

El resumen: integrando la lectura y la escritura

Ana Torija de Bendito*

Introducción

Las dos citas que aparecen a continuación describen el inicio de una actividad de escritura:

1. "Para evitar los efectos de las diferencias de habilidad en la lectura, leímos los artículos en voz alta mientras los estudiantes leían silenciosamente sus copias. La discusión se centró en la organización estructural de los artículos. Tomamos notas de esa discusión en el pizarrón y luego ordenamos las ideas que surgieron en forma de un esquema muy simple. Después se recogieron los artículos que habíamos leído, pero las notas del pizarrón permanecieron en él mientras los estudiantes llevaban a cabo la tarea..." (Cox, Shanahan y Sulzby, 1990, pág. 55).

2. "(Los estudiantes leen el texto). Una vez que terminan, el profesor les pide que digan todo lo que recuerdan... y escribe en el pizarrón lo que van exponiendo. Después releen el texto para añadir más información o corregir la que ya está escrita. Para organizar la información que los estudiantes dictaron se ordena de modo que pueda convertirse en una pieza de prosa... Una forma muy útil de presentar esta información ya organizada es por medio de un esquema. Una vez que la información está así estructurada se comienza la tarea..." (Hayes, 1989, pág. 97).

¿De qué tarea se trata? En el primer caso los sujetos están escribiendo una composición, en el segundo un resumen. Ejemplos como éstos abundan en artículos que describen actividades de escritura y, como se evidencia en las descripciones que se presentaron, el proceso que se sigue en ellas para escribir un resumen o una composición es el mismo.

El hecho es que el resumen estuvo durante muchos años incluido entre las diversas formas de discurso estudiadas en cursos y textos de composición y retórica, ocupando un lugar junto a la narración, la descripción, la exposición, etc. Es más, este tipo de escrito era considerado por muchos autores como la "composición perfecta" (Wishon y Burks, 1968).

Cuando el resumen comienza a despertar interés entre los seguidores de los modelos psicolingüísticos, aparece una serie de investigaciones en las que se propone esta actividad como estrategia para promover, controlar y evaluar la comprensión, para facilitar el aprendizaje, para aclarar el significado, para tomar notas... Es decir, para estos expertos el resumen es una panacea que sirve de todo menos para aprender a escribir ya que ellos consideran que el proceso de resumir es distinto del proceso de componer (Doctorow, Marks y Wittrock, 1978; Brown, Campione y Day, 1981; Johnson, 1983; Hidi y Anderson, 1986; Taylor y Berkowitz, 1988).

* Profesora y miembro del grupo de investigación del Posgrado de Lectura. Responsable de la investigación patrocinada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, Venezuela: Resumir y componer: ¿el mismo proceso? Implicaciones para la enseñanza-aprendizaje.

Quienes así piensan parecen olvidar una de las conquistas básicas de la corriente a la que pertenecen que consiste en el énfasis en los procesos en lugar de los productos. Contradiciendo sus principios no tienen en cuenta que el mismo proceso puede resultar en productos diferentes. No parecen recordar tampoco la amplísima variedad de producciones que existe. Madelon Heatherington (1980) dice:

“La escritura de textos prácticos y la de textos expresivos no son comportamientos antónimos; hay una escala graduada entre estos dos polos y, como consecuencia, gran cantidad de terreno común. Un área común: el proceso de componer y las etapas en el proceso; otra, la calidad del producto. Una buena carta de negocios o un resumen (prácticos) tienen muchas de las características de un buen cuento (expresivo) aun cuando su propósito, sus audiencias y sus temas puedan ser muy diferentes” (pág. 210).

Parecen creer también que sus escritos son totalmente originales y que, por lo tanto, difieren de un resumen que, como es obvio, está basado en el trabajo de otro. Lo cierto es que, como opina Spolsky (1990), una gran cantidad de lo que se escribe está tomado de lo que se lee y oye. Como dice este autor, de forma consciente o inconsciente, el ser humano está siempre resumiendo información de diferentes fuentes; información que usa luego en sus actos de comunicación oral o escrita.

