revisión de competencias y estrategias a ejercitar (conocimientos temáticos, técnicos, procedimentales y metacognitivos), consideración de limitaciones personales, etc. - Considerar la <i>programación general de las fases del resumen, de sus objetivos generales</i> y de las <i>estrategias</i> para conseguirlo. - Proyectar <i>acciones específicas</i> para cada una de las etapas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el objetivo, las etapas y niveles del proceso resumidor. - Conocer el formato/estructura y el estilo de los distintos tipos de resúmenes según su función. - Reconocer las funciones documentales de los distintos tipos de resúmenes según su forma y finalidad. - Aplicar las técnicas de resumen a todos los tipos de documentos según su canal, género y contenido. - Generar distintos tipos de resúmenes para un mismo documento según el grado de densidad temática y la profundización de representación documental requerida: atendiendo al tipo de texto, características semióticas del mensaje, etc. - Seleccionar el tipo de resumen más adecuado para cada tipo de texto teniendo en cuenta la función del resumen en el contexto documental, las especificaciones del sistema resumidor, las necesidades del usuario, etc. - Reconocer las funciones retóricas del discurso y su importancia para la representación documental.
<i>Proceso resumidor documental</i>		
<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
Examen del documento: Lectura panorámica y <i>primera cata del ítem a resumir</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir los objetivos de lectura documental y ser conscientes de ellos antes de enfrentarse a la tarea lectora. - Seleccionar el tipo de lectura que requiere la operación resumidora (extensiva/intensiva). - Estudiar la <i>configuración externa</i> del documento: Ver título, portada, sumario, índices, bibliografía. Comprobar si lleva ya resumen de autor, prólogo o figura una reseña en la cubierta posterior. - Estudiar la <i>configuración interna</i> del documento: Ver qué capítulos y epígrafes articulan la información, prestando atención a su significado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y usar un conjunto de técnicas lectoras para obtener información tales como <i>skimming</i> y <i>scanning</i>, para identificar marcadores del discurso, activar esquemas formales y de contenido para comprender textos, etc. - Adquirir estrategias de lectura documental/reconocimiento para acceder a textos especializados: análisis de componentes superestructurales y macroestructurales. - Distinguir las peculiaridades genéricas de cada documento en cuanto a estructura, función, organización y distribución del contenido informativo.

Proceso resumidor documental		
Pasos	Actividades	Objetivos
Examen del documento: Lectura panorámica y primera cata del ítem a resumir	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el resumen de autor si lo lleva o la reseña de la cubierta posterior. - Identificar el género comunicativo y su naturaleza semiótica realizando precisiones sobre su función y tipologías textuales con el objetivo de reconocer patrones retóricos. - Activar los conocimientos previos de género, esquemas retóricos y los conocimientos de dominio o de mundo que tiene los alumnos y que influyen en la asimilación y comprensión del documento analizado. - Vigilar el cumplimiento de la planificación global de la actividad resumidora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender géneros textuales marcados por el campo o dominio de actividad: Así en textos científicos en el área de la <i>biomedicina</i> (artículo científico, nota clínica, estudio de caso, artículo de revisión, artículo de divulgación, etc.); en <i>textos técnicos</i> del dominio empresarial (una comunicación interna, un certificado técnico, una memoria anual, una norma laboral, una norma técnica, una solicitud de desarrollo de un producto, una patente, etc.); en el ámbito jurídico <i>textos normativos</i> (leyes, reales decretos, reglamentos, etc.); <i>textos judiciales</i> (denuncias, autos de sentencias, demandas, etc.); <i>textos aplicados</i> (escrituras, actas notariales, testamentos, informes judiciales, etc.) y en la <i>jurisprudencia</i> (sentencias del Tribunal Supremo o del Constitucional). - Leer géneros textuales en distintos sistemas semióticos: gráfico, audiovisual, sonoro, mixto, etc. - Procesar la lectura con la rapidez que exige el acto resumidor. - Precisar el área de conocimiento a la que pertenece el texto y valorar sus características discursivas: modos de organizar y presentar la información, terminología empleada, fraseología, etc. - Identificar los distintos modelos textuales que se dan dentro de un mismo texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.) para valorar la función del texto y la adecuación de su estructura formal o retórica. - Decidir en función de los considerandos anteriores la clase de resumen que escribiremos: indicativo, informativo, estructurado.
Lectura selectiva del documento: identificación de características discursivo textuales. Marcación de zonas de extracción de información y detección de marcadores discursivos que actúan como claves metadiscursivas, que nos advierten de la presencia de las secuencias retóricas que interesa recoger para el resumen INT-OBJ-MET-RES-CON; INT-OBJ-PLANTEAMIENTO/DESARROLLO Y VALORACIONES FINALES, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una lectura de <i>skimming</i> o <i>previewing</i>, con identificación de la información relevante en cada categoría estructural y estudio de la terminología específica del texto. - Analizar aquellos segmentos textuales portadores de la información pertinente (adecuada) y relevante (importante) para nuestro tipo de resumen. - Subrayar las secuencias (<i>-moves-</i>) y pasos (<i>-steps-</i>) que expresan los OBJ-MET-RES-CON. Si es necesario para el R., por ej., R. estructurado, se analiza la INT. (IMRAD). - Extraer información relevante según esquemas de preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar los <i>moves</i> e identificar los <i>submoves</i> principales. - Seleccionar la información relevante dentro de cada <i>submove</i> según la finalidad comunicativa del texto para la comunidad en la que éste se inserta. - Identificar como se presentan y encadenan los argumentos mediante distintos tipos de marcadores. - Reconocer mecanismos de cohesión en el discurso escrito y el papel que desempeñan para señalar relaciones entre las distintas oraciones y párrafos. - Inferir vínculos y conexiones entre acontecimientos, ideas, etc., deducir causas y efectos y encontrar relaciones tales como idea principal, secundaria, información nueva, información dada, generalizaciones, simplificaciones, etc. - Descubrir referencias socioculturales específicas (comunidades discursivas y epistémicas) e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales, retóricos y de contenido que sean apropiados. - Identificar y extraer la información relevante del texto en función del tipo de tarea resumidora a realizar.
Selección, extracción y organización de información: Lectura intensiva de las secuencias (<i>-moves-</i>) relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar el texto primario, suprimiendo expresiones y vocablos innecesarios y manteniendo equivalencias estructurales y funcionales. - Organizar jerárquicamente las ideas que integran las secuencias identificadas. - Esquematizar los enunciados según la estructura retórica del documento analizado: Por ejemplo, OBJ-MET-RES-CON. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer lógicamente los enunciados en orden de importancia de acuerdo con el esquema propuesto: p. e., distinguir el tema principal del (los) secundario(s) si los hubiese; destacar los pasos (<i>-steps-</i>) de la secuencia metodológica que nos interesa, así como las CON identificadas. - Identificar mecanismos de cohesión en el discurso escrito y el papel que desempeñan para señalar relaciones entre cláusulas. - Inferir vínculos y conexiones entre acontecimientos, ideas, etc., deducir causas y efectos y encontrar relaciones tales como idea principal, secundaria, información nueva, información dada, generalizaciones, simplificaciones, etc.

Proceso resumidor documental		
Pasos	Actividades	Objetivos
Selección, extracción y organización de información: Lectura <i>intensiva</i> de las secuencias (- <i>mones</i> -) relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON		<ul style="list-style-type: none"> - Inferir vínculos y conexiones entre acontecimientos, ideas, etc., deducir causas y efectos y encontrar relaciones tales como idea principal, secundaria, información nueva, información dada, generalizaciones, simplificaciones, etc. - Descubrir referencias socioculturales específicas (comunidades discursivas y epistémicos) e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales, retóricos y de contenido que sean apropiados.
Redacción del resumen documental: primer borrador	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar discursivamente la información seleccionada en las fases anteriores de reconocimiento y descripción. - Integrar y reconstruir la información a incluir en el resumen, estableciendo las relaciones conceptuales, temáticas y discursivas adecuadas. - Considerar el contexto resumidor y las variables implicadas. - Elaborar un resumen adaptado a las convenciones de este género documental y que cumpla adecuadamente las funciones a las que esta supeditado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un resumen atendiendo a la características de estructura, contenido y estilo. - Escribir con la rapidez que exige el objetivo de la tarea resumidora. - Dominar las estrategias de escritura necesarias para la correcta redacción de resúmenes en los diferentes ámbitos de especialidad (planificación del texto, activación de conocimientos extralingüísticos, de conocimientos de estructuras textuales (discursivo- textuales), de conocimientos léxicos, etc.).
Revisión del borrador de Resumen	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir el borrador cuidando de que el léxico y las expresiones sean las ADECUADAS y que el texto presente COHESIÓN y COHERENCIA. - Atender al estilo para agilizar la lectura y facilitar la comprensión del texto procurando: <ol style="list-style-type: none"> a) Utilizar los conectores discursivos adecuados (aditivos, causativos-consecutivos, comparativos, opositivos, ordenadores, discursivos), y b) Prestar atención a los deícticos (persona, tiempo, lugar). - Ajustar la longitud o dimensiones del texto. - Comprobar si el resumen satisface los criterios de calidad y textualidad. - Revisar la adecuación funcional del resumen. - Aplicar los procedimientos de revisión estructural y de contenido (adición, eliminación, sustitución, permutación en el orden de distribución de la información, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Producir resúmenes especializados atendiendo al <i>campo/dominio de especialidad</i> (lenguaje jurídico-administrativo, técnico y científico, comercial, biomédico, periodístico, etc.). - Generar resúmenes marcados por el <i>modo o canal</i> en el que se presenta el objeto base a resumir (p. e., escrito, gráfico, audiovisual, sonoro, mixto...). - Escribir resúmenes orientados hacia el <i>tono y el estilo</i> (científicos con distintos tipos de audiencia (especializada, general, etc.). - Conocer la función del resumen y ser capaz de reflejarla en la redacción de los resúmenes. - Reproducir las convenciones retóricas y estilísticas de cada tipo de resumen. - Emplear las reglas gramaticales de un modo a aceptable así como las convenciones ortográficas apropiadas. - Utilizar los mecanismos cohesivos propios del lenguaje escrito. <p>Ser capaz de utilizar el léxico importante del texto e incluirlo en el resumen coherentemente con el contexto.</p>
Elaboración del resumen definitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar las correcciones y matizaciones detectadas en la fase anterior, según los distintos parámetros y procedimientos de revisión. 	RESUMEN EXCELENTE
Proceso de revisión global		
Proceso de evaluación global	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar la tarea revisora. - Definir los objetivos de la evaluación. - Seleccionar las estrategias de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el conocimiento estratégico: la implementación de estrategias para determinar los objetivos del resumen según el contexto de la tarea, el marco del sistema resumidor, las habilidades y limitaciones del resumidor, el tipo de material a resumir, el marco del usuario y sus comportamientos informativos. - Ajustar proceso global, o de alguna de las fases, con el fin de la resolución de los posibles problemas detectados a lo largo de la ejecución de la actividad resumidora. - Lograr un mayor control de la actividad resumidora y del propio resumen.

Esta Tabla 6 constituye la hoja de ruta sobre la que diseñaremos nuestra aventura didáctica resumidora. A ella volveremos una y otra vez con el objetivo de establecer rutinas resumidoras iniciales hasta que el proceso se interiorice y pase a ser más reflexivo. En eso consiste el aprendizaje. A continuación pasaremos a comentarla valorando los aspectos más relevantes en cada una de las fases, desde las actividades de reconocimiento textual y lectura hasta la de producción y revisión textual. Nos ayudaremos del caso/muestra de Carpi Ballester, A., *et al.* (2007) para ilustrar las observaciones.

1. *Examen del documento.* Es obvio que si usted es el autor del documento que va a resumir no necesita leer este primer punto, puesto que ya sabrá cuáles son sus características discursivas, y, en función de ellas, las modalidades de resumen que puede escoger para representarlo.

Cuando nos enfrentamos al resumen de documentos científicos, tales como tesis doctorales, monografías, artículos, informes de investigación, comunicaciones, etc., debemos considerar siempre que se trata de textos dotados de una estructura homogénea, que responde a una organización lógica, elaborados sobre un conocimiento previo que subyace tras el recurso de la intertextualidad (citas y referencias bibliográficas) y que muestran el léxico específico característico de las áreas de conocimiento de las que proceden, aunque posean también rasgos inherentes a las diferentes modalidades discursivas.

Al incorporar a nuestro marco de conocimiento la naturaleza de esos discursos mediante el análisis reiterado de éstos, iremos abreviando el tiempo invertido en esta tarea preliminar, porque desde el momento en el que tengamos que habérnoslas con el resumen de una tesis doctoral, de un artículo científico o, simplemente, con la corrección de un resumen de autor, ya sabremos desde el primer momento el tipo de texto del que se trata y cómo abordar su análisis.

En principio debemos observar aspectos *formales externos e internos*; el título es importante, porque puede indicarnos el género al que pertenece el documento (científico, académico, literario, periodístico, político, religioso, jurídico, etc.) y el tema desarrollado en él. Sin embargo, hemos de tener muy en cuenta que existen títulos engañosos, deliberadamente ambiguos, que no reflejan exactamente la materia desarrollada en el documento. Están concebidos para intrigarnos, atraernos, seducirnos. Generan unas expectativas acerca del tema que quizá, tras su lectura, pueden verse defraudadas.

Es por eso por lo que se hace necesario consultar otros elementos internos del documento. El sumario, antes llamado acaso con más propiedad índice sistemático (si presenta el contenido estructurado en alguna clase de esquema) o índice a secas, puede suplir las carencias del título. Su lectura no sólo permitirá superar las deficiencias de éste, si las tuviere, sino que complementará la información que nos haya proporcionado. Un artículo, una comunicación, una ponencia, no incorporan sumario, pero los epígrafes que articulan el contenido desempeñan análogo cometido, ayudándonos a establecer el género, el tipo de documento y el tema propuesto por el autor, aunque sea de manera muy genérica.

Si nuestro documento en cuestión contiene resumen de autor encabezando el trabajo (artículo científico), o reseña situada en la cubierta posterior del libro o monografía publicados, también nos ilustrarán acerca de esos extremos.

El tipo de resumen que redactemos dependerá principalmente de la modalidad discursiva a la que nos enfrentemos.

Simplificando la cuestión: no es lo mismo escribir un resumen informativo (OBJ-MET-RES-CON) para trabajos de investigación de ciencia y tecnología, que para aquellos otros provenientes de las ciencias sociales y humanas. Las secciones («*moves*», movimientos, secuencias) y subsecciones («*steps*», pasos) que integran la superestructura de estas investigaciones tienen características diferentes según se trate de las primeras o las últimas. En ciencia y tecnología, por ejemplo, la sección de la metodología seguida en la realización de un trabajo está muy bien delimitada; la propia materia estudiada nos permite saber desde el principio cuál es la metodología seguida para su desarrollo; en cambio, en ciencias sociales y humanas, la metodología es mucho más imprecisa y difusa en términos generales, aunque haya asimismo investigaciones a las que quepa aplicar la superestructura mencionada (p. e., trabajos empíricos de sociología y psicología).

Supongamos que deseamos resumir un documento de historia: una biografía. Pues bien, no disponemos de ninguna estrategia que nos permita construir el modelo de resumen informativo del que estamos escribiendo, porque su composición textual excede con mucho el esquema de aquél; y tampoco se encuentran en ella las secciones que buscamos representar en el nuevo texto. No hay resultados, ni discusión de resultados, ni conclusiones. A lo sumo podría describirse el tema del documento (*biografía de...*), y en lo que concierne a la metodología habría que tener en cuenta que la biografía puede escribirse desde dos perspectivas: interna, recreando el desenvolvimiento vital del biografiado y externa, presentando su ejecutoria pública en el devenir histórico de una época y de un país. Esta segunda opción es muy socorrida para retratar a personajes cuya vida nos ha dejado escasos testimonios de su peripecia personal. Por lo tanto, nada tiene que ver esta metodología con la que observamos en artículos científicos, aunque tanto éstos como la biografía sean trabajos de investigación.

Por otro lado, para escoger con acierto el resumen que mejor se adecúe a las características del texto que queremos describir y la superestructura que articulará la información que pretendemos recoger y transmitir, debemos asumir con naturalidad que existen textos que se «resisten a ser resumidos», o, lo que es igual, que «no se pueden resumir», dado que toda la información que contienen es relevante (Álvarez Angulo, 2000). Esta premisa bien puede aplicarse a alguna sección del texto científico; por ejemplo, hay artículos donde los resultados son un cúmulo de tablas estadísticas pormenorizadamente descritas, que sirven de base para la elaboración de las conclusiones. En estos casos tal vez sea más ilustrativo pasar directamente a ellas, escogiendo un resumen

mixto, que espigar en la descripción difícilmente sintetizable de unos resultados numéricos que las avalen.

Esta primera aproximación al documento nos proporciona el conocimiento suficiente de él (género discursivo, área de conocimiento a la que pertenece, tipo de texto) como para precisar qué resumen queremos hacer del documento: ¿indicativo?, ¿informativo?, ¿mixto?, ¿estructurado?

Seamos autores o no del documento resumido, ya debemos tener una idea de conjunto del tema desarrollado en el contexto de una perspectiva académica; por ejemplo: artículo de investigación en psicología clínica sobre «*los efectos de la anfetamina...*»; artículo de investigación en historia social y económica sobre «*la relación entre la talla de los mozos y el crecimiento económico en la región de Murcia*»; artículo de investigación en oftalmología acerca de los «*errores refractivos en niños con parálisis cerebral...*». Y en virtud de su estructura interna y de las exigencias a que nos enfrentemos, optaremos por un resumen indicativo, informativo, mixto o estructurado.

2. *Lectura selectiva del documento.* Una vez escogido el modelo de resumen que queremos elaborar, profundizamos en el análisis textual del documento, buscando sólo aquellos segmentos textuales que contienen los enunciados cuya información habremos de transformar en el resumen documental. La superestructura de ambos textos tendrá que ser equivalente, si hemos decidido mantener la del texto (T) inicial que constituye el punto de partida de la transformación, pero la carga de información que contiene el texto (t) del resumen resultante es sensiblemente inferior.

No es preciso leer en profundidad —ni es posible tampoco, si pretendemos resumir muchos textos— todo el documento que queremos sintetizar. Para ahorrar tiempo y esfuerzo recomendamos consultar aquellas secciones y subsecciones del documento analizado que contienen los enunciados cuya información consideramos esencial para nuestro proyecto de resumen. Esta sugerencia se justifica porque suponemos que no vamos a «estudiar» el documento para memorizarlo con el fin de superar una prueba; o para seleccionar aquellos aspectos que convenga contrastar con detenimiento en el curso de una revisión bibliográfica; ni a realizar un resumen «crítico», reseña o reseña, que requieren un examen más detenido de aquél, encaminado a valorarlo.

Las secciones que revisaremos en profundidad del documento que estamos resumiendo son las siguientes:

Tenemos que advertir que las secciones y subsecciones del documento que examinamos representadas en la Tabla 7 están simplificadas, debido a que las hemos reducido a la superestructura o esquema que lo vertebra más genérica y abstractamente, con la finalidad de orientarla hacia la consecución del resu-

men. Disponemos de una amplia producción bibliográfica que analiza con detenimiento la estructura de los documentos.

TABLA 7

Lectura intensiva de las secciones y pasos del documento susceptibles de utilizarse en el resumen documental

Moves (Secciones, Movimientos, Secuencias)	Steps (Subsecciones, Pasos, Elementos)
Introducción/Objetivos	<i>Justificación del interés de la investigación / Antecedentes de la investigación / Estado de la investigación respecto del tema que se investiga / Objetivo-s (temas-s) de la investigación / Hipótesis que orientan el trabajo.</i>
Metodología	<i>Procedimientos seguidos en la realización del trabajo: experimentos; técnicas de análisis de datos; materiales empleados / muestras escogidas / Equipamientos utilizados / Técnicas desarrolladas / Fuentes de información utilizadas / Enfoque o perspectivas adoptadas en la realización / Limitaciones del procedimiento.</i>
Resultados	<i>Exposición de la forma en la que se han desarrollado las pruebas / Descripción de los hallazgos obtenidos en el curso de las pruebas efectuadas / Exposición de los análisis estadísticos propuestos para dar respuesta al problema planteado en la investigación.</i>
Discusión de resultados/Conclusiones	<i>Explicación detallada de los resultados / Interpretación de éstos en relación con los objetivos planteados / Comparación de los resultados obtenidos con los de otros trabajos de investigación / Limitaciones del trabajo efectuado / Validación de las hipótesis planteadas en el curso de la investigación / Recomendaciones o prescripciones.</i>

a) Introducción/Objetivos

A veces encontraremos ambas secciones separadas en muchos trabajos de investigación, pero también las hallaremos fusionadas en una sola, bajo la denominación de «Introducción» o de «Objetivos». En cualquier caso, la subsección que a nosotros nos interesa localizar dentro de ellas es la que hace referencia a los «Objetivos». Éstos están integrados por los enunciados que exponen cuál es el tema principal del documento; el que constituye la razón de ser de la investigación. El/los objetivo(s) delimitan el propósito —la finalidad— y alcance de ella. El/los objetivos nos indican el/los tema(s) desarrollados en el documento: el asunto(s) sobre los que gira el estudio que se lleva a cabo.

¡Atención! Suelen aparecer en el primer párrafo del epígrafe o en el último y penúltimo si hay varios. La posición que por regla general ocupan en el discurso es la que nos permite abreviar la lectura del texto. Hay ocasiones en las que figura nada más que un tema (objetivo principal y único de la investigación), pero también podemos detectar objetivos secundarios o colate-

rales de la investigación, que conviene subrayar para incorporarlos al cuerpo del resumen, aunque diferenciándolos del tema nuclear.

Nos fijaremos de manera especial en las «claves metadiscursivas», que son frases temáticas que nos advierten del tema desarrollado en el documento. Se trata de expresiones de este tenor: «*el objetivo de este trabajo*», «*el propósito de este estudio*», etc. Pero, dado que el español es un idioma que se presta a la retórica recargada, esas «claves metadiscursivas» suelen encontrarse precedidas por «marcadores discursivos» «conectores» y «estructuradores de la información». Éstos sirven para vincular semántica y pragmáticamente miembros del discurso anterior con los que le siguen, que en el caso que nos ocupa son las «claves metadiscursivas» que presentan el tema del documento.

Prestando atención a los «marcadores discursivos» que las preceden las identificaremos con facilidad. Dentro de ellos los utilizados con mayor frecuencia son «conectores consecutivos» del tipo «por lo tanto», «por consiguiente», «en consecuencia», «de ahí», «así», «pues», etc., que introducen el tema investigado; en el artículo sobre «*los efectos de la anfetamina*», los autores comienzan el trabajo exponiendo los antecedentes de la investigación en esa materia, explican lo que es la polidipsia inducida (bebida excesiva) y las hipotéticas causas del fenómeno de la inducción, justifican la importancia del modelo seguido para estudiar el efecto de la anfetamina en sujetos altos y bajos bebedores, e introducen el tema del artículo en el último párrafo de la introducción así:

«Por tanto, los objetivos del presente experimento fueron dos, en primer lugar replicar las diferencias individuales en la conducta de bebida inducida. En segundo lugar, conocer si los sujetos altos y bajos bebedores tienen una respuesta diferencial ante la administración intracerebral de anfetamina en una estructura perteneciente al sistema mesocorticolímbico y altamente relacionada con el control de impulsos y la flexibilidad conductual como es el córtex prefrontal...» (López Grancha *et al.*, 2006).

También es posible que los conectores consecutivos que introducen las frases temáticas sean anglicismos fruto de la traducción literal de expresiones del tipo «*in base...*», que tienen su origen en la influencia lingüística, científica y cultural del mundo anglosajón. Es lo que ocurre en el artículo que sigue:

«En base a los argumentos anteriores, los objetivos que guían esta investigación son los siguientes:

1. Conocer la incidencia de la tipología de las preguntas y de las demandas que se formulan en los exámenes en la calidad del aprendizaje que manifiestan los estudiantes en las respuestas a estas preguntas...
2. Valorar la adecuación de la taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome) como instrumento de evaluación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios...
3. Observar la posible relación de los criterios de evaluación de la taxonomía SÓLO con los criterios de evaluación utilizados por los profesores universitarios...

4. Analizar la incidencia de las decisiones que toma el profesor respecto a la evaluación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios...» (Pérez Cabaní *et al.*, 2000).

En este otro trabajo que versa sobre la influencia de la gestación en el estado de ánimo, el conector consecutivo escogido por los autores para introducir el tema del trabajo es «Por ello...».

«Por ello, el objetivo de la presente investigación es evaluar si existen diferencias en los niveles de depresión, ansiedad estado, ansiedad rasgo, ira estado, ira rasgo, temperamento, reacción y expresión de ira, entre mujeres que se encuentran en el primer, segundo y tercer periodo de gestación de gestación respectivamente».

Obsérvese que los mencionados conectores consecutivos preceden a las «claves metadiscursivas» o frases temáticas fundamentales para advertirnos del tema(s) del documento: «El propósito de este estudio es...», «El objetivo de este estudio...», «Nuestro objetivo...», «Este estudio se ha diseñado...», etc. Por ejemplo, en un artículo sobre la percepción de la violencia escolar por parte de los familiares de niños afectados, aparece al final de la introducción:

«El objetivo de este trabajo se ha centrado, a través de un estudio descriptivo transversal (...), en analizar la opinión de los familiares sobre los problemas de convivencia y violencia escolar en los centros escolares...».

En este otro artículo aparece el tema de este modo:

«El objetivo de la presente investigación es, partiendo del *Prenatal Self-Evaluation Questionnaire-PSQ* de Lederman (1996), adaptar y validar un cuestionario destinado a evaluar aspectos psicosociales del embarazo en una muestra española» (Armengol Asenjo *et al.*, 2007).

Los objetivos de la investigación también pueden introducirse mediante adjetivo posesivo en singular o en plural. Veamos aquí un caso en primera persona del singular:

«Nuestro propósito, al que dedicaremos el resto del artículo, es demostrar que la aplicación del meta-análisis a cualquier área de investigación puede proporcionar respuestas relativamente contundentes y claras sobre ella, especialmente en aquellas áreas en las que existen resultados contradictorios o confusos. Este es el caso de la investigación sobre liderazgo y género, o más concretamente de la investigación sobre la existencia o no de diferencias entre hombres y mujeres en distintos aspectos relacionados con el liderazgo (p. e., eficacia, emergencia, evaluación, motivación para dirigir o estilos de liderazgo, entre otros). Concretamente, a lo largo del artículo expondremos los resultados e implicaciones más importantes obtenidos en cinco metaanálisis realizados por Eagly y colaboradores entre 1990 y 1995 en los que relacionan el género con cinco aspectos del li-

derazgo: estilos de liderazgo (Eagly y Johnson, 1990), emergencia de los líderes (Eagly y Karau, 1991), evaluación de los líderes (Eagly, Makhijani y Klonsky, 1992), motivación para dirigir (Eagly, Karau, Miner y Johnson, 1994) y eficacia de los líderes (Eagly, Karau y Makhijani, 1995).

En segundo lugar, comentaremos las explicaciones ofrecidas por Eagly y cols., basadas principalmente en su teoría del rol de género (Eagly, 1987) junto a explicaciones contrapuestas de estos resultados que, aun siendo menos populares, ofrecen una panorámica diferente. Finalmente, incluiremos también la explicación ofrecida por Hoffman y Hurst (1990) sobre la formación de los estereotipos de género, basada en la hipótesis de la racionalización. Esta explicación constituye una crítica a la teoría de Eagly, y por tanto, a las explicaciones previamente ofrecidas a estos datos» (Cuadrado *et al.*, 2000)».

Menos frecuente es la acumulación redundante de claves metadiscursivas para describir los objetivos. En un estudio sobre el estrés en los profesores universitarios y de enseñanza secundaria, tras la consabida justificación de la investigación, sus autores nos exponen los objetivos del mismo utilizando después del marcador conocido como ordenador («a continuación») dos claves metadiscursivas:

«A continuación se presenta un estudio exploratorio en el que se pretende examinar la posible influencia de las variables sexo, nivel educativo de impartición de docencia (universidad y enseñanza secundaria) y patrón de conducta Tipo A sobre el nivel de estrés de una muestra de profesores» (Castaño *et al.*, 2000).

Los marcadores que acabamos de mencionar, los ordenadores («en primer lugar», «en segundo lugar», «en primer término», «por un lado», etc.), no suelen encontrarse precediendo a las claves metadiscursivas, sino ordenando los objetivos del trabajo cuando hay más de uno en la investigación que se lleva a cabo:

«El primer objetivo de este trabajo es comparar el sesgo de las diferentes versiones españolas de la escala P revisada, la versión completa de 23 ítems, la versión abreviada de 12 ítems y la versión reducida de 6 ítems, mediante el índice de y una transformación aritmética de las medias de las tres versiones de la escala P. Esta comparación nos pueden aportar información relevante acerca de los factores que pueden estar influyendo en el sesgo de la escala P.

El segundo objetivo del trabajo es el de verificar la hipótesis de Eysenck respecto a la mayor heterogeneidad de la escala P (Eysenck, 1992). Para ello vamos a comparar la estructura factorial de ésta frente a las escalas E y N de la versión en castellano del EPQ-R (Eysenck y Eysenck, 1997). Finalmente, comprobaremos si las diferentes versiones españolas de la escala P evalúan de forma similar el mismo constructo de psicoticismo» (Ibáñez *et al.*, 2000)».

La tabla que sigue recoge los marcadores del discurso más empleados dentro de la sección introducción/objetivos que encabezan los trabajos de investigación. Preceden a las claves metadiscursivas que introducen las oraciones que contienen el tema(s) del documento.

TABLA 8

Marcadores del discurso más utilizados en las secciones introducción/objetivos de los trabajos de investigación que preceden a las claves o expresiones metadiscursivas que presentan el tema(s) del documento

Estructuradores de la información	Ordenadores	Marcan apertura
		<i>En primer lugar, primero, primeramente, por una parte, por un lado, de un lado, etc.</i>
		Marcan continuidad
		<i>En segundo/tercer/cuarto... lugar, por otra parte, por otro lado, asimismo, igualmente, luego, después, etc.</i>
Conectores	Aditivos	Marcan cierre
		<i>Por último, en último lugar, en último término, finalmente, etc.</i>
		<i>Además, encima, incluso, aparte, etc.</i>
Conectores	Consecutivos	<i>Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, etc.</i>
	Contraargumentativos	<i>En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, etc.</i>

En los trabajos de ciencia y tecnología las claves metadiscursivas no parecen estar precedidas por marcadores de discurso. Son las primeras frases temáticas que orientan al lector hacia los propósitos de la investigación (Anderson y MacLean, 1997):

«The purpose of this study...», «The aim of this study...», «The objective of this study...», «Our objective...», «This study was designed...». Hay asimismo otras expresiones con verbos metatextuales como «The present study describes changes...», «This paper reports findings on...», «This report presents experiences...».

Con el análisis realizado hasta el momento, hemos identificado y subrayado toda aquella información relevante concerniente al tema(s) del documento.

b) Metodología

A continuación tendremos que efectuar la misma operación con la sección siguiente del documento que deseamos resumir, centrándonos en la metodología. La tabla nos muestra las subsecciones o elementos que revisaremos para extraer los enunciados que contienen la información pertinente para nuestro resumen.

Así como el tema(s) del documento aparece envuelto en un contexto discursivo amplio, la sección metodología figura a continuación claramente diferenciada, identificada por su propia denominación. En los trabajos de ciencias sociales, está estructurada en tres o cuatro subsecciones («*steps*»), cuyo nombre es indicador de la actividad descrita y del grupo escogido para su estudio: «sujetos», es la muestra estudiada; «instrumento», especifica la técnica de encuesta adoptada y las modificaciones de las que ha sido objeto, si es que se han introducido en un cuestionario consolidado para adaptarlo a un contexto concreto; «procedimiento», recoge el modo o las circunstancias en las que se lleva a cabo el trabajo. En lugar de «procedimiento» en ocasiones se indica «material utilizado y recogida de información». Esta subsección tiene un carácter muy genérico y comprende a las demás, excepto a la primera. La sección de la metodología también incluye frecuentemente el paquete estadístico que se aplica al tratamiento de los datos recogidos y las pruebas métricas efectuadas.

El nombre de las subsecciones que conforman la metodología de los trabajos experimentales cambia a veces, o se desglosan en un número mayor de «pasos»; por ejemplo, en el artículo que estudia los efectos de la anfetamina en los animales con polidipsia inducida la metodología se halla estructurada de esta manera: «sujetos»; «aparatos»; «procedimiento conductual» (la forma o las circunstancias en las que fue desarrollándose el experimento); «procedimiento quirúrgico e histológico»; «procedimiento farmacológico»; y «análisis estadísticos», que igual que en el caso anterior expone el paquete estadístico o programa adoptado para el análisis de los datos y en ocasiones las pruebas estadísticas escogidas.

Para resumir esta clase de investigaciones el mejor procedimiento es respetar el esquema del trabajo resumido, suprimiendo la información accesoria e integrando los enunciados más específicos en construcciones de carácter más genérico.

Pongamos por caso el artículo sobre los efectos de la anfetamina. La primera subsección se titula «*Sujetos*» y describe la muestra escogida para la realización del estudio:

«Se utilizaron 20 ratas macho, Wistar, suministradas por Harlam Ibérica (Barcelona, España) con un peso entre 314-376 g. al inicio del experimento [(Los animales fueron colocados en grupos de 4, en cajas de plexiglás (55 x 33 x 30 cm) acomodadas con serrín e instaladas y mantenidas en condiciones estándar en el animalario $23 \pm 2^\circ$ C de temperatura y un ciclo de luz-oscuridad de 12 horas de 8:00 AM a 8:00 PM) del Departamento de Neurociencia y Ciencias de la Salud de la Universidad de Almería. Tras una semana de habituación y antes del entrenamiento, se privó a los animales de comida hasta alcanzar el 85 por 100 de su peso libre, controlando la comida y el peso. Este régimen de privación se mantuvo a lo largo del experimento. Los animales dispusieron de agua en todo momento en sus jaulas-hogar. Todos los procedimientos fueron llevados a cabo

de acuerdo con el Real Decreto 223/1988 sobre protección de animales de experimentación]]».

En principio escogemos y subrayamos la frase más significativa, que especifica la muestra con la que se trabaja. El resto del párrafo lo que expone en realidad es el procedimiento seguido con los animales de experimentación, lo que bien podría haber sido incluido en el aparatado «*Procedimiento conductual*», que es una de las subsecciones que configuran el apartado de la metodología. En principio la acotamos con corchetes para analizar en una segunda lectura si incluimos alguna información acerca de este extremo en procedimiento conductual.

La segunda subsección se titula *Aparatos* e incluye el instrumental que se maneja en el experimento:

El experimento se llevó a cabo en 7 cajas operantes idénticas (32 x 25 x 34 cm) (Med. Associates, Inc.) con el suelo de rejillas de aluminio. Cada caja estaba acondicionada con un pequeño ventilador que producía un ruido de 60 dB que a su vez hacía la función de ruido de fondo. Una pequeña ventana en la pared externa derecha permitía ver en el interior de las cajas. Los paneles frontal y posterior eran de aluminio, mientras que las paredes laterales y el techo eran de acrílico transparente. Detrás del panel frontal se encontraba un dispensador que distribuía las bolitas de comida de 45 mg. Una bombilla de 3 W, colocada a 27 cm del suelo de rejilla, proporcionaba la iluminación de las cajas. En la parte posterior izquierda se colocaban las botellas de agua calibradas (para los procedimientos del PIP), cuyas boquillas eran accesibles a los animales a través de un agujero 3.2 x 3.9 cm de ancho y alto, respectivamente. Las botellas estaban colocadas a 20 cm de la pared frontal, quedando a 7 cm por encima del suelo. Las boquillas quedaban 2 cm detrás del agujero, de manera que la rata no pudiera mantener un contacto permanente con ellas. Los datos generados se registraban directamente a través de un programa computerizado denominado Med-PC.

En este apartado no parece que el material utilizado sea especialmente relevante o novedoso. Lo que en principio *quizá convendría destacar es que los datos relativos a la ingesta de agua se registraban de manera directa por medio de un programa informático llamado Med-Pac.*

La tercera subsección se titula *Procedimiento conductual*. Nos informa con cierto detenimiento de las rutinas que los científicos impusieron a los animales durante el período (20 sesiones) que duró el experimento: estabilización del peso de las cobayas, condiciones medioambientales en las que permanecían, alimentación de la que disponían y determinación del agua que consumían para clasificarlos en altos y bajos bebedores.

«Después del período de habituación en el animalario y una vez estabilizado el peso en el 85 por 100, todos los sujetos recibían en jaulas individuales y durante dos días consecutivos, sesiones de prueba para determinar una línea base de consumo de agua. Para ello, los animales recibieron 60 bolitas de comida que fueron presentadas todas juntas en jaulas individuales. El tiempo de la prueba,

durante el que se registró la cantidad de agua ingerida por cada animal fue idéntico a la duración de la sesión experimental, 60 min.

Al día siguiente, las ratas se colocaron en las cajas operantes durante el mismo tiempo que duraba la sesión experimental. En el comedero se colocaron 20 bolitas de comida; la luz y el ventilador estaban en funcionamiento, pero no se programó ninguna otra contingencia experimental. Las botellas de agua no estaban instaladas. El experimento comenzó un día después. Las botellas se llenaban diariamente con agua fresca y se instalaban, en las cajas operantes, inmediatamente antes del inicio de la sesión experimental. La comida fue administrada según un programa TF 60s según el cual el animal recibía una bolita de comida cada 60 segundos independientemente de su conducta. La cantidad de agua consumida se registraba para cada animal y en cada sesión. El consumo se determinaba pesando las botellas al inicio y al final de cada sesión. Cada sesión experimental comenzaba con la iluminación de las cajas y la duración de la misma fue de 60 min.

Después de 20 sesiones, cuando la cantidad de bebida se consideró estable, se calculó una media de consumo de agua para cada rata, basada en las 3 últimas sesiones de PIP. Usando estas medias, las ratas fueron clasificadas en altas (AB) o bajas bebedoras (BB) en función de si su media de consumo de agua estaba por encima o por debajo de la mediana del grupo, respectivamente».

Observamos que la manipulación a la que son sometidas las ratas tiene como finalidad clasificarlas en altas (AB) y bajas bebedoras (BB) para ponerlas en condiciones de experimentar con ellas el efecto de la anfetamina. Son, pues, los enunciados del último párrafo los relevantes. Igual que sucede en las subsecciones precedentes (sujetos y aparatos) ni el material ni los procedimientos adoptados aportan información novedosa que debamos recoger.

Aparece a continuación la subsección *Procedimiento quirúrgico e histológico*. Describe la forma en la que se administra la anfetamina a los animales, su sacrificio y la preparación de las muestras cerebrales para su análisis histológico:

«Se colocaron dos cánulas guía de calibre 12 en el córtex prefrontal medial de todos los animales a fin de administrar la anfetamina directamente en esta zona. Para ello se anestesiaba al animal con una dosis de Equitesina (2.4 mg/Kg, i.p) y se colocaba en el aparato estereotáxico (Stoelting Stereotaxic Instruments, Mod. 51.600). Una vez expuesto el cráneo se implantaron las cánulas (hechas de acero inoxidable de 12 mm de longitud) bilateralmente y con 12° de inclinación según las coordenadas para el córtex prefrontal medial obtenidas del atlas estereotáxico de Paxinos y Watson tomando la referencia antero-posterior Bregma: -3.2 ± 1.5 lateral y -5.6 dorsoventral. Las cánulas guía se fijaron en el cráneo con resina acrílica. Una vez colocadas los animales recibieron una inyección intramuscular de antibiótico 0.1 ml (Neopenyl Lab. Andromaco), a fin de evitar posibles infecciones post-quirúrgicas.

Los procedimientos conductual y farmacológico comenzaron 10 días después de la operación. Una vez finalizado el experimento, los animales recibieron una sobredosis de equitesina y se les realizó una perfusión intracardiaca con una solución salina (0.9 por 100) seguida de una solución de paraformaldeido (10 por 100). Se extrajeron los cerebros y se depositaron en una solución de formol-sa-

carosa (10 por 100) durante al menos 3 días, después de los cuáles se cortaron secciones de 50 mm a través del área de interés. Las secciones se montaron y tñeron en violeta de cresilo a fin de verificar la localización de las cánulas».

Destacamos por medio de subrayado las características de las muestras obtenidas y la tinción efectuada para el posterior estudio.

Seguidamente se expone en la subsección *procedimiento farmacológico* el modo en el que administran la droga (la anfetamina) a los animales:

«Se administró d-anfetamina sulfato, obtenida de Sigma-Química, Madrid (99 por 100 pureza) disuelta en una solución salina al 0.9 por 100 (5, 10, 20, 40 y 60 mg) o salino (0.5 ml/min) a través de cánulas de inyección de calibre 28, que se extendían 2 mm debajo de la cánula guía, 10 minutos antes de la sesión experimental. El salino o la anfetamina se inyectaban durante 60 segundos usando una microjeringa de 5 ml (Hamilton, USA) unida a una bomba de microinfusión (Hamilton). El control de la microinyección se realizaba observando el desplazamiento de una burbuja de aire dentro del catéter de polietileno que conectaba la aguja de la jeringa a la cánula de la inyección. El volumen total administrado fue de 0.5 ml en cada lado. La cánula de inyección permanecía en la zona durante un minuto más antes de ser retirada para permitir la difusión de la solución de la punta de la aguja. Las dosis de la droga fueron elegidas en base a los resultados hallados en estudios preliminares (Hooks, Jones, Juncos, Neil y Justice, 1994).

El tratamiento farmacológico se hizo de acuerdo a un ciclo de 5 días: los martes y los viernes se administraba una sesión de droga; los miércoles los animales pasaban por una sesión experimental sin inyección, pero los datos de esta sesión no se tuvieron en cuenta en el análisis de los resultados; los lunes y jueves, se inyectaba salino con los mismos intervalos temporales que la anfetamina».

Las dosis de fármacos administradas constituyen el núcleo temático sobre el que gira esta subsección y es precisamente lo que subrayamos.

La última subsección de la metodología, *Análisis estadísticos*, expone las pruebas métricas adoptadas:

«[[La adquisición de la bebida inducida fue analizada mediante un Análisis de Varianza con un factor manipulado entregrupos GRUPO (con dos niveles: altas y bajas bebedoras) y un factor intrasujeto DIAS (con 20 niveles correspondientes a las sesiones de adquisición). El consumo de agua tras la administración de anfetamina fue analizado con un Análisis de Varianza de medidas repetidas con un factor manipulado entregrupos GRUPO (con dos niveles: altas y bajas bebedoras) y un factor intrasujeto DOSIS (con 6 niveles: 0, 5, 10, 20, 40 y 60). Los análisis *a posteriori* entre las dosis y el vehículo de cada grupo, se calcularon con el test de Dunnett con un nivel de significación considerado en todo momento de $p < 0.05$]]».

Esta subsección no es resumible, porque la información que contiene no se puede generalizar, ni tampoco se puede construir una macroproposición que integre las demás que aparecen en este párrafo. Esto no significa necesaria-

mente que a efectos del resumen de este trabajo haya que incluir todo el procedimiento estadístico empleado, sino que hay que tenerlo en cuenta para decidir tras una segunda lectura de esos párrafos si tenemos que darles cabida en el resumen o no. Es por eso por lo que los acotamos con dobles corchetes.

c) Resultados

La tercera sección de nuestro resumen informativo está formada por los resultados de la investigación. Consiste en la descripción pormenorizada de los hallazgos que han deparado las pruebas experimentales; los datos que han ido proporcionando los sujetos estudiados en ciencias sociales y humanas o el material recopilado; generalmente la exposición está sostenida por los análisis estadísticos efectuados sobre los datos recogidos durante el trabajo de campo o de laboratorio. Pretenden dar respuestas a la problemática planteada en el tema(s) de la investigación.

En el artículo que estamos analizando a modo de ejemplo, los resultados también aparecen estructurados en subsecciones para ordenarlos mejor. Así, encontramos:

Histología, descripción de los efectos ocasionados por la inserción de las cánulas:

«El examen de las secciones en las zonas de la cánula mostró un daño extenso alrededor de las cánulas en 5 animales, por lo que no se tuvieron en cuenta sus datos para el análisis. Finalmente los grupos quedaron con 8 y 7 animales para AB y BB».

Adquisición de PIP, exposición sobre la evolución del consumo de agua durante el experimento:

«La figura 1 muestra la media de consumo de agua (ml) de ratas altas y bajas bebedoras (AB y BB) a lo largo de las 20 sesiones de PIP y de las 10 sesiones de recuperación de la bebida. Durante el período de línea base, los animales AB y BB bebieron por término medio 3.10 ± 0.33 y 3.27 ± 0.36 ml, respectivamente. En la fase experimental, la exposición a un programa de reforzamiento con comida intermitente TF 60s, produjo un aumento en el consumo de bebida inducida, como lo indica un efecto significativo del factor DIAS [$F_{19,247} = 6.69, p < 0.001$].

Tras los 20 días de adquisición las AB alcanzaron una ingestión media de 30.44 ± 2.71 ml mientras que las BB consumieron cantidades más pequeñas de agua con una media final de 13.0 ± 3.88 ml. Esta diferencia en la media de consumo entre AB y BB fue significativa, como lo indica un efecto principal del factor GRUPO [$F_{1,13} = 8.15, p < 0.05$]. El ANOVA indicó también una interacción GRUPO x DIAS [$F_{19,247} = 2.67, p < 0.001$] significativa.

Las comparaciones a posteriori indicaron que el programa TF 60s produjo un consumo diferente en los animales a lo largo de las 20 sesiones. El consumo de las BB se vio aumentado ligeramente a lo largo de las sesiones, aunque este incremento no llegó a ser significativo. Las AB mostraron un incremento rápido y progresivo de

bebida inducida que fue significativo a partir de la sesión 3 [$p<0.001$], alcanzando niveles estables a partir de la sesión 14. Además, el consumo de estos animales también fue significativamente mayor que el presentado por el grupo BB en la sesión 4 [$p<0.001$] manteniéndose estas diferencias a lo largo de las sesiones.

Tras las 20 sesiones de PIP, se implantaron las cánulas en los animales que no regresaron a la sesión experimental hasta su completa recuperación, unos 10 días más tarde. En la figura 1 también se presenta el consumo de bebida inducida durante los 10 días recuperación de la bebida. Como se puede apreciar sólo se produjo un ligero descenso en la bebida durante los dos primeros días de recuperación, a partir de los cuales la bebida de ambos grupos alcanzó el nivel previo de consumo. Las medias de los sujetos al final de la recuperación fueron de 32.9 ± 1.6 ml para AB y de 12.9 ± 3.8 ml para BB».

La última subsección de los resultados es la que se refiere al «*Efecto de la anfetamina en el córtex prefrontal*».

«En la figura 2 se muestran los efectos de la administración de anfetamina en el córtex prefrontal medial sobre la bebida inducida en altas y bajas bebedoras. El eje de ordenadas representa el consumo de agua (ml) y las dosis de anfetamina están representadas en el eje de abscisas.

Como puede observarse en la figura 2, la administración de anfetamina mantenía las diferencias en cantidad de agua ingerida por AB y BB como lo indicaba un efecto principal significativo de GRUPO ($F_{1,13}=38.01, p<0.001$). La anfetamina modificó la bebida inducida en el grupo de las bajas bebedoras en función de la dosis. Estos resultados fueron avalados por un efecto principal significativo de DOSIS [$F_{5,65}=3.22<0.05$] y una interacción GRUPO x DOSIS [$F_{5,65}=4.51, p<0.01$] también significativa.

Las comparaciones a posteriori utilizando el estadístico de Dunnett, revelaron que la dosis de 20 mg aumentó significativamente el consumo de agua y la dosis de 60 mg disminuyó el consumo sólo en las bajas bebedoras [$p<0.05$].».

Subrayamos los resultados de la polidipsia inducida y los acaecidos tras la administración de la anfetamina a las ratas.

La última sección del artículo cuyo resumen informativo queremos redactar es la que sus autores denominaron *discusión*. El formato que en este artículo muestra esa sección no es el habitual en los artículos de ciencias sociales y humanas, ni en los de ciencia y tecnología, puesto que suele denominarse *discusión de los resultados*, sucediendo a éstos y ya cerrando el trabajo, las *conclusiones*.

Pero aquí *discusión* de los resultados y conclusiones se mezclan. Se interpretan teóricamente los resultados descritos en relación con los objetivos propuestos al inicio del artículo. Asimismo se comparan los resultados con los de investigaciones precedentes y se señalan las limitaciones del trabajo o se destacan aquellos aspectos del conocimiento obtenido que son novedosos según el parecer de sus propios autores y se establecen hipótesis de trabajo en virtud de los resultados obtenidos:

«Los objetivos de este estudio fueron, primer lugar, conocer si la inducción de bebida polidíptica tras someter a los animales a un programa de TF 60s pro-

ducía diferencias individuales consistentes y fiables. Por otra parte, también intentamos averiguar si la administración intracerebral de anfetamina en el córtex prefrontal medial producía efectos diferenciales en los diferentes grupos de animales.

Los resultados del presente experimento indican que, efectivamente, cuando animales hambrientos son sometidos a un programa de TF 60s de administración intermitente de comida se pueden establecer dos grupos claramente diferenciados en su propensión a desarrollar polidipsia inducida por programa. Además, también se ha demostrado que existe un efecto diferencial de la anfetamina tras su administración en el córtex prefrontal de los animales altos y bajos bebedores.

Aunque éste no es el primer informe sobre diferencias individuales en la propensión a desarrollar polidipsia inducida por programa (Mittleman y Valenstein, 1985; Mittleman, Castaneda, Robinson y Valenstein, 1986; Dantzer, Terlouw, Tazi, Colas, Bohus, Koob y LeMoal, 1988; Piazza, Mittleman, Deminiere, LeMoal y Simon, 1993; Hooks, Jones, Juncos, Neil, Justice, 1994), sí que lo es en cuanto a las diferencias halladas entre los grupos. En los estudios en los que se ha trabajado anteriormente con diferencias individuales las diferencias entre altos y bajos bebedores no pasaban de unos pocos ml, sin embargo, con nuestro diseño las diferencias se elevan hasta 15 ml entre altos y bajos bebedores lo que nos asegura grupos realmente distintos. Además de la diferente magnitud en la bebida, nuestro diseño distingue dos grupos que se diferencian en su nivel de adquisición de la conducta ya que mientras que los sujetos AB adquieren la bebida inducida los BB no llegan a desarrollarla ya que no existen diferencias significativas entre los primeros y los últimos días de adquisición en este grupo. Por otro lado, actualmente existe una línea de investigación en diferencias individuales en polidipsia que en lugar de separar a los sujetos en función de la cantidad de bebida utiliza diferentes líneas de ratas (Fisher y Lewis) y en la que se ha demostrado que estas líneas presentan diferentes niveles de bebida inducida (Store, Szuran, Welzl, Pliska, Feldon y Pryce, 2000; De Carolas, Myracle, Erbach, Glosa, Flores y Riley, 2003). También ratones seleccionados genéticamente por su sensibilidad al alcohol, beben diferentes cantidades de esta sustancia cuando ésta es inducida mediante el procedimiento de polidipsia inducida por programa (Mittleman, Van Brunt y Matthews, 2003). Todos estos datos apoyan la hipótesis de que la polidipsia inducida por programa es un buen modelo para diferenciar poblaciones.

En el presente estudio la administración de anfetamina en el córtex prefrontal produjo un efecto diferencial en sujetos altos y bajos bebedores. Mientras que la manipulación farmacológica no afectó la cantidad de bebida inducida en sujetos altos bebedores, la misma manipulación tuvo un efecto en forma de U invertida en los animales clasificados como bajos bebedores. Aunque, al menos hasta donde alcanza nuestro conocimiento, ésta es la primera vez que se informa sobre el efecto de la administración intracerebral de anfetamina en el córtex prefrontal en sujetos con alto y bajo nivel de bebida adjuntiva, no es la primera vez que se estudia la relación entre anfetamina y la polidipsia inducida por programa. A pesar de que la administración de anfetamina a dosis moderadas no tiene efecto o disminuye el desarrollo y mantenimiento de la PIP cuando esta se estudia en todos los animales en conjunto (Sanger, 1978; Williams y White, 1984; Flores y

Pellón, 1995), las administraciones intraperitoneales de anfetamina producen efectos diferenciales en sujetos divididos en función de su nivel de bebida (López-Trancha, 2005). Además, las dosis de anfetamina que no alteran la tasa total de respuesta incrementan, sin embargo, la tasa de lametones que ocurren al principio del intervalo, lo que se puede interpretar también como un efecto diferencial de la anfetamina en función de la tasa de respuesta (Sanger, 1978; ver, también, Pellón y Blackman, 1992; Flores y Pellón, 1997). En este mismo sentido, Flores y Pellón (1995) tras probar el efecto de la anfetamina sobre distintas tasas de respuesta, producidas por distintos programas de reforzamiento, encontraron que mientras que las tasas altas de bebida no resultaron afectadas por la administración intraperitoneal de anfetamina las tasas bajas fueron reducidas. Un hallazgo similar fue hallado por Robbins, Roberts y Koob (1983).

Aunque los resultados anteriores son debidos a la administración sistémica de anfetamina avalan la existencia de un efecto diferencial de esta droga sobre las distintas tasas de bebida inducida lo que nos anima a afirmar que es posible que existan diferencias en el tono dopaminérgico entre las poblaciones de altos y bajos bebedores. Piazza *et al.* (1993) demostraron que las ratas que desarrollan autoadministración de anfetamina también muestran una mayor propensión a desarrollar altos niveles de polidipsia inducida por programa. Según estos mismos autores, en otro trabajo (Koehl, Lemaire, Mayo, Abrous, Maccari, Piazza, LeMoal y Vallée, 2002), los sujetos que muestran mayor tendencia a autoadministrarse anfetamina presentan problemas en su balance funcional de dopamina en el sistema mesocorticolímbico, reflejado por una alta utilización de DA en el núcleo accumbens, una baja utilización en el córtex prefrontal y una mayor secreción de corticosterona en respuesta a situaciones de estrés medio.

En nuestro laboratorio hemos demostrado que los programas que inducen gran cantidad de bebida polidíptica son también los que producen una mayor liberación de corticosterona (López Trancha, López Crespo, Venero, Cañadas, Sánchez Santed, Sandi y Flores, 2006). También es ampliamente conocida la relación directa entre liberación de corticosterona y liberación de DA en el sistema mesocorticolímbico (Koehl *et al.*, 2002). Por tanto, podríamos postular que la situación de polidipsia inducida por programa produce en los sujetos altos bebedores una mayor liberación de DA. Sin embargo, las administraciones intracerebrales de anfetamina en el córtex prefrontal no han modificado la conducta de beber para lo sujetos AB (ver Figura 2) quizá porque, en esas circunstancias (el programa utilizado y la canulación) se haya podido producir un efecto techo en la conducta. En los sujetos bajos bebedores, en cambio, los niveles de DA no resultarían tan alterados por la situación de polidipsia inducida y los incrementos y disminuciones que se encuentran serían debidos a la dosis y a las variables dependientes utilizadas.

También se podría postular una cantidad o sensibilidad diferente de los receptores de dopamina entre las poblaciones de altas y bajas bebedoras. Hay que tener en cuenta que en una situación de bebida inducida los animales altos bebedores eligen beber más tiempo que acercarse al comedero, mientras que los bajos bebedores eligen acercarse al comedero más que beber (López Trancha, 2005). En este sentido, se ha postulado que los receptores D1 de dopamina están especialmente implicados en el proceso de selección de la respuesta mediado por el córtex prefrontal prelímbico (Granon, Passetti, Thomas, Dalley, Everitt,

Robbins, 2000; Robbins, 2005). También se ha demostrado, tras un estudio con agonistas y antagonistas específicos de los receptores D1 y D2 de dopamina, que los efectos de la anfetamina tanto en la tasa de lametones como la distribución temporal de la bebida inducida parecen estar mediados por los receptores D1 más que por los receptores D2 (Ruíz, Rodríguez, Flores y Pellón, 2005).

