

LA REINSTANCIACIÓN DE SIGNIFICADOS IDEACIONALES EN RESÚMENES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL Y LA PEDAGOGÍA BASADA EN GÉNEROS DISCURSIVOS

REINstantiation of Ideational Meanings in University Students' Summaries: A Study within the Framework of Systemic-Functional Linguistics and Genre-Based Pedagogy

Juana María Blanco Fernández

Facultad de Educación de Toledo - Universidad de Castilla-La Mancha

<https://orcid.org/0000-0002-0327-0116>

RESUMEN

El resumen, entendido como práctica discursiva procesual, permite valorar la comprensión de un texto fuente a través de los recursos expresivos elegidos por el alumnado para transmitir su información, conectando así el tratamiento de la lectura y la escritura en la universidad. Asimismo, contribuye al aprendizaje de los patrones de organización textual y gramática académica presentes en las fuentes disciplinares. En este trabajo conceptualizamos el resumen en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional y la teoría asociada al género y al análisis textual de la Escuela de Sídney para explorar la reinstanciación del significado ligado al sistema semántico-discursivo de la IDEACIÓN desde un texto fuente argumentativo a los resúmenes de 48 estudiantes antes y después de una intervención educativa inscrita en la Pedagogía basada en Géneros Discursivos. Nuestro propósito es analizar el efecto de esta intervención en la calidad informativa de estos resúmenes y describir los recursos más y menos empleados por el alumnado a la hora de reinstanciar los términos inscritos en las secuencias de actividad del texto fuente. Los resultados evidencian una mejora en la calidad informativa de estos resúmenes y una tendencia a la reinstanciación literal de la información, en aras de otros recursos previamente más empleados.

PALABRAS CLAVE: resumen; Lingüística Sistémico-Funcional; Pedagogía basada en Géneros Discursivos; reinstanciación informativa; IDEACIÓN.

ABSTRACT

Summary, understood as a processual discursive practice, makes it possible to assess the comprehension of a source text through the expressive resources chosen by students to convey its information, thus connecting the treatment of reading and writing at university. It also contributes to the learning of the patterns of textual organisation and academic grammar present in the disciplinary sources. In this paper we conceptualise summary within the framework of Systemic Functional Linguistics and the associated theory of genre and textual analysis of the Sydney School in order to explore the reinstantiation of meaning linked to the semantic-discursive system of IDEATION from an argumentative source text to the summaries produced by 48 students before and after a Genre-based Pedagogy intervention took place. Our aim is to analyse the effect of this intervention on the informative quality of these summaries and to describe the resources most and least frequently used by the students when reinstating the terms inscribed in the activity sequences of the source text. The results show an improvement in the informative quality of these summaries and a tendency towards literal reinstantiation of the information, at the expense of other resources that had been more frequently used previously.

KEYWORDS: summary; Systemic Functional Linguistics; Genre-based Pedagogy; informative reinstantiation; IDEATION.

1. Introducción

El campo disciplinar de la escritura académica en contexto hispanohablante lleva tiempo recibiendo aportes de investigación de la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF) y de la Pedagogía basada en Géneros Discursivos (en adelante PGD). Estos aportes se han orientado fundamentalmente a describir los géneros y recursos lingüísticos mediante los que construyen conocimiento distintas disciplinas (Acebal, 2023; Barletta et al., 2020; Moyano, 2019), así como a proponer y evaluar metodologías de trabajo de la escritura basadas en la deconstrucción y construcción andamiada de dichos géneros (García y Moyano, 2021; García Parejo y Blanco Fernández, 2024; Mattioli y Marino, 2012; Montes y Vidal, 2018; Moyano, 2024; Placci y Garófolo, 2014; Rojas et al., 2016; Serpa, 2021).

En este cuerpo teórico son pocos los trabajos dedicados al estudio de prácticas discursivas de carácter procesual relevantes para elaborar textos en los que confluya información de varias fuentes, como es el caso del resumen (Drury, 1991; Hood, 2008). Estos trabajos, de carácter fundamentalmente descriptivo, reconocen la importancia del resumen en la experiencia de aprendizaje de la lectura y la escritura académica del alumnado y emplean la LSF para detallar el proceso de *reinstanciación* o nueva transformación de los significados de una fuente en su trasvase al resumen (Martin y White, 2005, como se citó en Hood, 2008, p. 353). El resultado de estos trabajos revela las particularidades de este proceso de reinstanciación en referencia al género discursivo, al registro y a los estratos semántico-discursivo y léxico-gramatical del sistema de la lengua, sentando las bases de posibles estrategias de enseñanza.

No obstante, para este cuerpo teórico puede resultar enriquecedor articular el análisis del contraste entre fuente y resumen en el contexto de intervenciones didácticas en las que ya se hayan implementado estrategias específicas para apoyar al alumnado universitario en el ejercicio de esta práctica discursiva, pues ello permitiría valorar su eficacia y orientar acciones futuras.

De este modo, el propósito principal de este trabajo es analizar el efecto de una intervención didáctica inscrita en la LSF y la PGD en la calidad de la reinstanciación del significado asociado al sistema semántico-discursivo de la IDEACIÓN de 48 resúmenes escritos por universitarios. La metodología que se implementa en la intervención es el modelo *Scaffolding Academic Literacy* (Rose, 2008; Rose *et al.*, 2003, 2008), una variante universitaria de la metodología *Reading to Learn* (Rose y Martin, 2012). Por su parte, la IDEACIÓN transmite nuestra experiencia del mundo en el discurso bajo la forma de secuencias de actividad que involucran fundamentalmente a personas, objetos, procesos, cualidades y lugares y que se construyen y relacionan entre sí a medida que el texto se desarrolla (Martin y Rose, 2007, p. 73). La reinstanciación de las secuencias de actividad que constituyen el núcleo informativo del texto fuente es el fundamento de cualquier resumen, de ahí que la IDEACIÓN sea un sistema especialmente relevante en referencia al análisis de esta práctica discursiva, aunque, por supuesto, no el único a tener en cuenta (Blanco Fernández, 2025). Finalmente, los universitarios corresponden a 48 estudiantes del grupo A de la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza, del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Educación de Toledo (España), asignatura en la que fue desarrollada la intervención.

La evaluación del impacto de la aplicación del modelo *Scaffolding Academic Literacy* en los significados ideacionales de los resúmenes de estos estudiantes se presenta en este trabajo como una investigación con diseño cuasiexperimental del tipo pretest-postest con grupo control no equivalente, que corresponde a 43 estudiantes del grupo B de la misma asignatura, formados en actitudes (Carlino, 2005; Scardamalia y Bereiter, 1987) y estrategias cognitivas y metacognitivas (Baumann, 1990; Hayes y Flower, 1980; van Dijk y Kintsch, 1983) enfocadas al trabajo de la lectura y la escritura en la universidad.

Más específicamente, la escritura de los resúmenes que realizan los estudiantes y la evaluación de la reinstanciación de los significados ideacionales se realiza en este trabajo en referencia a una fuente constituida por un fragmento de una obra de Jespersen sobre Lingüística (Jespersen, 1925, pp. 151-152) y relacionada con el temario de contenidos de la asignatura. Dicha fuente pertenece al género *exposition* según la taxonomía de géneros de Martin y Rose (2008, pp. 118-124), y se caracteriza por exponer y defender una tesis en contraste con otros dos géneros argumentativos presentes en la misma taxonomía: *discussion*, que explora más de una postura sobre un tema, y *challenge*, que rebate una postura preestablecida.

Por último, aparte del propósito destacado, este trabajo pretende describir los recursos más y menos empleados por el alumnado a la hora de reinstanciar la información de la fuente según son identificados en el estudio pionero de Hood (2008): generalización, abstracción, metaforización gramatical y léxica e infusión/sinonimia. Se espera con ello identificar un posible cambio de tendencia de los estudiantes a la hora de desarrollar esta práctica discursiva antes y después de la formación recibida.

En los siguientes apartados abordaremos con detalle estas cuestiones.