Afortunadamente cada día aumenta el número de los educadores que confían más en lo que sucede en sus aulas que en lo que publican los expertos y ello permite a Hayes (1989) hablar de “componer resúmenes”, actividad que es “básica para otros tipos de composiciones más complejas” (pág. 96) y concluir que el “método descrito (GRASP, para escribir resúmenes) puede adaptarse a la mayoría de las circunstancias en el aula y encaja bien con otros métodos para enseñar a los estudiantes cómo llevar a cabo tareas de escritura” (pág. 99).

Esta práctica de observar lo que ocurre en el aula y cómo se comportan los estudiantes en situaciones de aprendizaje fue el primer incentivo de la investigación que aquí se presenta. Al observar a los sujetos en mi curso de Inglés instrumental mientras escribían resúmenes y analizando más tarde sus producciones noté grandes semejanzas con la actuación y los trabajos de los estudiantes en mi curso de Composición. El segundo fue la lectura de una opinión tan calificada como la de Rosenblatt (1988), quien incluye el resumen entre los tipos de escritura eferente y establece que “cuando el lector se convierte en escritor el punto de partida no es más el texto físico, las marcas en el papel, sino el significado” (Pág. 11).

Así incentivada comencé en 1990 un proyecto de tres años patrocinado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de los Andes, uno de cuyos objetivos era tratar de determinar si el proceso de escribir un resumen es distinto o igual al de cualquier otra tarea de escritura. En esta comunicación se informa sobre parte del estudio llevado a cabo hasta ahora.

Muestra

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre de 1990 con 31 estudiantes de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes (ULA) inscriptos en el primer nivel del curso de Inglés instrumental.

Este curso, como el resto de los que se imparten en distintas Facultades y Escuelas de la ULA, está orientado hacia la lectura de textos específicos de cada área.

Instrumentos

Aunque el interés por el proceso de escritura no es nuevo, todavía no se ha conseguido un instrumento o un procedimiento que pueda estudiarlo en forma idónea. Janet Emig, la pionera en este campo, presenta en **The Composing process of twelfth graders** (1971) la técnica que siguió. Consistió ésta en grabar las entrevistas realizadas antes y después de las actividades de lectura, así como las sesiones en las que los sujetos describían lo que iban haciendo a la vez que escribían. Posteriormente, Sondra Pert (1979) y Flower y Hayes (1977, 1980) refinaron los procedimientos de Emig. No obstante, y a pesar de los "protocolos para las sesiones de composición en voz alta" (composing aloud protocols) que ellos elaboraron, la labor de analizar estas sesiones es muy difícil. Más aún, el modelo del proceso de escritura que Flower y Hayes desarrollaron basándose en esos análisis describe sólo las estrategias conscientes involucradas en él.

Hasta ahora la técnica que parece más efectiva es la empleada por Pianko (1979), Matsuhashi (1979) y Jones (1980), que consiste en grabar en video a los sujetos mientras escriben. Posteriormente, se analizan las grabaciones con los propios escritores, indagando entonces qué pasaba por sus mentes en los momentos cruciales que muestran las imágenes. De este modo se evita que los sujetos verbalicen sus pensamientos mientras escriben, procedimiento que muchos investigadores consideran distorsiona el proceso que se pretende estudiar.

Desgraciadamente esta técnica requiere una infraestructura de la que no se disponía. Se decidió por ello utilizar procedimientos que habían sido usados en forma separada por diferentes investigadores, con la esperanza de que al combinar la información proporcionada por cada uno de ellos se podría conseguir una descripción bastante compleja del proceso seguido por los sujetos. Esos procedimientos fueron:

- 1) Observación de los estudiantes mientras escribían resúmenes y composiciones.
- 2) Entrevistas con cada individuo durante las cuales describían el proceso seguido en ambas tareas de escritura.
- 3) Aplicación de un cuestionario.
- 4) Análisis comparativo de los dos tipos de escritura producidos por los sujetos.

