



EL RESUMEN COMO PRÁCTICA DISCURSIVA: DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

SUMMARY AS A DISCURSIVE PRACTICE: AN ASSESSMENT TOOL DESIGN WITHIN THE FRAMEWORK OF SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS

Juana María Blanco Fernández | Universidad de Castilla-La Mancha | Juana.Blanco@uclm.es *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.05>

Recibido: 10-07-2024 | Aceptado: 26-02-2025

RESUMEN: La práctica discursiva del resumen constituye un recurso de andamiaje fundamental para abordar la escritura en la universidad, ya que propicia el aprendizaje de los patrones de organización textual y de gramática académica presentes en las fuentes. No obstante, la evaluación de esta práctica discursiva resulta compleja, pues conlleva la valoración simultánea de las habilidades de comprensión y producción escrita. Tras revisar algunas propuestas previas, consideramos pertinente diseñar un instrumento de evaluación del resumen fundamentado en la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney, habida cuenta de su potencial para materializar una evaluación integrada del contenido y la forma lingüística.

PALABRAS CLAVE: Resumen como práctica discursiva, evaluación del resumen, Lingüística Sistémico-Funcional.

RESUMO: A prática discursiva de resumir é um recurso de apoio fundamental para a abordagem da redação na universidade, pois incentiva a aquisição de padrões de organização textual e gramática acadêmica presentes nas fontes. Entretanto, a avaliação dessa prática discursiva é complexa, pois envolve a avaliação simultânea das habilidades de compreensão e produção escrita. Após a revisão de algumas propostas anteriores, consideramos pertinente a elaboração de um instrumento de avaliação sintética com base na Linguística Sistémico-Funcional e nos desenvolvimentos teóricos associados ao gênero e à análise textual realizados pela Escola de Sydney, dado seu potencial para materializar uma avaliação integrada de conteúdo e forma linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Resumo como prática discursiva, avaliação de resumos, Linguística Sistémico-Funcional.

ABSTRACT: The discursive practice of summarizing is a fundamental scaffolding resource to approach writing at the university, since it favors the learning of textual organization patterns and academic grammar present in the sources. However, the evaluation of this discourse practice is complex, since it involves the simultaneous assessment of comprehension and written production skills. After reviewing some previous proposals, we consider it relevant to design a summary assessment instrument based on Systemic-Functional Linguistics and the theoretical developments associated with genre and textual analysis undertaken by the Sydney School, given its potential to materialize an integrated assessment of content and linguistic form.

KEYWORDS: Summary as discursive practice, summary evaluation, Systemic-Functional Linguistics.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo el resumen se erige como una práctica discursiva que proporciona un andamiaje muy valioso en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad. Por un lado, la actividad de resumir ofrece al alumnado principiante una base sólida para el aprendizaje de los patrones de organización textual y de gramática académica presentes en las fuentes de sus producciones. Por otro lado, el resumen no deja de ser una práctica imprescindible a la hora de elaborar textos académicos universitarios en los que confluyen fuentes disciplinares diversas. La elaboración de estos textos, más que simplemente escribir, implica la habilidad de *leer-para-escribir*, como ya especificaban Flower et al. (1990).

De acuerdo con esto, nos preguntamos si la conexión de lectura y escritura que implica la elaboración del resumen ha llegado a materializarse en la manera en que se conceptualiza y operativiza su calidad a través de los instrumentos diseñados en ámbito hispanohablante para evaluar esta práctica discursiva. Entendemos que su potencial como práctica de andamiaje en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad solo puede explotarse si se cuenta con instrumentos de evaluación adecuados que registren de manera precisa los avances del alumnado en la síntesis de textos disciplinares. Así pues, nuestro trabajo parte de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué instrumentos se han diseñado en ámbito hispanohablante para evaluar la práctica discursiva del resumen?
- ¿Qué criterios de evaluación presentan estos instrumentos y qué concepción de la naturaleza del resumen y de la calidad asociada a esta práctica discursiva dejan entrever?
- ¿Cómo puede superarse el diseño de estos instrumentos para ofrecer una herramienta adecuada a la evaluación del resumen como herramienta de aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad?

El objetivo general de este trabajo es, por tanto, presentar un instrumento de evaluación de la calidad del resumen del alumnado universitario cuyo diseño consigue integrar la valoración simultánea de la comprensión de una fuente y de la reelaboración escrita de su contenido. Para desarrollarlo, nos basamos en la Lingüística Sistémico-Funcional y la teoría asociada al género y al análisis textual elaborada por la Escuela de Sídney (Halliday & Mathiessen, 2014; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008). La razón, como expondremos en detalle más adelante, es que esta fundamentación teórica nos permite efectuar la evaluación de la comprensión a través de los recursos expresivos elegidos por el estudiante para reconstruir la información del texto fuente.

Finalmente, este trabajo también pretende describir el proceso de elaboración y validación del instrumento, exponer la fundamentación teórica de sus categorías constitutivas definitivas y ofrecer un ejemplo de aplicación en referencia a un texto concreto.

EL RESUMEN: MARCO CONCEPTUAL Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Por un lado, el resumen puede hacer referencia a la actividad orientada a ofrecer una síntesis de un proceso de investigación ya consumado. En este caso, puede reconocerse como un género con derecho propio que en español se denomina literalmente *resumen*, aunque en inglés se diferencie denominándose *abstract*. Este género presenta una estructura esquemática particular y forma parte de macrogéneros como el artículo de investigación, la tesis doctoral o el trabajo de fin de grado o máster. Su estudio está muy ligado a la corriente del inglés con fines académicos (Du, 2014; Ren & Li, 2011).