2. Marco teórico

2.1 El resumen en el marco de esta investigación

La conceptualización del resumen en esta investigación es la de una práctica discursiva orientada a registrar información relevante de un texto fuente como paso intermedio en el proceso de realización de una tarea de aprendizaje. Esta práctica, denominada *summary* en inglés, no presenta una estructura propia, sino que adopta la del género discursivo predominante en el texto fuente, de ahí que pueda considerarse más bien una práctica discursiva que un género con derecho propio, como sí lo sería el denominado *abstract* en inglés, que presenta un propósito y una estructura particular.

El estudio del resumen como práctica discursiva se asienta por lo general en las investigaciones desarrolladas desde el ámbito de la psicología cognitiva en el último cuarto del s.XX (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983) y su aplicación didáctica (Baumann, 1990; Charolles, 1991), mientras que el estudio del resumen como género está muy ligado a la corriente del Inglés con Fines Académicos o *English with Academic Purposes*, en la que se han publicado numerosos estudios que pretenden facilitar el conocimiento necesario para abordar su escritura (Hyland, 2004; Harris, 2006; Kong y Liu, 2024; Ren y Li, 2011).

El resumen, entendido como práctica discursiva procesual, permite valorar la comprensión de un texto fuente a través de los recursos expresivos elegidos por el alumnado para transmitir su información, conectando así el tratamiento de la lectura y la escritura en la universidad (Sologuren, 2020). Asimismo, la actividad de resumir ofrece una base sólida para el aprendizaje de los patrones de organización textual y de gramática académica presentes en las fuentes disciplinares.

Numerosos estudios en ámbito hispanohablante se han centrado en la función del resumen como instrumento de evaluación (Argüelles, 2004, 2012; Beke y Bruno, 2000; Carvajal et al., 2018; Irrazabal et al., 2006; Venegas, 2011). Sin embargo, pese a su valía indiscutible, estos estudios no llegan a evaluar la comprensión del texto fuente a través de la escritura porque disocian el análisis de la información presente en el resumen del análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que esta información se construye y que resultan indicios del proceso de adquisición de la prosa académica que experimentan los estudiantes. No obstante, estimamos que el aparato teórico de la LSF podría aportar una perspectiva más completa al estudio de esta función evaluadora del resumen, al caracterizarse por conectar el análisis del significado y el análisis de los recursos expresivos que lo vehiculan.

El estudio del resumen en el ámbito de la LSF se manifiesta fundamentalmente en los trabajos de Drury (1991) y Hood (2008). El primero constituye una inmersión inicial en el estudio del cambio de los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente al resumen en los distintos estratos del sistema de la lengua. A este respecto, como puede observarse en la Figura 1, para la LSF todas las lenguas están estructuradas de tal manera que se pueden construir e interpretar simultáneamente tres tipos diferentes de significado o, en otras palabras, se pueden cumplir tres posibles metafunciones: (i) *ideacional*, que transmite nuestra experiencia del mundo, (ii) *interpersonal*, que transmite nuestro papel y actitud en

relación con otros hablantes y (iii) *textual*, que transmite la organización de nuestro mensaje y su relación con el contexto en el que lo expresamos. Estos significados/metafunciones atraviesan los distintos estratos en que se organiza el sistema de la lengua, desde los externos, como son el *género* y el *registro*, de carácter cultural y social respectivamente, hasta los nucleares, como son la *semántica discursiva*, la *lexicogramática* y el estrato *fono-gráfico*:

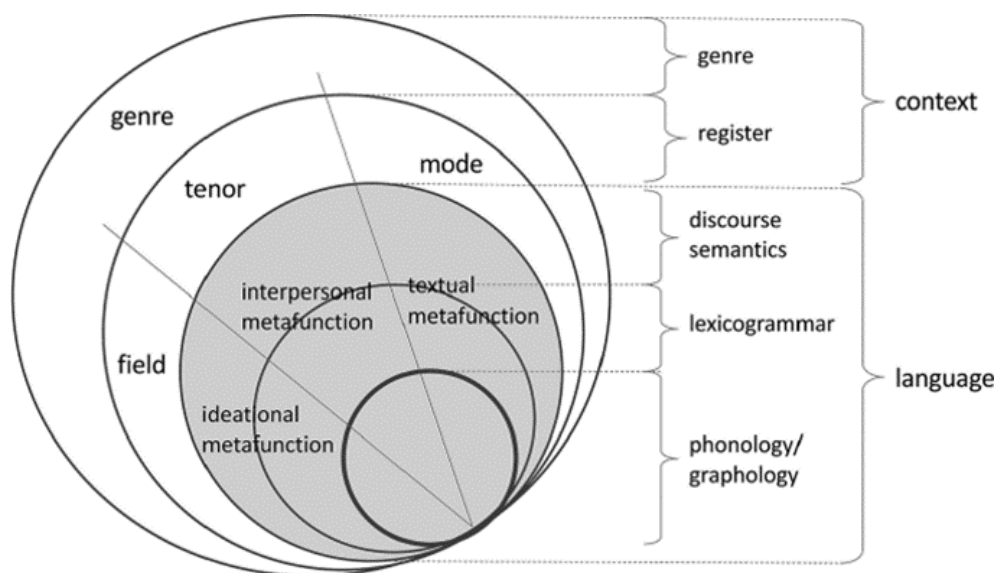


Figura 1. Estratos del Sistema de la Lengua en LSF (Fuente: Hao, 2018, p. 4)

El estrato de la semántica discursiva toma como unidad de creación de significados el texto y los sistemas de opciones a disposición de los hablantes para dotarlo de coherencia y cohesión, entre los cuales está la IDEACIÓN, que exploramos en este trabajo (Martin y Rose, 2007, pp. 73-114). La ideación se asocia específicamente a una de las variables del estrato del registro: el *campo* (Figura 1), que manifiesta el asunto en que se centra la comunicación. En este sentido, el campo de un texto se realiza a partir de la expresión de las secuencias de actividad de cada etapa/fase de su estructura esquemática según son construidas y relacionadas a través de la IDEACIÓN. Específicamente, con *estructura esquemática* hacemos referencia al conjunto de pasos en que se desarrolla la actividad comunicativa de los hablantes según el propósito asociado al género discursivo. Esta estructura esquemática presenta elementos obligatorios y opcionales: los elementos obligatorios son las *etapas*, pasos fijos vinculados invariablemente a la consecución del propósito del género discursivo, mientras que los elementos opcionales son las *fases* que las integran, núcleos temáticos que componen las etapas según el campo o asunto particular del texto.

Por su parte, el trabajo de Hood (2008) aplica al estudio del resumen el concepto más técnico de reinstanciación, al explorar igualmente el cambio en los significados experiencial,

interpersonal y textual del texto fuente al resumen esta vez en los estratos de la semántica discursiva y la lexicogramática, ampliando así las conclusiones de Drury (1991). Por su relevancia en el trabajo de Hood (2008) y en nuestra propia investigación, antes de continuar, nos detendremos a profundizar en los conceptos de *instanciación* y *reinstanciación*.

