



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

**MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

LA ESCRITURA DEL RESUMEN.
PROPUESTA DE UN MODELO PARA EL APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO
DE MAESTRA EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, EN ESPAÑOL.

P R E S E N T A

LIC. CECILIA LÓPEZ RESENDIS

Tutor: DR. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MÉXICO, D.F. FEBRERO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por siempre protegerme, por ser mi ejemplo y mi motivación para seguir adelante, siendo mi apoyo fiel y amoroso a lo largo de todos mis caminos.

A mi padre, por estar a mi lado dándome cariño y confianza en todos mis proyectos de vida.

A mis hermanas y hermano, por siempre cuidarme y darme lo mejor de ellos para ayudarme a crecer.

A Iván Castillo, por estar cariñosamente presente en este pedáneo, recordándome lo que puedo lograr y motivándome para seguir adelante.

A mis sobrinos, porque su alegría me motiva a ser mejor persona por y para ellos.

A mis amigos y familiares que han estado incondicionalmente presentes en mi desarrollo, alentándome y creyendo en mí.

Al Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez por su apoyo absoluto y por enseñarme a entender mejor el concepto del “buen docente” con su ejemplo.

A mis sinodales, la Mtra. Griselda Aguilar por sus acertadas observaciones, al Dr. Rafael García por sus enriquecedoras clases y consejos, al Mtro. René Cuellar por su disponibilidad y amable guía, y al Dr. Axayacatl Campos quien me ha acompañado ya en dos tesis con su cordial conocimiento.

A la UNAM porque me protegió desde muy joven para formarme y enseñarme a enfrentar la vida con estudio y disciplina.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por apoyarme económicamente a lo largo de toda la maestría.

En sí, porque sin el apoyo y confianza de todos este logro no hubiera sido posible, gracias.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
Capítulo 1. La Didáctica de la lengua escrita en el Colegio La Salle Esmeralda	
1.1 Contextualización del Colegio La Salle Esmeralda	4
1.2 Programa académico de Taller de Lectura y Redacción	6
1.3 El perfil del alumno y del profesor de La Salle Esmeralda	11
Capítulo 2. Propuesta de un modelo para la redacción del Resumen	
2.1 El aprendizaje y la enseñanza	15
2.2 Las nuevas tendencias del aprendizaje y la enseñanza de la escritura: El enfoque comunicativo	24
2.3 El constructivismo en el aprendizaje de la escritura	33
2.4 Procesos creativos de la escritura	40
2.5 El resumen	48
2.6 Modelo del resumen	54
Capítulo 3. La escritura del resumen. Alcances y logros de reconocimiento y organización	
3.1 Análisis de resultados	64
3.2 Conclusiones del uso del Modelo para la redacción del resumen	72
Conclusiones generales	75
Anexos	
Fuentes de consulta	79

Introducción

Las consideraciones sobre la educación media superior (EMS) que se plasmarán en el presente producto serán de forma parcial debido al nivel de intervención que se ha propuesto abarcar y por el universo de ideas que conlleva la visión crítica pedagógica de un nivel educativo. Aclarado lo anterior, inicialmente se entiende que el nivel medio superior debe tener una apreciación aparte, no solamente como un nivel de transición hacia el superior, sino como un nivel en sí mismo, con sus propios objetivos y necesidades, incluso puede ubicarse como una plataforma que, para algunas personas, será el final de su encuentro con la educación académica, como afirma Pablo Latapí, en el número uno: “La educación formal” de su antología *Educación y escuela*:

A raíz de las transformaciones socioeconómicas producidas por el proceso de industrialización y de la democratización de la sociedad hacia el siglo XIX, la educación media vino a satisfacer la necesidad tanto de preparar para oficios subprofesionales, como de abrir la escuela a otros grupos sociales. (Latapí, 1994, 163).

Por ende, se debe percibir que en este nivel educativo hay personas que continuarán con la educación universitaria y otras que se integrarán a la vida laboral sin poder, posteriormente, retomar sus estudios, y habrá que tener presente también que la población estudiantil que lo integra en su mayoría son adolescentes, personas que experimentan una etapa de vida que enlaza imaginación, actitud y conducta vertiginosa con un pensamiento ya completamente consciente.

Así, dentro de las varias tendencias y propuestas que se generan en relación al nivel medio superior el mismo Pablo Latapí señala algunas tendencias en la evolución de la enseñanza media contemporánea (1994, p. 164), entre las que se destacan: buscar una mayor relación con la vida cotidiana, suprimir la división en ciclos, brindar formación general más que información, con el fin de crear hábitos y actitudes positivos; también recomienda, en cuanto a los métodos, un

mayor énfasis en la didáctica, fomentar una organización interna en la escuela, en los medios de enseñanza y en la relación entre maestros y alumnos, reconociendo las realidades de éstos.

Por consiguiente, se debe tener presente que la relación entre la *escuela* y la *sociedad* ha resentido la evolución de ambas y en cierta medida ha cambiado las nociones tradicionales que las unían. Los nuevos escenarios nos enfrentan a diversas realidades que exigen ciertas competencias para el docente, por ejemplo desarrollar la redacción de textos básicos como el resumen en alumnos del primer semestre de preparatoria en La Salle Esmeralda, aspectos en los cuales se enfocará la presente investigación, con la intención de generar un modelo del resumen aplicable en el nivel medio superior.

Aclarado lo anterior, el presente estudio se enfoca en una importante vertiente en torno al aprendizaje y la enseñanza de los textos escritos: la redacción del resumen, investigación que tiene el objetivo de proponer un nuevo recurso para el entendimiento y la redacción de dicho texto. Con base en ello, se orienta en el desarrollo de la habilidad de escribir en los alumnos del nivel medio superior, considerando en sí el contexto del colegio La Salle Esmeralda y se propone un modelo para la redacción del resumen a partir de la explicación de las teorías pedagógicas y disciplinares que lo sustentan, así el modelo se utilizó en un grupo del nivel medio superior en la escuela mencionada, para presentar un análisis final del uso del modelo propuesto.

De tal forma, la tesis consta de tres capítulos que abarcan niveles de comprensión y aplicación de las teorías de enseñanza de la escritura en el nivel medio superior. Asimismo la intervención metodológica que se plantea parte del primer capítulo: “La Didáctica de la lengua escrita en el Colegio La Salle Esmeralda”, como un acercamiento a la didáctica de la enseñanza y del aprendizaje del español, mediante un panorama que abraza los contextos anteriores y actuales de la misma, haciendo énfasis en los métodos que se utilizan para la enseñanza del

resumen dentro del colegio en el que se aplicó el modelo. Por tal razón, en dicho apartado se considera la intervención de las corrientes literarias y las teorías pedagógicas que han contribuido a generar nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua en el nivel medio superior; así como el planteamiento y la contextualización en sí del enfoque comunicativo, a través de su uso particular en el Colegio La Salle Esmeralda.

Posteriormente, en el capítulo segundo: “Propuesta de un modelo para la redacción del Resumen”, se describirá el modelo propuesto bajo su fundamentación teórica, abarcando cada una de sus partes a través de su descripción, aclarando el porqué se deben considerar para la redacción de un resumen. Estructurando así un esquema que permita vaciar la teoría disciplinar y pedagógica que sostiene la tesis, con la intención de presentar un modelo de uso práctico para la educación media superior.

Por último, en el capítulo tercero llamado: “La escritura del resumen. Alcances y logros de reconocimiento y organización”, se conforma un marco de análisis entorno a los resultados de la aplicación del modelo en el colegio, con la intención de establecer los logros de reconocimiento y organización que se detectaron a través de los resultados obtenidos al utilizar la herramienta propuesta, considerando las opiniones de los docentes de las asignaturas de Historia y de Ciencias, dado que los textos que se resumieron correspondían a dichas materias, para así generar conclusiones que consideren la perspectiva del resumen no sólo por parte de la asignatura de Taller de lectura y redacción sino también de otras en las que se requiere constantemente de resúmenes para su desarrollo académico. De tal manera, el presente trabajo de investigación busca contribuir a la enseñanza del español y particularmente a la de textos escritos, al ofrecer un instrumento didáctico para apoyar la redacción de un texto escrito de suma importancia dentro del aula del nivel medio superior, como es el resumen.

Capítulo 1. La Didáctica de la lengua escrita en el Colegio La Salle Esmeralda

1. 1 Contextualización del Colegio La Salle Esmeralda

El presente tiene como objetivo mostrar una ubicación contextual que permite identificar el escenario en el que se desarrolló y aplicó la propuesta didáctica que se expone, con la finalidad de establecer un entendimiento de la situación que promovió y dio cabida a la aplicación formal del proyecto didáctico planteado, mismo que considera el entorno como un elemento fundamental para el aprendizaje y la enseñanza.

De tal forma, el Colegio La Salle Esmeralda forma parte de la diversidad de opciones educativas para los habitantes de la Zona Esmeralda, al noreste del municipio de Atizapán de Zaragoza; dicha institución, entre otras, constituye la corporación de Operadora de Colegios La Salle del Estado de México, S.C., misma que fundó en 1967 el primer colegio La Salle del Estado de México, llevando el nombre del “Santo patrón universal de los maestros, San Juan Bautista de La Salle”. Cuarenta años más tarde en el 2006, tras la construcción de cinco planteles más en la zona, se edifica el colegio La Salle Esmeralda, alojado entre el bosque de Santa Ana Jilotzingo, y constituyéndose por los niveles de kínder, primaria, secundaria y preparatoria.

De tal manera, el Colegio La Salle Esmeralda responde a la tradición lasallista que concibe “una educación de calidad y con tradición”, misma que recoge las propuestas pedagógicas hechas por el Santo durante el siglo XVII en Francia y las interpreta para su aplicación en la actualidad. Por tal razón, la ideología que descansa en el Colegio parte de su propia misión, misma que se fundamenta en “Formar personas comprometidas con Dios, consigo mismas y con la comunidad, mediante el consciente y constante crecimiento de sus capacidades, habilidades y actitudes, y el

reconocimiento de la dignidad del hombre y sus derechos fundamentales”; de tal forma, la institución busca relacionar las cuestiones espirituales y religiosas con el desarrollo de capacidades, teniendo como clara intención que los egresados “adquieran conocimientos fundamentales y desarrollen habilidades intelectuales, valores y actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y social plena”, mostrando así una imagen que mezcla lo tradicional y la innovación tecnológica en pro de una educación basada en el desarrollo de las capacidades humanas y académicas del alumno.

Por otro lado la visión que, de acuerdo a su ideología, mantiene la institución es: “Operadora de Colegios La Salle trabaja para continuar siendo la mejor opción educativa para las familias interesadas en una formación completa y compartida en valores humanos y trascendentes, en un ambiente de armonía, con excelentes instalaciones y los mejores recursos humanos, académicos, tecnológicos, deportivos y ecológicos, para que nuestra comunidad se sienta orgullosa de pertenecer a una institución líder”, con dichas afirmaciones se procura dejar clara la ideología que regula la educación en el colegio La Salle Esmeralda, con la intención de plantear un nuevo concepto de la educación actual, con base en la tradición lasallista.

De tal forma, fue a partir del año 2009 cuando se empezó a colaborar en el Colegio como profesora de las materias de Español en Secundaria y con las de Taller de Lectura y Redacción, Literatura, Comunicación y Filosofía en Preparatoria, desarrollándose en un contexto con normas administrativas firmes y con una cátedra basada principalmente en los estándares lasallistas, es decir, en los establecidos por la SEIEM para la Secundaria y los de la Dirección General del Bachillerato (DGB) para la preparatoria.

1.2 Programa académico de Taller de Lectura y Redacción

El apartado que ahora se desarrolla planteará la sustentabilidad y la programación teórica de la materia de Taller de lectura y redacción, con base en su enseñanza dentro del Colegio La Salle Esmeralda, teniendo como objetivo establecer el escenario académico que regula la asignatura en la que se considera a los textos expositivos y la lectoescritura como recursos esenciales dentro de la formación básica del estudiante del nivel medio superior.

Ahora bien, los planes y programas de estudios son un eje central en la enseñanza, al ser éstos los contenedores de las ideologías que irradian del Estado y las Instituciones, así como los acomodos de éstos en la sociedad. Ángel Díaz Barriga, en el primer capítulo de *El docente y los programas escolares*, plantea que la idea de los planes y programas de estudio fue implantada apenas en el siglo XX, pues antes se tenía el conocimiento de ciertos documentos que solo se les semejaban, como la *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús, pero que no tenían las características y los objetivos que actualmente constituyen un plan y un programa de estudios; sin embargo, en el siglo XIX se burocratiza la pedagogía, dando origen al concepto de calificación y evaluación, permitiendo para 1923 la creación formal de programas cerrados y obligatorios para las instituciones.

Dado lo anterior, cabe aclarar que la responsabilidad educativa de una escuela depende de la evolución que cada sociedad tiene, ejemplo de ello es el nivel burocrático de los bachilleratos que responden a la burocratización industrial y a la aplicación de diseños científicos para organizar el trabajo (Latapí, 1994, p. 167). En el caso específico de México, Ángel Díaz Barriga en el capítulo uno de su obra ya citada, concibe dos ámbitos que resultan principalmente alterados en la elaboración y aplicación de estos planes y programas, siendo las relaciones

institucionales de una escuela y el papel del docente; plantea la manera en que la industrialización motivó la idea de calificar las capacidades humanas y cómo la educación no quedó exenta de esa visión, al estar fuertemente vinculada con la vida laboral. Así, bajo la sombra de “educar para el empleo” se habla ya de una cierta pedagogía industrial, que contempla un verdadero conocimiento que puede ser remunerado, esta nueva visión es llamada pedagogía pragmática o científica, misma que es aplicada en EUA y en América Latina a partir de los años cincuenta, la cual defiende la idea de promover modelos de comportamiento en los estudiantes y vislumbra al profesor como parte de una línea de producción, que aplica lo que los especialistas han formulado para su labor de enseñanza, teniendo como único fin el “cumplir con el programa”, a diferencia de la didáctica tradicional que lo vislumbraba como un intelectual fundamental en el ciclo de la educación. De tal forma, este acomodo de los programas de estudio es un claro ejemplo de que la educación, aún con toda su tradición e influencia sobre la historia moderna, no es aún un organismo autorregulable independiente del entorno social, sino una estructura *porosa* que es susceptible a los acomodos sociales.

Así, en México la mayoría de los planes y programas de la educación básica y la educación media superior son hechos por entidades centrales y en el caso de los programas de estudio usados en La Preparatoria Salle Esmeralda, como se refirió con anterioridad, éstos son otorgados por su organismo regulador, que es la Subsecretaría de Educación Media Superior, es decir, la Dirección General del Bachillerato y en el caso específico de la materia de Taller de Lectura y Redacción se utiliza el programa actual, mismo que fue estipulado a partir del ciclo escolar 2009-2010 y en el cual se buscó incorporar “los principios básicos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior” y presentar un programa que promulgue un Marco Curricular Común que tiene como eje principal la Reforma Integral, misma que intenta ser desarrollada en

todas las instituciones de bachillerato. En conclusión, dicho enfoque se basa en “desempeños terminales, el enfoque comunicativo de desarrollo de competencias, de flexibilidad y los componentes comunes del currículum”.

De tal manera, la asignatura de Taller de Lectura y Redacción forma parte del “campo disciplinar de comunicación del componente básico del marco curricular”, según el acuerdo 442 de la Secretaría de Educación Pública y consta de diversos objetivos que buscan resumir y aplicar las tendencias actuales dentro de la enseñanza de la lengua oral y escrita, por lo cual este programa de estudio se suma a las intenciones de la educación pública de ser un nivel de estudios que responda a lo que le es requerido:

[...] la Educación Media Superior debe dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino más bien promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas, procurando que en el aula exista una vinculación entre ésta y la vida cotidiana incorporando los aspectos socioculturales y disciplinarios que les permitan a los egresados desarrollar competencias educativas.

Con miras a sus objetivos este enfoque de enseñanza se apoya en el concepto de “Competencia” como un elemento determinante en el programa de estudios y así la Dirección General del Bachillerato plantea la definición de dicho concepto, citando a Phillippe Perrenoud, en “Construir competencias desde la escuela”:

Una competencia es la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.

Lo cual aclara el concepto que determina el programa de estudio de Taller de Lectura y Redacción como es la competencia.

Así, las competencias disciplinares que determinan el campo de la comunicación básicas del campo buscan generar “la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el

español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos” y así desarrollar una serie de capacidades que ayuden a los estudiantes a “leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos.” Todo lo anterior con la intención de generar en el alumno la capacidad de poder desempeñarse íntegramente en su comunicación oral y escrita, de acuerdo a las circunstancias diarias en las que se vea involucrado.

Dado lo anterior, el programa de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción, tendrá como finalidad desarrollar la reflexión en los estudiantes en torno al lenguaje y su uso cotidiano, rescatando su naturaleza como una “herramienta del pensamiento lógico”, identificando sus propios recursos y conociendo nuevas estrategias para aprender a aprender y para manipular el lenguaje a su beneficio, por tal razón, dicha asignatura tiene como objetivo principal: “desarrollar la competencia comunicativa del alumno al ejercitar los dos ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer y escuchar) y producción (escribir y hablar) de textos”.

Ahora bien, este programa de estudios está conformado por diez bloques que a su vez se dividen en tres campos: el primero aborda los temas de la comunicación y el proceso de lectura y escritura; el segundo se refiere a los textos personales y, por último, el tercero trabaja los textos expositivos; además al final de cada campo hay un bloque correspondiente a léxico y semántica, en el cual se plantean los temas de ortografía, gramática y redacción. Así, dentro del Bloque II, que forma parte del campo “La comunicación y el proceso de lectura y escritura”, se continúa trabajando con el proceso comunicativo, mismo que se revisa en el primer bloque, por lo cual tras haber identificado y practicado las funciones del lenguaje y la intención comunicativa se continúa

con el encuentro de la lectura y la escritura de textos escritos. Así, este bloque tiene como objetivo percibir “la lectoescritura como una continuación del Proceso comunicador que se practica en todas las actividades de la vida diaria y en todos los contextos” y será en este apartado donde se ubica el proceso de lectura y redacción de textos escritos como el resumen.