Observaciones

1. Resúmenes

La elaboración de resúmenes de los pasajes leídos se comenzó a utilizar como una más de las actividades regulares del curso después de la primera semana de clases. Las observaciones se iniciaron desde ese momento, pero no se consideraron parte de la investigación hasta la tercera semana para permitir que los estudiantes se acostumbraran a ser observados y se familiarizaran con la tarea. Como los períodos dedicados a la escritura eran cortos (entre 10 y 15 minutos) se observaba un promedio de tres estudiantes en cada sesión. A pesar de la ausencia de algunos en determinadas ocasiones y de otras circunstancias no previstas, al final del semestre se habían realizado tres observaciones de cada sujeto.

2. Composiciones

A diferencia de los resúmenes, las composiciones no son parte de los ejercicios que se realizan en los cursos de Inglés instrumental. Para asegurar que esta actividad se llevara a cabo en condiciones lo menos artificiales posible se siguió un procedimiento que es común en estos cursos: en el primer día de clase se les pidió a los estudiantes que expusieran en forma breve lo que habían aprendido de inglés en sus estudios de secundaria y lo que esperaban aprender en el curso que habían comenzado. En la última semana del semestre volvieron a escribir una composición, esta vez evaluando las clases recibidas y ofreciendo sus sugerencias para mejorarlas.

La primera vez que se realizó la actividad se hizo evidente que dos sesiones no iban a ser suficientes para observar a todos los individuos, por lo tanto se pidió la colaboración del profesor de otra materia en la que estaban inscriptos todos ellos. Este colega permitió que se observase a los alumnos mientras escribían dos de los exámenes parciales. De ese modo se pudieron completar dos observaciones por cada estudiante.

Entrevistas

En un principio se pensó que las entrevistas comenzaran con una pregunta muy general en relación con la escritura de la composición y, cuando este tema se agotase, hacer otra semejante sobre el resumen. La idea era intervenir lo menos posible en la descripción suministrada por los estudiantes. Sin embargo, sólo con 8 de ellos fue posible seguir este procedimiento; todos los demás necesitaron ayuda para poder exponer el proceso que seguían en ambas actividades.

Cuestionarios

La elaboración de los cuestionarios se basó en diversas investigaciones que describen el proceso de escritura (Cooper y Odell, 1977; Pianko, 1979; Carnicelli, 1980; Eschholz, 1980; Graves, 1983; Judy, 1980; Laner, 1980; Murray, 1980, 1982, 1984; Wiener, 1980; Winterowd, 1980; Monahan, 1984; Newell, 1984) y en la información recogida por medio de las entrevistas. Para

evitar que las preguntas que aparecían en ellos influyeran en los datos espontáneos que se pretendían conseguir en las entrevistas, no se aplicaron hasta la última semana de clases cuando las conversaciones individuales ya habían finalizado.

Análisis comparativo de resúmenes y composiciones

Del promedio de 14 resúmenes elaborados por cada estudiante durante el semestre se eligieron tres para ser analizados; cada uno estaba basado en un tipo de texto diferente: uno tomado de un libro especializado, otro de una revista de divulgación y el tercero de una enciclopedia.

De los cuatro temas desarrollados en los exámenes parciales (dos de cada uno) se seleccionaron los dos con calificación más alta. Se analizó también la composición escrita al final del curso de inglés, obteniéndose de este modo una muestra bastante variada.

Para el análisis de unas y otras producciones se utilizó un protocolo basado en los trabajos de Eschholz (1980), Lauer (1980), Myers (1980), Wilkinson (1983), Murray (1984), y Shay (1989). Este protocolo incluye varios aspectos divididos en diez categorías: 1) Contenido; 2) sentido de la audiencia; 3) organización (global y focal); 4) registro; 5) cohesión; 6) sintaxis; 7) léxico; 8) puntuación y ortografía; 9) eficacia; 10) presentación.

Análisis y resultados

Los datos recogidos resultaron más difíciles de analizar de lo previsto, pero a la vez más productivos. La principal dificultad se debió a la gran cantidad de información sobre el proceso de escritura que llegó a acumularse. A pesar de que la muestra con la que se trabajó era reducida desde el punto de vista estadístico, para la orientación cualitativa del estudio los datos resultaron abrumadores. Se tuvo que recurrir a una estrategia, que se reconoce procusteniana, para poder organizar sino toda la información al menos la que se necesitaba para la investigación emprendida. Consistió ésta en partir de la agrupación de los sujetos llevada a cabo a través de sus producciones escritas y ver si surgía algún patrón consistente al analizar los datos sobre el proceso de escritura recogidos por medio de las entrevistas, cuestionarios y observaciones.