La instanciación responde a un tipo específico de relación jerárquica entre el sistema como potencial generalizado del lenguaje y la instancia como una selección de ese potencial o, en otras palabras, a la relación jerárquica entre el sistema entero de la lengua y un texto concreto. Hood (2008, p. 353) remite a Martin y White (2005, p. 25) para describir los grados que pueden establecerse entre sistema e instancia, pues estos autores proponen una escala o clina de instanciación con el total del potencial del significado del sistema en un extremo y el significado que extrae un lector de la lectura de un texto de acuerdo con su propia subjetividad en el otro (Figura 2). Esta jerarquía de instanciación implicaría a todas las metafunciones y a todos los estratos del lenguaje:

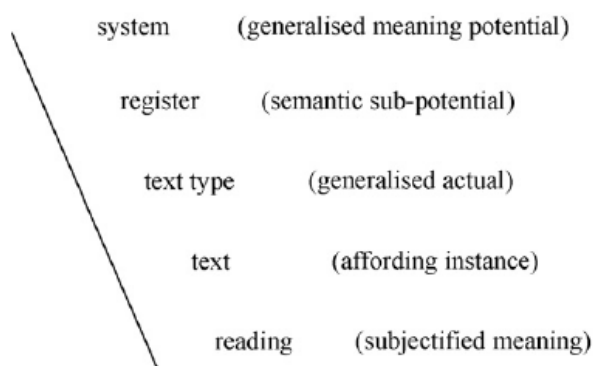


Figura 2. Escala de Instanciación entre Lenguaje y Texto (Fuente: Martin y White, 2005, p. 25)

Teniendo en cuenta que cada instancia de un texto resulta una actualización del significado en relación a un sistema generalizado de lenguaje, la jerarquía de instanciación constituye un instrumento teórico valioso en el estudio de cómo los significados cambian en el proceso de construcción de un texto a partir de otro. En el caso de la reinstanciación que se efectúa en cualquier resumen, Hood (2008, p. 353) la considera como un proceso de distanciación o de ascenso en la jerarquía de instanciación, con la consiguiente apertura del potencial del significado, que pasaría a infraespecificarse.

En lo que respecta a la reinstanciación de los significados asociados a la IDEACIÓN, la tarea de escribir un resumen se retrataría fundamentalmente como una reducción de los grupos de palabras que constituyen las secuencias de actividad del texto fuente, reducción que puede corresponder también a una reducción en el significado, entendido este en términos ideacionales.

En su análisis de los cambios que afectan al significado ideacional en el proceso de elaboración del resumen, Hood (2008, pp. 357-361) establece distintos tipos de relaciones implicadas en la reinstanciación de los términos que componen las secuencias de actividad

presentes en las distintas etapas/fases de la estructura esquemática del texto. Estas relaciones manifiestan la posibilidad para el escritor del resumen de comprometerse más o menos con el potencial de significado del texto fuente, esto es, ascender menos o más en la jerarquía de instanciación (Figura 2), y se vehiculan a través de una serie de recursos:

a) *Generalización*: según Halliday y Matthiessen (1999), la generalización es una relación que permite el desarrollo de jerarquías taxonómicas extensas, vinculando entidades individuales con clases o entidades completas mediante hiponimia y meronimia. En este caso, atendiendo a la hiponimia, la relación entre los significados del texto fuente y del resumen podría ser de clasificación/desclasificación, según la información se constituyera en clase/tipo (ej.: *práctica discursiva/resumen*), o, atendiendo a su vez a la meronimia, podría ser de composición/descomposición, según se expresara como todo/parte (ej.: *semántica discursiva/ideación*). 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 disciplinares.

b) *Abstracción*: la abstracción tiene que ver con la reconstrucción de la experiencia desde una representación cotidiana de sentido común del mundo a algún tipo de representación descontextualizada. Así, los términos abstractos construyen algún aspecto de nuestra experiencia, pero sin llegar a identificar una referencia concreta. La relación entre los nombres abstractos y los términos más concretos con los que se relacionan entre el texto fuente y el resumen es de desespecificación/especificación (ej.: *proceso/reinstanciación*).

c) *Metáfora gramatical*: sintetizando las distintas tendencias en su consideración desde la perspectiva de la LSF (Devrim, 2015), la metáfora gramatical podría definirse como el fenómeno lingüístico que permite pasar de la expresión de realidades concretas o congruentes a realidades abstractas o incongruentes, es decir, metafóricas, mediante la transcategorización o transferencia de tipos de palabras y sus significados asociados (Halliday, 1985; Halliday y Martin, 1993; Halliday y Mathiessen, 1999; Montemayor-Borsinger et al., 2022). La transcategorización conlleva un cambio morfológico denominado *derivación*: un ejemplo muy frecuente en el discurso disciplinar es la nominalización o transformación de verbos y adjetivos en sustantivos (ej.: *poseer > posesión*; *estable > estabilidad*). Este fenómeno identificado por Halliday (1985) fue aplicado fundamentalmente a la caracterización del discurso científico con fines académicos (Halliday y Martin, 1993), ya que permite empaquetar la información de la cláusula en grupos nominales aligerando el avance del discurso. La metáfora gramatical presenta dos variantes fundamentales según el significado al que se vincula, ideacional o interpersonal, aunque en este trabajo resulta de interés únicamente la primera.

La relación entre una metáfora gramatical y una realización congruente es compleja porque al mismo tiempo puede haber un menor y un mayor compromiso del significado potencial. El menor compromiso se explica por el hecho de que los participantes en el proceso se omiten con frecuencia, lo que difumina las relaciones dentro de una figura (ej.: *El Tribunal absolvió al acusado. Esto marcó el inicio de un período turbulento > La absolución del acusado complicó la situación*). Sin embargo, la metáfora gramatical aúna dos capas de significado, uno literal o congruente y el otro metafórico: en este sentido, compromete más potencial de significado. La relación entre las metáforas gramaticales y las realizaciones congruentes que se dan entre el texto fuente y el resumen es de metáfora/congruencia (ej.: *absolución/absolver*).

d) *Metáfora léxica*: un cambio evidente entre la información del texto fuente y el resumen puede ser también la sustitución de un término congruente por una instancia de metáfora léxica. Si consideramos el empleo de una metáfora léxica en términos de instanciación o reinstanciación, la metáfora, operando a través de dos campos –uno literal y otro metafórico– compromete más potencial de significado ideacional que el significado congruente y literal. De este modo, la relación entre las metáforas léxicas y las realizaciones congruentes es, según la traducción de los términos empleados por Hood (2008), la de identificación de turno/rol (ej.: *puerta de acceso (a la escritura)/resumen*).

e) *Infusión*: la infusión tiene que ver con la representación de un posible sentido circunstancial de un término en otro, sin poder considerarse esta relación producto de ninguno de los tipos de relaciones anteriores. En este sentido, puede considerarse cercana a la sinonimia. La relación entre instancias del texto fuente y el resumen en este caso es, por tanto, de infusión/defusión (ej.: *hipotetizar –pensar hacia adelante– /pensar*).

El concepto de reinstanciación aplicado al significado ideacional está claramente relacionado con otros conceptos también vinculados a la práctica del resumen y explorados desde otras perspectivas teóricas, como el de generalización, que constituye una de las macrorreglas textuales (van Dijk y Kintsch, 1983), o el de Paráfrasis (Keck, 2006), aunque el contraste exhaustivo de todos ellos supera con creces el alcance de este trabajo.

2.2. La metodología *Scaffolding Academic Literacy*

La metodología *Scaffolding Academic Literacy* (en adelante SAL) es una adaptación del modelo *Reading to Learn* al ámbito universitario desarrollada por Rose (2008; Rose et al., 2003, 2008) como respuesta a las demandas de educadores australianos encargados del proceso de alfabetización académica de estudiantes adultos indígenas en el seno de titulaciones universitarias enfocadas a la cultura aborigen.