Por otro lado, el resumen puede referirse a la práctica discursiva enfocada a registrar información relevante de un texto fuente como paso intermedio en el proceso de realización de una tarea de aprendizaje. Esta práctica, también denominada *resumen* en español, aunque *summary* en inglés, puede manifestarse, por ejemplo, en la escritura de una síntesis de estudio autónomo que pase a formar parte de los apuntes de estudio de una asignatura, en la elaboración de una ficha realizada tras la lectura de la bibliografía recopilada para redactar cualquier macrogénero de los mencionados (artículo, tesis, etc.) o incluso en el mero cumplimiento de una consigna incluida en los ejercicios de aprendizaje establecidos por el docente, del tipo: “Lea el siguiente texto, identifique el tema y resúmalo”. En cualquiera de estos casos, el resumen no presenta una estructura esquemática propia, sino que adopta la estructura esquemática del género discursivo predominante en el texto fuente, de ahí que pueda considerarse más bien una práctica discursiva que un género con derecho propio. El estudio de este tipo de resúmenes se asienta por lo general en las investigaciones desarrolladas desde el ámbito de la psicología cognitiva en el último cuarto del s.XX (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983) y su aplicación didáctica (Baumann, 1990; Charolles, 1991).

En la educación superior en España e Hispanoamérica el estudio del resumen se ha venido realizando tanto desde planteamientos fundamentados en la psicología cognitiva como desde aproximaciones propias de la lingüística aplicada a la enseñanza del español y del inglés con fines académicos. En el primer caso, encontramos trabajos dedicados fundamentalmente a evaluar el impacto del entrenamiento específico en la aplicación de las macrorreglas

de síntesis de la información (Beke & Bruno, 2000, 2005; Bruno, 2011; Castañeda & Henao, 1999) o de estrategias de tipo metacognitivo (López & Ramírez, 2012), así como trabajos enfocados al estudio de la síntesis de varias fuentes de información (Cuevas et al., 2016). En lo que respecta a las investigaciones sobre el resumen proyectadas desde la lingüística aplicada a la enseñanza, mientras que algunas simplemente describen la estructura retórica del género (Upegui, 2009), otras se centran en contrastarla con la del *abstract* en inglés (Martín, 2002, 2003), e incluso las hay que, además, presentan secuencias didácticas diseñadas para orientar al alumnado en su proceso de elaboración (García & Bigi, 2011).

La diferencia entre los trabajos de una y otra orientación estriba en la desigual importancia que conceden a los distintos aspectos implicados en la elaboración del resumen. Por lo general, los trabajos inscritos en el ámbito de la psicología cognitiva hacen más hincapié en aspectos macroestructurales, mientras que los trabajos inscritos en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas destacan aspectos superestructurales y microestructurales. La concepción particular de los aspectos implicados en la elaboración del resumen está en la base de la metodología de trabajo que el docente aplicará en el aula para abordar la actividad de *leer-para-escribir* ligada a esta tarea (Flower et al., 1990). Es más, esta concepción está también en la base de la evaluación que aplicará a los textos.

A este respecto, especial atención para esta investigación merecen los trabajos de una y otra orientación enfocados directa o indirectamente a la evaluación del resumen como práctica discursiva (Argüelles, 2004, 2012; Beke & Bruno, 2000; Carvajal et al., 2018; Irrazabal et al., 2006; Venegas, 2011). Su interés se halla en la manera en que conceptualizan y operativizan la calidad de éste a efectos de calibrar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura del alumnado implicadas en su elaboración.

Un examen conjunto de las categorías de evaluación que engloban estos trabajos revela una desconexión general entre el análisis de la información presente en el resumen y el análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que esta información se construye. A este respecto, todos los trabajos presentan, al menos, dos categorías dedicadas respectivamente al análisis de la presencia de la información clave y al análisis de su estructuración en el texto. Sin embargo, no todos los trabajos presentan categorías dedicadas al análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua en que se construye la información: algunos descartan totalmente esta evaluación (Beke & Bruno, 2000, 2005) y otros la desconectan de las categorías de análisis del contenido informativo, enfocándose en la evaluación aislada de los recursos de cohesión (Argüelles, 2004, 2012; Carvajal et al., 2018; Irrazabal et al., 2006; Venegas, 2011), del vocabulario (Argüelles, 2004, 2012), de los recursos gramaticales (Argüelles, 2004, 2012) y de aspectos ortográficos (Argüelles, 2004, 2012; Carvajal et al., 2018).

Teniendo en cuenta que en el marco teórico de estos trabajos se reconoce la conexión entre lectura y escritura que implica la elaboración del resumen, nos parece contradictorio que no llegue a materializarse explícitamente la evaluación de la comprensión a través de los recursos expresivos elegidos por el estudiante para transmitir la información del texto fuente. En este sentido, nos preguntamos cuál es la razón que motiva a estos especialistas a

disociar el análisis de la presencia y organización de ideas clave del análisis de la manera en que el estudiante construye y organiza estas ideas mediante el uso particular que hace de los recursos genéricos, discursivos y lingüísticos en el resumen. Sostenemos que la respuesta a la cuestión anterior está en el empleo de orientaciones teóricas que, pese a su indiscutible valor para comprender el fenómeno del resumen, no cuentan con la tecnología adecuada para conectar los distintos aspectos implicados en su elaboración, o, en otras palabras, para llegar a la evaluación de la comprensión a través de la escritura.

Es por ello que en nuestra investigación recurrimos al aparato que nos proporciona la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney (Halliday & Mathiessen, 2014; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008) para conceptualizar la calidad del resumen y abordar así una operativización de este constructo que no disocie el análisis de la información del análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que esta información se construye.

Esto no habría sido posible sin los trabajos de Drury (1991) y Hood (2008), que son los únicos referidos a la construcción del resumen en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. Drury (1991, pp. 431-432) contextualiza el resumen entre las prácticas de manipulación lingüística que cualquier estudiante universitario ha de dominar para darle forma al conocimiento de las fuentes y crear significados que encajen con sus propósitos en cada tarea de escritura académica, de ahí que su trabajo describa las características de un resumen bien hecho y el trasvase de significados que conlleva. Al igual que Drury (1991), Hood (2008, p. 352) contextualiza la escritura del resumen en los programas de alfabetización académica y define la tarea de resumir como la de llegar a una síntesis compacta de las ideas esenciales de un texto fuente empleando recursos expresivos propios tanto como sea posible para evitar el plagio. La cuestión que centra su interés es precisamente la forma en que los significados textual, ideacional e interpersonal se trasladan de un texto a otro. La autora explora así las modificaciones resultantes de este traslado como cambios en el lenguaje y en la reinstanciación en serie de la información desde un texto fuente a las notas extraídas de éste y finalmente al resumen.