Los resultados de nuestro estudio demuestran que la polidipsia inducida por programa es un buen modelo para estudiar diferencias entre poblaciones y que dichas poblaciones parecen diferir en el tono dopaminérgico y/o en la cantidad o sensibilidad de los receptores de dopamina del sistema mesocorticolímbico. Teniendo en cuenta la cantidad e importancia de las psicopatologías relacionadas con el control de impulsos que dependen, entre otros, de dicho sistema esta puede una línea fructífera en la detección de marcadores de vulnerabilidad diferencial a estas psicopatologías».

A efectos del resumen documental, hemos subrayado sólo las conclusiones o interpretaciones de los resultados que hacen referencia a los objetivos planteados en la investigación. No damos cabida a resultados o conclusiones de trabajos anteriores, ni a hipótesis de trabajo, ni a posibles líneas de investigación que puedan desarrollarse en trabajos futuros.

Con revisión de esta última sección debemos haber identificado toda la información relevante del documento para la elaboración del resumen propuesto.

3. *Lectura intensiva de las secciones («moves») y subsecciones («steps») relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON.* En este tercer paso las actividades que realizaremos transforman el texto primario o documento analizado en otro diferente de carácter secundario o referencial. La metamorfosis comienza con la organización de los enunciados en orden de importancia, siguiendo el esquema que articula la estructura del resumen. Es buena técnica, sobre todo si no se tiene mucho hábito en la redacción de este tipo de resúmenes, disponer los segmentos de información subrayados de acuerdo con la superestructura propuesta. Procederemos, pues, de esta manera:

OBJETIVOS: «Por tanto, los objetivos del presente experimento fueron dos, en primer lugar replicar las diferencias individuales en la conducta de bebida inducida. En segundo lugar, conocer si los sujetos altos y bajos bebedores tienen una respuesta diferencial ante la administración intracerebral de anfetamina en una estructura perteneciente al sistema mesocorticolímbico y altamente relacionada con el control de impulsos y la flexibilidad conductual como es el córtex prefrontal».

METODOLOGÍA: «Se utilizaron 20 ratas macho...».

Obsérvese que debido al número elevado de enunciados suprimidos, hemos añadido entre paréntesis, generalizando la información elidida, qué datos

registraba el programa Med-PC, para que el enunciado seleccionado tuviera pleno significado. Y seguimos:

«La comida fue administrada según un programa de TF 60s según el cual el animal recibía una bolita de comida durante 60 segundos independientemente de su conducta. La cantidad de agua consumida se registraba para cada animal y en cada sesión...»

Después de 20 sesiones, cuando la cantidad de bebida se consideró estable, se calculó una media de consumo de agua para cada rata, basada en las 3 últimas sesiones de PIP. Usando estas medias, las ratas fueron clasificadas en altas (AB) o bajas bebedoras (BB) en función de si su media de consumo de agua estaba por encima o por debajo de la mediana del grupo, respectivamente».

Generalizando de nuevo la información de los enunciados precedentes en la frase que aparece entre paréntesis, para que el enunciado siguiente adquiriera un significado inequívoco, nos queda resumido así el procedimiento histológico:

(Una vez sacrificados los animales) «se cortaron secciones (de cerebro) de 50 mm a través del área de interés. Las secciones se montaron y tiñeron en violeta de cresilo a fin de verificar la localización de las cánulas».

A continuación extraemos el procedimiento farmacológico:

«Se administró d-anfetamina sulfato, obtenida de Sigma-Química, Madrid (99 por 100 pureza) disuelta en una solución salina al 0.9 por 100 (5, 10, 20, 40 y 60 mg) o salino (0.5 ml/min)».

RESULTADOS: «En la fase experimental, la exposición a un programa de reforzamiento con comida intermitente TF 60s, produjo un aumento de bebida inducida, como lo indica un efecto significativo del factor DIAS [$F_{19,247}=6.69, p<0.001$].»

Tras los 20 días de adquisición las AB alcanzaron una ingestión media de 30.44±2.71 ml mientras que las BB consumieron cantidades más pequeñas de agua con una media final de 13.0±3.88 ml. Esta diferencia en la media de consumo entre AB y BB fue significativa, como lo indica un efecto principal del factor GRUPO [$F_{1,13}=8.15, p<0.05$]. El ANOVA indicó también una interacción GRUPO x DIAS [$F_{19,247}=2.67, p<0.001$] significativa.

Las comparaciones *a posteriori* indicaron que el programa TF 60s produjo un consumo diferente en los animales a lo largo de las 20 sesiones. El consumo de las BB se vio aumentado ligeramente a lo largo de las sesiones, aunque este incremento no llegó a ser significativo. Las AB mostraron un incremento rápido y progresivo de bebida inducida que fue significativo a partir de la sesión 3 [$p<0.001$], alcanzando niveles estables a partir de la sesión 14. Además, el consumo de estos animales también fue significativamente mayor que el presentado por el grupo BB en la sesión 4 [$p<0.001$] manteniéndose estas diferencias a lo largo de las sesiones.

... la administración de anfetamina mantenía las diferencias en cantidad de agua ingerida por AB y BB como lo indicaba un efecto principal significativo de GRUPO [$F_{1,13}=38.01, p<0.001$]. La anfetamina modificó la bebida inducida en el grupo de las bajas bebedoras en función de la dosis. Estos resultados fueron avalados por un efecto

principal significativo de DOSIS [$F_{5,65}=3,22<0,05$] y una interacción GRPO x DOSIS [$F_{5,65}=4,51, p<0,01$] también significativa.

Las comparaciones *a posteriori* utilizando el estadístico de Dunnett, revelaron que la dosis de 20 mg aumentó significativamente el consumo de agua y la dosis de 60 mg disminuyó el consumo sólo en las bajas bebedoras [$p<0,05$].

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES: «... cuando animales hambrientos son sometidos a un programa de TF 60s de administración intermitente de comida se pueden establecer dos grupos claramente diferenciados en su propensión a desarrollar polidipsia inducida por programa. Además, también se ha demostrado que existe un efecto diferencial de la anfetamina tras su administración en el córtex prefrontal de los animales altos y bajos bebedores.

... con nuestro diseño las diferencias se elevan hasta 15 ml entre altos y bajos bebedores lo que nos asegura grupos realmente distintos. Además de la diferente magnitud en la bebida, nuestro diseño distingue dos grupos que se diferencian en su nivel de adquisición de la conducta ya que mientras que los sujetos AB adquieren la bebida inducida los BB no llegan a desarrollarla ya que no existen diferencias significativas entre los primeros y los últimos días de adquisición en este grupo.

En el presente estudio la administración de anfetamina en el córtex prefrontal produjo un efecto diferencial en sujetos altos y bajos bebedores. Mientras que la manipulación farmacológica no afectó la cantidad de bebida inducida en sujetos altos bebedores, la misma manipulación tuvo un efecto en forma de U invertida en los animales clasificados como bajos bebedores.

Los resultados de nuestro estudio demuestran que la polidipsia inducida por programa es un buen modelo para estudiar diferencias entre poblaciones».

En este estadio de la operación de resumir hemos reorganizado las ideas con las que elaborar el resumen conforme a la superestructura establecida para dar coherencia al nuevo texto; ya disponemos de un primer borrador sobre el que trabajar con comodidad.

4. *Revisión del borrador del resumen.* Esta fase entraña corregir el borrador disponible, para dotar al nuevo texto del estilo y el léxico adecuados y de la coherencia lógico-discursiva en la que debe cimentarse todo texto.

A título de orientación, sin ánimo de ser exhaustivos, en la tabla que sigue a continuación presentamos los elementos retóricos que imprimen ciertas peculiaridades estilísticas a esta modalidad discursiva. Está fundamentada en el análisis de la bibliografía referida en este libro y en nuestra propia experiencia como docentes en esa disciplina e investigadores que redactan resúmenes para publicaciones científicas.

TABLA 9
Elementos retóricos del resumen documental

<p>Aspectos sintácticos: prácticas que deben evitarse en la construcción textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Adverbios: evite los adverbios de negación cuando sea posible; por ej.: «el procedimiento <u>no</u> es adecuado...» mejor: «el procedimiento es inadecuado»...</i> - <i>Adjetivos: redúzcalos al máximo y no utilice aquellos que supongan alguna valoración del trabajo resumido; por ej., «Se presenta un <u>importante</u> trabajo»...</i> - <i>Repetir vocablos (cacofonías): empobrece el texto.</i> - <i>Sobrecargar el texto de sinónimos: dificulta la lectura, haciéndola desagradable.</i> - <i>Usar circunloquios.</i> - <i>Introducir marcadores discursivos comentadores u ordenadores: «pues bien», «así las cosas», «primero», «segundo».</i> - <i>Introducir marcadores discursivos conversacionales; por ejemplo: «efectivamente», «según parece», «parece»...</i> - <i>Introducir marcadores discursivos reformuladores; por ej.: «o sea», «es decir», «mejor dicho», «mejor aún», «más bien», «de todos modos», «en cualquier caso», «en conclusión», «en resumen», «en síntesis», etc.</i> - <i>Introducir marcadores discursivos argumentativos; por ej.: «en el fondo», «de hecho», «verbigracia», «en concreto», «por ejemplo»...</i> - <i>Introducir la metodología igual que el tema(s) del documento; por ej.: «se realiza...», «se escoge...».</i> - <i>Introducir la metodología anunciándola: «el método de este trabajo es...».</i> - <i>Introducir los resultados igual que el tema(s) del documento; por ej.: «los resultados muestran que...», «los datos sugieren que...», «la investigación muestra que...».</i> - <i>Introducir las conclusiones anunciándolas; por ej.: «las conclusiones de este trabajo son...», «se concluye...».</i> - <i>Introducir expresiones ambiguas o equívocas en el texto.</i>
<p>Aspectos sintácticos: prácticas que deben seguirse en la construcción textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oraciones breves: estilo conciso, pero no telegráfico.</i> - <i>Utilizar el lenguaje técnico en el que está redactado el documento resumido.</i> - <i>Incluir las palabras-clave o descriptores libres que luego emplearemos para indizar el documento.</i> - <i>Desarrollar los acrónimos una vez, poniendo detrás sus siglas; por ej.: Unión Europea (UE).</i> - <i>Expresar las cantidades compuestas por dos números o más mediante cifras, salvo indicación de la publicación o centro de documentación en sentido contrario.</i> - <i>Verbos:</i> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Presente de indicativo: usarlo para describir el tema(s) del resumen; los resultados y las conclusiones.</i> b) <i>Preterito: usarlo (opcionalmente) para describir la metodología. Puede redactarse todo el texto en tiempo presente.</i> c) <i>Voz activa: usarla en todo el texto (salvo en ocasiones, para describir la metodología).</i> d) <i>Voz pasiva: usarla sólo para enfatizar que algo o alguien es el receptor de una determinada acción, cuando se considere conveniente. Es un recurso utilizado en los trabajos experimentales. NOTA: LOS ANGLOSAJONES LA EMPLEAN EN MAYOR MEDIDA.</i>

Empecemos pues a corregir los objetivos de nuestro resumen de acuerdo con las directrices morfosintácticas propuestas; en todo momento cuidaremos de que el tema del documento quede descrito de una manera clara y concisa (*estilo conciso; pero no telegráfico*). Expondremos primero el tema(s) principal(es) del documento, y, después, si los hubiere, el/los temas secundarios del documento. Con esto pretendemos jerarquizar las ideas atendiendo a su importancia, dado que el tema estudiado es el que articula el resto del trabajo, girando todo en torno a éste. El léxico que emplearemos será el mismo que hayan utilizado los científicos (*lenguaje técnico en el que está redactado el documento*) que han escrito el trabajo de investigación, en nuestro caso, un experimento de laboratorio, pero procuraremos ceñirnos a las pautas estilísticas y retóricas que conciernan al resumen.

Las oraciones temáticas no deben introducirse mediante *circunloquios*, es decir, mediante rodeos de palabras que resultan a todas luces innecesarios, porque en los resúmenes documentales ni embellecen el texto, ni confieren energía, ni claridad a la lectura. El estilo del resumen revela *concisión*. ¿Para qué escribir, por ejemplo, «en este artículo...», si el lector tiene en sus manos el trabajo y/o la referencia bibliográfica completa y ya sabe la modalidad discursiva a la que se enfrenta?

Es innecesario a todas luces encabezar las oraciones temáticas con *circunloquios* del tipo: «En este artículo...», «En este trabajo...», «Los autores de este artículo...», «El autor de este artículo...». Queda mejor comenzar la oración temática utilizando la partícula «se» en su forma no pronominal, en calidad de impersonal refleja, seguida de verbo en tiempo presente y en tercera persona del singular. Así: «se + presente indicativo + tercera personal del singular».

Asimismo introducen digresiones o rodeos en la exposición los marcadores discursivos comentadores u ordenadores, conversacionales, reformuladores y argumentativos. No pretendemos con esta recomendación empobrecer los recursos estilísticos de la prosa en lengua española, sino poner de relieve que su empleo en los resúmenes científicos o documentales aumenta el número de vocablos del texto sin agilizar su lectura, ni introducir en él más ideas o información deseable.

TABLA 10

Uso del «Se» en su forma impersonal refleja para iniciar el resumen

<i>Encabezamientos para oraciones temáticas</i>
«Se analiza...»
«Se estudia...»
«Se investiga...»
«Se describe...»
«Se expone...»
«Se examina...»
«Se revisa...»

La elección de la fórmula con su correspondiente verbo en tiempo presente no debe ser en modo alguno azarosa, sino que obedecerá al tipo de trabajo que queremos presentar, pues el verbo escogido denota en cierta medida la naturaleza del escrito cuyo tema aparece enunciado a continuación. Por ejemplo: si optamos encabezar nuestro trabajo con cualquiera de estas cuatro fórmulas: «Se analiza», «se estudia», «se investiga», «se examina» (Tabla 10) daremos a entender al lector que puede leer un trabajo de investigación, artículo científico, comunicación, ponencia, monografía... Si escogemos «se describe», «se expone», le advertimos de trabajos descriptivos, no experimentales; por ejemplo, un trabajo sobre el proceso de automatización de una biblioteca, estaría encabezado así: «Se describe el proceso de automatización de la Biblioteca....». Y si nos inclinamos por «se revisa», el resumen versará sobre la revisión de un tema de investigación.

El uso del *tiempo presente* obedece a que pretendemos producir en el lector del resumen la sensación de que el documento que le describimos es actual y no se inscribe en investigaciones ya desfasadas («obsoletas»).

Por lo tanto, los dos objetivos que tiene el trabajo, según sus propios autores, quedarían descritos de este modo:

Se analizan las diferencias individuales entre ratas sometidas a polidipsia inducida por programa, así como los efectos de la administración intracerebral de anfetamina en el córtex prefrontal medial de las ratas clasificadas en altas y bajas bebedoras.

Podría discutirse si realmente el primer objetivo del trabajo sintetizado tiene el mismo peso que el segundo. Creemos que no; de hecho, el resumen que los autores hacen de su propio trabajo, otorga mayor peso específico al segundo. Pero como aquí no estamos revisando el trabajo desde una perspectiva crítica, convenimos que son dos.

Viene ahora la metodología:

En 20 sesiones les fue suministrada comida a 20 ratas macho Wistar cada 60 segundos durante 60 minutos (programa de TF 60s); concluida la sesión, quedaba registrado el consumo de agua por individuo. Al cabo de los 20 días se calculó la media de consumo de agua para cada rata, procediéndose entonces a clasificarlas en altas (AB) y bajas (BB) bebedoras. Tras insertarles cánulas, se administró a los animales d-anfetamina sulfato en el córtex prefrontal medial. Finalmente, de los cerebros se cortaron secciones de 50 mm. a través del área estudiada para verificar la localización de las cánulas.

Para la metodología del trabajo hemos preferido escribir los verbos en pretérito, porque en esta sección estamos poniendo énfasis en destacar todo lo que tuvo que hacerse previamente para llegar a los resultados y conclusiones «actuales», que de nuevo redactaremos en presente. Sin embargo, no hay inconveniente en que todo el texto del resumen aparezca redactado en tiempo presente.

En cuanto a la conveniencia de utilizar la voz activa o pasiva para redactar resúmenes, hay que tener siempre presente dos cosas importantes: a) es mejor redactar el texto íntegro del resumen en voz activa, porque ésta confiere a un texto breve y cargado de ideas una lectura más «sencilla», ágil y directa,

a la vez que ahorra vocablos, pero *b) si en la sección de la metodología queremos destacar que una determinada acción se lleva a cabo o recae sobre algo o sobre alguien, podemos servirnos de la voz pasiva. Es la decisión que hemos adoptado más arriba, situando a las ratas Wistar macho en calidad de sujetos pasivos del experimento en la primera oración (les fue suministrada comida a 20 ratas...).*

A continuación nos ocupamos de los resultados. Para seguir manteniendo la coherencia textual es menester que consideremos que éstos habrán de referirse a los dos temas enunciados en los objetivos. Sería incongruente que nos centrásemos sólo en describir, por ejemplo, el efecto de la anfetamina en las ratas altas y bajas bebedoras. Prosigamos:

Durante el experimento el programa TF 60s genera un aumento diferente en los animales en el consumo de bebida inducida. Después de las 20 sesiones el aumento del consumo de las BB no es significativo. Pero las AB muestran un incremento rápido y significativo de bebida inducida [$p < 0.001$] y el consumo también fue mayor [$p < 0.001$]. La administración de anfetamina a las AB y BB mantiene las diferencias para ambos grupos en la cantidad de agua ingerida GRUPO [$F_{1,13} = 38.01$, $p < 0.001$]. La anfetamina modifica la bebida inducida en las BB en función de la dosis DOSIS [$F_{5,65} = 3.22$, $p < 0.05$].

La discusión/conclusiones:

Seguimos redactando en tiempo presente y sirviéndonos de la voz activa. Para continuar imprimiendo coherencia al discurso tenemos que centrarnos en destacar como conclusiones aquellas interpretaciones teóricas de los resultados que se refieren al tema(s) del documento analizado; son el desenlace lógico del tema investigado; le ponen colofón y le otorgan al texto coherencia en su finalización, permitiéndonos considerarlo «un todo» dotado de consistencia lógico-semántica. Al centrarse necesariamente las conclusiones en el tema descrito, no tienen cabida en ellas la mención a trabajos anteriores efectuados sobre el tema, ni los trabajos futuribles, ni tampoco las hipótesis o conjeturas que se planteen partiendo de las conclusiones obtenidas. Éstas revelan crudamente, sin enmascaramientos de ninguna clase, el desenlace de la investigación llevada a cabo.

En el trabajo que venimos describiendo, las conclusiones son:

El programa TF 60s permite clasificar a los animales en altos bebedores y bajos bebedores. La anfetamina administrada en el córtex prefrontal provoca efectos diferenciales en ambos grupos. No modifica la cantidad de bebida inducida en los altos bebedores; pero en los bajos bebedores tiene un efecto en forma de U invertida, en virtud de la dosis administrada.

Visto en conjunto, el resumen presenta este formato:

Se analizan las diferencias individuales entre ratas sometidas a polidipsia inducida por programa, así como los efectos de la administración intracerebral de anfetamina en el córtex prefrontal medial de las ratas clasificadas en altas y bajas bebedoras. En 20 sesiones les fue suministrada comida a 20 ratas macho Wistar cada 60 segundos durante 60 minutos (programa de TF 60s); concluida la sesión, quedaba registrado el

consumo de agua por individuo. Al cabo de los 20 días se calculó la media de consumo de agua para cada rata, procediéndose entonces a clasificarlas en altas (AB) y bajas (BB) bebedoras. Tras insertarles cánulas, se administró a los animales d-anfetamina sulfato en el córtex prefrontal medial. Finalmente, de los cerebros se cortaron secciones de 50 mm. a través del área estudiada para verificar la localización de las cánulas. El programa TF 60s genera un aumento diferente en los animales en el consumo de bebida inducida. Después de las 20 sesiones el aumento del consumo de las BB no es significativo. Pero las AB muestran un incremento rápido y significativo de bebida inducida [$p < 0.001$] y el consumo también fue significativamente mayor [$p < 0.001$]. La administración de anfetamina a las AB y BB mantiene las diferencias para ambos grupos en la cantidad de agua ingerida GRUPO [$F_{1,13} = 38.01$, $p < 0.001$]. La anfetamina modifica la bebida inducida en las BB en función de la dosis DOSIS [$F_{5,65} = 3.22$, $p < 0.05$]. El programa TF 60s permite clasificar a los animales en altos bebedores y bajos bebedores. La anfetamina administrada en el córtex prefrontal provoca efectos diferenciales en ambos grupos. No modifica la cantidad de bebida inducida en los altos bebedores; pero en los bajos bebedores tiene un efecto en forma de U invertida, en virtud de la dosis administrada (287 palabras).

A continuación contrastamos el resumen que acabamos de redactar con el que han escrito los autores del documento analizado:

El objetivo de esta investigación fue determinar si la administración de anfetamina en el córtex prefrontal medial tendría un efecto diferente en los sujetos divididos en altos y bajos bebedores en la tarea de polidipsia inducida por programa. Los sujetos del experimento fueron ratas Wistar macho que fueron, en primer lugar, sometidas durante 20 días, a una tarea de polidipsia inducida por programa (PIP) según un programa de Tiempo Fijo 60 segundos (TF 60s). El paso por esta tarea permitió dividir a los sujetos en altos y bajos bebedores en función de si su media de consumo de agua estaba por encima o por debajo de la mediana del grupo, respectivamente. Posteriormente, los animales fueron canulados, y tras 10 días de recuperación de la bebida inducida, se les administró anfetamina en el córtex prefrontal medial. Los resultados indican la existencia de un efecto diferencial de la anfetamina sobre los animales altos y bajos bebedores. Estos resultados son discutidos sobre la hipótesis de un comportamiento diferencial del sistema dopaminérgico entre las dos poblaciones (172 palabras).

En primer lugar apreciamos una diferencia cuantitativa: nuestro resumen se extiende hasta 287 palabras, mientras que el resumen elaborado por López Grancha *et al.*, sólo alcanza las 172 palabras. Esto en sí mismo no es indicador de nada (cualitativamente hablando), salvo que nosotros hemos presentado un modelo de resumen informativo canónico (OBJ-MET-RES-CON) y las otras personas un resumen mixto. Dado que incluimos una sección más, es lógico que también sea más extenso. Otra cosa bien distinta es que tras haberlo realizado pensemos que quizá hubiese bastado con un resumen mixto.

Sin embargo, comparando el contenido de las secciones que integran los dos resúmenes pueden apreciarse otras diferencias. En el tema(s) del documento nuestro texto anuncia la existencia de dos objetivos, tal y como recoge el ar-

título analizado en el último párrafo de su *introducción*, en la página 263, y en el primer párrafo de la *discusión* en la página 268. En efecto, esto contrasta con lo que leemos en la oración temática del resumen publicado en la revista *Inter. Jour. Psych. Psychol. Ther.*, donde los autores destacan la existencia de un solo objetivo: el efecto de la anfetamina. La conclusión del trabajo también nos remite al objetivo enunciado y no a la polidipsia inducida por programa. En realidad, leyendo el resumen parece que ésta carece del rango de objetivo de análisis, no siendo sino un mero instrumento metodológico más para dividir a los animales en altos y bajos bebedores, y comprobar en ellos el efecto de la anfetamina, que es el verdadero objetivo u objetivo principal de la investigación.

Una posibilidad a la que puede enfrentarse el/la documentalista es la de corregir el resumen de autor, para lo que recurriremos a las directrices propuestas en las Tablas 19 y 20. Aplicándolas al resumen publicado, nos queda el texto de esta manera:

(El objetivo de esta investigación fue determinar) si la administración de anfetamina en el córtex prefrontal medial tendría un efecto diferente en los sujetos divididos en altos y bajos bebedores en la tarea de polidipsia inducida por programa. Los sujetos del experimento fueron ratas Wistar macho que fueron, en primer lugar, sometidas durante 20 días, a una tarea de polidipsia inducida por programa (PIP) según un programa de Tiempo Fijo 60 segundos (TF 60s). El paso por esta tarea permitió dividir a los sujetos en altos y bajos bebedores en función de si su media de consumo de agua estaba por encima o por debajo de la mediana del grupo, respectivamente. Posteriormente, los animales fueron canulados, y tras 10 días de recuperación de la bebida inducida, se les administró anfetamina en el córtex prefrontal medial. Los resultados indican la existencia de un efecto diferencial de la anfetamina sobre los animales altos y bajos bebedores. Estos resultados son discutidos sobre la hipótesis de un comportamiento diferencial del sistema dopaminérgico entre las dos poblaciones.

Explicemos las correcciones propuestas: la perífrasis retórica que precede a la oración temática resulta innecesaria. Se lee con más rapidez, por ejemplo: *se estudia si la administración...* Además, escribimos el tema del documento en tiempo presente. Por lo demás, el recurso al condicional *tendría* es inadecuado en este contexto, dado que no se indica bajo qué posibilidades *podría tener o no* un efecto diferente.

Damos por válido el pretérito para la metodología, pero tachamos el segundo *fueron* porque produce una clara cacofonía; es una repetición innecesaria del vocablo que se acaba de emplear poco antes. También tachamos *en primer lugar*, porque no hay nada que venga en segundo lugar. Lo que sigue es una sucesión de enunciados que van describiendo todo el proceso experimental y no se inician por medio de los marcadores de ordenación «en segundo lugar...», «en tercer lugar...». Quitamos también respectivamente, por dos razones: primera, porque no está bien poner dos adverbios acabados en *mente* juntos, y segunda, porque su empleo ahí es incorrecto.

Con las conclusiones sucede igual que con el tema del documento; no es necesario recurrir a la perífrasis para introducirlas en el texto. También optamos por suprimir el enunciado final, que tendría cabida en el tema del documento, puesto que sólo se anuncia lo que quiere hacerse, pero no se describe

lo hecho. En las conclusiones debiera explicarse la forma en la que los resultados avalan o no la existencia de un comportamiento diferencial del sistema dopaminérgico entre las poblaciones.

Hechas estas apreciaciones, y habiendo corregido también algunos signos de puntuación, el texto del resumen quedaría, si no queremos someterlo a mayores transformaciones estilísticas, como sigue:

Se investiga si la administración de anfetamina en el córtex prefrontal medial tiene un efecto diferente en los sujetos divididos en altos y bajos bebedores en la tarea de polidipsia inducida por programa. Los sujetos del experimento fueron ratas Wistar macho, sometidas durante 20 días a una tarea de polidipsia inducida por programa (PIP), según un programa de Tiempo Fijo 60 segundos (TF 60s). Esta tarea permitió dividir a los sujetos en altos y bajos bebedores, en función de si su media de consumo de agua estaba por encima o por debajo de la mediana del grupo, respectivamente. Posteriormente, los animales fueron canulados y, tras 10 días de recuperación de la bebida inducida, se les administró anfetamina en el córtex prefrontal medial. Hay un efecto diferencial de la anfetamina sobre los animales altos y bajos bebedores.

La última actividad que deberíamos llevar a cabo en este último paso sería la de comprobar fehacientemente si el resumen que ya damos por bueno satisface los atributos de calidad del resumen documental: concisión, precisión, claridad, coherencia, adecuación pragmática, etc., para evaluar de manera «objetiva» nuestra actividad.

II.2.2. Estudios de caso del resumen documental en artículos científicos

A continuación ejemplificaremos distintos modelos de resúmenes, siguiendo el esquema derivado de los tipos de resúmenes que podemos identificar en las bases de datos y revistas científicas. Son los resúmenes indicativos, informativos, mixtos y estructurados. Tras el resumen mixto, añadimos el resumen de autor corregido a tenor de las propuestas retóricas que ofrecemos para el resumen científico.

Los pasos que hay que seguir, las actividades que conlleva cada uno de ellos y los objetivos que se persiguen, han sido sintetizados y simplificados a partir de la Tabla 6, para agilizar el manejo de esta tabla.

II.2.2.1. Texto primero

- A) RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A. *et al.* (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 59-70

Seguiremos los pasos ya propuestos y explicados con anterioridad: primera etapa, el «examen del documento».

<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
Examen del documento	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la <i>configuración externa</i> del documento: Ver título, portada, sumario, índices, bibliografía. Comprobar si lleva ya resumen de autor, prólogo o figura una reseña en la cubierta posterior. - Estudiar la <i>configuración interna</i> del documento: Ver qué capítulos y epígrafes articulan la información, prestando atención a su significado. - Analizar el resumen de autor si lo lleva o la reseña de la cubierta posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el género (literario, científico-académico, etc.) del documento. - Precisar el área de conocimiento a la que pertenece el texto. - Determinar la clase de texto que tenemos delante (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.). - Decidir en función de los considerandos anteriores la clase de R. que escribiremos: indicativo, informativo, estructurado.

Se supone que ya hemos examinado el documento (paso primero) y tras haber estudiado la configuración externa e interna del documento, averiguamos que es un:

- a) Documento científico, en concreto, un artículo de investigación sobre la *influencia de la conducta en la salud cardiovascular*, y que pertenece al área de conocimiento de psicología, aunque también podría tener aplicaciones de interés en psiquiatría y medicina.
- b) Considerando esas circunstancias y las necesidades informativas de los usuarios, así como las exigencias de la base de datos para la que se trabaje y/o la publicación a la que se destine, optaremos entre realizar un resumen indicativo, informativo, mixto o estructurado.
- c) A efectos de este manual empezaremos con el modelo indicativo, en el que cabe la posibilidad de incluir, además del tema, la metodología, si lo estimamos conveniente.

<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
Lectura <i>selectiva</i> del documento (atención a las claves metadiscursivas, que nos advierten de la presencia de las secuencias retóricas que interesa recoger para el resumen INT-OBJ-MET-RES-CON).	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar aquellos segmentos textuales portadores de la información pertinente (adecuada) y relevante (importante) para nuestro tipo de R. - Subrayar las secuencias («<i>moves</i>») y pasos («<i>steps</i>») que expresan los OBJ-MET-RES-CON. Si es necesario para el R., por ej., R. estructurado, se analiza la INT. (IMRAD). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y extraer la información relevante del texto en función del tipo de R. escogido.

A continuación procedemos a dar el siguiente «paso», la lectura selectiva del documento. Una vez que hemos decidido redactar el resumen indicativo,

examinamos las secciones — «*moves*»— del documento donde figura la información que queremos sintetizar: Objetivos y metodología, aunque recordemos que en ocasiones sólo se nos pedirá el tema del documento —Objetivo(s)— y prescindiremos entonces de la metodología. Con estas actividades identificaremos y seleccionaremos la información relevante para nuestros intereses.

a) Introducción/Objetivos

En el artículo con el que trabajamos, «*Incidencia de los hábitos de conducta...*», la sección primera se denomina *introducción*. Prestamos especial atención a las «claves metadiscursivas» que nos previenen acerca del tema investigado en el documento. Introducen las frases temáticas que anuncian el/los objetivos que se proponen alcanzar los investigadores con su trabajo. Como ya observamos también anteriormente, la «clave metadiscursiva» aparece precedida por un «conector metadiscursivo», en este caso «En este sentido...» y viene después la clave metadiscursiva «el objetivo de este estudio...». De nuevo el/los objetivo(s) del documento los encontramos en el último párrafo de la introducción.

Introducción

La enfermedad cardiovascular está integrada por un conjunto de patologías del sistema circulatorio que, a través de diversos procesos patológicos, puede afectar al corazón y al cerebro. El alto grado de incidencia de estos trastornos en las sociedades industrializadas, la convierte en una de las principales causas de morbilidad y mortalidad con las consiguientes repercusiones Sociales y económicas para la población y el sistema sanitario. Conocer las causas que desencadenan estos trastornos permite desarrollar acciones preventivas dirigidas a reducir su incidencia e impacto. Los factores de riesgo de sufrir una de estas enfermedades son diversos, abarcando desde los más tradicionales y generales, como factores hereditarios y personales, hasta un conjunto de factores relacionados con los estilos de vida, propios de la sociedad industrializada, que son perjudiciales para la salud. Estos últimos factores, como señalan Navas, Sánchez y Molero (1990) contribuyen a ampliar los factores de riesgo que no quedaban explicados con los factores previamente citados. Hábitos de comportamiento como comer en exceso, tomar alimentos ricos en grasas animales, consumir tabaco y alcohol, la escasa realización de ejercicio físico, el afrontamiento inadecuado de las situaciones de estrés y su consiguiente alteración emocional, etc. (Armitage, 2005; Burnout y Escobar, 2000; Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2003; Guerrero y Palmero, 2006; Jhonston, Jhonston. Pollard, Kinmonth y Mant, 2004) están presentes en la etiología de los trastornos cardiovasculares ya que contribuyen a la formación de la placa de aterosclerosis y la consiguiente obstrucción de los vasos sanguíneos, sumando sus efectos y aumentando el riesgo de sufrir un infarto o agravar el estado de salud en las personas que previamente ya hayan sufrido un episodio de la enfermedad. De este modo, los esfuerzos preventivos de los sistemas sanitarios dirigidos a disminuir la incidencia y consecuencias de los procesos patológicos deben orientarse también a la modificación de los hábitos que sustentan las conductas perjudiciales para la salud y por tanto se consideran factores de riesgo para una enfermedad. Es en estas conductas (consumo de grasas, reducción del consumo de tabaco,

realización de ejercicio físico y disminución de los niveles de estrés) en las que centramos el interés en este estudio por considerarlas como variables modificables a través de acciones preventivas primarias.

Uno de los modelos teóricos empleados para conocer los factores que mantienen o dificultan el cambio conductual necesario para mejorar la calidad de vida de las personas es la teoría de la acción planeada (Ajzen, 1985), la cual ha sido empleada en el estudio y predicción de las variables que impiden el desarrollo de conductas saludables. Las variables que integran esta teoría son la actitud, la norma subjetiva, la percepción de control y la intención de conducta. La intención de conducta es definida como la decisión o el propósito firme de realizar la conducta en el futuro próximo inmediato, siendo de este modo el inmediato precursor de la acción, mientras que las otras variables mencionadas son los antecedentes que contribuyen a su desarrollo. Así, la actitud es el juicio de la persona sobre la utilidad o conveniencia/idoneidad de realizar la conducta. La norma subjetiva es una percepción subjetiva sobre las presiones sociales para realizar la conducta e incluye, tanto la percepción de las creencias conductuales que las personas relevantes poseen acerca de si se debe o no realizar una acción, como la motivación del individuo en satisfacer dichas expectativas. La tercera de las variables antecedentes de la intención, la percepción de control, es el control conductual percibido, e integra la percepción sobre la capacidad y habilidad para realizar una acción (percepción de control interno) y la percepción sobre la facilidad para realizar la acción, es decir, la ausencia de obstáculos físicos e interpersonales, oportunidad de acción, etc. Esta variable antecedente, a diferencia de las anteriores, puede predecir directamente la conducta dependiendo de si ésta se encuentra o no bajo control voluntario y si existen discrepancias entre el control que la persona cree tener y el que realmente tiene.

La teoría de la acción planeada se ha utilizado en la predicción de conductas de salud demostrándose la utilidad del modelo en su conjunto y de cada una de las variables en particular (Álvarez y Villamarín, 2004; Armitage y Conner, 1999; Brenes, Strube y Storandt, 1998; Jhonston *et al.*, 2004). No obstante, ya que en numerosos estudios se ha visto que la conducta pasada es un buen predictor de la conducta futura (Ajzen, 1985; Armitage, 2005; Sutton, 1994), la conducta anterior o hábito ha sido incorporada a la teoría de la acción planeada con el propósito de Conocer en qué medida la acción llevada a cabo anteriormente influye directamente en la realización del comportamiento y/o altera la influencia de las otras variables que influyen en la conducta.

El concepto de hábito ha sido usado por los psicólogos para referirse a actos aprendidos que llegan a ser respuestas automáticas a las situaciones. No obstante, de acuerdo con la frecuencia de ejecución de una conducta, la probabilidad de su automatización será distinta, así como sus vías de influencia sobre la acción. Esto es, a mayor frecuencia de realización de una conducta, mayor será la probabilidad de que ésta pueda influir directamente en su ejecución posterior, no necesitando, de procesos indirectos y conscientes para iniciar la acción (Brenes *et al.*, 1998; Oullette y Wood, 1998) siempre que el contexto en el que ha de llevarse a cabo ésta no se modifique de modo notorio (Oullette y Wood, 1998). Sin embargo, cuando se habla de ejecución anterior no necesariamente es un indicativo de hábito, ya que puede haberse tenido alguna experiencia ocasional previa con determinada acción sin alcanzar por ello un estatus de costumbre. Si este es el caso, la influencia que dicha experiencia puede tener en la conducta se realizará de forma indirecta, esto es, a través de la intención y de las otras variables que la sustentan. Por todo ello y como se ha puesto de manifiesto en diversos estudios, los hábitos de conducta pueden predecir la conducta futura directamente o indirectamente a través de las

actitudes o intenciones (Ajzen, 1991; Armitage, 2005; Armitage y Conner, 1999; Bentler y Speckart, 1979, 1981; Conner y Armitage, 1998; Oullette y Wood, 1998).

Así, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los diferentes trabajos revisados, consideramos que es importante conocer el proceso que conduce a la conducta preventiva de la salud coronaria; es decir, si los comportamientos relevantes para la prevención son el resultado de un proceso de toma de decisiones consciente o son el resultado de un proceso automático presente en los hábitos conductuales. Además, consideramos que el conocimiento de estas vías de influencia sobre la conducta tiene importantes implicaciones en aspectos como el diseño de campañas de promoción de salud. Por otra parte, como señalan Conner y Armitage (1998), la investigación sobre esta temática debería avanzar a nivel metodológico, ya que la mayor parte de los trabajos sobre el tema utilizan metodología correlacional para demostrar una teoría que describe un proceso causal.

En este sentido, el objetivo de este estudio descriptivo mediante encuestas (Montero y León, 2005) es comprobar, utilizando técnicas de modelado causal, la importancia y el peso que la conducta anterior presenta en cada una de las variables de la teoría de acción planeada en la predicción de conductas preventivas de la enfermedad cardiovascular. Asimismo, queremos comprobar en qué medida la conducta anterior explica, de modo independiente y directo, dichas conductas. En la redacción de este artículo se siguieron en la medida de lo posible las recomendaciones de Ramos-Álvarez, Valdés-Conroy y Catena (2006).

Subrayada e identificada la información relevante que hace referencia al tema del documento, procedemos de la misma manera con la metodología.

b) Metodología

Método

Muestra y procedimiento

La recogida de la muestra fue realizada por diez entrevistadores entrenados para este fin. Cada uno de ellos debía reunir una muestra aproximada de unos quince sujetos entre diferentes personas próximas a su ámbito de relación. Los entrevistadores informaban a los participantes del interés del estudio, solicitando su consentimiento para participar en el mismo. Tras su aceptación respondían al cuestionario, el cual podía ser entregado de forma inmediata o con una dilación temporal de dos días. El procedimiento seguido fue un muestreo incidental dirigido. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión para los participantes en el estudio: *a)* que la edad de los participantes se situase en torno a los cuarenta años, dado que alrededor de esta edad la manifestación de enfermedad cardiovascular presenta un aumento de frecuencia (Sanz Romero, 1996); *b)* que en el momento de la recogida de los datos no se les hubiera detectado ningún trastorno cardiovascular, ya que el objetivo del estudio es conocer el grado de ejecución de las conductas para prevenir la enfermedad cardiovascular. La muestra estuvo integrada por 152 sujetos de ambos géneros de los cuales el 45 por 100 fueron mujeres y el 55 por 100 hombres, con una media de edad de 40 años y una desviación típica de 12,73.

Instrumentos

Para evaluar la conducta de prevención cardiovascular se obtuvieron medidas de cada una de las variables de la teoría de la acción planeada para todas las conductas preven-

tivas estudiadas, esto es, reducción del consumo de grasas, reducción del consumo de tabaco, realización de ejercicio físico y disminución de los niveles de estrés. El Cuestionario empleado en este estudio (véase el Anexo 1) fue elaborado por los autores del presente trabajo a partir de los diferentes instrumentos empleados en la literatura revisada y siguiendo las indicaciones realizadas en la teoría de acción planeada (Ajzen, 1985). El instrumento quedó compuesto por 34 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos en la que para los 26 primeros ítems, 1 significa estar «muy en desacuerdo» y 5 significa «muy de acuerdo»; para los restantes ítems, las alternativas de la escala de respuesta van de «muy infrecuentemente» a «muy frecuentemente».

Los ítems para evaluar la actitud recogen información sobre las creencias acerca de cada una de las conductas (cuatro ítems) y de la evaluación de las mismas (cuatro ítems). Ejemplos de ítem: «Para evitar una enfermedad coronaria es conveniente reducir el Consumo de...»; «Para evitar el riesgo de una enfermedad coronaria en qué medida es importante para usted reducir...». El alfa de Cronbach fue de 0,84.

La norma subjetiva ha sido evaluada con seis ítems. Tres se referían a la percepción que tiene la persona sobre el tipo de acción que los otros (familia, médico y amigos o compañeros de trabajo) desearían que realizara para mejorar o cuidar su salud. Ejemplo de ítem: «¿En qué medida las personas de su entorno le aconsejan llevar una vida sana para prevenir una enfermedad coronaria?». Otros tres ítems recogían información acerca del grado de motivación para cumplir con dichas expectativas, como por ejemplo: «¿En qué medida intenta llevar una vida Sana para complacer a las personas de su entorno?». El alfa de Cronbach fue de 0,88.

Otros ocho ítems recogían información acerca de la percepción de control (capacidad y facilidad/dificultad para realizar las conductas preventivas teniendo en cuenta tanto la percepción de capacidad de ejecución como la percepción de barreras externas que puedan interferir en la ejecución). Ejemplos de ítem: «Me siento capaz de realizar...» y «Habitualmente me resulta fácil (...) para prevenir la enfermedad cardiovascular». La fiabilidad de consistencia interna fue de 0,75.

Para medir la intención de conducta se utilizaron cuatro ítems. Ejemplo de ítem: «Para evitar el riesgo de Sufrir una enfermedad coronaria tengo la intención de reducir el consumo de...». El alfa de Cronbach de esta dimensión fue de 0,84.

Con el objetivo de evaluar la Conducta actual se preguntaba a los participantes sobre la frecuencia de ejecución de las cuatro conductas de salud estudiadas (Armitage y Conner, 1999; Godin y Kok, 1996; Sanz Romero, 1996). Los ítems fueron formulados en términos de frecuencia de ejecución de la conducta; el alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0,81. Ejemplo de ítem: «Para evitar el riesgo de contraer una enfermedad coronaria con qué frecuencia realiza...». Las alternativas de respuesta iban de «muy frecuentemente» a «muy infrecuentemente».

Para medir el hábito de conducta preventiva de enfermedad cardiovascular se utilizó una escala de cuatro ítems que consideraban la frecuencia de conducta anterior a través de 5 alternativas de respuesta que iban de «muy frecuentemente» a «muy infrecuentemente»; la fiabilidad de esta dimensión fue de 0,82. Ejemplo de ítem: «Para evitar el riesgo de contraer una enfermedad coronaria con qué frecuencia ha realizado con anterioridad...».

Viene después el tercer paso, la lectura intensiva de los segmentos textuales seleccionados. Por el momento, no seguiremos analizando las secuencias relativas a los resultados y las conclusiones, dado que el resumen que queremos escribir es indicativo.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura <i>intensiva</i> de las secuencias (« <i>moves</i> ») relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON	<ul style="list-style-type: none"> - Esquematizar los enunciados que se refieren a los OBJ-MET-RES-CON. - Organizar jerárquicamente las ideas que integran las secuencias identificadas. - Transformar el texto primario, suprimiendo expresiones y vocablos innecesarios pero manteniendo equivalencias estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer lógicamente los enunciados en orden de importancia de acuerdo con el esquema propuesto: p. e., distinguir el tema principal del (los) secundario(s) si los hubiese; destacar los pasos («<i>steps</i>») de la secuencia metodológica que nos interesa, así como las CON identificadas. - Elaborar un borrador de R. sobre el que trabajar.

Procede en esta ocasión organizar jerárquicamente de acuerdo con la superestructura OBJ-MET la información seleccionada e identificada como relevante, para iniciar la transformación textual. Por lo tanto, esquematizamos nuestros párrafos de la siguiente manera:

OBJ/TEMA

El objetivo de este estudio descriptivo mediante encuestas (Montero y León, 2005) es comprobar, utilizando técnicas de modelado causal, la importancia y el peso que la conducta anterior presenta en cada una de las variables de la teoría de acción planeada en la predicción de conductas preventivas de la enfermedad cardiovascular. Asimismo, queremos comprobar en qué medida la conducta anterior explica, de modo independiente y directo, dichas conductas.

METODOLOGÍA

La muestra estuvo integrada por 152 sujetos de ambos géneros de los cuales el 45 por 100 fueron mujeres y el 55 por 100 hombres, con una media de edad de 40 años.

Para evaluar la conducta de prevención cardiovascular se obtuvieron medidas de cada una de las variables de la teoría de la acción planeada para todas las conductas preventivas estudiadas, esto es, reducción del consumo de grasas, reducción del consumo de tabaco, realización de ejercicio físico y disminución de los niveles de estrés. El Cuestionario empleado en este estudio (véase el Anexo 1) fue elaborado por los autores del presente trabajo a partir de los diferentes instrumentos empleados en la literatura revisada y siguiendo las indicaciones realizadas en la teoría de acción planeada (Ajzen, 1985). El instrumento quedó compuesto por 34 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos en la que para los 26 primeros ítems, 1 significa estar «muy en desacuerdo» y 5 significa «muy de acuerdo».

Los datos obtenidos se analizaron a través del paquete estadístico de ecuaciones estructurales LISREL VIII.

Obsérvese que en la metodología hemos incluido un enunciado en el que se nos expone la herramienta estadística utilizada para el tratamiento de los datos recogidos, que los autores del artículo no pusieron en la metodología, sino encabezando la sección o secuencia de los resultados.

Para redactar el borrador del resumen consultamos la Tabla 9 que reúne los elementos retóricos que hay que observar para redactar el resumen científico y la tabla que sintetiza las claves metadiscursivas mediante las cuales introducimos las oraciones tópicas.

Al releer (lectura intensiva) los enunciados escogidos apreciamos que junto con el tema del documento, en realidad, imbricado con él, coexisten frases que nos enuncian aspectos metodológicos del trabajo: «... mediante encuestas...», «... utilizando técnicas del modelado causal...» (no figuran subrayados). Esta forma de enunciar el tema(s) del documento es frecuente en muchos trabajos de investigación, pero creemos que en el resumen no debe reproducirse, porque originan redundancias y desorientan al lector, que espera encontrar perfectamente delimitados el tema, la metodología, etc. Pensemos por un momento que los efectos negativos que esas perífrasis, redundancias, etc., puedan originar en los lectores, quedan paliados por el amplio contexto discursivo en el que se producen; un contexto discursivo que no se da en el reducido texto del resumen documental, donde cada elemento ha de ocupar su lugar, para que no se produzcan inconsistencias en su estructura. Por lo tanto, los objetivos los formulamos así:

«Se describe la influencia de los hábitos sobre las conductas preventivas de las enfermedades cardiovasculares». Hemos procurado englobar en un solo enunciado genérico el tema del documento. A continuación, nos centraremos en la metodología: «la muestra objeto de análisis la integran 152 personas de ambos sexos, con una media de edad de 40 años, que responden una encuesta basada en la teoría de la acción planeada. El cuestionario presenta 34 preguntas, con una escala de respuestas tipo Likert de cinco puntos. Recopila información acerca de las cuatro conductas de salud cardiovascular analizadas: reducción del consumo de grasas y tabaco, realización de ejercicio físico y reducción de niveles de estrés. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico Lisrel VIII».

Efectuamos la revisión y lectura crítica del documento y comprobamos los extremos que recomienda la última etapa del texto:

<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
Revisión del borrador de R. elaborado	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir el borrador cuidando de que el léxico y las expresiones sean las ADECUADAS y que el texto presente COHESIÓN y COHERENCIA. - Atender al estilo para agilizar la lectura y facilitar la comprensión del texto procurando: <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar los conectores discursivos adecuados (aditivos, causativos-consecutivos, comparativos, opositivos, ordenadores, discursivos), y b) Prestar atención a los deícticos (persona, tiempo, lugar). - Ajustar la longitud o dimensiones del texto. - Comprobar si el resumen satisface los criterios de calidad expuestos en la tabla 	- RESUMEN EXCELENTE

De modo que el resumen indicativo propuesto queda como sigue:

«Se describe la influencia de los hábitos sobre las conductas preventivas de las enfermedades cardiovasculares. La muestra objeto de análisis la integran 152 personas de ambos sexos, con una media de edad de 40 años, que responden una encuesta basada en la teoría de la acción planeada. El cuestionario presenta 34 preguntas, con una escala de respuestas tipo Likert de cinco puntos. Recopila información acerca de las cuatro conductas de salud cardiovascular analizadas: reducción del consumo de grasas y tabaco, realización de ejercicio físico y reducción de niveles de estrés. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico Lisrel VIII.»

Debido a la brevedad del texto y a las secuencias que incluye, hemos optado por poner los verbos en tiempo presente y renunciar asimismo a la voz pasiva. Situamos la acción dentro de un mismo plano temporal y la hacemos más fluida. Además, con ello evitamos «cosificar» a las personas que constituyen la muestra investigada.

- B) RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A. *et al.* (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 59-70

Para transformar este resumen indicativo en otro de carácter informativo tendremos que añadir dos elementos más que hasta ahora hemos desechado: los resultados y las conclusiones. En el artículo que estamos revisando aparecen resultados y discusión, que examinamos a continuación:

c) Resultados/Discusión

Resultados

Los datos obtenidos se analizaron a través del paquete estadístico de ecuaciones estructurales LISREL VIII (Jöreskog y Sörbom, 1992) cuyos resultados comentamos a continuación.

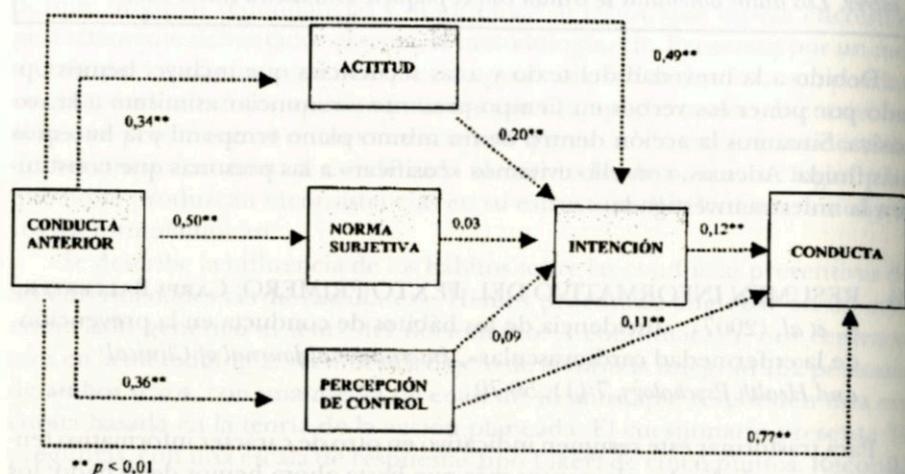
A nivel global los resultados muestran un ajuste satisfactorio del modelo (GFI: 0,96; AGFI: 0,82; CFI: 0,96; NFI: 0,95) (véase la Tabla 1).

TABLA I
Resultados globales del modelo.

Índices	Valor óptimo	Valor obtenido
Índice de bondad de ajuste GFI (<i>Goodness of Fit Index</i>)	> 0,90	0,96
Índice de ajuste ajustado AGFI (<i>Adjusted Goodness of Fit Index</i>)	> 0,90	0,82
Índice de ajuste comparativo CFI (<i>Comparative Fit Index</i>)	> 0,90	0,96
Índice de ajuste normalizado NFI (<i>Normed Fit Index</i>)	> 0,90	0,95

Desde el punto de vista analítico, los resultados son también satisfactorios. Así, tal como se muestra en la Figura 1, se puede observar que el hábito influye de manera positiva y significativa sobre la actitud con un coeficiente estructural estandarizado (CEE) de 0,34 ($p < 0,01$), sobre la norma subjetiva (CEE: 0,50; $p < 0,01$), sobre la percepción de control, con un coeficiente estructural estandarizado de 0,36 ($p < 0,01$) y sobre la intención con un coeficiente estructural estandarizado de 0,49 ($p < 0,01$). También se observa que el hábito influye de manera positiva y significativa sobre la conducta actual con un coeficiente estructural estandarizado de 0,77 ($p < 0,01$).

FIGURA 1. Efectos de las variables y valores de correlación.



Por tanto, los resultados muestran que el hábito presenta efectos significativos tanto directos como indirectos, a través de todas las variables de la teoría de la acción planeada, sobre la conducta actual. Sin embargo, podemos resaltar que el hábito permite predecir el 77 por 100 de la varianza explicada de la conducta (véase Tabla 2).

TABLA 2. Porcentaje de varianza explicada por el hábito.

Actitud	Norma subjetiva	Percepción de control	Intención de conducta	Conducta
12%	25%	13%	37%	77%

Así, a partir de los coeficientes obtenidos se puede afirmar que cuando una persona tiene el hábito de realizar las conductas preventivas de salud coronaria estudiadas, es más probable que las lleve a cabo.

Discusión

El objetivo de este trabajo era comprobar, utilizando técnicas de modelado causal, la influencia directa e indirecta de la conducta anterior (hábito) sobre las conductas preventivas de salud coronaria en el marco de la teoría de la acción planeada. Como se aprecia en la literatura revisada, existen numerosos trabajos en los que se ha puesto de

manifiesto la relevancia de la conducta anterior en la predicción de la conducta (Aarts y Dijksterhuis, 2000; Armitage, 2005; Brenes *et al.*, 1998; Verplanken, Aarts, Knippenberg y Moneen, 1998). Los análisis realizados nos han permitido, por una parte, demostrar las relaciones causales entre las variables implicadas en la teoría de la acción planeada y, por otra, demostrar la mejora de esta teoría con la inclusión de la conducta anterior como predictor directo de la conducta. Los coeficientes estructurales obtenidos informan que la conducta actual está predicha tanto directamente por el hábito, como indirectamente a través de la influencia que este ejerce sobre la actitud, la norma subjetiva, la percepción de control y la intención.

Los resultados obtenidos permiten confirmar la importancia de la conducta anterior (Hábito) en la formación de los antecedentes de la intención, en la intención y, sobre todo, en la ejecución de la conducta actual. De hecho, la conducta anterior ha sido el mejor predictor de la conducta actual (el 77 por 100 de la varianza explicada de la conducta), en consonancia con los resultados obtenidos por otros autores (Armitage, 2005; Oullette y Wood, 1998; Sutton, 1994). Así pues, la inclusión del hábito en la teoría de la acción planeada puede facilitar la comprensión de los factores influyentes en los comportamientos y mejorar la predicción realizada (Ajzen, 1991). No obstante, sería conveniente realizar estudios longitudinales que analizaran la influencia del hábito en el transcurso del tiempo, con el fin de constatar la estabilidad de sus efectos sobre la conducta objeto de estudio.

La influencia del hábito en la ejecución de la conducta actual en los comportamientos preventivos de salud coronaria sugiere la necesidad de facilitar la realización de acciones dirigidas en este sentido, ya que en la medida que estas se lleven a cabo será más fácil que se sigan realizando en el futuro. De hecho, los resultados obtenidos tienen implicaciones prácticas relevantes para la promoción de cambios conductuales para la salud coronaria. Así, como indican algunos autores (Verplanken *et al.*, 1998), la mayoría de las campañas publicas asume que la conducta está guiada por las variables que contiene la teoría de la acción planeada (creencias, valores, normas e intenciones) como antecedentes de la conducta y tratan de cambiar las elecciones conductuales de las personas señalando las ventajas y desventajas de la conducta que se promueve o las normas y valores que las sustentan. Sin embargo, los resultados obtenidos por los autores, así como los obtenidos en este trabajo sugieren que, incluso aunque se produzca el cambio de las actitudes e intenciones, estos cambios es improbable que conduzcan a conductas diferentes en la medida en que existan viejos hábitos conductuales perjudiciales para la salud. La influencia basada en el cambio de actitud puede tener éxito si el hábito no existe o está roto, o cuando las personas tienen que establecer nuevos modelos de conducta. Por todo ello, una forma alternativa y altamente eficaz para la promoción de la salud consistiría en el desarrollo de estrategias pro-salud o hábitos saludables a través del refuerzo sistemático de la conducta y el incremento de su ejecución, como se desprende de los resultados obtenidos en este trabajo. Además, en este proceso de formación de hábitos las actitudes también pueden cambiar.