En lo que respecta a sus fundamentos teóricos, al igual que otras metodologías encuadradas en la PGD, se basa en la teoría de la LSF (Halliday, 1985; Halliday y Mathiessen, 2014) y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney (Martin y Rose, 2007, 2008). En consonancia con este modelo de lengua, la metodología SAL opera en tres niveles al considerar que los contenidos de cualquier asignatura se manifiestan en unos textos que presentan unos patrones discursivos y lexicogramaticales característicos determinados por el género y el registro en que se inscriben. Asimismo, de acuerdo con sus fundamentos pedagógicos, sus estrategias constitutivas se articulan en torno a la idea de ofrecer una preparación adecuada antes de propiciar actuaciones de lectura y escritura independiente, lo que la contrapone a los modelos más directamente enfocados a la reparación. Sus estrategias de enseñanza/aprendizaje son:

a) *Preparación antes de la lectura*: orienta a los estudiantes en el reconocimiento de la organización del contenido del texto.

b) *Lectura párrafo a párrafo*: orienta con más detalle sobre el desarrollo del contenido del texto.

c) *Marcado del texto párrafo a párrafo*: guía en el reconocimiento de la organización del contenido del párrafo para localizar grupos de palabras clave.

d) *Marcado del texto oración a oración*: profundiza en la comprensión de las estructuras lexicogramaticales del lenguaje académico para integrarlas en el repertorio lingüístico de los estudiantes.

e) *Toma de notas conjunta*: refuerza la comprensión de conceptos y el aprendizaje de estructuras y términos del lenguaje académico.

f) *Escritura de un nuevo texto a partir de las notas*: apoya la práctica de la escritura académica usando la información clave para redactar resúmenes conjuntamente en la pizarra mediante las notas escritas en cualquiera de las fases anteriores.

g) *Empleo de dos o más fuentes para construir un nuevo texto*: fomenta el uso independiente de las estrategias anteriores en la construcción de un nuevo texto más complejo que puede tener el mismo género o un género diferente del de la lectura.

Como en el caso de *Reading to Learn*, el modelo SAL comienza centrándose en las habilidades de lectura para acabar ejercitando las de escritura, de modo que unas y otras terminan por integrarse en el proceso de aprendizaje. Las estrategias del modelo SAL pueden aplicarse de manera extensiva o intensiva en el transcurso de las sesiones de trabajo de los contenidos de una asignatura. Una aplicación extensiva puede encajar simplemente con el ejercicio de las estrategias a) *Preparación antes de la lectura* y b) *Lectura párrafo a párrafo* siempre que se acceda a nuevos textos de aprendizaje de la materia a lo largo del curso, mientras que la aplicación intensiva del ciclo completo de estrategias puede tener lugar en seminarios específicos más orientados a la realización de alguna tarea cuyo producto final sea la escritura de un texto particular.

3. Metodología

3.1. Implementación del modelo SAL

Este trabajo presenta parte de los resultados de una investigación-acción que se desarrolló durante los cursos 2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020 en la asignatura anual Lingüística Aplicada a la Enseñanza, del Grado de Maestro en E. Primaria de la Facultad de Educación de Toledo (España), cuyo objetivo era implementar la metodología *Scaffolding Academic Literacy* para canalizar el tratamiento de la lectura y la escritura en la asignatura y estudiar su impacto en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura académica de los estudiantes.

En los tres ciclos de investigación-acción desarrollados en la asignatura aplicamos las estrategias del modelo SAL presentadas en el apartado anterior de manera extensiva e intensiva. Por un lado, las estrategias a) *Preparación antes de la lectura* y b) *Lectura párrafo a párrafo* fueron aplicadas siempre que se abordaba un nuevo contenido de enseñanza/aprendizaje a través de los textos disciplinares, mientras que, por otro lado, el espacio de aplicación intensiva de la totalidad de las estrategias del modelo fueron los

seminarios de apoyo a la realización de los trabajos de aprendizaje prescritos en ambos semestres de cada uno de los cursos que conforman los tres ciclos de investigación-acción. Estos seminarios ocuparon una hora de las tres semanales que presenta la asignatura durante todo el periodo lectivo:

- Trabajo 1 (1º Semestre)– *Leer para aprender: redacción de resúmenes académicos*. Su objetivo era facilitar a los estudiantes un procedimiento sistemático de realización de resúmenes a través de la práctica de la secuencia didáctica completa de SAL, con la excepción de la última de las estrategias, que se refiere a la síntesis de varios textos.

- Trabajo 2 (2º Semestre)– *Aprender para escribir: redacción de textos académicos a partir de varias fuentes*. Pretendía proporcionar a los estudiantes un procedimiento sistemático de redacción de textos académicos a partir de varias fuentes basado en la aplicación completa del ciclo de estrategias SAL.

3.2 Hipótesis de investigación

La hipótesis general que orienta este trabajo es que la formación en las estrategias del modelo SAL contribuye a mejorar la calidad de la reinstanciación de los significados asociados al sistema semántico-discursivo de la IDEACIÓN de los resúmenes escritos de manera autónoma por el alumnado receptor de la formación en referencia a un texto fuente.

3.3 Participantes

Los participantes fueron 48 estudiantes del grupo A o turno de mañana y 43 estudiantes del grupo B o turno de tarde de la asignatura Lingüística Aplicada a la Enseñanza durante el curso académico 2019/2020, que constituye el tercer ciclo de investigación-acción. Como en el resto de los ciclos, la asignación de los estudiantes a cada uno de los turnos y, por tanto, de los grupos de la investigación fue realizada por la Unidad de Gestión de Alumnos del Campus en función de su preferencia horaria personal y del orden de matrícula en el Grado de Educación Primaria.

Como hemos avanzado, los estudiantes del grupo A constituyen el grupo experimental y los estudiantes del grupo B constituyen el grupo control, que trabajó con otro docente según la metodología previa a la implementación de SAL: en el caso de la lectura, los estudiantes practicaron la identificación del tema y las ideas principales de los textos mediante la aplicación de estrategias de anticipación, inferencia y estructurales (Baumann, 1990), mientras que en el caso de la escritura ejercitaron la aplicación de macrorreglas para la elaboración de los resúmenes de la tarea 1 (omisión, selección, generalización y construcción de información) (van Dijk y Kintsch, 1983) y la aplicación de estrategias de planificación, textualización y revisión para la escritura de los textos de la tarea 2 (Hayes y Flower, 1980). De manera transversal, los estudiantes fueron motivados además a reflexionar sobre sus propias actitudes en referencia a su proceso de alfabetización académica (Scardamalia y Bereiter, 1987; Carlino, 2005).

La edad media de los alumnos de ambos grupos es de 18 años y su lengua materna es el español. Como ya se ha mencionado, en el momento de la investigación, la mayoría de ellos cursaban su primer año de estudios universitarios, por lo que cabe suponer que su dominio de la escritura académica y disciplinar se encontraba en una fase incipiente.

3.4 Diseño de investigación

Para el estudio de la variable dependiente adoptamos el modelo pretest-postest con grupo control no equivalente. A este respecto, realizamos el pretest y el postest como actividades independientes de cualquier ciclo de aplicación intensiva de las estrategias SAL: el pretest se efectuó a mediados del primer semestre, cuando los estudiantes ya habían llegado a familiarizarse con las nociones básicas asociadas a la disciplina, pero antes de que tuvieran lugar los seminarios del Trabajo 1, mientras que el postest se efectuó a finales del curso.

3.5 Texto fuente seleccionado

Tanto el pretest como el postest consistían en el resumen de un texto fuente específico. Su selección estuvo fundamentalmente motivada por la necesidad de que constituyera una muestra representativa de la escritura del campo disciplinar de la asignatura, así como de que presentara una terminología con la que los estudiantes ya estuvieran familiarizados. A este respecto, ha tenerse en cuenta que para la fecha en que se realizó el pretest, esto es, a finales del primer semestre del curso 2019-2020, el temario que se había impartido se circunscribía a las generalidades de la Lingüística y los alumnos no habían tenido acceso aún a la lectura de textos inscritos en la rama de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza, de modo que consideramos pertinente ajustar la selección del texto al conocimiento previo de que disponían.

El texto finalmente seleccionado es un fragmento de una obra de Jespersen (1925, pp. 151-152) incluido en un manual que presenta una selección de fragmentos de obras relevantes para comprender la Historia de la Lingüística y que empleamos ocasionalmente en la asignatura para ilustrar los postulados de algunas teorías en el bloque correspondiente al primer semestre. Concretamente, pertenece al género de la *exposition* según la taxonomía de géneros de Martin y Rose (2008, pp. 118-124), y se caracteriza por exponer y defender una tesis en contraste con otros dos géneros argumentativos presentes en la misma clasificación: *discussion*, que explora más de una postura sobre un tema, y *challenge*, que rebate una postura preestablecida.