El primer análisis que se acometió fue el de los resúmenes y resultó muy prometedor puesto que confirmó los hallazgos de una investigación anterior (Torija de Bendito, 1989). Se hizo evidente que estas producciones se podían agrupar en las mismas categorías que los resúmenes estudiados en esa ocasión; es decir, existían: a) escritos incalificables, b) en la etapa de carencia, c) en la de ineficiencia y d) en la de eficiencia.

Las características de las producciones así agrupadas son las siguientes:

a) **Incalificables**

Estos escritos no pueden considerarse "textos" ya que consisten en palabras sin relación semántica o sintáctica. P.e.,

- Las clases empresariales muy contraste monárquico.
- Las industrias sólo se fue transformando en fundaciones.

b) **Etapa de carencia**

El sujeto no utiliza ninguna estrategia particular, ni algún criterio que determine lo que escribe. No muestra, p.e., tener sentido de lo que es importante y secundario.

c) **Etapa de ineficiencia**

El sujeto emplea una estrategia, pero no la adecuada; la más usada consiste en copiar algunas partes del texto original y saltarse otras.

d) **Etapa de eficiencia**

El sujeto aplica las estrategias debidas y como consecuencia expone las ideas importantes y las presenta en forma estructurada, a veces siguiendo la organización del original y otras reorganizándolas.

El análisis de las composiciones permitió agrupar tanto a ellas como a sus autores en las mismas categorías usadas con los resúmenes. Finalmente, el estudio de los datos recogidos por medio de las entrevistas, cuestionarios y observaciones mostró que los estudiantes de cada uno de esos grupos presentaban características comunes en el proceso de escribir resúmenes y composiciones.

A continuación se describe en forma breve esos grupos.

Grupo a: Cinco (5) estudiantes cuyas producciones escritas eran inclasificables.

Entrevistas: Estos sujetos no pudieron verbalizar en forma coherente lo que hacían al escribir y cuando se les ayudaba por medio de sugerencias repetían en su contestación las mismas palabras utilizadas en la pregunta.

Observaciones: La conducta de cada uno de estos estudiantes fue similar al escribir los resúmenes y las composiciones aunque diferían entre sí.

Tres de ellos comenzaron la escritura de las composiciones inmediatamente y cuando hacían pausas no releían lo escrito sino que parecían estar pensando o buscando "inspiración" en sus compañeros. Estas pausas eran cada vez más largas y frecuentes. Al concluir de escribir, no releieron su trabajo y esperaron hasta que se exigió la entrega de los escritos mientras exhibían la misma conducta seguida en las pausas intermedias.

Estos sujetos siguieron un patrón casi idéntico al escribir los resúmenes; p.e., empezaron su escritura sin haber leído el texto completo, no releían lo escrito, cuando hacían pausas no leían el texto sino que parecían pensar o trataban de "inspirarse" en sus vecinos y después de terminar no revisaron ni corrigieron.

Los otros dos tardaron mucho en comenzar las composiciones, pero ese tiempo lo dedicaron a tratar de leer lo que sus compañeros escribían. Hicieron menos pausas pero las aprovecharon como los anteriores para mirar el trabajo de sus vecinos, cuando creían no ser observados, o el techo en caso contrario. Estuvieron escribiendo hasta el último momento.

En la escritura de resúmenes siguieron un comportamiento similar, tardando, p.e., también mucho en empezar a redactarlos pero sin que parecieran estar leyendo el texto ya que sus ojos no se movían durante largos intervalos.

Cuestionarios: Las respuestas de estos cinco estudiantes se caracterizaron por su inconsistencia, tanto interna (se contradecían en las conductas que reportaban) como externa (lo que reportaron no coincidía con lo que se les observó hacer). Curiosamente, todos coincidieron en afirmar que el escribir les resultaba fácil y que releían lo escrito y lo corregían.

Grupo b: Ocho (8) estudiantes en la etapa de carencia.