Los resultados de este trabajo corroboran que la conducta anterior (hábito) influye en el desarrollo de los procesos volitivos que contribuyen a tomar la decisión de ejecutar una conducta; sin embargo, también facilita e influye en la ejecución de la acción de modo directo y notorio, es decir, sin que medie la voluntad de la persona. Ambos procesos, conscientes y automáticos, no tienen por qué ser excluyentes ya que el comportamiento humano es dinámico. Es por ello que las campañas de promoción de la salud deberían orientarse no solo a la formación de actitudes, normas y valores para promo-

cionar la conducta sana, sino también y con especial hincapié al desarrollo de hábitos saludables que potencien las conductas sanas y/o dificulten la aparición de conductas perjudiciales para la salud coronaria.

Para identificar la información relevante (segundo paso) de los resultados es importante prestar especial atención a las claves metadiscursivas tales como: «se puede observar...», «se observa...», «los resultados muestran...». Procederemos de igual modo para extraer las conclusiones, que constituyen la interpretación teórica de los resultados.

Esquemataremos la información seleccionada:

RESULTADOS

Se puede observar que el hábito influye de manera positiva y significativa sobre la actitud con un coeficiente estructural estandarizado (CEE) de 0,34 ($p < 0,01$), sobre la norma subjetiva (CEE: 0,50; $p < 0,01$), sobre la percepción de control, con un coeficiente estructural estandarizado de 0,36 ($p < 0,01$) y sobre la intención con un coeficiente estructural estandarizado de 0,49 ($p < 0,01$). También se observa que el hábito influye de manera positiva y significativa sobre la conducta actual con un coeficiente estructural estandarizado de 0,77 ($p < 0,01$).

Los resultados muestran que el hábito presenta efectos significativos tanto directos como indirectos, a través de todas las variables de la teoría de la acción planeada, sobre la conducta actual. Sin embargo, podemos resaltar que el hábito permite predecir el 77 por 100 de la varianza explicada de la conducta.

DISCUSIÓN

Los coeficientes estructurales obtenidos informan que la conducta actual esta predicha tanto directamente por el hábito, como indirectamente a través de la influencia que este ejerce sobre la actitud, la norma subjetiva, la percepción de control y la intención.

Los resultados obtenidos permiten confirmar la importancia de la conducta anterior (Hábito) en la formación de los antecedentes de la intención, en la intención y, sobre todo, en la ejecución de la conducta actual. De hecho, la conducta anterior ha sido el mejor predictor de la conducta actual (el 77 por 100 de la varianza explicada de la conducta).

Los resultados obtenidos por los autores, así como los obtenidos en este trabajo sugieren que, incluso aunque se produzca el cambio de las actitudes e intenciones, estos cambios es improbable que conduzcan a conductas diferentes en la medida en que existan viejos hábitos conductuales perjudiciales para la salud.

Una forma alternativa y altamente eficaz para la promoción de la salud consistiría en el desarrollo de estrategias pro-salud o hábitos saludables a través del refuerzo sistemático de la conducta y el incremento de su ejecución, como se desprende de los resultados obtenidos en este trabajo.

Los resultados de este trabajo corroboran que la conducta anterior (hábito) influye en el desarrollo de los procesos volitivos que contribuyen a tomar la decisión de ejecutar una conducta; sin embargo, también facilita e influye en la ejecución de la acción de modo directo y notorio, es decir, sin que medie la voluntad de la persona.

Las campañas de promoción de la salud deberían orientarse no solo a la formación de actitudes, normas y valores para promocionar la conducta sana, sino también y con especial hincapié al desarrollo de hábitos saludables que potencien las conductas sanas y/o dificulten la aparición de conductas perjudiciales para la salud coronaria.

Corresponde elaborar un borrador para trabajar con él partiendo de la información esquematizada:

El hábito influye de manera significativa sobre la actitud (coeficiente estructural estandarizado CEE de 0,34 $p < 0.01$), la norma subjetiva (CEE de 0,50 $p < 0.01$), la percepción de control (CEE de 0,36 $p < 0.01$), la intención (CEE de 0,49 $p < 0.01$) y la conducta actual (CEE de 0,77 $p < 0.01$).

La conducta anterior o hábito influye en los procesos volitivos que permiten ejecutar decisiones; pero los hábitos también propician la ejecución de acciones de modo directo, sin intervención de la voluntad. De ahí que las campañas de promoción de la salud deberían formar y difundir actitudes, normas y valores sobre la conducta sana, así como desarrollar especialmente hábitos saludables que fomenten las conductas sanas y dificulten la aparición de conductas perjudiciales para la salud coronaria.

Si damos por buena ya esta síntesis de los resultados y las conclusiones, el texto íntegro del resumen informativo quedaría así:

«Se describe la influencia de los hábitos sobre las conductas preventivas de las enfermedades cardiovasculares. La muestra objeto de análisis la integran 152 personas de ambos sexos, con una media de edad de 40 años, que responden una encuesta basada en la teoría de la acción planeada. El cuestionario presenta 34 preguntas, con una escala de respuestas tipo Likert de cinco puntos. Recopila información acerca de las cuatro conductas de salud cardiovascular analizadas: reducción del consumo de grasas y tabaco, realización de ejercicio físico y reducción de niveles de estrés. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico Lisrel VIII». El hábito influye de manera significativa sobre la actitud (coeficiente estructural estandarizado CEE de 0,34 $p < 0.01$), la norma subjetiva (CEE de 0,50 $p < 0.01$), la percepción de control (CEE de 0,36 $p < 0.01$), la intención (CEE de 0,49 $p < 0.01$) y la conducta actual (CEE de 0,77 $p < 0.01$). La conducta anterior o hábito influye en los procesos volitivos que permiten ejecutar decisiones; pero los hábitos también propician la ejecución de acciones de modo directo, sin intervención de la voluntad. De ahí que las campañas de promoción de la salud deberían formar y difundir actitudes, normas y valores sobre la conducta sana, así como desarrollar especialmente hábitos saludables que fomenten las conductas sanas y dificulten la aparición de conductas perjudiciales para la salud coronaria.

Es importante que antes de dar por finalizado nuestro resumen nos aseguremos de que el texto posea consistencia interna o coherencia. Así, comprobaremos con especial detenimiento que los resultados y conclusiones son el desenlace lógico del tema desarrollado en la investigación; ambos elementos tienen que hacer referencia obligada al objetivo(s) propuesto en el trabajo, revelándonos qué se ha conseguido en él.

- C) RESUMEN MIXTO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A. *et al.* (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 59-70

Para realizar un resumen mixto, ahora lo tendríamos muy sencillo; basta con suprimir los resultados y ofrecer directamente las conclusiones:

«Se describe la influencia de los hábitos sobre las conductas preventivas de las enfermedades cardiovasculares. La muestra objeto de análisis la integran 152 personas de ambos sexos, con una media de edad de 40 años, que responden una encuesta basada en la teoría de la acción planeada. El cuestionario presenta 34 preguntas, con una escala de respuestas tipo Likert de cinco puntos. Recopila información acerca de las cuatro conductas de salud cardiovascular analizadas: reducción del consumo de grasas y tabaco, realización de ejercicio físico y reducción de niveles de estrés. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico Lisrel VIII». La conducta anterior o hábito influye en los procesos volitivos que permiten ejecutar decisiones; pero los hábitos también propician la ejecución de acciones de modo directo, sin intervención de la voluntad. De ahí que las campañas de promoción de la salud deberían formar y difundir actitudes, normas y valores sobre la conducta sana, así como desarrollar especialmente hábitos saludables que fomenten las conductas sanas y dificulten la aparición de conductas perjudiciales para la salud coronaria.

- D) RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO PRIMERO: CARPI BALLESTER, A., *et al.* (2007). «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular». *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7 (1) 59-70

En el supuesto de que sólo tengamos que corregir el original procederemos de esta forma a partir del mismo:

«Desde la Psicología de la Salud se han propuesto distintos modelos teóricos con el fin de comprender los factores que afectan al cambio conductual requerido para llevar a cabo conductas saludables. Entre ellos, la teoría de la acción planeada ha mostrado su utilidad predictiva en numerosos trabajos relacionados con la conducta de la salud. Basándonos en dicho modelo teórico, el objetivo del presente estudio descriptivo es comprobar la influencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular. La muestra quedó compuesta por 152 [sujetos] que respondieron a un cuestionario en el que se medían conductas relativas a la prevención de la enfermedad cardiovascular. Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico Lisrel VIII. Los resultados obtenidos muestran que los hábitos de conducta tienen efectos signifi-

cativos sobre la ejecución de la conducta actual. Esta influencia es tanto directa como indirecta a través de las variables de la teoría de la acción planeada».

Procedamos a corregir el resumen de autor siguiendo las directrices propuestas en la tabla 9 *Elementos retóricos del resumen documental*:

Nos hemos permitido tachar todo el primer párrafo hasta llegar al tema del documento; no olvidemos que en los resúmenes indicativos e informativos no incluiremos antecedentes de otros trabajos, ni justificaremos el interés del nuestro, con independencia del modelo teórico seguido en su desarrollo. La mención a ese modelo adoptado queda reservada en todo caso para la metodología.

Podemos empezar el resumen así: «se describe la influencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular». A continuación redactamos la metodología, que ahora escribiremos utilizando la voz pasiva para respetar la intencionalidad de los autores del resumen original: «la muestra estudiada quedó compuesta por 152 personas que respondieron a un cuestionario realizado a partir de la teoría de la acción planeada, en el que se medían conductas relativas a la prevención de la enfermedad cardiovascular». Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico Lisrel VIII. Respecto a las conclusiones, nos limitamos a sintetizarlas algo: «los hábitos de conducta tienen efectos significativos directos e indirectos sobre la ejecución de la conducta actual a través de todas las variables de la teoría de la acción planeada». En consecuencia, el resumen de autor quedará:

«Se describe la influencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular. La muestra estudiada quedó compuesta por 152 personas que respondieron a un cuestionario realizado a partir de la teoría de la acción planeada, en el que se medían conductas relativas a la prevención de la enfermedad cardiovascular. Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico Lisrel VIII. Los hábitos de conducta tienen efectos significativos directos e indirectos sobre la ejecución de la conducta actual a través de todas las variables de la teoría de la acción planeada».

E) RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO DEL TEXTO PRIMERO:

CARPI BALLESTER, A., *et al.* (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 59-70

El resumen estructurado requiere añadir al resumen informativo una sección más: los llamado «antecedentes» o «*backgrounds*» o incluso «*context*», en clara alusión al contexto en el que se propone el tema de investigación en concreto. Preceden al tema y proporcionan al lector una breve perspectiva del ámbito en el que se circunscribe la investigación. Además, el resumen estructurado

revela explícitamente la superestructura que aparece oculta en el resumen informativo cuando se presenta constituyendo un texto uniforme.

Volvemos a la introducción y subrayamos los párrafos que son *antecedentes inmediatos de la investigación en curso y que destacan —ahora sí es necesario hacerlo— el interés o importancia de explorar ese ámbito del conocimiento*. Puesto que lo que *se ofrece en el background o contexto es un marco del estudio que expone los precedentes que rodean a la investigación cuyos objetivos —temas— se exponen inmediatamente* después, puede redactarse perfectamente en pasado, aunque también puede escogerse el tiempo presente de las formas verbales. Nuestro *background* es el siguiente:

«Conocer los factores que mantienen o dificultan el cambio conductual necesario para mejorar la calidad de vida es importante para que los sistemas sanitarios procuren modificar los hábitos considerados perjudiciales para la salud. La teoría de la acción planeada, a la que se han incorporado los estudios sobre la influencia de los hábitos para predecir la conducta futura, ha revelado su utilidad para investigar la actitud, la norma subjetiva, la percepción de control y la intención de conducta que observan las personas». Ahora el resumen estructurado aparecerá de este modo:

BACKGROUND (ANTECEDENTES) O CONTEXTO

Conocer los factores que mantienen o dificultan el cambio conductual necesario para mejorar la calidad de vida es importante para que los sistemas sanitarios procuren modificar los hábitos considerados perjudiciales para la salud. La teoría de la acción planeada, a la que se han incorporado los estudios sobre la influencia de los hábitos para predecir la conducta futura, ha revelado su utilidad para investigar la actitud, la norma subjetiva, la percepción de control y la intención de conducta que observan las personas.

OBJETIVOS

Se describe la influencia de los hábitos sobre las conductas preventivas de las enfermedades cardiovasculares.

METODOLOGÍA

«La muestra objeto de análisis la integran 152 personas de ambos sexos, con una media de edad de 40 años, que responden una encuesta basada en la teoría de la acción planeada. El cuestionario presenta 34 preguntas, con una escala de respuestas tipo Likert de cinco puntos. Recopila información acerca de las cuatro conductas de salud cardiovascular analizadas: reducción del consumo de grasas y tabaco, realización de ejercicio físico y reducción de niveles de estrés. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico Lisrel VIII».

RESULTADOS

El hábito influye de manera significativa sobre la actitud (coeficiente estructural estandarizado CEE de 0,34 $p < 0.01$), la norma subjetiva (CEE de 0,50 $p < 0.01$), la

percepción de control (CEE de 0,36 $p < 0.01$), la intención (CEE de 0,49 $p < 0.01$) y la conducta actual (CEE de 0,77 $p < 0.01$).

CONCLUSIONES

La conducta anterior o hábito influye en los procesos volitivos que permiten ejecutar decisiones; pero los hábitos también propician la ejecución de acciones de modo directo, sin intervención de la voluntad. De ahí que las campañas de promoción de la salud deberían formar y difundir actitudes, normas y valores sobre la conducta sana, así como desarrollar especialmente hábitos saludables que fomenten las conductas sanas y dificulten la aparición de conductas perjudiciales para la salud coronaria.

II.2.2.2. Texto segundo

- A) RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. *et al.* (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (1), 94-105

Primer paso:

Pasos	Actividades	Objetivos
Examen del documento	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la <i>configuración externa</i> del documento: Ver título, portada, sumario, índices, bibliografía. Comprobar si lleva ya resumen de autor, prólogo o figura una reseña en la cubierta posterior. - Estudiar la <i>configuración interna</i> del documento: Ver qué capítulos y epígrafes articulan la información, prestando atención a su significado. - Analizar el resumen de autor si lo lleva o la reseña de la cubierta posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el género (literario, científico-académico, etc.) del documento. - Precisar el área de conocimiento a la que pertenece el texto. - Determinar la clase de texto que tenemos delante (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.). - Decidir en función de los considerandos anteriores la clase de R. que escribiremos: indicativo, informativo, estructurado.

Examinado el documento (paso primero) y tras haber estudiado la configuración externa e interna del documento, averiguamos que es un:

- a) Documento científico, en concreto, un artículo de investigación comparada sobre la *percepción de la violencia escolar por los familiares de los alumnos estudiados*; pertenece al área de conocimiento de psicología, aunque también podría tener aplicaciones de interés en psicopedagogía y ciencias de la educación en general.

- b) Considerando esas circunstancias y las necesidades informativas de los usuarios, así como las exigencias de la base de datos para la que se trabaje y/o la publicación a la que se destine, optaremos entre realizar un resumen indicativo, informativo, mixto o estructurado.
- c) A efectos de este manual empezaremos otra vez con el modelo indicativo, en el que cabe la posibilidad de incluir, además del tema, la metodología, si lo estimamos conveniente.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura <i>selectiva</i> del documento (atención a las claves metadiscursivas, que nos advierten de la presencia de las secuencias retóricas que interesa recoger para el resumen INT-OBJ-MET-RES-CON).	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar aquellos segmentos textuales portadores de la información pertinente (adecuada) y relevante (importante) para nuestro tipo de R. - Subrayar las secuencias («<i>moves</i>») y pasos («<i>steps</i>») que expresan los OBJ-MET-RES-CON. Si es necesario para el R., por ej., R. estructurado, se analiza la INT. (IMRAD). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y extraer la información relevante del texto en función del tipo de R. escogido.

A continuación procedemos a dar el siguiente «paso», la lectura selectiva del documento. Una vez que hemos decidido redactar el resumen indicativo, examinamos las secciones —«*moves*»— del documento donde figura la información que queremos sintetizar: Objetivos y metodología, aunque recordemos que en ocasiones sólo se nos pedirá el tema del documento —Objetivo(s)— y prescindiremos entonces de la metodología. Con estas actividades identificaremos y seleccionaremos la información relevante para nuestros intereses.

Sin embargo, también subrayaremos en esta ocasión aquella información relevante que nos permita elaborar después el resumen estructurado; nos referimos a los párrafos que destacan la importancia de investigar ese tema, y que sitúan la investigación descrita en el contexto de otras corrientes de investigación similares o de los modelos teóricos que las orientan.

a) Introducción/Objetivos

En el artículo que examinamos, «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos...», la sección primera se denomina *Introducción*. Prestamos especial atención a las «claves metadiscursivas» que nos previenen acerca del tema investigado en el documento. Aunque en este libro aparezcan los párrafos centrados en los antecedentes y los objetivos inevitablemente subrayados por igual, nos ocuparemos en primer término de localizar el tema(s) del documento y, después, de identificar la información del «*background*» (contexto o antecedentes).

Introducen las frases temáticas que anuncian el/los objetivos que se proponen alcanzar los investigadores con su trabajo. Observamos la «clave metadiscursiva», «el objetivo de este estudio...», que precede a la oración temática donde se expresa el tema del documento, y, al igual que en muchos otros casos, los encontramos en el último párrafo de la introducción.

Introducción

Hoy en día asistimos a una mayor preocupación por los problemas de convivencia y violencia en los centros escolares. En este tipo de dificultades, junto al ámbito educativo, es importante el papel que pueden desempeñar los padres y, por extensión, la unidad familiar. La agresividad es una forma de interacción aprendida, en la cual la familia cobra un protagonismo destacado puesto que, por un lado, es el primer núcleo de socialización donde se adquieren las primeras normas de conducta, de convivencia y el niño forma su personalidad (García y Pardo, 1999; Luciano, Gómez y Valdivia, 2002). Por otro lado, como señalan Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhoricl (2005), los chicos que han sufrido *bullying* hablan más a menudo con sus padres que con sus profesores sobre dicho problema. De ahí que la interacción y comunicación entre la familia y la escuela constituya la base para la prevención, o en su caso, la erradicación de las conductas violentas o agresivas en el aula (Fekkes *et al.*, 2005; O'Donnell, 1995; O'Moore, 1995). Es así como prácticamente todos los programas de intervención o prevención de la violencia escolar contemplan la intervención con la familia (Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004). Por ejemplo, uno de los pioneros, que puede ser el llevado a cabo en Noruega por Olweus (1992), establece objetivos, no sólo a alcanzar mediante la intervención con los alumnos y los profesores u otro personal del centro, sino también con los propios padres, como es hacer conscientes a los mismos de los problemas que conlleva e implicarlos activamente en la solución de los mismos. Sin embargo, no son muchos los estudios que analizan directamente la percepción que los padres tienen de los problemas del *bullying* (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Zabalza, 2001). También puede no coincidir la opinión expresada por los alumnos o profesores con la de los progenitores (Pellegrini y Baitini, 2000; Tomada y Schneider, 1997; Welsh, Galliher y Powers, 1998). El objetivo de este trabajo se ha centrado, a través de un estudio descriptivo transversal (Montero y León, 2005), en analizar la opinión de los familiares sobre los problemas de convivencia y violencia escolar en los centros escolares. Para la redacción del mismo se siguieron las normas propuestas por Ramos-Álvarez, Valdés-Conroy y Catena (2006).

Subrayada e identificada la información relevante que hace referencia al tema del documento, procedemos de la misma manera con la metodología.

b) Metodología

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 888 familiares (padres/tutores) de alumnos pertenecientes a diez centros escolares de Educación Secundaria de España (en total, 389 familiares), cinco de Hungría (245 familiares), cuatro de la República Checa (140 familiares) y cinco de Austria (114 familiares).

Instrumentos

Para la recogida de los datos se aplicó el *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar* [modificado de Ortega y Del Rey (2003)]. El mismo consta de dos partes (26 ítems en total); en la primera (13 ítems), se pide a los familiares una valoración acerca de la prevalencia de 13 situaciones susceptibles de afectar a la convivencia dentro de los centros escolares, mientras que en la segunda se repiten estas 13 situaciones pero se pide que valoren el grado en que les afectan personalmente. Las 13 situaciones a valorar en ambos casos son: a) enfrentamientos entre alumnos y profesores; b) no existen normas claras de convivencia; c) malas palabras en clase; d) los alumnos se insultan; e) los alumnos se pelean; f) hay grupos que no se llevan bien; g) hay niños que no están integrados y se sienten solos; h) los profesores van cada uno a lo suyo; i) los alumnos piensan que los profesores no los entienden; j) los alumnos están desmotivados, se aburren; k) uso o presencia de objetos de agresión; l) consumo o presencia de drogas, y m) problemas de convivencia intercultural. En ambas partes del cuestionario la valoración de Cada situación posee cuatro niveles de respuesta: a) mucho. b) regular, c) poco y d) nada. Su fiabilidad, estimada mediante el alfa de Cronbach, fue de 0,89 (Gázquez *et al.*, 2005).

Procedimiento

Tras haber traducido y adaptado el cuestionario a los diferentes idiomas (alemán, Checo y húngaro), siguiendo las directrices de Muñiz y Hambleton (1996), se procedió a la selección aleatoria de los centros de Educación Secundaria donde se aplicó el Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. En un primer momento se contactó con los Directores y Jefes de Estudios de cada centro con la finalidad de obtener su consentimiento. A continuación se acordó una reunión con todos aquellos familiares que estuvieran dispuestos a participar en el estudio. En esa reunión se les señaló las líneas y objetivos del proyecto y la importancia de su colaboración. En las propias aulas se les pedía que rellenasen los cuestionarios en grupos de unas 15 personas. La duración aproximada de la prueba fue de 20 minutos.

Viene después el tercer paso, la lectura intensiva de los segmentos textuales seleccionados. Por el momento, igual que hicimos en el texto primero, no seguiremos analizando las secuencias relativas a los resultados y las conclusiones, dado que el resumen que queremos escribir es indicativo.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura intensiva de las secuencias («moves») relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON	<ul style="list-style-type: none"> - Esquematizar los enunciados que se refieren a los OBJ-MET-RES-CON. - Organizar jerárquicamente las ideas que integran las secuencias identificadas. - Transformar el texto primario, suprimiendo expresiones y vocablos innecesarios pero manteniendo equivalencias estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer lógicamente los enunciados en orden de importancia de acuerdo con el esquema propuesto: p. e., distinguir el tema principal del (los) secundario(s) si los hubiese; destacar los pasos («steps») de la secuencia metodológica que nos interesa, así como las CON identificadas. - Elaborar un borrador de R. sobre el que trabajar.

A continuación organizamos jerárquicamente de acuerdo con la superestructura OBJ-MET la información seleccionada e identificada como relevante, para iniciar la transformación textual. Por lo tanto, esquematizamos nuestros párrafos de la siguiente manera:

OBJ/TEMA

El objetivo de este trabajo se ha centrado, a través de un estudio descriptivo transversal (Montero y León, 2005), en analizar la opinión de los familiares sobre los problemas de convivencia y violencia escolar en los centros escolares.

METODOLOGÍA

La muestra estuvo compuesta por un total de 888 familiares (padres/tutores) de alumnos pertenecientes a diez centros escolares de Educación Secundaria de España (en total, 389 familiares), cinco de Hungría (245 familiares), cuatro de la República Checa (140 familiares) y cinco de Austria (114 familiares).

Para la recogida de los datos se aplicó el *Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar* [modificado de Ortega y Del Rey (2003)]. El mismo consta de dos partes (26 ítems en total); en la primera (13 ítems), se pide a los familiares una valoración a cerca de la prevalencia de 13 situaciones susceptibles de afectar a la convivencia dentro de los centros escolares, mientras que en la segunda se repiten estas 13 situaciones pero se pide que valoren el grado en que les afectan personalmente.

Se procedió a la selección aleatoria de los centros de Educación Secundaria.

Para redactar el borrador del resumen consultamos la tabla que reúne los elementos retóricos que hay que observar para redactar el resumen científico y la tabla 10 que sintetiza las claves metadiscursivas mediante las cuales introducimos las oraciones tópicas.

Al releer (lectura intensiva) los enunciados escogidos apreciamos el tema del documento expuesto con claridad; no aparecen entremezclados con él frases que nos enuncian aspectos metodológicos del trabajo, tal y como sucedía en el primer texto resumido. Por lo tanto, los objetivos los formulamos así: «Se analiza la opinión que los familiares tienen sobre los problemas de convivencia y violencia escolar en los centros docentes y el modo en el que esos problemas les afectan». Ahora nos ocupamos de la metodología: «el instrumento de medida es el *Cuestionario de dificultades en la Convivencia Escolar* modificado de Ortega y del Rey, aplicado a 888 padres o tutores de alumnos, pertenecientes a 10 centros escolares de Educación Secundaria de España, cinco de Hungría, cuatro de la República Checa y cinco de Austria (seleccionados de manera aleatoria)».

Efectuamos la revisión (que entraña una lectura crítica del documento) y comprobamos los extremos que recomienda la última etapa del texto:

Pasos	Actividades	Objetivos
Revisión del borrador de R. elaborado	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir el borrador cuidando de que el léxico y las expresiones sean las ADECUADAS y que el texto presente COHESIÓN y COHERENCIA. - Atender al estilo para agilizar la lectura y facilitar la comprensión del texto procurando: <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar los conectores discursivos adecuados (aditivos, causativos-consecutivos, comparativos, opositivos, ordenadores, discursivos), y b) Prestar atención a los deícticos (persona, tiempo, lugar). - Ajustar la longitud o dimensiones del texto. - Comprobar si el resumen satisface los criterios de calidad expuestos en la tabla. 	- RESUMEN EXCELENTE

De modo que el resumen indicativo, tras la lectura crítica del borrador queda como sigue a continuación:

Se analiza la opinión que padres y tutores tienen de los problemas de convivencia y violencia escolar en los centros docentes y la forma en la que les afectan. El instrumento para conocerla es el Cuestionario de dificultades en la Convivencia Escolar modificado de Ortega y del Rey, aplicado a 888 padres o tutores de alumnos, pertenecientes a 10 centros escolares de Educación Secundaria de España, cinco de Hungría, cuatro de la República Checa y cinco de Austria, seleccionados de manera aleatoria. El cuestionario consta de dos partes: en la primera los familiares valoran las situaciones que afectan a la convivencia; en la segunda, refieren cómo les afecta personalmente.

Otra vez optamos por poner los verbos en tiempo presente y renunciar asimismo a la voz pasiva. Situamos la acción dentro de un mismo plano temporal y la hacemos más fluida.

- B) RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. *et al.* (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (1), 94-105

Para transformar este resumen indicativo en otro de carácter informativo tendremos que añadir dos elementos más que hasta ahora hemos desechado: los resultados y las conclusiones. En el artículo que estamos revisando aparecen resultados y discusión, que examinamos a continuación:

c) Resultados/Discusión

Resultados

Las puntuaciones del cuestionario, para el análisis de los resultados, fueron transformadas del siguiente modo: «nada» corresponde con una puntuación de 0, «poco» con 1, «regular» con 2 y, por último, «mucho» con 3. Del total de la muestra, los familiares señalan que los problemas que se producen con mayor frecuencia en los centros son peleas, insultos, malas palabras en clase, hay grupos que no se llevan bien y los alumnos piensan que los profesores no los entienden. En el polo opuesto, las puntuaciones más bajas se obtienen en los problemas de convivencia intercultural, consumo o presencia de drogas y uso o presencia de objetos de agresión (véase la Tabla 1).

TABLA 1. Prevalencia de los conflictos. Estadísticos descriptivos y ANOVA.

<i>Tipos de conflicto</i>	<i>País</i>	<i>n</i>	\bar{X}	S_x	<i>Media cuadrática (Inter-grupos)</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Enfrentamientos entre alumnos y profesores	España	303	0,94	0,89	28,32	44,26	0,000
	Hungría	231	0,86	0,66			
	R. Checa	115	1,78	0,73			
	Austria	109	1,41	0,85			
No existen normas claras de convivencia	España	368	1,31	1,09	18,39	20,60	0,000
	Hungría	239	0,83	0,76			
	R. Checa	130	1,55	0,81			
	Austria	109	1,37	0,88			
Malas palabras en clase	España	371	1,43	1,03	7,23	8,06	0,000
	Hungría	242	1,57	0,79			
	R. Checa	132	1,07	0,91			
	Austria	111	1,46	0,97			
Los alumnos se insultan	España	375	1,70	0,99	38,78	46,88	0,000
	Hungría	241	0,98	0,82			
	R. Checa	133	1,58	0,89			
	Austria	111	2,05	0,80			
Los alumnos se pelean	España	375	1,50	0,94	22,89	31,15	0,000
	Hungría	241	1,37	0,77			
	R. Checa	133	2,05	0,76			
	Austria	112	2,08	0,81			
Hay grupos que no se llevan bien	España	368	1,35	0,98	26,94	33,47	0,000
	Hungría	240	1,08	0,73			
	R. Checa	132	1,99	0,75			
	Austria	111	1,68	1,05			
Hay niños que no están integrados y se sienten solos	España	369	1,15	0,96	20,91	25,53	0,000
	Hungría	239	0,83	0,76			
	R. Checa	131	1,63	0,81			
	Austria	110	1,43	1,07			
Los profesores van cada uno a lo suyo	España	301	1,15	1,01	5,819	7,169	0,000
	Hungría	241	1,28	0,77			
	R. Checa	112	1,17	0,83			
	Austria	108	0,80	0,90			
Los alumnos piensan que los profesores no los entienden	España	375	1,47	1,00	33,55	41,79	0,000
	Hungría	242	0,90	0,76			
	R. Checa	135	1,89	0,81			
	Austria	111	1,61	0,85			
Los alumnos están desmotivados, se aburren	España	374	1,57	0,98	99,51	139,87	0,000
	Hungría	238	0,28	0,48			
	R. Checa	134	1,78	0,87			
	Austria	109	1,30	0,88			
Uso o presencia de objetos de agresión	España	367	0,46	0,78	25,29	47,52	0,000
	Hungría	240	0,15	0,38			
	R. Checa	133	1,07	0,86			
	Austria	111	0,67	0,91			

TABLA 1. Prevalencia de los conflictos. Estadísticos descriptivos y ANOVA.

Consumo o presencia de drogas	España	371	0,55	0,83	7,405	10,35	0,000
	Hungría	240	0,76	0,73			
	R. Checa	133	0,96	1,01			
	Austria	109	0,49	0,90			
Problemas de convivencia intercultural	España	369	0,71	0,91	28,02	35,68	0,000
	Hungría	241	0,52	0,68			
	R. Checa	132	1,17	0,93			
	Austria	112	1,44	1,08			

Int J Clin Health Psychol, Vol. 7, N°

Cuando se preguntó a los familiares, en la segunda parte del cuestionario, sobre cómo les afectan personalmente cada uno de esos aspectos, el orden varía, siendo los aspectos de mayor preocupación: los alumnos piensan que los profesores no los entienden, peleas, problemas de convivencia intercultural y los profesores van cada uno a lo suyo e insultos. Las puntuaciones más bajas se dan en enfrentamientos entre alumnos y profesores, consumo o presencia de drogas, y uso o presencia de objetos de agresión (véase Tabla 2).

TABLA 2. Nivel de afectación personal de los conflictos. Estadísticos descriptivos y ANOVA.

Tiempo de conflicto	País	n	\bar{X}	S _s	Medio cuadrática (Inter-grupos)	F	Sig.
Enfrentamientos entre alumnos y profesores	España	290	0,51	0,85	20,13	29,52	0,000
	Hungría	226	0,56	0,59			
	R. Checa	109	1,22	0,98			
	Austria	105	1,09	0,98			
No existen normas claras de convivencia	España	360	0,83	1,06	30,21	36,79	0,000
	Hungría	240	0,28	0,55			
	R. Checa	123	1,15	0,92			
	Austria	103	1,15	0,94			
Malas palabras en clase	España	363	0,91	1,05	2,72	2,85	0,036
	Hungría	240	0,89	0,74			
	R. Checa	124	1,00	1,01			
	Austria	107	1,20	1,09			
Los alumnos se insultan	España	365	1,07	1,08	49,31	51,80	0,000
	Hungría	240	0,43	0,69			
	R. Checa	128	1,39	1,03			
	Austria	107	1,68	1,03			
Los alumnos se pelean	España	366	0,89	1,03	39,45	45,74	0,000
	Hungría	241	0,94	0,70			
	R. Checa	125	1,76	0,95			
	Austria	107	1,73	0,96			
Hay grupos que no se llevan bien	España	365	0,93	1,00	27,37	30,76	0,000
	Hungría	238	0,58	0,74			
	R. Checa	123	1,50	0,99			
	Austria	106	1,29	1,04			
Hay niños que no están integrados y se sienten solos	España	364	0,79	1,01	11,46	12,82	0,000
	Hungría	239	0,67	0,76			
	R. Checa	125	1,26	0,92			
	Austria	106	1,06	1,08			
Los profesores van cada uno a lo suyo	España	287	1,03	1,07	2,80	3,04	0,028
	Hungría	241	1,09	0,78			
	R. Checa	106	1,17	1,01			
	Austria	104	0,80	0,93			
Los alumnos piensan que los profesores no los entienden	España	364	1,20	1,08	26,03	29,11	0,000
	Hungría	241	0,78	0,76			
	R. Checa	128	1,70	0,84			
	Austria	105	1,39	0,91			

Int J Clin Health Psychol, Vol. 7, N° 1

TABLA 2. Nivel de afectación personal de los conflictos.
Estadísticos descriptivos y ANOVA. (Continuación)

Los alumnos están desmotivados, se aburren	España	366	1,20	1,04	86,04	110,52	0,000
	Hungría	239	0,10	0,30			
	R. Checa	126	1,59	1,03			
	Austria	103	1,27	0,95			
Uso o presencia de objetos de agresión	España	362	0,48	0,91	26,60	47,19	0,000
	Hungría	240	0,02	0,17			
	R. Checa	123	0,99	0,91			
	Austria	104	0,39	0,74			
Consumo o presencia de drogas	España	362	0,47	0,93	8,43	11,67	0,000
	Hungría	240	0,41	0,62			
	R. Checa	122	0,90	1,05			
	Austria	104	0,32	0,74			
Problemas de convivencia intercultural	España	364	0,59	0,96	69,66	68,38	0,000
	Hungría	240	1,79	1,00			
	R. Checa	122	0,93	0,98			
	Austria	105	1,13	1,17			

Con la finalidad de ver si existen diferencias entre las respuestas dadas por los familiares de los cuatro países analizados (España, Austria, República Checa y Hungría) se ha aplicado la prueba ANOVA de un factor. Como se puede observar en las Tablas 1 y 2, las diferencias fueron estadísticamente significativas en todos los ítems del cuestionario por lo que se procedió a aplicar comparaciones múltiples *post hoc* mediante el método Bonferroni. En la Tabla 3 se muestran estos resultados. Las puntuaciones más bajas se observan en Hungría, particularmente en los ítems relativos a la inexistencia de normas claras de convivencia, insultos, grupos que no se llevan bien, hay alumnos que no están integrados y se sienten solos, los alumnos piensan que los profesores no les entienden, los alumnos están desmotivados y uso o presencia de objetos de agresión. En España, valores bajos se dan en enfrentamientos entre alumnos y profesores (similar a Hungría), peleas (también parecido a Hungría) y problemas de convivencia intercultural (igualmente similar a Hungría). La República Checa tiene puntuaciones significativamente más bajas en malas palabras en clase, y en Austria en el ítem donde se señala que los profesores van cada uno a lo suyo y en el relacionado a la presencia o consumo de drogas (similar a España).

En cuanto a las puntuaciones más altas, destaca la República Checa que posee valores particularmente elevados en enfrentamiento entre alumnos y profesores, hay grupos que no se llevan bien, hay alumnos que no se encuentran integrados y se sienten solos, los alumnos piensan que los profesores no les entienden, los alumnos están desmotivados (similar a España), uso o presencia de objetos de agresión y consumo o presencia de drogas (también alto en Hungría). Por su parte, en Austria destacan los insultos, peleas (con tasas similares en la República Checa) y problemas de convivencia intercultural. España sobresale en el ítem relacionado con insultos (similar a la República Checa). Hungría apenas posee valores significativamente superiores al resto de los tres países, únicamente puntúa por encima de Austria en los profesores van cada uno a lo suyo y en el consumo o presencia de drogas, siendo este último aspecto también significativamente alto respecto a España.

TABLA 3. Prevalencia de los conflictos en los diferentes países.

<i>Tipos de conflicto</i>	<i>País (I)</i>	<i>País (J₁)</i>	<i>Diferencia de medias (I-J₁)</i>	<i>País (J₂)</i>	<i>Diferencia de medias (I-J₂)</i>	<i>País (J₃)</i>	<i>Diferencia de medias (I-J₃)</i>
Enfrentamientos entre alumnos y profesores	España	Hungría	0,08	R. Checa	-0,84**	Austria	-0,47**
	Hungría	España	-0,08	R. Checa	-0,92**	Austria	-0,55**
	R. Checa	España	0,84**	Hungría	0,92**	Austria	0,37**
No existen normas claras de convivencia	Austria	España	0,47**	Hungría	0,55**	R. Checa	-0,37**
	España	Hungría	0,48**	R. Checa	-0,23	Austria	-0,05
	Hungría	España	-0,48**	R. Checa	-0,71**	Austria	-0,53**
Malas palabras en clase	R. Checa	España	0,23	Hungría	0,71**	Austria	0,18
	Austria	España	0,05	Hungría	0,53**	R. Checa	-0,18
	España	Hungría	-0,14	R. Checa	0,36**	Austria	-0,03
Lo alumnos se insultan	Hungría	España	0,14	R. Checa	0,50**	Austria	0,11
	R. Checa	España	-0,36**	Hungría	-0,50**	Austria	-0,39**
	Austria	España	0,03	Hungría	-0,11	R. Checa	0,39**
Los alumnos se pelean	España	Hungría	0,73**	R. Checa	0,13	Austria	-0,35**
	Hungría	España	-0,73**	R. Checa	-0,60**	Austria	-1,08**
	R. Checa	España	-0,13	Hungría	0,60**	Austria	-0,48**
Hay grupos que no se llevan bien	Austria	España	0,35**	Hungría	1,08**	R. Checa	0,48**
	España	Hungría	0,13	R. Checa	-0,55**	Austria	-0,58**
	Hungría	España	-0,13	R. Checa	-0,68**	Austria	-0,71**
Hay niños que no están integrados y se sienten solos	R. Checa	España	0,55**	Hungría	0,68**	Austria	-0,04
	Austria	España	0,58**	Hungría	0,71**	R. Checa	0,04
	España	Hungría	0,28**	R. Checa	-0,64**	Austria	-0,33**
Los profesores van cada uno a los suyos	Hungría	España	-0,28**	R. Checa	-0,92**	Austria	-0,60**
	R. Checa	España	0,64**	Hungría	0,92**	Austria	0,32*
	Austria	España	0,33**	Hungría	0,60**	R. Checa	-0,32*
Los alumnos piensan que los profesores no los entienden	España	Hungría	0,32**	R. Checa	-0,48**	Austria	-0,28*
	Hungría	España	-0,32**	R. Checa	-0,80**	Austria	-0,59**
	R. Checa	España	0,48**	Hungría	0,80**	Austria	0,21
Lo alumnos están desmotivados, se aburren	Austria	España	0,28*	Hungría	0,59**	R. Checa	-0,21
	España	Hungría	-0,13	R. Checa	-0,02	Austria	0,35**
	Hungría	España	0,13	R. Checa	0,11	Austria	0,48**
Uso o presencia de objetos de agresión	R. Checa	España	0,02	Hungría	-0,11	Austria	0,37*
	Austria	España	-0,35**	Hungría	-0,48**	R. Checa	-0,37*
	España	Hungría	0,58**	R. Checa	-0,41**	Austria	-0,14
Consumo o presencia de drogas	Hungría	España	-0,58**	R. Checa	-0,99**	Austria	-0,72**
	R. Checa	España	0,41**	Hungría	0,99**	Austria	0,28
	Austria	España	0,14	Hungría	0,72**	R. Checa	-0,28
Problemas de convivencia intercultural	España	Hungría	1,29**	R. Checa	-0,21	Austria	0,27*
	Hungría	España	-1,29**	R. Checa	-1,50**	Austria	-1,02**
	R. Checa	España	0,21	Hungría	1,50**	Austria	0,48**
Problemas de convivencia intercultural	Austria	España	-0,27*	Hungría	1,02**	R. Checa	-0,48**
	España	Hungría	0,31**	R. Checa	-0,61**	Austria	-0,21
	Hungría	España	-0,31**	R. Checa	-0,92**	Austria	-0,52**
Problemas de convivencia intercultural	R. Checa	España	0,61**	Hungría	0,92**	Austria	0,40**
	Austria	España	0,21	Hungría	0,52**	R. Checa	-0,40**
	España	Hungría	-0,21*	R. Checa	-0,41**	Austria	0,07
Problemas de convivencia intercultural	Hungría	España	0,21*	R. Checa	-0,20	Austria	0,28*
	R. Checa	España	0,41**	Hungría	0,20	Austria	0,48**
	Austria	España	-0,07	Hungría	-0,28*	R. Checa	-0,48**
Problemas de convivencia intercultural	España	Hungría	0,19	R. Checa	-0,45**	Austria	-0,72**
	Hungría	España	-0,19	R. Checa	-0,64**	Austria	-0,91**
	R. Checa	España	0,45**	Hungría	0,64**	Austria	-0,27
Austria	España	0,72**	Hungría	0,91**	R. Checa	0,27	

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0,05.

** La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0,01.

En cuanto al nivel de afectación personal en relación a cada uno de los conflictos, las familias austriacas y de la República Checa coinciden en puntuar de un modo significativamente alto (en relación a España y Hungría) en enfrentamientos entre alumnos y profesores, peleas, alumnos que no están integrados y se sienten solos. Por el contrario, puntuaciones particularmente bajas se observan en Hungría relacionado con la inexistencia de normas claras de convivencia, insultos, grupos que no se llevan bien, los alumnos piensan que los profesores no les entienden, los alumnos están desmotivados y uso o presencia de objetos de agresión. Otros datos destacados son puntuaciones altas en la República Checa en la desmotivación de los alumnos, uso o presencia de objetos de agresión y consumo o presencia de drogas. Por su parte, Hungría destaca por la preocupación por los problemas de convivencia intercultural (véase la Tabla 4).

TABLA 4. Nivel de afectación personal de los conflictos en los diferentes países.

Tipos de conflicto	País (I)		Diferencia de medias (I-J _i)	País (J ₂)		Diferencia de medias (I-J ₂)	País (J ₃)		Diferencia de medias (I-J ₃)
	País (I)	País (J ₁)		País (J ₂)	País (J ₂)		País (J ₃)	País (J ₃)	
Enfrentamientos entre alumnos y profesores	España	Hungría	-0,05	R. Checa	-0,71**	Austria	-0,58**		
	Hungría	España	0,05	R. Checa	-0,66**	Austria	-0,53**		
	R. Checa	España	0,71**	Hungría	0,66**	Austria	0,13		
	Austria	España	0,58**	Hungría	0,53**	R. Checa	-0,13		
No existen normas claras de convivencia	España	Hungría	0,54**	R. Checa	-0,33**	Austria	-0,32*		
	Hungría	España	-0,54**	R. Checa	-0,87**	Austria	-0,86**		
	R. Checa	España	0,33**	Hungría	0,87**	Austria	0,01		
	Austria	España	0,32*	Hungría	0,86**	R. Checa	-0,01		
Malas palabras en clase	España	Hungría	0,03	R. Checa	-0,09	Austria	-0,28		
	Hungría	España	-0,03	R. Checa	-0,11	Austria	-0,31*		
	R. Checa	España	0,09	Hungría	0,11	Austria	-0,20		
	Austria	España	0,28	Hungría	0,31*	R. Checa	0,20		
Los alumnos se insultan	España	Hungría	0,64**	R. Checa	-0,32**	Austria	-0,61**		
	Hungría	España	-0,64**	R. Checa	-0,96**	Austria	-1,25**		
	R. Checa	España	0,32**	Hungría	0,96**	Austria	-0,29		
	Austria	España	0,61**	Hungría	1,25**	R. Checa	0,29		
Los alumnos se pelean	España	Hungría	-0,06	R. Checa	-0,87**	Austria	-0,84**		
	Hungría	España	0,06	R. Checa	-0,82**	Austria	-0,79**		
	R. Checa	España	0,87**	Hungría	0,82**	Austria	0,03		
	Austria	España	0,84**	Hungría	0,79**	R. Checa	-0,03		
Hay grupos que no se llevan bien	España	Hungría	0,34**	R. Checa	-0,58**	Austria	-0,36**		
	Hungría	España	-0,34**	R. Checa	-0,92**	Austria	-0,71**		
	R. Checa	España	0,58**	Hungría	0,92**	Austria	0,21		
	Austria	España	0,36**	Hungría	0,71**	R. Checa	-0,21		
Hay niños que no están integrados y se sienten solos	España	Hungría	0,12	R. Checa	-0,47**	Austria	-0,27		
	Hungría	España	-0,12	R. Checa	-0,59**	Austria	-0,39**		
	R. Checa	España	0,47**	Hungría	0,59**	Austria	0,20		
	Austria	España	0,27	Hungría	0,39**	R. Checa	-0,20		
Los profesores van cada uno a lo suyo	España	Hungría	-0,05	R. Checa	-0,13	Austria	0,24		
	Hungría	España	0,05	R. Checa	-0,08	Austria	0,29		
	R. Checa	España	0,13	Hungría	0,08	Austria	0,37*		
	Austria	España	-0,24	Hungría	-0,29	R. Checa	-0,37*		
Los alumnos piensan que los profesores no los entienden	España	Hungría	0,42**	R. Checa	-0,50**	Austria	-0,19		
	Hungría	España	-0,42**	R. Checa	-0,92**	Austria	-0,61**		
	R. Checa	España	0,50**	Hungría	0,92**	Austria	0,30		
	Austria	España	0,19	Hungría	0,61**	R. Checa	-0,30		

TABLA 4. Nivel de afectación personal de los conflictos en los diferentes países.
(Continuación).

Tipos de conflicto	País (I)		Diferencia de medias (I-J ₁)		País (J ₂)		Diferencia de medias (I-J ₂)		País (J ₃)		Diferencia de medias (I-J ₃)	
Los alumnos piensan están desmotivados se aburren	España	Hungría	1,10**	R. Checa	-0,38**	Austria	-0,07					
	Hungría	España	-1,10**	R. Checa	-1,49**	Austria	-1,17**					
	R. Checa	España	0,38**	Hungría	1,49**	Austria	0,32*					
Uso o presencia de objetos de agresión	Austria	España	0,07	Hungría	1,17**	R. Checa	-0,32*					
	España	Hungría	0,46**	R. Checa	-0,51**	Austria	0,09					
	Hungría	España	-0,46**	R. Checa	-0,97**	Austria	-0,37**					
	R. Checa	España	0,51**	Hungría	0,97**	Austria	0,60**					
Consumo o presencia de drogas	Austria	España	-0,09	Hungría	0,37**	R. Checa	-0,60**					
	España	Hungría	0,06	R. Checa	-0,43**	Austria	0,15					
	Hungría	España	-0,06	R. Checa	-0,49**	Austria	0,10					
	R. Checa	España	0,43**	Hungría	0,49**	Austria	0,58**					
Problemas de convivencia intercultural	Austria	España	-0,15	Hungría	-0,10	R. Checa	-0,58**					
	España	Hungría	-1,19**	R. Checa	-0,33*	Austria	-0,54**					
	Hungría	España	1,19**	R. Checa	0,86**	Austria	0,65**					
	R. Checa	España	0,33*	Hungría	-0,86**	Austria	-0,21					
	Austria	España	0,54**	Hungría	-0,65**	R. Checa	0,21					

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0.05.

** La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0.01.

Discusión

Siendo las familias una parte importante en la consideración de la violencia escolar, éstas consideran que los conflictos más frecuentes que se producen en los centros escolares a los que asisten sus hijos e hijas son las peleas, seguidas muy de cerca de los insultos, las malas palabras en Clase y la presencia de grupos que no se llevan bien. Por países, en Austria y la República Checa destacan fundamentalmente las peleas; es decir, éstas poseen para los padres checos y austriacos un lugar destacado, de un modo superior a otros estudios europeos, donde destacan los insultos y la exclusión social, es decir el bullying de tipo indirecto, el que suele darse en primer lugar (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2000; Fekkes *et al.*, 2005; Olweus, 1999; Whitney y Smith, 1993). Por lo que se refiere a la prevalencia más baja, los cuatro países analizados (España, Austria, Hungría y República Checa) coinciden en señalar como los problemas menos frecuentes en los centros escolares son el uso o presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas. Este dato no significa que este tipo de conductas no sean relevantes, sino más bien, que las mismas no se asocian tanto a los centros escolares como a los lugares de ocio o de tiempo libre (Díaz-Aguado, 2005).

La opinión de los familiares se ve modificada cuando se les pregunta por el nivel de afectación personal, considerando como primer problema la falta de entendimiento entre los alumnos y profesores, seguido de las peleas, los problemas de convivencia intercultural y los profesores van cada uno a lo suyo, pudiendo estar influenciado este último aspecto por el malestar, que desde la perspectiva personal y social, sufren los docentes (Matud, García y Matud, 2006) y que repercute en su actuación con el propio alumnado y las familias. Así, se observa cómo las peleas y las dificultades con el profesorado son los aspectos más preocupantes para las familias (aunque no sean los más frecuentes). Las peleas, tanto en Austria como en la República Checa, son los aspectos que más se producen y también por los que se ven más afectadas personalmente las fa-

milias de ambos países. Dicha coincidencia no se produce en España y Hungría, países que consideran, respectivamente, los insultos y las malas palabras en clase como los conflictos que más se producen. Hungría se caracteriza por la poca prevalencia general de este tipo de problemas. Únicamente destaca la preocupación de las familias húngaras por los problemas de convivencia intercultural.

En definitiva, del presente estudio se desprende que, aunque el bullying es un fenómeno ampliamente extendido en los diferentes países, en cualquier caso también existen diferencias entre ellos (tanto en su frecuencia como en su repercusión), dándose en este estudio valores particularmente altos de violencia en países como Austria y República Checa y netamente inferiores en Hungría, situándose España en un puesto intermedio. Podría pensarse que en los países denominados del Este (como es Hungría) hubiese tasas más bajas de violencia o, al menos, que las familias estuviesen menos proclives a reconocerlo (Kos, 2003). Sin embargo, este aspecto no se confirma en este estudio ya que el otro país analizado del mismo entorno (República Checa) presenta porcentajes elevados de violencia. Incluso, llama la atención la similitud que presenta con los datos de Austria en cuanto al nivel de afectación personal de los conflictos escolares. Un aspecto que no se ha controlado en este estudio, y que pudiera tener cierta repercusión, es la consideración que tuvieran las familias de sus hijos, en relación a si consideran que son víctimas o agresores de la violencia. Es decir, este aspecto podría modificar la causa y la frecuencia asociada a este tipo de problemas. Por ejemplo, Fernández, Sánchez y Beltrán (2004) encontraron que cuando el hijo es víctima de la violencia escolar, los padres no encuentran causa aparente para esa conducta, contestando en un 20,59 por 100 de los casos que los agresores la llevaron a cabo «porque les dio la gana»; sin embargo, cuando el hijo es el agresor, el 32 por 100 indica que la conducta violenta se produce como respuesta a una agresión previa. Seguido, en un porcentaje del 24 por 100, que considera que son debidas a las típicas discusiones infantiles. Este es un aspecto que consideramos, así, relevante para analizar en próximas investigaciones.

Para identificar la información relevante (segundo paso) de los resultados es importante prestar especial atención a las claves metadiscursivas tales como «las puntuaciones del cuestionario...», «del total de la muestra...», «las puntuaciones», «en cuanto a...». Procederemos de igual modo para extraer las conclusiones, que constituyen la interpretación teórica de los resultados: «los conflictos más frecuentes...», «en definitiva...» que precede al balance final o recapitulación de la investigación.

Esquemataremos la información seleccionada:

RESULTADOS

Los familiares señalan que los problemas que se producen con mayor frecuencia en los centros son peleas, insultos, malas palabras en clase, hay grupos que no se llevan bien y los alumnos piensan que los profesores no los entienden. En el polo opuesto, las puntuaciones más bajas se obtienen en los problemas de convivencia intercultural, consumo o presencia de drogas y uso o presencia de objetos de agresión.

Cuando se preguntó a los familiares, en la segunda parte del cuestionario, sobre cómo les afectan personalmente cada uno de esos aspectos, el orden varía, siendo los aspectos de mayor preocupación: los alumnos piensan que los profesores no los entienden, peleas, problemas de convivencia intercultural y los profesores van cada uno a lo suyo e

insultos. Las puntuaciones más bajas se dan en enfrentamientos entre alumnos y profesores, consumo o presencia de drogas, y uso o presencia de objetos de agresión.

Si existen diferencias entre las respuestas dadas por los familiares de los cuatro países analizados (España, Austria, República Checa y Hungría) (...) Las puntuaciones más bajas se observan en Hungría, particularmente en los ítems relativos a la inexistencia de normas claras de convivencia, insultos, grupos que no se llevan bien, hay alumnos que no están integrados y se sienten solos, los alumnos piensan que los profesores no les entienden, los alumnos están desmotivados y uso o presencia de objetos de agresión. En España, valores bajos se dan en enfrentamientos entre alumnos y profesores (similar a Hungría), peleas (también parecido a Hungría) y problemas de convivencia intercultural (igualmente similar a Hungría). La República Checa tiene puntuaciones significativamente más bajas en malas palabras en clase, y en Austria en el ítem donde se señala que los profesores van cada uno a lo suyo y en el relacionado a la presencia o consumo de drogas (similar a España).

En cuanto a las puntuaciones más altas, destaca la República Checa que posee valores particularmente elevados en enfrentamiento entre alumnos y profesores, hay grupos que no se llevan bien, hay alumnos que no se encuentran integrados y se sienten solos, los alumnos piensan que los profesores no les entienden, los alumnos están desmotivados (similar a España), uso o presencia de objetos de agresión y consumo o presencia de drogas (también alto en Hungría). Por su parte, en Austria destacan los insultos, peleas (con tasas similares en la República Checa) y problemas de convivencia intercultural. España sobresale en el ítem relacionado con insultos (similar a la República Checa). Hungría apenas posee valores significativamente superiores al resto de los tres países, únicamente puntúa por encima de Austria en los profesores van cada uno a lo suyo y en el consumo o presencia de drogas, siendo este último aspecto también significativamente alto respecto a España.

En cuanto al nivel de afectación personal en relación a cada uno de los conflictos, las familias austriacas y de la República Checa coinciden en puntuar de un modo significativamente alto (en relación a España y Hungría) en enfrentamientos entre alumnos y profesores, peleas, alumnos que no están integrados y se sienten solos. Por el contrario, puntuaciones particularmente bajas se observan en Hungría relacionado con la inexistencia de normas claras de convivencia, insultos, grupos que no se llevan bien, los alumnos piensan que los profesores no les entienden, los alumnos están desmotivados y uso o presencia de objetos de agresión. Otros datos destacados son puntuaciones altas en la República Checa en la desmotivación de los alumnos, uso o presencia de objetos de agresión y consumo o presencia de drogas. Por su parte, Hungría destaca por la preocupación por los problemas de convivencia intercultural.