De tal forma, resulta claro que el tema del resumen es uno de los primeros textos escritos que se redactan en el Taller, a razón de su importancia y a su continuo uso académico, sin embargo también es uno de los que en diversas ocasiones no se han llegado a interiorizar por completo por parte de sus alumnos, ya que los conceptos de resumir y “copiar” fragmentos de un texto original pueden llegar a mezclarse y confundirse, debido al manejo del resumen a lo largo de la vida académica de cada alumno. Por lo cual resulta necesario ahondar en la interiorización de algunas de las habilidades, capacidades y actitudes con las que se deben contar para la redacción de un resumen, lo cual permitirá la construcción de un concepto interno del resumen más acercado a su complejidad en los alumnos, apoyando el reconocimiento de conceptos claves para la escritura del resumen y la organización que se logre antes, durante y en el producto final de la redacción. Lo cual podrá lograrse si se empieza con el entendimiento de la realidad que muestra el alumno y el docente que asiste al colegio La Salle Esmeralda.

1.3 El perfil del alumno y del profesor de La Salle Esmeralda

En el presente apartado se describirá el contexto en donde se desarrolla la propuesta planteada y para iniciar es necesario detenerse en los ejes principales que dan vida a la educación: el alumno y el docente, para así delinear más a profundidad las necesidades específicas del colegio La Salle Esmeralda a las que se responde con el modelo del resumen que se presenta. De tal manera, los jóvenes del nivel medio superior que estudian en dicho colegio llegan a un salón de clases que responde a la tradición que la institución ha buscado preservar, con pupitres de madera y un crucifijo en la pared, características que se relacionan con los múltiples recursos tecnológicos con los que cuentan el colegio y los mismos alumnos. Siendo en este escenario donde se debe construir una enseñanza regulada por los valores humanos, que tienen como misión mostrar un nuevo panorama de lo que a veces les falta en el exterior: la confianza y la certidumbre en la vida, brindando así un refugio ético en el conocimiento.

En cuanto a las edades de los jóvenes que estudian el primer semestre en La Salle Esmeralda éstas oscilan entre los 15 y los 16 años; por consiguiente, estos adolescentes están inmersos en un mundo tecnológico que contiene la visión de otras culturas, lo cual exige asumir que ya no son las mismas realidades de antes y que la falta de certeza confunde sus historias de vida. Como seres que empiezan su encuentro consciente con la vida, estos jóvenes preparatorianos interpretan el descontrol que observan y el desajuste social con las herramientas que cuentan, siendo testigos de realidades como la desintegración familiar, la virtualidad de los medios, la apariencia física demandada, la exigencia social basada en futuros inciertos, los cambios climáticos, entre otras.

A consecuencia de lo anterior, la actitud que muestra el docente con dichos alumnos es algo determinante para el logro de la enseñanza, la cual será más productiva si se fundamenta en el entendimiento del mundo de sus alumnos, ya que el profesor deberá conformar un bagaje de desempeños para saber distinguir la aplicación de los mismos según las circunstancias y el contexto en el que se encuentre. Ahora bien, de lleno en el caso de La Salle Esmeralda, el docente adquiere diversos compromisos cuando comienza su desempeño como profesor, los cuales están estipulados en el Reglamento de Personal Docente, mismo que se divide en nueve secciones, el cual propone como compromiso inicial: “el conocer los métodos actuales de investigación, organización y enseñanza para enriquecer los conocimientos de la disciplina que *imparte*”.

Y así, a lo largo del reglamento se plantean diversos aspectos formativos, disciplinarios, administrativos, al igual que los derechos que se tienen como profesor dentro de la institución, aunado a esto, dentro del perfil del docente se plantea la necesidad de ejercer el trabajo docente bajo “los lineamientos, usos y costumbres institucionales, con un criterio que garantice la búsqueda de la verdad, con la mayor sencillez, capacidad y objetividad posible”, lo cual refleja la ideología que media la actividad académica dentro de La Salle. Y en relación al planteamiento principal que busca el colegio, se promueve la identificación del personal con el pensamiento que lo caracteriza, al afirmar que los miembros de la planta docente “Considerarán siempre en su práctica docente que la auténtica Formación Integral es lograr, mediante su cátedra, que sus alumnos descubran el verdadero sentido de la vida, que se encuentra en Dios, y que se debe manifestar en bien del prójimo”. De tal manera, la mentalidad de La Salle será siempre la integración de la formación espiritual y la de los conocimientos a partir de un docente que sea voz y testimonio que genere en los alumnos dicha apreciación del aprendizaje.

Por ende, dentro de la contextualización actual del “docente moderno” cabe aclarar que éste debe estar en un continuo movimiento y reinvención mediante la reflexión y la crítica, lo cual se logra en el Colegio mediante el uso de bitácoras diarias y planificaciones mensuales y anuales basadas en el programa de estudios de la Dirección General del Bachillerato. Al respecto hay que tener en cuenta que la actual imagen del docente deambula entre diversas apreciaciones, enraizadas en las interpretaciones sociales, resultado de las nuevas conformaciones de la realidad que surgen de una mentalidad a manera de *collage* y que tales transformaciones sociales han encontrado un contenedor ejemplar y permanente en el cual desembocar: la escuela y sobre todo dentro de la unión original de ésta, es decir, la correlación entre maestro y discípulo, sobre la cual Lluís Duch afirma:

[...] Sólo nos encontramos en disposición de enseñar algo si, al mismo tiempo, aprendemos, es decir, si en el mismo acto de la transmisión se da la transformación interior de quien transmite algo, o dicho de otra manera: realmente se enseña algo si en el acto de enseñar se da una interacción efectiva entre el “sujeto docente” y el “sujeto discente”, porque no se nos oculta que, en sentido propio, la verdad va haciéndose entre ambos.[...] (1997, p. 123).

Por tales razones, a manera de conclusión, para ejercer la enseñanza en el nivel medio superior en una institución como La Salle Esmeralda el docente debe tener presente que los intereses de los estudiantes son múltiples y por lo tanto enriquecedores para la acción en el aula y por ello, en cualquier institución pública o privada, el docente deberá considerar que tiene en sus manos mentes nuevas, inquietas por absorber el mundo, y percibir que: “el aprendizaje no es un proceso que pueda ser dirigido exclusivamente al entendimiento del que aprende (en nuestro caso el educando), sino que debe dirigirse *al ser total*, por ende se debe tratar a este ser con respeto, en torno a su libertad, sus capacidades, sus asimilaciones, su concepción de la sociedad y su ubicación dentro de ella; demostrando como docentes el conocimiento sobre la materia de una forma franca.

Ahora, tras identificar los escenarios físicos, pedagógicos y los personajes que dan vida a la interacción educativa que integran el contexto del colegio, del Taller de lectura y redacción, y en sí de la enseñanza del resumen dentro de la institución enfocada, será necesario vincular lo expuesto con el siguiente capítulo, el cual permitirá profundizar de lleno en la teoría que soporta y da forma al modelo del resumen, como la propuesta central del presente trabajo de investigación.

Capítulo 2. Propuesta de un modelo para la redacción del Resumen

2.1 El aprendizaje y la enseñanza

En el presente capítulo se parte de la asociación del contexto que rodea la propuesta metodológica para la redacción del resumen en el colegio La Salle Esmeralda, con la presentación de los elementos teóricos que dan soporte al modelo para la redacción del resumen, teorías que se inician mostrando las tendencias pedagógicas del aprendizaje y de la enseñanza, haciendo énfasis en el enfoque comunicativo, para continuar con la apreciación constructivista del aprendizaje de la escritura, considerando los procesos creativos de escritura y culminando con las partes del modelo del resumen, explicando su organización interna y cada uno de los conceptos que se manejan en él.

Aclarado lo anterior, dentro de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se perciben dos actores primordiales: el maestro y el alumno, y a su vez la relación de éstos con el conocimiento da vida a la educación; por ende, la carencia de uno de ellos imposibilita el proceso mismo. Así, cuando Frederick Nietzsche, en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, describe su sentir enfadado ante la irrupción por parte de un filósofo y su acompañante en el lugar destinado para un encuentro secreto de aprendizaje durante su época adolescente, permite entrever las emociones que intervienen dentro de un acto de aprendizaje, rescatándolo de su inmersión en lo cotidiano y destacando su carácter solemne, además de dejar ver la relación entre sus niveles a través de la descripción del encuentro, que entre los partícipes se enrama por medio del reconocimiento:

Y, así, los grupos siguieron callados, el uno frente al otro, mientras las copas de los árboles, en una gran extensión, habían adquirido el color rojo del ocaso. El filósofo miraba el sol, el acompañante

miraba al filósofo, y nosotros dos nuestro escondite en el bosque, que precisamente aquel día peligrosamente. Una sensación casi de rabia se apoderó de nosotros. ¿Para qué sirve la filosofía, pensábamos, si nos impide estar apartados y gozar de la amistad en soledad, si nos disuade de llegar a ser filósofos a nosotros mismos? [...] (Nietzsche, 2000, pp. 42, 43)

Los niveles de acercamiento al conocimiento resultan claros en este juego de miradas, las cuales parecen dibujar una línea descendente, que partiendo del sol viene a culminar entre la espesura del bosque, atravesando a los sujetos que ahí permanecen; sobre todo, el caso del sol, el filósofo y su acompañante, pues éstos particularmente representan la tríada que, como se ha referido, permite, motiva y desarrolla a la educación. En este sentido Michel Saint-Onge describe en su apartado: “La competencia de los profesores”, incluido en *Yo explico pero ellos...¿Aprenden?* (p. 149), que las tres relaciones que constituyen a *la relación pedagógica* son: la relación didáctica, enfocada en el profesor y su relación con el conocimiento de su disciplina; la relación de mediación, referente al vínculo de enseñanza entre profesor y alumno; y la relación de estudio, correspondiente al alumno y su conexión con el conocimiento; tres aspectos cargados de importancia en sus sentidos complementarios. Así, en relación al perfil del alumno y del profesor, es importante destacar la *relación de mediación*, debido a que es el punto de enlace entre el docente y el alumno; correspondencia que se destaca debido a que la percepción que tiene el docente del conocimiento influye en su manejo y expresión del mismo, su actuación en clase y la inculcación de éste entre sus alumnos.

De tal manera, dentro del marco de teorías que han resultado de diversos estudios realizados por la psicología y, en sí, por la pedagogía, existen diversas y complejas teorías en torno al proceso de aprendizaje-enseñanza. Por ende, resulta primordial partir de la clarificación de los conceptos primarios, como son el aprendizaje y la enseñanza, y continuar con la

descripción de los panoramas sobre las teorías que se desprenden de cada uno y, a su vez, de ambos.

El aprendizaje “destaca a la persona en la que ocurre el cambio o de quien se espera que ocurra. El aprendizaje es el acto o procedimiento por el que se adquiere un cambio de conducta, conocimiento, habilidad y actitudes (Boyd, Apps et al., 1980, pp. 100-101)” (Knowles, 2002, p. 14). Dentro de la complejidad del concepto del aprendizaje se asumen varios sentidos de la palabra, pues como afirman Harris y Schwahn, citados por Malcom S. Knowles: “el aprendizaje es, en esencia, un cambio producido por la experiencia” y parafrasea Knowles sobre dichos autores al afirmar que ellos distinguen entre el aprendizaje como *producto*, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje, el aprendizaje como *proceso*, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para obtener un producto de aprendizaje o un resultado, y el aprendizaje como *función*, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje como la motivación, la retención y la transferencia que presumiblemente hacen posible cambios de conducta en el aprendizaje humano (p. 14-15).

En sí, el aprendizaje puede ser visto desde múltiples horizontes; incluso existen autores como Gagné y Skinner (Knowles, 2002, p. 19) que consideran que el aprendizaje no puede ser explicado a través de teorías, entendiendo *teoría* como “un sistema general de ideas coherente y sólido sobre algún fenómeno” (Knowles, 2002, p. 19); de tal modo, las teorías de aprendizaje se enfocan en el fenómeno del aprendizaje y apuntan en dirección a todos los niveles que le integran.

De tal forma, Ángel I. Pérez Gómez en *Comprender y transformar la enseñanza* (1996, p. 35-37) plantea que las principales familias dentro de las teorías de aprendizaje son: las teorías

asociacionistas, de condicionamiento, y las mediacionales. Y de las primeras distingue dos corrientes:

-Condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Guthrie).

-Condicionamiento instrumental u operante (Hull, Thorndike, Skinner).

Esta primera familia percibe el proceso de aprendizaje como un desarrollo ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. Se conduce al alumno a responder con conductas deseadas y de cierta forma determinadas. Las teorías siguientes son las mediacionales, entre las que destacan:

a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal).

b) Teorías cognitivas, que distingue varias corrientes, entre ellas:

-Teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica (Korfa, Köhler, Whertheimer, Maslow, Rogers).

-Psicología genético-cognitiva (Piaget, Bruner, Asubel, Inhelder).

-Psicología genético-dialéctica (Vygotski, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon).

c) La teoría del proceso de información (Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone).

Esta segunda familia considera en todo aprendizaje, de una u otra forma, las peculiaridades de la estructura interna. El aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. Así, dan la explicación de cómo los aprendizajes se construyen condicionados por el medio; sin embargo, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales es su problema capital.

La situación en México, en relación a las teorías de aprendizaje, ondula en una constante repetición y adaptación de las corrientes pedagógicas del extranjero, para así lograr una evolución paulatina en las instituciones educativas, como las de la educación media superior, que resienten las implementaciones, a veces forzosas, de los nuevos estatutos pensados para otros contextos sociales, alejados de nuestros escenarios y de la realidad de nuestros alumnos. Por lo cual, en la presente apreciación se buscará, en cierta medida, percibir la situación de aprendizaje y de enseñanza en una importante institución de educación media superior, como es el Colegio La Salle Esmeralda.

En lo referente a la “enseñanza”, y para poder llegar a cierta definición y entendimiento de lo que significa, resulta conveniente partir de los *enfoques* principales que lo permiten y que según Ángel I. Pérez Gómez (1996, pp. 79-81), con base en Scardamalia y Bereiter, son: *la enseñanza como transmisión cultural*, la cual considera que a lo largo del tiempo el hombre ha producido conocimiento eficaz, que a su vez ha adquirido complejidad y se ha organizado en teorías explicativas de la realidad incierta y abstracta, tal conocimiento se puede conservar y *transmitir* a las próximas generaciones. Por ende, la función del docente y de la enseñanza, en esta visión, es la de “transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura” (Gimeno y Pérez, 1996, p. 79); este enfoque es el denominado “tradicional”, el cual se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades, el contexto o los intereses del alumnado.

En el siguiente enfoque se vislumbra a *la enseñanza como entrenamiento de habilidades*, éste se orienta en el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples (lectura, escritura, etc.) hasta las más complejas (planificación, reflexión, etc.); este enfoque es relacionado con “[...] la perspectiva positivista obsesionada con

la eficiencia [...] que se infiltra en España al comienzo de los años setenta [...] (Gimeno y Pérez, 1996, p. 80). Al respecto, Ángel I. Pérez Gómez hace cierta crítica a este enfoque, al referirse a la falta de vinculación entre la formación de capacidades con el significado del contenido y el contexto cultural (1996, p. 80). Otro enfoque, aun sin tener una aplicación didáctica recurrente, es el de *la enseñanza como fomento del desarrollo natural*, el cual tiene sus orígenes en la teoría de Rousseau y enaltece la fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje, así, la enseñanza dentro y fuera de la escuela debe dar los medios y los recursos para el crecimiento, que ya sea físico o mental tiene sus propias reglas. De tal forma, en esta postura “[...]el método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño/a. [...]” (Gimeno y Pérez, 1996, p. 80). Este enfoque es criticado por Pérez Gómez debido a su carácter “idealista” y porque al privilegiar la espontaneidad se permiten también las tendencias a la desigualdad entre otros rasgos que surgen de la naturaleza humana.

Finalmente, el enfoque de *la enseñanza como producción de cambios conceptuales*, apoyado tanto en pensamientos de Sócrates, de Piaget, como de los neopiagetianos; esta visión percibe al aprendizaje como un *proceso de transformación* más que un acervo de contenidos; por ello, en esta visión la enseñanza es un proceso dialéctico de transformación, en el que el alumno es activo, procesa y asimila la información recibida de un docente que instiga y que se interesa por las preocupaciones, los intereses y las posibilidades de comprensión y aprendizaje en sus alumnos, pues “[...]el nuevo material de aprendizaje sólo provocará la transformación de las creencias y pensamientos del alumno/a cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de su pensamiento [...]” (Gimeno y Pérez, 1996, p. 81). Así, la crítica a este enfoque, hecha por Pérez Gómez, recae en que al resaltar el desarrollo de las capacidades formales olvida los contenidos

de la cultura. Por lo anterior, en el presente estudio se coincide con la definición hecha por Ángel

I. Pérez Gómez acerca de la enseñanza, tras describir los enfoques descritos y concluir:

[...] la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.” (Gimeno y Pérez, 1996, p. 81).

Ahora, tras haber considerado los conceptos de aprendizaje y enseñanza se pasa a un nivel en el que será necesario tomar en cuenta postulados pedagógicos sobre el cómo se organiza, se aplica y se entiende el aprendizaje y la enseñanza ya en la vida escolar, lo cual nos lleva a la teoría pedagógica que iluminará a la tesis que aquí se plantea: el *constructivismo*, que describe el aprendizaje escolar, según Isabel Solé en *El constructivismo en el aula*: “[como] un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cuál este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos [...]” (Solé, 2000, p. 101).