Entrevistas: Aunque algo más articulados que los anteriores, estos sujetos resultaron difíciles de entrevistar, debido sobre todo a la falta de orden en sus exposiciones y a su insistencia en repetir detalles insustanciales o generalidades sin sentido.

Observaciones: El comportamiento de estos estudiantes al escribir las composiciones fue también muy homogéneo. Copiaron con cuidado los títulos de los temas y después leyeron y releieron varias veces antes de comenzar a desarrollarlos. Durante la escritura hicieron pocas pausas y prácticamente emplearon todas ellas en borrar una palabra o una frase, pero sin leer lo que las precedía. Seis entregaron sus trabajos en el último momento sin haberlos concluido ni revisado. Los otros dos sí los terminaron, pero no los revisaron tampoco.

El proceso que siguieron para escribir los resúmenes fue similar, dedicando mucho tiempo a la lectura del texto, pero sin volver a leerlo una vez que comenzaron la escritura.

Cuestionario: Sus respuestas mostraron inconsistencias internas y externas y casi todos afirmaron que el escribir les gustaba y les resulta fácil.

Grupo c: Doce (12) estudiantes en la etapa de ineficiencia.

Entrevistas: Este grupo se caracterizó por su interés y cooperación, así como por la repetición de descripciones del proceso de escritura muy semejantes a las que se presentan a menudo en manuales de composición. Todos ellos hablaron de "seguir etapas", "planificar", "revisar", etc. En relación con los resúmenes, de una forma u otra también todos hablaron de buscar el "tópico" en la primera oración, de "leer varias veces el texto" y de escribir "las ideas principales que habían encontrado".

Observaciones: Durante la escritura de las composiciones no todos los sujetos dedicaron un tiempo a pensar antes de comenzar la tarea y ninguno de los que lo hizo realizó ninguna actividad que mostrase que estaba preparando lo que iba a exponer (tres de ellos comenzaron a escribir inmediatamente). Característico de todos fue el hacer muy pocas pausas y en esos intervalos releer las últimas líneas que habían escrito. Todos también leyeron lo escrito e hicieron algunas correcciones aunque en el nivel léxico tan solo.

Al escribir los resúmenes los tres estudiantes que empezaron las composiciones sin ningún tipo de preparación no leyeron el texto entero, sino unas líneas que luego resumieron. Ese fue el procedimiento que siguieron hasta el final, entonces leyeron lo que habían escrito (sin volver a consultar el texto) y realizaron algunas correcciones, cambiando de nuevo sólo algunos vocablos.

El resto del grupo leyó los textos enteros antes de comenzar y algunos subrayaron partes de él. Al terminar el resumen releieron el pasaje y lo que habían escrito y corrigieron algunos errores de ortografía o puntuación.

Cuestionario: Estos individuos, que se habían comportado con mucha seguridad en las entrevistas y que parecían estar muy seguros de lo que hacían mientras escribían, se contradijeron en las respuestas al cuestionario y marcaron muchas alternativas que eran incompatibles entre sí.

Grupo d: Seis (6) estudiantes en la etapa de eficiencia.

Entrevistas: Estos sujetos no mostraron dificultades lingüísticas al describir sus actividades de escritura, pero en general no parecían estar seguros de lo que hacían. Reportaron estrategias muy diversas y proporcionaron una gran cantidad de información. En lo que todos estuvieron de acuerdo fue en que escribir era difícil para ellos y en que realizaron uno o más borradores.

Observaciones: El comportamiento de estos estudiantes mientras redactaban sus composiciones fue muy variado. Algunos tomaron notas antes de comenzar a escribir, otras realizaron un esquema... Lo que todos hicieron fue releer con frecuencia lo escrito y cambiar en diferentes ocasiones partes relativamente largas. También todos ellos revisaron lo escrito al finalizar e introdujeron cambios importantes como, p.e., inserción de información nueva.

En la escritura de resúmenes cada individuo siguió un procedimiento semejante al utilizado en el de las composiciones. Es decir, dentro de la diversidad de comportamientos individuales, todos se condujeron igual en las dos actividades.

Cuestionario: Las contestaciones de este grupo fueron consistentes con el comportamiento que cada uno mostró en la ejecución de ambos tipos de tarea.