DISCUSIÓN

Las familias (...) consideran que los conflictos más frecuentes que se producen en los centros escolares a los que asisten sus hijos e hijas son las peleas, seguidas muy de cerca de los insultos, las malas palabras en Clase y la presencia de grupos que no se llevan bien. Por países, en Austria y la República Checa destacan fundamentalmente las peleas; es decir, éstas poseen para los padres checos y austriacos un lugar destacado, de un modo superior a otros estudios europeos, donde destacan los insultos y la exclusión social, es decir el *bullying* de tipo indirecto, el que suele darse en primer lugar (...) la prevalencia más baja, los cuatro países analizados (España, Austria, Hungría y República Checa) coinciden en señalar como los problemas menos frecuentes

en los centros escolares son el uso o presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas.

La opinión de los familiares se ve modificada cuando se les pregunta por el nivel de afectación personal, considerando como primer problema la falta de entendimiento entre los alumnos y profesores, seguido de las peleas, los problemas de convivencia intercultural y los profesores van cada uno a lo suyo...

Las peleas, tanto en Austria como en la República Checa, son los aspectos que más se producen y también por los que se ven más afectadas personalmente las familias de ambos países. Dicha coincidencia no se produce en España y Hungría, países que consideran, respectivamente, los insultos y las malas palabras en clase como los conflictos que más se producen. Hungría se caracteriza por la poca prevalencia general de este tipo de problemas. Únicamente destaca la preocupación de las familias húngaras por los problemas de convivencia intercultural.

En definitiva, del presente estudio se desprende que, aunque el *bullying* es un fenómeno ampliamente extendido en los diferentes países, en cualquier caso también existen diferencias entre ellos (tanto en su frecuencia como en su repercusión), dándose en este estudio valores particularmente altos de violencia en países como Austria y República Checa y netamente inferiores en Hungría, situándose España en un puesto intermedio.

Corresponde en este instante efectuar una lectura intensiva de los segmentos textuales subrayados y realizar el borrador que nos servirá para redactar la síntesis final. Al releer los párrafos subrayados percibimos que los autores del documento original no describen cuantitativamente sus hallazgos, sino que comentan o interpretan los resultados numéricos habidos, remitiendo para la lectura de los datos a las tablas.

Esta circunstancia se aprecia comparando los segmentos textuales extraídos de los resultados y de la discusión de éstos. Esta situación nos induce a pensar que *en este caso y en otros análogos* lo mejor es redactar un resumen mixto, que no incluya los resultados numéricos, porque no hay diferencia real o fáctica entre la sección de los resultados y la discusión/conclusiones.

No lo advertimos desde el principio para que los lectores pudieran seguir todo el proceso y percatarse al final por sí mismos del problema que se plantea. Por no ser nosotros los autores del texto original, sino sólo meros analistas de la información, no nos incumbe replantearnos si conviene o no comentar de otra manera los resultados; pero sí que podemos decidir que la modalidad de resumen más convincente es el resumen mixto, evitando transmitir mensajes redundantes.

En consecuencia, pasamos al resumen mixto.

- C) RESUMEN MIXTO DEL TEXTO SEGUNDO: GÁZQUEZ, J. J. *et al.* (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (1), 94-105

Para realizar un resumen mixto, suprimimos los resultados y ofrecemos directamente las conclusiones: «Los problemas más frecuentes en centros son peleas, insultos, malas palabras en clase, grupos que no se llevan bien y alumnos que se sienten incomprendidos por sus profesores. Las situaciones menos frecuentes son las que se derivan de la convivencia intercultural, consumo de drogas o presencia de objetos de agresión. Las situaciones que afectan en mayor medida a los familiares se deben a los alumnos que piensan que sus profesores no les entienden, peleas, problemas de convivencia intercultural, profesores que van a lo suyo e insultos. Hungría es el país que presenta menos problemas; España ocupa un área intermedia; y los países con mayor conflictividad son Austria y la República Checa. Las familias que muestran menos afectación personal en relación con cada uno de estos conflictos son las de Hungría, mientras que en el polo opuesto figuran Austria y Chequia».

Si estimamos que el borrador es correcto, añadimos el tema y la metodología y tendremos nuestro resumen mixto:

Se analiza la opinión que padres y tutores tienen de los problemas de convivencia y violencia escolar en los centros docentes y la forma en la que les afectan. El instrumento para conocerla es el Cuestionario de dificultades en la Convivencia Escolar modificado de Ortega y del Rey, aplicado a 888 padres o tutores de alumnos, pertenecientes a 10 centros escolares de Educación Secundaria de España, cinco de Hungría, cuatro de la República Checa y cinco de Austria, seleccionados de manera aleatoria. El cuestionario consta de dos partes: en la primera los familiares valoran las situaciones que afectan a la convivencia; en la segunda, refieren cómo les afecta personalmente. Los problemas más frecuentes en centros son peleas, insultos, malas palabras en clase, grupos que no se llevan bien y alumnos que se sienten incomprendidos por sus profesores. Las situaciones menos frecuentes son las que se derivan de la convivencia intercultural, consumo de drogas o presencia de objetos de agresión. Las situaciones que afectan en mayor medida a los familiares se deben a los alumnos que piensan que sus profesores no les entienden, peleas, problemas de convivencia intercultural, profesores que van a lo suyo e insultos. Hungría es el país que presenta menos problemas. España ocupa un área intermedia y los países con mayor conflictividad son Austria y la República Checa. Las familias que muestran menos afectación personal en relación con cada uno de estos conflictos son las de Hungría, mientras que en el polo opuesto figuran Austria y Chequia.

D) RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO SEGUNDO:

GÁZQUEZ, J. J. *et al.* (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (1), 94-105

En el supuesto de que sólo tengamos que corregir el original procederemos de esta forma a partir del mismo:

Este estudio descriptivo transversal tuvo como finalidad mostrar la opinión de las familias de cuatro países europeos (España, Austria, Hungría y República Checa) acerca de la prevalencia y el nivel de afectación de trece aspectos relacionados con la convivencia y violencia escolar. Los resultados indican que las familias consideran las peleas, los insultos y las malas palabras en clase como los aspectos frecuentes en sus centros, y coinciden en señalar el uso o presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas como conflictos menos frecuentes en los centros escolares. En cuanto a la repercusión personal, son los problemas relacionados con el profesorado, las peleas y las dificultades de convivencia intercultural los aspectos que más preocupan. Por países, es Hungría quien presenta tasas más bajas en este tipo de problemas, estando en el lado opuesto Austria y la República Checa y situándose España en un puesto intermedio; del mismo modo, son las familias húngaras quienes se muestran menos afectadas personalmente, destacando únicamente la preocupación de éstas por los problemas de convivencia intercultural.

Los autores no describen la metodología empleada; ni detallan que trece aspectos relacionados con la convivencia y violencia escolar investigan. Por lo tanto, es mejor suprimir la referencia al número de cuestiones investigadas, que dejan en el aire, de manera indeterminada, las facetas analizadas. Podríamos corregir algo más el estilo, por ejemplo, eliminando el reiterado uso que de los gerundios se hace para coordinar las oraciones entre sí, pero respetaremos al máximo el estilo de los autores, siempre que no se deslicen faltas de ortografía u otras cuestiones estilísticas importantes. El resumen de los autores lo dejaríamos así:

«Se analiza la opinión de las familias de cuatro países europeos (España, Austria, Hungría y República Checa) acerca de la convivencia y la violencia escolar y el grado en el que les afecta. Las familias consideran las peleas, los insultos y las malas palabras en clase como los aspectos frecuentes en sus centros, y coinciden en señalar el uso o presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas como conflictos menos frecuentes en los centros escolares. En cuanto a la repercusión personal, son los problemas relacionados con el profesorado, las peleas y las dificultades de convivencia intercultural los aspectos que más preocupan. Por países, es Hungría quien presenta tasas más bajas en este tipo de problemas, estando en el lado opuesto Austria y la República Checa y situándose España en un puesto intermedio; del mismo modo, son las familias húngaras quienes se muestran menos afectadas personalmente, destacando únicamente la preocupación de éstas por los problemas de convivencia intercultural».

- E) RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO DEL TEXTO SEGUNDO:
 GÁZQUEZ, J. J. *et al.* (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17 (1), 94-105

El resumen estructurado requiere añadir al resumen informativo una sección más: los llamado «antecedentes» o «*backgrounds*» o incluso «*context*», en clara alusión al contexto en el que se propone el tema de investigación en concreto. Toca volver a la introducción y subrayar los párrafos que son *antecedentes inmediatos de la investigación en curso y que destacan —ahora sí es necesario hacerlo— el interés o importancia de explorar ese ámbito del conocimiento*. Puesto que lo que *se ofrece en el background o contexto es un marco del estudio que expone los precedentes que rodean a la investigación cuyos objetivos —temas— se exponen inmediatamente* después, puede redactarse perfectamente en pasado, aunque también puede escogerse el tiempo presente de las formas verbales. El *background* de este segundo texto es el siguiente:

«La interacción entre familia y escuela constituyen la base para la prevención y la erradicación de las conductas agresivas en el aula. Pero hay relativamente pocos estudios que analicen la percepción que los padres tienen de la violencia escolar y la forma en la que les afecta».

Ahora el resumen estructurado aparecerá de este modo:

BACKGROUND (ANTECEDENTES) O CONTEXTO

La interacción entre familia y escuela constituyen la base para la prevención y la erradicación de las conductas agresivas en el aula. Pero hay relativamente pocos estudios que analicen la percepción que los padres tienen de la violencia escolar y el modo en el que les afecta.

OBJETIVOS

Se analiza la opinión que padres y tutores tienen de los problemas de convivencia y violencia escolar en los centros docentes y la forma en la que les afectan.

METODOLOGÍA

El instrumento para conocerla es el Cuestionario de dificultades en la Convivencia Escolar modificado de Ortega y del Rey, aplicado a 888 padres o tutores de alumnos, pertenecientes a 10 centros escolares de Educación Secundaria de España, cinco de Hungría, cuatro de la República Checa y cinco de Austria, seleccionados de manera aleatoria. El cuestionario consta de dos partes: en la primera los familiares valoran las situaciones que afectan a la convivencia; en la segunda, refieren cómo les afecta personalmente.

CONCLUSIONES

Los problemas más frecuentes en centros son peleas, insultos, malas palabras en clase, grupos que no se llevan bien y alumnos que se sienten incomprendidos por sus profesores.

Las situaciones menos frecuentes son las que se derivan de la convivencia intercultural, consumo de drogas o presencia de objetos de agresión. Las situaciones que afectan en mayor medida a los familiares se deben a los alumnos que piensan que sus profesores no les entienden, peleas, problemas de convivencia intercultural, profesores que van a lo suyo e insultos. Hungría es el país que presenta menos problemas. España ocupa un área intermedia y los países con mayor conflictividad son Austria y la República Checa. Las familias que muestran menos afectación personal en relación con cada uno de estos conflictos son las de Hungría, mientras que en el polo opuesto figuran Austria y Chequia.

II.2.2.3. Texto tercero

A) RESUMEN INDICATIVO DEL TERCER TEXTO:

FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. *et al.* (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 253-269

Primer paso:

Pasos	Actividades	Objetivos
Examen del documento	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la <i>configuración externa</i> del documento: Ver título, portada, sumario, índices, bibliografía. Comprobar si lleva ya resumen de autor, prólogo o figura una reseña en la cubierta posterior. - Estudiar la <i>configuración interna</i> del documento: Ver qué capítulos y epígrafes articulan la información, prestando atención a su significado. - Analizar el resumen de autor si lo lleva o la reseña de la cubierta posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el género (literario, científico-académico, etc.) del documento. - Precisar el área de conocimiento a la que pertenece el texto. - Determinar la clase de texto que tenemos delante (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.). - Decidir en función de los considerandos anteriores la clase de R. que escribiremos: indicativo, informativo, estructurado.

Examinado el documento (paso primero) y tras haber estudiado la configuración externa e interna del documento, averiguamos que es un:

- a) Documento científico, en concreto, un artículo de investigación comparada sobre la *gravedad del alcoholismo y las psicopatologías asociadas*; pertenece al área de conocimiento de psicología, aunque también podría tener aplicaciones de interés en psiquiatría, medicinas y ciencias socio-sanitarias en general.
- b) Considerando esas circunstancias y las necesidades informativas de los usuarios, así como las exigencias de la base de datos para la que se trabaje y/o la publicación a la que se destine, optaremos entre realizar un resumen indicativo, informativo, mixto o estructurado.

- c) A efectos de este manual empezaremos otra vez con el modelo indicativo, en el que cabe la posibilidad de incluir, además del tema, la metodología, si lo estimamos conveniente.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura <i>selectiva</i> del documento (atención a las claves metadiscursivas, que nos advierten de la presencia de las secuencias retóricas que interesa recoger para el resumen INT-OBJ-MET-RES-CON)	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar aquellos segmentos textuales portadores de la información pertinente (adecuada) y relevante (importante) para nuestro tipo de R. - Subrayar las secuencias («<i>moves</i>») y pasos («<i>steps</i>») que expresan los OBJ-MET-RES-CON. Si es necesario para el R., por ej., R. estructurado, se analiza la INT. (IMRAD). 	- Identificar y extraer la información relevante del texto en función del tipo de R. escogido.

A continuación procedemos a dar el siguiente «paso», la lectura selectiva del documento. Una vez que hemos decidido redactar el resumen indicativo, examinamos las secciones —«*moves*»— del documento donde figura la información que queremos sintetizar: Objetivos y metodología, aunque recordemos que en ocasiones sólo se nos pedirá el tema del documento —Objetivo(s)— y prescindiremos entonces de la metodología. Con estas actividades identificaremos y seleccionaremos la información relevante para nuestros intereses.

Sin embargo, también volveremos a subrayar aquella información relevante que nos permita elaborar después el resumen estructurado; nos referimos a los párrafos que destacan, igual que en el caso anterior, la importancia de investigar acerca ese tema; y aquellos que sitúan la investigación descrita en el contexto de otras corrientes de investigación similares o de los modelos teóricos que las orientan.

a) Introducción/Objetivos

En el artículo que examinamos, «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo...», la sección primera se denomina *Introducción*. Prestamos especial atención a las «claves metadiscursivas» que nos previenen acerca del tema investigado en el documento. Aunque en este libro aparezcan los párrafos centrados en los antecedentes y los objetivos inevitablemente subrayados por igual, nos ocuparemos en primer término de localizar el tema(s) del documento y, después, de identificar la información del «*background*» (contexto o antecedentes).

Introducen las frases temáticas que anuncian el/los objetivos que se proponen alcanzar los investigadores con su trabajo. Observamos la «clave metadiscursiva» «En este estudio *ex post facto* se lleva a cabo un análisis...» que precede a la oración temática donde se expresa el tema del documento, que también los encontramos en el último párrafo de la introducción.

Introducción

La elevada prevalencia de comorbilidad psicopatológica en los alcohólicos ha sido un tema de interés creciente en los últimos años. Según los estudios llevados a cabo en población general (Regier *et al.*, 1990; Ross, 1995), aproximadamente la mitad de los alcohólicos presenta un trastorno psiquiátrico añadido. Esta cifra supera ampliamente a la obtenida en la población general, que indica que cerca de una cuarta parte de los sujetos se encuentran afectados por un trastorno psicopatológico. Este porcentaje es incluso superior en poblaciones clínicas de alcohólicos, debido al denominado prejuicio de Berckson (Galbaud du Fort, Newman y Bland, 1993): los alcohólicos con un trastorno comórbido tienen una mayor probabilidad de acudir a tratamiento, fundamentalmente debido al mayor sufrimiento que supone el doble diagnóstico. Así, diferentes estudios llevados a cabo con muestras clínicas arrojan tasas muy elevadas de comorbilidad, que oscilan entre el 55,3 por 100 (Blow, Cook, Booth, Falcon y Friedman, 1992), el 62 por 100 (Penick *et al.*, 1994) e incluso el 78 por 100 (Ross, Glaser y Germason, 1988). A pesar del consenso existente en cuanto a la frecuente sintomatología psicopatológica en los alcohólicos, se desconoce con exactitud la tasa real de comorbilidad, ya que las investigaciones aportan datos muy diferentes (Casas y Guardia, 2002). Estas divergencias se relacionan, probablemente, con distintos problemas metodológicos, como el tipo de instrumento empleado (Weiss, Mirin y Griffin, 1992), la selección de la muestra (Valbuena, Largo, Quintero, García y Correas, 2001) y, sobre todo, el tiempo transcurrido desde el inicio de la abstinencia (Schuckit *et al.*, 1997; Wetterling y Junghanns, 2000). Esta variabilidad de resultados se observa también con respecto al tipo concreto de psicopatología que concurre en el alcoholismo (Driessen *et al.*, 2001; Ross *et al.*, 1988; Tomasson y Vaglum, 1995). No obstante, los trastornos más frecuentes parecen ser los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo (Casas y Guardia, 2002). Así, los diferentes estudios han constatado una prevalencia de trastornos de ansiedad que oscila entre el 55 por 100 (Driessen *et al.*, 2001) y el 65 por 100 (Tomasson y Vaglum, 1995). En el caso de los trastornos del estado de ánimo, los datos existentes se sitúan entre el 24 por 100 (Schneider *et al.*, 2001) y el 33 por 100 (Tomasson y Vaglum, 1995).

En cualquier caso, la detección y tratamiento de la psicopatología concomitante al abuso de alcohol resulta fundamental, debido a su influencia en la evolución y pronóstico de la dependencia (Haver, 2003; Holdcraft, Jacono y McGue, 1998; Rousanville, Dolinsky, Babor y Meyer, 1987). Sin embargo, en la práctica clínica con frecuencia es difícil y costoso llevar a cabo entrevistas estructuradas completas para evaluar el amplio conjunto de posibles trastornos añadidos. Por ello, parece fundamental incorporar instrumentos diagnósticos de *screening*: como el SCL-90-R (Derogatis, 1992), que permitan, de forma rápida, obtener una valoración inicial acerca de la presencia de comorbilidad psicopatológica. En algunos estudios se ha comprobado la utilidad del SCL-90-R como prueba de *screening*, Haver (1997), por ejemplo, aplicó el SCL-90 junto con una entrevista estructurada dirigida al diagnóstico psiquiátrico (SCID-J) en una muestra de mujeres alcohólicas. Los resultados mostraron que el Índice Global de Severidad (GSI) era eficaz para diferenciar entre los casos con psicopatología asociada y los que no la presentaban. Otros autores (Lucht, Jahn, Barnow y Freyberger, 2002) han destacado, incluso, el posible papel de este instrumento como predictor de recaídas. Las puntuaciones altas en algunas de las dimensiones (concretamente, en la sensibilidad interpersonal, la ansiedad, la ansiedad fóbica y el GSI) correlacionaban con la existencia de recaídas durante el primer año tras el tratamiento. Asimismo, una disminución en

las escalas de depresión, ansiedad y GSI durante la terapia se asociaba con períodos de abstinencia más prolongados.

En este estudio *ex post facto* se lleva a cabo un análisis del perfil de consumo y las características psicopatológicas asociadas en una muestra de pacientes alcohólicos en tratamiento. Asimismo, se comparan las puntuaciones de los alcohólicos estudiados con las obtenidas por los grupos normativos de la versión española del SCL-90-R (González de Rivera, 2002): un grupo normativo de población normal y otro grupo normativo de población psiquiátrica. Por último, se valora la relación existente entre la gravedad del alcoholismo y la frecuencia e intensidad de la sintomatología asociada. Se trata, según la propuesta de Montero y León (2005), de un estudio *ex post facto*, de carácter retrospectivo y con grupo cuasi control, y en su redacción se siguieron las directrices recomendadas por Ramos-Álvarez y Catena (2004).

Subrayada e identificada la información relevante que hace referencia al tema del documento, procedemos de la misma manera con la metodología.

b) Metodología

Método

Muestra

La muestra de este estudio está compuesta por 50 alcohólicos que acudieron en busca de ayuda terapéutica al programa de tratamiento ambulatorio del alcoholismo de Proyecto Hombre de Navarra, durante el período comprendido entre noviembre de 2003 y agosto de 2004. De acuerdo con los criterios de admisión al estudio, los pacientes tenían que: *a)* cumplir los criterios diagnósticos del D5M-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) para la dependencia alcohólica; *b)* tener una puntuación igual o superior a 11 en la versión española (Rodríguez-Martos y Suárez, 1984) del Múncher Alkoholismus Test (MALT) (Feuerlein, Ringer y Kufner, 1977); *c)* tener una edad comprendida entre los 18 y 65 años, y *d)* dar su consentimiento informado para participar en el estudio. Por lo que se refiere a las principales características sociodemográficas de la muestra seleccionada, la edad media era de 43,8 años (DT=10,5), 38 sujetos (76 por 100) eran hombres y 12 (24 por 100) mujeres. Todos ellos pertenecían a un nivel socioeconómico de clase media y media-baja.

Instrumentos de evaluación

— El Perfil de Bebida (Miller y Marlatt, 1984) es una entrevista estructurada, que consta de 88 preguntas agrupadas en 6 áreas temáticas: consumo de alcohol, problemas de la vida diaria, situaciones de consumo de alcohol, tipo de bebidas preferidas, antecedentes médicos y otras conductas relacionadas como, por ejemplo, el consumo de drogas. Existe también una versión abreviada, que resulta de gran utilidad para su utilización durante los periodos de seguimiento e, incluso, para su aplicación a familiares directos.

— El Múncher Alkoholismus Test (MALT) (Feuerlein *et al.*, 1977) es una prueba diagnóstica que está compuesta por dos partes. La primera (MALT-O), de carácter objetivo, consta de 7 ítems que son cumplimentados por el terapeuta a partir de los datos procedentes de la exploración clínica, del historial del paciente y de los análisis de laboratorio. Cada respuesta positiva recibe una puntuación de 4 puntos. La segunda parte del instrumento (MALT-S), de carácter subjetivo, consta de 27 ítems auto-administrados, cada uno de ellos

con un rango de 0 a 1 puntos. Una puntuación total en el instrumento igualo superior a 11, el punto de corte, sugiere la presencia de un diagnóstico de alcoholismo. En esta investigación se ha utilizado la versión española de Rodríguez-Martos y Suárez (1984).

— El EuroPASI (Kokkevi y Hartgers, 1995), versión europea del Índice de Severidad de la Adicción (ASI) (McLellan, Luborsky, O'Brein y Woody, 1980), es una entrevista clínica que valora la necesidad de tratamiento en 7 áreas diferentes: a) estado médico general, b) situación laboral y financiera, c) consumo de alcohol, d) consumo de otras drogas, e) problemas legales, f) relaciones familiares y sociales y g) estado psicológico. El rango de las puntuaciones oscila de 0 (ausencia de problema) a 9 (problema extremo). El punto de corte de cada área es de 4 puntos. A mayor puntuación, mayor severidad de la adicción. En este estudio se ha utilizado la versión española de Bobes, González, Sáiz y Bousoño (1996).

— El SCL-90-R (Derogatis, 1992; versión española de González de Rivera, 2002) es un cuestionario autoadministrado de evaluación psicopatológica general. Consta de 90 ítems, con 5 alternativas de respuesta en una escala de tipo Likert, que oscilan entre 0 (nada) y 4 (mucho). El cuestionario tiene como objetivo reflejar los síntomas de malestar psicológico de un sujeto. Al haberse mostrado sensible al cambio terapéutico, se puede utilizar tanto en una única evaluación como en evaluaciones repetidas. El SCL-90-R está constituido por nueve dimensiones de síntomas primarios (somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo); además, ofrece tres índices globales que reflejan el nivel de gravedad global del sujeto: el Índice Global de Severidad (GSI), que refleja la gravedad global de los síntomas presentados, el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (PSDI), que indica la intensidad de los síntomas presentes, y el Total de Sintomatología Positiva (PST), que recoge el número de ítems contestados con una puntuación distinta de 0.

Procedimiento

Una vez seleccionados los sujetos de la muestra de acuerdo con los criterios previamente indicados, la evaluación de los alcohólicos se llevó a cabo en el marco de la evaluación pretratamiento y constó de dos sesiones. En la primera se recogieron los datos relacionados con las características sociodemográficas y con el consumo de alcohol. En la segunda sesión se evaluó la presencia de sintomatología psicopatológica con el SCL-90-R.

Viene después el tercer paso, la lectura intensiva de los segmentos textuales seleccionados. Por el momento, igual que hicimos en el texto primero, no seguiremos analizando las secuencias relativas a los resultados y las conclusiones, dado que el resumen que queremos escribir es indicativo.

<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
Lectura <i>intensiva</i> de las secuencias (« <i>moves</i> »)relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON	<ul style="list-style-type: none"> – Esquematizar los enunciados que se refieren a los OBJ-MET-RES-CON. – Organizar jerárquicamente las ideas que integran las secuencias identificadas. – Transformar el texto primario, suprimiendo expresiones y vocablos innecesarios pero manteniendo equivalencias estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Disponer lógicamente los enunciados en orden de importancia de acuerdo con el esquema propuesto: p. e., distinguir el tema principal del (los) secundario(s) si los hubiese; destacar los pasos («<i>steps</i>») de la secuencia metodológica que nos interesa, así como las CON identificadas. – Elaborar un borrador de R. sobre el que trabajar.

A continuación organizamos jerárquicamente de acuerdo con la superestructura OBJ-MET la información seleccionada e identificada como relevante, para iniciar la transformación textual. Por lo tanto, esquematizamos nuestros párrafos de la siguiente manera:

OBJ/TEMA

Observemos cómo para dar coherencia al discurso que vamos construyendo hemos sustituido las oraciones suprimidas por los términos que nos permiten conferir al nuevo texto que se forma consistencia.

La muestra de este estudio está compuesta por 50 alcohólicos [seleccionados del Proyecto Hombre de Navarra, durante el período comprendido entre noviembre de 2003 y agosto de 2004. [Tienen una edad comprendida] 18 y 65 años; 38 sujetos (76 por 100) eran hombres y 12 (24 por 100) mujeres. Todos ellos pertenecían a un nivel socioeconómico de clase media y media-baja.

METODOLOGÍA

[Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el estudio fueron]:

El Perfil de Bebida es una entrevista estructurada, El Müncher Alkoholismus Test (MALT) prueba diagnóstica; El EuropASI, versión europea del Índice de Severidad de la Adicción (ASI), una entrevista clínica que valora la necesidad de tratamiento; El SCL-90-R; versión española es un cuestionario autoadministrado de evaluación psicopatológica general.

Para redactar el borrador del resumen consultamos la tabla 9 que reúne los elementos retóricos que hay que observar para escribir correctamente el resumen científico y la tabla 10 que sintetiza las claves metadiscursivas mediante las cuales introducimos las oraciones tópicas.

Al releer (lectura intensiva) los enunciados escogidos apreciamos que hilvanadas al tema del documento hay frases que incluyen elementos que hacen referencia a cuestiones metodológicas del trabajo. Siempre que esto sucede, recordémoslo, debemos elidirlas o suprimirlas, para no presentar entremezcladas en la superestructura del resumen porciones de información que corresponden a secuencias diferentes, cada una de las cuales adquieren pleno significado dentro del contexto que construyen todas en conjunto.

Por lo tanto, los objetivos los formulamos así: «Se analiza el perfil del consumidor de alcohol y las características psicopatológicas de los alcohólicos en tratamiento. Asimismo se comparan los rasgos de las personas estudiadas con los de otros grupos normativos de la versión española del SCL-90-R. Por último se investiga la relación entre la gravedad del alcoholismo y la frecuencia e intensidad de la sintomatología asociada».

Ahora nos ocupamos de la metodología: «La muestra la integran 50 pacientes acogidos a tratamiento en el Proyecto Hombre de Navarra. El 76 por 100 hombres y el 24 por 100 mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 65

años, pertenecientes a clases media y media-baja. Los instrumentos de evaluación utilizados son: una entrevista estructurada para determinar el perfil de bebida; el Müncher Alkoholismus Test (MALT) para diagnosticar el alcoholismo; el EuropASI para evaluar la gravedad de la adicción; y el SCL-90-R para medir la sintomatología psicopatológica general asociada».

Efectuamos la revisión del borrador leyéndolo críticamente y comprobamos los extremos que recomienda la última etapa del texto:

Pasos	Actividades	Objetivos
Revisión del borrador de R. elaborado	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir el borrador cuidando de que el léxico y las expresiones sean las ADECUADAS y que el texto presente COHESIÓN y COHERENCIA. - Atender al estilo para agilizar la lectura y facilitar la comprensión del texto procurando: <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar los conectores discursivos adecuados (aditivos, causativos-consecutivos, comparativos, opositivos, ordenadores, discursivos); y b) Prestar atención a los deícticos (persona, tiempo, lugar). - Ajustar la longitud o dimensiones del texto. - Comprobar si el resumen satisface los criterios de calidad expuestos en la tabla 	- RESUMEN EXCELENTE

De modo que el resumen indicativo, tras la lectura crítica del borrador queda como sigue a continuación:

Se analiza el perfil del consumidor de alcohol y las características psicopatológicas de los alcohólicos en tratamiento. Asimismo se comparan los rasgos de las personas estudiadas con los de otros grupos normativos de la versión española del SCL-90-R. Por último se investiga la relación entre la gravedad del alcoholismo y la frecuencia e intensidad de la sintomatología asociada. La muestra la integran 50 pacientes acogidos a tratamiento en el Proyecto Hombre de Navarra. El 76 por 100 hombres y el 24 por 100 mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 65 años, pertenecientes a clases media y media baja. Los instrumentos de evaluación utilizados son: una entrevista estructurada para determinar el perfil de bebida; el Müncher Alkoholismus Test (MALT) para diagnosticar el alcoholismo; el EuropASI para evaluar la gravedad de la adicción; y el SCL-90-R para medir la sintomatología psicopatológica general asociada.

Otra vez optamos por poner los verbos en tiempo presente y renunciar asimismo a la voz pasiva. Situamos la acción dentro de un mismo plano temporal y la hacemos más fluida.

B) RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO TERCERO:

FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. *et al.* (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 253-269

Para transformar este resumen indicativo en otro de carácter informativo tendremos que añadir dos elementos más que hasta ahora hemos desechado: los resultados y las conclusiones. En el artículo que estamos revisando aparecen resultados y discusión, que examinamos a continuación:

c) Resultados/Discusión

Resultados

Características del consumo de alcohol

Por lo que se refiere al consumo de alcohol, la puntuación media obtenida en el MALT es de 29,5 (DT=8,2), con un rango que oscila entre 11 y 50 puntos (véase la Tabla 1). El consumo de alcohol se caracteriza por ser frecuente (6-7 días a la semana), con una media de consumo de 216,7 gramos diarios (DT=123,6; rango=50-640 gramos/día). Además, los pacientes presentan una antigüedad media de la dependencia alcohólica de 12 años. En ninguna de las variables estudiadas se observan diferencias significativas entre los hombres y las mujeres de la muestra alcohólica.

TABLA 1
Características del consumo de alcohol

Variables	Total n=50	Hombres n=38	Mujeres n=12	t
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	
MALT	18,7 (3,8)	18,8 (3,9)	18,5 (3,9)	0,18
MALT-Subjetivo	10,5 (5,5)	11,1 (5,6)	9,1 (4,8)	1,12
MALT-Objetivo	29,5 (8,2)	30,1 (8,4)	27,5 (7,6)	0,92
<i>EuropASI</i>				
Médico	1,5 (2,1)	1,3 (1,9)	2,1 (2,8)	0,99
Legal	0,6 (1,3)	0,7 (1,3)	0,4 (1,2)	0,57
Alcohol	6,1 (1,1)	6,1 (1,2)	6,3 (1,1)	0,73
Drogas	1,1 (1,9)	1,1 (2,1)	1,1 (1,6)	0,01
Empleo	2,5 (2,3)	2,3 (2,3)	2,9 (2,3)	0,68
Familia	4,2 (2,1)	4,1 (2,1)	4,5 (2,2)	0,56
Psicológico	3,1 (2,3)	2,7 (2,4)	4,1 (2,1)	1,59
Años de adicción	11,8 (6,8)	12,7 (7,2)	8,9 (4,5)	1,70
Gramos diarios	216,7 (123,6)	230,9 (129,8)	171,6 (91,9)	1,46

<i>Variables</i>	<i>Total n=50</i>	<i>Hombres n=38</i>	<i>Mujeres n=12</i>	χ^2
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	
<i>Patrón de consumo</i>				
Continuo	39 (78 %)	31 (81,6 %)	8 (66,7 %)	1,18
Episódico	11 (22 %)	7 (18,4 %)	4 (33,3 %)	
<i>Frecuencia de consumo</i>				
Diario	36 (72 %)	29 (76,3 %)	7 (58,3 %)	5,56
4-5 días/semana	5 (10 %)	3 (7,9 %)	2 (16,7 %)	
2-3 días/semana	9 (18 %)	6 (15,8 %)	3 (25 %)	
<i>Tratamientos</i>				
Previos	19 (38 %)	15 (39,5 %)	4 (33,3 %)	7,11
Ninguno	16 (32 %)	14 (36,8 %)	2 (16,7 %)	
Uno	7 (14 %)	3 (7,9 %)	4 (33,3 %)	
Dos	8 (16 %)	6 (15,8 %)	2 (16,7 %)	
Tres o más				
<i>Otras dependencias</i>				
Sí	18 (36 %)	14 (36,8 %)	4 (33,3 %)	0,05
No	32 (64 %)	24 (63,2 %)	8 (66,7 %)	

La mayor parte de los sujetos presenta un patrón de consumo estable (un 78 por 100), que en casi todos los casos es diario (72 por 100). Sin embargo, destaca la existencia de un 22 por 100 de casos, en los que el consumo abusivo se produce, principalmente, durante los fines de semana. Una característica reseñable de la muestra se relaciona con la existencia de intentos previos de tratamiento del alcoholismo. En concreto, sólo algo más de un tercio de los pacientes (el 38 por 100) acude por primera vez a consulta para el tratamiento de su adicción. El resto han recibido ya ayuda terapéutica en otros centros: un tratamiento previo en el 32 por 100 de los casos; dos tratamientos previos en el 14 por 100 de los casos; y tres o más tratamientos en el 16 por 100 de los casos. Ello refleja claramente la existencia de frecuentes recaídas en este tipo de pacientes.

Por otra parte, desde la perspectiva de la polidependencia, en el 36 por 100 de los casos se observa un consumo abusivo de otras sustancias. En este sentido destaca el consumo de estimulantes, principalmente cocaína—el 29 por 100 de los casos la ha consumido a lo largo de la vida y un 14 por 100 mantiene este consumo en el último año—, seguido de cannabis—el 22 por 100 lo ha consumido a lo largo de la vida y el 4 por 100 continúa su consumo en la actualidad—.

Por último, los resultados en el EuropASI reflejan, como era esperable, una puntuación elevada en la escala relacionada con el consumo de alcohol (6 puntos). En el resto de las escalas sólo supera el punto de corte la escala relacionada con los problemas familiares, con una media de 4,23 puntos.

Características psicopatológicas

Los resultados obtenidos en el SCL-90-R por la muestra de alcohólicos y la comparación con la muestra normativa de población general se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2
Resultados en el SCL-90-R

Escala	Hombres (n=38) X (DT)	Hombres Muestra normativa	t	Mujeres (n=12) X (DT)	Mujeres Muestra normativa	t
GSI	0,7 (0,6)	0,4 (0,3)	4,9***	1,3 (0,9)	0,6 (0,4)	5,5***
PST	38,1 (20,9)	22,9 (13,3)	6,0***	55,5 (23,7)	27,4 (14,8)	40,1***
PSDI	1,6 (0,5)	1,7 (0,5)	1,1	2,1 (0,7)	1,8 (0,4)	2,4*
Somatización	0,5 (0,5)	0,4 (0,4)	1,4	1,3 (0,8)	0,7 (0,6)	3,3***
Obsesión- compulsión	0,8 (0,7)	0,6 (0,4)	2,5*	1,3 (1,1)	0,6 (0,5)	4,4***
Sensibilidad interpersonal	0,8 (0,6)	0,4 (0,4)	5,3***	1,7 (1,1)	0,5 (0,5)	7,6***
Depresión	1,1 (0,8)	0,6 (0,4)	6,1***	1,7 (1,1)	0,8 (0,6)	4,9***
Ansiedad	0,7 (0,6)	0,4 (0,4)	4,0***	1,8 (1,8)	0,6 (0,5)	6,7***
Hostilidad	0,5 (0,6)	0,4 (0,5)	1,1	1,1 (0,9)	0,5 (0,6)	3,3**
Ansiedad fóbica	0,5 (1,1)	0,2 (0,3)	3,6***	0,7 (0,6)	0,3 (0,4)	3,3**
Ideación para- noide	0,7 (0,6)	0,5 (0,5)	2,2*	1,4 (1,1)	0,5 (0,5)	5,7***
Psicoticismo	0,6 (0,6)	0,2 (0,3)	6,5***	0,9 (0,7)	0,2 (0,3)	7,3***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

En el caso de los hombres, se observan diferencias estadísticamente significativas con respecto a la muestra normativa en la práctica totalidad de escalas del SCL-90-R, con la excepción del PSDI y las dimensiones de somatización y hostilidad. En todos los casos, los alcohólicos presentan un mayor grado de sintomatología asociada. Por lo que se refiere a las mujeres, las puntuaciones obtenidas son significativamente superiores en todas las dimensiones del SCL-90-R.

La comparación entre los hombres y las mujeres de la muestra en las puntuaciones obtenidas en el SCL-90-R se presentan en la Tabla 3. Los resultados muestran que las mujeres obtienen puntuaciones superiores a los hombres en todas las escalas. Desde una perspectiva estadística, las diferencias son significativas en el Índice Global de Severidad (GSI), en el Índice de Síntomas Positivos (PST) y en las dimensiones de somatización, obsesión-compulsión y depresión.

TABLA 3
Resultados en el SCL-90-R en función del sexo

Escaia	Hombres (n=38) X (DT)	Percentil	Mujeres (n=12) X (DT)	Percentil	t
GSI	0,7 (0,6)	85	1,3 (0,9)	95	2,24*
PST	38,1 (20,9)	85	55,5 (23,7)	95	1,95*
PSDI	1,6 (0,5)	50	2,1 (0,7)	70	1,86
Somatización	0,5 (0,5)	75	1,3 (0,8)	85	2,34*
Obsesión-compulsión	0,8 (0,7)	80	1,3 (1,1)	85	0,96*
Sensibilidad interpersonal	0,8 (0,6)	85	1,7 (1,1)	75	1,98
Depresión	1,1 (0,8)	70	1,7 (1,1)	90	2,28*
Ansiedad	0,7 (0,6)	80	1,8 (1,8)	95	1,79
Hostilidad	0,5 (0,6)	70	1,1 (0,9)	85	1,57
Ansiedad fóbica	0,5 (1,1)	85	0,7 (0,6)	85	0,52
Ideación paranoide	0,7 (0,6)	75	1,4 (1,1)	95	1,66
Psicoticismo	0,6 (0,6)	90	0,9 (0,7)	95	0,72

* $p < 0,05$

Este resultado era esperable debido a que, en general, la presencia de psicopatología es más frecuente entre las mujeres que entre los hombres. De hecho, las diferencias entre hombres y mujeres se observan en los propios datos normativos del SCL-90-R. Por ello, es interesante comparar los percentiles correspondientes a cada sexo en función de su grupo normativo. Así, las puntuaciones medias de las mujeres alcohólicas corresponden a percentiles más elevados que las de los hombres. Esto es así para todas las dimensiones, excepto en el caso de la sensibilidad interpersonal (ligeramente superior en los hombres) y de la ansiedad fóbica (que se sitúa en el percentil 85 para ambos grupos). Por tanto, aunque las puntuaciones medias de los varones equivalen a percentiles elevados (entre 70 y 90), las del grupo de las mujeres corresponden a percentiles superiores, ya que tanto el GSI y el PST, como las escalas de ansiedad, ideación paranoide y psicoticismo corresponden a un percentil 95.

Desde un punto de vista clínico, además de las puntuaciones medias obtenidas, resulta interesante comprobar cuántos sujetos puntúan por encima de un punto de corte establecido en función de la gravedad de la sintomatología. Para ello, se ha considerado el percentil 75, tomando como referencia la muestra normativa de la población general no clínica. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

TABLA 4

Tasa de alcohólicos que superan el percentil 75

<i>Escala</i>	<i>n (%)</i>	<i>Núm. de orden</i>
GSI	23 (46 %)	6. ^a
PST	29 (58 %)	2. ^a
PSDI	12 (24 %)	10. ^a
Somatización	22 (44 %)	7. ^a
Obsesión-compulsión	27 (54 %)	4. ^a
Sensibilidad interpersonal	29 (58 %)	2. ^a
Depresión	26 (52 %)	5. ^a
Ansiedad	28 (56 %)	3. ^a
Hostilidad	21 (42 %)	8. ^a
Ansiedad fóbica	21 (42 %)	9. ^a
Ideación paranoide	23 (46 %)	6. ^a
Psicoticismo	36 (72 %)	1. ^a

Por lo que se refiere a las medidas globales de gravedad, el 46 por 100 de la muestra se sitúa en un percentil igual o superior a 75 en el Índice Global de Severidad (GSI), el 58 por 100 lo hace en el Índice de Síntomas Positivos (PST) y el 24 por 100 en el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (PSDI).

Desde una perspectiva dimensional, destaca la escala de psicoticismo, que es significativa en el 72 por 100 de los alcohólicos evaluados. Esta dimensión evalúa la presencia de síntomas psicóticos, así como rasgos esquizoides y sentimientos de alienación social. En segundo lugar, se encuentra la dimensión de sensibilidad interpersonal, con un 58 por 100 de la muestra por encima del percentil 75. En este caso, se valoran los sentimientos de tensión e incomodidad en las relaciones interpersonales. Además, en las escalas de ansiedad, obsesión-compulsión y depresión, más de la mitad de los alcohólicos superan el percentil 75. Por otra parte, las dimensiones con menor porcentaje de sujetos por encima del percentil 75 son la ansiedad fóbica, que recoge los síntomas típicamente presentes en la agorafobia, y la hostilidad, que refleja pensamientos, sentimientos y conductas propias de estados de agresividad, ira, irritabilidad, rabia y resentimiento. No obstante, incluso en estas dimensiones la tasa de alcohólicos con puntuaciones significativas es superior al 40 por 100 de los casos.

Por último, si se analizan los resultados en función del número de dimensiones que superan el percentil 75 en cada sujeto, se confirma la importancia de la comorbilidad psicopatológica en los alcohólicos de la muestra: casi la mitad de los sujetos (el 46 por 100) tiene al menos siete dimensiones elevadas, mientras que tan sólo el 16 por 100 no presenta elevaciones en ninguna dimensión (véase la Tabla 5).

TABLA 5

Número de dimensiones por encima del percentil 75 en cada sujeto

<i>Número de dimensiones</i>	<i>Sujetos (%)</i>
Ninguna dimensión	8 (16 %)
Una o dos dimensiones	14 (28 %)
Tres o cuatro dimensiones	4 (8 %)
Cinco o seis dimensiones	1 (2 %)
Siete u ocho dimensiones	4 (8 %)
Nueve o diez dimensiones	9 (18 %)
Once o doce dimensiones	10 (20 %)

Un aspecto relevante, desde la perspectiva de la comorbilidad, es conocer si la frecuencia observada de sintomatología asociada es específica del alcoholismo o, por el contrario, se relaciona con el hecho de ser pacientes. Por ello, se han comparado las puntuaciones de los alcohólicos en el *SCL-90-R* con las obtenidas por la muestra normativa de población psiquiátrica (grupo normativo formado por pacientes psiquiátricos ambulatorios y con diagnósticos ansiosos y depresivos, fundamentalmente) (véase la Tabla 6).

TABLA 6

Comparación de la muestra de alcohólicos con la muestra normativa de población psiquiátrica en el SCL-90-R

<i>Dimensión</i>	<i>Muestra de Alcohólicos</i>	<i>Muestra psiquiátrica</i>	<i>t</i>
	<i>Media (DT)</i>	<i>Media (DT)</i>	
GSI	0,90 (0,72)	1,49 (0,84)	4,55***
PST	41,59 (22,45)	42,73 (20,03)	3,44***
PSDI	1,68 (0,59)	2,39 (0,69)	6,68***
Somatización	0,73 (0,69)	1,67 (1,03)	6,09***
Obsesión-compulsión	0,96 (0,80)	1,42 (0,99)	3,04**
Sensibilidad interpersonal	1,02 (0,84)	1,89 (0,99)	5,70***
Depresión	1,18 (0,90)	1,61 (1,03)	2,64**
Ansiedad	0,94 (1,07)	1,64 (0,97)	4,41***
Hostilidad	0,66 (0,74)	1,18 (1,04)	3,31***
Ansiedad fóbica	0,56 (0,95)	1,04 (1,05)	2,88**
Ideación paranoide	0,89 (0,81)	1,33 (1,03)	2,80**
Psicoticismo	0,73 (0,68)	1,03 (0,91)	2,17*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias significativas en todas las dimensiones. Sin embargo, en este caso el grupo de alcohólicos obtiene una menor puntuación en comparación con la muestra normativa de población psiquiátrica. Por tanto, los alcohólicos estudiados presentan más sintomatología que la población general, pero menos que la población psiquiátrica.

Relación entre la gravedad del alcoholismo y la sintomatología psicopatológica

Los resultados relativos a la relación entre la gravedad del alcoholismo (valorada mediante el *MALT*) y la sintomatología psicopatológica (valorada a través del *SCL-90-R*) se presentan en la Tabla 7.

TABLA 7

Correlaciones entre la gravedad de la adicción (MALT) y la sintomatología psicopatológica (SCL-90-R)

<i>Escala</i>	<i>MALTS</i>	<i>MALTO</i>	<i>MALT-T</i>
GSI	0,41**	0,14	0,38**
PST	0,43**	0,16	0,42**
PSDI	0,40**	0,13	0,31*
Somatización	0,28*	0,11	0,29*
Obsesión-compulsión	0,43**	0,19	0,40**
Sensibilidad interpersonal	0,43**	0,10	0,36*
Depresión	0,34*	0,19	0,34*
Ansiedad	0,39**	0,13	0,34*
Hostilidad	0,19	-0,09	0,18
Ansiedad fóbica	0,22	0,11	0,22
Ideación paranoide	0,35*	0,15	0,35*
Psicoticismo	0,37**	0,09	0,37**
Síntomas discretos	0,39**	0,12	0,33*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Como se puede observar, tanto las tres puntuaciones compuestas, como la mayoría de las dimensiones psicopatológicas, presentan una relación significativa con el *MALT*: **a mayor gravedad del alcoholismo, mayor sintomatología asociada.** Las únicas dimensiones que no presentan una relación significativa son la hostilidad y la ansiedad fóbica, que, por otra parte, eran las dos menos elevadas de todo el cuestionario. Un aspecto importante a señalar es que esta relación se produce entre las dimensiones psicopatológicas y el *MALT*, tanto en su parte autoaplicada, que recoge la percepción del sujeto de la propia sintomatología, como en la puntuación total del cuestionario. Sin embargo, no se observa una relación con la parte heteroaplicada del *MALT*, que recoge signos objetivos de la dependencia alcohólica. Por tanto, los alcohólicos

que presentan más síntomas psicopatológicos asociados tienen una percepción de mayor gravedad de su dependencia, aunque, desde una perspectiva más objetiva, los signos no lo indiquen.

Discusión

En este estudio se ha llevado a cabo una descripción de las características de consumo y de la sintomatología psicopatológica asociada en una muestra de alcohólicos que acuden a tratamiento. Los resultados obtenidos muestran la presencia de numerosa sintomatología psicopatológica asociada al alcoholismo. Ello coincide con los resultados de otros estudios similares (cfr. Sánchez-Hérvás, Tomás Gradolí y Morales Gallús, 2001). Más en concreto, la mayoría de los sujetos de la muestra presenta varias escalas elevadas por encima del percentil 75. No obstante, a pesar de que existe importante psicopatología en comparación con la población normal, la intensidad de los síntomas es inferior a la que presenta el resto de la población psiquiátrica.

Por lo que se refiere a las escalas compuestas del instrumento resulta interesante comparar las puntuaciones obtenidas, por una parte en el GSI (Índice Global de Severidad) y el PST (Total de Sintomatología Positiva) que son muy elevadas, y, por otra, en el PSDI (Índice de Distrés de Síntomas Positivos), que resulta similar al obtenido por la muestra normativa de la población general. Así, los alcohólicos de la muestra presentan un elevado número de síntomas psicopatológicos, aunque, como media, la intensidad es más moderada.

Con respecto al perfil psicopatológico encontrado, destaca como más prevalente, la presencia de sintomatología ansioso-depresiva, junto con importantes dificultades en las relaciones interpersonales. Aunque este tipo de problemática resulta también muy frecuente entre la población general, las puntuaciones son superiores en el grupo de alcohólicos. Entre las diferentes dimensiones del cuestionario destacan por su elevada puntuación las escalas de depresión y de sensibilidad interpersonal. La primera recoge síntomas propios de los estados depresivos, mientras que la segunda refleja síntomas propios de la personalidad evitativa y de la fobia social, como son la timidez y vergüenza excesiva, la hipersensibilidad a la crítica y la incomodidad e inhibición en las relaciones interpersonales. Asimismo, destacan las escalas de ansiedad, psicoticismo y obsesión-compulsión, todas ellas por encima del percentil 75 en la mayor parte de los sujetos de la muestra. En cualquier caso, hay que señalar que todas las escalas resultan elevadas en un número importante de sujetos.

Los resultados encontrados son en gran parte coincidentes con las investigaciones previas llevadas a cabo. Así, en el estudio de Mercier *et al.* (1992), con el mismo instrumento de evaluación, se obtuvieron resultados similares en cuanto a las escalas más alteradas. En concreto, en este estudio destacaba también la dimensión de psicoticismo, así como las escalas de depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal y obsesivo-compulsiva. La elevación observada en la escala obsesivo-compulsiva merece una aclaración, ya que no es habitual encontrar una alta comorbilidad entre el alcoholismo y el trastorno obsesivo-compulsivo (Haver y Dahlgren, 1995; Penick *et al.*, 1994; Tomasson y Vaglum, 1995). Es probable que algunos de los ítems sean malinterpretados y reflejen, en realidad, síntomas de impulsividad relacionada con el *craving* del alcohol, más que síntomas propiamente obsesivos; es el caso de ítems relacionados con presentar «pensamientos, palabras o ideas no deseadas que no se van de su mente» o «impulsos a hacer cosas de manera repetida».

Por otra parte, los resultados avalan la mayor presencia de psicopatología entre las mujeres alcohólicas en comparación con los varones, incluso cuando se considera la mayor frecuencia de trastornos de este tipo entre la población femenina en general. Este dato confirma los resultados obtenidos por otros estudios que también comparan la psicopatología en los alcohólicos en función del sexo (Cuadrado-Calleja, 1999; Mann, Hintz y Lung, 2004). Además, un aspecto importante es la relación que se ha encontrado entre la gravedad del alcoholismo y la presencia de sintomatología psicopatológica. Este aspecto también es coincidente con los estudios previos (Schaefer, Sobieraj y Hollyfield, 1987). Sin embargo, resulta difícil determinar si es la mayor gravedad psicopatológica la que origina un alcoholismo también más grave o, por el contrario, cuanto mayor sea el problema de consumo de alcohol, más importante es la comorbilidad observada.

En cualquier caso, los resultados de este estudio muestran que los alcohólicos examinados presentan una mayor sintomatología psicopatológica que la encontrada en la población general. Ello implica la necesidad de tener en cuenta la comorbilidad observada tanto en la evaluación del alcoholismo, como en el desarrollo de programas específicos de intervención. No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la comorbilidad se ha evaluado con el SCL-90-R, que se ha mostrado útil para llevar a cabo un *screening* global, pero no es un instrumento de diagnóstico clínico. Por otra parte, el tamaño de la muestra de alcohólicos, aunque relevante desde un punto de vista clínico, es relativamente pequeño desde una perspectiva estadística. Por ello, se requiere un mayor número de estudios con el objetivo de poder identificar el perfil específico de comorbilidad en el alcoholismo.

Para identificar la información relevante (segundo paso) de los resultados es importante prestar especial atención a las claves metadiscursivas tales como «los resultados de este estudio muestran...», «los resultados avalan...», «en este estudio destaca», «los resultados obtenidos...», «destaca...», «se confirma...», etc.

Esquemmatizando los subrayados de los resultados y la discusión de éstos tendremos:

RESULTADOS

Características del consumo de alcohol

El consumo de alcohol se caracteriza por ser frecuente (6-7 días a la semana), con una media de consumo de 216,7 gramos diarios (DT=123,6; rango=50-640 gramos/día). Además, los pacientes presentan una antigüedad media de la dependencia alcohólica de 12 años.

Sin embargo, destaca la existencia de un 22 por 100 de casos, en los que el consumo abusivo se produce, principalmente, durante los fines de semana.

Por otra parte, desde la perspectiva de la polidependencia, en el 36 por 100 de los casos se observa un consumo abusivo de otras sustancias.

Características psicopatológicas

La presencia de psicopatología es más frecuente entre las mujeres que entre los hombres. Así, las puntuaciones medias de las mujeres alcohólicas corresponden a percenti-

les más elevados que las de los hombres. Esto es así para todas las dimensiones, excepto en el caso de la sensibilidad interpersonal (ligeramente superior en los hombres) y de la ansiedad fóbica (que se sitúa en el percentil 85 para ambos grupos). Por tanto, aunque las puntuaciones medias de los varones equivalen a percentiles elevados (entre 70 y 90), las del grupo de las mujeres corresponden a percentiles superiores, ya que tanto el GSI y el PST, como las escalas de ansiedad, ideación paranoide y psicoticismo corresponden a un percentil 95.

Por lo que se refiere a las medidas globales de gravedad (de la sintomatología), el 46 por 100 de la muestra se sitúa en un percentil igual o superior a 75 en el Índice Global de Severidad (GSI), el 58 por 100 lo hace en el Índice de Síntomas Positivos (PST) y el 24 por 100 en el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (PSDI).

Desde una perspectiva dimensional, destaca la escala de psicoticismo, que es significativa en el 72 por 100 de los alcohólicos evaluados.

Por último, si se analizan los resultados en función del número de dimensiones que superan el percentil 75 en cada sujeto, se confirma la importancia de la comorbilidad psicopatológica en los alcohólicos de la muestra: casi la mitad de los sujetos (el 46 por 100) tiene al menos siete dimensiones elevadas, mientras que tan sólo el 16 por 100 no presenta elevaciones en ninguna dimensión.

A mayor gravedad del alcoholismo, mayor sintomatología asociada.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran la presencia de numerosa sintomatología psicopatológica asociada al alcoholismo. Ello coincide con los resultados de otros estudios similares.

Por lo que se refiere a las escalas compuestas del instrumento resulta interesante comparar las puntuaciones obtenidas, por una parte en el GSI (Índice Global de Severidad) y el PST (Total de Sintomatología Positiva) que son muy elevadas, y, por otra, en el PSDI (Índice de Distrés de Síntomas Positivos), que resulta similar al obtenido por la muestra normativa de la población general. Así, los alcohólicos de la muestra presentan un elevado número de síntomas psicopatológicos, aunque, como media, la intensidad es más moderada.

Con respecto al perfil psicopatológico encontrado, destaca como más prevalente, la presencia de sintomatología ansioso-depresiva, junto con importantes dificultades en las relaciones interpersonales.

Respecto al perfil psicopatológico, Entre las diferentes dimensiones del cuestionario destacan por su elevada puntuación las escalas de depresión y de sensibilidad interpersonal.

Asimismo, destacan las escalas de ansiedad, psicoticismo y obsesión-compulsión, todas ellas por encima del percentil 75 en la mayor parte de los sujetos de la muestra.

Los resultados encontrados son en gran parte coincidentes con las investigaciones previas llevadas a cabo. En concreto, en este estudio destacaba también la dimensión de psicoticismo, así como las escalas de depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal y obsesivo-compulsiva.

Los resultados avalan la mayor presencia de psicopatología entre las mujeres alcohólicas en comparación con los varones.