De tal forma el aprendizaje y la enseñanza de la escritura ha fluctuado y se ha visto influida por diversos enfoques y teorías de enseñanza y aprendizaje, por ser una habilidad básica en la educación, sin embargo parte, y conserva aún ciertos enlaces, con una fundamentación histórico filológica, en el que el planteamiento absorbía las visiones de la gramática. Sin embargo, a mediados del siglo XX surgieron propuestas de estudio de la literatura y la lengua que le brindaban bocanadas de aire fresco mediante nuevos enfoques a la escritura (Camps, 2003, p. 16): el de los *formalistas* rusos y el movimiento estadounidense denominado *New Criticism*, que teniendo como objeto de estudio al texto en sí mismo le otorga una principal atención a al texto que a la enunciación oral, separando el contexto del texto, pues sólo en este último se

encuentra el significado que surgió en el escritor, perspectiva en la que la acción del lector está en desentrañar el texto. Desde un enfoque del *constructivismo*, el texto escrito es un proceso que traduce los pensamientos del escritor, en esta apreciación se vislumbra al contexto como una situación retórica que debe ser adaptada y al lector como un ser que tiene la intención de construir su propio significado del texto mediante la interpretación. El socio-constructivismo se conduce por una mayor apreciación del contexto, el cual es visto como una “Comunidad discursiva” y el texto como un “Conjunto de convenciones discursivas”, por ende el significado que se da al texto radica en las normas existentes dentro de la comunidad interpretativa, en la cual se encuentran, al mismo nivel, tanto el escritor como el lector. Por último, cuando se percibe la escritura como una actividad *discursiva*, se prioriza a “la actividad” misma, entonces tanto el escritor como el lector son seres cargados de un *sentido* personal y social que plasman en la escritura y la lectura del texto, el cual se percibe como una “mediación semiótica” entre los mundos de éstos.

De tal forma estas corrientes de pensamiento han venido a reflejarse, paulatinamente, en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita, un ejemplo de ello es la influencia que tuvo la lectura “minuciosa” del texto, planteada por el New Criticism en el que “[...] Lo que interesaba ahora no era entonces descubrir figuras retóricas, sino establecer la relación entre los elementos de los distintos niveles de organización del texto [...]” (Camps, 2003, p. 17). Así, son varios los modelos de enseñanza que surgieron de dichas aportaciones y generaron un recorrido que va desde ofrecer pautas y estrategias hasta la evolución misma del entendimiento y la atención didáctica hacia los aspectos centrales que ahora conforman la acción de escribir: la planificación (con borradores, planes, etc.) la textualización y la revisión. Una visión *procesual* de la enseñanza de la escritura surgía, entre los años setenta y ochenta, como con Hydes y Flower;

aunque fue en Estados Unidos donde se desarrolló con más auge la apreciación de los procesos y subprocesos cognitivos que intervienen en la escritura, considerando así las diferencias de pensamiento, los géneros, los contextos, las representaciones mentales, las finalidades del escritor, la selección y organización de los contenidos. Siendo Daniel Cassany uno de los actuales generadores de propuestas de este enfoque en el habla española, con textos como: *Describir el escribir, Reparar la escritura, La cocina de la escritura*, entre otros. Ahora bien, dentro de esta visión procesual se destacan las características que plantea en torno al papel del docente en el proceso de la escritura:

La necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean y, de este modo, pueda traspasar paulatinamente la gestión de los saberes y los procedimientos que se requieren para llegar a ser un escritor autónomo. (Camps, 2003, p. 21).

Así, cabe agregar que, tras la diversidad de propuestas en el campo teórico de la lingüística se pensaría que han sido enriquecidos los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura, no obstante, es quizá más confuso el entendimiento de los mismos y por ende su aplicación en la cotidianidad académica; y considerando que en el sector educativo de países como México que, en el mejor de los casos, permanecen a la demanda de apreciaciones *prácticas* de la teoría lingüística, que permitan fomentar un mejor aprendizaje y una mejor enseñanza, pareciéramos encajar en una realidad como la que menciona Anna Camps con relación a España:

[...] Quizás no sea demasiado atrevido decir que en este terreno en nuestro país las necesidades de la enseñanza han ido por delante de los estudios lingüísticos. [...] (Camps, 2003, p. 17)

2.2 Las nuevas tendencias del aprendizaje y la enseñanza de la escritura: El enfoque comunicativo

En el apartado que inicia se apreciarán a las características principales de las teorías utilizadas en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura con la intención de establecer un panorama que permita establecer la relevancia del enfoque comunicativo dentro de estas apreciaciones teóricas. Por ello es preciso hacer hincapié en el momento que vive actualmente la enseñanza de la lengua escrita, al igual que la evaluación de la misma como parte de las habilidades lingüísticas que deben desarrollar los alumnos en el nivel medio superior.

Así, se entiende que en la actualidad el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita han sido vislumbrados bajo la luz de diversos enfoques, con base en ello Daniel Cassany (2002, p. 272) considera a cuatro básicos, parafraseados a grandes rasgos a continuación:

- *El enfoque gramatical*: con base en la gramática prescriptiva, arraiga la enseñanza en lo gramatical y lo normativo; hace uso de la explicación de las reglas gramaticales, los conceptos de la morfosintaxis, el léxico y las reglas ortográficas; utiliza dictados, redacciones y la corrección gramatical como método de evaluación, dando prioridad al producto final.

- *El enfoque funcional*: hace uso de la gramática descriptiva y funcional, con énfasis en la comunicación y el uso de la lengua, mediante el estudio de diversos textos modélicos (elegidos según el aprendiz) de descripción, narración, exposición, etc., mismos que se leen y comprenden para, finalmente, a manera de evaluación transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.

- *El enfoque procesual*: con énfasis en el proceso de composición del alumno, considera los procesos cognitivos que intervienen en la composición de textos, como la

creatividad, el generar y organizar ideas, el formular objetivos, la redacción, la revisión, la autocorrección, la evaluación, etc; utiliza técnicas de enseñanza como los esquemas y los ideogramas; su estrategia principal radica en el énfasis que le da al asesoramiento del profesor hacia el alumno en cada nivel del proceso creativo; otorga significativa importancia a los borradores y a la valoración de los textos; para así evaluar el proceso de la escritura y las habilidades desarrolladas por el alumno a lo largo de éste.

- *El enfoque del contenido:* éste centra a la lengua escrita como un medio que nutre a otras áreas de conocimiento, la escritura funcionando en pro de otras materias; considera los procesos cognitivos de la creación escrita; las técnicas de enseñanza que emplea son textos académicos como exámenes, trabajos, resúmenes, comentarios, etc., contemplando todo el desarrollo del tema que se va a escribir; estima la recolección y la comprensión de la información, su procesamiento y la producción final: un trabajo intertextual, que aprecia la recopilación de datos de la realidad para la composición de los textos.

La diferencia entre los enfoques resulta complementaria, ninguno es erróneo o inaplicable en la actualidad, más bien representan un crisol de posibilidades para enseñar los textos escritos, como el que nos atañe: el resumen. Por lo tanto, es importante conocerlos, ubicarlos claramente y poder aplicarlos según las necesidades de los alumnos, para así ampliar las posibilidades de que el alumno aprenda; siempre y cuando exista en el profesor el conocimiento y la intención de determinar cuál enfoque sería el apropiado en cada grupo e incluso en cada alumno.

No obstante la respuesta a el dónde se generan algunos de estos enfoques, podría surgir de los sucesos que se suscitaron a partir de los años setenta y ochenta, cuando surgen las llamadas ciencias del lenguaje: la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto y el análisis del discurso que, al dejar atrás los modelos científicos enfocados en la enseñanza “tradicional”

histórico-filológica de la lengua, promueven la incorporación de nuevos modelos en su aprendizaje y enseñanza; con la intención de dar al alumno una formación práctica en su vida diaria, para que sus aprendizajes lingüísticos se reflejen en los escenarios comunicativos. Acarreando así nuevos enfoques para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua como en los elementos que la conforman, siendo uno de estos la habilidad lingüística de la escritura.

Así, en torno a la Pragmática ésta se acuñó por Charles Morris en 1938 y Rudolf Carnap en 1942, con la intención de realizar una distinción entre sintaxis y semántica, considerando los usos, los orígenes y los efectos del signo (Maqueo, 2004, p. 118). Así, partiendo del entendimiento semiótico, la pragmática lingüística se encomendó “al estudio de los medios de que se vale la lengua para señalar los aspectos del contexto interaccional en el que se produce una expresión.” (Maqueo, 2004, p. 116), de tal forma, la intervención por parte de la pragmática relacionada con otras ramas de la Lingüística, como la semántica y la morfosintaxis, contribuye a la interpretación de las emisiones orales y escritas, es decir: “Los lingüistas de los años setentas sostienen, pues, que el sentido literal de la oración o expresión, visto como parte de la estructura semántica, es objeto de estudio de la semántica. Pero es el contexto el que determina el potencial ilocucionario, y esto cae dentro del ámbito de la pragmática.” (Maqueo, 2004, p. 119); así, la mayoría de ocasiones el total entendimiento de las emisiones está condicionado por el contexto en el que se crea, el que le precede y lo que se busca generar. Entonces los objetivos principales de la pragmática radican en “[...] intentar explicar el significado de las palabras y expresiones en relación con los interlocutores y los contextos [...]” (Maqueo, 2004, p.119).

El planteamiento interpretativo de la pragmática se aleja del significado literal de las expresiones y se enfoca más en el propósito contextual, en las representaciones que intervienen en un acto comunicativo, en todos los aspectos mentales que se ven involucrados consciente o

inconscientemente en los hablantes ante la decodificación de los signos lingüísticos y la asignación de *significado* y *sentido* a lo leído o escuchado con base en el contexto, el cual, según Ana María Maqueo (p. 124), puede ser entendido en tres tipos: lingüístico, situacional y sociocultural; el primero enfocado en las palabras y en las expresiones que preceden y anteceden a la palabra o enunciado, el situacional se refiere a los datos o circunstancias que lo rodean en el momento de su emisión y, por último, el contexto sociocultural que son los aspectos sociales y culturales que condicionan y a veces comparten los interlocutores. Así, desde la apreciación pragmática no se dejan de lado las formas gramaticales sino que, con base en ellas, se aprecian las elecciones que el usuario de la lengua hace de entre sus opciones léxicas y sintácticas, influido por la “forma” en la que el hablante hace uso de la lengua para lograr sus intenciones.

Por su lado, y en este sentido, la ciencia de la comunicación estudia aspectos como el “[...] expresar y comprender más allá del significado literal de las palabras: el significado intencional [...]” (Maqueo, 2004, p. 126); así el entendimiento de tal significado también proyecta diferentes teorías como la *implicatura conversacional* que plantea Grice, al reconocer la existencia de ciertas reglas que intervienen y son conocidas por los interlocutores en un acto comunicativo, llenos de su correspondiente sentido de mundo y el interés o “relevancia” que encuentren en el mensaje que se transmite; por ende un acto comunicativo: “[...] no puede estudiarse desde un punto de vista de una comunidad social ideal, dado que las condiciones de vida son diferentes en los diversos grupos y clases sociales.” (Maqueo, 2004, p.116); así, la adecuación lingüística ante los diversos escenarios permite una verdadera comunicación, en la que realmente sea entendido lo que se pretende “dar a entender”, pasar de lo literalmente emitido y entender el entorno que posibilita o exige más del hablante, para lograr lo que se busca hacer con las palabras y lograr la comunicación, la cual logra más eficacia cuando el debido

entendimiento y la observación permiten percibir la situación comunicativa, el contexto del escucha y la percepción que éste podría tener de uno, igualmente, se adapta la explicación según el nivel de *accesibilidad* que se cree o se encuentra en el otro. Ciertamente intervienen los contextos que se mencionaron anteriormente, regulando la comunicación a través de cierto tipo de normas establecidas en los inconscientes colectivos y el conocimiento de mundo que tiene cada uno de los participantes, así, dichas normas muchas veces condicionan el sentido de las palabras a usar o a dejar de usar en las realizaciones léxicas; por consiguiente, Ana María Maqueo distingue cierta jerarquización entre la comunicación y el conocimiento de mundo de los interlocutores, al que llama contexto psicológico, afirmando: “[...] la comunicación, en gran medida, está subordinada a los conocimientos previos que los hablantes comparten.” (Maqueo, 2004, p. 130); sin embargo, cabe agregar que el acomodo entre la comunicación y el conocimiento del mundo viene a ser una discusión permanente entre los teóricos enfocados en tales planteamientos.

Mencionadas ya las ciencias precedentes a las ciencias del lenguaje, ahora se intentará entender los orígenes del *enfoque comunicativo*, sobre lo cual Tean A. Van Dijk en *El discurso como estructura y proceso* plantea dos importantes épocas:

[...] fue sólo a mediados de la década de 1960 que empezó a tomar cuerpo la idea de un enfoque transdisciplinario más sistemático y explícito. La antropología preparó el terreno con los primeros estudios etnográficos de “sucesos comunicativos” o “maneras de hablar” en sus contextos culturales. Puso de relieve el hecho de que los hablantes de una lengua no sólo conocen su gramática, sino que poseen además una competencia comunicativa mucho más amplia como miembros de una cultura. Los hablantes también comparten el conocimiento cultural de las reglas acerca de cómo hablar entre ellos de modo apropiado, por ejemplo, para advertir a alguien de un peligro, contarle una historia o participar de controversias o debates políticos. (p. 53).

Es el enfoque comunicativo una visión de la lingüística que vislumbra la capacidad de los escenarios humanos para *condicionar* la creación y producción de la lengua, mediante las

situaciones sociales, la cultura y la relación interpretativa en dichas realizaciones. Así, otra época que considera dicho autor es: “[...] a mediados de la década de 1970, cuando los lingüistas “funcionales” de los Estados Unidos comenzaron a diferenciarse de los lingüistas “formalistas” (autonomistas)” (2000, p. 172), influidos ya por Firth, Halliday y la Escuela de Praga llamada “perspectiva funcional de la oración”; surgía entonces una nueva visión de la gramática a través de enfoques que consideraban lo siguiente: “[...] el medio social del lenguaje, su función comunicativa y, sobre todo, la gestión de la información en el discurso son aspectos fundamentales para comprender la gramática [...]” (Van Dijk, 2000, p.172). Es notorio cómo esta nueva visión de la lengua escrita y oral, en la que intervienen otras ciencias humanas y sociales, apoya y promueve el escape a los alrededores de la palabra, dando pie a la valoración del contexto.

Según Tewn A. van Dijk los lingüistas discursivo-funcionales, como los partidarios del Análisis del discurso, buscaban crear un modelo que permitiera describir los procesos que intervienen en la comunicación humana; el mismo autor menciona: “[...] ese modelo debería incluir no sólo los componentes cubiertos por los campos tradicionales de la Lingüística, como la morfosintaxis y la semántica, sino también otros relacionados con factores cognitivos e interactivos, tales como la memoria, la atención, la empatía y el afecto. Además debería incorporar aspectos de otros campos de la lingüística, como la fonética y la fonología [...]” (Van Dijk, 2000, p. 199). Por ende, el enfoque comunicativo procura enaltecer la influencia de otras disciplinas en los alcances lingüísticos y considerar aspectos como la mentalidad de los actores que intervienen en las emisiones de la lengua:

[...] Los actores sociales comparten con otros miembros de su grupo, comunidad o cultura normas, valores, reglas de comunicaciones y *representaciones sociales* tales como el conocimiento y las opiniones. En otras palabras, además de la cognición individual, el discurso implica especialmente una cognición sociocultural. (Van Dijk, 2000, p. 43).

Al respecto, la representación de la realidad se genera y desenvuelve en el ser por completo, es decir, cuando se emite un juicio oral o escrito éste es expresado por una historia hecha hombre, moldeado por sus recuerdos y sus experiencias sociales que lo han llevado a construirse y ser construido por el entorno; ubicado dentro del mundo el hombre cuenta además con la representación que se hace de éstos actos en sí, como un espectador de sus propias representaciones.

Cabe apreciar lo que opinaba Austin, según Ana María Maqueo: “para él, en el lenguaje común o natural se reúnen las diferencias más importantes que se deben señalar, al menos en los aspectos prácticos de la vida diaria” (2004, p. 111); dicho filósofo, citado por Maqueo, afirmaba: “Debemos saber qué es lo que queremos decir y qué es lo que no queremos decir, y es menester que estemos precavidos contra las trampas que el lenguaje nos tiende” [...] “Decir algo es hacer algo” (2004, p. 111), esta frase final parece englobar las intenciones y el objeto de análisis del enfoque comunicativo; por otro lado, Ana María Maqueo se refiere también a la importancia que Austin daba a los conceptos de *uso* y de *intención* en el hablante y lo compara con Humboldt cuando en 1822 afirmaba: “las relaciones gramaticales en particular dependen totalmente de la intención que se deposita en ellas. Más que depender de las palabras en sí mismas, estas relaciones son introducidas por el pensamiento del que escucha y del que habla”. (2004, p. 112). El *enfoque comunicativo* surge de la unión de las ideas expuestas, conformando una visión de la lengua en la que ésta y la comunicación se perciben como capacidades humanas que se complementan dentro del acto del habla en pro de la *funcionalidad* de la lengua condicionada por sus contextos. En resumen, la teoría disciplinaria del *enfoque comunicativo* parte de la pragmática, la lengua y la comunicación, así como la amplia consideración del contexto en torno al *uso* de la lengua, busca generar en los alumnos un acercamiento significativo con la lengua madre y, con esas bases, obtener egresados

capacitados para desarrollar las habilidades lingüísticas en diversos contextos, haciéndolas eficaces.

Todo ello responde, en parte, a lo que propone el enfoque comunicativo al enfatizar el *uso* de la lengua para enseñar lingüística:

La noción de uso aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. (Lomas, 2002, p. 13).