Aquí lo presentamos destacando su estructura esquemática y numerando las secuencias de actividad cuya reinstanciación será posteriormente analizada:

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 parole 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 [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.
Refuerzo de la tesis		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.

Cuadro 1. Texto Fuente Seleccionado (Fuente: Jespersen, 1925, pp. 151-152)

3.6 Consideraciones acerca de la evaluación de la IDEACIÓN

La evaluación de la IDEACIÓN considera en primer lugar el grado en que el resumen llega a mantener las secuencias de actividad clave de cada una de las etapas y fases del texto fuente, esto es, las secuencias de actividad sin las cuales se vería gravemente afectada la

realización del campo del texto y, en último término, la estructura esquemática y el propósito del género discursivo en cuestión (Martin y Rose, 2008).

Teniendo en cuenta esto, las secuencias de actividad clave presentes en el texto fuente serían la [3], que corresponde a la antítesis (*el individuo es el soberano de su propia habla*), la [10] o tesis (*casi toda el habla individual está condicionada socialmente*), la [11] y la [12], correspondientes respectivamente a los argumentos (*un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y en cada expresión de la parole existe un elemento social*) y finalmente la [26] o refuerzo de la tesis (*en cierto sentido la lengua es una especie de plural para el habla*).

En muchos géneros, estas secuencias de actividad clave se identifican porque constituyen los macroTemas/macroNuevos o hiperTemas/hiperNuevos del texto fuente, esto es, los picos de prominencia informativa que anticipan o condensan la información del texto (Martin y Rose, 2007, pp. 187-215). Concretamente, el macroTema es la oración o el párrafo que introduce el campo del texto, mientras que el hiperTema corresponde a la oración que introduce un aspecto del campo del texto del que se va aportar información en ese párrafo o fase. En este sentido, macroTema e hiperTema son predictivos, ya que suscitan expectativas sobre cómo se desarrollará el texto. Por su parte, el macroNuevo y el hiperNuevo detienen el flujo de información sobre el tópico introducido por el campo, ya sea aportando una conclusión, una síntesis o una paráfrasis.

En el texto fuente, la etapa correspondiente a la tesis constituye el macroTema del texto o punto de partida general de la información, mientras que la etapa correspondiente al refuerzo de la tesis es el macroNuevo. Por su parte, la presentación de los argumentos de la segunda etapa constituye un hiperTema, pues prefigura la información que se despliega en la explicación secuencial que la sucede.

En otras ocasiones, la relevancia de ciertas secuencias de actividad puede venir indicada mediante la instanciación de distintos recursos de MODALIZACIÓN y MODULACIÓN, dos subsistemas englobados en otro sistema propio de la semántica discursiva denominado VALORACIÓN, que canaliza el significado interpersonal (Martin y Rose, 2007, pp. 25-63). A este respecto, la MODALIZACIÓN tiene que ver con los significados que transmite el hablante al valorar el grado de posibilidad y frecuencia de los hechos y sus recursos lingüísticos característicos son los verbos de opinión y valoración, algunas perífrasis modales de posibilidad y los adverbios y locuciones adverbiales que gradúan los verbos anteriores. Por su parte, la MODULACIÓN tiene que ver con los significados que transmite el hablante al valorar el grado de obligación, inclinación y habilidad hacia los hechos y se expresa mediante las perífrasis modales de obligación y los adverbios y locuciones adverbiales que las gradúan.

En el texto, la relevancia de las secuencias de actividad correspondientes a [3] la antítesis y [10] la tesis se ve reforzada por la tensión entre las dos perífrasis *podemos decir/ha de tenerse en cuenta que*. La primera aligera la modalización que abre el texto (*Es cierto que...*) dilatando el espacio heteroglósico para expresar precisamente ausencia de certeza y obligación en la asunción de las ideas de Saussure (*Es cierto que podemos decir con Saussure que...*), mientras que la segunda contrae esta heteroglosia intensificando la obligación de reconsiderar estas ideas (*Pero ha de tenerse en cuenta que...*). En el caso de la secuencia de

actividad correspondiente a [26] el refuerzo de la tesis (*De aquí que podemos decir que en cierto sentido...*), su relevancia viene marcada por la misma tendencia a la apertura de [3].

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 (Halliday, 1985; Halliday y Mathiessen, 2014). Estas relaciones pueden ser de tres tipos: (i) *elaboración*, en la que una cláusula se presenta como otra forma de expresar la información de la cláusula anterior, (ii) *extensión*, en la que una cláusula añade información del mismo tipo que la expresada por la cláusula anterior y (iii) *ampliación*, esto es, cuando una cláusula amplía la información de la anterior en lo que respecta a las dimensiones de comparación, tiempo o causalidad.

Las secuencias de actividad clave que han de identificarse y reinstanciarse en el resumen no suelen estar relacionadas con las oraciones previas mediante relaciones lógico-semánticas de elaboración, sino de extensión, como el caso de [3] la antítesis y [10] la tesis (*Pero...*), y de ampliación o mejora, sobre todo, de causalidad, como es el caso de [10] la tesis y [11] y [12] los argumentos, en este caso implícita; o de [26] el refuerzo de la tesis (*De ahí que...*). La razón de esto es que, al presentar información relevante para el desarrollo del campo, estas secuencias de actividad clave no pueden constituir paráfrasis de oraciones previas.

Por otra parte, además del grado en que el resumen llega a mantener estas secuencias de actividad clave de cada una de sus etapas y fases, en la evaluación de la IDEACIÓN tenemos en cuenta específicamente las transformaciones que pueden experimentar los términos inscritos en estas secuencias de actividad clave en su reinstanciación 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 generalización, empleo de nombres abstractos, metaforización gramatical y léxica y infusión/sinonimia, siempre que el grado de compromiso semántico de la reinstanciación sea aceptable en referencia al término original.

Por último, para facilitar la evaluación, especificamos los descriptores de logro correspondientes a una escala Likert de cuatro puntos siempre en referencia al campo y a la estructura esquemática del texto fuente al que se vinculan los resúmenes (Cuadro 2). Estos descriptores de logro están vinculados a la categoría IDEACIÓN en una rúbrica de evaluación diseñada y validada mediante juicio de expertos en el contexto de esta investigación-acción (Blanco Fernández, 2025).

Sin la referencia explícita al texto fuente, consideramos que la evaluación de cualquier resumen se alejaría de la naturaleza de esta práctica discursiva, al no permitir valorar la comprensión de cada texto particular a través de los recursos mediante los que el alumnado reinstancia sus secuencias de actividad clave:

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

Cuadro 2. Descriptores de Logro Asociados a la Evaluación

3.7 Procedimiento de evaluación

La evaluación de los 182 resúmenes recabados antes y después de la intervención fue realizada exclusivamente por el docente a cargo del grupo experimental. La validez y confiabilidad de esta evaluación recae fundamentalmente en la calidad de la rúbrica empleada, que define de manera clara y detallada los niveles de desempeño asociados a esta práctica discursiva.

Previamente a su análisis, los resúmenes fueron transcritos en formato Word y archivados mediante un código específico. En el análisis se registró el punto de la escala Likert correspondiente al desempeño del estudiante y el/los recurso/s que había empleado a la hora de reinstanciar las secuencias de actividad clave: generalización, empleo de nombres abstractos, metaforización gramatical, metaforización léxica o infusión/sinonimia. Las muestras fueron calificadas en dos rondas sucesivas para ajustar su criterio.

4. Resultados y discusión

En este apartado presentamos las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental y el grupo control en el pretest y el postest. En cada caso aplicamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon de los rangos con signo para contrastar los resultados en ambos grupos, ya que el tamaño de la muestra es inferior a 60 sujetos y las variables no tienen una distribución normal en ningún caso.