Los resultados de este estudio muestran que los alcohólicos examinados presentan una mayor sintomatología psicopatológica que la encontrada en la población general.

Corresponde en este instante efectuar una lectura intensiva de los segmentos textuales subrayados y realizar el borrador que nos servirá para redactar la síntesis final. Para sintetizar correctamente los resultados, hay que comprobar que hacen referencia a los objetivos enunciados previamente, y «generalizaremos» la información seleccionada; es decir, reemplazaremos los enunciados más específicos por otros de carácter más general. Por ejemplo, veamos cómo podemos compendiar los dos primeros párrafos de los resultados: «El consumo de alcohol se caracteriza por ser frecuente (6-7 días a la semana), con una media de consumo de 216,7 gramos diarios (DT=123,6; rango=50-640 gramos/día). Además, los pacientes presentan una antigüedad media de la dependencia alcohólica de 12 años.»

Sin embargo, destaca la existencia de un 22 por 100 de casos, en los que el consumo abusivo se produce, principalmente, durante los fines de semana.»

«La dependencia de los pacientes tiene una antigüedad media de 12 años. El promedio del consumo de alcohol diario es de 216,7 gramos, aunque en el 22 por 100 de los casos la ingesta elevada se produce durante los fines de semana». La ordenación de las frases también la hemos hecho desde las más genéricas hasta las más específicas.

Seguimos con el procedimiento: «el 36 por 100 de los casos presenta además polidependencias. Las psicopatologías asociadas al alcoholismo son elevadas; pero más en las mujeres que en los hombres: las puntuaciones medias de los varones en percentiles se sitúan entre 70 y 90; en las mujeres, tanto en el GSI y en el PST, así como las escalas de ansiedad, ideación paranoide y psicoticismo corresponden a un percentil 95. El psicoticismo es elevado en el 72 por 100 de los alcohólicos evaluados. La comorbilidad psicopatológica en los alcohólicos que supera el percentil 75 es importante: el 46 por 100 de los sujetos tiene dimensiones elevadas; y sólo el 16 por 100 carece de elevaciones en ninguna dimensión». «Hay correlación positiva entre la gravedad de la adicción (MALT) y la sintomatología psicopatológica (SCL-90-R)».

Seguimos sintetizando la discusión (conclusiones) que deberán, es obvio, hacer referencia a los resultados, siendo la interpretación de éstos.

«Igual que sucede en estudios similares, se constata una amplia sintomatología psicopatológica asociada al alcoholismo. Las puntuaciones son muy altas en el Índice Global de Severidad (GSI) y en el Total de Sintomatología Positiva (PST); en el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (PSDI) es semejante al obtenido por la muestra normativa de la población general. Las psicopatologías son superiores a las de la población normal; las mujeres alcohólicas presentan niveles superiores psicopatologías que hombres. Las psicopatologías asociadas vinculadas a la ingesta de alcohol prevalentes son la ansiosodepresiva y la dificultad en las relaciones interpersonales».

Corresponde leer críticamente nuestro resumen y corregir el estilo atendiendo a las sugerencias de las Tablas 9 y 10. Comprobaremos asimismo la coherencia lógico-discursiva. De modo que el resumen informativo, presentado en formato de texto único quedaría como sigue a continuación:

Se analiza el perfil del consumidor de alcohol y las características psicopatológicas de los alcohólicos en tratamiento. Asimismo se comparan los rasgos de las personas estudiadas con los de otros grupos normativos de la versión española del SCL-90-R. Por último se investiga la relación entre la gravedad del alcoholismo y la frecuencia e intensidad de la sintomatología asociada. La muestra la integran 50 pacientes acogidos a tratamiento en el Proyecto Hombre de Navarra. El 76 por 100 hombres y el 24 por 100 mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 65 años, pertenecientes a clases media y media baja. Los instrumentos de evaluación utilizados son: una entrevista estructurada para determinar el perfil de bebida; el Müncher Alkoholismus Test (MALT) para diagnosticar el alcoholismo; el EuropASI para evaluar la gravedad de la adicción; y el SCL-90-R para medir la sintomatología psicopatológica general asociada. La dependencia de los pacientes tiene una antigüedad media de 12 años. El promedio del consumo de alcohol diario es de 216,7 gramos, aunque en el 22 por 100 de los casos la ingesta elevada se produce durante los fines de semana. El 36 por 100 de los casos presenta además polidependencias. Las psicopatologías asociadas al alcoholismo son elevadas; pero más en las mujeres que en los hombres: las puntuaciones medias de los varones en percentiles se sitúan entre 70 y 90; en las mujeres, tanto en el GSI y en el PST, así como las escalas de ansiedad, ideación paranoide y psicoticismo tienen un percentil 95. El psicoticismo es elevado en el 72 por 100 de los alcohólicos evaluados. La comorbilidad psicopatológica en los alcohólicos que supera el percentil 75 es importante: el 46 por 100 de los sujetos tiene dimensiones elevadas; y sólo el 16 por 100 carece de elevaciones en ninguna dimensión. Hay correlación positiva entre la gravedad de la adicción (MALT) y la sintomatología psicopatológica (SCL-90-R). Igual que sucede en estudios similares, se constata una amplia sintomatología psicopatológica asociada al alcoholismo. Las puntuaciones son muy altas en el Índice Global de Severidad (GSI) y en el Total de Sintomatología Positiva (PST); en el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (PSDI) es semejante al obtenido por la muestra normativa de la población general. Las psicopatologías son superiores a las de la población normal, pero inferiores a las de la población psiquiátrica; las mujeres alcohólicas presentan niveles superiores psicopatologías que hombres. Las psicopatologías asociadas vinculadas a la ingesta de alcohol prevalentes son la ansiosodepresiva y la dificultad en las relaciones interpersonales.

- C) RESUMEN MIXTO DEL TEXTO TERCERO: FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. *et al.* (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 253-269

Para realizar un resumen mixto, suprimimos los resultados y ofrecemos directamente las conclusiones:

Se analiza el perfil del consumidor de alcohol y las características psicopatológicas de los alcohólicos en tratamiento. Asimismo se comparan los rasgos de las personas estudiadas con los de otros grupos normativos de la versión española del SCL-90-R. Por último se investiga la relación entre la gravedad del alcoholismo y la frecuencia e intensidad de la sintomatología asociada. La muestra la integran 50 pacientes acogidos a tratamiento en el Proyecto Hombre de Navarra. El 76 por 100 hombres y el 24 por 100 mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 65 años, pertenecientes a clases media y media baja. Los instrumentos de evaluación utilizados son: una entrevista estructurada para determinar el perfil de bebida; el Müncher Alkoholismus Test (MALT) para diagnosticar el alcoholismo; el EuroASI para evaluar la gravedad de la adicción; y el SCL-90-R para medir la sintomatología psicopatológica general asociada. Igual que sucede en estudios similares, se constata una amplia sintomatología psicopatológica asociada al alcoholismo. Las puntuaciones son muy altas en el Índice Global de Severidad (GSI) y en el Total de Sintomatología Positiva (PST); en el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (PSDI) es semejante al obtenido por la muestra normativa de la población general. Las psicopatologías son superiores a las de la población normal, pero inferiores a las de la población psiquiátrica; las mujeres alcohólicas presentan niveles superiores psicopatologías que hombres. Las psicopatologías asociadas vinculadas a la ingesta de alcohol prevalentes son la ansiosodepresiva y la dificultad en las relaciones interpersonales.

- D) RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO TERCERO: Fernández-Montalvo, J. *et al.* (2006). «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo». *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 6 (2) 253-269

En el supuesto de que sólo tengamos que corregir el resumen de autor procederemos así:

~~En este estudio se lleva a cabo un análisis del perfil de bebida y de la comorbilidad psicopatológica en 50 pacientes alcohólicos que acuden en busca de tratamiento a un programa ambulatorio de Proyecto Hombre de Navarra. Para ello, se lleva a cabo~~

un estudio *ex post facto*, de carácter retrospectivo y con un grupo cuasi control. Se utilizan los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR para la dependencia alcohólica, el Müncher Alkoholismus Test (MALT) para valorar la gravedad del alcoholismo y el SCL-90-R como medida de la sintomatología asociada. Los resultados obtenidos muestran la presencia de numerosa sintomatología psicopatológica, con elevaciones significativas en la mayoría de las dimensiones del SCL-90-R, tanto en los hombres como en las mujeres de la muestra. La comparación con las muestras normativas refleja que los alcohólicos de la muestra presentan más síntomas psicopatológicos que la población normal, pero menos que la población psiquiátrica. Asimismo, la gravedad del alcoholismo se relaciona de forma significativa con la mayor presencia e intensidad de comorbilidad. Por último, se comentan las implicaciones de este estudio para la práctica clínica y para la investigación futura.

De modo, que el artículo resumido podría quedar así:

Se analiza el perfil de bebida y la comorbilidad psicopatológica en 50 pacientes alcohólicos que acuden en busca de tratamiento al programa ambulatorio del Proyecto Hombre de Navarra. Para ello, se lleva a cabo un estudio *ex post facto*, de carácter retrospectivo y con un grupo *cuasi* control. Se utilizan los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR para la dependencia alcohólica, el Müncher Alkoholismus Test (MALT) para valorar la gravedad del alcoholismo y el SCL-90-R como medida de la sintomatología asociada. Los resultados obtenidos muestran la presencia de numerosa sintomatología psicopatológica, con elevaciones significativas en la mayoría de las dimensiones del SCL-90-R, tanto en los hombres como en las mujeres de la muestra. La comparación con las muestras normativas refleja que los alcohólicos de la muestra presentan más síntomas psicopatológicos que la población normal, pero menos que la población psiquiátrica. Asimismo, la gravedad del alcoholismo se relaciona de forma significativa con la mayor presencia e intensidad de comorbilidad.

Hemos suprimido el último enunciado en el que se indica que los autores comentan las implicaciones de su estudio para la práctica clínica y la investigación futura, porque no indican cuáles son. En estos casos, o se mencionan en las conclusiones, o mejor no incluir esta indicación en el resumen informativo. Además, lo que parece que en realidad hacen los autores no es exactamente eso, sino comentar las limitaciones que presenta su estudio.

E) RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO TERCERO:

FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. *et al.* (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 253-269

El resumen estructurado requiere añadir al resumen informativo una sección más: los llamado «antecedentes» o «backgrounds» o incluso «context», en clara alusión al contexto en el que se propone el tema de investigación en concreto. Toca volver a la introducción y subrayar los párrafos que son *antecedentes inmediatos de la investigación en curso y que destacan —ahora sí es necesario hacerlo— el interés o importancia de explorar ese ámbito del conocimiento*. Puesto que lo que *se ofrece en el background o contexto es un marco del estudio que expone los precedentes que rodean a la investigación cuyos objetivos —temas— se exponen inmediatamente* después, puede redactarse perfectamente en pasado, aunque también puede escogerse la el tiempo presente de las formas verbales. El *background* de este segundo texto es el siguiente:

«La elevada prevalencia de la comorbilidad psicopatológica en los alcohólicos ha sido un tema de interés creciente en los últimos años.(...). A pesar del consenso existente en cuanto a la frecuente sintomatología psicopatológica en los alcohólicos, se desconoce con exactitud la tasa real de comorbilidad. En cualquier caso, la detección y tratamiento de la psicopatología concomitante al abuso de alcohol resulta fundamental, debido a su influencia en la evolución y pronóstico de la dependencia. (...). Por ello, parece fundamental incorporar instrumentos diagnósticos de screening, como el SCL-90-R que permitan, de forma rápida, obtener una valoración inicial de la presencia de comorbilidad psicopatológica».

BACKGROUND (ANTECEDENTES) O CONTEXTO

Detectar y tratar la psicopatología concomitante al consumo de alcohol es importante para conocer su influencia en la evolución y pronóstico de la dependencia. El uso de instrumentos diagnósticos rápidos como el SCL-90-R son muy útiles para detectar la presencia de comorbilidad. Sin embargo, se desconoce con exactitud la tasa de comorbilidad.

OBJETIVOS

Se analiza el perfil del consumidor de alcohol y las características psicopatológicas de los alcohólicos en tratamiento. Asimismo se comparan los rasgos de las personas estudiadas con los de otros grupos normativos de la versión española del SCL-90-R. Por último se investiga la relación entre la gravedad del alcoholismo y la frecuencia e intensidad de la sintomatología asociada.

METODOLOGÍA

La muestra la integran 50 pacientes acogidos a tratamiento en el Proyecto Hombre de Navarra. El 76 por 100 hombres y el 24 por 100 mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 65 años, pertenecientes a clases media y media baja. Los instrumentos de evaluación utilizados son: una entrevista estructurada para determinar el perfil de bebida; el Müncher Alkoholismus Test (MALT) para diagnosticar el alcoholismo.

lismo; el *EuropASI* para evaluar la gravedad de la adicción; y el *SCL-90-R* para medir la sintomatología psicopatológica general asociada.

RESULTADOS

La dependencia de los pacientes tiene una antigüedad media de 12 años. El promedio del consumo de alcohol diario es de 216,7 gramos, aunque en el 22 por 100 de los casos la ingesta elevada se produce durante los fines de semana. El 36 por 100 de los casos presenta además polidependencias. Las psicopatologías asociadas al alcoholismo son elevadas; pero más en las mujeres que en los hombres: las puntuaciones medias de los varones en percentiles se sitúan entre 70 y 90; en las mujeres, tanto en el *GSI* y en el *PST*, así como las escalas de ansiedad, ideación paranoide y psicoticismo tienen un percentil 95. El psicoticismo es elevado en el 72 por 100 de los alcohólicos evaluados. La comorbilidad psicopatológica en los alcohólicos que supera el percentil 75 es importante: el 46 por 100 de los sujetos tiene dimensiones elevadas; y sólo el 16 por 100 carece de elevaciones en ninguna dimensión.

CONCLUSIONES

Igual que sucede en estudios similares, se constata una amplia sintomatología psicopatológica asociada al alcoholismo. Las puntuaciones son muy altas en el Índice Global de Severidad (*GSI*) y en el Total de Sintomatología Positiva (*PST*); en el Índice de Distrés de Síntomas Positivos (*PSDI*) es semejante al obtenido por la muestra normativa de la población general. Las psicopatologías son superiores a las de la población normal, pero inferiores a las de la población psiquiátrica; las mujeres alcohólicas presentan niveles superiores psicopatologías que hombres. Las psicopatologías asociadas vinculadas a la ingesta de alcohol prevalentes son la ansiosodepresiva y la dificultad en las relaciones interpersonales.

II.2.2.4. Texto cuarto

A) RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios». *Anales de Psicología* 22 (2) 169-174

Primer paso:

Pasos	Actividades	Objetivos
Examen del documento	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la <i>configuración externa</i> del documento: Ver título, portada, sumario, índices, bibliografía. Comprobar si lleva ya resumen de autor, prólogo o figura una reseña en la cubierta posterior. - Estudiar la <i>configuración interna</i> del documento: Ver qué capítulos y epígrafes articulan la información, prestando atención a su significado. - Analizar el resumen de autor si lo lleva o la reseña de la cubierta posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el género (literario, científico-académico, etc.) del documento. - Precisar el área de conocimiento a la que pertenece el texto. - Determinar la clase de texto que tenemos delante (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.). - Decidir en función de los considerandos anteriores la clase de R. que escribiremos: indicativo, informativo, estructurado.

Examinado el documento (paso primero) y tras haber estudiado la configuración externa e interna del documento, averiguamos que es un:

- a) Documento científico, en concreto, un artículo de investigación sobre los *factores que inciden en la hipertensión arterial de los estudiantes universitarios*; pertenece al área de conocimiento de psicología, aunque también podría tener aplicaciones de interés en medicina y psiquiatría.
- b) Considerando esas circunstancias y las necesidades informativas de los usuarios, así como las exigencias de la base de datos para la que se trabaje y/o la publicación a la que se destine, optaremos entre realizar un resumen indicativo, informativo, mixto o estructurado.
- c) A efectos de este manual empezaremos otra vez con el modelo indicativo, en el que cabe la posibilidad de incluir, además del tema, la metodología, si lo estimamos conveniente.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura <i>selectiva</i> del documento (atención a las claves metadiscursivas, que nos advierten de la presencia de las secuencias retóricas que interesa recoger para el resumen INT-OBJ-MET-RES-CON).	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar aquellos segmentos textuales portadores de la información pertinente (adecuada) y relevante (importante) para nuestro tipo de R. - Subrayar las secuencias («<i>moves</i>») y pasos («<i>steps</i>») que expresan los OBJ-MET-RES-CON. Si es necesario para el R., por ej., R. estructurado, se analiza la INT. (IMRAD). 	- Identificar y extraer la información relevante del texto en función del tipo de R. escogido.

A continuación procedemos a dar el siguiente «paso», la lectura selectiva del documento. Una vez que hemos decidido redactar el resumen indicativo, examinamos las secciones —«*moves*»— del documento donde figura la información que queremos sintetizar: Objetivos y metodología, aunque recordemos que en ocasiones sólo se nos pedirá el tema del documento —Objetivo(s)— y prescindiremos entonces de la metodología. Con estas actividades identificaremos y seleccionaremos la información relevante para nuestros intereses.

Sin embargo, también subrayaremos en esta ocasión aquella información significativa que nos permita elaborar después el resumen estructurado; nos referimos a los párrafos que destacan la importancia de investigar ese tema, y que sitúan la investigación descrita en el contexto de otras corrientes de investigación similares o de los modelos teóricos que las orientan.

a) Introducción/Objetivos

En el artículo que examinamos, «Factores de riesgo y de la salud cardiovascular...» la sección primera se denomina *introducción*. Prestamos especial atención a las «claves metadiscursivas» que nos previenen acerca del tema investigado

en el documento. Aunque en este libro aparezcan los párrafos centrados en los antecedentes y los objetivos inevitablemente subrayados por igual, nos ocuparemos en primer término de localizar el tema(s) del documento y, después, de identificar la información del «background» (contexto o antecedentes).

Introducen las frases temáticas que anuncian el/los objetivos que se proponen alcanzar los investigadores con su trabajo. Observamos la «clave metadiscursiva» «El presente trabajo tuvo como objetivo...» que precede a la oración temática donde se expresa el tema del documento, que también los encontramos en el último párrafo de la introducción.

Introducción

Se debe considerar a la hipertensión arterial como una puerta de entrada para el manejo del riesgo cardiovascular. Afecta por lo menos a 600 millones de personas, y contribuye de manera importante a la morbilidad y mortalidad cardiovascular (Coca, 1998; Mensah, 2002). Se ha establecido que cerca del 15 por 100 al 37 por 100 de la población adulta en el mundo se encuentra afectada con hipertensión. La Asociación Nacional de Cardiología de México en el año 2000 reportó que los padecimientos cardiovasculares se convirtieron en la primera causa de mortalidad en el país, en ese año murieron casi 70.000 mexicanos y la tercera parte de la población presentó problemas de hipertensión (15 millones de adultos), de los cuales solo el 14 por 100 de los hipertensos estaba en tratamiento, al resto se le considero como potenciales enfermos que, en las próximas dos décadas, llegarían a las salas de urgencia. Particularmente, entre los 20-24 años de edad la prevalencia de hipertensión fue de 15 por 100, mientras que entre los 25-29 años que de 17.4 por 100; cuando se asoció con el tabaquismo entre la edad de 20 a 24 años, se encontró un 19 por 100, y de 25 a 29 años fue de 23 por 100; al asociarse con la obesidad entre los 20 y los 24 años de edad fue de 30 por 100, y entre los 25-29 años fue de 31 por 100 (Encuesta Nacional de Salud —ENSA—, 2000).

En la Tabla 1 Se muestra la Clasificación del JNC 7 de la presión arterial para adultos de 18 años o mayores (Chobanian *et al.*, 2003). Se basa en la media de dos o más lecturas de la presión arterial tomadas en cada una de dos o más visitas al consultorio. Se agrega una nueva categoría designada prehipertensión. Los pacientes con prehipertensión tienen mayor riesgo de progresión a hipertensión, quienes se hallan en el rango de 130/80 a 139/89 tienen dos veces más riesgo de desarrollar hipertensión comparados con aquellos valores más bajos.

La relación entre presión arterial y el riesgo de un evento de enfermedad cardiovascular es continua, consistente e independiente de otros factores de riesgo. Cuanto más elevada sea la presión arterial, mayores las posibilidades de infarto al miocardio, insuficiencia cardíaca, ceguera, apoplejía y enfermedad renal. Cada incremento de 20 mmHg en la presión arterial sistólica o 10 mmHg en la diastólica, en individuos de 40 a 70 años, duplica el riesgo de enfermedad cardiovascular sobre el rango total de presión arterial de 115/75 a 185/115 mmHg (JO *et al.*, 2001).

El Consenso Latinoamericano sobre Hipertensión Arterial (2001) consideró diversos factores de riesgo que están estrechamente asociados con un incremento significativo de la enfermedad cardiovascular y los dividió en:

No modificables: aquellos que por su naturaleza no pueden ser tratados o modificados como: Historia familiar de hipertensión: Si uno de los padres tiene hipertensión arterial existe aproximadamente el 25 por 100 de probabilidad de desarrollar la enfer-

medad en alguna etapa de la vida. Si tanto la madre como el padre tienen la presión alta, se tiene el 60 por 100 de probabilidades de desarrollarla (Van der Sande, Walraven, Milligan, Banya, Ceesay, Nyan y McAdarn, 2001).

Raza: se presenta con frecuencia HA severa en la raza negra y enfermedad obstructiva coronaria en la raza blanca (WHO-ISH Hypertension Guidelines Committee, 1999).

Edad: tanto en el hombre (después de los 45 años) como en la mujer (después de los 55 años) el riesgo de desarrollar hipertensión aumenta significativamente. Después de los 75 años 3 cuartas partes de las mujeres son hipertensas. Sin embargo en los últimos años, la hipertensión cada vez es más frecuente en adultos jóvenes entre los 25 y 30 años (Norma Oficial Mexicana para la Prevención, Tratamiento y Control de la Hipertensión Arterial, 2000).

Tabla 1: Clasificación de la presión arterial en adultos de 18 años de edad o mayores, e indicación de modificación del estilo de vida (Chobanian *et al.*, 2003).

Clasificación de la PA	PA Sistólica (mmHg)		PA Diastólica (mmHg)	Modificación del estilo de vida
Normal	< 120	y	< 80	Alentador
Prehipertensión	120 a 139	o	80 a 89	Sí
Hipertensión etapa 1	140 a 159	o	90 a 99	Sí
Hipertensión etapa 2	160	o	100	sí

Género: los hombres tienen un mayor riesgo de sufrir HA que las mujeres, después de la menopausia el riesgo se iguala en ambos sexos (Chobanian, 2003).

Modificables: Son aquellos asociados al estilo de vida y pueden ser susceptibles de ser controlados y/o modificados por comportamientos saludables. Dentro de estos factores se destacan:

Obesidad y sobrepeso: El efecto promedio de la pérdida de 1Kg de peso corporal es la disminución de 1.6/1.3 mmHg en la presión sanguínea sistólica/diastólica (Kaplan, 1990; Norma Oficial Mexicana para la Prevención, Tratamiento y Control de la Hipertensión Arterial, 2000).

Sedentarismo o Inactividad física: se considera sedentario a quien no realiza una actividad física o ejercicio regular, idealmente aeróbica e isotónica (caminar, nadar o hacer bicicleta) mínimo 3 veces por semana de 30-45 minutos de duración. Se ha sugerido que los individuos sedentarios están en mayor riesgo de desarrollar hipertensión (Chobanian *et al.*, 2003).

Tabaquismo: Fumar aumenta el trabajo del corazón, disminuye el flujo sanguíneo, incrementa la presión arterial y el riesgo de cáncer, produciendo daños progresivos e irreversibles en el corazón y los pulmones. Un fumador tiene 3 veces más riesgo de sufrir infarto que un no fumador, y si hay más factores de riesgo presentes la probabilidad puede incrementarse 8 veces más (Morales y Gutiérrez, 2001).

Alcoholismo: se considera excesiva la ingesta de más de 39 c.c. de alcohol/día, que equivale a dos copas de vino o 60 ml de ron, whisky, aguardiente o dos cervezas. Cada onza de alcohol eleva la presión arterial, los triglicéridos, el ácido úrico, favorece la presencia de arritmias cardíacas, y su aporte calórico aumenta el riesgo de obesidad (Rodríguez, 1999).

Estrés: si bien una elevada presión sanguínea puede parecer el resultado del estrés, no existe una relación simple entre el estrés y dicha presión sanguínea. Diversos factores (estresores) del medio ambiente pueden elevar la presión sanguínea, pero esta recupera su estado normal cuando el estímulo situacional desaparece. Por el contrario,

una exposición crónica ante el estresor puede jugar un papel importante en el desarrollo de la hipertensión (Goreczny, 1995; Burläer, Fredrikson, Rifai y Siegel, 199T; Miller, 1998).

En este sentido, se realizó un estudio de corte transversal durante los años 1993-1997 para determinar la prevalencia de hipertensión arterial en estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de la Plata. Se entrevistaron a 3.154 jóvenes de ambos sexos y con un promedio de edad de 21 años, La prevalencia de hipertensión en la población fue del 12 por 100, siendo para los varones de 20 por 100 y para las mujeres de 6 por 100. La prevalencia de individuos con presión arterial óptima fue de sólo el 44 por 100 en este estudio. La correlación entre el IMC y los niveles de presión arterial media fue positiva y con un $r = 0.33$ ($p < .0001$). La presión arterial media se incrementó en razón de 1.16 mm Hg por cada unidad de aumento en el IMC. Al interrogar a los estudiantes acerca de la presencia de antecedentes familiares de hipertensión (únicamente madre o padre) no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de hipertensos y los no hipertensos. Los autores de este estudio destacan que la alta prevalencia de hipertensión arterial en población joven resultó un llamado de alerta «impostergable» para los profesionales de la salud (Ennis, Gende y Cingolani, 1998). Por otro lado, en un estudio sobre factores de riesgo de enfermedad cardiovascular en 361 estudiantes de medicina con un promedio de edad de 18,5 años, se encontró que en las mujeres los factores más significativos fueron alta ingesta de: sal, alimentos chatarra, alcohol; sedentarismo e historia familiar de hipertensión; en el caso de los hombres se encontró un alto consumo de alcohol, sedentarismo e historia familiar de hipertensión (Martínez, Ibáñez, Arregui, Collante, Andrea, Iacok, Coronel, Romero, Benítez, Ojeda, González, Sánchez y Schultz, 2000).

Sin embargo, poco se ha estudiado en cuanto a si es de la misma magnitud la relación que pudiesen guardar la presencia de uno o de diferentes factores de riesgo hereditarios (historia familiar positiva), higiénico-dietéticos (v.gr., obesidad⁴, sedentarismo, alta ingesta de sal, etc.) y psicológicos (estresores cotidianos) y una historia familiar positiva o negativa de antecedente familiar de hipertensión arterial. En este sentido, el Instituto Nacional de Cardiología reconoce que en la investigación de la hipertensión arterial se deben estudiar sus consecuencias con el fin de diagnosticar e intervenir tempranamente en el proceso, y así evitar repercusiones como infarto, insuficiencia cardiaca, problemas cerebrovasculares y complicaciones renales (prevención secundaria); igualmente afirma que se deben investigar los factores de riesgo que pueden conducir al desarrollo de la enfermedad (prevención primaria). En consecuencia, la detección, modificación y prevención del desarrollo de los factores de riesgo de la hipertensión arterial deberían ser uno de los principales objetivos de los profesionales relacionados con la salud Esto requiere, sin duda, una clara identificación de las personas en riesgo (Güemez-Sandoval *et al.*, 1990; Encuesta Nacional de Salud, 2000). El presente trabajo tuvo como objetivo determinar los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios normotensos con y sin antecedente familiar de hipertensión.

Subrayada e identificada la información relevante que hace referencia al tema del documento, procedemos de la misma manera con la metodología.

⁴ Se consideran Obesas aquellas personas con un Índice de Masa Corporal igual o mayor a 30 unidades. Es decir, El IMC CS el cociente del peso en kilogramos por el cuadrado de la altura en metros (Chobanian *et al.*, 2003).

Método

Sujetos

Participó una muestra no probabilística de 110 estudiantes voluntarios normotensos (Chohanian et al, 2003) de nivel licenciatura de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, U.N.A.M. Los participantes fueron asignados a uno de dos grupos: el Grupo de casos (n= 52) con antecedentes familiares positivos de hipertensión, y el Grupo de controles (n= 58) con antecedentes familiares negativos de hipertensión. Los sujetos se consideraron como normotensos después de haber sido sometidos a una serie de tres mediciones de la presión arterial (ver procedimiento).

La condición de salud hasta el momento del estudio fue evaluada por el médico del programa Psicología de la Salud de la misma facultad a través de una evaluación médica de la aplicación de un formato de entrevista estructurada. La historia familiar positiva o negativa de hipertensión se determinó a través del Cuestionario para Detectar Antecedentes Familiares de Hipertensión Arterial y del Inventario de Factores de Riesgo. Se consideró una persona con antecedentes familiares de hipertensión arterial cuando el padre, la madre o ambos eran hipertensos.

Materiales e Inventarios

Se utilizó el equipo computarizado de medición automática de la presión sanguínea diastólica y sistólica, y de la tasa cardiaca modelo SD 700 de American Biotec Corporation.

Cuestionario para detectar antecedentes familiares de hipertensión arterial, así como sexo, edad, estatura, peso, índice de masa corporal, estado general de salud e ingesta de medicamentos (CDAFHA).

Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión (IFRH) (Grijalva, 1992). Constó de 17 reactivos que se contestaron en una escala nominal (SI y NO) para describir la presencia o ausencia de los siguientes factores: edad, antecedentes personales de hipertensión, antecedentes familiares de diabetes mellitus, preclampsia, antecedente familiar de hipertensión, antecedente familiar de aterosclerosis, antecedente personal de enfermedad renal y/o enfermedad urinaria, consumo de sal, tabaquismo, alcohol, sedentarismo, obesidad, uso de anticonceptivos orales, consumo de grasas, ocupación estresante, personalidad estresante, y medio ambiente estresante.

Escenario

Consultorios del Programa Psicología de la Salud, en la Clínica Multidisciplinaria Zaragoza de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Procedimiento

La selección de los sujetos se realizó a través de la publicación de un Cartel en el campus universitario invitando a los alumnos de licenciatura a participar en una investigación sobre detección de factores de riesgo de la hipertensión arterial en el Programa Psicología de la Salud de la FES Zaragoza, UNAM. A las personas interesadas se les pidió asistir a una sesión de 45 minutos aprox. en la cual el médico del Programa detectó los antecedentes familiares de hipertensión arterial y evaluó la condición de salud de los participantes. Los sujetos que reportaron tomar alguna medicina o tener algún problema de salud el día de la sesión fueron excluidos. Con los sujetos que sí cumplieron los requisitos se procedió a determinar sus niveles de presión arterial bajo el siguiente

procedimiento: permanecieron en reposo (sentados en un sillón tipo reposit) por 5 minutos antes de la primera lectura de la presión arterial (PA); se colocó en el brazo izquierdo del sujeto el brazaete del equipo computarizado y se realizaron 3 lecturas de la PA, con un intervalo de 2 min. entre cada medición; Se descartó la primera lectura y se obtuvo la media de las 2 restantes para obtener el promedio de la PA de la sesión; en caso de no confirmarse las cifras de presión arterial <140/90 mmhg. los sujetos fueron excluidos del estudio; posteriormente se les aplicó el Inventario de Factores de Riesgo de la Hipertensión.

Viene después el tercer paso, la lectura intensiva de los segmentos textuales seleccionados. Por el momento, igual que hicimos en el texto primero, no seguiremos analizando las secuencias relativas a los resultados y las conclusiones, dado que el resumen que queremos escribir es indicativo.

<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
Lectura <i>intensiva</i> de las secuencias (« <i>moves</i> ») relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON	<ul style="list-style-type: none"> - Esquematizar los enunciados que se refieren a los OBJ-MET-RES-CON. - Organizar jerárquicamente las ideas que integran las secuencias identificadas. - Transformar el texto primario, suprimiendo expresiones y vocablos innecesarios pero manteniendo equivalencias estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer lógicamente los enunciados en orden de importancia de acuerdo con el esquema propuesto: p. e., distinguir el tema principal del (los) secundario(s) si los hubiese; destacar los pasos («<i>steps</i>») de la secuencia metodológica que nos interesa, así como las CON identificadas. - Elaborar un borrador de R. sobre el que trabajar.

A continuación organizamos jerárquicamente de acuerdo con la superestructura OBJ-MET la información seleccionada e identificada como relevante, para iniciar la transformación textual. Por lo tanto, esquematizamos nuestros párrafos de la siguiente manera:

OBJ/TEMA

Sujetos

El presente trabajo tuvo como objetivo determinar los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios normotensos con y sin antecedente familiar de hipertensión.

METODOLOGÍA

Materiales e inventarios

Participó una muestra no probabilística de 110 estudiantes voluntarios normotensos (Chohanian et al, 2003) de nivel licenciatura de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, U.N.A.M. Los participantes fueron asignados a uno de dos grupos: el Grupo de casos (n= 52) con antecedentes familiares positivos de hipertensión, y el Grupo de controles (n= 58) con antecedentes familiares negativos de hipertensión.

[Los instrumentos de medida fueron el] Cuestionario para Detectar Antecedentes Familiares de Hipertensión Arterial y del Inventario de Factores de Riesgo.

Incluiremos el paquete estadístico utilizado para tratar los datos SSPS v.11 que aparece al principio de los resultados.

Observemos que dentro de la metodología hemos incluido un enunciado en el que no se expone la herramienta estadística utilizada para el tratamiento de los datos recogidos, que los autores del artículo no pusieron en la metodología, sino encabezando la sección o secuencia de los resultados.

Para redactar el borrador del resumen consultamos la tabla que reúne los elementos retóricos que hay que observar para escribir correctamente el resumen científico y la tabla que sintetiza las claves metadiscursivas mediante las cuales introducimos las oraciones tópicas.

Al releer (lectura intensiva) los enunciados escogidos apreciamos que el tema del resumen aparece claro, no entremezclado con cuestiones metodológicas. Sólo suprimiremos las expresiones que caracterizan a los estudiantes universitarios como normotensos con y sin antecedentes familiares. La razón es muy simple: preferimos incluir esas facetas del grupo estudiado en la metodología, donde también se alude a la cuestión; y no es nada conveniente repetir ese aspecto dos veces, en el tema y la metodología.

Por lo tanto, los objetivos los formulamos así: «Se analizan los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios normotensos».

Ahora nos ocupamos de la metodología: «La muestra la integran 110 estudiantes universitarios normotensos de licenciatura pertenecientes a la Universidad de Zaragoza. Los participantes fueron clasificados en dos grupos; el grupo de casos (n = 52), con antecedentes familiares de hipertensión, y el grupo de control (n = 58), sin antecedentes de hipertensión arterial. Para averiguar quienes tenían antecedentes familiares relacionados con la hipertensión se les aplicó el Cuestionario para Detectar Antecedentes Familiares de Hipertensión Arterial (CDAFHA) y el Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión (IFRH)».

Efectuamos la revisión del documento y comprobamos los extremos que recomienda la última etapa del texto:

<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
<i>Revisión del borrador de R. elaborado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir el borrador cuidando de que el léxico y las expresiones sean las ADECUADAS y que el texto presente COHESIÓN y COHERENCIA. - Atender al estilo para agilizar la lectura y facilitar la comprensión del texto procurando: <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar los conectores discursivos adecuados (aditivos, causativos-consecutivos, comparativos, opositivos, ordenadores, discursivos), y b) Prestar atención a los deícticos (persona, tiempo, lugar). - Ajustar la longitud o dimensiones del texto. - Comprobar si el resumen satisface los criterios de calidad expuestos en la tabla. 	- RESUMEN EXCELENTE

De modo que el resumen indicativo, tras la lectura crítica del borrador y la pertinente corrección para evitar reiteración de ideas y de términos, queda como sigue a continuación:

Se analizan los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios. La muestra la integraron 110 estudiantes normotensos de licenciatura pertenecientes a la Universidad de Zaragoza. Los participantes fueron clasificados en dos grupos; el grupo de casos (n = 52), con antecedentes familiares de hipertensión, y el grupo de control (n = 58), sin antecedentes de hipertensión. Para averiguar quienes tenían antecedentes familiares relacionados con la hipertensión, se aplicó al grupo el Cuestionario para Detectar Antecedentes Familiares de Hipertensión Arterial (CDAFHA) y el Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión (IFRH).

Esta vez optamos por poner los verbos en tiempo presente para describir el tema, mientras que escogemos el pretérito para redactar la metodología.

- B) RESUMEN INFORMATIVO/MIXTO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006): «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», *Anales de Psicología*, 22 (2), 169-174

Para transformar el resumen indicativo en otro de carácter informativo tendremos que añadir dos elementos: los resultados y las conclusiones. En el artículo que estamos examinando encontramos resultados y discusión, que analizamos a continuación:

c) Resultados/Discusión

Si leemos con detenimiento este apartado veremos que en las subsecciones o subsecuencias que los integran («características de los grupos demográficos», «cardiovasculares») describen las características demográficas y físicas de los sujetos estudiados, así como su presión arterial. Elementos que son importantes para *llevar a cabo la prueba*, pero que considerados en sí mismos *no son los resultados obtenidos* tras su realización. Es decir, que la identificación de las características sociosanitarias del grupo seleccionado forma parte también del elemento procedimental o metodológico.

Los resultados de la prueba, que hacen referencia al tema estudiado, se describen en la última subsección de los resultados, en el epígrafe titulado «factores de riesgo», donde se comenta la Tabla 3 que los recoge. Ahí es donde se describen de modo sucinto los hallazgos obtenidos y tabulados. Dado que la tabla presenta los porcentajes en los que inciden en el grupo estudiado los factores de riesgo, los au-

tores no los comentan; se limitan a enunciarlos. *Nosotros los subrayaremos*, y veremos cómo en la última sección, en la Discusión, los vuelven a citar (*también los subrayaremos*) y los comparan con los obtenidos en otros estudios, para destacar los aspectos novedosos que pueden incluirse en éste; *frases que asimismo subrayaremos*.

Resultados

Para el análisis de los datos de esta investigación se empleó el paquete estadístico SPSS para Windows v.11.

Características de los grupos demográficos

Demográficas:

La Tabla 2 muestra las características demográficas de los grupos de estudio. El Grupo de casos estuvo conformado por 52 sujetos, 77 por 100 de sexo femenino (n: 40), el 25 por 100 de sexo masculino (ni 12), un promedio de edad de 21.8 años (18-31 años), una estatura promedio de 1.58m., un peso corporal promedio de 57.63 kg. y un índice de masa Corporal promedio de 23.04 kg (peso normal).

Por su parte, el Grupo de controles estuvo integrado por 58 Sujetos, de los cuales el 74 por 100 correspondió al sexo femenino (n= 43) y el 26 por 100 al masculino (n= 15), un promedio de edad de 21.5 años (18—32 años), una estatura de 1.58m., un peso de 58.12 kg. y un índice de masa Corporal promedio de 23.26x kg (peso normal).

La prueba t confirmó que las dos muestras independientes provenían de la misma población y por lo tanto comparables en las variables: edad (sig.: 0.479), talla (sig.= 0.444), peso (sig.= 0.810) e índice de masa Corporal (sig.= 0.623).

Cardiovasculares:

La evaluación médica Confirmó que los participantes se encontraban saludables para colaborar en el estudio. Respecto a la Condición cardiovascular, las cifras de presión arterial confirmaron que ambos grupos presentaron cifras de normotensión. El grupo de casos mostró un promedio de presión arterial sistólica de 107.7 mmHg (de. 8.7), una presión arterial diastólica promedio de 63.8 mmHg. (d.e. 7.3) y una tasa cardiaca promedio de 73.7 pulsaciones/min. (d.e. 12.9). El grupo de controles mostró una presión arterial sistólica promedio de 109.1 mmHg. (d.e. 9.7), una presión arterial diastólica de 65.2 mmHg. (d.e. 6.9) y una tasa cardiaca de 73.2 pulsaciones/min. (d.e. 10.1) (v. Tabla 1). La prueba indicó que el p-valor asociado al estadístico de contraste de la presión arterial sistólica (sig. bilateral: 0.448), de la presión arterial diastólica (sig. bilateral Z 0.301) y de la tasa cardiaca (sig. bilateral Z 0.847) fue mayor al nivel de significación establecido, por lo que se aceptó la hipótesis de igualdad de los grupos.

Tabla 2: Características demográficas y cardiovasculares de los grupos.

GRUPO	SEXO	EDAD	ESTATURA	PESO	ÍNDICE MASA CORPORAL	CONDICIÓN CARDIOVASCULAR
CASOS (N = 52)	77% fem. 23% mas.	21.8 a. d.e. 2.24	1.58 m d.e. 0.079	57.63 kg d.e. 10.12	23.04 IMC d.e. 3.13	PS X= 107.7 mmHg PD X= 63.8 mmHg TC X= 73.7 p/m
CONTROLES (N = 58)	74% fem. 26% mas.	21.5 a. d.e. 2.25	1.58 m d.e. 0.082	58.12 kg d.e. 11.48	23.26 IMC d.e. 3.33	PS X= 109.1 mmHg PD X= 65.2 mmHg TC X= 73.2 p/m

Factores de riesgo

Para analizar la confiabilidad del informe entre el Cuestionario Para Detectar Antecedentes Familiares de Hipertensión Arterial y el Inventario de Factores de Riesgo de la Hipertensión sobre la presencia o ausencia del antecedente familiar de hipertensión se aplicó el índice Kappa obteniéndose un valor de 1 indicando un total acuerdo entre los valores de los dos instrumentos. La Tabla 3 muestra los factores de riesgo más reportados en ambos grupos. Exceptuando el factor del antecedente familiar, no se observaron diferencias en los grupos, destacando la presencia del factor de riesgo relacionado con el estrés (personalidad, ocupación y ambiente estresantes) en ambos grupos. La prueba t (sig. Bilateral = 0.5) no indicó diferencia entre los grupos.

Tabla 3: Factores de riesgo más reportados por grupo.

GRUPO CASOS		GRUPO CONTROL	
Historia Familiar de HA	100%		
Antecedente Familiar de Diabetes	65.4%	Antecedente Familiar de Diabetes	50%
Alto Consumo de grasas animales	61.5%	Alto Consumo de grasas animales	50%
Medio ambiente estresante	44.2%	Medio ambiente estresante	44.8%
Sedentarismo	44.2%	Sedentarismo	46.6%
Ocupación y medio laboral estresante	36.5%	Ocupación y medio laboral estresante	34.5%
Personalidad estresante	34.6%	Personalidad estresante	44.8%

Discusión

El Objetivo de este estudio fue determinar los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes normotensos con y sin historia familiar de hipertensión. Los factores más reportados en ambos grupos fueron los antecedentes familiares de diabetes, alto consumo de alimentos con grasas, sedentarismo, percepción tanto de su medio ambiente como de su ocupación como estresantes, y personalidad estresante. Es importante resaltar que los resultados de este estudio coinciden con el reportado por la investigación epidemiológica en lo que respecta a una alta frecuencia de factores de riesgo higiénico-dietéticos en población estudiantil normotensa (Ennis, Gende y Cingolani, 1998; Güemez-Sandoval *et al.*, 1990; Martínez, Ibáñez, Arregui, Collante, Andrea, Iacok, Coronel, Romero, Benítez, Ojeda, González, Sánchez y Schultz, 2000; Steptoe, 2000). Sin embargo, una diferencia significativa en esta investigación con respecto a los otros estudios, es que se destaca la presencia de factores relacionados con el estrés y su posible relación con la reactividad cardiovascular. Si bien en la investigación psicofisiológica el estrés se ha relacionado con la aparición, exacerbación y/o mantenimiento de la hipertensión arterial esencial en individuos sanos con este antecedente, la investigación epidemiológica tradicional en este tipo de trastorno lo ha considerado como parte de ese conjunto de múltiples factores que ponen en riesgo la salud cardiovascular de los individuos, particularmente de aquellas poblaciones consideradas como de alto riesgo (ge., con antecedentes familiares de hipertensión, obesidad, sedentarismo, etc.). Por ejemplo, Huerta-Robles (2001) en el Instituto Nacional de Cardiología clasificó a los factores de riesgo de la hipertensión en modificables (el estilo de vida, el control de peso, la ingesta de alcohol, el sedentarismo, la ingesta de sodio y de potasio, el tabaquismo, el consumo de cafeína, los cambios en la dieta) y no modificables (el sexo, la raza y la historia familiar), pero no consideró la evaluación del estrés. Sin embargo, en México la Encuesta Nacional de Salud del año 2000 reportó que entre los factores de riesgo de mayor prevalencia entre los hipertensos estaban el sedentarismo y el estrés.

Por otro lado, la presencia de factores de riesgo de la hipertensión arterial (por ejemplo, la reactividad cardiovascular, el estrés, el sedentarismo) en los sujetos universitarios sanos indica que se trata de una población proclive a padecer problemas cardiovasculares, porque un hipertenso tiene dos veces más riesgo de tener infarto. Tan sólo el tabaquismo incrementa el riesgo de morir de enfermedad cardíaca coronaria y de enfermedad cerebrovascular de 2 a 3 veces más que los no fumadores. El riesgo incrementa con la edad y es mayor para las mujeres que para los hombres. En contraste, las enfermedades cardíacas disminuyen hasta un 50 por 100 en las personas que dejan de fumar y el riesgo disminuye significativamente en los primeros dos años después de fumar (Salud Pública México, 2003). Si al tabaquismo se agrega otro factor de riesgo (como el colesterol alto y la diabetes), entonces el riesgo aumenta 16 veces más (Encuesta Nacional de Salud, 2000). Asimismo, la ausencia de factores de riesgo (por ejemplo, tabaquismo, alcoholismo) en la población universitaria estudiada también debe observarse como una oportunidad del psicólogo de la salud para prevenir enfermedades y controlar los factores de riesgo a través de, por ejemplo, cambios en el estilo de vida.

Finalmente, aunque se han alcanzado logros importantes en el área de la prevención bajo esta óptica, la salud cardiovascular, en términos de control de tabaco, dieta, ejercicio, manejo de estrés, entre otros hábitos relevantes, está lejos de ser óptima, sugiriendo la necesidad de continuar trabajando en este tópico. En este sentido, el 30 de octubre de 2003, la OMS presentó el Informe sobre la salud en el mundo 2002 «Reducir los riesgos y promover una vida sana» (Salud Pública de México, 2003). Este informe proporciona a las sociedades una guía orientada de los caminos a seguir para hacer frente a toda una diversidad de condiciones de salud evitables que están causando la muerte a millones de personas e impidiendo una vida sana a decenas de millones de individuos. Según el Informe, de un conjunto de 25 grandes riesgos evitables seleccionados y estudiados en detalle, los 10 más importantes a escala mundial son los siguientes: insuficiencia ponderal del niño y de la madre; prácticas sexuales sin protección; hipertensión arterial; tabaco; alcohol; agua, saneamiento e higiene inadecuados; niveles de colesterol elevados; humos procedentes de combustibles sólidos en ambientes interiores; deficiencia de hierro, y sobrepeso/obesidad. En conjunto, estos riesgos representan alrededor de 40 por 100 de los 56 millones de defunciones que se registran anualmente, y un tercio de los años de vida sana perdidos en todo el mundo. La OMS afirmó que las intervenciones que mejores resultados proporcionen verán un impacto en el periodo de vida sana que puede prolongarse entre 5 y 10 años.

Esquematizamos ahora la información seleccionada:

RESULTADOS

La Tabla 3 muestra los factores de riesgo más reportados en ambos grupos. Exceptuando el factor del antecedente familiar, no se observaron diferencias en los grupos, destacando la presencia del factor de riesgo relacionado con el estrés (personalidad, ocupación y ambiente estresantes) en ambos grupos. La prueba t (sig. Bilateral = 0.5) no indicó diferencia entre los grupos.

DISCUSIÓN

Los factores más reportados en ambos grupos fueron los antecedentes familiares de diabetes, alto consumo de alimentos con grasas, sedentarismo, percepción tanto de su

medio ambiente como de su ocupación como estresantes, y personalidad estresante. Es importante resaltar que los resultados de este estudio coinciden con el reportado por la investigación epidemiológica en lo que respecta a una alta frecuencia de factores de riesgo higiénico-dietéticos en población estudiantil normotensa.

Sin embargo, una diferencia significativa en esta investigación con respecto a los otros estudios, es que se destaca la presencia de factores relacionados con el estrés y su posible relación con la reactividad cardiovascular.

Por otro lado, la presencia de factores de riesgo de la hipertensión arterial (por ejemplo, la reactividad cardiovascular, el estrés, el sedentarismo) en los sujetos universitarios sanos indica que se trata de una población proclive a padecer problemas cardiovasculares, porque un hipertenso tiene dos veces más riesgo de tener infarto.

... La ausencia de factores de riesgo (por ejemplo, tabaquismo, alcoholismo) en la población universitaria estudiada también debe observarse como una oportunidad del psicólogo de la salud para prevenir enfermedades y controlar los factores de riesgo.

Corresponde ahora elaborar un borrador para trabajar con él partiendo de la información esquematizada: puesto que no hay una descripción cuantitativa pormenorizada, podemos englobar resultados y conclusiones en una sola sección, que llamamos conclusiones. Si aceptamos este enfoque, lo que obtendremos será un modelo de resumen mixto. Hemos de adaptarnos a las posibilidades y características del texto descrito que, en este caso, no nos proporciona la descripción cuantitativa que precisamos para confeccionar el resumen informativo completo. En consecuencia, el borrador quedaría: «Los grupos estudiados comparten los mismos factores de riesgo, subrayados ya en estudios anteriores: antecedentes familiares de diabetes, alto consumo de alimentos con grasas, sedentarismo, personalidad estresante y percepción de su ocupación y medio ambiente como estresantes. Hay una posible relación entre los factores estresantes y la reactividad cardiovascular. Los factores de riesgo de hipertensión arterial en estudiantes universitarios sanos indican que se trata de una población propensa a padecer problemas cardiovasculares. Pero la ausencia de otras variables tales como tabaquismo, alcoholismo, constituyen una oportunidad para que el psicólogo intente prevenir la adquisición de hábitos perjudiciales».

A continuación revisamos nuestro borrador de resumen y corregimos el estilo atendiendo a las sugerencias de las Tablas 9 y 10. Comprobaremos asimismo la coherencia lógico-discursiva. La metodología de nuevo la redactamos en esta ocasión en pretérito, pero volvemos al presente en las conclusiones. Seguimos utilizando la voz activa, excepto para destacar que una acción recae sobre algo o alguien; en el caso de nuestro resumen, tenemos: «los participantes fueron clasificados». De modo que el resumen mixto, presentado en formato de texto único quedaría como sigue a continuación:

Se analizan los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios. La muestra la integraron 110 estudiantes normotensos de licenciatura pertenecientes a la Universidad de Zaragoza. Los participantes fueron clasificados en dos grupos el grupo de casos (n = 52), con antecedentes familiares de hipertensión, y el grupo de control (n = 58), sin antecedentes de hipertensión. Para averiguar quienes tenían antecedentes familiares relacionados con la hipertensión, se aplicó al grupo el Cuestionario para Detectar Antecedentes Familiares de Hipertensión Arterial (CDAFHA) y el Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión (IFRH). Los factores de riesgo son los mismos para los dos grupos: antecedentes familiares de diabetes, alto consumo de alimentos con grasas, sedentarismo, personalidad estresante y percepción de su ocupación y medio ambiente como estresantes. Hay una posible relación entre los factores estresantes y la reactividad cardiovascular. Estas circunstancias indican que los estudiantes universitarios constituyen una población propensa a padecer problemas cardiovasculares. Pero la ausencia de otros factores de riesgo de hipertensión arterial como tabaquismo y alcoholismo, es una oportunidad para prevenir enfermedades y estilos de vida perjudiciales.

- C) RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006): «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», *Anales de Psicología*, 22 (2), 169-174

En el supuesto de que tengamos que corregir el resumen de autor, procederemos de esta manera:

«El objetivo fue determinar los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios. Participaron 110 estudiantes normotensos divididos en: a) grupo de casos (N= 52), con antecedente familiar de hipertensión, y b) grupo de controles (N= 58), sin antecedente familiar de hipertensión. En los dos grupos se aplicaron el Cuestionario para detectar antecedentes familiares de hipertensión arterial y el Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión (IFRH) (Grijalva, 1992). Los factores de riesgo que predominaron en ambos grupos fueron antecedentes familiares de diabetes, alto consumo de alimentos con grasas, percepción del medio ambiente como estresante y personalidad estresante. Se discute sobre la presencia de factores de riesgo de la hipertensión arterial en los sujetos universitarios sanos la cual indica que se trata de una población proclive a padecer problemas cardiovasculares. Asimismo, la ausencia de factores de riesgo (por ejemplo, tabaquismo, alcoholismo) en la población universitaria también debe observarse como una oportunidad del psicólogo para prevenir enfermedades y controlar los factores de riesgo a través de, por ejemplo, promoción de la salud cardiovascular».

De modo que el artículo de autor corregido, podría quedar así:

«Se examinan los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios. Participaron 110 estudiantes normotensos divididos

en: a) grupo de casos (N= 52), con antecedente familiar de hipertensión, y b) grupo de control (N= 58), sin antecedente familiar de hipertensión. En los dos grupos se aplicaron el Cuestionario para detectar antecedentes familiares de hipertensión arterial y el Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión (IFRH). Los factores de riesgo que predominan en ambos grupos son antecedentes familiares de diabetes, alto consumo de alimentos con grasas, percepción del medio ambiente como estresante y personalidad estresante. La población universitaria es proclive a padecer problemas cardiovasculares. Sin embargo, la ausencia de factores de riesgo (tabaquismo, alcoholismo) debe observarse como una oportunidad para prevenir enfermedades y controlar los factores de riesgo».

Para corregir el resumen de autor aplicamos las directrices sobre la retórica del resumen recogidas en la Tabla 9. Los objetivos los redactamos en tiempo presente; empleamos una de las claves metadiscursivas citadas en la Tabla 10. La metodología aparece descrita en pasado; aquí seguimos la redacción de los autores del texto analizado. Eliminamos la referencia bibliográfica que aparece al lado del Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión. Eliminamos la frase en la que se anuncia que se discute la presencia de factores de riesgo en la población universitaria. Porque en los resultados no hay que indicar lo que se va a hacer en el documento, sino describir lo que ya se ha hecho. Es innecesario exponer que «se discute la presencia de factores de riesgo»; lo más correcto es describir cuáles son esos factores de riesgo identificados. El «por ejemplo», que es un marcador discursivo de concreción, podemos eliminarlo, porque sólo aparecen dos elementos que no son factores de riesgo. El último enunciado, también puede suprimirse, debido a que desborda lo que se dice que se estudia en el trabajo.

- D) RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO CUARTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios». *Anales de Psicología*, 22 (2), 169-174

Seguimos insistiendo: el resumen estructurado requiere añadir al resumen informativo una sección más: los llamado «antecedentes» o «backgrounds» o incluso «context», en clara alusión al contexto en el que se propone el tema de investigación en concreto. Toca volver a la introducción y subrayar los párrafos que son *antecedentes inmediatos de la investigación en curso y que destacan —ahora sí es necesario hacerlo— el interés o importancia de explorar ese ámbito del conocimiento*. Puesto que lo que *se ofrece en el background o contexto es un marco del estudio que expone los precedentes que rodean a la investigación cuyos objetivos —temas— se exponen inmediatamente* después, puede redactarse perfectamente en pasado, aunque también puede escogerse la el tiempo presente de las formas verbales. El *background* de este segundo texto es el siguiente:

«Se debe considerar a la hipertensión arterial como una puerta de entrada para el manejo del riesgo cardiovascular.»

Aunque hay estudios para identificar los factores de riesgo en general, «Sin embargo, poco se ha estudiado en cuanto a si es de la misma magnitud la relación que pudiesen guardar la presencia de uno o de diferentes factores de riesgo hereditarios (historia familiar positiva), higiénico-dietéticos (v.gr., obesidad⁵, sedentarismo, alta ingesta de sal, etc.) y psicológicos (estresores cotidianos) y una historia familiar positiva o negativa de antecedente familiar de hipertensión arterial.»