De tal forma, dentro de la enseñanza actual de la elaboración de los textos escritos son contempladas tanto las reglas gramaticales desarrolladas en ámbitos fonéticos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxicos, como otras series de habilidades, que resultan de los mencionados estudios lingüísticos recientes, como afirma Daniel Cassany en *Describir el escribir*:

[...] los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado notablemente este planteamiento. Según éstos, cuando hablamos o escribimos (y también cuando escuchamos o leemos) construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensibles, escoger las palabras adecuadas [...] conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. [...] [dominar en sí] las reglas de *adecuación*, *coherencia* y *cohesión*. (Cassany, 2005, p. 32)

Por la importancia de dichas reglas se describirán a continuación: la *adecuación*, la cual responde a la propiedad del texto según la situación, los recursos lingüísticos que se utilizarán de acuerdo con el contexto determinado del texto; la *coherencia*, por su parte, se detiene en la selección de la información: lo relevante y lo no relevante, destaca la capacidad del saber discriminar qué poner y qué no en un texto; por último, la *cohesión* se refiere a las relaciones entre las frases que conforman un texto, dichas relaciones pueden darse de diferentes maneras o

“formas de cohesión” como: las anáforas, las relaciones semánticas entre palabras, los conectores, etc.

De tal manera, toda esta serie de características que debe cumplir un buen escritor son obtenidas mediante diversos medios, los cuales resultan personales; sin embargo, la lectura consciente de los textos resulta una propuesta inamovible para iniciar y mantener un buen desarrollo en la habilidad de escribir, la cual se busca desarrollar a partir de una enseñanza que se fundamenta en el enfoque comunicativo, teniendo como objetivo la funcionalidad de la escritura más allá de las apreciaciones rígidamente gramaticales, para así trabajar en la construcción de las habilidades y las capacidades del alumno ante la escritura, aspectos que se abordarán en el siguiente apartado.

2.3 El constructivismo en el aprendizaje de la escritura

A continuación se desarrolla una apreciación general del constructivismo dentro del aprendizaje de la escritura, considerando las características de éste que permiten fundamentar el modelo del resumen que se busca conformar, con el objetivo de establecer una propuesta que percibe el aprendizaje como un proceso de construcción y de igual forma a la escritura del resumen.

De tal forma, se debe tener presente que la labor del docente que trata con adolescentes es ardua y estimulante por antonomasia, pues se encuentra con un ser activo que reclama le otorguen el sentido del ir a la escuela y de interesarse en temas que según los demás son importantes, por ende, dentro de la teoría *constructivista*, de acuerdo con el psicólogo Lev Semionovitch Vygotski, se plantea la creación de Zonas de Desarrollo Próximo en torno a los educandos, ofreciendo una constante guía y asistencia en el aprendizaje; en esta apreciación se considera el nivel de inicio del conocimiento del alumno, así como sus procesos para construir su aprendizaje, todo como una vía de acceso a la realización autónoma de esas mismas tareas en un nivel superior; con la intención de que las modificaciones a los esquemas de conocimiento de los alumnos sean lo suficientemente profundas y permanentes como para que éstos puedan decidir afrontar, adecuadamente y por sí solos, situaciones similares en todos sus niveles de vida. Así, la asistencia referida debe girar en torno a dos grandes características (Solé, 2000, p. 102):

1. Tomar en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese sentido, dispongan los alumnos.

2. Al mismo tiempo, debe provocar en el alumno desafíos y retos abordables, que hagan cuestionar esos significados y sentidos, impulsando su modificación, y asegurando que esa modificación se produzca en la dirección deseada.

Así, al intentar darles un sentido a los contenidos que se le enseñan al adolescente, se debe tener presente que los intereses de éste son múltiples y, por lo tanto, enriquecedores para la acción en el aula, pues está en la conformación de todos sus niveles de vida, desarrollo que debe considerarse al tratar las formas de aprendizaje; L. S. Vygotski, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, percibe tres tipos de relaciones teóricas entre el desarrollo y el aprendizaje, una de ellas percibe que “procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de las nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar. [...]” (1979, p. 124); cita que hace referencia a las capacidades natas de los estudiantes, como las características psíquicas y motoras necesarias para escribir, las cuales se convierten en habilidades cuando interviene el aprendizaje pero, según esta teoría, siempre debe partir de los cambios del desarrollo humano; sin embargo, en otra teoría apoyada por *Koffka* y la escuela de la *Gestalt*, según Vygotski, defienden la idea de que:

[...] el proceso de aprendizaje no puede reducirse simplemente a la formación de aptitudes, sino que encierra una disposición intelectual que posibilita la transferencia de los principios generales descubiertos al cumplir una tarea a una serie de distintas tareas. Desde este punto de vista, el pequeño, al aprender una determinada operación, adquiere la habilidad de crear estructuras de un cierto tipo, sin reparar en los diversos materiales con los que están trabajando y sin tener en cuenta los elementos implicados en ello [...]. (Vygotski, 1979, p. 129)

Por ende, las habilidades que se desarrollan a través del aprendizaje, como la habilidad de la escritura, se inculcan con base en las capacidades natas del estudiante, antes mencionadas; se puede afirmar entonces que el éxito de la enseñanza podría radicar en la valoración del proceso

cognoscitivo ante los aprendizajes, sustentados en las capacidades iniciales del estudiante y las que se buscan desarrollar en él.

Por ello, en esta percepción *constructivista*, que se enfoca en la construcción de las formas de aprendizaje, es recomendable que el docente reflexione acerca de las mentes nuevas puestas en sus manos, inquietas por absorber el mundo, y perciba que “[...] el aprendizaje no es un proceso que pueda ser dirigido exclusivamente al entendimiento del que aprende (en nuestro caso el educando), sino que debe dirigirse *al ser total y al total de su ser* en un proceso que cubra completamente al ser en desarrollo” (Fernández, 1991, p. 115). Por ende, se debe tratar a este “ser en desarrollo” con respeto en torno a su libertad, sus capacidades, sus asimilaciones, su concepción de la sociedad y su ubicación dentro de ella, sus comentarios, en sí: su contexto; además de apoyarlos con *límites* que permitan equilibrarlos; demostrando como docentes el conocimiento sobre nuestra materia de una forma franca, manifestando que uno nunca deja de aprender y que la equivocación nunca se extermina. Todos éstos son algunos de los aspectos que permiten inculcar el interés en los alumnos, aprovechándonos de las sensaciones que todo ser humano tiene, valiéndonos del lado humano y, de tal forma, conformar en el aula un ciclo movido por la empatía: puesto que si el profesor busca crear interés en sus alumnos debe iniciar por interesarse en ellos y su mundo:

[...] Más allá de que se incluyan los saberes informáticos en la currícula escolar, los docentes no deberían descuidar el lazo humano con cada niño, porque ahí está el secreto de la Enseñanza y no en la técnica que nos vende el mercado. (Giraldo, 1998, p.113.)

Considerando siempre la realidad social en la que viven los adolescentes, ya que al tratar con una persona se trata con su historia, con una persona constituida por recuerdos, por lo que ve en sus recorridos diarios, por sus ideas, representaciones, sueños, problemas, en sí se habla con un todo:

[...] son precisamente las apreciaciones personales las que proporcionan la valoración del propio cuerpo y la imagen de sí mismo, que originará efectos muy positivos en este terreno del aprendizaje, si se vive como un hecho positivo. Por el contrario, en caso de que se viva negativamente, se transformará en germen de complejos de inferioridad. [...] las distintas sensaciones corporales constituyen un todo y la vivencia del propio cuerpo está íntimamente ligada a la vivencia de los sentimientos, de los impulsos, de la conciencia y de todo el Yo del individuo. (Fernández, 1991, p. 117)

Conviene, entonces, que los docentes otorguen a los alumnos un espacio confiable y dinámico en el aula, reinterpretándose ante las nuevas realidades de sus alumnos, al actuar con acciones intuitivas basadas en la *reflexión* de su práctica; retando a sus alumnos, poniendo en duda sus ideas aprendidas para suprimirlas o sustentarlas; motivando la crítica con herramientas que la permitan. Los alumnos buscan resultados a sus acciones, a su aprendizaje, dudas son las que les sobran ante el mundo, por ello la enseñanza debe fortalecer sus medios para inculcar un significado en lo que se aprende, a la vez que se les hace saber que son *capaces* de aprender, pues como afirma Isabel Solé: “[...] cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además que podemos aprender, cuando no aprendemos los contenidos, podemos aprender algo: que no podemos aprender” (2000, p. 33). Propicio es aprovecharse de esa necesidad de llenar vacíos con conocimiento y ello sólo puede lograrse si se considera el contexto, el mundo que ahora se vive, porque han muerto ya varios mundos, como el de los abuelos, el de los padres y el de los profesores, y se existe ahora un nuevo mundo, integrado por varios, que debe ser considerado y entendido si se pretende anclar la enseñanza en conceptos significativos para los jóvenes.

Por consiguiente, en la enseñanza de textos escritos dirigida a adolescentes intervienen diversas dimensiones, como la concepción que tiene el profesor de los textos escritos, su composición y su funcionalidad; representación que la mayoría de las veces no corresponde con

la que poseen los alumnos en torno al sentido que tiene el aprender a elaborar textos escritos; por ello, es necesaria la *explicación* del porqué es sumamente necesario el desarrollo de la habilidad lingüística de la escritura en los alumnos, ubicarla como un elemento útil e imprescindible, generar en ellos la necesidad de desarrollar dicha habilidad, motivarlos a través de los textos que diariamente ellos deben escribir a sus amigos, en su casa, en la escuela, en internet, etc. (sobre todo en una época como la actual que se sirve tanto de la escritura diaria); sensibilizarlos en torno a lo que sucede cuando no se dan a entender con los demás y que ello muchas veces radica en que lo que se piensa no es bien trasladado en la escritura, debido a la falta de revisión y corrección personal de lo escrito, entre otras causas. En sí “[...] No se tratará tanto de *motivar* al alumno como de conseguir que *él mismo desarrolle sus intereses* [...]” (Cassany, 2002, p. 260) para, de tal forma, hacerlos conscientes de que la escritura es mucho más que el simple llenado de una hoja en blanco; por lo cual, conviene que el profesor encargado de enseñar a redactar textos escritos esté preparado para ayudar a crearlos, para inculcar en sus alumnos la necesidad de conocer sobre el tema, para hacerles saber que son capaces de aprender; sin embargo, es pertinente no olvidar que la verdadera atribución de significado de los aprendizajes estará siempre en manos de los alumnos y sus intenciones en torno al aprendizaje:

Por parte de los profesores es preciso que creen un clima propicio y facilitador del aprendizaje, mediante una relación cooperativa y no desafiante, de libertad y de disciplina mental, de integración con lo real partiendo de las experiencias y de conocimientos concretos; proponiendo objetivos acordes con los intereses y necesidades sentidas por los alumnos, en una expectativa de éxito, de aplicación de los conocimientos e integración socioprofesional y económica. (Fernández, 1991, p. 119).

En este sentido es de destacar la importancia que para entender y teorizar en torno a la escritura tiene la Zona de Desarrollo Próximo, demostrando que no es gratuita su casi obligada

referencia en los niveles de aprendizaje y enseñanza, como afirma Anna Camps en Secuencias didácticas para aprender a escribir:

[...] En el terreno de la enseñanza los estudios sobre los procesos redaccionales confluyen con las concepciones psicopedagógicas de Vygotski, que han enriquecido y reorientado líneas de investigación sobre los procesos de escritura. Un ejemplo de ello es la importancia que se atribuye a la interacción con el profesor o con los compañeros especialmente en los subprocesos de planificación y de revisión. [...] (2003, p. 21).

de igual modo la consideración de la ZDP interviene directamente en el aprendizaje de la creación escrita y se ve reflejado en situaciones que moderan y adaptan los escenarios para fomentar una mejor ejecución, pues se conocen rasgos de los fines que tendrán los textos a elaborar, por ejemplo: “Los niños y las niñas que tienen interlocutores en el proceso de producción y destinatarios para sus textos dedican tiempo a planificar y son capaces de revisar sus textos aniveles globales teniendo en cuenta la intención con la que escriben y el significado que quieren transmitir. [...]” (Camps, 2003, p. 21); así se consideran los contextos que intervienen en la escritura.

Por consiguiente, en lo que respecta directamente a la evaluación de textos escritos, se ha de considerar el insertar la concepción de una serie de eventos que integran el acto de escribir, siempre con el objetivo en mente, es decir, el alumno debe saber qué se le está evaluando y porqué es importante dicha evaluación, a lo que afirma Isabel Solé: “[...] cuando se pone a alumnos a practicar una determinada destreza o habilidad ésta no se separe de su objetivo y su significado último” (2000, p. 109). De igual forma, propone que la evaluación también debe ser por partes que integren y consideren el *todo*, contemplando que cada parte es importante en la estructura como lo es el texto escrito completo, a lo que agrega Isabel Solé: “[...] la realización de muchas tareas, prácticamente en cualquier tarea, puede insertarse de manera beneficiosa en el

marco de proyectos más amplios con un objetivo final claro y explícito desde el principio para los alumnos” (2000, p. 109).

Ahora, debemos considerar los elementos que encuadran a la evaluación de textos escritos; reconociendo que: “[...]la escritura es un proceso complejo inserto y subordinado a un contexto más amplio: la comunidad y la sociedad [...]” (1999, p. 146), no cabe duda que el ejercicio de la escritura apoya el proceso de la comprensión, el cual mejora el desempeño de ciertas tareas cognitivas asociadas con cada uno de los contextos del idioma y, en cierta medida, impulsa las habilidades intelectuales en general; por lo tanto, y siguiendo con Flores Ochoa: “[...] la escritura es un proceso cognitivo inserto en un contexto social, del cual hace parte importante un maestro, y con el cual el alumno se comunica” (1999, p. 146), por ello, durante evaluación es preciso considerar que el alumno podría generar errores por el hecho de saberse criticado, valorado y leído por quien él considera una autoridad académica; por tal motivo, el profesor en términos de evaluador, debe animar el proceso real de un trabajo escrito, buscando ser un formador que se asume como un guía que impulsa la comunicación misma y genera cambios detectables en el momento de la estructuración argumentativa.

De esta manera, para concluir la presente aproximación y dar pie a la siguiente se debe considerar ampliamente la profunda relación entre el proceso de escritura, específicamente del resumen, y los factores externos que median el proceso de la escritura, para así establecer una apreciación procesual del resumen y de esta forma lograr estructurar un modelo que responda a dicha realidad, apoyando un enfoque que valora el proceso más que el resultado final.

2.4 Procesos creativos de la escritura

Acción o dicción es, además, la falsa alternativa que aflige a toda interrogante fáustica: una disyuntiva cerrada entre *hacer* y *decir* que se manifiesta en la deserción arquetípica de Rimbaud, por un lado, o en la solución más optimista de Sartre: [...] callarse no es quedarse mudo, es resistirse a hablar y, por eso, hablar todavía”.

Lisa Block de Behar

Para profundizar en el proceso de redacción de los textos escritos se plantearán en el presente apartado los procesos creativos que intervienen durante la escritura, con la intención de describir la realidad en la que actualmente se encuentra inmersa la enseñanza de la escritura, como un proceso creativo y la forma en la que la escritura interviene en nuestro panorama moderno. Siendo esta visión la que fundamenta teóricamente el modelo del resumen que se construye en el presente trabajo de investigación.

En primer lugar, cabe partir de una idea de sociedad basada en el “primero yo”, que Ulrich Beck describe de la siguiente manera:

¿Somos una sociedad del “primero yo”? Uno podría pensar que sí considerando los tópicos que dominan el debate público: la disolución de la solidaridad, la decadencia de los valores, la cultura del narcisismo, el hedonismo reivindicado, etcétera.[...] (Beck, 2002, p. 14)

Los anteriores factores enlistados por Beck parecen recaer en una mentalidad globalizadora que llega hasta las aulas, envolviendo la realidad de los docentes y los adolescentes, presentando escenarios nuevos, irreconocibles para los docentes que en muchas situaciones se encuentran en un periodo de descubrimiento de la nueva realidad junto a sus alumnos, descubriendo su impotencia individual ante el *poder* del hombre que describe Hans Jonas:

La ampliación del poder del hombre sobrepasa en prestigio a todo lo demás que pertenece a su plenitud humana; y así, esa ampliación, sometiendo más y más las fuerzas de los hombres a su empeño, va acompañada de una contracción de su ser y de su concepto de sí. En la imagen que de sí mismo sustenta –la idea programática que determina su ser actual tanto como lo refleja- el hombre es ahora cada vez más el producto de aquello que él ha producido, el hacedor de aquello que él puede hacer y, sobre todo, el preparador de aquello que en breve el será capaz de hacer. (Jonas, 1997, p. 37)

En este tiempo *entre tiempos* el docente podría adentrarse en descripciones atemporales mediante la motivación de la escritura: olvidar la regla del antes-ahora-después y experimentar con ella más que vivirla, buscando regresos al mito, escapes mágicos, realidades extremas, vidas comunes, actos paralelos, buscar la creatividad perdida en la niñez y crear nuevos efectos mediante un buen uso de la palabra, sabiéndose poseedor de dicho medio transformador, el docente debería ser muestra fiel de la emancipación a través del conocimiento, testimoniarlo:

[...] Stanislas Breton ha puesto de manifiesto que el acto de testimoniar inaugura “una nueva forma de ver las cosas”: no resulta tan importante el testimonio, que es una personalidad enmarcada en un tiempo y en un espacio concretos como la significación de lo que anuncia. La significación de lo que proclama el testimonio tiene como intención prioritaria la restitución de la existencia de los que le escuchan a una especie de gracia original que había sido olvidada o echada a perder como consecuencia del paso del tiempo, que todo lo envejece y envilece. El testimonio viene a ser un poderoso antídoto contra los olvidos mortales que asedian nuestras vidas, contra las inercias sin aliento que promulgan el recurso al *semper idem* como el mecanismo más evidente para “adaptarse” a las circunstancias [...] (Duch, 1997, p. 126).