Según estos fundamentos teóricos, en nuestra investigación entendemos la calidad de un resumen como la variable que da cuenta del grado de adecuación de las opciones genéricas, semántico-discursivas, léxico-gramaticales y gráficas elegidas por el alumnado para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente. Entendemos así que la elección de unas u otras opciones manifestaría tanto el grado de comprensión como de elaboración en la expresión de la información disciplinar que habría alcanzado en relación con la fuente, de ahí que el resumen pueda ser empleado como un instrumento de evaluación del desarrollo de la lectura y la escritura académica del alumnado.

DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Considerar el resumen como práctica discursiva de evaluación implica necesariamente el empleo de un instrumento que pueda evidenciar no sólo el grado de adecuación de las opciones elegidas por el alumnado a la hora de

reinstanciar los significados del texto fuente, sino que pueda manifestar además los logros y déficits específicos de los que da muestra este alumnado en los distintos aspectos lingüísticos asociados a esta actividad.

Metodología

Para el diseño del instrumento se optó por el formato de un esquema de puntuación analítico similar al formato de otros instrumentos de evaluación de textos académicos inscritos en este mismo marco teórico (Dreyfus et al., 2016; Rose et al., 2008). El instrumento fue desarrollado en varios ciclos, de modo que hasta determinar una versión definitiva elaboramos dos versiones intermedias. Las consideraciones detalladas que articularon el diseño y la modificación de cada una de estas versiones pueden consultarse en trabajos anteriores (Blanco Fernández, 2019, 2021).

Esencialmente, descartamos la primera versión de nuestro instrumento por efectuar una operativización de la calidad del resumen en la que se seguía aislando el análisis de la información del análisis de los recursos lingüísticos mediante los que esta se construye. Por ejemplo, esta primera versión escindía las categorías *Propósito comunicativo* y *Estructura esquemática* de aquellas que evaluaban la calidad de la reinstanciación particular de los sistemas semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos, cuando son precisamente los recursos de esos sistemas los que realizan la estructura esquemática y, por ende, el propósito comunicativo del género instanciado por el texto fuente. Es por ello que en la segunda versión eliminamos las categorías que estimamos redundantes, reduciendo a seis las diez que constituían la primera versión. No obstante, para confirmar que esta modificación había ido en la dirección adecuada, decidimos validar el constructo y el contenido del instrumento mediante juicio de expertos.

La validez de constructo y la validez de contenido son tipos habituales de validez establecidos en el ámbito de la evaluación de instrumentos de medición, junto con la validez de criterio. Ambas están íntimamente relacionadas, pues mientras que la validez de contenido determina hasta qué punto las categorías y criterios que conforman el instrumento son indicadores de lo que se pretende medir, la de constructo determina hasta qué punto las medidas resultantes pueden ser consideradas pertinentes con respecto a la propia definición teórica del fenómeno objeto de estudio (Robles & Rojas, 2015). El juicio de expertos, que fue la técnica elegida para determinar ambos tipos de validez, se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008, p. 29).

Se seleccionaron tres expertos teniendo en cuenta su grado de formación y conocimiento de la teoría lingüística sistémico-funcional, su dominio en la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura inscritas en la Pedagogía basada en Géneros Discursivos y su experiencia en el diseño, validación y uso de instrumentos de evaluación lingüística.

En primer lugar, se les proporcionó un documento en el que se especificaba el contexto y el objetivo de la investigación, así como los datos básicos asociados a su dimensión cuantitativa, entre los que se precisó

especialmente la información relativa al constructo y a las categorías y descriptores asociados al instrumento previamente diseñado. Asimismo, les entregamos un calendario de actuaciones asociadas al proceso de validación y una plantilla para recoger sus consideraciones y sugerencias de mejora.

Esta plantilla recoge el juicio de los expertos sobre la elección del constructo y la calidad de su definición y operativización. Asimismo, recoge su consideración acerca de la calidad de la fundamentación de cada categoría de análisis en la teoría de referencia y su relevancia, coherencia, precisión y claridad. El juicio de los expertos se traduce en la plantilla en la elección de un grado de acuerdo en una escala de cuatro posibles (Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo). Esta información cualitativa se traduce en una escala de cuatro puntos (0=Totalmente en desacuerdo, 1= En desacuerdo, 2= De acuerdo y 3= Totalmente de acuerdo) a la hora de realizar el cálculo estadístico del coeficiente de acuerdo alcanzado.

Según lo estipulado en el calendario, les otorgamos un plazo de dos meses desde la recepción de los documentos para completar la plantilla y remitírnosla de nuevo para su análisis. En este análisis empleamos el estadístico w de Kendall, que arrojó un índice de acuerdo total de .404, ostensiblemente reducido.

Una vez realizado el análisis, en la fecha de puesta en común fijada en el calendario convocamos a los jueces a mantener una videoconferencia mediante la que poder discutir estos puntos. Una vez aclarados, se determinó la versión definitiva para el esquema de puntuación analítico.

Por un lado, los jueces nos instaron a volver a incluir algunas categorías que habíamos descartado en la segunda versión del instrumento, como *Estructura Esquemática e Identificación*. Por otro lado, nos instaron a reelaborar la teoría asociada a algunas categorías, como *Periodicidad*, y a ajustar el alcance de otras, como *Sintaxis de la modalidad escrita y Edición*, que pasaron a denominarse *Aspectos léxico-gramaticales* y *Aspectos gráficos*, respectivamente.

Diseño final

La versión definitiva del instrumento se presenta a continuación:

Tabla 1 Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación de Resúmenes

Estructura esquemática	0	1	2	3
El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original				
Valoración	0	1	2	3
El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases				

Ideación	0	1	2	3
El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases				
Conjunción	0	1	2	3
El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases				
Periodicidad	0	1	2	3
El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género				
Identificación	0	1	2	3
El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen				
Aspectos léxico-gramaticales	0	1	2	3
El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica				
Aspectos gráficos	0	1	2	3
El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación				

Note. 0 = Inapropiado; 1 = Débil; 2 = Bueno; 3 = Excelente

A continuación exponemos los fundamentos teóricos de las distintas categorías de operacionalización de la calidad del resumen incluidas en el instrumento:

- Estructura esquemática: El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original

La identificación de un género tiene lugar mediante el reconocimiento del ámbito de la cultura en que se desarrolla la actividad social cuyo propósito encaja con el manifestado por los hablantes a través de los diferentes tipos de significado que construyen paso a paso en el texto. Estos pasos o etapas en que se desarrolla la actividad

comunicativa de los hablantes constituyen la estructura esquemática del género y asumen una función esencial en la construcción de su propósito global. La estructura esquemática de cualquier género presenta elementos obligatorios y opcionales: los primeros son las propias etapas, segmentos altamente predecibles en cada género; y los segundos son las fases que las integran, unidades intermedias en una escala entre las etapas y los mensajes, cláusulas no dependientes y no proyectadas de las que pueden depender otras (Martin, 1992, p. 235).

Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación de los recursos propios de los distintos sistemas en el resumen (VALORACIÓN, IDEACIÓN, CONJUNCIÓN, PERIODICIDAD, etc.) llega a mantener las etapas características del género en cuestión como pasos necesarios para cumplir su propósito comunicativo, así como las fases que las conforman. En los casos en que sea necesario, esa reinstanciación ha de respetar, además, el orden en que se presentan estas etapas en el género.

- Valoración: El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases.

La VALORACIÓN es el sistema de la semántica del discurso directamente relacionado con la expresión de la variable registral del tenor y el significado interpersonal del texto (Martin & White, 2005). Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación del texto fuente efectuada en el resumen mantiene los recursos lingüísticos seleccionados por el autor para:

- a) transmitir sus particulares actitudes hacia el tema: teniendo en cuenta que los textos académicos no suelen expresar actitudes de AFECTO o juicios personales de tipo moral, centramos este aspecto en la reinstanciación de apreciaciones particulares relacionadas con el tema tal y como pueden observarse en la elección de elementos léxicos que ha hecho el estudiante.
- b) transmitir la GRADACIÓN de las actitudes anteriores: tan relevante para transmitir la información del texto fuente resulta la reinstanciación de las apreciaciones del tema que realiza el autor como la GRADACIÓN que les aplica. En este sentido, recordamos que las actitudes pueden graduarse de mayor a menor intensidad mediante el uso de recursos como intensificadores (tanto gramaticales del tipo partículas intensificadoras o adverbios comparativos y superlativos, como léxicos del tipo sustantivos, adjetivos o verbos de significado graduable), recursos de MODALIZACIÓN (del tipo verbos de opinión y valoración, perífrasis modales de posibilidad y adverbios y locuciones adverbiales de frecuencia o posibilidad) o de MODULACIÓN (del tipo perífrasis modales de obligación).
- c) ubicar la propia voz del estudiante en relación con la voz del autor del texto: teniendo en cuenta que el alumnado necesita ser capaz de representar su resumen neutralmente como una proyección de la voz del autor, resultan cruciales los recursos para instanciar esta HETEROGLOSIA fundamental. Entre los más comunes,

se encuentran las cláusulas articuladas en torno a Procesos verbales que proyectan el resumen en su totalidad o parcialmente como un Macrotema.

La expresión de estos recursos de VALORACIÓN presentes en las secuencias de actividad clave del texto fuente puede proceder tanto de la conservación literal de los mismos como de su reinstanciación mediante otros elementos seleccionados por el estudiante: en este segundo caso, el significado interpersonal original ha de mantenerse intacto.

- Ideación: El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

La IDEACIÓN es el sistema de la semántica discursiva relacionado con la realización del significado ideacional y de la variable registral de campo (Martin & Rose, 2007, pp. 73-114). A este respecto, el campo de cualquier texto se realiza a partir de la expresión de las secuencias de actividad de cada etapa/fase. La expresión de cualquier secuencia de actividad se orienta a un propósito comunicativo e implica a personas, objetos, procesos, cualidades, lugares, etc., que se organizan en taxonomías de distinto grado de profundidad a partir de las relaciones semánticas que mantienen, expresando así una experiencia del mundo más o menos especializada.

En el ámbito académico, las relaciones semánticas de meronimia y de hiponimia entre entidades técnicas son particularmente importantes a la hora de articular el campo de los textos y son precisamente las que tiene en cuenta Hood (2008) cuando establece una de las principales posibilidades de reinstanciación de los términos del texto fuente en el resumen: la generalización mediante composición/descomposición en el caso de la meronimia y clasificación/desclasificación en el caso de la hiponimia. Estas taxonomías vinculadas a las secuencias de actividad se extienden a lo largo de cada fase y etapa del texto, de modo que su estructura esquemática acaba reflejando la relación ideacional de sus partes con el todo (Dreyfus et al., 2016, p. 114).

La evaluación de este criterio considera así el grado en que el resumen llega a mantener las secuencias de actividad clave de cada una de sus etapas y fases, esto es, las secuencias de actividad sin las cuales se vería gravemente afectada la realización del campo del texto. En relación con el sistema de la PERIODICIDAD, en muchos géneros, estas secuencias de actividad clave constituyen los Hipertemas o Hipernuevos del texto fuente, esto es, los picos de prominencia informativa que anticipan o condensan la información que seguirá en el texto. Además, en relación con el sistema de la VALORACIÓN, en ocasiones su relevancia puede venir indicada mediante la instanciación de distintos recursos de MODALIZACIÓN y MODULACIÓN. Finalmente, otro rasgo que caracteriza a las cláusulas que constituyen secuencias de actividad clave es el tipo de relaciones lógico-semánticas que mantienen con respecto a las cláusulas previas, que no suelen ser de elaboración, sino de extensión y de ampliación o mejora (sobre todo, de causalidad).

En la evaluación de este criterio tenemos en cuenta las transformaciones que pueden experimentar los términos inscritos en estas secuencias de actividad clave en su trasvase desde el texto fuente. Así pues, basándonos en la teoría de Hood (2008), a la hora de evaluar si los alumnos han mantenido estos términos en el resumen tenemos en

cuenta tanto su reinstanciación literal como su reinstanciación mediante (1) generalización (clasificación/desclasificación o composición/descomposición), (2) empleo de nombres abstractos (especificación/desespecificación), (3) metaforización léxica o gramatical (empaquetamiento/desempaquetamiento) o (4) sinonimia (infusión/defusión), siempre que el grado de compromiso semántico de la reinstanciación sea aceptable en referencia al término original.