La detección, modificación y prevención del desarrollo de los factores de riesgo de la hipertensión arterial deberían ser uno de los principales objetivos de los profesionales relacionados con la salud».

BACKGROUND (ANTECEDENTES) O CONTEXTO

Dado que la hipertensión arterial es la puerta de entrada de las enfermedades cardiovasculares, su detección y prevención deben ser uno de los principales objetivos de los profesionales de la salud. Se han hecho esfuerzos por identificar esos factores de riesgo, pero se ha investigado menos el grado de relación que pudiese haber entre la presencia de uno o de varios factores hereditarios (historia familiar positiva), higiénico-dietéticos (obesidad, sedentarismo, alta ingesta de sal, etc.) y psicológicos (estresores cotidianos) y una historia familiar positiva o negativa de hipertensión arterial.

OBJETIVOS

Se analizan los factores de riesgo de la hipertensión arterial en estudiantes universitarios. La muestra la integraron 110 estudiantes normotensos de licenciatura pertenecientes a la Universidad de Zaragoza.

METODOLOGÍA

Los participantes fueron clasificados en dos grupos el grupo de casos (n = 52), con antecedentes familiares de hipertensión, y el grupo de control (n = 58), sin antecedentes de hipertensión. Para averiguar quienes tenían antecedentes familiares relacionados con la hipertensión, se aplicó al grupo el Cuestionario para Detectar Antecedentes Familiares de Hipertensión Arterial (CDAFHA) y el Inventario de Factores de Riesgo de Hipertensión (IFRH).

CONCLUSIONES

Los factores de riesgo son los mismos para los dos grupos: antecedentes familiares de diabetes, alto consumo de alimentos con grasas, sedentarismo, personalidad estre-

⁵ Se consideran Obesas aquellas personas con un Índice de Masa Corporal igual o mayor a 30 unidades. Es decir, El IMC CS el cociente del peso en kilogramos por el cuadrado de la altura en metros (Chobanian *et al*, 2003).

sante y percepción de su ocupación y medio ambiente como estresantes. Hay una posible relación entre los factores estresantes y la reactividad cardiovascular. Estas circunstancias indican que los estudiantes universitarios constituyen una población propensa a padecer problemas cardiovasculares. Pero la ausencia de otros factores de riesgo de hipertensión arterial como tabaquismo y alcoholismo, es una oportunidad para prevenir enfermedades y estilos de vida perjudiciales.

II.2.2.5. Texto quinto

- A) RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO QUINTO: ARMENGOL ASENJO, R. *et al.* (2007), «Aspectos psicosociales en la gestación: el cuestionario de evaluación prenatal», *Anales de Psicología*, 23 (1), 25-32.

Primer paso:

Pasos	Actividades	Objetivos
Examen del documento	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la <i>configuración externa</i> del documento: Ver título, portada, sumario, índices, bibliografía. Comprobar si lleva ya resumen de autor, prólogo o figura una reseña en la cubierta posterior. - Estudiar la <i>configuración interna</i> del documento: Ver qué capítulos y epígrafes articulan la información, prestando atención a su significado. - Analizar el resumen de autor si lo lleva o la reseña de la cubierta posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el género (literario, científico-académico, etc.) del documento. - Precisar el área de conocimiento a la que pertenece el texto. - Determinar la clase de texto que tenemos delante (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.). - Decidir en función de los considerandos anteriores la clase de R. que escribiremos: indicativo, informativo, estructurado.

Examinado el documento (paso primero) y tras haber estudiado la configuración externa e interna del documento, averiguamos que es un:

- a) Documento científico, en concreto, un artículo de investigación *adaptar y validar un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo*; pertenece al área de conocimiento de psicología, aunque también podría tener aplicaciones de interés en psiquiatría.
- b) Considerando esas circunstancias y las necesidades informativas de los usuarios, así como las exigencias de la base de datos para la que se trabaje y/o la publicación a la que se destine, optaremos entre realizar un resumen indicativo, informativo, mixto o estructurado.
- c) A efectos de este manual empezaremos otra vez con el modelo indicativo, en el que cabe la posibilidad de incluir, además del tema, la metodología, si lo estimamos conveniente.

PASOS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
Lectura <i>selectiva</i> del documento (atención a las claves metadiscursivas, que nos advierten de la presencia de las secuencias retóricas que interesa recoger para el resumen INT-OBJ-MET-RES-CON).	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar aquellos segmentos textuales portadores de la información pertinente (adecuada) y relevante (importante) para nuestro tipo de R. - Subrayar las secuencias («<i>moves</i>») y pasos («<i>steps</i>») que expresan los OBJ-MET-RES-CON. Si es necesario para el R., por ej., R. estructurado, se analiza la INT. (IMRAD). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y extraer la información relevante del texto en función del tipo de R. escogido.

A continuación procedemos a dar el siguiente «paso», la lectura selectiva del documento. Una vez que hemos decidido redactar el resumen indicativo, examinamos las secciones —«*moves*»— del documento donde figura la información que queremos sintetizar: Objetivos y metodología, aunque recordemos que en ocasiones sólo se nos pedirá el tema del documento —Objetivo(s)— y prescindiremos entonces de la metodología. Con estas actividades identificaremos y seleccionaremos la información relevante para nuestros intereses.

Sin embargo, también subrayaremos en esta ocasión aquella información relevante que nos permita elaborar después el resumen estructurado; nos referimos a los párrafos que destacan la importancia de investigar ese tema, y que sitúan la investigación descrita en el contexto de otras corrientes de investigación similares o de los modelos teóricos que las orientan.

a) Introducción/Objetivos

En el artículo que examinamos, la sección primera se denomina *introducción*. Prestamos especial atención a las «claves metadiscursivas» que nos previenen acerca del tema investigado en el documento. Aunque en este libro aparezcan los párrafos centrados en los antecedentes y los objetivos inevitablemente subrayados por igual, nos ocuparemos en primer término de localizar el tema(s) del documento y, después, de identificar la información del «*background*» (contexto o antecedentes).

Introducen las frases temáticas que anuncian el/los objetivos que se proponen alcanzar los investigadores con su trabajo. Observamos la «clave metadiscursiva» «El objetivo de la presente investigación es...» que precede a la oración temática donde se expresa el tema del documento, que también los encontramos en el último párrafo de la introducción.

Introducción

Desde el punto de vista psicológico, la gestación se considera un tiempo crítico. Supone un cambio de estado en el que la pareja se convertirá en familia, asumiendo una nueva identidad de madre y padre (Stern, Bruschiweiler-Stern y Freeland, 1999). Es el

inicio de lo que podríamos entender como proceso de maternización (García-Dié y Palacín, 2001) que incluye gestación, parto y crianza considerados como un todo. Este proceso supone la posibilidad de adquirir cualidades de madre, no relativas únicamente al hecho biológico, sino al desarrollo psicológico y emocional, cualidades que le son generadas fundamentalmente por medio de las interacciones tempranas con el hijo.

Aunque en nuestra cultura se suele reconocer que el nacimiento de un hijo es una de las transiciones de la vida que más modifica las circunstancias de los padres y madres, la etapa de espera de ese hijo no se considera, en general, como la primera fase de un proceso que culmina con la llegada del bebé (Rodríguez, Pérez-López y Brito de la Nuez, 2004) y que de hecho se alarga toda la crianza. En este sentido, expertos como Brazelton y Cramer (1993) describen que el vínculo con el recién nacido se forma sobre relaciones previas. A lo largo del embarazo se van construyendo representaciones y fantasías que los autores describen de esta manera: «para todos los que se convierten en padres, en el momento del nacimiento se juntan tres bebés: el hijo imaginario de sus sueños y fantasías, el feto invisible pero real, cuyos ritmos y personalidad particulares se han estado volviendo crecientemente evidentes desde hace varios meses, se fusionan con el recién nacido real que ahora pueden ver, oír y, finalmente, tomar entre sus brazos (Brazelton y Cramer, 1993; p. 23)».

Generalmente, las mujeres embarazadas tienen sentimientos en los que se mezclan la ansiedad, la impulsividad y una feliz espera, y dentro de su entorno se encuentra a la futura madre tanto deprimida o aturdida como soñadora y esperanzada. Durante este período pueden tener deseos de visitar a su madre y en ocasiones hacerle preguntas sobre su propia infancia aunque puedan llegar a remover viejos conflictos con ella, observan y sienten que vuelven a necesitarla. El apego hacia la figura materna es crucial en el desarrollo de los modelos mentales del *self* (Siddiqui, Hägglof y Eisermann, 2000) y la gestación es el momento donde una mujer aprende más sobre sí misma (Brazelton, 1983).

Algunos estudios han demostrado que las alteraciones emocionales que ocurren durante el embarazo parecen estar relacionadas con variables psicosociales diferentes, así nos lo corrobora un estudio de Bernazzani, Saucier, David y Borgeat (1997) en el que se observó la presencia de dos alteraciones emocionales en las mujeres embarazadas; por una parte la sintomatología depresiva y, por otra, la presencia de miedos relacionados con el embarazo.

Si bien en los últimos años diversas investigaciones han intentado estudiar los procesos y conflictos que las mujeres experimentan en relación a su embarazo, Dick Read (1944) ya describió el círculo miedo-tensión-dolor como alterador del curso del parto. En este sentido, se ha comprobado como los conflictos experimentados predicen la ansiedad materna y los aspectos psicofisiológicos (niveles de plasma, catecolaminas y cortisolos) del parto e influyen en la prolongación del mismo (Lederman, 1996). Asimismo, los estudios de Larsen, O'Hara, Brewer y Wenzel (2001) nos indican que en función de los constructos psicológicos propios de cada mujer, se dan grandes diferencias individuales en los informes sobre el dolor en el parto. Estos constructos incorporan conceptos de control, confianza o preparación para explicar estas variaciones individuales.

Lederman (1996) a través de entrevistas con embarazadas se dio cuenta que todas experimentaban algún conflicto en relación a su embarazo y que sus patrones de respuesta eran adaptativos o no adaptativos. Los patrones de respuesta adaptativos se observaron que eran progresivos en la manera en que las embarazadas avanzaban hacia

una orientación para el rol maternal. Cuando las respuestas no eran adaptativas, las mujeres elaboraban su ambivalencia acerca del embarazo y la maternidad y tenía lugar un pequeño estancamiento en su clarificación de rol.

Igualmente otros autores han basado sus estudios en la búsqueda de mejoras para el proceso del parto. La importancia de la preparación psicológica para este momento nos la define Brazelton (2001; p. 6) señalando que se debe llevar a cabo en la última etapa o hacia el tercer trimestre del embarazo: «La ansiedad, sumada a los esfuerzos por reconciliar los bebés de sus sueños, produce en ellos una especie de reacción de alarma. Una reacción de alarma que llena el sistema de energía: fluye la adrenalina, sube la presión sanguínea y el oxígeno circula para preparar el cerebro. Toda esa agitación interior sacude viejos hábitos y vuelve a los padres receptivos a la tarea de reestructurar sus vidas».

Esta estructuración, de no llevarse a cabo supone dificultades para elaborar adecuadamente una serie de mecanismos que sintetizan toda la trama que supone el deseo del hijo, dificultades que a su vez pueden afectar a las futuras relaciones padres-hijo. Descritos por Brazelton (Brazelton y Cramer, 1993) y que agrupados en tres mecanismos principales serían: la identificación, la satisfacción de necesidades narcisistas y la reparación.

A partir de las investigaciones realizadas en este campo podemos ver la necesidad que existe en contar con un instrumento que nos permita valorar cómo tiene lugar el desarrollo del rol maternal, las dimensiones que lo conforman, que adquieren suma importancia a lo largo de la gestación, y las respuestas adaptativas que se ofrecen a cada una de estas dimensiones.

Según nuestro conocimiento, no existen muchos instrumentos para valorar la adaptación al embarazo y a la futura maternidad. El objetivo de la presente investigación es, partiendo del Prenatal Self-Evaluation Questionnaire-PSQ de Lederman (1996), adaptar y validar un cuestionario destinado a evaluar estos aspectos psicosociales del embarazo en una muestra española. Éste instrumento sería útil para poder estudiar y comprender mejor lo que ha sido llamado «gestación mental paralela», al tiempo que posibilitaría prevenir posibles conflictos y preparar a los futuros padres no al parto sino fundamentalmente a la parentalidad.

Subrayada e identificada la información relevante que hace referencia al tema del documento, procedemos de la misma manera con la metodología

Método

Sujetos

La muestra estaba compuesta por 291 embarazadas con un rango de edad oscilante entre los 17 y los 42 años. Las mujeres acudían a clases de preparación al parto en varios centros de la ciudad de Barcelona: 101 en el Hospital de la Vall d'Hebron y el resto (190) en centros privados. De las mujeres embarazadas que formaron parte de la muestra, 89 (38.5 por 100) eran primíparas y 199 (68.5 por 100) tenían hijos previos.

Instrumento

Regina Lederman (1984, 1996) a través de las entrevistas con embarazadas y las valoraciones de éstas, creó el PSQ (Prenatal Self-Evaluation Questionnaire). El PSQ evalúa siete dimensiones psicosociales: a) Aceptación de! embarazo, caracterizada por

las respuestas adaptativas al hecho de estar embarazada, entre las cuales encontramos la planificación consciente y la espera del embarazo, un estado de ánimo de felicidad, la tolerancia al malestar, la aceptación de los cambios corporales y la aceptación de la ambivalencia característica de esta etapa. Un ítem característico de la dimensión podría ser: «Me alegro de estar embarazada»; b) Identificación con el rol materno, caracterizada por la motivación para la maternidad, la preparación para ésta, la experiencia de la vida, la resolución de conflictos y el desarrollo del vínculo materno. Por lo tanto, dentro de esta dimensión se incluye la aceptación, protección y alimentación del niño/a). Un ítem representativo de la dimensión podría ser: «pienso en la clase de madre que me gustaría ser»; c) Calidad de la relación con la madre, que incluye la disponibilidad de la abuela (madre de la embarazada) y de la embarazada durante el proceso de gestación y tras el parto, la aceptación del nieto, el reconocimiento de la hija como madre, el respeto de la autonomía de ésta y la disposición para recordar con la hija las propias experiencias de relación y crianza del bebé. Un ítem representativo de la dimensión podría ser: «mi madre está ilusionada con el bebé que espero»; d) Calidad de la relación con la pareja, que incluye el interés del marido por las necesidades de su mujer como futura madre, su ajuste al nuevo rol paterno, la empatía, comprensión, apoyo, cooperación, comunicación y muestras de confianza hacia ella. Un ítem representativo de la dimensión podría ser: «mi marido me tranquiliza cuando me ve agobiada»; e) Preparación al parto, caracterizada por las conductas preparatorias (practical steps), como asistir a clases prenatales, leer libros, etc., o por los ensayos imaginarios o fantaseados referentes al parto. Un ítem representativo de la dimensión podría ser: «sé de cosas que pueden ayudarme durante el parto»; f) Miedo al dolor y a la pérdida de control durante el parto, caracterizado por la pérdida de control sobre el cuerpo y sobre las emociones, la confianza en el personal médico y sanitario así como la actitud hacia el uso de la medicación durante el parto. Un ítem representativo de la dimensión podría ser: «creo que tendré la habilidad de poner en práctica los consejos que me han dado», y g) Preocupación por el bienestar propio y del bebé: que incluye la autoestima y el miedo no expresado por posibles alteraciones en el parto. Un ítem representativo de la dimensión podría ser: «tengo miedo de perder el bebé durante el parto».

El cuestionario original estaba compuesto por 79 ítems y así fue traducido al castellano para una investigación (García-Dié, 1999). Dado que en la versión original algunas escalas contenían 10 ítems y otras 14 ó 15, en una segunda versión castellana se igualó la cantidad de ítems para cada escala, quedando el número de ítems de cada dimensión en 12 (84 ítems en total) con la finalidad de obtener una mejor consistencia interna. Todos los ítems del cuestionario se valoraban en una escala Lickert de cuatro puntos (1-4), oscilante entre los adjetivos mucho-nunca (ver Anexo).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados por las comadronas de cada centro. Previamente, se informó de objetivo, de las características del cuestionario y de las condiciones de administración. Los responsables de cada centro dieron su consentimiento a la realización del estudio.

Todas las mujeres participantes lo hicieron de forma anónima y voluntaria tras ser informadas del proyecto que se iba a llevar a cabo.

TABLA I

ANOVA de las dimensiones en función de si son primigenias o multigestas

		N	Media	DT	F	p
Total	Primigestas	89	132.07	14.87	1.08	.30
	Multigestas	198	134.02	14.57		
Aceptación del embarazo	Primigestas	89	16.66	3.08	11.52	.001*
	Multigestas	201	17.77	2.31		
Identificación con el rol materno	Primigestas	89	15.08	2.10	0.038	.84
	Multigestas	193	15.04	1.68		
Calidad de la relación con la madre	Primigestas	89	29.32	6.45	0.645	.42
	Multigestas	199	28.57	7.71		
Calidad de la relación con la pareja	Primigestas	89	26.88	4.09	0.71	.40
	Multigestas	200	27.32	4.04		
Preparación al parto	Primigestas	89	21.23	4.72	0.53	.46
	Multigestas	201	21.62	3.83		
Preocupación por el bienestar propio y del bebé	Primigestas	89	22.86	6.71	1.23	.27
	Multigestas	201	23.72	5.79		

Análisis de datos

Los análisis estadísticos fueron efectuados mediante el paquete estadístico SPSS 12.0 en español. Los análisis se realizaron a partir de los datos brutos de las respuestas al cuestionario de 84 ítems. Éstos fueron sometidos inicialmente a un análisis de ítems para descartar los ítems que presentan baja homogeneidad. Posteriormente, para comprobar el ajuste de los ítems restantes a las dimensiones propuestas por Lederman, se llevó a cabo un análisis de componentes principales con rotación Oblimin, ya que se considera que las siete dimensiones están relacionadas entre sí. Los ítems que saturan en más de un componente o que muestran una saturación inferior a .35 con el factor son desechados. Asimismo se calcularon los coeficientes alfa de los ítems resultantes en cada factor y del total de la escala.

Viene después el tercer paso, la lectura intensiva de los segmentos textuales seleccionados. Por el momento, igual que hicimos en el texto primero, no seguiremos analizando las secuencias relativas a los resultados y las conclusiones, dado que el resumen que queremos escribir es indicativo.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura <i>intensiva</i> de las secuencias (« <i>moves</i> ») relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON	<ul style="list-style-type: none"> - Esquematizar los enunciados que se refieren a los OBJ-MET-RES-CON. - Organizar jerárquicamente las ideas que integran las secuencias identificadas. - Transformar el texto primario, suprimiendo expresiones y vocablos innecesarios pero manteniendo equivalencias estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer lógicamente los enunciados en orden de importancia de acuerdo con el esquema propuesto: p. e., distinguir el tema principal del (los) secundario(s) si los hubiese; destacar los pasos («<i>steps</i>») de la secuencia metodológica que nos interesa, así como las CON identificadas. - Elaborar un borrador de R. sobre el que trabajar.

A continuación organizamos jerárquicamente de acuerdo con la superestructura OBJ-MET la información seleccionada e identificada como relevante, para iniciar la transformación textual. Por lo tanto, esquematizamos nuestros párrafos de la siguiente manera:

OBJ/TEMA

El objetivo de la presente investigación es, partiendo del Prenatal Self-Evaluation Questionnaire-PSQ de Lederman (1996), adaptar y validar un cuestionario destinado a evaluar estos aspectos psicosociales del embarazo en una muestra española. Éste instrumento sería útil para poder estudiar y comprender mejor lo que ha sido llamado «gestación mental paralela», al tiempo que posibilitaría prevenir posibles conflictos y preparar a los futuros padres no al parto sino fundamentalmente a la parentalidad.

METODOLOGÍA

Sujetos

La muestra estaba compuesta por 291 embarazadas con un rango de edad oscilante entre los 17 y los 42 años: 101 en el Hospital de la Vall d'Hebron y el resto (190) en centros privados. De las mujeres embarazadas que formaron parte de la muestra, 89 (38.5 por 100) eran primíparas y 199 (68.5 por 100) tenían hijos previos.

De las mujeres embarazadas que formaron parte de la muestra, 89 (38.5 por 100) eran primíparas y 199 (68.5 por 100) tenían hijos previos.

Regina Lederman (1984, 1996) a través de las entrevistas con embarazadas y las valoraciones de éstas, creó el PSQ (Prenatal Self-Evaluation Questionnaire). El PSQ

evalúa siete dimensiones psicosociales: a) Aceptación de embarazo, caracterizada por las respuestas adaptativas al hecho de estar embarazada, entre las cuales encontramos la planificación consciente y la espera del embarazo, un estado de ánimo de felicidad, la tolerancia al malestar, la aceptación de los cambios corporales y la aceptación de la ambivalencia característica de esta etapa. Un ítem característico de la dimensión podría ser: «Me alegro de estar embarazada»; b) Identificación con el rol materno, caracterizada por la motivación para la maternidad, la preparación para ésta, la experiencia de la vida, la resolución de conflictos y el desarrollo del vínculo materno. Por lo tanto, dentro de esta dimensión se incluye la aceptación, protección y alimentación del niño/a). Un ítem representativo de la dimensión podría ser: «pienso en la clase de madre que me gustaría ser»; c) Calidad de la relación con la madre, que incluye la disponibilidad de la abuela; d) Calidad de la relación con la pareja; e) Preparación al parto; f) Miedo al dolor y a la pérdida de control durante el parto; g) Preocupación por el bienestar propio y del bebé.

Los análisis estadísticos fueron efectuados mediante el paquete estadístico SSPS 12.

Para redactar el borrador del resumen consultamos la tabla que reúne los elementos retóricos que hay que observar para escribir correctamente el resumen científico y la tabla que sintetiza las claves metadiscursivas mediante las cuales introducimos las oraciones tópicas.

Al releer (lectura intensiva) los enunciados escogidos apreciamos que el tema del resumen consiste en *elaborar y validar un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo, partiendo del cuestionario Prenatal Self-Evaluation Questionnaire-PSQ*. No hemos reservado el referido cuestionario para la metodología porque *el trabajo en sí mismo es una adaptación de ese cuestionario*.

Por lo tanto, los objetivos los formulamos así: «Se elabora y valida un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo, partiendo del cuestionario *Prenatal Self-Evaluation Questionnaire-PSQ*».

Ahora nos ocupamos de la metodología: «La muestra la integran 291 mujeres embarazadas, con un rango de edad comprendido entre los 17 y los 42 años; son asistentes a clases de preparación al parto en el Hospital de la Vall d'Hebron (101) y el resto acuden a centros privados. De ellas, 89 son primíparas y otras 199 ya eran madres. Los cuestionarios los proporcionan las comadronas; y las mujeres los responden de forma voluntaria y anónima. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico SPSS. El PSQ de partida evalúa siete dimensiones psicosociales del embarazo: a) aceptación del embarazo, b) identificación con el rol materno, c) calidad de la relación con la madre, d) calidad de la relación con la pareja, e) preparación al parto, f) miedo al dolor y a la pérdida del control durante el parto, g) preocupación por el bienestar propio y del bebé».

Efectuamos la revisión del borrador y comprobamos los extremos que recomienda la última etapa del texto:

Pasos	Actividades	Objetivos
Revisión del borrador de R. elaborado	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir el borrador cuidando de que el léxico y las expresiones sean las ADECUADAS y que el texto presente COHESIÓN y COHERENCIA. - Atender al estilo para agilizar la lectura y facilitar la comprensión del texto procurando: <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar los conectores discursivos adecuados (aditivos, causativos-consecutivos, comparativos, opositivos, ordenadores, discursivos), y b) Prestar atención a los deícticos (persona, tiempo, lugar). - Ajustar la longitud o dimensiones del texto. - Comprobar si el resumen satisface los criterios de calidad expuestos en la tabla. 	- RESUMEN EXCELENTE

De modo que el resumen indicativo, tras la revisión con la lectura crítica del borrador y la pertinente corrección para evitar reiteración de ideas y de términos, queda como sigue a continuación:

Se elabora y valida un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo, partiendo del cuestionario Prenatal Self Evaluation Questionnaire-PSQ. La muestra la integran 291 mujeres embarazadas, con un rango de edad comprendido entre los 17 y los 42 años; son asistentes a clases de preparación al parto en el Hospital de la Vall d'Hebron (101) y en centros privados (190). De ellas, 89 son primíparas y otras 199 ya eran madres. Los cuestionarios los proporcionan las comadronas; y las mujeres los responden de forma voluntaria y anónima. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico SPSS. El PSQ de partida evalúa siete dimensiones psicosociales del embarazo: a) aceptación del embarazo, b) identificación con el rol materno, c) calidad de la relación con la madre, d) calidad de la relación con la pareja, e) preparación al parto, f) miedo al dolor y a la pérdida del control durante el parto, g) preocupación por el bienestar propio y del bebé.

Esta vez optamos por poner los verbos en tiempo presente tanto en el tema como en la metodología.

- B) RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO QUINTO: ARMENGOL ASENJO, R. *et al.* (2007): «Aspectos psicosociales en la gestación: el cuestionario de evaluación prenatal», *Anales de Psicología*, 23 (1), 25-32

Para transformar el resumen indicativo en otro de carácter informativo tendremos que añadir dos elementos: los resultados y las conclusiones. En el artículo que estamos examinando encontramos resultados y discusión, que analizamos a continuación:

c) Resultados

Si leemos con detenimiento este apartado veremos que los resultados de la prueba, que hacen referencia al tema estudiado, se describen en esta penúltima sección. Se comentan la Tabla 1, la Tabla 2 y la Tabla 3, que los recogen. Ahí es donde se describen de modo sucinto los hallazgos obtenidos y tabulados. *Nosotros los subrayaremos*. Obsérvese que subrayamos las pruebas que transmiten resultados referidos al cuestionario que se elabora, porque su viabilidad forma parte del tema.

Resultados

La puntuación media para la escala resultante (42 ítems) es de 126.48 (d.t. = 13.67), el rango de puntuaciones oscila entre valores de 78 y 153.

En la Tabla 1 se pueden observar los estadísticos descriptivos de la muestra en función de si las embarazadas son primigestas o multigestas. Los resultados del ANOVA muestran la existencia de diferencias significativas en la aceptación del embarazo ($F=11.52$; $p=.001$), mostrando las primigestas una mayor aceptación. No se obtuvieron diferencias significativas para el resto de las dimensiones ni en el total de la escala.

TABLA 2

Análisis de los estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza (ANOVA) de la muestra según si acuden a las clases de preparación al parto en un centro público o privado

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Total	Privados	187	134.51	12.948	3.00	.08
	públicos	100	131.37	17.335		
Aceptación del embarazo	Privados	190	17.67	2.28	4.85	.02*
	Públicos	100	16.97	3.12		

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Identificación con el rol materno	Privados	190	15.05	1.68	0.00	.99
	Públicos	100	15.06	2.05		
Calidad de la relación con la madre	Privados	188	28.81	6.79	0.001	.98
	Públicos	100	28.79	8.31		
Calidad de la relación con la pareja	Privados	189	27.22	3.70	0.46	.83
	Públicos	100	27.12	4.67		
Preparación al parto	Privados	190	21.58	3.69	0.21	.64
	Públicos	100	21.35	4.86		
Preocupación por el bienestar propio y del bebé	Privados	190	24.18	5.62	8.03	.005*
	Públicos	100	22.08	6.70		

* $p < .05$

En la Tabla 2 se pueden observar los estadísticos descriptivos de la muestra en función de si las embarazadas acuden a sesiones de preparación al parto en centros públicos o privados. Los resultados del ANOVA muestran diferencias significativas en las dimensiones aceptación del embarazo ($F=4.85$; $p=.02$) y preocupación por el bienestar propio y del bebé ($F=8.03$; $p=.005$). Los resultados indican que las madres que asisten a las sesiones preparatorias al parto en centros privados, muestran una mayor preocupación por el bienestar propio y el del bebé, una menor aceptación del embarazo y una mejor preparación general al parto y la maternidad.

Los resultados del análisis de componentes principales se pueden ver en la Tabla 3. Previamente al cálculo del análisis de componentes principales, se calculó el índice Kaiser-Mayer-Orlin (KMO) (Norusis, 1990). El resultado ($KMO=0.774$; $p<0.001$) indica que los datos pueden ser sometidos a análisis factorial.

Los resultados muestran la existencia de seis factores que explican el 38.97 por 100 de la varianza. El primer factor, aceptación del embarazo, saturó los ítems 1, 3, 60, 63 y 64. El segundo factor, rol maternal, saturó los ítems 77, 79, 82 y 84. El tercer factor, relación con la madre, saturó los ítems 14, 20, 21, 28, 31, 46, 57, 61 y 67. El cuarto factor, relación con la pareja, saturó los ítems 4, 10, 23, 29, 38, 41, 56 y 74. El quinto factor, preparación al parto, saturó los ítems 12, 24, 25, 49, 50, 55 y 58. En el último factor, preocupación por el bienestar propio y del bebé, se saturaron los ítems 16, 17, 30, 33, 42, 53, 59, 65 y 72.

TABLA 3

Resultado del análisis de componentes principales con rotación Oblimin

	<i>Componente</i>					
	<i>A</i>	<i>MI</i>	<i>RM</i>	<i>RP</i>	<i>PP</i>	<i>PB</i>
1. Creo que éste es un buen momento para quedarme embarazada.	0.547					
3. Puedo tolerar las molestias del embarazo.	0.533					
60. Me cuesta aceptar este embarazo.	0.566					
63. Hasta el momento, éste ha sido un embarazo fácil.	0.648					
64. Ojalá no estuviera embarazada.	0.600					
77. Ya siento afecto por el bebé.		0.703				
79. Creo que puedo ser una buena madre.		0.671				
82. Tengo la sensación de que disfrutaré del bebé.		0.814				
84. Estoy feliz con este embarazo.		0.714				
14. Mi madre está ilusionada con el bebé.			0.786			
20. Mi madre está contenta con mi embarazo.			0.907			
21. Mi madre me da buenos consejos.			0.845			
28. No me cuesta hablar con mi madre sobre mis problemas.			0.606			
31. Mi madre ya espera a su nieto.			0.877			
46. Cuando mi madre y yo estamos juntas, discutimos a menudo.			0.743			
57. Mi madre me da ánimos cuando dudo sobre mí misma.			0.806			
61. Mi madre me anima a que haga las cosas a mi manera.			0.671			
67. Mi madre critica mis decisiones.			0.778			
4. Mi marido y yo hablamos del bebé que espero.				0.703		
10. Mi marido me tranquiliza cuando me ve agobiada.				0.688		

	<i>Componente</i>					
	<i>A</i>	<i>MI</i>	<i>RM</i>	<i>RP</i>	<i>PP</i>	<i>PB</i>
23. A mi marido le gusta hablar conmigo sobre el embarazo.				0.746		
29. Como pareja tenemos un buen nivel de comunicación.				0.668		
38. Mi marido me ayuda en casa cuando lo necesito.				0.543		
41. Puedo contar con el soporte de mi marido durante el parto.				0.428		
56. En el momento de tomar decisiones, mi marido siempre nos ponemos de acuerdo.				0.625		
74. Puedo contar con mi marido para compartir el cuidado del bebé hasta que haya nacido.				0.416		
12. Creo que el parto tendrá lugar con normalidad.					0.478	
24. Estoy bien informada de lo que me espera en el parto.					0.767	
25. Sé lo que debo hacer cuando tenga contracciones.					0.734	
49. Estoy preparada para el parto.					0.674	
50. Sé de cosas que pueden ayudarme durante el parto.					0.743	
55. Pienso que podré resistir las incomodidades del parto.					0.504	
58. Me siento bien informada sobre el parto.					0.805	
16. Me preocupa que el bebé pueda tener anomalías.						0.559
17. Pienso en lo peor cuando me duele algo.						0.554
30. No dejo de pensar en los problemas que el bebé pueda tener.						0.699
33. Me preocupa que el parto se alargue más de lo normal y pueda perjudicar al bebé.						0.701
42. Tengo miedo a que puedan hacerme daño durante el parto.						0.657

	Componente						PB
	A	MI	RM	RP	PP		
53. Me angustian las posibles complicaciones del parto.							0.744
59. Me preocupa que algo pueda ir mal en el parto.							0.776
65. Tengo miedo de perder el bebé durante el parto.							0.707
72. No puedo dejar de pensar en los problemas que pueden surgir en el parto.							0.743

Componente: A: Aceptación del embarazo; RP: Relación con la pareja; MI: Rol maternal; PP: Preparación al parto; RM: Relación con la madre; PB: Preocupación por el bienestar propio y del bebé.

Los coeficientes alfa para las diferentes dimensiones se pueden observar en la Tabla 4, los valores obtenidos indican una aceptable consistencia interna de los ítems del cuestionario, excepto para la dimensión aceptación del embarazo. El valor del coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de la escala indica la aceptable consistencia de la escala.

TABLA 4
Coeficientes alfa de las dimensiones halladas

	Aceptación del embarazo	Rol maternal	Relación con la madre	Relación con la pareja	Preparación al parto	Preocupación por el bienestar propio y del bebé	Total
Alfa de Cronbach	0.561	0.843	0.912	0.763	0.794	0.854	0.856

El valor del coeficiente Theta ($8=0.93$) también nos indica la aceptable unidimensionalidad del constructo evaluado mediante este cuestionario (Muñiz, 1992; Carmines, 1979).

Discusión

Los resultados del estudio de Candan y Corkindale (1997) pusieron de manifiesto que las madres con un menor apego a sus hijos eran aquellas que habían presentado niveles de depresión y ansiedad más altos, así como niveles más bajos de apoyo social fuera de su relación de pareja. Estos resultados indican por tanto que el estado psicológico de la mujer durante el embarazo influye notablemente en su apego maternal. Vemos, por tanto, la gran importancia que puede tener desarrollar programas de preparación al parto que puedan hacer disminuir la ansiedad en la mujer embarazada (Jiménez, Merino y Sánchez, 1993), además de mejorar el apoyo social y la autoestima que parecen relacionarse positivamente con el estado emocional de la mujer durante el embarazo.

Rauenhorst (2001) señala la importancia del soporte social, particularmente la relación de la mujer con su marido o pareja en el establecimiento del apego prenatal. Los ultrasonidos, el conocimiento del sexo del niño y el nombramiento del niño fueron identificados como elementos clave para el desarrollo del apego prenatal. Laxton-Kane y (2002) consideraron como factores influyentes en prenatal la edad gestacional percepción de los movimientos fetales.

En este previsible contexto, disponer de un instrumento que permita valorar algunas de las variables psicosociales que afectan a la futura madre puede ser recomendable. Nosotros hemos tratado de dar el primer paso al adaptar y validar este cuestionario. En este sentido, nuestros resultados indican que esta primera versión tiene unas cualidades psicométricas aceptables, la consistencia interna del cuestionario es aceptable y muestra indicios de poseer validez predictiva.

Además, los resultados parecen mostrar la unidimensionalidad de constructo, resultado que, a primera vista, podría parecer contradictorio, dado que el propósito del estudio era validar un instrumento con siete dimensiones. Nuestra valoración es que las dimensiones propuestas por Lederman son microdimensiones que forman parte de un constructo que las engloba. En este sentido es destacable que Delassus (2002) haya recurrido al término «*Maternología*» para señalar la necesidad de un estudio paralelo a la obstetricia que se dedique a la comprensión de todo aquello que engloba la maternidad psíquica. Seríamos por lo tanto partidarios de afirmar que se trata de un proceso de gran complejidad, el cual, a la hora de ser evaluado requiere de múltiples constructos, pero que pueden introducirse en un macroconstructo que permita englobar las interrelaciones que pueden sentirse y vivirse en la gestación pero que no pueden ser explicitadas más que en su totalidad.

Recordemos que estamos delante de un tiempo, la gestación, entendido por muchos autores (Bydlowski, 2000; Gauthier, 1998; Raphael-Leff, 1995) como de gran complejidad psíquica, en el que se interrelacionan las fantasías, los recuerdos y las ilusiones.

En todo caso, nuestro estudio y el instrumento resultante, muestran algunas deficiencias que conviene destacar. Por ejemplo, la subescala de aceptación del embarazo muestra una consistencia interna menor de lo deseable, aspecto que contribuye a que la consistencia interna del cuestionario sea menor a la de la versión original e incluso a la de nuestros estudios previos (García-Die, 1999). Esto puede ser debido al bajo número de ítems la subescala en nuestra versión, dato que sugiere la necesidad de refinar los ítems que se utilizan para evaluar esta dimensión. De hecho, de la docena de ítems propuestos por Lederman (1984, 1996) para la subescala, sólo cinco han demostrado aceptables cualidades psicométricas. Algo parecido sucede con los ítems de la subescala de identificación con el rol materno, de la cual únicamente cuatro ítems mostraron adecuada fiabilidad y validez. Estos datos, a nuestro juicio indican la necesidad de identificar con mayor detalle las creencias y emociones asociadas a la aceptación del embarazo y de identificación con el rol maternal, que no acaban de estar bien definidas o son mal identificadas por parte de las propias embarazadas. Un ejemplo, es el ítem «estoy feliz con este embarazo» que satura el factor identificación con el rol materno en vez de el de aceptación del embarazo, con el que teóricamente debería tener mayor relación. Menos dificultades encontramos en las subescalas de relación con la madre, relación de pareja y de preocupación por el bienestar propio y del bebé, que saturan un mayor número de ítems de la escala original. Únicamente dos ítems de la escala de relación con la pareja son nuevos (ítems 15 y 27, ver Anexo). La subescala de miedo al dolor y/

o pérdida de control durante el parto no ha sido validada, por lo que estudios posteriores habrán de demostrar si ésta tiene entidad propia o no.

A pesar de ello, si el cuestionario se utiliza de forma unitaria y no se hace un análisis por subescalas, esta versión tiene las propiedades psicométricas básicas: una adecuada fiabilidad e indicios de validez. Además, nuestro estudio ha permitido verificar empíricamente seis de las siete dimensiones propuestas por Lederman. En todo caso, a pesar de la relevancia de estos resultados se necesitan más estudios que permitan verificar la existencia de las siete dimensiones propuestas inicialmente.

Otro aspecto destacable es la mejora introducida con la validación de este instrumento, un autoinforme más breve que facilita su aplicación en situaciones sensibles como lo pueden ser las unidades de obstetricia o simplemente el estado de extrema sensibilidad de las futuras madres.

Obviamente, las características psicosociales seleccionadas no son las únicas relevantes para la gestación. Creemos que continúa siendo necesario profundizar en los aspectos psicológicos y sociales de la gestación, pero ahora disponemos de un instrumento para evaluar el estado prenatal de las embarazadas y guiar acciones para la preparación psicoeducativa al parto y la maternidad.

No sólo creemos necesarios posteriores estudios sino que se trata todavía de una temática que empieza en el ámbito de la investigación pero que es muy difícil de introducir en la clínica debido al sistema de Seguridad Social de nuestro país. Lo que se encuentra en la actualidad en la literatura científica más novedosa son trabajos realizados en Francia y Suiza, fundamentalmente desde la óptica psicoanalítica, como los de Mazet y Lebovici (1998). Echamos en falta estudios publicados desde la integración teórica. Continuamente se critica el ambiente medicalizado del embarazo, pero la figura del psicólogo, ni siquiera a través de la formación PIR, creemos que tiene cabida en el equipo obstétrico, cosa que poco a poco va siendo relativamente común en Francia.

Esquemizamos ahora las secciones subrayadas:

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos de la muestra en función de si las embarazadas son primigestas o multigestas. Los resultados del ANOVA muestran la existencia de diferencias significativas en la aceptación del embarazo ($F=11.52$; $p=.001$), mostrando las primigestas una mayor aceptación.

Observar los estadísticos descriptivos de la muestra en función de si las embarazadas acuden a sesiones de preparación al parto en centros públicos o privados. Los resultados del ANOVA muestran diferencias significativas en las dimensiones aceptación del embarazo ($F=4.85$; $p=.02$) y preocupación por el bienestar propio y del bebé ($F=8.03$; $p=.005$). Los resultados indican que las madres que asisten a las sesiones preparatorias al parto en centros privados, muestran una mayor preocupación por el bienestar propio y el del bebé, una menor aceptación del embarazo y una mejor preparación general al parto y la maternidad.

Los coeficientes alfa para las diferentes dimensiones se pueden observar en la Tabla 4, los valores obtenidos indican una aceptable consistencia interna de los ítems del cuestionario, excepto para la dimensión aceptación del embarazo. El valor del coeficiente alfa de Cronbach para el conjunto de la escala indica la aceptable consistencia de la escala.

El valor del coeficiente Thetha ($\Theta=0.93$) también nos indica la aceptable unidimensionalidad del constructo evaluado mediante este cuestionario.

DISCUSIÓN

En este sentido, nuestros resultados indican que esta primera versión tiene unas cualidades psicométricas aceptables, la consistencia interna del cuestionario es aceptable y muestra indicios de poseer validez predictiva.

Nuestro estudio y el instrumento resultante, muestran algunas deficiencias que conviene destacar. Por ejemplo, la subescala de aceptación del embarazo muestra una consistencia interna menor de lo deseable, aspecto que contribuye a que la consistencia interna del cuestionario sea menor a la de la versión original e incluso a la de nuestros estudios previos.

A pesar de ello, si el cuestionario se utiliza de forma unitaria y no se hace un análisis por subescalas, esta versión tiene las propiedades psicométricas básicas: una adecuada fiabilidad e indicios de validez. Además, nuestro estudio ha permitido verificar empíricamente seis de las siete dimensiones propuestas por Lederman.

Corresponde ahora elaborar un borrador para trabajar con él partiendo de la información esquematizada. En consecuencia, el borrador de los resultados quedaría: «Los datos estadísticos de la prueba ANOVA muestran que las primigestas tienen una mayor aceptación del embarazo ($F=11.52$; $p=.001$). Hay diferencias significativas entre las variables aceptación del embarazo (ANOVA $F=4.85$; $p=0.2$) y la preocupación por el bienestar propio y del bebé (ANOVA $F=8.03$; $p=.005$). Las madres que asisten a las sesiones preparatorias al parto en centros privados, están más preocupadas por el bienestar propio y el del bebé, una menor aceptación del embarazo y una mejor preparación general al parto y la maternidad. Los coeficientes alfa de Cronbach revelan una aceptable consistencia interna del cuestionario, excepto en lo que se refiere a las cuestiones que tratan de la aceptación del embarazo. El coeficiente Teta ($\Theta = 0.93$) indica asimismo la aceptable unidimensionalidad del constructo evaluado mediante este cuestionario».

Procede después ocuparse de las conclusiones: «la primera versión presenta cualidades psicométricas aceptables; posee consistencia interna y cierta validez predictiva. La limitación más destacable figura en la subescala de aceptación del embarazo, donde revela cierta inconsistencia interna».

A continuación leemos críticamente nuestro borrador del resumen y corregimos el estilo atendiendo a las sugerencias de la Tabla 9. Eliminamos algunas ideas y términos redundantes. Comprobaremos asimismo la coherencia lógico-discursiva. La metodología de nuevo la redactamos en presente, así como las conclusiones. Seguimos utilizando la voz activa para conferir a la redacción un tono enérgico y directo. En este tipo de trabajo no es preciso destacar un sujeto pasivo sobre el que recae una acción. De modo que el resumen informativo, presentado en formato de texto único quedaría como sigue a continuación:

«Se elabora y valida un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo, partiendo del cuestionario Prenatal Self Evaluation Questionnaire-PSQ. La muestra la integran 291 mujeres embarazadas, con un rango de edad comprendido entre los 17 y los 42 años; son asistentes a clases de preparación al parto en el Hospital de la Vall d'Hebron (101) y en centros privados (190). De ellas, 89 son primíparas y otras 199 ya eran madres. Los cuestionarios los proporcionan las comadronas; y las mujeres los responden de forma voluntaria y anónima. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico SPSS. El PSQ de partida evalúa siete dimensiones psicosociales del embarazo: a) aceptación del embarazo, b) identificación con el rol materno, c) calidad de la relación con la madre, d) calidad de la relación con la pareja, e) preparación al parto, f) miedo al dolor y a la pérdida del control durante el parto, g) preocupación por el bienestar propio y del bebé. Las primigestas tienen una mayor aceptación del embarazo (ANOVA $F=11.52$; $p=.001$). Hay diferencias significativas entre las variables aceptación del embarazo (ANOVA $F=4.85$; $p=0.2$) y la preocupación por el bienestar propio y del bebé (ANOVA $F=8.03$; $p=.005$). Las madres que asisten a las sesiones preparatorias al parto en centros privados, están más preocupadas por el bienestar propio y el del bebé, pero presentan menor aceptación del embarazo y mejor preparación general al parto y la maternidad. Los coeficientes alfa de Cronbach muestran en general consistencia interna del cuestionario. El coeficiente Teta ($\Theta = 0.93$) indica asimismo la aceptable unidimensionalidad del constructo evaluado. La primera versión del cuestionario presenta cualidades psicométricas aceptables; posee consistencia interna y cierta validez predictiva. La limitación más destacable figura en la subescala de aceptación del embarazo, donde revela cierta inconsistencia interna».

El resumen informativo podría resultar más breve si, por ejemplo, redujimos la descripción de los instrumentos metodológicos empleados.

Es importante que antes de dar por finalizado nuestro resumen nos aseguremos de que el texto posea consistencia interna o coherencia. Así, comprobaremos con especial detenimiento que los resultados y conclusiones son el desenlace lógico del tema desarrollado en la investigación; ambos elementos tienen que hacer referencia obligada al objetivo(s) propuesto en el trabajo, revelándonos qué se ha conseguido en él.

- C) RESUMEN MIXTO DEL TEXTO QUINTO: ARMENGOL ASENJO, R. *et al.* (2007). «Aspectos psicosociales en la gestación: el cuestionario de evaluación prenatal», *Anales de Psicología*, 23 (1), 25-32

Para realizar un resumen mixto, suprimimos los resultados y ofrecemos directamente las conclusiones:

«Se elabora y valida un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo, partiendo del cuestionario Prenatal Self Evaluation Questionnaire-PSQ. La muestra la integran 291 mujeres embarazadas, con un rango de edad comprendido entre los 17 y los 42 años; son asistentes a clases de preparación al parto en el Hospital de la Vall d'Hebron (101) y en centros privados (190). De ellas, 89 son primíparas y otras 199 ya eran madres. Los cuestionarios los proporcionan las comadronas; y las mujeres los responden de forma voluntaria y anónima. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico SPSS. El PSQ de partida evalúa siete dimensiones psicosociales del embarazo: a) aceptación del embarazo, b) identificación con el rol materno, c) calidad de la relación con la madre, d) calidad de la relación con la pareja, e) preparación al parto, f) miedo al dolor y a la pérdida del control durante el parto, g) preocupación por el bienestar propio y del bebé. Los coeficientes alfa de Cronbach muestran en general consistencia interna del cuestionario. El coeficiente Teta ($\Theta = 0.93$) indica asimismo la aceptable unidimensionalidad del constructo evaluado. La primera versión del cuestionario presenta cualidades psicométricas aceptables; posee consistencia interna y cierta validez predictiva. La limitación más destacable figura en la subescala de aceptación del embarazo, donde revela cierta inconsistencia interna».

C) RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO QUINTO:

Figueroa López, C. G., y Ramos del Río, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», *Anales de Psicología*, 22 (2), 169-174

En el supuesto de que tengamos que corregir el resumen de autor, procederemos de esta manera: suprimimos expresiones innecesarias, por ejemplo, «este estudio...». Recordemos que los acrónimos, si no constituyen un nombre propio o son muy conocidos, hay que desarrollarlos y ponerlos después entre paréntesis. A partir de ahí ya podemos escribirlos sin necesidad de desglosarlos. Suprimimos asimismo frases que justifican el interés del trabajo. Pueden tener cabida en el resumen estructurado, más en concreto en el «background» o antecedentes. Eliminamos además el enunciado que advierte de la discusión en torno a la posible aportación de este cuestionario a la promoción de los aspectos psicosociales. Porque, igual que ocurriera en textos anteriores, lo que habría que escribir en las conclusiones son las aportaciones que hace, y sus limitaciones, en lugar de advertir sólo de su existencia.

Este estudio pretende adaptar y validar el cuestionario PSQ (Lederman, 1996). Se trata de un cuestionario destinado a evaluar aspectos psicosociales del embarazo, para poder estudiar y comprender mejor lo que ha sido llamado «gestación mental paratela», que podría permitir poder prevenir posibles conflictos y preparar a los futuros padres, no al parto sino fundamentalmente a la parentalidad. La muestra estaba compuesta por 291 mujeres embarazadas con un rango de edad oscilante entre los 17 y los

42 años. Las mujeres acudían a clases de preparación al parto en varios centros de la ciudad de Barcelona: 101 en el Hospital de la Vall d'Hebron y el resto (190) en centros privados. Los resultados del análisis factorial confirman seis de las dimensiones propuestas, y el coeficiente α una buena consistencia interna. Los resultados mostraron una mayor aceptación del embarazo en las primigestas. También se observó mayor preocupación por el bienestar propio y del bebé, una menor aceptación del embarazo en las mujeres que asisten a sesiones preparatorias para el parto en centros privados. Se discuten la aportación del instrumento a la promoción de los aspectos psicosociales implicados en la perinatalidad.

Corregido el resumen aparecería así: «A partir del Prenatal Self Evaluation Questionnaire-PSQ (PSQ) se elabora y valida un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo. La muestra estaba compuesta por 291 mujeres embarazadas con un rango de edad oscilante entre los 17 y los 42 años. Las mujeres acudían a clases de preparación al parto en varios centros de la ciudad de Barcelona: 101 en el Hospital de la Vall d'Hebron y el resto (190) en centros privados. Los resultados del análisis factorial confirman seis de las dimensiones propuestas, y el coeficiente α una buena consistencia interna. Los resultados muestran una mayor aceptación del embarazo en las primigestas. También se observó mayor preocupación por el bienestar propio y del bebé, una menor aceptación del embarazo en las mujeres que asisten a sesiones preparatorias para el parto en centros privados».

Para corregir el resumen de autor aplicamos las directrices sobre la retórica del resumen recogidas en la tabla 9. Los objetivos los redactamos en tiempo presente; pero hemos dejado el tiempo pretérito para la metodología porque lo utilizan los autores del documento y no hay nada objetar a ello. Nos servimos de una de las claves metadiscursivas citadas en la tabla. Eliminamos la referencia bibliográfica, porque en los resúmenes no deben incluirse. Recordemos que en el texto anterior también procedimos a suprimirla.

- D) RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO QUINTO: FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006). «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», *Anales de Psicología*, 22 (2), 169-174

Seguimos insistiendo: el resumen estructurado requiere añadir al resumen informativo una sección más: los llamado «antecedentes» o «backgrounds» o incluso «context», en clara alusión al contexto en el que se propone el tema de investigación en concreto. Toca volver a la introducción y subrayar los párrafos que son *antecedentes inmediatos de la investigación en curso y que destacan —ahora sí es necesario hacerlo— el interés o importancia de explorar ese ámbito del conocimiento*. Puesto que lo que se ofrece en el background o contexto es un marco del estudio que expone los precedentes que rodean a la investigación cuyos objetivos —temas— se exponen inmediatamente después, puede redactarse perfectamente en pasado, aunque

también puede escogerse la el tiempo presente de las formas verbales. El *background* de este quinto texto es el siguiente:

Desde el punto de vista psicológico, la gestación se considera un tiempo crítico. Supone un cambio de estado en el que la pareja se convertirá en familia, asumiendo una nueva identidad de madre y padre (Stern, Bruschweiler-Stern y Freeland, 1999). Es el inicio de lo que podríamos entender como proceso de maternización (García-Dié y Palacín, 2001) que incluye gestación, parto y crianza considerados como un todo.

Algunos estudios han demostrado que las alteraciones emocionales que ocurren durante el embarazo parecen estar relacionadas con variables psicosociales diferentes.

En los últimos años diversas investigaciones han intentado estudiar los procesos y conflictos que las mujeres experimentan en relación a su embarazo.

A partir de las investigaciones realizadas en este campo podemos ver la necesidad que existe en contar con un instrumento que nos permita valorar cómo tiene lugar el desarrollo del rol maternal, las dimensiones que lo conforman, que adquieren suma importancia a lo largo de la gestación, y las respuestas adaptativas que se ofrecen a cada una de estas dimensiones.

BACKGROUND (ANTECEDENTES) O CONTEXTO

Desde una perspectiva psicológica, la gestación es un período de tiempo crítico. Supone un cambio en la vida de la pareja, comenzando un «proceso de maternización» que incluye gestación, parto y crianza. Las alteraciones emocionales que se producen durante esta etapa guardan relación con variables psicosociales diferentes; y las investigaciones que vienen realizándose tratan de conocer y comprender los conflictos y procesos que se producen durante el embarazo. Pero también es necesario contar con un instrumento que nos permita valorar cómo se desarrolla el rol maternal, las variables que lo conforman y las respuestas adaptativas que ofrecen las mujeres.

OBJETIVOS

Se elabora y valida un cuestionario para evaluar aspectos psicosociales del embarazo, partiendo del cuestionario Prenatal Self Evaluation Questionnaire-PSQ.

METODOLOGÍA

La muestra la integran 291 mujeres embarazadas, con un rango de edad comprendido entre los 17 y los 42 años; son asistentes a clases de preparación al parto en el Hospital de la Vall d'Hebron (101) y en centros privados (190). De ellas, 89 son primíparas y otras 199 ya eran madres. Los cuestionarios los proporcionan las comadronas; y las mujeres los responden de forma voluntaria y anónima. Los datos obtenidos se tratan con el paquete estadístico SPSS. El PSQ de partida evalúa siete dimensiones psicosociales del embarazo: a) aceptación del embarazo, b) identificación con el rol materno, c) calidad de la relación con la madre, d) calidad de la relación con la pareja, e) preparación al parto, f) miedo al dolor y a la pérdida del control durante el parto, g) preocupación por el bienestar propio y del bebé.

RESULTADOS

Las primigestas tienen una mayor aceptación del embarazo (ANOVA $F=11.52$; $p=.001$). Hay diferencias significativas entre las variables aceptación del embarazo (ANOVA $F=4.85$; $p=0.2$) y la preocupación por el bienestar propio y del bebé (ANOVA $F=8.03$; $p=.005$). Las madres que asisten a las sesiones preparatorias al parto en centros privados, están más preocupadas por el bienestar propio y el del bebé, pero presentan menor aceptación del embarazo y mejor preparación general al parto y la maternidad. Los coeficientes alfa de Cronbach muestran en general consistencia interna del cuestionario. El coeficiente Teta ($\Theta = 0.93$) indica asimismo la aceptable unidimensionalidad del constructo evaluado.

CONCLUSIONES

La primera versión del cuestionario presenta cualidades psicométricas aceptables; posee consistencia interna y cierta validez predictiva. La limitación más destacable figura en la subescala de aceptación del embarazo, donde revela cierta inconsistencia interna».

II.2.2.6. Texto sexto

- A) RESUMEN INDICATIVO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y García Hernández, M.^a D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48

Primer paso:

Pasos	Actividades	Objetivos
Examen del documento	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la <i>configuración externa</i> del documento: Ver título, portada, sumario, índices, bibliografía. Comprobar si lleva ya resumen de autor, prólogo o figura una reseña en la cubierta posterior. - Estudiar la <i>configuración interna</i> del documento: Ver qué capítulos y epígrafes articulan la información, prestando atención a su significado. - Analizar el resumen de autor si lo lleva o la reseña de la cubierta posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el género (literario, científico-académico, etc.) del documento. - Precisar el área de conocimiento a la que pertenece el texto. - Determinar la clase de texto que tenemos delante (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.). - Decidir en función de los considerandos anteriores la clase de R. que escribiremos: indicativo, informativo, estructurado.