Si en la realidad el tiempo es dinero en el aula se detendrá, se ensanchará, se adelantará o se retrocederá según las necesidades del docente y sus alumnos: “¿por qué habías de describirnos sólo este tiempo y este espacio, sino todos los tiempos y espacios visibles que los nuestros contienen?, ¿por qué, en suma, habías de contentarte con el penoso goteo de lo sucesivo? escribió Adolfo Castañón (1993, p. 167); así, el tiempo rara vez es lineal y el orden cronológico parte de determinados criterios reguladores.

De tal forma, las brechas generacionales se encuentran en un aula, ahí diversas visiones del mundo convergen, mientras las generaciones entre los alumnos se acortan, resultado de la rapidez con que llegan nuevos enfoques de vida; sin embargo los jóvenes, que siempre serán jóvenes y siempre pensarán y hablarán de lo que siempre han hablado los jóvenes, se encuentran por naturaleza en un estado de suma inquietud y de ansiedad por absorber al mundo, un mundo que sí ha sido desequilibrado en sus estructuras básicas de relaciones humanas antes conocidas, en relación a ello Ulrich Beck plantea:

Es una época más moral que la de los años cincuenta y sesenta. Los hijos de la libertad tienen sentimientos más apasionados y morales de lo que era habitual sobre una amplia gama de

cuestiones, desde el trato del medio ambiente y los animales hasta el género, la raza y los derechos humanos en el mundo. (Beck, 2002, p. 13)

Esta visión pareciera hablar de un nuevo tipo de hombre, como si antes del momento actual no hubieran existido seres apasionados e interesados en las transformaciones incontrolables del hombre, estos hombres *hijos de la libertad* son, en realidad, los herederos de dichos cambios y no en su mayoría responden preocupados ante ellos.

Considerando lo anterior, es deseable que el carácter que el docente muestra a sus escuchas inicie una búsqueda honesta para entender la realidad presente junto a sus alumnos: “[...] el acto de dar testimonio implica que alguien (desinteresadamente) se hace garante de la verdad, proclamándola a alguien y a favor de alguien. En el grado supremo, existencial, verdad y testimonio coinciden, de tal manera, que como ha escrito Xavier Tilliette, “la verdad del testimonio es el testimonio de la verdad” [...] (Duch, 1997, p. 124). Al arriesgar a través de propuestas cargadas de nuevas percepciones semánticas se permite, en cierta medida, adentrar a los significados que podrían aproximarse a la descripción de las nuevas realidades:

[...] en el testimonio la palabra humana adquiere toda su fuerza y toda su realidad [...] la palabra se muestra plenamente autosuficiente, no necesita de elementos ajenos que le otorguen validez y justificación [...] no puede ser “verificada” de acuerdo con los criterios verificadores y controladores que funcionan en una determinada sociedad, porque se autentifica y justifica en ella misma [...] esta palabra es creadora de sentido y de nuevas posibilidades de existencia humana, porque abre unos espacios humanos hasta entonces inéditos e inexplorados. (Duch, 1997, p. 125-126).

Es la palabra escrita u oral un recipiente de la constante búsqueda moderna, del control del tiempo exacto, de los espacios no determinados, de las personas convertidas en personajes, es el ansia por la historia nunca dicha, por la descripción de paisajes nunca referidos, nunca vistos por un hombre nuevo, recién nacido, quizá abortado; que busca una señal que le dé sentido y le permita tener el control sobre algo, permitiéndole crear y llegar a ser original. Hay entonces una

indagación interna, pues al haber negado el pasado y al presentir una tradición endeble, se debe hallar en el presente aquello que justifique, que sujete la vida, algo que llene ese vacío actual.

Tras la palabra que rodea y anhela el sentido, existe un vacío que emana silencio, que representa “el antecedente originario del verbo”, sí, esta moderna búsqueda de conceptos se enfoca en el hombre que, dueño de su destino y sin ataduras en el pasado, se encuentra inocente de nuevo, inseguro, desnudo, completamente *poderoso y responsable* de sí, pues como en un regreso al génesis se percibe a la palabra como un medio eficaz de creación artística, abierta, mutable, la piedra del escultor, como afirma y compara Lluís Duch: <<[...] El testimonio, contra la opinión de los “bienpensantes” [...] osa “argumentar contra el sistema” y descubre a partir de la fuerza de su misión que, a pesar de todo, la Palabra no puede permanecer indefinidamente encadenada. [...]>> (1997, p. 126). Entonces se vislumbra el valor de la palabra y a la vez se duda de la relación palabra-significado; pues la crítica a la tradición permite dudar de la convención que le dio nombre a las cosas, al respecto, Octavio Paz en *El arco y la lira* se refiere: “La historia del hombre podría reducirse a la de las relaciones entre las palabras y el pensamiento. Ya que las cosas se apoyan en su nombre y viceversa, cuando existe crisis en el sentido de algunas palabras, son reflejo de cambios en la comunidad que las usa. [...] La palabra es el hombre mismo. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad.” (Paz, 1997, p. 87). Las palabras son como pequeños recipientes de la vida, de sus transformaciones, de la cultura, del decir de otros, de los antiguos y de uno a la vez; como un sistema que ata y libera, prestado y a la vez propio, ambigüedad que Jorge Luis Borges permite ejemplificar con un pasaje del cuento: “Utopía de un hombre que está cansado”:

-Cumplidos los cien años, el individuo puede prescindir del amor y de la amistad. Los males y la muerte involuntaria no lo amenazan. Ejerce una de las artes, la filosofía, las matemáticas juega a un ajedrez solitario. Cuando quiere se mata. Dueño el hombre de su vida, lo es también de su muerte.

-¿Se trata de una cita? –le pregunté.
-Seguramente. Ya no nos quedan más que citas. La lengua es un sistema de citas.
(1975, p. 73)

Así, las consecuencias de esa “avanzada” permite motivar la creación escrita, describir y cantar los efectos sobre el futuro del hombre, sobre temas como la “alienación como resultado de, la problematización de la existencia y sus expresiones: el sentimiento de incomunicación y aislamiento. El encierro o el exilio, el nihilismo y la concepción anárquica como reductos finales de una protesta marginal.” (Burgos, 1985, p. 52) En sí, motivar en los alumnos un despertar contra la opresión del recién poder humano, de su constante contradicción, de la metamorfosis permanente, que provoca tanto en el docente como en los alumnos una discontinuidad en las acciones y en los pensamientos fundamentados en la incertidumbre.

Asimismo, aclarando la idea de la intervención de la escritura en el escenario actual y tras delimitar las diversas formas actuales de acercamiento al aprendizaje y a la enseñanza de la escritura en el nivel medio superior, como el formalismo, el constructivismo, el socio-constructivismo, la actividad discursiva, entre otros; se entiende que el planteamiento presente, en conjunto, busca entender al texto no por el acercamiento exhaustivo a las partes que lo conforman, sino entender el todo mediante su funcionamiento, éste como resultado de todas sus partes en relación a su entorno, en una forma global: extraer al texto escrito de la mesa de operaciones en la que se encontraba y llevarlo a su cotidianidad, de la cual nace y de la cual se nutre. Considerando, así, para la creación escrita la situación del texto, del escritor ante la hoja en blanco y la evaluación educativa, todo mediado por una figura básica: la del profesor.

Si enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y producción, no bastará que se instalen en un nivel superficial de comprensión de los textos que les son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que será necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en

que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una comprensión y una comunicación más ricas y más profundas. (Camps, 2003, p. 19)

Percibir a la escritura como un proceso, que autores como Daniel Cassany en España han difundido, resulta un avance sustancial en la percepción de la creación escrita, debido a la apreciación de las partes que constituyen dicho proceso de escritura; sin embargo, al verse influido por los modelos cognitivos adopta un acercamiento a aspectos como la planificación, la revisión, etc., que están presentes en el proceso pero no son secuenciales; como afirma Anna Camps:

Los modelos estrictamente cognitivos tienen en cuenta los factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual. Los elementos que se consideran son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, del destinatario y de sí mismo como escritor. [...] Así, una representación elaborada de la situación retórica incide en la selección y organización de los contenidos de manera que éstos deben seleccionarse y organizarse en estrecha interrelación con aquella; en este proceso los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje. Sí, en cambio, la representación de la situación retórica es insuficiente, el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surgen como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de “decir del conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). (2003, p. 20)

El fragmento anterior plantea, a grandes rasgos, algunos de los efectos que acarrea la creación escrita en la mente del que escribe, complejizando el acto al nivel de una serie de elecciones que alteran e influyen sobre las hechas o las por hacer mientras se escribe.

Más reciente es el interés de la escuela por la comprensión de textos no literarios. La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de textos de diferentes tipos. [...] La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita. Quizá no sea demasiado atrevido decir que en este terreno en nuestro país [España] las necesidades de la enseñanza ha ido por delante de los estudios lingüísticos, [...] (Camps, 2003, p. 18)

Así, la dirección que tiene en la actualidad el estudio de la escritura, así como la comprensión de textos escritos ha tenido avances prometedores, sobre todo, al intentar entender los procesos creativos que se encuentran en la mente:

La comprensión del discurso tiene como resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo; es decir, supone la transformación de símbolos lingüísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento. En todo este proceso lo único que, en principio, resulta claro y objetivo es el estado de partida o inicial: una serie de patrones acústicos en el caso del discurso oral, o gráficos en el caso de los textos. Nuestra tarea consiste en caracterizar, en la forma más precisa posible, el estado final, es decir, el tipo de representación mental que se produce, y las transformaciones intermedias, los procesos que interactúan para lograr esa interacción mental. (García, 1995, p. 3)

De tal manera, esa representación interna se percibe en la construcción de un sentido que se busca plasmar mediante la escritura y lo cual conlleva un arduo proceso:

[...] Centrándonos en el discurso escrito, podemos reconocer tres grandes tipos de procesos y niveles que interactúan entre ellos. En primer lugar, el lector de un texto debe reconocer las palabras, codificando los patrones gráficos de cada una de ellas y accediendo al diccionario interno que proporciona su significado. En segundo lugar, debemos postular la actuación de un analizador sintáctico que extraiga las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de cada oración. Por último, en el nivel de análisis semántico el lector de un texto debe también inferir las relaciones semánticas entre los diferentes componentes de cada oración. Cada uno de estos procesos implican una gran complejidad que se ve aumentada por el hecho de que interactúan entre sí en forma paralela. (García, 1995, p. 4)

El primer problema que se plantea el lector de un texto es cómo se forma una microestructura que sea coherente, es decir, que sea una red conectada de ideas. Para el logro de esta *coherencia local*, Kintsch y Van Dijk proponen los siguientes pasos:

1. Primero se comprueba la coherencia referencial de la base del texto. Si se encuentra que es referencialmente coherente, es decir, hay repetición de argumentos (solapamiento) entre todas las proposiciones, entonces se acepta para el procesamiento posterior. Si hay alguna laguna o hueco en la coherencia referencial, se inician los procesos de inferencia para cerrarlo mediante el añadido de una o más proposiciones a la base del texto que la hagan coherente.
2. La comprobación de la coherencia referencial de la base del texto y el posible añadido de inferencias, no pueden ser realizados en la totalidad de la base del texto debido a la capacidad limitada de la memoria operativa. El procesamiento del texto se realiza secuencialmente, en ciclos, mediante el agrupamiento de varias proposiciones.
3. Para conectar los diferentes ciclos, algunas proposiciones se mantienen, de un ciclo a otro, en un retén de la memoria operativa. Estas proposiciones retenidas, generalmente las más

importantes o más recientes, permiten lograr la coherencia del texto. En caso contrario se inicia un proceso de búsqueda en la memoria a largo plazo o se realizan inferencias que permitan mantener la coherencia del texto.

Se plantea entonces la propuesta de un entendimiento y una ejecución en ciclos, que permita especificar las opciones que presenta un proceso, haciendo uso de conceptos clave que provoquen en el escritor la activación de conocimientos y habilidades con las que ya cuenta, como en la redacción de un resumen. De tal forma, el uso de un modelo secuencial basado en etapas es una respuesta metodológica para las necesidades de un escenario que requiere un recurso que unifique la visión del resumen desde sus partes, considerando el contexto y las habilidades particulares de los alumnos, por ende, en la siguiente sección se realizará una aproximación al concepto del resumen, para conseguir el delineado del modelo del resumen que se construirá a partir de toda la teoría planteada en este capítulo.

2.5 El resumen

A continuación se desglosa de manera general el concepto del resumen con la intención de ahondar en su definición, en su ubicación dentro del universo de los textos escritos y delimitar su importancia como un texto académico por antonomasia, que da cabida a un uso constante dentro de la mayoría de las asignaturas del nivel medio superior que se imparten en instituciones como el colegio La Salle Esmeralda.

La importancia de la creación escrita parece encontrarse en todas las expresiones culturales, por ende ocupa un lugar primordial en la historia del hombre, al cual le permite dejar una muestra singular de su paso por el mundo. Es el resumen un ejemplo del pensamiento del hombre, pues con base en un mismo texto original pueden generarse otros escritos que dan muestra de las múltiples inteligencias que abstraieron lo leído y generaron una nueva creación. Por lo cual, resulta pertinente un acercamiento a dicho texto escrito con la intención de generar una definición del mismo, que permita su mejor conocimiento para apoyar en una enseñanza más práctica de su elaboración y contribuir a su evaluación.

El resumen es un “Texto expositivo” o discurso explicativo, llamado así por Teodoro Álvarez, en su artículo “El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales”, autor que considera las opiniones de Graesser y Goodman al referirse al estudio actual sobre la estructura de los textos escritos y el rezago que ha tenido la apreciación de los textos explicativos: “[..] SE [superestructura] narrativa ha sido mucho más estudiada, particularmente gracias a los formalistas rusos, traducidos principalmente por Tzvetan Todorov, quienes, según él, suponen la reanudación del objeto planteado por la *Poética* y la *Retórica* de Aristóteles [..] En parecidos términos se expresan Halté y Boscolo cuando afirman que el

discurso explicativo, comparativamente, no ha sido objeto de tantos estudios como el narrativo o argumentativo” (Álvarez, 1996, p. 32). Con base en ello, inicialmente, se distinguirá al resumen como un texto explicativo mismo que, según Carlos Andrés Montañés en su obra: *Análisis de lectura y escritos*, tiene las siguientes características:

Es la forma que toma el lenguaje para desarrollar un tema determinado. Presenta las propiedades de las que se revisten las cosas, sus orígenes, su esencia y sus causas. Quien desarrolla o explica una idea, quien declara sobre algo o interpreta un hecho y expone. Todo escrito que explicita ideas es de forma expositiva. (2006, p. 164)

Así, la trascendencia de un resumen radica en ser un texto que parece responder a dudas como las siguientes: “[...] ¿cómo podemos hacer explícito el tema o el asunto de un discurso, dada la secuencia de oraciones de ese discurso? [...] los usuarios de una lengua pueden “asignar” un tema o asunto a la mayoría de los discursos. A veces lo hacen por medio de producir un abstracto del discurso, el cual recoge los temas principales del texto en un resumen [...]” (Van Dijk, 1980, p. 44-45). Razones que apoyan el interés en dicho tema y la necesidad de relacionarlo con teorías que permitan su mejor apreciación, como el análisis del discurso, una ciencia que surge de las ciencias del lenguaje que en pro de la apreciación del “uso del lenguaje” y su contextualización fundamenta su intervención teórica hacia el panorama lingüístico y sus aportaciones al mismo, así como en la enseñanza de la lengua.

La primordial influencia que tendrá la teoría del análisis del discurso en el desarrollo de un resumen, parte desde la elección adecuada del texto original que será resumido, pues de las características de éste dependen de las opciones de abstracción e interpretación que se le darán al que escribe; dichos textos deben tener aspectos destacables para la misión que conlleva la elaboración del resumen y aspectos que no lo son, pues su producción comienza desde la preescritura, cuando el individuo recibe el texto original y las indicaciones de lo que se va a

elaborar con él, momento cuando un mundo de posibilidades es abierto, como afirma Teun A.

Van Dijk en “Nuevos desarrollos en el análisis del discurso”:

“[...] Los oyentes o lectores no esperan, para echar a andar sus procesos de interpretación, a que la cláusula u oración haya sido oída o leída, sino que empiezan a interpretar ya desde la primera palabra de los textos u oraciones. Hacen un uso estratégico de muy distintas clases de conocimientos previos, entre los que figuran los que se refieren al contexto, así como aquellos más generales que se hallan almacenados en la memoria.” (1980, p. 155)

Así, la historia de vida de los participantes está siempre presente en la lectura de un texto, pues uno no deja de ser al leer, esta historia de vida condiciona desde antes de la lectura, inclusive la impresión misma del texto ya interviene en el acercamiento a éste, permaneciendo hasta la construcción en sí del escrito, ya que cuando se elabora un resumen se busca y se asigna un orden en lo que se lee, una coherencia en el texto original para ahondar en él, tras el entendimiento de éste mediante una cadena de asignación de *sentido*, desde la lectura hasta el logro de un sentido gramatical, el cual abarca y se considera a partir de una frase dentro del texto y su relación directa con el sentido que logre el texto en sí, pues la eficacia interna va permitiendo la eficacia del todo, un todo que cada quien determina según el sentido dado. Precisamente esa asignación de sentido es el factor cardinal que permite la creación del resumen, pues de un modelo personal que represente el todo se podrá generar un escrito que permita recordar aquel texto original, un modelo característico y único, como es el entendimiento en cada ser humano:

“[...] Los usuarios de la lengua [...] tratan de comprender ‘de qué se trata’ el texto, por ejemplo, si es un acto o un acontecimiento. Es la representación de una situación de esta índole a la que el texto ‘se refiere’ lo que los usuarios de la lengua representan en su modelo mental, el denominado ‘modelo de la situación’. Así, pues, los modelos son lo que la gente imagina que es ‘el caso’, cuando comprenden un texto o participan en una conversación. De esta forma obtenemos, por así decirlo, una doble representación del significado en la memoria; a saber, por un lado el significado del texto y, por el otro, un significado del acontecimiento sobre el que trata el texto, un fragmento del mundo. [...]” (Van Dijk, 1980, p. 158)

Entonces el paso de un pensamiento a la proyección escrita conlleva el complejo paso por el ser, un proceso que determina varias de las características que conformarán una suerte de modelo mental que condiciona lo que finalmente será reflejado en el resumen y, de tal forma, al usar dichos modelos se podrá acercarse a los requerimientos que debería tener un escrito para ser considerado un resumen, aunque con lo anteriormente indicado se sabrá que la idea de dicho texto es diferente en cada individuo y, sobre todo, los procedimientos que cada quien utiliza para su elaboración; por lo cual, los esquemas sólo permitirán establecer ciertos lineamientos de lo que, según el parecer de alguien, se considerará como un resumen. Teun A. van Dijk, en su libro *Estructuras y funciones del discurso* afirma: “[...] los modelos nos permiten explicar muchos aspectos importantes del procesamiento del discurso, que sería difícil o imposible describir mediante una teoría simple de la representación, es decir, únicamente en términos de representaciones mentales [...]” (1980, p. 163).