- **Conjunción:** El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

La **CONJUNCIÓN** es el sistema de la semántica discursiva que realiza aquellos significados que contribuyen a organizar lógicamente las secuencias de actividad en los textos, por lo que se relaciona con el significado y la metafunción experiencial y textual. Si se tiene en cuenta el significado experiencial, destaca la estrecha relación que la **CONJUNCIÓN** mantiene con la **IDEACIÓN**, al construir la experiencia de los hablantes en secuencias de actividad organizadas lógicamente; si se tiene en cuenta el significado textual, destaca, por su parte, la interacción con la **PERIODICIDAD**, al presentar el discurso como ondas de información organizadas lógicamente (Martin & Rose, 2007, p. 116). Las opciones del sistema de la **CONJUNCIÓN** son asimismo un indicio clave del modo del texto: en este sentido, una mayor presencia de conjunciones internas es más propia de discursos escritos, pues refuerzan la organización del contenido.

Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación de la información del texto fuente en el resumen conserva las conjunciones explícitas que relacionan de manera lógica las secuencias de actividad clave de su campo particular. Mientras que en algunos textos estas conjunciones explícitas resultan un recurso esencial para articular la estructura esquemática propia del género discursivo en cuestión, en otros la relación entre las secuencias de actividad permanece implícita, y es tarea del lector inferir el tipo de relación lógico-semántica que se establece entre sus cláusulas para comprender cómo se articula la información. De este modo, en la evaluación de este criterio también se valora la recuperación en el resumen de aquellas conjunciones implícitas que relacionan secuencias de actividad clave, pues su restablecimiento da cuenta de un grado de comprensión más alto de la información.

Por último, este criterio evalúa además la manera en que el estudiante reinstancia las metáforas gramaticales lógicas, esto es, aquellos términos (verbos, preposiciones o sustantivos) que expresan relaciones lógicas de causa-efecto que serían congruentemente expresadas por conjunciones. Específicamente, esta reinstanciación de las metáforas gramaticales lógicas puede manifestarse en su conservación literal o en su desempaquetamiento, opción para la que resulta imprescindible que el compromiso semántico de los nuevos términos con respecto a la metáfora gramatical original sea adecuado al registro académico.

- **Periodicidad:** El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género.

La PERIODICIDAD se asocia al significado y la metafunción textual y se refiere al sistema de la semántica discursiva relacionado con el conjunto de opciones que articula la organización particular del flujo de información en un texto, concretamente la organización de los puntos de partida y de finalización de esta información en las cláusulas, los párrafos y el texto mismo: Tema/Nuevo (para el español, ver Moyano, 2016, 2021, 2024a), Hipertema/Hipernuevo, Macrotema/Macronuevo (Martin & Rose, 2007, pp. 187-218). Esta organización está estrechamente relacionada con el método de desarrollo del género, que es el patrón de Temas presente en las cláusulas del texto según el ángulo del campo que se haya establecido. Dado que este ángulo del campo es sensible a la estructura del género, puede llegar a prefigurar las etapas en que se realizará el patrón de Temas del texto.

Por tanto, este criterio evalúa el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante presenta recursos efectivos para articular el flujo de información en las cláusulas según el método de desarrollo propio del género. De este modo, a través de la disposición particular de las cadenas léxicas y referenciales por la que opte el estudiante en su articulación de los Temas marcados y no marcados en las cláusulas del resumen, conseguirá plasmar el método de desarrollo del género de forma más o menos clara.

Entre los recursos que puede emplear, este criterio tiene en cuenta la concordancia entre los Temas no marcados y el afijo verbal, pues es la estrategia característica del español para realizar este tipo de Temas (Moyano, 2016, 2021, 2024a) y contribuye a mantener la coherencia y la cohesión en el nivel local de la cláusula y en el global del texto. Asimismo, el criterio considera la habilidad del estudiante a la hora de emplear Temas marcados —Circunstancias o participantes no concordantes ubicados como primer elemento experiencial de la cláusula— para andamiar transiciones en las fases del texto.

Además de lo anterior, este criterio valora también el establecimiento por parte del estudiante de Macrotemas/Macronuevos e Hipertemas/Hipernuevos en aquellas etapas del texto donde sea pertinente anticipar el desarrollo de la información con fines organizativos.

- Identificación: El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen

La IDENTIFICACIÓN es el conjunto de opciones relacionadas con los recursos lingüísticos que identifican a las personas y las cosas (objetos, instituciones, abstracciones, etc.) en cada cláusula y oración a lo largo del texto para que los lectores u oyentes puedan seguirles la pista (Martin & Rose, 2007, pp. 156-185). La IDENTIFICACIÓN hace referencia tanto a la presentación de estas personas y cosas por primera vez como a los distintos recursos con los que el hablante se refiere a ellos al dar por sentado que el lector o el oyente ya los conoce.

Este criterio evalúa el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante mantiene la coherencia y la cohesión de la información mediante el uso adecuado de recursos lingüísticos para presentar términos clave (indefinidos, comparativos, etc.) y volver a remitirse a ellos en las sucesivas cláusulas, oraciones, párrafos y fases (definidos, demostrativos, posesivos, comparativos, pronombres, elipsis, etc.).

- Aspectos léxico-gramaticales: El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica

Este criterio evalúa el grado en que los grupos nominales y las cláusulas que el estudiante construye en el resumen manifiestan los rasgos característicos de la prosa científica, a saber:

- a) los grupos nominales contribuyen a mantener una baja intrincación gramatical en el texto gracias a la presencia de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones, así como de construcciones de postmodificación del núcleo, más frecuentes en español.