Como puede observarse en la Figura 3, la media de los resultados del grupo experimental se ve claramente incrementada, al contrario que la del grupo control. En términos generales, esto significa que los resúmenes del grupo experimental llegan a identificar y reinstanciar con éxito las secuencias de actividad clave de cada una de las etapas y fases del texto fuente en mayor grado que los del grupo control. Los resultados de la prueba de Wilcoxon, de hecho, nos permiten confirmar esta mejora del grupo experimental, al arrojar el contraste de

medias un p valor de .005 ($p \leq .05$), pero nos instan a rechazarla en el caso del grupo control, en el que el contraste de medias arroja un p valor de .489 ($p \leq .05$).

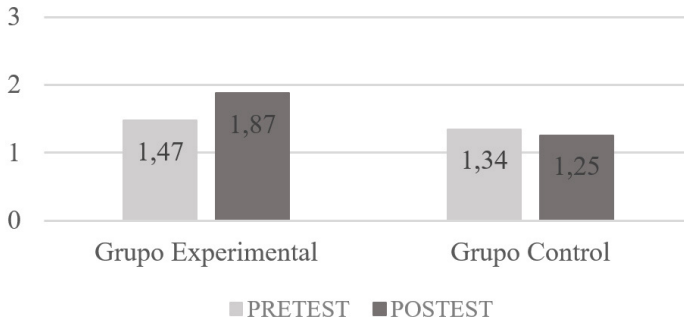


Figura 3. Descriptores de Logro Asociados a la Evaluación

La proporción de estudiantes del grupo experimental ($n = 48$) situada en cada intervalo de la escala en el pretest y el postest se muestra a continuación (Figura 4):

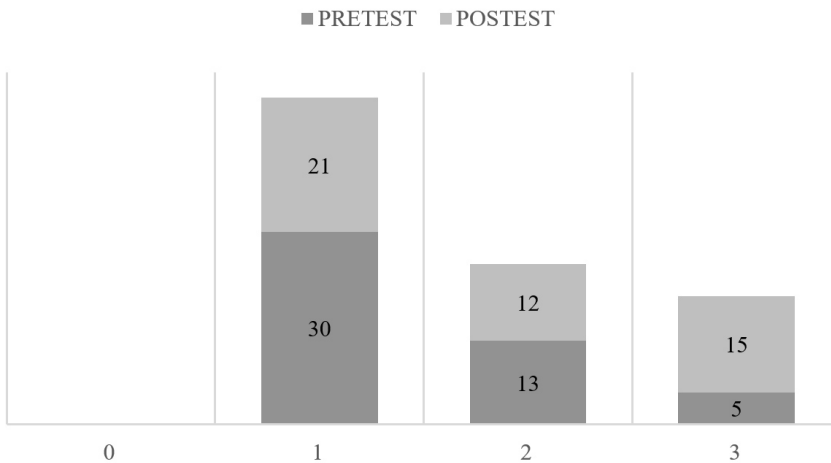


Figura 4. Nº de Alumnos por Intervalo de la Escala (Grupo Experimental)

La Figura 4 da cuenta de una reducción ostensible de estudiantes situados en el intervalo 1 de la escala de puntuación, lo que implica que un número considerable de estudiantes consiguió aumentar la calidad del resumen en términos de IDEACIÓN en la segunda prueba mediante la identificación y la reinstanciación adecuada de, al menos, las secuencias de actividad correspondientes a [3] la tesis y [11] y [12] los argumentos del texto fuente. También es relevante que el número de estudiantes situados en el intervalo 3 llegue a triplicarse al término del ciclo, pues revela que una proporción significativamente mayor

consiguió identificar y reinstanciar con éxito todas las secuencias de actividad clave del texto fuente en el resumen.

Con todo, en el caso del grupo experimental ha supuesto una dificultad notable distinguir la enunciación de una idea clave de su mera elaboración, sobre todo en un género argumentativo como la *exposition*, cuya finalidad estimula la aportación de paráfrasis o ejemplificaciones orientadas a reforzar la postura que el autor expresa en el texto. Otros trabajos similares inscritos en el mismo cuerpo teórico (Mattioli y Marino, 2012; Serpa, 2021) refieren también el problema que entraña para el alumnado la identificación y/o expresión adecuada de las secuencias de actividad clave del género a la hora de elaborar sus textos. En el caso que nos ocupa, estimamos que sensibilizar a los estudiantes de los tipos de relaciones lógico-semánticas que tienen lugar entre las cláusulas del texto parece haber contribuido de manera significativa a la mejora de la identificación de las secuencias de actividad clave.

A continuación mostramos la proporción de estudiantes del grupo control ($n = 43$) situada en cada intervalo de la escala (Figura 5):

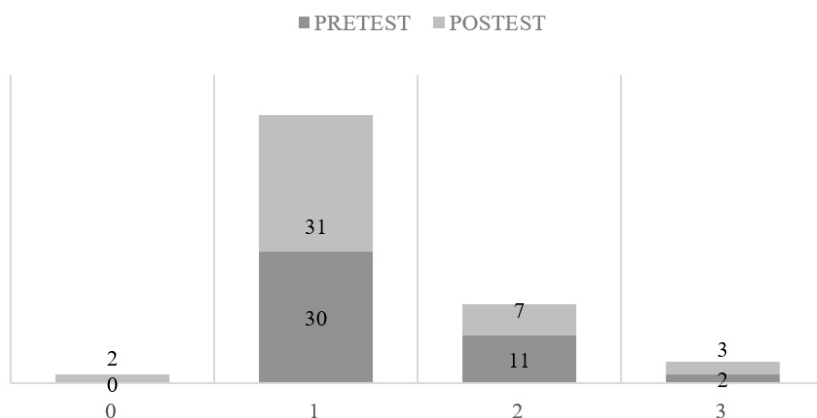


Figura 5. N° de Alumnos por Intervalo de la Escala (Grupo Control)

La tendencia en el desempeño del grupo control parece ser la del estancamiento general de la calidad de los resúmenes, pues al final del ciclo la proporción de estudiantes incapaces de reinstanciar con éxito las secuencias de actividad clave siguió manteniéndose.

En términos generales, resulta muy interesante analizar las transformaciones que han experimentado los términos inscritos en las secuencias de actividad clave en su trasvase desde el texto fuente al resumen de todo el alumnado. Basándonos en la teoría de Hood (2008), a la hora de evaluar si los alumnos han reinstanciado estos términos en el resumen de forma aceptable consideramos el grado de compromiso semántico que mantienen con respecto a los términos del texto original tras el empleo de recursos como la generalización, el empleo de nombres abstractos, la metaforización gramatical y léxica, la infusión/sinonimia y, en todo caso, la reinstanciación literal.

En la Figura 6 se muestran las tendencias en lo que respecta al recurso de reinstanciación privilegiado por el alumnado en el trasvase de información del texto fuente al resumen:

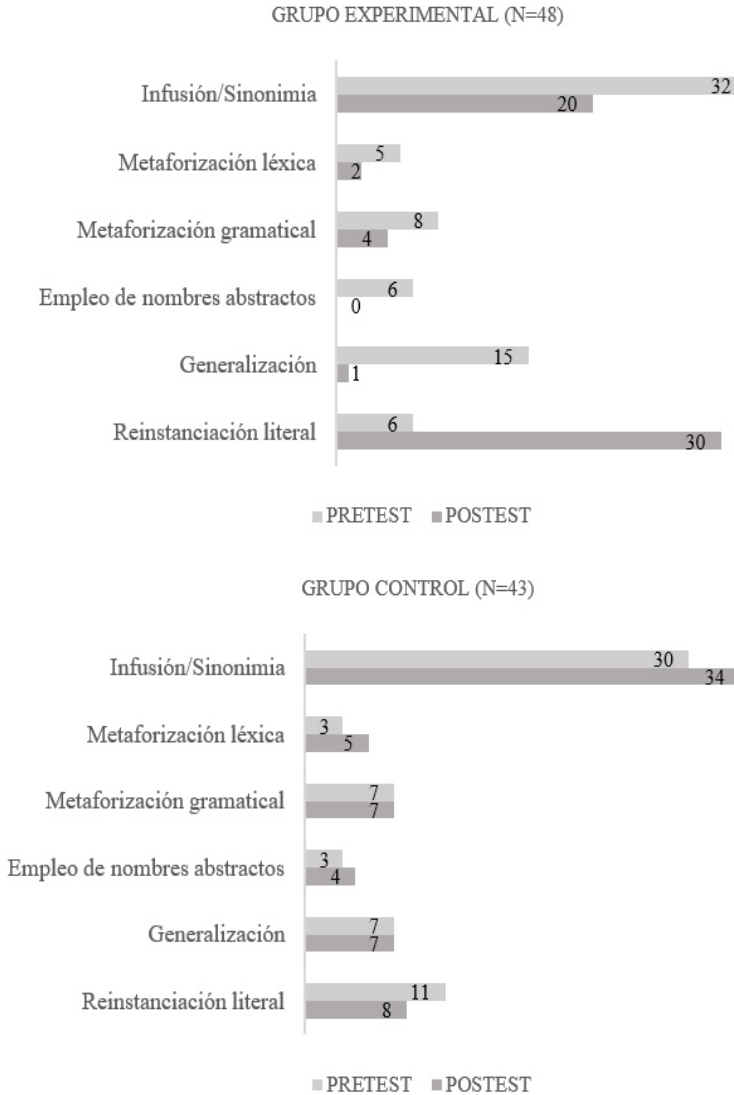


Figura 6. Recursos de Reinstanciación Informativa Aplicados por los Estudiantes

En el grupo experimental destaca un cambio de tendencia evidente: los estudiantes emplean una diversidad menor de recursos en el postest en aras de la reinstanciación literal de la información. En el grupo control, por el contrario, la tendencia parece ser en la mayoría de los casos la de acentuar el empleo de las técnicas de reinstanciación informativa empleadas en el pretest.

Por una parte, nos parece que la clave de esta disparidad de tendencias puede estar en la adquisición por parte del grupo experimental de estrategias de construcción del resumen alternativas a las estrategias tradicionales. Estas estrategias tradicionales ponen el foco en aspectos principalmente léxico-semánticos y en menor medida sintácticos, debido a la influencia de la teoría de las cuatro macrorreglas para acceder a las macroproposiciones del texto: omisión, selección, generalización y construcción de la información (van Dijk y Kintsch, 1983). La metodología SAL, por su parte, conduce la atención de los estudiantes a otros aspectos asociados a la composición de resúmenes, como el respeto a la estructura esquemática del género discursivo o la proyección de la voz del autor en el texto. Estimamos que la necesidad de atender a estos otros aspectos puede explicar la tendencia a reinstanciar las secuencias de actividad clave de manera literal, al contribuir ello a simplificar el proceso de elaboración del resumen.

Por otra parte, la predisposición del modelo SAL a observar los patrones lexicogramaticales de los textos fuente como modelos para el desarrollo de la gramática académica del estudiante puede explicar también esa tendencia a la reinstanciación literal de la información en el grupo experimental, ya que la estrategia d) *Marcado del texto oración a oración* motiva intensamente a los estudiantes a apropiarse del vocabulario y las estructuras gramaticales propias de los textos disciplinares para integrarlas en su registro académico y utilizarlas adaptadas a sus propias producciones.

El recurso que en ambos grupos supone más dificultades a los estudiantes es la generalización, en cualquiera de sus variantes: clasificación/desclasificación y composición/descomposición. Esto puede observarse con mayor detalle en las siguientes tablas de registro de aciertos (Ac.) y errores (Err.) en la reinstanciación de los términos de las secuencias de actividad del texto fuente:

	Inf./Sin.		M.Léx.		M.Gram.		N.Abstractos		Generaliz.		R.Literal	
	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.
Pretest	27	5	4	1	8	0	5	1	7	8	6	0
Postest	18	2	2	0	3	1	0	0	1	0	30	0

Cuadro 3. Cómputo de Aciertos y Errores en Reinstanciaciones en el Grupo Experimental

	Inf./Sin.		M.Léx.		M.Gram.		N.Abstractos		Generaliz.		R.Literal	
	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.	Ac.	Err.
Pretest	26	4	3	0	6	1	3	0	2	5	11	0
Posttest	29	5	4	1	7	0	4	0	3	4	8	0

Cuadro 4. Cómputo de Aciertos y Errores en Reinstanciaciones en el Grupo Control

Concretamente, al emplear el recurso de la generalización, la tendencia del alumnado es la de emplear un término demasiado general, con lo que la información del resumen acaba dando muestra de un compromiso semántico tan débil en referencia a la información del texto fuente que el mensaje se ve notablemente distorsionado. Esta tendencia puede responder a la mayor dificultad que supone para el alumnado el recurso a un léxico que dé justa cabida a los términos que conforman las secuencias de actividad originales a la hora de aplicar la generalización. En ocasiones, se trata de términos altamente especializados y, por eso mismo, incapaces de reinstanciarse con garantía de éxito mediante ninguno de los recursos mencionados, salvo la conservación literal. En otras ocasiones en que estos términos no constituyen propiamente tecnicismos, los errores del alumnado pueden explicarse por su desorientación a la hora de emplear otros términos que puedan sustituirlos con precisión, como se discute en estudios asociados a la instrucción en semitérminos para mejorar la calidad de la escritura académica universitaria (Adelstein y Boschioli, 2015). Esta dificultad para abstraer la información en el discurso también puede explicar el escaso uso de la metáfora gramatical del que da cuenta el alumnado tanto en el pretest como en el posttest.

Otra de las técnicas que también presenta errores en su aplicación es la infusión/sinonimia, bien por la elección de un término semánticamente no equivalente o bien por la elección de un término semánticamente equivalente pero correspondiente a un registro coloquial.

Para finalizar, ofrecemos un muestrario de ejemplos en los que se han aplicado las técnicas de reinstanciación mencionadas (Cuadro 5):

	Texto fuente	Reinstanciación efectuada con éxito	Reinstanciación defectuosa
Generalización	[3] el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que [4] es libre para [5] <i>deformar</i> las palabras a su capricho y [6] <i>elaborar</i> por sí mismo palabras nuevas más extrañas.	(Clasificación) El individuo es libre para <i>crear</i> su propia habla	(Clasificación) Un individuo puede <i>utilizar</i> el habla de forma individual
	[10] casi toda el habla individual está condicionada <i>socialmente</i> .	(Descomposición) La manera de hablar que tiene el hablante se ve influenciada <i>por el entorno que le rodea y por la sociedad</i>	(Composición) Estamos condicionados <i>por lo que nos rodea</i>
Empleo de nombres abstractos	[11] un individuo nunca está <i>completamente aislado de los que le circundan...</i>	(Desespecificación) El individuo no está nunca <i>socialmente aislado</i> (Especificación) El individuo <i>oye, entiende, habla de lo que ha escuchado de otras personas</i>	
Metaforización gramatical	[3] <i>El individuo es el soberano de su propia habla</i>		(Empaquetamiento) La afirmación de Saussure en cuanto a <i>la *soberanía del individuo sobre su propia habla</i>
	[10] casi toda <i>el habla individual está condicionada socialmente</i> .	(Empaquetamiento) [...], para a continuación indicarnos <i>la influencia social sobre el habla</i> .	
Metaforización léxica	(Identificación de turno) [26] en cierto sentido la lengua (la <i>langue</i>) es una especie de plural para el habla (la <i>parole</i>),...	(Rol) La parole de cada hablante se <i>agrupa dentro de una lengua común</i>	(Rol) La parole es la <i>manifestación</i> de las langues

Infusión/Sinonimia	(Infusión) [3] el individuo es el <i>soberano</i> de su propia habla	(Defusión) Cada persona es <i>dueña</i> de su propia habla	(Defusión) El individuo es el <i>ejecutor</i> de su propia habla
		(Defusión) El individuo es el <i>principal responsable</i> de su propia habla	(Defusión) Las personas son los <i>"jefes"</i> de su habla o parole

Cuadro 5. Ejemplos de Reinstanciación de las Secuencias de Actividad Clave

5. Conclusión

A pesar de la diferencia con respecto al grupo control, el hecho de que la puntuación media obtenida por el grupo experimental no llegue a situarse plenamente en el intervalo 2 de la escala nos motiva a considerar, como primera conclusión, que la metodología tiene una efectividad moderada en el desarrollo de esta habilidad. Aun así, es preciso contextualizar esta mejora en el contexto de aplicación de una intervención circunscrita a tres horas semanales del horario lectivo del alumnado y desarrollada en una única asignatura.