Las emisiones escritas u orales reflejan los acomodos, los desechos, las preferencias, en sí, las *construcciones* internas generadas por el proceso de almacenamiento de la información dada y, obviamente, su reajuste con las ya existentes, dando paso así al aprendizaje y la *construcción* del conocimiento que, en conjunto, permiten la capacidad creadora, como es el caso que ahora nos atañe: el resumen. Justamente, cuando se tiene el resumen como resultado de diversas acciones internas y externas en el individuo, la interpretación de éste, y en muchos casos su evaluación, parte de una percepción ajena a la escritura, con un propio contexto (el del docente) parece alejarse de la interpretación y, por lo tanto, del entendimiento que se le dio al realizarlo (por el alumno). Por lo cual, el almacenamiento o construcción del conocimiento interno ante la escritura y tras la lectura se ve impregnado en diversos grados por las representaciones que,

encimadas, están presentes antes, durante y después de la creación y la lectura de un texto escrito.

Sin embargo, ¿En qué radica la importancia del resumen? El resumen se entiende como un texto fundamental para la producción futura de textos escritos académicos y cotidianos, debido a que un resumen demuestra la capacidad de entendimiento y de abstracción de una persona, tanto en textos escritos como en situaciones cotidianas, por ende, el entendimiento de éste condiciona la elaboración de estructuras más complejas, como el ensayo, que sin el entendimiento claro de lo que es un resumen y la redacción del mismo resultaría casi imposible lograr su desarrollo, por ejemplo, Teun A. van Dijk plantea un uso de los resúmenes en los escritos periodísticos:

“[...] Los sumarios, esto es, tanto las cabezas [de las noticias] como el resumen, resultan cruciales para el procesamiento de información compleja, para manejar la información proveniente de muy diversas fuentes, para proporcionar en primer lugar la información principal de la noticia y para guiar las estrategias de lectura del lector (quién puede ser que solamente lea los encabezados).” (1980, p. 175)

Este fragmento demuestra cómo el resumen conlleva un proceso de información compleja, que va más allá de la simple reducción de información, pues es un producto creativo condicionado por un precedente, pero que no deja de ser resultado de un escritor y su historia de vida, que lo hace valorar los datos recibidos para trasladarlos a un nuevo producto escrito.

Aunado a lo anterior, el resumen responde al actual escenario de abundante información, en el cual se exige más practicidad para obtener, interpretar y producir nueva información; mientras se demanda una mayor competencia para trasladar lo que se lee y percibe en textos que abarquen la sustancia, *adaptándose* a cualquier tipo de texto a entender:

La necesidad de que el estudiante domine no sólo los procedimientos propios de cada disciplina, sino, sobre todo, *procedimientos más generales*, adquisición y aplicación resultará beneficiosa en áreas diversas y, por consiguiente, de una enorme rentabilidad curricular. Este segundo tipo de procedimientos como el resumen, las distintas modalidades de esquemas, el cuadro sinóptico el subrayado, las técnicas de anotación o el mapa de conceptos entre otros, han sido denominados

procedimientos interdisciplinarios o de aprendizaje, por cuanto deben enseñarse y aplicarse en diferentes disciplinas o áreas del currículum escolar. (Monereo, 2000, p. 20).

Opinión que demuestra la importancia del uso del resumen como estrategia trascendental en la formación escolar.

Aclarado lo anterior, se debe tener presente que en la enseñanza y la evaluación de un texto escrito, como el resumen, resulta importante el cómo se concibe el proceso en sí por la persona que guía en la escritura de textos escritos, cómo son los procedimientos del que enseña, pues al entender éste la forma en la que encara a la escritura le será más sencillo entender los procesos de los demás; dado lo anterior, la idea de resumir y del resumen que se considera es la siguiente: se entiende la escritura de un resumen como la apreciación y valoración de un texto, así como el paso de éste por la mente del escritor, apropiándose, resaltando lo destacable, mientras interpreta y genera un nuevo texto resultado de un proceso compuesto por procedimientos que, en cadena, van produciendo versiones del texto original filtrado, en primer lugar por la lectura, en el que se lee y se “pone atención” en aspectos determinados por los intereses del lector, deteniéndose en argumentos que significan algo para él, para su entorno y la idea que tiene de éstos; posteriormente, sigue otra depuración en la “elección” de las formas que se utilizarán para trasladar los resultados, como las palabras a usar, las construcciones gramaticales a crear o el énfasis que se buscará hacer o generar. Toda esta generación de textos están mediados por las creencias de quien o quienes lo originan, en torno a sí mismos, los otros, el mundo y la vida en sí. Ahora, a partir de la anterior fundamentación teórica es posible delimitar un modelo del resumen que permita plantear dicho análisis, esclareciendo las partes que lo integren, aspectos que se abarcarán en el siguiente apartado.

2.6 Modelo del resumen

A partir de las de teorías planteadas en torno al aprendizaje y la enseñanza de la escritura, el constructivismo en el aprendizaje de la escritura, los procesos creativos de la escritura y la definición del resumen, aunado al contexto del colegio La Salle Esmeralda, donde se aplica el modelo en sí, en esta sección se presenta la significación de los componentes que conforman el modelo resultado de las diversas proposiciones expuestas y elegidas para fundamentar dicho modelo, así como la explicación detallada de las partes que lo conforman y su organización dentro del mismo.

Para comenzar, es necesario enfatizar que Teun A. van Dijk, en el “El estudio del discurso”, plantea tres categorías para distinguir los niveles de intervención que busca abarcar un modelo de análisis textual, los enfoques son:

[...] a) los que se concentran en el discurso “mismo”, es decir, en las estructuras del texto y de la conversación; b) los que estudian el discurso y la comunicación como cognición y c) los que se concentran en la estructura social y cultural. (2000, p. 52).

Las anteriores categorías de análisis permiten abordar los tres niveles principales que intervienen en el entendimiento de un texto escrito, como es el resumen, y logran envolver los contextos que convergen en la creación del mismo, para así ubicar y organizar algunos de los aspectos mentales que caracterizan y dan forma al resumen.

De tal forma, la propuesta didáctica se iniciará con la categoría de: “La estructura social y cultural”, que para buscar un mejor entendimiento por parte de los alumnos se planteará con la pregunta de: **“Qué resumen”**, frase que permitirá referirnos al contexto del texto original y rastrear su acercamiento inicial con el tema que trata; por lo cual, se consideran tres subcategorías que podrían dar cuenta de la relación y actitud del alumno con el texto original, al

responder si le gusta “Empatía”, si no lo conocía “Desconocido” o si no le llama la atención “Indiferente”. Dicho sea de paso, el elegir y conocer con anterioridad el texto original le da herramientas al evaluador para poder percibir aspectos que diferencian a los resúmenes finales, al considerar lo que se omitió, lo que se añadió y al aumentar la probabilidad de identificar cuál es la dirección que tiene el resumen. Así, al iniciar la elaboración del resumen debe quedar clara la importancia de respetar el texto original, por lo cual deben plasmarse sus “Referencias bibliográficas”, es decir, el autor, el título y la ubicación bibliográfica.

Un nivel central en la triada planteada por Teun A. van Dijk, que cobija el presente escrito, es “El discurso y la comunicación como cognición”, que será reconocido con la cuestión: **“Cómo resumo”** y de la cual surgen varios aspectos a subrayar para el entendimiento y la elaboración de un resumen, partiendo de dos propuestas para que el escritor pueda ubicar y plasmar las “Ideas principales” del texto escrito, pues corresponde entender que la idea principal es la guía que nutre de sentido al texto escrito y condiciona al que se construirá:

[...] Los tópicos de un discurso (que no son lo mismo que los tópicos de una oración) constituyen, por así decirlo, los sentidos globales del discurso y definen su coherencia global o macrocoherencia [...] (p. 33) [...] en cierto sentido, el tópico “resume” los significados más detallados de un discurso [...] pueden tener uno o varios tópicos [...] (Van Dijk, 2000, p. 34)

De tal forma, en la producción escrita existen una serie de aspectos que permiten el entendimiento de las ideas que contiene un texto escrito, mismos que son variables determinadas por el escritor y surgen del acercamiento de éste con el texto a resumir, mientras reconoce en su lectura los tópicos o ideas principales que le parecen representativos y a los cuales considerará para resaltarlos en el resumen, como escribe Teun A. Van Dijk:

[...] Las representaciones mentales que provienen de la lectura de un texto no son meras copias del mismo o de su significado, sino del resultado de procesos estratégicos de construcción del sentido que pueden utilizar elementos del texto, elementos de los que los usuarios del lenguaje saben acerca del contexto y elementos de las creencias que esos usuarios ya tenían antes de iniciar [...] (Van Dijk, 2000, p. 43)

Así, las formas que se considerarán para extraer la o las ideas principales son: tanto la “**Selección**” como la “**Generalización**”; la primera permite discriminar las oraciones que conforman el texto original, es el encuentro entre el mundo del lector y el mundo que ofrece el texto; de tal forma, el escritor vislumbra lo que quiere destacar y lo que concibe prescindible, rescatando la sustancia de lo entendido; se relaciona directamente con lo que Teun A. van Dijk resalta como macrorreglas, y en específico con la Supresión que sigue el principio de que:[...] sólo las proposiciones que son textualmente *pertinentes*, en el sentido de que desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones, deben figurar en la descripción de la macroestructura [que en este caso sería el resumen] [...] (Van Dijk, 1980, p. 49). Claro que dicha selección se da con base en nuestro mundo de percepción, como agrega el mismo autor: “[...] No sólo sabemos distinguir lo que es más o menos importante en el mundo, sino también, lo que es importante como para *relatarlo*. [...]” (Van Dijk, 1980, p. 49).

Por otro lado, la generalización permite abstraer lo leído y transformar los datos específicos de algún texto que resultan innecesarios, es decir, si algún texto adjetiva y da nombres en torno a un sólo aspecto éstos se unifican en una frase que abarque a todos, indicando las características generales, sin tomar en cuenta aspectos específicos y acercándose así al tema central de varias afirmaciones:

Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original. (Van Dijk, 1980, p. 48).

Así, tras el verdadero entendimiento y uso de la generalización “[...] es posible tener un tema de un párrafo, una página o de un capítulo, así como de un libro entero, según el nivel de “globalidad” que se escoja para caracterizar el contenido del discurso.” (Van Dijk, 1980, p. 17).

Asimismo nos acercamos a las ideas principales que se desarrollarán en el resumen, teniendo claro que el ser plasmadas o destacadas en un resumen es resultado del entendimiento del escritor, debido a su forma de ir construyendo y dando vida a su texto, como afirma Ma. Teresa Serafini en “La generalización de las ideas”: “[...] En el principio de generación, en efecto, intervienen mecanismos complejos, diferentes de una persona a otra, que relacionan informaciones y estímulos externos con elementos presentes en la memoria: así surge una nueva idea, un pensamiento, una intuición” (2004, p. 45). Por lo cual, tras la diferenciación entre generalización y selección se resalta el tipo de ideas que se exponen, si es desde la perspectiva del autor del texto original, nombrado en el modelo como **“Idea del autor”**, o del propio escritor del resumen, denominado **“Idea personal”**; haciendo un contraste entre éstas, destacando la manera en que son utilizadas las ideas del autor del texto original, pudiendo ser **“Directa”**, a través de citas textuales, o mediante **“Paráfrasis”**, mostrando con sus propias palabras el cómo entiende los conceptos utilizados en el texto original, acción que debe ser la más recomendada en su uso, debido a que el resumen busca ideas originales en relación a un escrito superado por una interpretación personal y, por lo cual, debe estar alejado de solo copiar partes del texto.

A la par de la idea principal se toma en cuenta el uso del **“Lenguaje”** en el resumen, considerando dos tipos: **“Coloquial”** y **“Formal”**; en el primer sentido se entiende, en su mayoría, un léxico propio del que escribe, adaptando el texto original al entendimiento personal, aquí interviene la relación que inicialmente se tenga del texto. Por otro lado, la expresión *formal* demuestra una mayor fidelidad con el texto original o un estilo más académico por parte del escritor; sin embargo, no se debe olvidar que siempre está presente cierta intención al redactar un texto, determinado incluso por lo que posteriormente pasará con él y su entorno, como Teun A. van Dijk explica al respecto en “La pragmática del discurso”: “[...] Tampoco la emisión [...]

debe analizarse “aisladamente” Las emisiones en *contextos* de comunicación e interacción social tienen, por consiguiente, funciones específicas en tales contextos. Para entender esas funciones hay que tener en mente una propiedad muy fundamental de las emisiones: se usan para generar acciones [...] (Van Dijk, 1980, p. 58). Por lo cual, resulta de suma importancia considerar los escenarios en los que se emite un discurso, pues estos predisponen ciertas acciones mentales, físicas, etc., pues cuando se genera un texto escrito también es resultado de la realidad que lo precede, en la que se genera y la que motiva o busca motivar tras su creación.

Finalmente, se ahondará en los aspectos que determinarán la estructura del resumen en sí, haciendo uso del enfoque que vislumbra a <<El discurso “mismo” mediante las estructuras del texto>> y que en el modelo se considerará con la frase: **“Cómo escribo el resumen”**. En este nivel de apreciación se considerará la visión que Teun A. van Dijk plantea en su apartado: “Macroestructuras semánticas” del libro: *Estructuras y funciones del discurso*, al referirse al uso práctico de la **“Construcción”** de un texto escrito, tras la extracción y relación de las ideas principales y secundarias; considerando las oraciones y los párrafos, así como la realización final del texto escrito:

“[las macrorreglas son resultado de la proyección semántica que surge de la relación entre microestructura y macroestructura; su función es la de transformar la información semántica, son tres, la tercera:] Construcción, dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se constituye la secuencia original por la nueva proposición. [importante es no omitir proposiciones necesarias para la interpretación, aspectos básicos que determinen el evento]” (1980, p. 48).

“[...] Esta intuición, que ha sido en parte explicada por una macrorregla, se basa también en nuestro conocimiento del mundo, del discurso y de los diversos tipos del discurso (como por ejemplo un cuento). No sólo sabemos distinguir lo que es más o menos importante en el mundo, sino también, lo que es suficientemente importante como para relatarlo. [...]” (1980, p. 49).

Dado que el resumen es un texto que se construye con base en un original, la acción de *construir* nos es posible por la capacidad de discernir, misma que se desarrolla en relación a nuestro

“conocimiento del mundo”; lo cual se logra mediante la elección de información específica del texto original, que permite reparar en algo plenamente, ligeramente, o no hacerlo por considerarlo intrascendente, acciones que se verán reflejadas en el nuevo texto.

Así, la apreciación del texto obliga un acercamiento a su estructura, que en esta situación será parcial, pero considerando la importancia que tiene la forma de unión de los conceptos extraídos del texto original y el planteamiento final en el resumen, lo cual se presenta desmembrado para un mejor entendimiento:

[...] el significado del “todo” debe especificarse en términos de los significados de las “partes”. Así si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso [...] los temas o los asuntos no son sólo predicados o participantes sino proposiciones completas [...] (Van Dijk, 1980, p. 45)

Entonces el percibir al resumen como una estructura se permite el entendimiento y la separación de sus partes para demostrar la funcionalidad particular de éstas dentro del *todo*, un todo que es por sus elementos pues éstos tienen una parte del todo y también desempeñan una función particular para dar vida a la estructura. Así, en este apartado, se pondrá atención en aspectos como: “**La extensión**”, sobre todo en comparación con la del texto original, es decir, prestar atención en que el resumen sea menor, pues mientras menor sea su extensión y mayor el entendimiento del texto será cada vez más acertada su elaboración. Y, por otro lado, se planteará el “**Orden**” que se les dé tanto a las clases como a las oraciones, subcategorías que contienen las deducciones de la labor de comprender y de rescatar las ideas principales del texto original.

En relación al entendimiento de la subcategoría “**Clase y/u oración coordinada**” se debe partir de la forma de organización de las ideas, en la cual existe el uso de dicho término como un medio que puede ser la respuesta para ordenar las ideas, mencionado por María Teresa Serafini en *Cómo se escribe*:

Organizar un conjunto desordenado de ideas es un problema más complejo, pero del mismo tipo. Se trata de reunir y subdividir las ideas en grupos, de tal modo que cada grupo de ideas corresponda a una parte unitaria de nuestro escrito, ya se trate de un razonamiento, de una ejemplificación, de una hipótesis, de una conclusión, de una descripción. (2004, p. 70).

Esta percepción radica en la integración de ideas comunes entre sí para fundamentar una intención en el escrito, por ejemplo: utilizar un bloque, o más, de oraciones para contrariar, intensificar, ejemplificar, etc., alguna idea dicha con anterioridad en el escrito. Una mejor forma de ubicarlas y utilizarlas es darles nombre, como añade la misma autora al definir una clase:

Una clase es un conjunto de elementos que poseen propiedades comunes. Para que una clase quede bien delimitada, debe tener un nombre, constituido por una o varias palabras. El nombre de la clase ha de ser preciso, a fin de ofrecer un criterio que nos permita decir si un objeto genérico forma o no parte de la clase. Por ejemplo, todos nosotros somos capaces de comprender que una motocicleta pertenece a la clase de los vehículos de motor, o que una cuchara forma parte de la clase de los cubiertos. (Serafini, 2004, p. 71).