La intrincación gramatical es el número de cláusulas que tiene un texto en relación al número de cláusulas que presenta en total (Eggins, 2002, p. 119). La prosa científica tiende a emplear un número de cláusulas relativamente bajo para simplificar y objetivar la expresión de sus contenidos (Halliday & Martin, 1993). Precisamente, el grupo nominal ofrece numerosos recursos para reducir la intrincación gramatical mediante su articulación en torno a metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones que actúan, solas o junto a un Clasificador, como Centro del grupo nominal y pueden ser modificadas mediante Epítetos y Cualificadores. Estos grupos nominales especiales empaquetan el significado atribuible a una cláusula y se conectan mediante un Proceso metaforizado —una metáfora gramatical lógica, de hecho— a otros grupos nominales de igual naturaleza como recurso característico de la prosa científica para evitar la intrincación gramatical. Las posibilidades derivadas del empaquetamiento de cláusulas en grupos nominales son variadas en español, y una relación extensa de éstas en contraposición a las propias de la lengua inglesa puede encontrarse en Trías (2007).

- b) las cláusulas —y no únicamente las que constituyen secuencias de actividad clave— presentan un desarrollo lógico completo que responde a las exigencias semánticas del tipo de Proceso en torno al que se articulan y a la función del habla que desempeñan.

Valoramos así la calidad de la construcción de las cláusulas del resumen del estudiante en términos de TRANSITIVIDAD y de MODO. Con respecto al primer sistema, revisamos si tiene lugar algún tipo de disonancia entre el tipo de Proceso y los términos elegidos por el estudiante para desempeñar los roles temáticos asociados (Moyano, 2010). Con respecto al segundo sistema, revisamos si estos elementos articulan coherentemente el Negociador y el Residuo (Quiroz, 2015, 2017) de las proposiciones declarativas que constituyen el resumen.

- Aspectos gráficos: El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación.

Empleo del esquema de puntuación analítico

El uso riguroso del esquema de puntuación analítico exige especificar los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo de la escala en relación con las distintas categorías. En el caso concreto de *Estructura esquemática*, *Valoración*, *Ideación*, *Conjunción* y *Periodicidad*, su uso implica el previo análisis sistémico-funcional del texto fuente y la redacción de los descriptores en referencia al mismo. Estimamos que esta tarea de analizar el texto fuente y establecer unos estándares de logro asociados resulta imprescindible en cualquier caso para contar con una retroalimentación fiable sobre el progreso del alumnado en la comprensión y la producción de textos disciplinares. Sin la referencia al texto fuente, consideramos que el propósito de la herramienta, que es evaluar la comprensión de un texto a través de su resumen escrito, se distorsionaría. De este modo, nuestro instrumento difiere de aquellos que aspiran a la generalización.

A continuación presentamos un ejemplo de especificación de estos descriptores en referencia a un fragmento de una obra de Jespersen (1925/1989, pp. 151-152). En la taxonomía de géneros que ofrecen Martin y Rose (2008, pp. 118-124), el texto pertenece al género de la *exposition*, que expone y defiende una tesis en contraste con otros dos géneros argumentativos: *discussion*, que explora más de una postura sobre un tema, y *challenge*, que rebate una postura preestablecida. Como puede observarse en la Tabla 2, una práctica recomendada es numerar las cláusulas del texto para facilitar la referencia a la información:

Tabla 2 Ejemplo de texto fuente

Tesis	Antítesis	[1] Es cierto que [2] podemos decir con Saussure que [3] el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que [4] es libre para [5] deformar las palabras a su capricho y [6] elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas.
	Tesis	Pero [7] ha de tenerse en cuenta que [8] si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, [9] le será difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que [10] casi toda el habla individual está condicionada socialmente:
Argumentos	Presentación	[11] un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y [12] en cada expresión de la <i>parole</i> existe un elemento social.
	Explicación	Solo [13] cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o [14] cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y [15] desahoga su buen humor

	<p>[16] entonando una ruidosa canción o [17] canturreando sonidos sin significación, [18] únicamente entonces tenemos una actividad de la <i>parole</i> que no está condicionada a una norma externa. [19] (Si no tienen lugar estas situaciones) [20] Cada uno habla como los demás. [21] La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, [22] debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, [23] todo individuo ha de acomodar su <i>parole</i> a una norma que le ha sido dada desde fuera, [24] que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las <i>paroles</i> individuales de los demás.</p>
<p>Refuerzo de la tesis</p>	<p>De aquí que [25] podemos decir que [26] en cierto sentido la lengua (la <i>langue</i>) es una especie de plural para el habla (la <i>parole</i>), [27] en el mismo sentido que [28] “varios caballos” es un plural de “un caballo”, [29] significando un caballo más un segundo caballo, [30] que es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.</p>

Comenzamos mostrando los descriptores asociados a algunas categorías de análisis que exigen la referencia al texto fuente:

Tabla 3 Descriptores de logro asociados a la categoría Ideación

0	1	2	3
<p>No se reinstancia ninguna de las secuencias de actividad clave:</p> <p>[3] antítesis de Saussure</p> <p>[10] tesis</p> <p>[11] argumento-a</p> <p>[12] argumento-b</p> <p>[26] refuerzo</p>	<p>No se reinstancian las secuencias de actividad clave:</p> <p>[10] tesis</p> <p>y/o</p> <p>[11] argumento-a</p>	<p>Se reinstancian las secuencias de actividad clave:</p> <p>[10] tesis</p> <p>y</p> <p>[11] argumento-a (o en su defecto, la secuencia 21, que replica su sentido, introducida por una conjunción causal)</p>	<p>Se reinstancian las secuencias de actividad clave:</p> <p>[3] antítesis</p> <p>[10] tesis</p> <p>[11] argumento-a</p> <p>[12] argumento-b</p> <p>[26] refuerzo</p>

Tabla 4 Descriptores de logro asociados a la categoría Conjunción

0	1	2	3
<p>No se reinstancia ninguna de las siguientes relaciones lógico-semánticas entre las secuencias de actividad clave:</p> <p>-Contraexpectativa entre [3] y [10]</p> <p>-Causa al introducir [11]</p> <p>-Consecuencia al introducir [26]</p>	<p>No se reinstancia la causa u otro tipo de relación lógico-semántica aceptable al introducir [11] argumento-a</p>	<p>Se reinstancia la causa u otro tipo de relación lógico-semántica aceptable al introducir [11] argumento-a (o en su defecto, la secuencia 21, que replica el sentido del argumento-a): esta relación está implícita en el texto</p>	<p>Se reinstancian las siguientes relaciones lógico-semánticas entre las secuencias de actividad clave:</p> <p>-Contraexpectativa entre [3] y [10]</p> <p>-Causa al introducir [11]: esta relación está implícita en el texto</p> <p>-Consecuencia al introducir [26]</p>