Conclusiones

El propósito del estudio presentado era investigar si el proceso de resumir era igual o diferente al de otras actividades de escritura. El análisis de los datos

aportados permite concluir que en cada persona el proceso es el mismo, es decir, que las diferencias se dan a nivel individual. Ya Pianko (1979) en su investigación sobre las composiciones de los estudiantes de los primeros años en la universidad hablaba de "procesos" y encontró que el de los sujetos cuyo trabajo se consideró "superior" era muy semejante. Este proceso es el mismo utilizado por los estudiantes del **Grupo d** en nuestro estudio y su descripción coincide con la que presentan diversos investigadores que han estudiado el proceso de escritores eficientes (Cooper y Odell, 1977; Perl y Engerdorf, 1979; Carnicelli, 1980; Eschholz, 1980; Judy, 1980; Murray, 1980 y 1982; Wiener, 1980; Graves, 1983; Winterowd, 1983; Newell, 1984).

En conclusión, lo que existe son diversos procesos de escritura dependiendo del nivel de eficiencia de cada individuo: el escritor experto sigue un proceso eficiente para escribir tanto resúmenes como composiciones y el novato uno ineficiente.

Estamos conscientes, sin embargo, de que el estudio presentado es muy limitado para que esta conclusión pueda generalizarse; no obstante, sus resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones (Torija de Bendito, 1990 y 1991) realizadas con muestras diferentes. Lo que quisiéramos es que, con todas sus limitaciones, este trabajo sirviera de incentivo para que se comenzara a estudiar el resumen como lo que creemos que es en realidad: una tarea de escritura que parte de una de lectura.

Al no considerarlo así se está desaprovechando uno de los mejores recursos para poner en práctica dos de los objetivos de los enfoques holísticos: integrar la lectura y la escritura y utilizar en el aula actividades "auténticas". Precisamente uno de los mayores problemas que se le plantea al maestro es encontrar tareas de escritura que no sean "artificiales". La verdad es que escribir, como dicen Davis y Widowson (1974) es una actividad poco frecuente en la "vida real", propia de una minoría de profesionales que la realiza como parte de su trabajo (pág. 178). Más aún, entre esas tareas de escritura la más común es la de resumir (Torija de Bendito, 1989 y Dos Santos Lima, 1989).

Se está perdiendo también la posibilidad de solucionar otro de los problemas que confronta la enseñanza de la escritura cuando se enfoca, como tiende a hacerse en la actualidad, desde el punto de vista del proceso: el factor tiempo. ¿Cuántas composiciones se pueden escribir en el aula de clase durante un periodo escolar? ...

Estudiemos el resumen, y al conocer para qué sirve podremos utilizarlo a cabalidad.

Referencias bibliográficas

- Brown, A.L.; J.C. Campione y J.D. Day (1981) "Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts." En **Educational Researcher**, **10**, 14-21.
- Carnicelli, T.A. (1980) **The Writing Conference**. En Donovan y McClelland (eds).
- Cooper, Ch. y L. Odell (eds.) (1977) **Evaluating Writing: describing, measuring, judging**. Urbana, Illinois, NCTE.