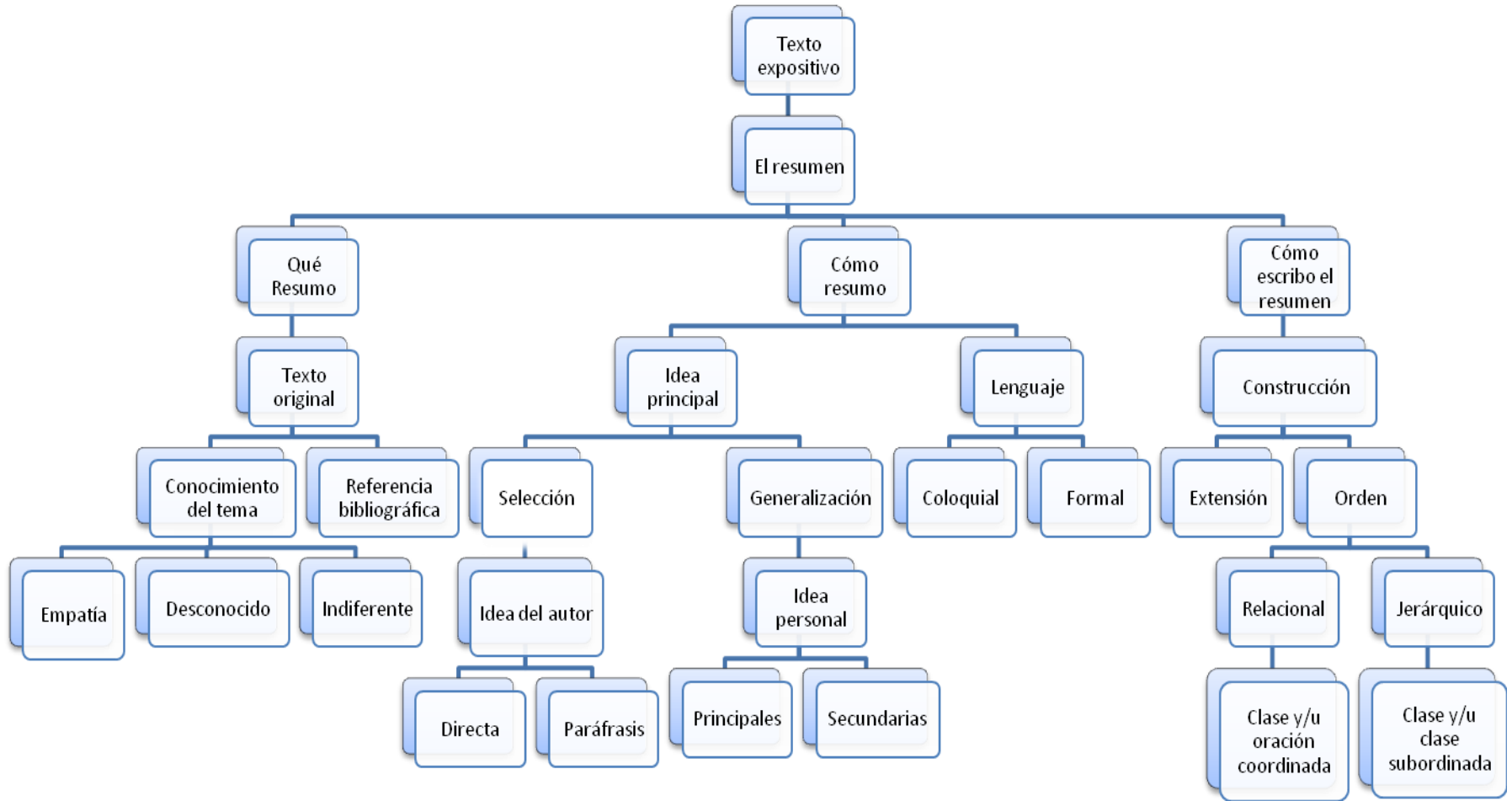
Asimismo, en el esquema del resumen se considera el modo de unir las clases u oraciones pudiendo ser en una forma “Jerárquica”, en la que lleven un orden basado en la trascendencia que tengan en relación a las demás, acomodadas según la importancia que el escritor del resumen les dé; en este aspecto se tomará en cuenta el uso que se haga de las oraciones subordinadas debido a su capacidad de confrontación semántica y, por otro lado, la unión de las clases u oraciones a través de un orden “**Relacional**” en el cual el alumno intercale las proposiciones y las relacione en el mismo nivel de importancia, sin crear confrontación en torno a la información dada, enlazando las proposiciones según el orden del texto original; en este apartado será prioridad identificar el uso de las oraciones coordinadas, mismas que permiten unir casi en armonía los conceptos.

Así, como se ha venido diciendo, se considera que la pertinencia del resumen radica en ser un medio, una ventana que permite remitir a un texto original, por ende, se recomienda esté rodeado por la “**Objetividad**” y la “**Coherencia**”, para que ‘reflexione y plantee’ de una forma

personal un texto ajeno. Teun A. van Dijk, escribe en “La pragmática del discurso” dentro de *Estructuras y funciones del discurso*, sobre los microactos y macroactos de habla: “[...] un macroacto de habla tiene las funciones cognoscitivas de reducir y organizar información: un oyente no tiene necesariamente que recordar todos los actos de habla individuales, sino puede sencillamente construir unos cuantos macroactos de habla porque éstos serán pertinentes para más (inter-) acción.” (1980, p. 73). Por ello resulta significativo generar en los alumnos la capacidad de resumir ante diversas emisiones, utilizando formas que mantengan los aspectos relevantes para poder crearse una idea de las originales, respondiendo siempre a las necesidades y procesos mentales que están presentes en cada individuo. Así, dentro de esta importante misión se debe hacer hincapié en la necesaria presencia de la coherencia y su regulación en las oraciones, las frases, los párrafos y la elaboración del resumen en sí, pues “[...] las proposiciones no sólo se conectan linealmente la una con la otra, sino una secuencia de ellas debe estar relacionada de una manera más global, por medio de un “tema común”. Se puede decir, incluso, que la coherencia local depende de la coherencia global del discurso [...] (Van Dijk, 1980, p. 17).

De tal forma, en la siguiente página se presentará el modelo que surge de esta ligera explicación sobre las categorías que se utilizaron en la conformación de un esquema que permita plantear algunos elementos para la enseñanza y la evaluación de un resumen, mismo que se aplicó en el grupo de primer semestre de la Preparatoria de La Salle Esmeralda. Presentando una organización de lectura comenzando por “El texto expositivo” “El resumen” y posteriormente de izquierda a derecha especificando las características del texto original en la parte de “Qué resumo” y posteriormente enfocándose en la cuestión de “Cómo resumo” con la intención de establecer las formas como se puede lograr la abstracción y la redacción en sí de las ideas

rescatadas del texto, para finalmente culminar con la parte de “Cómo escribo el resumen” el cual da las herramientas para relacionar la ideas dentro del texto escrito en la realización del acto de escribir.



Capítulo 3. La escritura del resumen. Alcances y logros de reconocimiento y organización

3.1 Análisis de resultados

En la siguiente aproximación se describen los productos obtenidos durante la aplicación del modelo del resumen anteriormente descrito, con la intención de analizar los efectos que se percibieron durante la puesta en práctica del modelo propuesto en el grupo de primer semestre de la preparatoria del colegio La Salle Esmeralda. De tal forma, se presenta a continuación la descripción de la clase, el proceso de escritura y un estudio de los productos obtenidos en relación con el modelo, así como las opiniones de los profesores de las asignaturas de Historia y Ciencias, debido a que los textos llevados por los alumnos fueron sobre temáticas de estas asignaturas.

Así, la presentación de la propuesta didáctica se trabajó el día 7 de Marzo de 2013, dado que el modelo está planeado para su utilización en cualquier texto escrito, la aplicación de éste se hizo con textos cortos ya que se utilizaría con adolescentes, así tres días antes se les pidió a los alumnos que eligieran un texto corto para trabajar el tema, considerando cuatro áreas: histórica, científica, artística y de la salud. De tal forma, el día mencionado se presentó al grupo el modelo, se reafirmó el concepto del resumen y se explicaron los términos que integran el esquema, pero con la instrucción de acercarse a mí si no entendían algo de él. En general, desarrollaron su resumen presentando algunas dudas en torno al léxico del modelo, pero avanzaron satisfactoriamente, por último, se les pidió entregar un comentario sobre el modelo y sugerencias para el mismo.

Los alumnos trajeron los textos de “Criminales de guerra. EUA protege a los nazis” y “Otorgan Nobel de Medicina a pioneros en estudio de células maduras reprogramables”, y cada uno eligió con qué texto escrito trabajar, para así utilizar el modelo y presentar su resumen, cabe añadir que se utilizó el esquema para evaluar el producto final, considerando si se utilizaron los aspectos referidos, su redacción y su actitud ante el aprendizaje.

Los textos obtenidos fueron de diversas extensiones y cumplieron en diferentes formas los requerimientos del modelo, lo cual ejemplifica el hecho de la diversidad de pensamientos y maneras de darle sentido a la información. Algunos alumnos decidieron empezar a resumir al subrayar las ideas principales sobre el mismo texto que eligieron y después redactaban el texto escrito con base en sus anotaciones y otros conforme iban leyendo el texto iban escribiendo en su cuaderno.

Desde mi punto de vista los resultados fueron los esperados, el modelo resultó una guía y una reafirmación de conceptos que mis alumnos ya conocían y que reconocieron dentro de la redacción de un resumen; además dentro del proceso de la escritura iban preguntando conceptos nuevos que les iban aclarando lo que significaban dentro del resumen, un alumno opinó: “No sabía que lo que yo hacía era *generalizar* ideas”, por lo cual es necesario entender que las capacidades de los alumnos son múltiples y orientadas a diferentes aspectos, lo que se refleja en una escritura y en un proceso mental como el necesario para resumir un texto escrito. Nuestra misión como docentes no darle nombre a sus capacidades, sino desarrollarlas y ayudarlos a identificar sus propios recursos a través de modelos que les muestren todos los elementos que intervienen, y con los que ellos cuentan, para la redacción de un tipo de texto escrito sumamente cotidiano a lo largo de su vida académica, como es el resumen, lo cual demuestra que la expresión humana encuentra cierta culminación y reposo en la creación escrita, vaciando parte

de la historia de vida del creador en un texto escrito que, sin embargo, puede contener más que un instante de producción escrita y delatar más de la persona que lo preconiza y finalmente lo crea; hecho que sucede mayormente en los textos literarios, pero que de igual manera los textos académicos evidencian los pensamientos del que los emite:

Si enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y de producción, no bastará que se instalen en un nivel superficial de comprensión de los textos que le son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que será necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una comprensión y una comunicación más ricas y más profundas. [...] (Camps, 2003, p. 19)

Por otro lado, tras la reflexión sobre los resúmenes obtenidos la evaluación de los mismos partió del mismo modelo, pues los alumnos identificaron si habían cumplido con los requerimientos del modelo y otorgaron una cifra de acuerdo al manejo de los elementos que integraban el modelo, lo cual desde mi punto de vista resultó provechoso pues la evaluación de los textos escritos y los criterios que la integran es una empresa ambiciosa partiendo del entendimiento mismo del concepto de evaluar, así como las diversas formas de aplicación que se han venido utilizando en el nivel medio superior en específico entorno a la escritura. Ahora bien, como desde un principio la presente propuesta considera a la escritura como un proceso, de igual forma se percibe a la evaluación:

[...] el proceso de la evaluación de los aprendizajes, no es en modo un proceso técnico, aislado o mecánico que permita determinar unilateralmente, **quién sí sabe y quién no sabe**, se trata de un proceso bidireccional, ético e integrador el cual a pesar de las técnicas y métodos que se utilicen para su realización será susceptible de cuestionamientos y dudas, por lo que deberá realizarse de manera permanente y sistemática y considerar el diálogo entre los participantes, como parte fundamental del mismo. (Gutiérrez, 2006, p. 8)

De tal forma, son varios aspectos los que intervienen en la evaluación de un texto escrito y no es solo el producto final, sino una valoración integral que hace del aprendizaje un todo que se

integra por diversos aspectos que intervienen en el desarrollo del alumno, lo cual ayuda a uno como docente a considerar las opiniones de los alumnos para evaluarlos y para autoevaluarse:

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como un acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El alumnado al tiempo que realiza su aprendizaje, efectúa reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo. Pero es necesario ir más allá. Como dice Hadhi (1991) la cuestión no es ya dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar las prácticas evaluadoras, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje. (Gutiérrez, 2006, p. 8-9)

De tal forma, en relación a las críticas hechas al modelo por parte de mis alumnos éstas son la culminación de mi propuesta puesto que los modelos podrían acercarnos al entendimiento del aprendizaje del alumno, bajo condiciones determinadas por él y por uno como docente, es decir, se puede utilizar un modelo de definición del resumen en una sesión de clases como un diseño inicial de elaboración del escrito y permitir la crítica de los integrantes del grupo, para finalmente construir un modelo concluyente que modere tanto el entendimiento de qué es un resumen, como los parámetros que se considerarán para elaborarlo y por último evaluarlo, como explica Teun A. van Dijk:

“[...] ahora podemos explicar la forma en que la gente aprende a partir del discurso, esto es, la manera en que los conocimientos de la memoria semántica –o más bien social- se pueden obtener a partir del texto y del habla, proceso que necesariamente está mediado por los modelos[...]” (1980, p. 162)

De esta suerte hubo algunas aportaciones de mis alumnos que fueron consideradas a continuación debido a su pertinencia:

- ✓ En donde dice texto original, colocar solo “texto” porque es el único que se elige y con el que se trabaja el resumen.
- ✓ Dentro de la “Idea personal” se debería quitar la opción de “Secundarias”, pues confunde y solo se deberán destacar las ideas principales para realizar un resumen.

- ✓ Propusieron quitar lo de “Extensión” pues no les quedaba claro, a lo cual opté por eliminarlo pues es una característica que el texto tendrá con y sin la indicación.

Los alumnos comentaron sobre las opciones de la sección de “Lenguaje” comentando una que se deberían dar más opciones y otro observó que no era necesaria la opción de “Formal” debido a que ellos casi nunca hablan así, sin embargo me pareció pertinente mantener las dos opciones para que se entendiera que también pueden usar un lenguaje más complejo, pues en un futuro se espera eso de ellos.

De tal forma, la aplicación del modelo propuesto me hace entender como la redacción de un escrito sí responde a un proceso interno y externo y que mis alumnos contribuyeron con una actitud amable a la redacción del mismo. Cada uno de ellos trabajó de acuerdo a su idea original del resumen y se fueron apoyando en un modelo que les planteaba características guía que apoyaban o les daba una nueva orientación en cómo realizar lo pedido. Se puede afirmar que el modelo del resumen resultó práctico y funcional; fue certero el alcance de las tres categorías **planteadas** por Teun A. van Dijk y su planteamiento a través de preguntas cotidianas, que podrían surgir de un escritor común de bachillerato al enfrentarse a la hoja en blanco; pues los tres niveles utilizados se interrelacionan y permiten una escritura organizada, a partir de la elección del nivel que le resulte más provechoso para iniciar la escritura del resumen. Además el acomodo de las subcategorías en el esquema facilita al docente las explicaciones de la estructura y la labor cognitiva que conlleva la elaboración del resumen y ofrece un apoyo visual memorístico para una rápida ubicación de los términos que lo integran.

En resolución, el uso del esquema del **resumen** que se planteó sí logra abarcar los principales rasgos que abrazan y permiten la creación de un resumen. Se percibe importante

resaltar los aspectos que no se deben olvidar al escribirlo, los cuales están en la parte inferior del esquema siendo: la objetividad en torno al texto original, la coherencia entre las ideas que se plantean en el texto, la originalidad del que escribe y siempre recalcar que “resumir no es copiar”; al tener estas ideas claras y presentes en la mente, como una guía mientras se escribe, es posible seguir las categorías que plantea el esquema y cumplirlas según el entendimiento y las capacidades de cada uno. Así, el modelo resulta un medio eficaz para una futura enseñanza y aprendizaje de la elaboración e incluso la evaluación del resumen en el nivel medio superior.

Por otro lado debido a los temas abordados con el modelo, se consultó a los profesores que imparten Historia y Ciencias dentro del Colegio, la Maestra en Ciencias de la Educación Patricia Medina García y el Ingeniero Químico Miguel Ángel Torres Delgado, los cuales revisaron tanto el esquema presentado como los resúmenes que resultaron de la práctica y ambos coincidieron en que el esquema es el adecuado para impulsar los requerimientos que como profesores de esas asignaturas necesitan cuando les piden a los alumnos un resumen sobre algún tema. Ya de lleno en los resúmenes obtenidos la profesora Patricia Medina percibe que los resúmenes presentan las características necesarias para su materia, sin embargo detectó algunas confusiones en las ideas principales, en la idea principal y en el manejo del tiempo, pues manejan de igual forma a la Guerra Fría y a la Segunda Guerra Mundial, además opinó que para su materia sería necesario colocar una conclusión en torno al texto escrito que se está trabajando. Por otro lado, el profesor de Ciencias Miguel Torres Delgado observó lo siguiente que los resúmenes presentan los aspectos que necesita para su materia, sin embargo en uno de ellos encontró un error de interpretación de los datos científicos incluidos en texto original que se utilizó, además de que el alumno retomó aspectos que para el profesor no resultan sustanciosos para su materia, ya que el estudiante se enfocó más en los premios recibidos por los científicos que en las investigaciones

científicas realizadas por los mismos y concluyó afirmando que sí es necesario plantear el contexto de un texto en su materia, pero a lo mucho en un 20% ya que lo más importante debe ser la comprensión y descripción de los fenómenos científicos.