Mostramos a continuación los descriptores asociados a una de las categorías de análisis transversales a cualquier texto:

Tabla 5 Descriptores de logro asociados a la categoría Aspectos léxico-gramaticales

0	1	2	3
<p>El resumen presenta frecuentes defectos en la construcción de los grupos nominales y las cláusulas que dificultan gravemente la comprensión del mensaje</p>	<p>El resumen presenta una prosa densa e intrincada, a veces de carácter coloquial, además de errores puntuales en la construcción de los grupos nominales y las cláusulas que, aunque no dificultan la comprensión del mensaje, alejan el texto de la calidad exigible en</p>	<p>El resumen carece de errores en la construcción de las cláusulas y el grupo nominal, aunque, con respecto a este, no se aprovechan en todo su potencial los recursos propios de la prosa académico-científica (metáforas gramaticales, nominalizaciones, etc.)</p>	<p>El resumen constituye un perfecto ejemplar de la prosa científica por la baja intrincación gramatical que aporta el aprovechamiento de los recursos del grupo nominal y por el adecuado desarrollo lógico de las cláusulas</p>

	un contexto académico-científico		
--	----------------------------------	--	--

Finalizamos ejemplificando el empleo del instrumento mediante la aportación de cuatro muestras de resúmenes estudiantiles características de cada uno de los intervalos de la escala:

Tabla 6 Muestras de desempeño ilustrativas de los intervalos de la escala

0	<p>El individuo es libre de formar su propia habla, es libre de deformar las palabras a su antojo y así elaborar palabras nuevas, pero si este traspasa ciertos límites a la hora de formar y deformar palabras será difícil que le entiendan.</p> <p>Hace referencia que casi toda el habla de las personas está condicionada socialmente, la gente se suele expresar según lo que oye, también se refiere a que la actividad de la parole no está siempre condicionada a una norma externa, lo que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los demás, y que debemos acomodar la parole a una norma dada desde fuera, y que la lengua es un especie de plural para el habla.</p>
1	<p>Saussure defiende la libertad que posee el ser humano para usar su propia lengua, pero realmente en escasas situaciones esa libertad de uso se verá reflejada de manera clara, puesto que en casi la totalidad de los contextos en los que una persona se expresa estará influenciado por las personas que allí se encuentran y se ejerce, sin el individuo ser consciente, la necesidad de influir en ellos con aquello que expresa. De estas afirmaciones confluimos que la lengua y el habla son, pese a ser dos conceptos con significado distinto, se encuentran relacionados por la “pluralidad” real del segundo frente al primero.</p>
2	<p>Según el autor y parafraseando a Saussure, cada individuo decide su propia habla, aunque si se traspasan ciertos límites, le será muy difícil hablar, ya que casi toda el habla individual está condicionada socialmente.</p> <p>Argumentando esto, el autor, además de indicar que cada uno habla como los demás, indica que la única razón por la que se habla es producir una impresión sobre los demás, teniendo en cuenta los prejuicios, y para lo que es necesario acomodar la parole individual a una norma que ha sido dada desde fuera.</p> <p>Por último, el autor refuerza su tesis indicando que la lengua (la langue) es una especie de plural para el habla (la parole).</p>
3	<p>El autor, en contraposición a la afirmación de Saussure en cuanto a la soberanía del individuo sobre su propia habla, considera que se debe de tener en cuenta, además, que si esta traspasa ciertos límites,</p>

realmente muy estrechos, le será difícil hablar porque casi toda el habla individual está condicionada socialmente.

El argumento que sostiene el autor es que un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan. En consecuencia, en cada expresión de la parole existe un elemento social. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su parole a una norma que le ha sido dada desde fuera.

Para concluir, el autor reafirma su tesis al decir que, en cierto sentido, la langue es una especie de plural para la parole.

CONCLUSIONES FINALES

En este trabajo se ha presentado un instrumento de evaluación diseñado para valorar la calidad de la práctica discursiva del resumen del alumnado universitario que se fundamenta en la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney. Escogemos este marco teórico porque nos permite conceptualizar la calidad del resumen y abordar así una operativización de este constructo sin disociar el análisis del contenido del de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que este contenido se construye. Estimamos que sólo así la evaluación de la comprensión del texto fuente por parte del alumnado puede efectuarse a través de la evaluación de su expresión en el resumen.

Nos parece un logro notable el haber adaptado las categorías de análisis propias de este marco teórico y presentes también en otros instrumentos (Dreyfus et al., 2016; Moyano, 2024b; Rose et al., 2008) a la evaluación de un texto cuya calidad no puede juzgarse *per se*, sino en relación a otro texto fuente. Somos conscientes de que esto puede convertir nuestro esquema de puntuación en un instrumento enfocado a usuarios especializados, pues su empleo implica el necesario análisis sistémico-funcional del texto original y la redacción de los descriptores de logro ajustados a cada intervalo de la escala en referencia a dicho texto. Con todo, sea proyectada desde este mismo marco teórico o no, estimamos que la tarea de analizar el texto fuente y establecer unos estándares de logro en referencia al mismo resulta imprescindible en cualquier proceso de evaluación del resumen que pretenda contar con una retroalimentación fiable sobre los logros y déficits específicos de los que da muestra el alumnado en los distintos aspectos lingüísticos asociados a esta actividad.

Consideramos que cualquier esfuerzo merece la pena, teniendo en cuenta que la habilidad de escribir resúmenes resulta esencial en el contexto de la escritura de textos académicos heteroglósicos. Asimismo, favorece que los y las estudiantes pasen de ser consumidores a creadores de conocimiento científico, al permitirles posicionarse en un campo de estudio representando de modo sintético las contribuciones de otros, de modo que puedan ser comparadas, contrastadas y evaluadas sin caer en el plagio (Hood, 2008, pp. 351-352). Así pues, el dominio del

alumnado en la escritura de resúmenes puede predecir en cierto sentido su desempeño en la escritura de ese otro tipo de textos más ambiciosos que articulan el aprendizaje en las disciplinas. En palabras de Umberto Eco: "[...] Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras, enseña a escribir" (1985, p. 14).