- Cox, B.E.; T. Shanahan y E. Sulzby (1990) "Good and Poor Elementary Readers' Use of Cohesion in Writing." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 25, **1**, 47-65.
- Doctorow, M.; C. Marks y M. Wittrock (1978) "Generative Processes in Reading Comprehension." En **Journal of Educational Psychology**, 70, 109-118.
- Donovan, T.R. y B. McClelland (eds) (1980) **Eight Approaches to Teaching Composition**. Urbana, Illinois, NCTE.
- Dos Santos Lima, M. (1989) "A Macrostructural Approach to Course Design in ESP: How to Implement the Summarizing Ability." Working papers. Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo.
- Emig, J. (1971) **The Composing Process of Twelfth Graders**. Research Report, n. 13. Urbana, Illinois, NCTE.
- Eschholz, P.A. (1980) **The Prose Mode Approach**. En Donovan y McClelland (eds).
- Flower, L. y J.R. Hayes (1977) "Problem Solving Strategies and the Writing Process." **College English**, **39**, 449-461.
- Flower, L. y J.R. Hayes (1977) "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem." En **College Composition and Communication**, **31/32**, 21-32.
- Freedman, A.; I. Pringle y J. Yalden (eds.) (1983) **Learning to Write: First Language/Second Language**. Longman.
- Graves, R. (1983) **The Growth and Development of First-grade Writers**. En Freeman, Pringle y Yalden (eds.).
- Hardt, U.H. (ed.) (1983) **Teaching Reading with other Language Arts**. Newark, Delaware, IRA.
- Hayes, D. A. (1989) "Helping Students GRASP the Knack of Writing Summaries." En **Journal of Reading**, Vol. 33, **2**, pp. 287-291.
- Heatherington, M. E. (1980) **How Language Works**. Winthrop.
- Hidi, S. y V. Anderson (1986) "Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive Operations, and Implications for Instructions." En **Reviews of Educational Research**, **56**, 473-493.
- Johnson, K. (1983) **Communicative Writing Practice and Aristotelian Rhetoric**. En Freedman, Pringle y Yalden (eds.).
- Jones, C.S. (1980) "Collecting Data on the Writing Process of L2 Writers." Trabajo presentado en **Annual Meeting of the Ontario TESL Association**.
- Jones, C.S. (1980) "The Composing Processes of an Advanced ESL Writer." Trabajo presentado en **Annual Meeting of the Ottawa TESL Association**.
- Judy, S. (1980) **The Experimental Approach: inner worlds to outer worlds**. En Donovan y McClelland (eds).
- Lauer, J.M. (1980) **The Rhetorical Approach**. En Donovan y McClelland (eds.).
- Matsuhashi, A. (1979) "Planning During the First Draft: Implications from a Temporal Study of Composing." Trabajo presentado en **National Council of Teachers of English Annual Meeting San Francisco**.
- Monahan, B.D. (1984) "Revision Strategies of Basic and Competent Writers as They Write for Different Audiences." En **Research in the Teaching of English**, Vol. 18, **3**, 228-304.
- Murray, D. M. (1980) **Writing as process: How writing finds its own meaning**. En Donovan y McClelland (eds.).
- Murray, D. M. (1982) **Learning by Teaching**. Boynton and Cook.
- Newell, G.E. (1984) "Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study." En **Research in the Teaching of English**, Vol. 18, **3**, 265-287.
- Perl, S. (1979) "The Composing Processes of Unskilled College Writers." En **Research in the Teaching of English**, **13**, 317-336.
- Pianko, E. (1979) "A Description of the Composing Processes of College Freshman Writers." En **Research in the Teaching of English**, **13**, 5-22.
- Rosenblatt, L. M. (1988) **Writing and Reading: the transactional theory**. Technical Report N° 416. New York University.
- Spolsky, B. Private communication. May 24, 1990.

- Taylor, B.M. y S. Berkowitz (1980) "Facilitating Children's Comprehension of Content Material." En Kamil y Moe (eds.) **Perspectives on Reading Research and Instruction**. 29th Yearbook of the National Reading Conference.
- Torija de Bendito, A. (1989) "El resumen ¿evalúa la comprensión?" Trabajo presentado en el **Segundo encuentro nacional de investigadores y profesores de ESP**. Mérida.
- Torija de Bendito, A. (1989) **La comunicación efectiva**. Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Torija de Bendito, A. (1990) "El resumen y la composición ¿procesos distintos? Implicaciones para la evaluación de la lectura en los cursos de ESP." Ponencia presentada en el **XII Encuentro nacional de docentes e investigadores de Lingüística**. San Cristóbal.
- Torija de Bendito, A. (1991) "Integrating Reading and Writing." Ponencia presentada en **7th European conference on reading**. Edimburgo.
- Wiener, H.S. (1980) **Basic Writing**. En Donovan y McClelland (eds).
- Wilkinson, A. (1983) **Assessing Language Development: the credition projet**. En Freedman, Pringle y Yalden (eds).
- Winterowd, W.R. (1983) **From Classroom Practice into Psycholinguistic Theory**. En Freedman, Pringle y Yalden (eds.).
- Wishon, G.E. y Burks, J.M. (1968) **Let's Write English**. American Book Company.