Merece destacarse además la adopción de recursos dispares de reinstanciación de la información en el caso de los grupos experimental y control. Concretamente, la tendencia que parece mostrar el grupo experimental en el posttest es la de relegar a un segundo plano recursos como la infusión/sinonimia, conservada e intensificada en el caso del grupo control, así como optar por la reinstanciación literal de las secuencias de actividad clave, convenientemente atribuidas al autor del texto.

Este hecho puede resultar un indicador de la motivación del alumnado por apropiarse de los recursos expresivos que emplean los autores para transmitir el conocimiento disciplinar, tal y como pretende el modelo SAL, aunque, por otro lado, transita en un territorio algo delicado si tenemos en cuenta que la carencia en la habilidad de proyectar de manera adecuada la voz del autor puede hacer que el alumnado incurra en el plagio.

Con todo, sostenemos que, a efectos de mantener la calidad del resumen, es preferible optar por una correcta identificación de la información clave y una reinstanciación literal adecuada que por el empleo de potenciales sinónimos que no siempre están disponibles, como es el caso de los términos técnicos.

Destacamos asimismo la necesidad de seguir trabajando en el tratamiento de recursos por los que el alumnado no ha mostrado tanta preferencia, como la generalización o la metáfora gramatical. En el caso de la primera, la instrucción en semitérminos puede mostrarse eficaz a la hora de ampliar la capacidad de los estudiantes para generalizar mediante el empleo de hiperónimos u holónimos. En el caso de la segunda, el potencial de la metáfora gramatical para empaquetar la información y agilizar el desarrollo de razonamientos lógicos asociados a la argumentación científica está fuera de toda duda y debe intentar incorporarse a la prosa académica del alumnado para mejorar la calidad de su escritura.

En cuanto a las limitaciones de la propuesta, parece evidente que la aplicación del modelo SAL es más susceptible de realizarse en aquellos contextos en los que los docentes cuenten con alguna formación en LSF, aunque cada vez son más los grupos de trabajo que aplican metodologías derivadas de esta teoría lingüística y ofrecen formación y apoyo a otros docentes (Ramírez et al., 2021; Acevedo et al., 2023).

Como perspectiva de investigación, estimamos que el estudio de esta práctica discursiva podría desarrollarse significativamente mediante el establecimiento de corpora comparativos que facilitaran el acceso a las muestras y automatizaran el análisis de la IDEACIÓN presente en los textos.

Referencias

- Acebal, M. (2023). El posicionamiento actitudinal y las metáforas gramaticales. La inscripción de los significados interpersonales en las respuestas a un parcial universitario de Psicología Evolutiva. En E. Moyano y M. Vidal (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización académica* (pp. 133-160). The WAC Clearinhouse. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2023.1749.2.05>
- Acevedo, C., Rose, D. y Whittaker, R. (Eds.) (2023). *Reading to Learn, Reading the World*. Equinox.
- Adelstein, A. y Boschirolí, V. (2015). Estatuto terminológico de nombres abstractos meronímicos de referencia general: Descripción y propuesta de representación en diccionarios para la producción académica. *Debate terminológico*, 14, 30-54. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70814>
- 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. <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18029/15201>
- Barletta, N., Chamorro, D. y Mizuno, J. (2020). La Fuerza en la construcción del marco teórico en artículos científicos: un análisis desde la lingüística sistémico-funcional. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 75-91. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a14>
- Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Antonio Machado Libros.
- Beke, R. y 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.
- Blanco Fernández, J.Mª (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>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura económica de Argentina.
- Carvajal, M., Eudave, D. y 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>

- 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>
- Devrim, D. (2015) Grammatical metaphor: What do we mean? What exactly are we researching? *Funcional Linguistics*, 2(3), 1-15. <https://functionallinguistics.springeropen.com/articles/10.1186/s40554-015-0016-7>
- Drury, H. (1991). The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level. En E. Ventola (Ed.), *Trends in linguistics: Functional systemic linguistics: Approaches and uses* (pp. 431-456). Mouton de Gruyter.
- García Parejo, Isabel y Blanco Fernández, J.M^a (2024). Training future teachers in Genre Pedagogy: Does it improve their Written Texts? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.83960>
- García, Y. y Moyano, E. (2021). El macrogénero Escenarios: una experiencia de enseñanza a lo largo del currículum desde la Lingüística Sistémico-Funcional. *Organon*, 36(71), 280-299. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.113367>
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Martin, J.R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. Cassell.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4^a ed.). Routledge.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M. (2006). Three steps to teaching abstract and critique writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 136-146. <https://www.isetl.org/ijtlhe/ijtlhe-issue.php?v=17&n=2&y=2005>
- Hao, J. (2018). Reconsidering 'cause inside the clause' in scientific discourse - from a discourse semantic perspective in systemic functional linguistics. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 38, 525-551. <https://doi.org/10.1515/text-2018-0013>
- 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>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.
- Irazabal, N., Saux, G., Burin, D. y 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. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862006000100035&script=sci_abstract
- 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.
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15, 261-278. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006>

- Kintsch, W. y 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>
- Kong, X., y Liu, C. (2024). A comparative genre analysis of AI-generated and scholar-written abstracts for English review articles in international journals. *Journal of English for Academic Purposes*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101432>
- Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Martin, J.R., y Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.
- Martin, J. R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mattioli, E. y Marino, F. (2012). Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería. Un aporte desde la lingüística sistémico funcional. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4(4), 178-208. <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/7851>
- Montemayor-Borsinger, A., Pacagnini, A. y Wiefeling, F. (2022). *La metáfora gramatical. Aproximaciones al análisis del discurso académico*. Editorial UNRN.
- Montes, S. y Vidal, M. (2018). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252/53119>
- Moyano, E. (2019). Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish: The role of resources of APPRAISAL. En D. Banks y Di Martino, E. (Eds.), *Linguistic and discourse issues in contemporary scientific communication* [Monográfico], Journal of Pragmatics. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.09.011>
- Moyano, E. (2024). 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>
- Placci, G. y Garófolo, A. (2014). Análisis del Discurso Académico desde una Perspectiva Sistémico-Funcional: Una propuesta Didáctica para Cursos Disciplinarios en la Universidad. En N. Desinano y Z. Solana (Coords.), *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario "La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI"*. Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/4751>
- Ramírez, A., Moyano, E. y Martin, J. R. (Eds.) (2021). A Language-Based Theory of Learning in the Disciplines and for Acting in Social Life [Número especial]. Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura, 29(1), 11-16. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a12>
- Ren, H. y 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>
- Rojas, I., Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(51), 224-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Rose, D. (2008). Redesigning Foundations: integrating academic skills with academic learning. En J. Garraway (Ed.), *Conversations about Foundation* (pp. 15-39). Fundani Centre y Cape Peninsula University of Technology.

- Rose, D., Chivizhe, L., Mc Knight, A. y Smith, A. (2003). Scaffolding Academic Reading and Writing at the Koori Centre. *Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-49. <https://doi.org/10.1017/S1326011100003811>
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S. y 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>
- Rose, D. y Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (pp. 142-175). Cambridge University Press.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero “descripción de flujograma”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 77-96. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a02>
- Sologuren Insúa, E. (2020). Comprender textos escritos. ¿Una competencia aislada? El resumen y la alfabetización académica: un acercamiento preliminar a la comprensión de textos-producción textual. *Tonos Digital*, 39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7566971>
- Van Dijk, T. y 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. Estudios de Lingüística*, 44(75), 85-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000100006>