REFERENCIAS:

- Argüelles, I. (2004). Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía "BABAR". *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 8, 81-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287026422006>
- Argüelles, I. (2012). El resumen y su evaluación: aspectos teóricos y pedagógicos en el contexto de lenguas extranjeras. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 12, 115-152. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18029>
- Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Antonio Machado Libros.
- Beke, R. & Bruno, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 12(15), 19-35. <http://hdl.handle.net/10872/3825>
- Beke, R. & Bruno, E. (2005). Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes. *Revista de Pedagogía*, 26(75), 9-30. <http://hdl.handle.net/10872/3734>
- Blanco Fernández, J. M^a (2019). Scaffolding Academic Literacy: propuesta de aplicación de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica de base sistémico-funcional. *E-SEDLL*, 2, 45-156. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/12.pdf>
- Blanco Fernández, J. M^a (2021). Scaffolding academic literacy en el contexto de formación inicial de maestros en España. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 331-349). The WAC Colostate. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.14>
- Bruno, E. (2011). La escritura de resúmenes académicos. En R. Beke & A. Bolívar (Eds.), *Lectura y escritura para la investigación*. Universidad Central de Venezuela.
- Carvajal, M., Eudave, D. & Muñoz, M. (2018). Redactar un resumen. Estrategias y dificultades. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.7>
- Castañeda, L. & Henao, J. (1999). El resumen como habilidad esencial para el trabajo académico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22(1), 77-95. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/10163>

- Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72(1), 7-32.
<https://doi.org/10.3406/prati.1991.1649>
- Cuevas, I., Mateos, M., Martín, E., Luna, M., Martín, A., Solari, M., González-Lamas, J. & Martínez, I. (2016). Collaborative writing of an argumentative synthesis from multiple sources: The role of writing beliefs and strategies to deal with controversy. *Journal of Writing research*, 8(2), 205-226.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. & Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Palgrave Macmillan.
- Drury, H. (1991). The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level. En E. Ventola (Ed.), *Functional systemic linguistics: Approaches and uses* (Vol. 55) (pp. 431-456). Mouton de Gruyter.
- Du, Q. (2014). Bridging the gap between ESL composition programs and disciplinary writing: The teaching and learning of summarization skill. En T. Zawacki & M. Cox (Eds.), *WAC and second language writers: Research towards linguistically and culturally inclusive programs and practices* (pp. 113-128). The WAC Clearinghouse.
<https://doi.org/10.37514/PER-B.2014.0551>
- Eco, U. (1985). Elogio del resumen. *Quimera*, 51, 13-15.
- Egins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Traducción, prólogo y glosario de Felipe Alcántara.
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., & McCormick, K. (Eds.). (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.
- García, M. & Bigi, E. (2011). El resumen como parte del Trabajo Especial de Grado. *Legenda*, 13(10), 149-163.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Routledge.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, 19(4), 351-365. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003>
- Irrazabal, N., Saux, G., Burin, D. & León, J. (2006). El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones* (vol. XIII) (pp. 51-57). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Jespersen, O. (1925). Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico (F. Vela, Trad.). En A. Alonso-Cortés (1989) (Ed.), *Lecturas de Lingüística* (pp.141-156). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1925 y traducido al español en 1947 en la Revista de Occidente).
- Kintsch, W. & Van Dijk. T. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- López, G. & Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40(2), 315-350.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: system and structure*. Benjamins.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martín, P. (2002). A genre-based investigation of abstract writing in English and Spanish. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 44, 47-64.
- Martín, P. (2003). Análisis contrastivo de los componentes estructurales y gramaticales de los resúmenes de los artículos científicos. *Revista española de lingüística*, 33(1), 153-182. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1785>
- Moyano, E. (2010). El sistema de Tema en español: una mirada discursiva sobre una cuestión controvertida. En E. Ghio & M. Fernández (Eds.), *El discurso en español y portugués: Estudios desde una perspectiva sistémico-funcional* (pp. 39-87). Universidad Nacional del Litoral.
- Moyano, E. (2016). Theme in English and Spanish: Different means of realization for the same textual function. *English Text Construction*, 9(1), 190-220. <https://doi.org/10.1075/etc.9.1.10moy>
- Moyano, E. (2021). La función de Tema en español: Sus medios de realización desde la perspectiva trinocular de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106), 487-517. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200487>
- Moyano, E. (2024a). The function of Theme in Spanish. *Language, Context and Text*, 6(2), 262-301. <https://doi.org/10.1075/langct.00073.moy>
- Moyano, E. (2024b). Diseño de instrumentos para la evaluación de textos producidos por estudiantes en el marco de programas de lectura y escritura académicas y profesionales. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1(1), 99-122. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.06>

- Quiroz, B. (2015). La cláusula como movimiento interactivo: una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(1), 261-301. <https://doi.org/10.1590/0102-445023762456121953>
- Quiroz, B. (2017). Gramática interpersonal básica del español: una caracterización sistémico-funcional del sistema de modo. *Lenguas Modernas*, 49, 157-182. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49231/53349>
- Ren, H. & Li, Y. (2011). A Comparison Study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign-Language Theses. *English Language Teaching*, 4(1), 162-166. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p162>
- Robles, P. & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S. & Page, S. (2008). Scaffolding Literacy for Indigenous Health Sciences Students. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 165-179. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004>
- Trías, M. (2007). El grupo nominal complejo y sus implicaciones para la lectura de textos de ciencia. *Núcleo*, 19(24), 113-135.
- Upegui, A. (2009). Los resúmenes para artículos de investigación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(26).
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Venegas, R. (2011). Evaluación de resúmenes en español con Análisis Semántico Latente: Una implementación posible. *Revista Signos*, 44(75), 85-102. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342011000100007

SOBRE LA AUTORA:

Juana María Blanco Fernández es docente en la Facultad de Educación de Toledo. Doctora en Didáctica de la Lengua por la Universidad Complutense de Madrid. Sus investigaciones se centran en la aplicación educativa de la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Blanco Fernández, J. M. (2025). El resumen como práctica discursiva: Diseño de un instrumento de evaluación en el marco de la lingüística sistémico-funcional. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 75-96. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.05>