Examinado el documento (paso primero) y tras haber estudiado la configuración externa e interna del documento, averiguamos que es un:

- a) Documento científico, en concreto, un artículo de investigación acerca de *las consecuencias psicológicas que tienen en los niños el maltrato de las madres*; pertenece al área de conocimiento de psicología, aunque también podría tener aplicaciones de interés en psiquiatría.
- b) Considerando esas circunstancias y las necesidades informativas de los usuarios, así como las exigencias de la base de datos para la que se trabaje y/o la publicación a la que se destine, optaremos entre realizar un resumen indicativo, informativo, mixto o estructurado.
- c) A efectos de este manual empezaremos otra vez con el modelo indicativo, en el que cabe la posibilidad de incluir, además del tema, la metodología, si lo estimamos conveniente.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura <i>selectiva</i> del documento (atención a las claves metadiscursivas, que nos advierten de la presencia de las secuencias retóricas que interesa recoger para el resumen INT-OBJ-MET-RES-CON).	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar aquellos segmentos textuales portadores de la información pertinente (adecuada) y relevante (importante) para nuestro tipo de R. - Subrayar las secuencias («<i>moves</i>») y pasos («<i>steps</i>») que expresan los OBJ-MET-RES-CON. Si es necesario para el R., por ej., R. estructurado, se analiza la INT. (IMRAD). 	- Identificar y extraer la información relevante del texto en función del tipo de R. escogido.

A continuación procedemos a dar el siguiente «paso», la lectura selectiva del documento. Una vez que hemos decidido redactar el resumen indicativo, examinamos las secciones —«*moves*»— del documento donde figura la información que queremos sintetizar: Objetivos y metodología, aunque recordemos que en ocasiones sólo se nos pedirá el tema del documento —Objetivo(s)— y prescindiremos entonces de la metodología. Con estas actividades identificaremos y seleccionaremos la información relevante para nuestros intereses.

Sin embargo, también subrayaremos en esta ocasión aquella información relevante que nos permita elaborar después el resumen estructurado; nos referimos a los párrafos que destacan la importancia de investigar ese tema, y que sitúan la investigación descrita en el contexto de otras corrientes de investigación similares o de los modelos teóricos que las orientan.

a) Introducción/Objetivos

En el artículo que examinamos, la sección primera se denomina *introducción*. Prestamos especial atención a las «claves metadiscursivas» que nos previenen acerca del tema investigado en el documento. Aunque en este libro aparezcan los párrafos centrados en los antecedentes y los objetivos inevitablemente subrayados por igual, nos ocuparemos en primer término de localizar el tema(s)

del documento y, después, de identificar la información del «background» (contexto o antecedentes).

Queremos poner especial énfasis en señalar que en este sexto artículo el tema o los temas del documento no aparecen expuestos agrupados en el último párrafo de la introducción. Los encontramos al final del segundo párrafo; del cuarto párrafo; del quinto párrafo; y del sexto párrafo. En el séptimo párrafo, que es el penúltimo, se hace una recapitulación de los objetivos investigados mediante preguntas retóricas.

Introducen las frases temáticas que anuncian el/los objetivos que se proponen alcanzar los investigadores con su trabajo. Observamos la «clave metadiscursiva» que figura al final del segundo párrafo «este estudio trata de analizar...» que precede a la oración temática donde se expresa el primer objetivo-tema del documento. Esta clave metadiscursiva está precedida por el operador discursivo de tematización o topicalización «En este sentido...», porque los autores han planteado en el enunciado anterior la línea de investigación con la que quieren trabajar y que está menos explorada: la de los adolescentes «normalizados»; en vez de los conflictivos.

Al final del cuarto párrafo, el conector consecutivo «Es por lo que...» precede a la clave metadiscursiva: «en este estudio, queremos conocer...», donde localizamos otro de los objetivos del trabajo.

También al final, pero del quinto párrafo, hallamos otra clave discursiva que presenta otra oración temática, que nos pone en antecedentes sobre los objetivos del trabajo: «Nuestra investigación pretende confirmar...».

En el sexto párrafo sucede otro tanto con el cuarto de los objetivos del trabajo: «En nuestro estudio queremos demostrar...».

En el séptimo y penúltimo párrafo de la introducción se sintetizan los objetivos por medio de la formulación de preguntas retóricas. «¿manifiestan los adolescentes tener sentimientos de tristeza con mayor frecuencia e intensidad que los niños y los adultos?», ¿se autoperciben con mayores problemas de adaptación?, y por último, ¿influye el género en la percepción de tristeza e adaptación en la adolescencia?

Pues toda esta información y la que puede resultar de utilidad para la redacción de los antecedentes, la subrayamos.

Introducción

La adolescencia es el período de la transición de la infancia a la edad adulta y, por eso mismo, está marcada por la inestabilidad y la provisionalidad (Fierro, 1985; González, Montoya, Casullo y Bernabeu, 2002). Durante este período se cristaliza la identidad, se configuran los ideales de vida, se busca la autonomía y se desarrollan fuertes sentimientos de pertenencia al grupo de iguales (Erikson, 1980; Brown y Huang, 1995; Muuss y Porton, 1998). La adolescencia supone, así mismo, una reactivación de la vida afectiva, surgiendo cambios bruscos de humor (Monedero, 1984), se intensifica el romanticismo (Collins, 2003), se incrementan los conflictos (Collins y Russell, 1991), aumentan los sentimientos negativos (Montemayor, Eberly y Flannery, 1993) y se persigue la originalidad (Leif y Juif, 1979). La convulsión de las emociones tiene la misión de consolidar

su desarrollo personal y social, de tal manera que si se obtienen los apoyos familiares y sociales necesarios, la adolescencia puede ser un período relativamente feliz y adaptado (Clarke, 2002; Pichardo, Fernández de Haro y Amezcua, 2002; Shulman y Ben-Artzi, 2003; Hay y Ashman, 2003; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996), en el que se incrementa el soporte emocional (Hortacsu, 1989), la intimidad (Berndt, 1982) y la reciprocidad (Youniss y Haynie, 1992).

Aunque es cierto que la adolescencia no tiene por qué ser, necesariamente, una etapa problemática, las exigencias psicosociales propias de este período pueden repercutir en la autoestima y autoconfianza (Hay y Ashman, 2003; Frydenberg y Lewis, 1996), en mayor ansiedad (Frydenberg y Lewis, 1991), en conductas delictivas (Lykken, 2000) e, incluso, derivar en depresión (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan y Slattery, 2000; Cole y Cole, 2001). Sin embargo, la mayoría de los datos se han obtenido con adolescentes conflictivos y son escasos los que se ocupan de los adolescentes normalizados (Larson, 2000; Rich, 2003). En este sentido, este estudio trata de analizar si los adolescentes escolarizados reconocen sentirse más inadaptados y más tristes que una muestra de niños y adultos.

Con respecto a la tristeza, se supone que ésta forma parte del mundo adolescente debido, entre otras razones, al romanticismo propio de esta etapa (Collins, 2003; Compian, Gowen y Hayward, 2004; O'Sullivan, 2003; Furman y Shaffer, 2003), a la inseguridad personal que le supone el reto de formar su identidad (Grotevant, 1998) y, en definitiva, a los «duelos» que debe afrontar (Aberastury y Knobel, 1984): el duelo por la pérdida del cuerpo infantil, el duelo por la renuncia a la dependencia y el duelo por la pérdida de los padres como refugio y protección. Estos duelos pueden llevar al adolescente a frecuentes sentimientos de tristeza (Siverio, 2004), inseguridad, miedo y culpa debido a las rupturas que debe afrontar en su búsqueda de autonomía (Hernández, García y Siverio, 1999; Siverio y García, 1995).

Con respecto a la adaptación, la adolescencia supone una etapa marcada por un cierto desequilibrio. El adolescente debe compaginar su necesidad de independencia y dependencia, su búsqueda de autonomía y su apego a los iguales, su seguridad e inseguridad personal, por lo que podemos suponer que su adaptación se verá, de algún modo, afectada (Fierro, 1991). Sin embargo, los problemas de adaptación personal y social de los adolescentes, aunque no fáciles de afrontar, suponen una oportunidad para construir experiencias que le ayuden al paso de la madurez y a encontrar herramientas para construir su bienestar socioemocional (Carlson, Sroufe y Egeland, 2004; Cadwallader, 2000). Se podría pensar que algunas de las descripciones en relación con el comportamiento adolescente puedan estar mediatizadas por las percepciones y juicios que los adultos tienen acerca de la adolescencia. Es por lo que, en este estudio, queremos, conocer que piensan los propios adolescentes acerca de su adaptación.

Asimismo, existen estudios que nos avisan de que el género mediatiza el mundo emocional en la infancia y en la adolescencia (Dubois, Burk-Braxton, Swenson, Tevendale y Hardesty, 2002; Birditt y Fingerman, 2003; Essau, Conradt y Petermann, 1999; Schneier, Johnson, Horning, Liebowitz y Weissman, 1992; Hay y Asham, 2003). En relación con los sentimientos de tristeza y el género en la adolescencia, es relevante analizar tanto la frecuencia como la intensidad emocional, puesto que existen datos contradictorios con respecto a estas variables. Algunos estudios señalan que las niñas y las adolescentes presentan mayor frecuencia e intensidad emocional (Diener, Sandvik y Larsen, 1985; Fujita, Diener y Sandvik, 1991; Brody, 1984). Sin embargo, en otro estudio realizado con niños españoles de 7 a 9 años (Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz, 2003) encontraron diferencias en la frecuencia pero no en la intensidad. In-

cluso algunas investigaciones no han encontrado diferencias de género (Larson y Pleck, 1999). Estas discrepancias pueden deberse, por un lado, a las diferentes metodologías empleadas para obtener la información (autoinforme o informe observacional de personas significativas) y, por otro lado, a la definición que cada autor haga del término, bien como duración de la emoción, o bien como «pico» de intensidad (Ortiz, 2000), en nuestro caso tuvimos en cuenta esta última acepción. Nuestra investigación pretende confirmar que las chicas adolescentes manifiestan sentir la tristeza en mayor frecuencia e intensidad que los chicos.

El género es también una variable a tener en cuenta a la hora de analizar la adaptación en la adolescencia (Dubois *et al.*, 2002). Algunas investigaciones señalan que las adolescentes presentan mayor ansiedad social (Inderbitzen, Walters y Bukowsky, 1997; La Greca y López, 1998; Martínez, Méndez, Hidalgo e Inglés, 1999), mayor dificultad para mostrarse asertivas (Furnham y Henderson, 1981; Spence y Liddle, 1990) y mayores dificultades interpersonales (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000). Sin embargo, otras investigaciones no han hallado diferencias de género (Furnham, 1984; Furnham y Gunter, 1983; Connor, Dann y Twentyman, 1982; Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999). En nuestro estudio queremos demostrar que las adolescentes manifiestan sentirse más inadaptadas que los adolescentes.

En definitiva esta investigación pretende responder a las siguientes cuestiones: ¿manifiestan los adolescentes tener sentimientos de tristeza con mayor frecuencia e intensidad que los niños y los adultos?, ¿Se autoperiben con mayores problemas de inadaptación?, y por último ¿influye el género en la percepción de tristeza e inadaptación en la adolescencia?

Los resultados de este estudio pueden aportar datos que favorezcan la implementación de programas efectivos para educar al adolescente en el conocimiento y en el manejo de las emociones y en el desarrollo de su bienestar psicológico.

Subrayada e identificada la información relevante que hace referencia al tema y también a los antecedentes, aunque no nos ocupemos de ellos por el momento, procedemos de la misma manera con la metodología. Veremos que los subrayados hechos por nosotros son genéricos, es decir, en la metodología expondremos los rasgos generales de la muestra estudiada y de los instrumentos con los que se lleva a cabo ese estudio. Pero no vamos a describir pormenorizadamente el perfil sociológico de las personas sometidas al estudio, puesto que eso ya está hecho en la propia investigación.

Método

Participantes

La muestra, de 528 participantes, la constituyeron 145 niños, 226 adolescentes y 157 adultos de la isla de Tenerife, Islas Canarias, que se distribuye como sigue (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudio.

Grupos	Total	Media	DT	Varones	Mujeres	Zona Rural	Zona Urbana	N.S.B.	N.S.M.	N.S.A.
Niños	145	9.7	1.3	72	73	101	44	72	65	8
Adolescentes	226	15.4	1.3	108	118	130	96	59	110	57
Adultos	157	33.7	10.4	78	79	90	67	46	89	22
Totales	528			258	270	321	207	177	264	87

Nota: DT (desviación típica), N.S.B. (nivel socioeconómico bajo), N.S.M. (nivel socioeconómico medio), N.S.A. (nivel socioeconómico alto).

Como se puede observar en la tabla anterior, la muestra de niños estaba construida por 145 alumnos y alumnas de Educación Primaria, entre 8 y 12 años, aproximadamente, con una media de edad de 9.7 y un desviación típica de 1.3, de los cuales 101 pertenecen a una zona rural y 44 a una zona urbana. La muestra de adolescentes la forman 226 alumnos y alumnas de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, entre 14 y 18 años, aproximadamente, con una media de 15.39 y una desviación típica de 1.3 de los cuales 130 pertenecen a una zona rural y 96 a una zona urbana. Por último, la muestra de 157 adultos, 78 hombres y 79 mujeres, de entre 20 y 53 años, aproximadamente, con una media de 33.68 y una desviación típica de 10.4, pertenecen a zonas diferentes pueblos y municipios de la isla de Tenerife, de los cuales 90 pertenecen a zonas rurales y 67 a zonas urbanas. Tanto los niños, adolescentes como los adultos, pertenecían a niveles socioculturales diversos. Concretamente, 72 niños pertenecen a niveles socioeconómicos bajos, 65 a niveles socioeconómicos medios y 8 a niveles socioeconómicos altos. Por su parte 59 adolescentes pertenecían a niveles socioeconómicos bajos, 110 a niveles socioeconómicos medios y 57 a niveles socioeconómicos altos. Por último, 46 adultos pertenecían a niveles socioeconómicos bajos, 89 a niveles socioeconómicos medios y 22 a niveles socioeconómicos altos. Al mismo tiempo, 35 eran estudiantes de Magisterio, 25 estudiantes del Módulo de Educación Infantil para personas adultas trabajadoras y el resto, de diferentes ocupaciones y profesiones.

La selección de la muestra de niños y adolescentes se hizo teniendo en cuenta dos zonas de orientación (una zona de orientación es un grupo de orientación educativa y psicopedagógica, formado por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y logopedas que trabajan en centros universitarios y que aglutina a uno o más municipios). Dentro de cada zona, fueron los orientadores de los centros escolares quienes comunicaron a los padres los objetivos y el procedimiento de la investigación, así como el pase de las pruebas a los alumnos. En cuanto a los adultos, los participantes fueron estudiantes del tercer curso de Magisterio de la Universidad de la Laguna, estudiantes no universitarios de un Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil para personas adultas organizado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, así como otros adultos seleccionados por orientadores de diferentes zonas de Tenerife. Las pruebas a los adultos estudiantes fueron pasadas por uno de los investigadores de este estudio.

Instrumentos

Los instrumentos que hemos utilizado en este estudio son: un Autoinforme sobre la Tristeza, de elaboración propia y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (Hernández, 1990).

El Autoinforme sobre la Tristeza recoge, en una primera parte, los datos referenciales (nombre, profesión del padre, situación laboral del padre, profesión de la madre, situación laboral de la madre y lugar de residencia) y en una segunda parte, recogen, a través de preguntas abiertas y cerradas, las opiniones que tienen los niños, adolescentes y adultos en relación con la tristeza (frecuencia e intensidad, percepción de la tristeza en otros, causas, emociones, sentimientos, reacciones y estrategias de superación). Para este estudio, hemos analizado exclusivamente las respuestas a dos de las preguntas cerradas. Una de ellas medía la frecuencia de tristeza, *¿Tienes sentimientos de tristeza?*, que debían responder en una escala que oscila desde: «siempre», «muchas veces», «algunas veces» y «nunca» la otra medía la intensidad de la tristeza, *«Eres una persona que cuando está triste suele estarlo...»*, que debían responder en una escala que oscila desde «muy poco», «algo», «algo» y «mucho».

El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) consta de 175 proposiciones, a través de las cuales los sujetos evalúan sus comportamientos y actitudes en las principales áreas o esferas donde se desarrolla su vida. Existen tres modalidades factoriales en función de tres niveles: Primer Nivel (3.º, 4.º y 5.º de Primaria; es decir de 8 a 11 años y 5 meses), Segundo Nivel (6.º de Primaria, 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria hasta 2.º de Bachillerato, es decir de 14 años y 6 meses a 18 años aproximadamente). La prueba consta de los siguientes subtests: Inadaptación Personal (P); Inadaptación Escolar (E); Inadaptación Social (S); Insatisfacción con el Ambiente Familiar (F); Insatisfacción con los Hermanos (H); Estilo Educador de la Madre según el hijo (M); Estilo Educador del Padre, según el hijo (Pa) y Discrepancia entre los estilos educadores de los padres (Dis). Cada uno de estos factores globalizantes recoge a vez, diferentes factores específicos o simples. Además la prueba consta de dos criterios de fiabilidad, tendencia a mostrar una buena imagen de sí mismos, Proimagen (ProI) y tendencia a las contradicciones (Ctr).

En este estudio aplicamos el primer nivel para la muestra de niños de 8 a 11 años, aproximadamente, y el tercer nivel para la muestra de adolescentes y adultos. La estructura de los factores globalizantes Personal (P), Escolar (E) y social (S) de los niveles 1 y 3, empleados para este estudio, es como se indica a continuación en el Tabla 2.

Tabla 2. Estructura de los factores globalizantes.

Nivel 1	Nivel 3
Inadaptación Personal (P)	Inadaptación Personal (P)
Desajuste Disociativo (P1)	Cogniafección (P1)
Autodesajuste (P2)	Insatisfacción Propia (P11)
Cogniafección (P21)	Aprensión-Somatización (P12)
Cognipunición (P22):	Cognipunición (P2)
Intrapunición (P221)	Timidez (P21)
Depresión (P222)	Intrapunición (P22)
Somatización (P223)	Depresión (P23)
	Autosuficiencia Defensiva (P3)
Inadaptación Escolar (E)	Inadaptación Escolar (E)
Inadaptación Escolar Externa (E1)	Aversión Instrucción (E1)
Aversión Institución (E2)	Hipolaboriosidad (E11)
Aversión Aprendizaje (E3)	Hipomotivación (E12)
	Insatisfacción Escolar (E13)
	Aversión Profesor (E14)
	Indisciplina (E2)
Inadaptación Social (S)	Inadaptación Social (S)
Autodesajuste Social (S1)	Autodesajuste Social (S1)
Agresividad Social (S11)	Agresividad Social (S11)
Disnomia (S12)	Disnomia (S12)
Restricción Social (S2)	Restricción Social (S2)
Introversión (S21)	Introversión Hostilgénica (S21)
Hostilgenia (S22)	Introversión Hipoactiva (S22)

Procedimiento

Los niños, los adolescentes y los adultos estudiantes cumplimentaban el «Autoinforme sobre la Tristeza» y el TAMAI durante las horas de clase, dedicaban 20 minutos al primero y 40 minutos al segundo, aproximadamente. Los adultos no estudiantes recogían los instrumentos de estudio individualmente y los devolvían cumplimentados una

semana después, aproximadamente. Para este estudio hemos utilizado, por una parte, los factores globalizantes y simples del TAMAI y, por otra parte, las respuestas a las preguntas del «Autoinforme sobre la Tristeza» «¿Tienes sentimientos de tristeza?» y «Eres una persona que cuando está triste sueles estarlo...».

Para analizar si existen diferencias entre los adolescentes en relación con los niños y los adultos atendiendo a la *frecuencia e intensidad* de la tristeza, así como con la inadaptación personal, escolar y social se realizó un análisis de varianza con el paquete estadístico SPSS versión 12. Para analizar si influye el género en la Autopercepción de tristeza y en la inadaptación de los adolescentes, se realizó un análisis de diferencias de medias (T-test) para muestras independientes, del mismo paquete estadístico.

Viene después el tercer paso, la lectura intensiva de los segmentos textuales seleccionados. Por el momento, igual que hicimos en el texto primero, no seguiremos analizando las secuencias relativas a los resultados y las conclusiones, dado que el resumen que queremos escribir es indicativo.

Pasos	Actividades	Objetivos
Lectura <i>intensiva</i> de las secuencias (« <i>moves</i> ») relevantes seleccionadas: INT-OBJ-MET-RES-CON.	<ul style="list-style-type: none"> - Esquematizar los enunciados que se refieren a los OBJ-MET-RES-CON. - Organizar jerárquicamente las ideas que integran las secuencias identificadas. - Transformar el texto primario, suprimiendo expresiones y vocablos innecesarios pero manteniendo equivalencias estructurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer lógicamente los enunciados en orden de importancia de acuerdo con el esquema propuesto: p. e., distinguir el tema principal del (los) secundario(s) si los hubiese; destacar los pasos («<i>steps</i>») de la secuencia metodológica que nos interesa, así como las CON identificadas. - Elaborar un borrador de R. sobre el que trabajar.

A continuación organizamos jerárquicamente de acuerdo con la superestructura OBJ-MET la información seleccionada e identificada como relevante, para iniciar la transformación textual. Por lo tanto, esquematizamos nuestros párrafos de la siguiente manera:

OBJ/TEMA

En este sentido, este estudio trata de analizar si los adolescentes escolarizados reconocen sentirse más inadaptados y más tristes que una muestra de niños y adultos.

Es por lo que, en este estudio, queremos, conocer qué piensan los propios adolescentes acerca de su adaptación.

Nuestra investigación pretende confirmar que las chicas adolescentes manifiestan sentir la tristeza en mayor frecuencia e intensidad que los chicos.

En definitiva esta investigación pretende responder, a las siguientes cuestiones: ¿manifiestan los adolescentes tener sentimientos de tristeza con mayor frecuencia e intensidad que los niños y los adultos?, ¿Se autoperciben con mayores problemas de inadaptación?, y por último ¿influye el género en la percepción de tristeza e inadaptación en la adolescencia?

METODOLOGÍA

La muestra, de 528 participantes, la constituyeron 145 niños, 226 adolescentes y 157 adultos de la isla de Tenerife, Islas Canarias, que se distribuye como sigue:

Una zona rural y a una zona urbana.

Tanto los niños, adolescentes como los adultos, pertenecían a niveles socioculturales diversos.

Los instrumentos que hemos utilizado en este estudio son: un *Autoinforme sobre la Tristeza*, de elaboración propia y el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil* (TAMAI) (Hernández, 1990).

El *Autoinforme sobre la Tristeza* recoge, en una primera parte, los datos referenciales (nombre, profesión del padre, situación laboral del padre, profesión de la madre, situación laboral de la madre y lugar de residencia) y en una segunda parte, recogen, a través de preguntas abiertas y cerradas, las opiniones que tienen los niños, adolescentes y adultos en relación con la tristeza

El *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil* (TAMAI) consta de 175 proposiciones, a través de las cuales los sujetos evalúan sus comportamientos y actitudes en las principales áreas o esferas donde se desarrolla su vida. La prueba consta de los siguientes subtests: Inadaptación Personal (P); Inadaptación Escolar (E); Inadaptación Social (S); Insatisfacción con el Ambiente Familiar (F); Insatisfacción con los Hermanos (H); Estilo Educador de la Madre según el hijo (M); Estilo Educador del Padre, según el hijo (Pa) y Discrepancia entre los estilos educadores del los padres (Dis).

Para redactar el borrador del resumen consultamos la tabla 9 que reúne los elementos retóricos que hay que observar para escribir correctamente el resumen científico y la tabla que sintetiza las claves metadiscursivas mediante las cuales introducimos las oraciones tópicas.

Al releer (lectura intensiva) los enunciados escogidos apreciamos que el tema del resumen consiste en *investigar si los adolescentes escolarizados se sienten más tristes e inadaptados que niños y adultos; y si ellos mismos perciben que tienen mayores problemas de inadaptación*. También se investiga *si las chicas adolescentes sienten la tristeza con mayor frecuencia e intensidad que los chicos*.

Por lo tanto, los objetivos los formulamos así: «Se investiga si los adolescentes escolarizados se sienten más tristes e inadaptados que los niños y adultos y la forma en la que ellos mismos perciben sus problemas de adaptación. Asimismo se analiza la influencia del género en la tristeza y la adaptación».

Ahora nos ocupamos de la metodología: «La muestra la integran 528 personas: 145 niños, 226 adolescentes y 157 adulto de la isla de Tenerife (Islas Canarias), escogidos de una zona rural y otra urbana y pertenecientes a niveles socioculturales diversos. Las encuestas empleadas para el estudio son: el Autoinforme sobre la Tristeza, que recoge datos de carácter socioeconómico de los participantes (nombre y apellidos, profesión de los padres y situación laboral de la madre, lugar de residencia) y preguntas abiertas y cerradas para conocer la opinión de niños, adolescentes y adultos acerca de la tristeza; y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) que identifica comportamientos y actitudes relacionados con el entorno vital, indagando el grado de

adaptación personal, escolar y social, la insatisfacción con el ambiente familiar, el modelo de educación recibida, etc.».

Efectuamos la revisión, que comporta la lectura crítica de nuestro borrador, y comprobamos los extremos que recomienda la última etapa del texto:

<i>Pasos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Objetivos</i>
<i>Revisión del borrador de R. elaborado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir el borrador cuidando de que el léxico y las expresiones sean las ADECUADAS y que el texto presente COHESIÓN y COHERENCIA. - Atender al estilo para agilizar la lectura y facilitar la comprensión del texto procurando: <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar los conectores discursivos adecuados (aditivos, causativos-consecutivos, comparativos, opositivos, ordenadores, discursivos), y b) Prestar atención a los deicticos (persona, tiempo, lugar). - Ajustar la longitud o dimensiones del texto. - Comprobar si el resumen satisface los criterios de calidad expuestos en la tabla. 	- RESUMEN EXCELENTE.

De modo que el resumen indicativo, tras la lectura crítica del borrador y la pertinente corrección para evitar reiteración de ideas y de términos, queda como sigue a continuación:

Se investiga si los adolescentes escolarizados se sienten más tristes e inadaptados que los niños y adultos; la forma en la que ellos mismos perciben sus problemas de adaptación y la influencia del género en la tristeza y la capacidad de adaptación. La muestra estudiada la integran 528 personas: 145 niños, 226 adolescentes y 157 adultos de la isla de Tenerife (Islas Canarias), escogidos de una zona rural y otra urbana y con niveles socioculturales diversos. Las encuestas empleadas para realizar el estudio son: el Autoinforme sobre la Tristeza, que recoge datos de carácter socioeconómico de los participantes (nombre y apellidos, profesión de los padres y situación laboral de la madre, lugar de residencia) y permite conocer la opinión de niños, adolescentes y adultos acerca de la tristeza; y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), para averiguar comportamientos y actitudes relacionados con el entorno vital, indagando en el grado de adaptación personal, escolar y social, la insatisfacción con el ambiente familiar, el modelo de educación recibida, etc.

Ponemos los verbos en tiempo presente tanto en el tema como en la metodología.

- B) RESUMEN INFORMATIVO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.^a D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48

Para transformar el resumen indicativo en otro de carácter informativo tendremos que añadir dos elementos: los resultados y las conclusiones. En el artículo que estamos examinando encontramos resultados y discusión, que analizamos a continuación.

Si nos fijamos con detenimiento en los resultados observaremos que están agrupados por «temas» o «materias» generales (p. e., 1. Frecuencia e intensidad de la tristeza y 2. Inadaptación personal, escolar y social), que son los analizados en el documento. A continuación, los autores ofrecen una perspectiva genérica sobre los resultados obtenidos para esos temas; y después los desglosan pormenorizadamente. Es evidente que nosotros no podemos reproducir con tanto detalle los resultados, puesto que eso es lo que ya hace el artículo analizado. En consecuencia, la manera de proceder para «sintetizar» esta parte consiste en seleccionar aquellos enunciados que recogen los resultados desde una perspectiva genérica. En el epígrafe 2. Inadaptación personal, escolar y social subrayamos el párrafo a) y desechamos el b) los «adolescentes en relación con los niños» y el c) los «adolescentes en relación con los adultos». Y pasaremos entonces a subrayar los datos obtenidos acerca de la situación de las chicas. Hemos seleccionado en un recuadro los asuntos en los que no hay diferencias entre chicos y chicas; en principio, no tanto con la intención de desglosar todos esos extremos en el resumen, como de tener en cuenta que se pueden introducir matices dentro de la posible diferencia entre sexos sobre la inadaptación personal, escolar y social.

En lo concerniente a la discusión, conectores discursivos como «también...», «asimismo...» y las claves metadiscursivas «los resultados», etc., nos ilustran acerca de las oraciones que debemos tener en consideración. Procuramos ir subrayando las interpretaciones teóricas de carácter general, de conjunto, sin entrar en el detalle de los *ítems* o variables que configuran los temas comentados. Más adelante, cuando revisemos críticamente el resumen informativo elaborado a modo de borrador, podríamos ampliar la información subrayada si lo estimamos conveniente.

c) Resultados

Resultados

1. Frecuencia e intensidad de tristeza

¿Manifiestan los adolescentes tener más frecuencia e intensidad de tristeza que los niños y los adultos?

Para conocer si existen diferencias en la *frecuencia e intensidad* con que dice vivir la tristeza los adolescentes en relación con los niños y los adultos, se realizó un análisis de varianza (Tabla 3). Se comprueba que existen diferencias significativas intergrupos en la *frecuencia* de tristeza ($p \leq .00$). La prueba de Tukey informa que existen diferencias significativas exclusivamente cuando se compara la muestra de adolescentes y niños ($p \leq .000$); es decir, la frecuencia de tristeza en los adolescentes es mayor que en los niños

pero no existen diferencias significativas con los adultos. Se comprueba también que existen diferencias significativas en relación con la intensidad de tristeza ($p \leq .01$), los contrastes intergrupos señalan que la intensidad de tristeza en los adolescentes es mayor que los niños ($p \leq .01$) y que en los adultos ($p \leq .05$).

Para conocer si las chicas adolescentes viven la tristeza con mayor *tristeza e intensidad* que los chicos adolescentes se realizó una prueba de diferencia de medidas para muestras independientes (T-test). Se comprueba que las chicas autoperiben la tristeza con mayor frecuencia que los chicos [$F=45.18$ $p \leq .000$; $t(218.36)=-3.28$ $p \leq .001$] y con mayor intensidad [$F=20.34$ $p \leq .000$; $t(210.12)=-2.20$ $p \leq .05$].

2. Inadaptación personal, escolar social

¿Manifiestan los adolescentes estar más inadaptados que los niños y adultos?

Para conocer si los adolescentes están más inadaptados que los niños y los adultos se realizó un análisis de varianza (Tabla 3). Los resultados nos arrojan los siguientes datos.

a) Los adolescentes con relación con los niños y con los adultos. Las diferencias significativas intergrupos nos señalan que los adolescentes autoperiben mayor Inadaptación General que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .000$), mayor Intrapunción (autodesprecio) que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .05$) y mayor Inadaptación Escolar que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .000$).

b) Los adolescentes en relación con los niños. Las diferencias significativas intergrupos nos señalan que los adolescentes autoperiben mayor *Cogniafección* (temor, miedo, infravaloración) ($p \leq .01$) que los niños, mayor *Aprensión-Somatización* (enfermedades, molestias) ($p \leq .000$), menor *Depresión* ($p \leq .000$), mayor *Inadaptación Social* ($p \leq .000$), menor *Autodesajuste Social* (choque con la realidad social) ($p \leq .01$), menor *Agresividad Social* ($p \leq .05$), menor *Disnomia* (choque con la normativa social), mayor *Restricción Social* ($p \leq .000$), mayor *Introversión Hostiligénica* (actitud hostil hacia los otros) ($p \leq .000$) y mayor *Introversión Hipoactiva* (aislamiento) ($p \leq .000$).

c) Los adolescentes en relación con los adultos. Las diferencias significativas intergrupos nos señalan que los adolescentes autoperiben mayor *Cognipunción* (autodesprecio, autocastigo) ($p \leq .01$) que los adultos, mayor *Autodesajuste Social* (choque con la realidad social) ($p \leq .05$) y mayor *Disnomia* (choque con la normativa social) ($p \leq .01$).

Tabla 3. Diferencias de la frecuencia e intensidad de tristeza y de la inadaptación personal, escolar y social en adolescentes en comparación con niños y adultos.

Variable	ANOVA	Comparaciones múltiples (Tukey)					
		Adolescentes-niños			Adolescentes-adultos		
		Dif. Medias	Error Tipico	Sig.	Dif. Medias	Error Tipico	Sig.
Frecuencia de Tristeza	$F(2,524)=10.61$; $p \leq .000$	.26*	.057	.000	.091	.055	.226
Intensidad de Tristeza	$F(2,524)=6.28$; $p \leq .002$	.13*	.045	.007	.13*	.044	.011
Inadaptación Personal	$F(2,518)=2.74$; $p \leq .066$	.35	.601	.828	1.35	.586	.055
Cogniafección	$F(2,518)=35.75$; $p \leq .000$	1.35*	.379	.001	.45	.369	.441
Aprensión-Somatización	$F(2,518)=18.82$; $p \leq .000$	1.37*	.240	.000	.06	.234	.963
Cognipunción	$F(2,518)=5.91$; $p \leq .003$	-.69	.404	.204	1.22*	.394	.006
Intrapunción	$F(2,518)=15.97$; $p \leq .000$	1.13*	.202	.000	.55*	.197	.014
Depresión	$F(2,518)=61.51$; $p \leq .000$	-1.38*	.150	.000	.28	.146	.139
Inadaptación Escolar	$F(2,518)=32.39$; $p \leq .000$	4.09*	.602	.000	3.93*	.587	.000
Inadaptación Social	$F(2,518)=12.67$; $p \leq .000$	2.18*	.470	.000	.055	.458	.992
Autodesajuste Social	$F(2,518)=15.94$; $p \leq .000$	-1.31*	.382	.002	1.01*	.372	.019
Agresividad Social	$F(2,518)=3.51$; $p \leq .030$	-.26*	.104	.033	-.02	.102	.967
Disnomia	$F(2,518)=39.54$; $p \leq .000$	-1.35*	.224	.000	.77*	.218	.001
Restricción Social	$F(2,518)=97.85$; $p \leq .000$	3.70*	.316	.000	-.68	.308	.069
Introversión Hostiligénica	$F(2,518)=23.73$; $p \leq .000$	2.01*	.331	.000	-.16	.323	.878
Introversión Hipoactiva	$F(2,518)=70.16$; $p \leq .000$	2.10*	.204	.000	-.23	.199	.482
Proimagen	$F(2,518)=3.03$; $p \leq .049$	.15	.187	.717	-.33	.182	.164
Inadaptación General	$F(2,511)=21.64$; $p \leq .000$	7.61*	1.288	.000	6.36*	1.253	.000

Nota: * La diferencia de medias es significativa al nivel .05

¿Manifiestan las chicas adolescentes más inadaptación personal, escolar, social y familiar que los chicos adolescentes?

El T-test para muestras independientes mostró que las chicas adolescentes en relación con los chicos adolescentes autoperiben mayor *Inadaptación Personal* [$F=5.77$ $p\leq.05$; $t(213.48)=-4.19$ $p\leq.000$], *Cogniafección* [$F=5.11$ $p\leq.05$; $t(144.68)=-2.99$ $p\leq.01$], *Insatisfacción Propia* [$F=16.30$ $p\leq.000$; $t(202.29)=-2.63$ $p\leq.01$], *Aprensión-Somatización* [$F=5.20$ $p\leq.05$; $t(212.77)=-3.23$ $p\leq.01$], *Cognipunición* [$F=6.23$ $p\leq.05$; $t(212.94)=-3.98$ $p\leq.00$], *Timidéz* [$F=3.53$ $p\leq.061$; $t(218)=-3.07$ $p\leq.01$], *Depresión* [$F=4.44$ $p\leq.05$; $t(216.99)=-5.00$ $p\leq.000$] y *Proimagen* [$F=0.15$ $p\leq.699$; $t(218)=-1.97$ $p\leq.05$]. Al mismo tiempo, autoperiben menor *Inadaptación Escolar* [$F=4.00$ $p\leq.05$; $t(210.99)=2.85$ $p\leq.01$], *Aversión a la Instrucción* [$F=1.09$ $p\leq.295$; $t(218)=2.55$ $p\leq.05$], *Hipomotivación* [$F=4.10$ $p\leq.05$; $t(208.80)=3.03$ $p\leq.01$], *Indisciplina* [$F=30.66$ $p\leq.000$; $t(171.88)=3.77$ $p\leq.000$] y *Agresividad Social* [$F=18.38$ $p\leq.000$; $t(194.19)=2.85$ $p\leq.01$].

Asimismo, no existen diferencias significativas entre los chicos y las chicas adolescentes en lo concerniente a: *Intrapunición*, *Autosuficiencia Defensiva*, *Hipolaboriosidad*, *Insatisfacción Escolar*, *Aversión al Profesor*, *Inadaptación Social*, *Autodesajuste Social*, *Disnomina*, *Restricción Social*, *Introversión Hostiligénica*, *Introversión Hipoactiva*, *Insatisfacción Ambiente Familiar*, *Insatisfacción con los Hermanos*

Discusión

Los adolescentes manifiestan sentir la tristeza con mayor *intensidad* que los niños y que los adultos. Sin embargo, en cuanto a la *frecuencia* sólo aparecen diferencias significativas en relación con los niños, no así con los adultos. Podemos decir que los adolescentes se caracterizan por vivir intensamente los sentimientos de tristeza; confirmándose que es una etapa en la que se produce una reactivación de la vida afectiva (Monedero, 1984); quizá debido al romanticismo propio de ésta (Collins; 2005; Compian *et al.*, 2004; O'Sullivan, 2003 y Furman y Shaffer; 2003); o quizá a las rupturas que debe afrontar el adolescente en busca de su identidad y autonomía (Grotevant; 1998). En los resultados se observa que la frecuencia de tristeza aumenta con la edad, lógicamente los adolescentes pueden tener más motivos para la tristeza que los niños y, al menos, los mismos que los adultos, en este sentido se incrementan la percepción de eventos aversivos y los sentimientos negativos (Barrick *et al.*, 1989 Montemayor *et al.*, 1993). Se puede decir que la adolescencia supone, en gran medida, la pérdida de la ingenuidad infantil (Aberastury y Knobel; 1984).

Asimismo, los adolescentes manifiestan sentirse más inadaptados que los niños y que los adultos, percibiendo esta etapa como un periodo crítico en su desarrollo. Concretamente se caracterizan por sentir una mayor *Intrapunición*, es decir, por mostrar una autoestima negativa, autodesprecio y autocastigo («soy un desastre», «me tengo rabia a mí mismo»), al mismo tiempo que la idea de la muerte está presente en el pensamiento. También se caracterizan por una mayor *Inadaptación Escolar*, es decir, insatisfacción con la realidad académica, lo que viene a redundar en la idea de la adolescencia como una etapa en la que se produce un cierto choque con las normas y lo establecido por el sistema y que para el adolescente puede quedar representado por la escuela (Nolen-Hoeksema, 1987).

Sin embargo, las mayores diferencias con respecto a la inadaptación se observan en los adolescentes con respecto a los niños. La adolescencia supone un cambio brusco en su desarrollo personal y social, que se va suavizando a medida que se avanza en la etapa y se integra en la madurez. Así, los adolescentes manifiestan sentirse más inseguros y con más miedos que los niños (*Cogniafección*), se muestran más aprensivos y con mayores somatizaciones, preocupados por la enfermedad y, lógicamente, por los cambios corporales que de forma tan convulsa están produciéndose. Los adolescentes, también, se muestran más desconfiados con la sociedad (*Introversión Hostiligénica*) que los niños, apareciendo un sentimiento de hostilidad hacia los otros o sintiéndose víctimas de la hostilidad de éstos. Asimismo, los adolescentes se muestran más introvertidos, con tendencia a aislarse y relacionarse con poca gente, con mayor necesidad de replegarse en sí mismos, buscando intimidad. Los resultados de nuestro estudio muestran la necesidad de refugiarse en grupos reducidos en los que sientan seguros, acogidos y en los que puedan mostrarse tal cual son. Se muestran más reflexivos, teóricos y pesimistas, buscando, en cierta medida, una sociabilidad más restringida pero más intensa que en otras etapas evolutivas; este incremento de la desconfianza social en la adolescencia con respecto a la infancia puede ser interpretado como el precio de la madurez, de la integración en un mundo de adultos en los que debe afrontar su reciente autonomía sin el refugio y protección que le supone la vida familiar (Shulman y Ben-Artzi, 2003; Pichardo *et al.*, 2002; La Guardia y Ryan, 2002; Croocks, 2003). Ahora bien, los adolescentes ganan con respecto a los niños en control social, se perciben con mayor ajuste y menor agresividad, manifiestan tener menos discusiones, enfrentamientos verbales y peleas que los niños. Es decir, aunque «recelosos», se sienten más competentes para relacionarse con los otros.

Nos resulta curioso observar que los adolescentes manifiestan sentirse menos depresivos que los niños, es decir, muestran menos sentimientos de tristeza, pena, angustia, vergüenza, autocompasión o desdicha, ¿Cómo puede interpretarse la contradicción entre el resultado anterior que mostraba que los adolescentes se sentían más tristes que los niños y el hecho de que no quede reflejado en el factor *Depresión* del TAMAI? Desde nuestra perspectiva, podría explicarse, en relación con que la tristeza de los adolescentes no sea debida tanto a la inseguridad personal, en el que queda integrado el subfactor *Depresión* del TAMAI, como al romanticismo que surge en esta etapa que hace que se analicen «trágicamente» los acontecimientos, independientemente de la autoestima o la seguridad personal de los adolescentes.

Por su lado, aunque es cierto que los adolescentes se muestran con mayor inadaptación que los adultos, con mayor sentimiento de culpa y con una valoración más desajustada de sí mismo (*Cognipunición*), se reducen las numerosas diferencias que se dan entre los niños y los adolescentes en los diferentes factores y subfactores del TAMAI. Se puede decir que la adolescencia supone una oportunidad para construir experiencias que le ayuden a integrarse suavemente en la madurez y donde se van encontrando herramientas para construir su bienestar socio-emocional (Cadwallader, 2000; Carlson *et al.*, 2004). Sobre todo si se obtienen los apoyos familiares adecuados (Shulman y Ben-Artzi, 2003) y se percibe un clima familiar cohesivo y de apoyo emocional (Pichardo *et al.*, 2002).

Un dato es interesante es observar cómo los adolescentes se autoperciben con menor *Autodesajuste Social* y *Disnomia* que los niños, resultado que se invierte cuando lo comparamos con los adultos. Es decir, un indicador de estar avanzando hacia la madurez es valorar que se van obteniendo habilidades para ajustarse a la realidad social, que se entienden las normas y que se está aprendiendo a reducir los conflictos interpersonales.

Cuando comparamos los sentimientos de tristeza y la inadaptación entre los chicos y las chicas adolescentes, los resultados confirman que las chicas manifiestan sentir mayor frecuencia e intensidad de tristeza que los chicos, en concordancia con estudios anteriores (Dienier *et al.*, 1985; Fujita *et al.*, 1991). Creemos que estas diferencias son debidas en gran medida a las actitudes educadoras y a los estereotipos mantenidos tanto desde la familia como desde la escuela. Así, la investigación de Fivush (1991) confirma que las madres alentaban las manifestaciones de tristeza en las niñas y corregían las manifestaciones de ira; al contrario, no prestaban atención a las manifestaciones de tristeza de los niños y eran más permisivas en las manifestaciones de ira. Lo que lleva a que las adolescentes sean más capaces de identificar sus sentimientos de tristeza en comparación con los adolescentes que, por el contrario, se muestran más capaces de mostrar la ira e, incluso, poder confundir ambas emociones. Estos estereotipos de género son asumidos por los adolescentes y, en este sentido, los chicos que manifiestan tristeza son rechazados por sus iguales y, en cambio, valoran aquellos que manifiestan ira; asimismo, los adolescentes que manifiestan tristeza esperan consecuencias interpersonales negativas de sus compañeros (Fuchs y Thelen, 1988; Zeman y Garbol, 1996). Este dato tiene que ver con los resultados que hemos obtenido en relación con la inadaptación, puesto que los chicos presentan mayor *Indisciplina y Agresividad Social* que las chicas (Cadwallader, 2000), mientras que las chicas presentan mayor *Inadaptación Personal*, concretamente se muestran más insatisfechas consigo mismas, más tímidas y sobre todo con mayores sentimientos de tristeza pena, angustia, vergüenza, autocompasión o desdicha (Byrne, 2000; Cadwallader, 2000).

Por su lado, los chicos adolescentes se autoevalúan más inadaptados escolarmente que las chicas, presentando mayor *Aversión a la Instrucción*, falta de motivación por el saber (*Hipomotivación*) y mayor *Indisciplina* (Eagly, Steffen, 1986; Hyde, 1984; Whiting y Edwards, 1988), coincidiendo con lo que apuntábamos anteriormente que los chicos se muestran más conflictivos socialmente y que eso no les afecta en la imagen positiva que tienen de ellos mismos ni en su seguridad personal. En este sentido, existen investigaciones que señalan que los adolescentes varones que manifiestan ira o comportamientos conflictivos son más aceptados por su iguales, mientras que las chicas que se atrevían a mostrar un comportamiento similar eran rechazadas y asociadas a la marginalidad o a la ansiedad (Hay, 2000, Glasberg y Aboud, 1981, 1982; Zeman y Shipman, 1997).

Por su lado, las chicas presentan mayor *Proimagen* que los chicos, en este caso creemos que tiene que ver con la deseabilidad social de las adolescentes, con la necesidad de dar buena imagen de sí mismas y así por ejemplo señalan «cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan», «siempre, siempre digo la verdad», «me quedo muy tranquila cuando se burlan de mí o critican», «en clase estoy más a gusto que en una fiesta», «me suelen decir que me porto bien y soy buena». Estos ítems reflejan una cierta necesidad de las chicas de confirmar su identidad con la opinión y la mirada de los otros, es decir una dependencia social en la construcción de su autoestima. Una tendencia a mostrar una conducta más complaciente con las demandas de otras personas (Cowan y Avants, 1988; McCoby, 1988). Estos resultados nos avisan de la necesidad de introducir programas y acciones educativas que tengan en cuenta las diferencias de género, puesto que los chicos parecen que necesitan aprender a identificar y manifestar emociones más internas como la tristeza y las chicas deben aprender a ser más asertivas y a fortalecer su autoestima.

En definitiva, los resultados muestran que los adolescentes perciben esta etapa como un período marcado por la intensidad emocional y por ciertas dificultades personales

y sociales. Asimismo, el ajuste socioemocional en esta etapa parece estar mediatizado por el género que está proporcionando significados y competencias emocionales diferenciadas, en las que están implicadas las actitudes educadoras y los estereotipos que el adolescente asume en la construcción de su identidad. Todo esto nos avisa de la necesidad, tantas veces señalada, de una educación afectiva que implique a la familia y a la escuela y que proporcione conocimientos y habilidades sociopersonales que ayuden a que la adolescencia sea una etapa de bienestar y de oportunidad.

Procedemos a esquematizar los subrayados de ambas secciones:

RESULTADOS

1. Frecuencia e intensidad de tristeza

La frecuencia de tristeza en los adolescentes es mayor que en los niños pero no existe diferencias significativas con los adultos. Se comprueba también que existen diferencias significativas en relación con la *intensidad* de tristeza ($p \leq .01$), los contrastes intergrupos señalan que la intensidad de tristeza en los adolescentes es mayor que los niños ($p \leq .01$) y que en los adultos ($p \leq .05$).

Las chicas autoperiben la tristeza con mayor frecuencia que los chicos [$F=45.18$ $p \leq .000$; $t(218.36)=3.28$ $p \leq .001$] y con mayor intensidad [$F=20.34$ $p \leq .000$; $t(210.12)=2.20$ $p \leq .05$].

2. Inadaptación personal, escolar social

Los adolescentes autoperiben mayor *Inadaptación General* que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .000$), mayor *Intrapunición* (autodesprecio) que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .05$) y mayor *Inadaptación Escolar* que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .000$).

El T-test para muestras independientes mostró que las chicas adolescentes en relación con los chicos adolescentes autoperiben mayor *Inadaptación Personal* [$F=5.77$ $p \leq .05$; $t(213.48)=4.19$ $p \leq .000$], *Insatisfacción Propia* [$F=16.30$ $p \leq .000$], autoperiben menor *Inadaptación Escolar* [$F=4.00$ $p \leq .05$; $t(210.99)=2.85$ $p \leq .01$].

DISCUSIÓN

Los adolescentes manifiestan sentir la tristeza con mayor *intensidad* que los niños y que los adultos. Sin embargo, en cuanto a la *frecuencia* sólo aparecen diferencias significativas en relación con los niños, no así con los adultos.

En los resultados se observa que la frecuencia de tristeza aumenta con la edad, lógicamente los adolescentes pueden tener más motivos para la tristeza que los niños y, al menos, los mismos que los adultos.

Asimismo, los adolescentes manifiestan sentirse más inadaptados que los niños y que los adultos, percibiendo esta etapa como un periodo crítico en su desarrollo.

Sin embargo, las mayores diferencias con respecto a la inadaptación se observan en los adolescentes con respecto a los niños (...). Así, los adolescentes manifiestan sentirse más inseguros y con más miedos que los niños (*Cogniafección*), se muestran más aprensivos y con mayores somatizaciones (...). Los adolescentes, también, se muestran más desconfiados con la sociedad (*Introversión Hostiligénica*) que los niños, (...). Asimismo, los adoles-

centes se muestran más introvertidos, (...). Los resultados de nuestro estudio muestran la necesidad de refugiarse en grupos reducidos en los que sientan seguros, acogidos y en los que puedan mostrarse tal cual son. Se muestran más reflexivos, teóricos y pesimistas, buscando, en cierta medida, una sociabilidad más restringida pero más intensa que en otras etapas evolutivas (...); Ahora bien, los adolescentes ganan con respecto a los niños en control social, se perciben con mayor ajuste y menor agresividad (...).

Se puede decir que la adolescencia supone una oportunidad para construir experiencias que le ayuden a integrarse suavemente en la madurez y donde se van encontrando herramientas para construir su bienestar socio-emocional (Cadwallader, 2000; Carlson *et al.*, 2004). Sobre todo si se obtienen los apoyos familiares adecuados.

Cuando comparamos los sentimientos de tristeza y la inadaptación entre los chicos y las chicas adolescentes, los resultados confirman que las chicas manifiestan sentir mayor frecuencia e intensidad de tristeza que los chicos, en concordancia con estudios anteriores (Dienier *et al.*, 1985; Fujita *et al.*, 1991). Creemos que estas diferencias son debidas en gran medida a las actitudes educadoras y a los estereotipos mantenidos tanto desde la familia como desde la escuela.

Estos resultados nos avisan de la necesidad de introducir programas y acciones educativas que tengan en cuenta las diferencias de género, puesto que los chicos parecen que necesitan aprender a identificar y manifestar emociones más internas como la tristeza y las chicas deben aprender a ser más asertivas y a fortalecer su autoestima.

En definitiva, los resultados muestran que los adolescentes perciben esta etapa como un período marcado por la intensidad emocional y por ciertas dificultades personales y sociales. Asimismo, el ajuste socioemocional en esta etapa parece estar mediatizado por el género que está proporcionando significados y competencias emocionales diferenciadas, en las que están implicadas las actitudes educadoras y los estereotipos que el adolescente asume en la construcción de su identidad. Todo esto nos avisa de la necesidad, tantas veces señalada, de una educación afectiva que implique a la familia y a la escuela y que proporcione conocimientos y habilidades sociopersonales que ayuden a que la adolescencia sea una etapa de bienestar y de oportunidad.

Corresponde ahora elaborar un borrador para trabajar con él partiendo de la información esquematizada. En consecuencia, el borrador de los resultados quedaría: «El sentimiento de tristeza de los adolescentes es mayor que en los niños, pero no que en los adultos. La intensidad de la tristeza también es mayor que la de los niños ($p \leq .01$) y que en los adultos ($p \leq .05$). Pero en las chicas el sentimiento es más frecuente [$F=45.18$ $p \leq .000$; $t(218.36)=-3.28$ $p \leq .001$] e intenso [$(F=20.34$ $p \leq .000$; $t(210.12)=-2.20$ $p \leq .05$]. Los adolescentes se consideran a sí mismos más inadaptados que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .000$). Pero las chicas creen tener más inadaptación que los chicos [$F=5.77$ $p \leq .05$; $t(213.48)=-4.19$ $p \leq .000$].».

Procede después ocuparse de las conclusiones: «Las mayores diferencias entre los grupos estudiados las tienen los adolescentes respecto de los niños. La tristeza aumenta con la edad; los adolescentes se sienten más tristes que los niños, pero prácticamente igual que los adultos. También piensan que son más inadaptados que niños y adultos. Son más inseguros e introvertidos pero tienen un control social superior al de los pequeños. El género mediatiza la percepción de los sentimientos, porque las chicas sienten la tristeza con mayor frecuencia

e intensidad, aunque en otros aspectos no haya diferencias entre los sexos. Es preciso que familia y escuela proporcionen a los adolescentes una educación emocional y afectiva que les proporcione habilidades sociopersonales que hagan de la adolescencia una etapa de bienestar y oportunidad».

A continuación leemos críticamente nuestro borrador del resumen y corregimos el estilo atendiendo a las sugerencias de las Tablas 9 y 10. Eliminamos algunas ideas y términos redundantes. Comprobaremos asimismo la coherencia lógico-discursiva. La metodología de nuevo la redactamos en presente, así como las conclusiones. Seguimos utilizando la voz activa para conferir a la redacción un tono enérgico y directo. En este tipo de trabajo no es preciso destacar un sujeto pasivo sobre el que recae una acción. De modo que el resumen informativo, presentado en formato de texto único quedaría como sigue a continuación:

Se investiga si los adolescentes escolarizados se sienten más tristes e inadaptados que los niños y adultos; la forma en la que ellos mismos perciben sus problemas de adaptación; y la influencia del género en la tristeza y la capacidad de adaptación. La muestra estudiada la integran 528 personas: 145 niños, 226 adolescentes y 157 adultos de la isla de Tenerife (Islas Canarias), escogidos de una zona rural y otra urbana y con niveles socioculturales diversos. Las encuestas empleadas para realizar el estudio son: el Autoinforme sobre la Tristeza, que recoge datos de carácter socioeconómico de los participantes (nombre y apellidos, profesión de los padres y situación labora la madre, lugar de residencia) y permite conocer la opinión de niños, adolescentes y adultos acerca de la tristeza; y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), para averiguar comportamientos y actitudes relacionados con el entorno vital, indagando en el grado de adaptación personal, escolar y social, la insatisfacción con el ambiente familiar, el modelo de educación recibida, etc. El sentimiento de tristeza de los adolescentes es mayor que en los niños, pero no que en los adultos. La intensidad de la tristeza también es mayor que la de los niños ($p \leq .01$) y que en los adultos ($p \leq .05$). Pero en las chicas el sentimiento es más frecuente [$F = 45.18$ $p \leq .000$; $t(218.36) = 3.28$ $p \leq .001$] e intenso [$F = 20.34$ $p \leq .000$; $t(210.12) = 2.20$ $p \leq .05$]. Los adolescentes se consideran a sí mismos más inadaptados que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .000$). Pero las chicas creen tener más inadaptación que los chicos [$F = 5.77$ $p \leq .05$; $t(213.48) = 4.19$ $p \leq .000$]. Las mayores diferencias entre los grupos estudiados las tienen los adolescentes respecto de los niños. La tristeza aumenta con la edad; los adolescentes se sienten más tristes que los niños, pero prácticamente igual que los adultos. También piensan que son más inadaptados que niños y adultos. Son más inseguros e introvertidos pero tienen un control social superior al de los pequeños. El género mediatiza la percepción de los sentimientos, porque las chicas sienten la tristeza con mayor frecuencia e intensidad, aunque en otros aspectos no haya diferencias entre los sexos. Es preciso que familia y escuela proporcionen a los adolescentes una educación emocional y afectiva que les proporcione habilidades sociopersonales que hagan de la adolescencia una etapa de bienestar y oportunidad.

Este texto, igual que los anteriores, se podría resumir aún más. Para ello bastaría con sintetizar la metodología, reduciendo la descripción de los instrumentos (las encuestas) utilizados en el trabajo y omitiendo los resultados numéricos. Ello proporcionaría un resumen mixto bastante más reducido que este modelo de resumen informativo.

Es importante que antes de dar por finalizado nuestro resumen nos aseguremos de que el texto posea consistencia interna o coherencia. Así, comprobaremos con especial detenimiento que los resultados y conclusiones son el desenlace lógico del tema desarrollado en la investigación; ambos elementos tienen que hacer referencia obligada al objetivo(s) propuesto en el trabajo, revelándonos qué se ha conseguido en él.

- C) RESUMEN MIXTO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.^a D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48

Para realizar un resumen mixto, suprimimos los resultados y ofrecemos directamente las conclusiones:

Se investiga si los adolescentes escolarizados se sienten más tristes e inadaptados que los niños y adultos; la forma en la que ellos mismos perciben sus problemas de adaptación; y la influencia del género en la tristeza y la capacidad de adaptación. La muestra estudiada la integran 528 personas: 145 niños, 226 adolescentes y 157 adultos de la isla de Tenerife (Islas Canarias), escogidos de una zona rural y otra urbana y con niveles socioculturales diversos. Las encuestas empleadas para realizar el estudio son: el Autoinforme sobre la Tristeza, que recoge datos de carácter socioeconómico de los participantes (nombre y apellidos, profesión de los padres y situación laboral de la madre, lugar de residencia) y permite conocer la opinión de niños, adolescentes y adultos acerca de la tristeza y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), para averiguar comportamientos y actitudes relacionados con el entorno vital, indagando en el grado de adaptación personal, escolar y social, la insatisfacción con el ambiente familiar, el modelo de educación recibida, etc. Las mayores diferencias entre los grupos estudiados las tienen los adolescentes respecto de los niños. La tristeza aumenta con la edad los adolescentes se sienten más tristes que los niños, pero prácticamente igual que los adultos. También piensan que son más inadaptados que niños y adultos. Son más inseguros e introvertidos pero tienen un control social superior al de los pequeños. El género mediatiza la percepción de los sentimientos, porque las chicas sienten la tristeza con mayor frecuencia e intensidad, aunque en otros aspectos no haya diferencias entre los sexos. Es preciso que familia y escuela proporcionen a los adolescentes una educación emocional y afectiva que les proporcione habilidades sociopersonales que hagan de la adolescencia una etapa de bienestar y oportunidad.

- C) RESUMEN DE AUTOR CORREGIDO DEL TEXTO SEXTO: SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.^a D. (2007): «Autopercepción e adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48

En el supuesto de que tengamos que corregir el resumen de autor, procederemos de esta manera: suprimimos expresiones innecesarias, por ejemplo, «El objetivo de este estudio...», «Los resultados muestran...».

Resumen de los autores: ~~El objetivo de este estudio es~~ conocer la autopercepción que los adolescentes tienen de su adaptación y de sus sentimientos de tristeza, comparándola con la realizada por niños y adultos. Asimismo, se analizan las diferencias de género en la adolescencia. Para ello, se aplicó a 226 adolescentes un autoinforme que recoge la frecuencia y la intensidad con que dicen vivir la tristeza y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). Estos mismos instrumentos se aplicaron a 145 niños y 157 adultos como grupo de contraste. ~~Los resultados muestran que~~ los adolescentes autoperceben la tristeza con mayor intensidad que los niños y adultos, así como que se consideran más inadaptados. Sin embargo, su ajuste socioemocional está mediatizado por el género, mostrando las chicas mayor tristeza e inadaptación. De los resultados se extrae la necesidad de implementar programas socioafectivos que favorezcan el conocimiento y el manejo de las emociones en la adolescencia y la importancia de tener en cuenta una perspectiva de género en el desarrollo de los mismos.

Para corregir el resumen de autor aplicamos las directrices sobre la retórica del resumen recogidas en la Tabla 9. Los objetivos los redactamos en tiempo presente; pero hemos dejado el tiempo pretérito para la metodología porque lo utilizan los autores del documento y no hay nada objetar a ello. Nos servimos de una de las claves metadiscursivas citadas en la Tabla 10. Eliminamos el prefijo «auto» de la voz percepción, porque aquí nos parece totalmente innecesario, dado que le confiere al término un significado redundante. Si decimos que estudiamos la forma en la que los adolescentes perciben la tristeza o la adaptación, ya estamos exponiendo que nos referimos a cómo la aprecian ellos mismos, porque la percepción es una facultad sensorial o una sensación personal. Si quisiéramos indicar que estudiamos la manera en la que les afecta o su intensidad bastaría con explicar el tema así: «Se analiza la tristeza en la adolescencia...».

Se investiga la percepción que los adolescentes tienen de su adaptación y de sus sentimientos de tristeza, comparándola con la realizada por niños y adultos. Asimismo, se analizan las diferencias de género en la adolescencia. Para ello, se aplicó a 226 adolescentes un autoinforme que recoge la frecuencia y la intensidad con que dicen vivir la tristeza y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). Estos mismos instrumentos se aplicaron a 145 niños y 157 adultos como grupo de contraste. Los adolescentes perciben la tristeza con mayor intensidad que los niños y adultos, así como que se consideran más inadaptados. Sin embargo, su ajuste socioemocional está mediatizado por el gé-

nero, mostrando las chicas mayor tristeza e inadaptación. De los resultados se extrae la necesidad de implementar programas socioafectivos que favorezcan el conocimiento y el manejo de las emociones en la adolescencia y la importancia de tener en cuenta una perspectiva de género en el desarrollo de los mismos.

D) RESUMEN ESTRUCTURADO DEL TEXTO SEXTO

Seguimos insistiendo: el resumen estructurado requiere añadir al resumen informativo una sección más: los llamado «antecedentes» o «backgrounds» o incluso «context», en clara alusión al contexto en el que se propone el tema de investigación en concreto. Toca volver a la introducción y subrayar los párrafos que son *antecedentes inmediatos de la investigación en curso y que destacan —ahora sí es necesario hacerlo— el interés o importancia de explorar ese ámbito del conocimiento*. Puesto que lo que *se ofrece en el background o contexto es un marco del estudio que expone los precedentes que rodean a la investigación cuyos objetivos —temas— se exponen inmediatamente* después, puede redactarse perfectamente en pasado, aunque también puede escogerse la el tiempo presente de las formas verbales. El *background* de este quinto texto es el siguiente:

La adolescencia es el período de la transición de la infancia a la edad adulta y, por eso mismo, está marcada por la inestabilidad y la provisionalidad.

Aunque es cierto que la adolescencia no tiene por qué ser, necesariamente, una etapa problemática, las exigencias psicosociales propias de este período pueden repercutir en la autoestima y autoconfianza (Hay y Ashman, 2003; Frydenberg y Lewis, 1996), en mayor ansiedad (Frydenberg y Lewis, 1991), en conductas delictivas (Lykken, 2000) e, incluso, derivar en depresión (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan y Slattery, 2000; Cole y Cole, 2001). Sin embargo, la mayoría de los datos se han obtenido con adolescentes conflictivos y son escasos los que se ocupan de los adolescentes normalizados (Larson, 2000; Rich, 2003). En este sentido, este estudio trata de analizar si los adolescentes escolarizados reconocen sentirse más inadaptados y más tristes que una muestra de niños y adultos.

BACKGROUND (ANTECENTES) O CONTEXTO

Las exigencias psicosociales de la adolescencia pueden repercutir en la autoestima y la autoconfianza. Y es importante conocer los cambios psicológicos que se suceden en una fase marcada por la inestabilidad y la provisionalidad. Pero la mayoría de las investigaciones que se han realizado en este sentido, se han centrado en adolescentes conflictivos; son pocos los estudios efectuados con adolescentes normalizados.

OBJETIVOS

Se investiga si los adolescentes escolarizados se sienten más tristes e inadaptados que los niños y adultos; la forma en la que ellos mismos perciben sus problemas de adaptación; y la influencia del género en la tristeza y la capacidad de adaptación.

METODOLOGÍA

La muestra estudiada la integran 528 personas: 145 niños, 226 adolescentes y 157 adultos de la isla de Tenerife (Islas Canarias), escogidos de una zona rural y otra urbana y con niveles

socioculturales diversos. Las encuestas empleadas para realizar el estudio son: el Autoinforme sobre la Tristeza, que recoge datos de carácter socioeconómico de los participantes (nombre y apellidos, profesión de los padres y situación laboral de la madre, lugar de residencia) y permite conocer la opinión de niños, adolescentes y adultos acerca de la tristeza y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), para averiguar comportamientos y actitudes relacionados con el entorno vital, indagando en el grado de adaptación personal, escolar y social, la insatisfacción con el ambiente familiar, el modelo de educación recibida, etc.

RESULTADOS

El sentimiento de tristeza de los adolescentes es mayor que en los niños, pero no que en los adultos. La intensidad de la tristeza también es mayor que la de los niños ($p \leq .01$) y que en los adultos ($p \leq .05$). Pero en las chicas el sentimiento es más frecuente [$F = 45.18$ $p \leq .000$; $t(218.36) = 3.28$ $p \leq .001$] e intenso [$F = 20.34$ $p \leq .000$; $t(210.12) = 2.20$ $p \leq .05$]. Los adolescentes se consideran a sí mismos más inadaptados que los niños ($p \leq .000$) y que los adultos ($p \leq .000$). Pero las chicas creen tener más inadaptación que los chicos [$F = 5.77$ $p \leq .05$; $t(213.48) = 4.19$ $p \leq .000$].

CONCLUSIONES

Las mayores diferencias entre los grupos estudiados las tienen los adolescentes respecto de los niños. La tristeza aumenta con la edad; los adolescentes se sienten más tristes que los niños, pero prácticamente igual que los adultos. También piensan que son más inadaptados que niños y adultos. Son más inseguros e introvertidos pero tienen un control social superior al de los pequeños. El género mediatiza la percepción de los sentimientos, porque las chicas sienten la tristeza con mayor frecuencia e intensidad, aunque en otros aspectos no haya diferencias entre los sexos. Es preciso que familia y escuela proporcionen a los adolescentes una educación emocional y afectiva que les proporcione habilidades sociopersonales que hagan de la adolescencia una etapa de bienestar y oportunidad.

II.3. HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA EL RESUMEN DOCUMENTAL

En este epígrafe ofrecemos una serie de herramientas o recursos que pueden servir de ayuda al resumidor en su proceso de planificación, elaboración y revisión de su resumen documental. Incluimos aquí una plantilla para la elaboración de resúmenes de los artículos científicos —siguiendo la estructura retórica de este tipo de documentos— que dirigirá la búsqueda y selección de información del texto que resumimos y facilitará la elaboración del primer borrador del resumen documental. Adjuntamos también un listado de verbos que puede orientarnos en la redacción del resumen, asistiéndonos en la definición de las acciones que se llevan a cabo en los distintos *moves* o secciones. El objetivo es ampliar la riqueza léxica y evitar la redundancia verbal en el resumen documental.

Finalizamos nuestra sección de recursos didácticos con una serie de cuestiones (*check list*) que han de guiar la evaluación de la actividad resumidora, y del propio resumen, para asegurarnos que hemos cumplido con los mínimos exigidos en el procedimiento y que contamos con un buen resumen documental. Asimismo, y en esta misma línea de control o valoración, presentamos una tipología de los

errores resumidores más comunes aparecidos en los distintos tipos de resúmenes documentales. Dicha categorización aparece distribuida por niveles (semántico, retórico-estructural, gramatical, léxico y pragmático-funcional), directamente relacionados con las distintas fases en la elaboración y revisión del resumen documental. Hemos de decir que este tipo de errores ha sido elaborado a partir del análisis de los resúmenes de nuestros propios alumnos, en nuestro quehacer docente. Antes de constituir un elemento negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocer los errores —como elementos de dicho proceso— constituye una poderosa herramienta para el diagnóstico e intervención en problemas del aprendizaje resumidor y, evidentemente, su estudio tendrá un peso específico no sólo en la didáctica y mejora del proceso resumidor, sino un claro reflejo en la propia calidad del producto final: el resumen documental.

II.3.1. *Plantilla de reconocimiento y extracción de información en un artículo científico (AC) experimental*

La plantilla que presentamos en esta tabla tiene como finalidad orientar la lectura del texto que resumimos hacia aquellas secciones que contienen la información relevante para nuestros intereses resumidores.

TABLA 11

Secciones del AC que deben consultarse y leerse para la redacción del resumen

Moves y funciones discursivas del AC		
Sección	Movimientos «moves»/submoves	Función discursiva
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> – Explicación del tema y objetivos de investigación. – Referencia al conocimiento previo que se posee en el campo en el que se investiga. – Alusión al principal objetivo de la investigación que se ha llevado a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Determina el contexto, proporcionando el campo general de investigación y el tema o problema que se va a tratar. Sitúa la investigación.
	<ul style="list-style-type: none"> – Referencia a la investigación previa. – Mención a las limitaciones de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Revisa el estado de la cuestión, proporcionando referencia a otros autores y trabajos sobre el tema o problema de investigación. – Justifica la necesidad e importancia del trabajo.
	<ul style="list-style-type: none"> – Definición de los objetivos y alcance de la investigación, del tema concreto a estudiar. – Definición de la perspectiva de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Introduce la investigación o tema. – Presenta la nueva investigación: finalidad, alcance y objetivos.

Movimientos y funciones discursivas del AC		
Sección	Movimientos «moves»/submoves	Función discursiva
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del procedimiento experimental. - Fundamentación metodológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formula el diseño operativo de la investigación: alcance, objetivo y tipo de investigación.
	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de recopilación de datos. - Explicación del proceso de identificación, selección y recogida de datos. - Descripción de procedimientos específicos, instrumentos y técnicas de medida/recogida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe el proceso de recogida de datos.
	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del procedimiento de análisis de datos. - Definición de términos científico-técnicos. - Clasificación de datos. - Indicación del instrumento/técnica o procedimiento analítico. - Indicación de modificaciones al instrumento o procedimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detalla el procedimiento de análisis de datos.
	<ul style="list-style-type: none"> - Indicación de observaciones generales. - Relación de observaciones específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expone las observaciones surgidas durante el proceso de análisis.
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Background</i>. - Generalización de resultados. - Explicación de resultados específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resume los principales hallazgos o resultados de la investigación.
DISCUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con investigaciones previas. - Explicación de resultados esperados/inesperados. - Generalización de resultados. - Indicación de la importancia de los resultados. - Indicación de las limitaciones de los resultados. - Referencia a las hipótesis del estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de los hallazgos más importantes. - Comentario de los resultados, explicando posibles razones y/o comparándolos con los de otros estudios.

Moves y funciones discursivas del AC		
Sección	Movimientos «moves»/submoves	Función discursiva
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las conclusiones de la investigación. - Presentación de un resumen de los resultados. - Resumen de investigaciones anteriores. - Indicación de los puntos fuertes y débiles de la propia investigación. - Cuestiones abiertas y posibles soluciones. - Indicación de implicaciones de la investigación. - Indicación de investigaciones futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formula las principales conclusiones del trabajo. - Sugerencia de implicaciones y trabajos futuros.

II.3.2. Plantillas para elaboración del resumen informativo: asistencia para la redacción del primer borrador

Aplicamos la plantilla a la elaboración del resumen informativo ya que tiene una mayor carga noética o densidad informativa. El resumen indicativo se adaptará a los *moves* retóricos que definen la composición de este tipo de resumen.

TABLA 12

Moves retóricos para un artículo de metodología experimental

Objetivos	Especificación del propósito del trabajo
Metodología Diseño de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la investigación. - Muestra, localización, selección y técnicas. - Procedimientos y materiales. - Variables y tratamiento estadístico.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen de los hallazgos más importantes. Señalar, si son lo suficientemente representativos, comentarios específicos (limitaciones, representatividad con otros estudios, etc.).
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Una síntesis de las ideas más relevantes aludiendo a limitaciones, sugerencias sobre futuras implicaciones o líneas de trabajo fundamentadas.

TABLA 13

Moves retóricas para un artículo humanístico o social

Situación/ <i>background</i>	Situación del problema/tema a tratar dentro de un área o campo general
Objetivos/finalidad	Formulación del objetivo(s) del estudio
Planteamiento del problema	Conceptualización
Desarrollo (descripción, explicación, definición, causa-efecto)	Elaboración de definiciones, clasificaciones, propuesta de modelos, justificaciones y explicaciones apoyadas en literatura, revisión de teorías, aplicaciones, etc.
Solución	Presentación de un nuevo marco conceptualizador, creación de un diseño metodológico, una nueva propuesta, aplicación de una nueva técnica, etc.
Conclusión o valoración global	Síntesis reformuladora, sugerencias sobre futuras implicaciones o líneas de trabajo fundamentadas.

II.3.3. *Recursos verbales: propuesta de una clasificación de verbos para cada una de las secciones retóricas del resumen*

Presentamos a continuación un listado de verbos, sin ánimo de ser exhaustivos, que puede ser empleada para referir a las principales acciones llevadas a cabo en las distintas secciones o *moves* del resumen.

TABLA 14

Listado de verbos que refieren «acciones» presentes en los trabajos de investigación y que pueden aparecer en las secciones del resumen

<i>Taxonomía de Verbos</i>	
Introducción	Abordar Analizar Definir Describir Enumerar Establecer Estudiar Explicar Exponer Formular Plantear Presentar Proponer (...)

Taxonomía de Verbos

Diseño/Método	Analizar Aplicar Argumentar Clasificar Comparar Comprobar Definir Desarrollar Detallar Diseñar Emplear Enumerar Esbozar Explicar Exponer Formular Identificar Manejar Medir Plantear Realizar Recoger Reconocer Reseñar Revisar Seleccionar Utilizar (...)
Resultados	Analizar Aplicar Argumentar Causar Clasificar Comparar Comprobar Crear Definir Desarrollar Detallar Desencadenar Diseñar Emplear Enumerar Esbozar Estimar Explicar Exponer Evaluar Formular Generar Identificar Incidir

<i>Taxonomía de Verbos</i>	
Resultados	Influir Manejar Plantear Producir Provocar Recoger Reconocer Reseñar Revisar Seleccionar Utilizar (...)
Conclusiones	Asegurar Aseverar Concluir Confirmar Deducir Valorar Discutir Subrayar Destacar Matizar Sugerir Motivar Implicar Inferir Se desprende Se sigue Reafirmar Recomendar (...)

II.3.4. *Consejos para una buena revisión del resumen documental*

Ofrecemos a continuación una serie de recomendaciones prácticas para revisar («*Check List*») el resumen documental o científico de manera eficaz. Están basadas en el análisis de multitud de resúmenes profesionales y de los que elaboran los alumnos nuestros durante su proceso de aprendizaje.

TABLA 15

Parámetros de revisión en el resumen y «Check List» resumidor

<i>Consejos prácticos para una revisión efectiva: check list resumidor</i>
Nivel semántico-discursivo: Revisión de contenido
<p>El contenido que se refleja en el resumen es coherente con el del original, responde a un principio de integridad, objetividad y exactitud?</p> <p>¿Se respeta el principio de textualidad en el resumen documental?</p> <p>¿Se reflejan los contenidos más relevantes en cada una de las secciones-<i>moves</i> del texto?</p> <p>¿Se formula el objetivo del estudio de una forma clara?</p> <p>¿Se distinguen los objetivos principales de los secundarios?</p> <p>¿La sección de métodos incluye todos los elementos del diseño metodológico de un modo equilibrado?</p> <p>¿Se señala el tipo de estudio llevado a cabo?</p> <p>¿Se ofrecen los resultados más significativos del estudio?</p> <p>¿Se presentan los resultados en el mismo orden en el que aparecen en el texto original?</p> <p>¿Se incluyen conclusiones explicativas de los hallazgos, o las valoraciones principales del trabajo?</p> <p>¿Se incluye en las conclusiones a las limitaciones del estudio, implicaciones y recomendaciones o las conclusiones son una mera recapitulación o comentario del estudio?</p> <p>¿Se ofrece más información de la que requiere un resumen documental?</p> <p>¿Se utilizan adecuadamente los marcadores discursivos para conectar las distintas ideas del texto de las diferentes frases y párrafos?</p> <p>¿Se presenta toda la información de un modo completo, consistente y coherente?</p>
<i>Nivel retórico-formal: Revisión discursiva y argumentativa</i>
<p>¿Se ha respetado toda la estructura retórica del documento a resumir y ésta tiene su reflejo en el resumen?</p> <p>¿Se trata equilibradamente cada uno de los <i>moves</i>?</p> <p>¿Está el resumen debidamente estructurado, con distribución equitativa de la información en cada una de las secciones del resumen?</p>
<i>Nivel sintáctico-gramatical: Revisión sintáctica</i>
<p>¿Se han respetado las reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación?</p> <p>¿Cada verbo tiene su sujeto?</p> <p>¿Se ha comprobado la concordancia entre sujeto y verbo?</p> <p>¿El orden de los elementos de la oración es el adecuado?</p> <p>¿Se cuida la estructura sintáctica?</p> <p>¿Se ha simplificado la secuencia de palabras de una oración?</p> <p>¿La longitud de las oraciones es la apropiada?</p> <p>¿Se han cohesionado todas las frases de un modo lógico?</p> <p>¿Se cuida el empleo innecesario de gerundios, adjetivos y adverbios?</p>
<i>Nivel léxico: Revisión terminológica</i>
<p>¿Se respeta la fraseología y terminología específica del texto?</p> <p>¿Se evita la redundancia de términos?</p>
<i>Estilo del resumen documental: Revisión de estilo</i>
<p>¿El estilo del resumen documental es claro y fluido?</p> <p>¿Qué grado de legibilidad tiene su resumen?; ¿Se puede comprender con una sola lectura?</p>

Estilo del resumen documental: Revisión de estilo

- ¿Utiliza un tono impersonal y formal para distanciarse del original?
- ¿Se respeta la imparcialidad como garantía de la objetividad del resumen o se incluyen aspectos críticos que no responden al tipo de resumen requerido?
- ¿Se emplea un estilo adaptado al tipo de texto, tono y registro del texto original?
- ¿Se utiliza un vocabulario rico y acorde con el tipo de texto a resumir?
- ¿Las formas y voces verbales son las adecuadas para el tipo de resumen?
- ¿Las siglas, acrónimos y símbolos son lo suficientemente explícitas?
- ¿Se respetan las convenciones unipárrafo en caso de pedirse un resumen discursivo-narrativo?
- ¿La estructura retórica del resumen sigue el orden secuencial de la estructura informativa del original?
- ¿Se reflejan todos los *moves* retóricos del resumen requerido en la actividad resumidora?
- En el caso de resumen estructurado multipárrafo, ¿están todos los párrafos equilibrados y conexiados adecuadamente?
- ¿Refiere cada uno de ellos a una sección retórica?

Adecuación a las convenciones genéricas del resumen documental

- ¿Se incluyen todos los elementos de contenido según el tipo de resumen requerido?
- ¿Se adapta el resumen al género textual/ tipo de texto y requerimientos de la comunidad sociorretórica de usuarios?
- ¿Se respetan las convenciones de presentación y estilo de las normas y recomendaciones resumidoras del servicio de resúmenes para el que está realizando su actividad?
- En caso de existir un manual de procedimientos resumidor ¿lo ha tenido en cuenta a la hora del proceso?
- ¿Ha realizado una labor de relectura o revisión una vez realizado el resumen?

II.3.5. *Parámetros de revisión en el resumen y tipos de errores*

A continuación recogemos toda una serie de fallos que detectamos en los resúmenes que redactan las personas que están iniciándose en el proceso resumidor y los que cometen incluso los profesionales de la investigación que no dominan la técnica del resumen documental o científico.

TABLA 16

Los errores más comunes de los principiantes y de quienes realizan los resúmenes de modo «intuitivo»

Nivel	Parámetros de evaluación	Tipos de errores
<p>SEMÁNTICO Alteraciones en el contenido.</p>	<p>Adición: Inclusión de <i>información poco relevante</i>. Inclusión de <i>información no reflejada en el texto</i>. Omisión de información relevante Redundancia o repetición informativa repetición paráfrasis explicitación Imprecisiones semánticas o inconsistencia de los datos en el resumen y en el texto. Descuido en la progresión temática y cohesión: marcadores discursivos temáticos. Incongruencias temáticas y sinsentidos.</p>	<p>Adición de información inventada por el alumno en el resumen y no reflejada en el texto original. Es curioso observar como la sección de conclusiones es idónea para que el alumnado incluya afirmaciones que no se mencionan en el texto original. Explicitación de información en determinados núcleos o secciones. Se dan detalles de <i>background</i> innecesarios, se describe muy detalladamente el proceso metodológico, se mencionan estudios previos o futuras investigación que descentran el objetivo del tema del resumen, etc. Omisión de información y sobre todo en las secciones de introducción o conclusiones. Repetición de una misma idea en oraciones distintas. Reproducción de la misma frase del título en el resumen como inicio de éste. Copia de partes seleccionadas de forma discriminada: identificación de información relevante, reduciendo información, tratando de dar coherencia al texto pero con paráfrasis textual. Copia de partes seleccionadas de forma poco discriminada. El alumno no discrimina la información relevante de la no relevante, reduce la información mediante copias o paráfrasis textuales con lo que el texto no es coherente. Realización de conexiones ilógicas y producción de textos incongruentes por mal uso o inexistencia de marcadores discursivos a nivel de progresión temática.</p>

Nivel	Parametros de evaluación	Tipos de errores
<p>ESTRUCTURA FORMAL O RETÓRICA Alteraciones en la superestructura u organización retórica. (estructuración y distribución del contenido informativo en <i>moves</i>)</p>	<p>Omisión de <i>moves</i>/submoves Desplazamientos de <i>moves</i>/submoves Adición de <i>moves</i>/submoves Falta de cohesión <i>intermoves</i>: marcadores discursivos retórico-estructurales</p>	<p>Se omiten determinados <i>moves</i> o secciones retóricas como los objetivos. Se elimina información relevante en los submoves (unidades de contenido dentro de los <i>moves</i>): como propósito del trabajo, tipo de estudio, materiales, sujetos o datos espacio-temporales que determinan el procedimiento del estudio, no se alude a todas las variables del estudio, no se hace mención de limitaciones del estudio, implicaciones, etc. Se mezclan datos de los submoves: Se identifican objetivos como hipótesis de trabajo, no se diferencian objetivos principales de los secundarios, se identifica el <i>background</i> con los objetivos, se incluyen datos de las conclusiones en la metodología o viceversa, etc. Se incluyen datos de <i>moves</i> irrelevantes: desarrollo excesivo de <i>background</i>, se señalan afirmaciones generales sobre el estado de la cuestión, se aporta demasiado grado de detalle en los resultados frente a la necesaria generalización de los mismos, las conclusiones son desarrollos marginales. Falta de progresión temática e incoherencia formal argumentativa por la mala conexión de las distintas secciones o <i>moves</i> del resumen.</p>
<p>GRAMATICAL</p>	<p>Construcciones sintácticas Orden de las palabras en la oración Longitud de las oraciones Corrección gramatical y ortográfica</p>	<p>Complejidad en la construcción de oraciones; uso excesivo de la coordinación, complejidad en la subordinación, etc. Uso de oraciones muy largas Redacción de resúmenes demasiado extensos que no se adaptan al principio de entropía documental Errores en la conexión de frases e ideas. Fallos en la puntuación. Fallos ortográficos.</p>
<p>LEXICO</p>	<p>Terminología y fraseología</p>	<p>Imprecisión terminológica No se usa la terminología especializada del texto Falta de vocabulario o pobreza léxica Empleo de una palabra varias veces en lugares muy próximos (esto se observa sobre todo con los verbos).</p>

<i>Nivel</i>	<i>Parámetros de evaluación</i>	<i>Tipos de errores</i>
<p>ESTILO La aceptabilidad estilística está determinada por el género al que pertenece el resumen y por las propias convenciones estilísticas del resumen documental.</p>	<p>Extensión / entropía Claridad / legibilidad Voces verbos Tono Siglas y acrónimos Objetividad</p>	<p>Utilización de palabras superfluas: Empleo innecesario de adjetivos y adverbios Inclusión de expresiones globales del tipo: en este estudio, este trabajo, el artículo pretende, el tema se centra en, etc. Mal uso de las voces verbales Utilización excesiva de la forma pasiva. La forma activa resulta más directa y comprensible. Confusión del concepto de resumen con el de un comentario. Uso de un tono demasiado coloquial no acorde con el tipo de texto ni con la función del resumen documental. Uso de abreviaturas y acrónimos sin desarrollar. Inclusión de valoraciones críticas en un resumen informativo, indicativo o mixto.</p>
<p>PRESENTACIÓN / DISPOSICIÓN</p>	<p>Formato Tipografía Cuidado de la proporción de los párrafos en el resumen estructurado</p>	<p>Se presenta un resumen multipárrafo cuando se requiere un resumen narrativo unipárrafo. Se ofrecen resúmenes estructurados cuando la tarea resumidora requiere un resumen narrativo. Si bien el resumen estructurado puede servir como plantilla hemos de adaptarnos a la demanda solicitada bien por el profesor, bien por el servicio documental.</p>
<p>FUNCIONAL DOCUMENTAL</p>	<p>Adaptación al tipo de resumen y al nivel de profundidad de la descripción requerida. Acomodación a la función documental del resumen. Ajuste a las convenciones del género del resumen documental. Adecuación a la comunidad de usuarios desde previsibilidad de su uso desde las pautas de comportamiento de la comunidad retórica. Adaptación al contexto del servicio de resúmenes.</p>	<p>Falta de planificación en la tarea resumidora global. Errores en la lectura documental: fallos de reconocimiento y comprensión. Errores en la fase de representación documental (selección de contenidos, integración, organización y disposición). El resumen asume la función de un comentario no la propia de este género documental. Ausencia de la fase de corrección o revisión por desconocimiento o falta de criterios. Poco conocimiento de la normativa documental y principios resumidores. Confusión del resumen documental con el valor sintético de todo resumen. El resumen se concibe como una introducción del estudio en el que se hace una presentación general del mismo. No se refleja la estructura retórica del documento a resumir con la información más significativa de cada uno de los moves retóricos.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- AD HOC WORKING GROUP FOR CRITICAL APPRAISAL OF THE MEDICAL LITERATURE (1987): «Academia and Clinic: A Proposal for More Informative Abstracts of Clinical Articles», *Annals of Internal Medicine*, 106 (4), 598-604.
- ÁLVAREZ ÁNGULO, T. (2000): *Cómo resumir un texto*, 2.ª ed., Octaedro, Barcelona.
- (2001): *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid (tesis doctoral).
- ARGÜELLES, I. (2004): *La evaluación de resúmenes de textos expositivos en el aula ILE: propuesta de un baremo de bandas analíticas*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid (tesis doctoral).
- ARMENGOL ASENJO, R.; CHAMARRO LUSAR, A., y GARCÍA-DIÉ MUÑOZ, M.ª T. (2007): «Aspectos psicosociales en la gestación: el Cuestionario de Evaluación Prenatal», *Anales de Psicología*, 23 (1), 25-32.
- ARONSON, A. R. (2001): «Effective mapping of biomedical text to the UMLS Metathesaurus: The MetaMap program», en *Proceedings of the 2001 Annual Symposium of the American Medical Informatics Association, AMIA*, pp. 17-21.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN —AENOR— (1994): *UNE 50-103-90. Documentación. Preparación de resúmenes*, Asociación Española de Normalización, Madrid.
- (1994): *Documentación. Normas Fundamentales: Recopilación de Normas UNE*, t. 2, AENOR, Madrid, pp. 123-133.
- BARRY, C. L. (1998): «Document representations and clues to document relevance», *Journal of the American Society for Information Science*, 49 (14), 1293-1303.
- BARZILAY, R., y ELHADAD, M. (1997): «Using Lexical Chains for Text Summarization», *Proceedings of the Intelligent Scalable Text Summarization Workshop (ISTS '97)*, ACL, Madrid.
- BARZILAY, R.; MCKEOWN, K. R., y ELHADAD, M. (1999): «Information fusion in the context of multi-document summarization», *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, ACL, Madrid.
- BEAUGRANDE, R. A., y DRESSLER, W. U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, 2.ª ed., Ariel, Barcelona.
- BENOIT, A. (2002): *Decir o escribir lo esencial en pocas palabras. Hacer la síntesis*, Deusto, Bilbao.

- BERKENKOTTER, y HUCKIN, T. N. (1995): *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/Culture/Power*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- BHATIA V. K. (1995): «Genre-mixing and in professional communication: The case of "private intentions" v. "socially recognised purposes"», en BRUTHIAUX, P.; BOSWOOD, T., y BERTHA, B. (eds.), *Explorations in English for Professional Communication*, City University of Hong Kong, Hong Kong.
- (2002): «Applied genre analysis: a multi-perspective model», *Ibérica* (4), 3-19.
- (1997): «Genre-Mixing in Academic Introductions», *English for Specific Purposes*, 16 (3), 181-196.
- (1999): «Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing», en CANDLIN, C. N., y HYLAND, K. (eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices*, Longman, London, pp. 21-39.
- (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, Longman, Longdon.
- BORKO, H., y BERNIER, Ch. L. (1975): *Abstracting concepts and methods*, Academic Press, New York, San Francisco, London.
- BROWN, A. L.; DAY, J. D., y JONES, R. S. (1983): «The development of plans for summarizing texts», *Child Development* (54), 968-979.
- CARPI BALLESTER, A. et al. (2007): «Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 59-70.
- CASTAÑO COLLADO, M.ª G.; DÍAZ RAMIRO, E. M.ª, y RUBIO VALDEHITA, S. (2000): «Estrés percibido y patrón de conducta Tipo A en profesores universitarios y de enseñanza secundaria», *Ansiedad y Estrés*, 6 (1), 131-141.
- CHAN, S., y FOO, S. (2004): «Interdisciplinary perspective on abstracts for information retrieval», *Ibérica* (8), 101-124.
- CLEVELAND, DONALD, B., y CLEVELAND, A. D. (1990): *Introduction to indexing and abstracting*, Libraries Unlimited, Englewood, Colorado.
- (2001): *Introduction to indexing and abstracting*, 2.ª ed., Libraries Unlimited, Greenwood Village, Colorado.
- COLL VINENT, R., y BERNAL CRUZ, F. J. (1990): *Curso de documentación*, Dossat, Madrid.
- CREMMINS, E. T. (1985): *El arte de resumir*, Mitre, Barcelona.
- CUADRADO, I., y NAVAS, M. (2000): «La técnica del meta-análisis aplicada al estudio del liderazgo y el género: resultados e implicaciones», *Rev. De Psicol. Gral. y Aplic.*, 53 (2), 303-317.
- DRONBERGER, G. B., y KOWITZ, G. T. (1975): «Abstract readability as a factor in information systems», *Journal of the American Society for Information Science*, 26 (2), 108-111.
- EDMUNDSON, H. P.; OSWALD, V. A. (Jr.), y WYLLYS, R. E. (1959): *Automatic indexing and abstracting of the contents of documents*, Planning Research Corporation, Los Ángeles.
- EDMUNDSON H. P., y WYLLYS, R. E. (1961): «Automatic Abstracting and Indexing. Survey and Recommendations», *Communications of ACM*, 4 (5), 226-234.
- EDMUNDSON. H. P. (1969): «New methods in automatic abstracting», *Journal of the Association for Computing Machinery*, 16 (2), 264-285.
- (1964): «Problems of automatic abstracting», *Communications of ACM*, 7 (4), 259-263.
- (1969): «New Methods in Automatic Abstracting», en MANI, I., y MAYBURY, M. (eds.), *Advances in Automatic Text Summarization*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, pp. 23-42.
- ENDRES-NIGGEMEYER, B. (1990): «A Procedural Model of an Abstractor at Work», *International Forum of Information and Documentation*, 15 (4), 3-15.

- ENDRES-NIGGEMEYER, B.; MAIER, E., y SIGEL, A. (1995): «How to implement a naturalistic model of abstracting: Four core working steps of an expert abstractor», *Information Processing of Management*, 37 (5), 631-674.
- ENDRES-NIGGEMEYER, B. (1998): *Summarizing information*, Springer, Berlín.
- FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. et al. (2006): «Comorbilidad psicopatológica en el alcoholismo: un estudio descriptivo», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 253-269.
- FERNÁNDEZ TOLEDO, P. (2005): *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora del inglés como lengua extranjera*, Universidad de Murcia (Tesis doctoral).
- FIDEL, R. (1986): «The Probable Effect of Abstracting Guidelines on Retrieval Performance of Free-text Searching», *Information Processing and Management*, 22 (4), 309-316.
- (1986): «Writing Abstracts for Free-text Searching», *Journal of Documentation*, 42 (1), 11-21.
- FIGUEROA LÓPEZ, C. G., y RAMOS DEL RÍO, B. (2006): «Factores de riesgo de la hipertensión arterial y de la salud cardiovascular en estudiantes universitarios», *Anales de Psicología*, 22 (2), 169-174.
- FLESCHE, R. (1949): *The art of readable writing*, Harper, New York.
- FOURIE, I. (2003): «How can we take a socio-cognitive approach in teaching indexing and abstracting?», *The Indexer*, 23 (2), 83-85.
- FUJITA, M. S. L., y CERVANTES, B. M. N. (2005): «Abordagem cognitiva do protocolo verbal na confirmação de termos para a construção de linguagem documentária em inteligência competitiva», en VALENTIM, M. L. P. (org.), *Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação*, Polis, São Paulo.
- FUJITA, M. S. L., y RUBI, M. P. (2006): «Um modelo de leitura documentária para a indexação de artigos científicos: princípios de elaboração e uso para a formação de indexadores», *DataGramaZero-Revista de Ciência da Informação*, 7 (3).
- FUJITA, M. S. L. (2007): «La enseñanza de la lectura documentaria en el abordaje cognitivo y socio-cognitivo: orientaciones a la formación del indicador», *Anales de Documentación*, 10, 397-412.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, A. L., y LUCAS FERNÁNDEZ, R. (1987): *Documentación automatizada en los medios informativos*, Paraninfo, Madrid.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, A. L. (1990): *Estructura lingüística de la documentación: teoría y método*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia.
- GARCÍA MARCO, F. J. et al. (2006): *Diseño y coordinación curricular de las asignaturas de tratamiento y recuperación de la información de la diplomatura de biblioteconomía y Documentación*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.
- GÁZQUEZ, J. J. et al. (2007): «Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos», *Int. J. Health Psychol.*, 7 (1), 93-104.
- GUINCHAT, C., y MENO, M. (1992): *Introducción general a las ciencias y técnicas de la información y documentación*, CINDOC (CSIC), UNESCO, Madrid.
- HARBOUR, A. M., et al. (1995): «Structured abstracts in MEDLINE, 1989-1991», en *Bull Med Libr Assoc.*, 83 (2), pp. 190-195.
- HARTLEY, J., SYDES, M., y BLURTON, A. (1996a): «Obtaining information accurately and quickly: Are structured abstracts more efficient?», *Journal of Information Science*, 22 (5), 349-356.
- HARTLEY, J. y SYDES, M. (1996b): «Which layout do you prefer? An analysis of readers' preferences for different typographic layouts of structured abstracts», *Journal of Information Science*, 22 (1), 27-37.

- HARTLEY, J. (2000a): «Clarifying the abstracts of systematic literature reviews», *Bull. Med. Libr. Assoc.*, 88 (4), 332-337.
- HARTLEY, J. y GANIER, F. (2000b): «Which do you prefer? Some observations on preference measures in studies of structured abstracts», *European Science Editing*, 26 (1), 4-7.
- HARTLEY, J. (2000c): «Are structured abstracts more/or/less accurate than traditional ones? A study in the psychological literature», *Journal of Information Science*, 26 (4), 273-277.
- (2000d): «Typographic settings for structured abstracts», *Journal of Technical Writing and Communication*, 30 (4), 355-365.
- HARTLEY, J.; PENNEBAKER, J. W., y FOX, C. (2003): «Abstracts, introductions and discussions: How far do they differ in style?», *Scientometrics*, 57 (3), 389-398.
- HARTLEY, J. (2004a): «Current findings from research on structured abstracts», *Journal of the Medical Library Association*, 92 (3), 368-371.
- (2004b): «Current findings from research on structured abstracts», *J. Med. Libr. Assoc.*, 92 (3), 368-371.
- HAYNES, R. B. *et al.* (1990): «More informative abstracts revisited», *Ann. Intern. Med.*, 113 (1), 69-76.
- HJØRLAND, B. (1997): *Information Seeking and Subject Representation: An Activity-theoretical Approach to Information Science*, Greenwood Press, Londres.
- HJØRLAND, B., y ALBRECHTSEN, H. (1995): «Toward a new horizon in information science: domain analysis», *Journal of the American Society for Information Science*, 46 (6), 400-425.
- HJØRLAND, B. (2002): «Epistemology and the sociocognitive perspective in information science», *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (4), 257-270.
- IBÁÑEZ, I. M.; ORTET, G., y MORO, M. (2000): «Sesgo y consistencia interna de la escala revisada de psicoticismo: implicaciones conceptuales», *REME, Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 37-44.
- INDERJEET, M., y MAYBURY, M. T. (eds.) (1999): *Advances in Automatic Text Summarization*, MIT Press, Cambridge.
- INTERNATIONAL STANDARD ORGANIZATION (ISO) (1976): *Norme internationale ISO 214-1976 (E). Documentation – Analyse pour les publications et la documentation*, International Standard Organization, Génova.
- IZQUIERDO ALONSO, M. (2000): «Nuevos enfoques en el estudio del tratamiento documental de contenido desde los presupuestos de las ciencias del lenguaje», *Revista SCIRE*, 6 (1), 143-163.
- IZQUIERDO ALONSO, M. (2002): *La forma documental de contenido: un modelo para su representación*, Tesis doctoral leída en el Dpto. de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada.
- (2003a): «Procesamiento pragmático para el tratamiento documental de contenido», *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 181-198.
- (2003b): «El análisis de género como metodología para la organización y representación del conocimiento», en FRÍAS, J. A., y CRÍSPULO TRAVIESO, C. (coords.), *Tendencias de investigación en Organización del Conocimiento (Trends in Knowledge organization research)*, Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 747-754.
- (2004): «Nuevos retos en el análisis documental de contenido: la gestión de la forma documental del contenido», *Revista SCIRE*, 10 (1), 9-31.
- IZQUIERDO ARROYO, J. M. (1990): *Teoría del resumen*, Esquemas de Lingüística Documental, PPU, Barcelona, pp. 465-482.

- (1993): «De la Semiótica del discurso a la Semiótica Documental», en MOREIRO GONZÁLEZ, J. A. *Aplicación de las Ciencias del Texto al Resumen Documental*, Madrid, Universidad Carlos III-BOE, 1993, pp. 199-216.
- (1993): «Epílogo: de la Semiótica del discurso a la Semiótica Documental», en MOREIRO GONZÁLEZ, J. A., *Aplicación de las ciencias del texto al resumen documental*, Universidad Carlos III-BOE, Madrid.
- KING, R. (1976): «A comparison of the readability of abstracts with their source documents», *JASIS*, 27, pp. 118-121.
- KITCHENHAM, B. A., et al. (2008): «Evaluating guidelines for reporting empirical software engineering studies», en *Empirical Software Engineering*, 13 (1), pp. 97-121.
- KOLTAY, T. (1990): «The structure of medical papers and their authors abstracts», *Health Information and Libraries Journal*, 1 (2), 55-60.
- LANCASTER, F. W. (1991): *Indexing and Abstracting in Theory and Practice*, The Library Association, Londres.
- (2003): *Indexing and Abstracting in Theory and Practice*, 3, University of Illinois, Graduate School of Library and Information Science, Champaign, Illinois.
- LEHMAM, A. (1999): «Text structuration leading to an automatic summary system: RAFI», *Information Processing and Management*, 35, 181-191.
- LIN, J., et al. (2006): «Generative Content Models for Structural Analysis of Medical Abstracts», en *Proceedings of the 2006 Workshop on Biomedical Natural Language Processing (BioNLP'06)*, New York, pp. 65-72.
- LÓPEZ GRANCHA, M. et al. (2006): «Los efectos de la anfetamina administrada en el córtex prefrontal medial sobre las diferencias individuales en polidipsia inducida por programa», *Intern. Journ. Psych. Psicol. Ther.*, 6 (2), 261-272.
- LÓPEZ YEPES, J. (1981): «El análisis documental», en LÓPEZ YEPES, J., y SAGREDO FERNÁNDEZ, F. (eds.), *Estudios de Documentación general e informativa*, Seminario «Millares Carló» (UNED), Madrid, pp. 115-141.
- LOZANO PALACIOS, A. (1991): «Un estudio específico sobre tipología y fraseología de resúmenes», *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25-35.
- LUHN, H. P. (1958): «The automatic creation of literature abstracts», *IBM Journal of Research and Development*, 2 (2), 159-165.
- MANI, I., y MAYBURY, M. T. (ed.) (1999): *Advances in Automatic Text Summarization*. Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge.
- MANN, W. C., y THOMPSON, S. (1988): «Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization», *Text*, 8 (3), pp. 243-281.
- MARCU, D. (1997): «The Rhetorical Parsing, Summarization, and Generation of Natural Language Texts», Ph.D. thesis, University of Toronto, Ontario, Canadá.
- (2000): *The Theory and Practice of Discourse Parsing and Summarization*, Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge.
- MARTINSSON, A. (1983): *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación*, 2.ª ed., UNESCO, París.
- MATHIS, B. A. (1972): *Techniques for the evaluation and improvement of computer-produced abstracts*, Computer and Information Science Research Center Columbus, Ohio State University.
- MIZUTA, Y., et al. (2006): «Zone analysis in biology articles as a basis for information extraction», en *International Journal of Medical Informatics*, 75 (6), pp. 468-487.
- MOENS, M. F. (2000): *Automatic indexing and abstracting of document texts*, Kluwer academic publishers, Boston.

- MOENS, M. F.; UYTENDAELE, C., y DUMORTIER, J. (1999): «Abstracting of legal cases: the potential of clustering based on the selection of representative objects», *Journal of the American Society for Information Science*, 50 (2), 151-161.
- MONTESI, M. (2006): *Métodos de evaluación y calidad de resúmenes documentales*, Trea, Gijón (Asturias).
- MONTESI, M., y NAVARRETE, T. (2008): «Classifying web genres in context: A case study documenting the web genres used by a software engineer», *Information Processing and Management*, 44 (4), 1410-1430.
- MONTESI, M., y OWEN, J. M. (2007): «Revision of author abstracts: how it is carried out by LISA editors», *ASLIB Proceedings*, 59 (1), 26-45.
- (2008): «From conference to journal publication: How conference papers in software engineering are extended for publication in journals», *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59 (5), 816-829.
- MONTESI, M., y URDICIAIN, B. G. (2005): «Abstracts: problems classified from the user perspective», *Journal of Information Science*, 31 (6), 515-526.
- (2005): «Recent Linguistic Research into Author Abstracts: Its Value For Information Science», *Knowledge Organization*, 32 (2), 64-78.
- MOREIRO GONZÁLEZ, J. A. (1988): «Los resúmenes de autor: Su aplicación y su lugar en la comunicación científica», *Cuadernos de Documentación de Cajas de Ahorros*, III (7-8), 35-56.
- (1989): «El resumen científico en el contexto de la teoría de la documentación. Texto y descripción sustancial», *Documentación de las Ciencias de la Información*, 12, 147-170.
- (1993): *Aplicación de las ciencias del texto al resumen documental*, Universidad Carlos III de Madrid-BOE, Madrid.
- (2004): *El contenido de los documentos textuales: su análisis y representación mediante el lenguaje natural*, Ediciones Trea, Gijón.
- MORENO FERNÁNDEZ, L. M., y BORGÑOÑOS, M.^ª D. (2002): *Teoría y práctica de la Clasificación Decimal Universal (CDU)*, 2.^ª ed., Trea, Gijón.
- MORENO FERNÁNDEZ, L. M., y DEL BAÑO ALEDO, M.^ª E. (2004): «La calidad del resumen en las publicaciones científicas españolas: estudio de caso», *Scire*, 10 (1), 91-100.
- MOSTELLER, F.; NAVE, B., y MIECH, E. J. (2004): «Why we need a structured abstract in Education Research», *Education research*, 2004 (33-1), pp. 29-43.
- MULROW C.; THACKER, S., y PUGH, J. (1988): «A proposal for more informative abstracts of review articles», *Ann Intern Med.*, 108 (4), 613-615.
- NARDI, M. I. A., y FAGUNDES, S. A. (2003): «Observing documentary reading by verbal protocol», *Information Research*, 8 (4), paper núm. 155, disponible en <http://informationr.net/ir/8-4/paper155.html> [Consultado: 27/01/2007].
- NAKAYAMA, T. (2005): «Adoption of structured abstracts by general medical journals and format for a structured abstract», *J. Med. Libr. Assoc.*, 93 (2), 237-242.
- NARINE L. *et al.* (1991): «Quality of abstracts of original research articles in CMAJ in 1989», *CMAJ*, 144 (4), 449-453.
- NEISSER, U. (1976): *Psicología cognoscitiva*, 1.^ª ed., Trillas, México.
- NWOGU, K. N. (1997). «The medical research paper: structure and functions», *English for Specific Purposes*, 16 (2), 119-38.
- PAICE, C. D. (1981): «The automatic generation of literature abstracts: An approach based on the identification of self-indicative phrases», en ODDY, R. N. *et al.* (eds.), *Information retrieval research*. Butterworth, Londres, pp. 172-191.
- (1990): «Constructing Literature: Abstracts by Computer: Techniques and Prospects», *Information Processing and Management*, 26 (1), 171-186.

- PAICE, C. D., y JONES, A. P. (1993): «The identification of important concepts in highly structured technical papers», *Proceedings of the 16th Annual International Conference on Research and Development in Information Retrieval (SIGIR-93)*, pp. 69-78.
- PALTRIDGE, B. (1997): «Genres, Frames and Writing in Research Settings», John Benjamins, Ámsterdam.
- PAYNE *et al.* (1962): *A textual Abstracting Technique: a preliminary development and evaluation support*, American institutes for research, Pittsburgh.
- PÉREZ CABANÍ, M.^a L. *et al.* (2000): «La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad», *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- PÉREZ LUÑO, A. (1987): «Introducción a los sistemas informatizados de documentación jurídica», *Problemas actuales de la documentación y la informática jurídica*, Tecnos, Madrid.
- PINTO MOLINA, M. (1990): «El resumen documental: recomendaciones para la confección e su referencia», *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19-31.
- (1993): *Análisis documental: Fundamentos y Procedimientos*, 2.^a ed., EUDEMA, Madrid.
- (1995): «Documentary abstracting: toward a methodological model», *Journal of the American Society for Information Science*, 46 (3), 225-234.
- PINTO, M., y LANCASTER, F. W. (1999): «Abstracts and Abstracting in Knowledge Discovery», *Library Trends*, 48 (1), 234-248.
- PINTO MOLINA, M. (2001): *El resumen documental. Paradigmas, modelos y métodos*, 2.^a ed., Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- (2001): «Quality Factors in Documentary Translation», *Meta*, 46 (2), 288-301.
- PINTO, M.; GARCÍA MARCO, F. J., y AGUSTÍN LACRUZ, C. (2002): *Indización y resumen de documentos digitales y multimedia: técnicas y procedimientos*, TREA, Gijón.
- (2002): «Resumen de documentos audiovisuales y digitales», *Indización y resumen de documentos digitales y multimedia: técnicas y procedimientos*, TREA, Gijón, pp. 191-207.
- PINTO, M. (2003): «Abstracting/Abstract Adaptation to Digital Environments: Research Trends», *Journal of Documentation*, 59 (5), 581-608.
- PINTO M. *et al.* (2005): *Aprendiendo a resumir: prontuario y resolución de casos*, TREA, Gijón.
- PINTO, M. (2006): «A grounded theory on abstracts quality: weighting variables and attributes», *Scientometrics*, 69 (2), 213-226.
- RÉGULO RODRÍGUEZ DE LEÓN, M.^a *et al.* (1986): «Proyecto de análisis documental de publicaciones periódicas de interés para Canarias», *Segundas Jornadas Españolas de Documentación Automatizada*, Cádiz, pp. 229-239.
- RONALD, N. K., y HARTLEY, J. (2001): «Structured Abstracts for Technical Journals», en *Science*, 2001, vol.(FF)292 (5519): 1067.
- ROWLEY, J. (1982): *Abstracting and Indexing*, Clive Bingley, Londres.
- SALAGER-MEYER, F. (1990): «Discoursal movements in medical English abstracts and their linguistic exponents: A genre analysis study», *INTERFACE: Journal of Applied Linguistics*, 4 (2), 107-124.
- (1992): «A text-type and move analysis of verb, tense and modality distributions in English medical abstracts», *English for Specific Purposes*, 11, 93-113.
- (1991): «Medical English Abstracts: How Well Are They Structured?», *JASIS*, 42 (7), 528-531.
- SALTON, G., y MCGILL, M. J. (1983): *Introduction to Modern Information Retrieval*, McGraw-Hill, Tokyo.
- SALTON, G.; ALLAN, J.; BUCKLEY, C., y SINGHAL, A. (1994): «Automatic analysis, theme generation, and summarization of machine-readable texts», *Science*, 264, 1421-1426.

- SÁNCHEZ, A. I.; BERMÚDEZ, M. P., y BUELA-CASAL, G. (2000): «Efectos del estado de gestación sobre el estado de ánimo», *REME, Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 157-161.
- SHARMA, S., y HARRISON, J. (2006): «Structured abstracts: do they improve the quality of information in abstracts?», *Am. J. Orthod. Deontofacial Orthop.*, 130 (4), 523-30.
- SIVERIO EUSEBIO, M. A., y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.^a D. (2007): «Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género», *Anales de Psicología*, 23 (1), 41-48.
- SMITH, F. (1989): *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, 2.^a ed., Trillas, México.
- SPARCK JONES, K. (2004): «What's new about the semantic web? some questions», *ACM SIGIR Forum*, 38 (2), 18-23.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TADDIO, A. et al. (1994): «Quality of nonstructured and structured abstracts of original research articles in the British Medical Journal, the Canadian Medical Association Journal and the Journal of the American Medical Association», *CMAJ*, 150 (10), 1611-1615.
- TENOPIR, C., y JACSÓ, P. (1993): «Quality of abstracts», *Online*, 17 (3), 44-55.
- TEUFEL, S., y MOENS, M. (2002): «Summarizing scientific articles: Experiments with relevance and rhetorical status», *Computational Linguistics*, 28 (4), 409-445.
- (2002): «Summarizing scientific articles: experiments with relevance and rhetorical status», 28 (4), 409-445.
- TIBBO, H. R. (1992): «Abstracting across the disciplines: a content analysis of abstracts from the natural sciences, the social sciences, and the humanities with implications for abstracting standards and online information retrieval», *Library & Information Science Research*, 14, 31-56.
- (1993): *Abstracting, Information Retrieval and the Humanities. Providing Access to Historical Literature*, American Library Association, Chicago.
- (1994): «Indexing for the humanities», *Journal of the American Society for Information Science*, 45 (8), 607-619.
- TRIMBLE, L. (1985): *English for Science and Technology: a discourse approach*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.
- Título de grado en Información y Documentación* (2004). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid. Versión electrónica: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/conver_biblio.pdf.
- TRAWINSKI, B. (1989): «A methodology for writing problem structured abstracts», *Information Processing and Management*, 25 (6), 693-702.
- UNESCO, *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación* (1963), 2.^a ed., UNESCO, París.
- VINSONHAIER, J. F. (1966): «Some behavioral indices of the validity of document abstracts», *Information Storage and Retrieval*, 3 (1), 1-11.
- WERSIG, G., y NEVELING, U. (comps.) (1976): *Terminology of documentation*, UNESCO, París.
- WHEATLEY, A., y ARMSTRONG, C. J. (1997): «Metadata, recall, and abstracts: Can abstracts ever be reliable indicators of document value?», *Aslib Proceedings*, 49 (8), 206-213.
- WILCZYNSKI, N. L., et al. (1995): «Preliminary assessment of the effect of more informative (structured) abstracts on citation retrieval for MEDLINE», en *Medinfo*, 8 (2), pp. 1457-1461.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE CULTURA