Se puede afirmar entonces que el uso del modelo permite a los alumnos desarrollar habilidades de reconocimiento en relación a las características que conforman al resumen, atendiendo de mejor manera la redacción del mismo, al tener presentes los conceptos que guían la estructura que lo compone. Y, por otro lado, el modelo permite una mayor organización durante la escritura, ya que muestra cierto orden que apoya la redacción, aunque el modelo puede ser adaptado según las necesidades del que escribe.

De tal forma, para concluir se puede afirmar que el modelo presentado es una muestra de que resulta un medio eficaz la construcción de modelos para entender textos escritos, debido a que la mayoría de las veces nuestros procedimientos mentales, para crear, pasan de largo sin un verdadero enfoque en lo que los compone y los hace ser algo. Ejecuciones como la desarrollada a lo largo de este escrito demuestran que los modelos son una suerte de esqueleto que sostiene y permite el avance de las funciones en un texto escrito, por lo cual, para aquellos que estamos, o pensamos estar, involucrados en la labor docente resulta primordial concienciarnos en torno a la responsabilidad que como docente se tiene al impartir clase y así identificar nuestros propios procesos de aprendizaje, deteniéndonos en los aspectos que nos pueden crear frustración y considerando que por lo general esos aspectos entre otros también existen en nuestros alumnos y los modelos del docente pueden guiar a sus alumnos por este camino. De tal forma, a partir de los aspectos anteriormente mencionados, sobre las descripciones hechas en la aplicación del modelo del resumen, en las siguientes conclusiones se podrán vislumbrar los resultados

específicos del uso del mismo y su pertinencia como herramienta metodológica para la enseñanza del resumen en una clase del nivel medio superior.

3.2 Conclusiones del uso del Modelo para la redacción del resumen

En las presentes conclusiones se muestran los aspectos específicos obtenidos de la aplicación del modelo del resumen en el colegio La Salle Esmeralda, con la intención de ofrecer una apreciación de la eficacia del modelo en los procesos de la escritura y como un medio para el docente dentro de la educación media superior y su vínculo con la sociedad.

De tal forma, los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación fueron de sumo enriquecimiento profesional debido a que me permitieron descubrir las diversas esferas que intervienen en la enseñanza, pues mi experiencia como docente era casi nula antes de entrar a La Salle Esmeralda y tras mi estadía ahí, y al implementar el modelo referido, descubrí cómo la enseñanza es una realidad sumamente compleja, que no se puede encasillar sólo en teorías o en comportamientos, sino en individuos que se relacionan y buscan compartir su conocimiento del mundo.

Dejando claro lo anterior, cabe aclarar que el uso del modelo permitió establecer parámetros para la redacción de un resumen, siendo un apoyo para la identificación de conceptos y la organización de los mismos dentro del producto final, además es un paso para la generación de futuros modelos de enseñanza del resumen que parta de las ideas en común de los profesores de diferentes áreas y de entre los de mas mismas áreas, con la posibilidad de crear modelos del resumen por cada área de aprendizaje a partir de puntos de acuerdo y el trabajo colaborativo entre los profesores de la misma área. Ya que la aplicación de este modelo permite establecer las diferencias y las coincidencias entre los profesores y los alumnos, así como entre ellos, es decir, los alumnos identifican los aspectos que ellos consideraban como parte de un resumen, conociendo lo que necesitan desarrollar y lo que espera su profesor de ellos en sus redacciones y,

por otro lado, entre los profesores el modelo podrá considerarse como el inicio de una suerte de puente que permite la adaptación del mismo para llegar a modelos comunes que fortalezcan la enseñanza y los requerimientos de un resumen en cada asignatura.

De tal suerte, en relación a los procesos de escritura se puede concluir que éstos serán los que respondan a las necesidades de los estudiantes, haciendo que cada técnica aplicada para la redacción de textos como el resumen se base en la funcionalidad y en la estructuración lógica y natural de la gramática y, por lo tanto, se vea favorecido el desarrollo de la habilidad de la escritura en los alumnos. Asimismo, en las formas de redactar y evaluar textos escritos se considerará un eje prioritario: la construcción de sentido que genera cada alumno en el trabajo que realiza; al tiempo que, basado en una indagación cualitativa, se elegirán técnicas que inculquen en el alumno la reflexión sobre sus aprendizajes, tomando en cuenta su realidad, motivándolo a generar contactos comunicativos exitosos, a aceptar o rechazar su contexto al tiempo que lo comprenda. Lo que logrará favorecer su habilidad comunicativa y, de esta manera, motivar una formación y una evaluación formativa a través de modelos que los guíen, permitiendo así la identificación de sus conocimientos previos con los que se requieren en la redacción de un resumen, como plantea Teun A. van Dijk en su texto *Estructuras y funciones del discurso*: “[...] los modelos también nos proporcionan el importante eslabón perdido entre las representaciones textuales y la interpretación, por un lado, los conocimientos generales y socialmente compartidos, por el otro. [...]” (1980, p. 161).

Por otro lado, en torno a la imagen de la educación, se concluye que es necesario reivindicar la imagen de la enseñanza iniciando por cada docente, creer en la educación, en los alumnos y en la enseñanza, pues si en el exterior hay intolerancia la escuela debería representar un crisol de culturas en el que convivan todas y, con base en su entendimiento, aprender a

tolerarlas; si el exterior se muestra caótico y sin sentido la escuela deberá otorgar las herramientas para explicarlo y entenderlo; contrarrestar la angustia que se vive en el exterior y hacer entender que invariablemente habrán pensamientos que pueden dar sentido a la existencia, siempre y cuando se hallen, siendo ésta una labor personal, que puede ser guiada por docentes, que estén interesados en los alumnos, lo cual se reafirma en la cita del físico Arnold Arons en

Lo que hacen los mejores profesores universitarios de Ken Bain:

La clave para comprender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su compromiso en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto mutuo entre estudiantes y profesores.

Docentes que se muestren formados de manera disciplinar y pedagógicamente, que no se muestren confundidos por el mundo ante los alumnos:

Ante la galopante “funcionalización” [...] que invade la sociedad de nuestros días, son imprescindibles unos “transmisores-testimonios” que tengan la osadía de proclamar que el ser humano para vivir humanamente, para alcanzar la felicidad, para estar en disposición de plantearse las “preguntas fundacionales, para construir un cosmos, para convivir armónicamente en la polaridad de los sexos, para expresar los orígenes y la meta del peregrinaje humano, necesita unas palabras que no son las que acostumbraban a utilizarse en los circuitos “oferta-demanda”, sino que tienen su punto de partida y su fundamentación en el convencimiento y en ningún caso en la mera moda utilitarista (Duch, 1997, p.127)

Cabe aclarar entonces que el docente actual deberá formarse como un “transmisor-testimonio” que manifieste confianza frente a los alumnos en los pasos de acomodo social, conociéndolos, entendiéndolos y sobrellevándolos con un pensamiento crítico y tolerante, todo a partir de la enseñanza de textos básicos como el resumen.

Conclusiones generales

Es una prioridad entender los logros que se pueden obtener al mirar desde una perspectiva final una propuesta que parte de la teoría y culmina con la aplicación de la misma, como lo que se desarrolló en el presente trabajo de investigación. De esta forma, se plantean a continuación una serie de conclusiones que surgen a partir de este viaje de aprendizaje dentro de la enseñanza del texto escrito del resumen.

Para comenzar es importante mencionar que el estudio resultó reducido al enfoque de un tipo de texto escrito como es el resumen y sólo en una propuesta para la redacción del mismo, por lo tanto las conclusiones se reducen a dicha apreciación y al desarrollo que se percibió a partir de las microhabilidades que integran a la habilidad lingüística de la escritura, la cual considera aquello que debería saber y cumplir un escritor ideal, en relación a los alcances obtenidos por los alumnos del Colegio la Salle Esmeralda al hacer uso del modelo, todo con la intención de lograr apreciar la escritura del texto expositivo como un medio para comenzar a desarrollar la autonomía de los alumnos para la redacción.

De tal forma, en el presente trabajo de investigación se logró un acercamiento al uso del modelo del resumen en un contexto determinado, en el cual hubo alcances de identificación de ideas principales y una mayor homogeneización en las redacciones finales entregadas por los alumnos, pues cumplían más con la idea que se te esperaba del resumen. De tal manera, dicha aplicación permite retomar un modelo adaptable a los requerimientos de cada profesor según el área a la que pertenezca y la posibilidad de crear modelos que unifiquen criterios de enseñanza del resumen según cada asignatura.

Aclarado lo anterior, es posible ahondar en las habilidades cognitivas que se percibieron en los alumnos ante la situación de redactar a partir de un modelo, pues ellos se asumen como receptores de un mensaje y a la vez emisores de uno nuevo, desde que identifican el o los temas a resaltar por cada uno de ellos. Posteriormente, la escritura de un texto expositivo como el resumen les permitió formular con pocas palabras el tema central de un texto escrito, logrando hacer planes primero para comprender un escrito y después para generar uno propio, utilizando los medios al alcance para realizarlo a partir de sus estrategias y los objetivos requeridos por el modelo, el cual permitió organizar la ideas en párrafos separados, siempre buscando un lenguaje compartido con su lector. Para finalmente, hacer uso del modelo para revisar su propio producto y poder comparar el texto completo con el resumen que surgió de éste, permitiendo la identificación de sus aciertos y errores.

Con base en lo anterior, las habilidades que se percibieron en el desarrollo de la propuesta permiten delinear la clara complejidad del acto de escribir en un texto tan común dentro de la vida académica como es el resumen y, de igual forma, conviene indicar que la enseñanza de la redacción de textos escritos está mediada por la corrección y la evaluación del texto por parte del profesor, lo cual puede interferir en la representación que el alumno dé a su labor como escritor y el manejo que haga de las habilidades en el aula. Pues, ante los resultados obtenidos, queda clara la capacidad en los alumnos de poder activar o desactivar el proceso de escritura en todo momento y no detenerse, ello al tener clara la jerarquización de los niveles que requieren atención durante la redacción. Aspectos que permiten adquirir conciencia del proceso de composición personal al no dejarse llevar por las circunstancias y aprovechar el carácter lineal que permite el modelo para enriquecer y mejorar el producto escrito.

Por otro lado, a partir de las observaciones entre los profesores de las asignaturas consideradas en la investigación, el uso del modelo planteado y presentado en una clase del nivel medio superior logra mostrar las coincidencias donde se abre el puente que unifica las características del resumen que pueden exigir diferentes docentes, para llegar a un acuerdo que permita definir los conceptos necesarios o simplemente aceptar una redacción y una evaluación fundamentada en el acuerdo, a través del entendimiento del otro y de sus procesos de aprendizaje. Por ello es innegable la responsabilidad del docente en el desarrollo de la habilidad lingüística de la escritura, pues le resulta necesario conocer las propuestas actuales que sugieren el replanteamiento de la relación maestro-alumno en la creación escrita, al volverse hacia al alumno como autor de los textos y al maestro como una suerte de guía y referencia, pues el alumno no debe ser concebido como un simple seguidor de instrucciones, incapacitado para autocorregirse, en espera siempre de la revisión certera del profesor, que en ocasiones evalúa los resultados sin considerar los procesos de conocimiento de cada uno de los alumnos; por ello, es necesario conocer métodos que motiven el desarrollo de la habilidad lingüística de la escritura en los alumnos y en los profesores para que, más allá de ser evaluados, en un futuro puedan enfrentar la redacción y la enseñanza de textos escritos con una actitud que motive la autónoma y el gusto en sí por la escritura en los alumnos.

Por tal razón, queda claro que en la actualidad uno de los elementos que motivan y permiten una sólida práctica de la educación es la labor docente, por lo que es imprescindible también volverse hacia la representación que tiene de sí mismo y así proyectar parte de la imagen que se busca actualmente en el profesor, pues el nuevo perfil que se busca en el educador es aquel que pone atención en los nombres y en la historia de sus alumnos, delimita su campo de acción educativa, trabaja a partir del entorno social que le rodea adaptándose a él, percibe sus

propias capacidades, las evalúa y está en un constante aprendizaje de todo lo que le rodea, aprende de sus alumnos, mostrándose humano ante ellos, cuenta sus errores, puede cambiar de opinión a partir de una buena reflexión, se interesa por el mundo de sus estudiantes, ama su labor, reta a sus alumnos y espera ser retado por ellos, es cálido y estricto a la vez, puede hacer bromas en confianza, no teme a la crítica y la inculca entre sus estudiantes, en sí, un hombre que confía en la educación y en sus alumnos.

Así, la presente investigación aporta una modesta estrategia para apoyar la redacción del resumen y por ende de los textos escritos, siendo una propuesta con miras de crecimiento si se aprovechan la facilidad de adaptación que el modelo presenta, contribuyendo así a la naturaleza compleja que presenta la creación de textos escritos, al manifestar desde otra visión la diversidad de procedimientos que intervienen en la redacción de un texto como el resumen: el uso de la memoria, la reflexión, los procesos de selección, el almacenamiento, etc. Procesos cognoscitivos que hacen de la escritura del resumen un objeto de estudio sumamente significativo en la formación de los estudiantes del nivel medio superior.

Finalmente, para culminar las conclusiones del presente trabajo de investigación, debo aceptar el crecimiento profesional que me permitió el mismo y sobre todo el tener claro que los alumnos buscan resultados a sus acciones, a su aprendizaje, dudas son las que les sobran ante el mundo, por ello nuestra enseñanza debe fortalecer sus medios para inculcar un significado en lo que aprenden, aprovechándonos de esa necesidad de llenar vacíos con conocimiento, si se pretende anclar la enseñanza en conceptos significativos para los jóvenes en pro del bienestar de nuestra comunidad y nuestro país.

Anexos



Criminales de guerra EUA protege a los nazis

A finales de 2010 la Agencia Central de Inteligencia (CIA, por sus siglas en inglés) desclasificó un volumen sin precedentes de documentos sobre las relaciones entre el gobierno estadounidense y criminales de guerra nazis en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, conocido como Guerra Fría. Casi un millón de documentos digitalizados por el ejército de Estados Unidos ponen en evidencia que los estadounidenses protegieron a los antiguos nazis en una proporción mucho más amplia de la que se creía, pero en contraste no facilitaron la fuga del teniente coronel Adolf Eichmann, responsable destacado del Holocausto o programa de exterminio de judíos y miembros de otras minorías.

Los archivos demuestran también el apoyo de los estadounidenses al líder fascista ucraniano Mykola Lebed, quien durante la guerra encabezó una organización nacionalista enfocada en la destrucción de los judíos de Ucrania occidental y además responsable del exterminio de miles de polacos. Durante la Guerra Fría, con la ayuda de Estados Unidos, Lebed dirigió un movimiento secreto para minar el poder del gobierno soviético. Según los archivos, la CIA lo identificó como criminal pero le ofreció una nueva vida en Nueva York; nunca lo encausó penalmente y se convirtió en uno de los agentes encubiertos más importantes de Estados Unidos hasta finales de la década de 1990.

Otro reporte desclasificado pone en evidencia la forma como las autoridades estadounidenses usaron a los agentes de la Policía Secreta del Estado Alemán (Gestapo, por sus siglas en alemán) después de concluida la guerra. Uno de los casos más significativos es el de Rudolf Mildner, responsable de la deportación de 8,000 personas judías de Dinamarca hacia el campo de concentración de Auschwitz. Aunque el ejército de Estados Unidos lo capturó, nunca promovió que se le juzgara, para aprovechar sus amplios conocimientos respecto a los movimientos subversivos en los países comunistas.

Los hallazgos confirman las sospechas de científicos e historiadores sobre los vínculos de Estados Unidos con los criminales. Se sabe que entre 1945 y 1955 más de 500 nazis emigraron a este país para desempeñar diversas tareas relevantes, como asesorar en el desarrollo del programa espacial y la fabricación de armamento, por ejemplo misiles nucleares. La información contrasta con la labor de la Oficina de Investigaciones Especiales del Departamento de Justicia, dedicada a ubicar a los criminales de la Segunda Guerra Mundial. Tras la publicación de los documentos el vocero de la CIA George Little aseguró: "En ninguna época de su historia la CIA tuvo una política o un programa para proteger a los criminales de guerra o ayudarlos a escapar de la justicia por sus acciones durante la guerra".

Fuente: "Declassified CIA Files Detail Ties Between U.S. And Ex-Nazis", en The Huffington Post



Acercamiento oculto Kennedy, Castro y los misiles

En 2012 se cumplieron 50 años de uno de los episodios clave de la Guerra Fría: la crisis de los misiles. En 1962 Estados Unidos descubrió en Cuba bases de misiles nucleares soviéticos que, de haber sido lanzados, habrían causado gravísimos daños a la población y territorio del país norteamericano. Entre los principales antecedentes estaban la Revolución cubana de 1959, que había llevado a Fidel Castro al poder, y el fallido intento del gobierno de Kennedy de invadir la isla mediante el episodio militar de Playa Girón o Bahía de Cochinos realizado por disidentes cubanos. Este fracaso hizo que el gobierno estadounidense pusiera en marcha la Operación Mangosta, una ocupación militar en forma, con miembros del ejército.

El líder soviético Nikita Khrushchev vio en este contexto una gran oportunidad de proteger no sólo a Cuba, sino a todo el bloque socialista y por eso envió los misiles a la isla. En octubre de 1962 la inteligencia estadounidense los detectó. Kennedy ponderó las diferentes alternativas para proteger a su país y el día 22 optó por imponer un bloqueo naval a la isla con el propósito de impedir que llegaran nuevas armas y, al mismo tiempo, negociar con Khrushchev. Durante



« diplomáticas relacionadas con países extranjeros y organismos multinacionales, ciencia, tecnología, desarrollo económico-social, actividades dirigidas a la indagación de delitos y, por último, "cualquier otro asunto que el Estado decida considerar secreto" debido a su importancia estratégica.

El acceso a la información

La frase recién citada entre comillas resulta en especial inquietante en el contexto del mundo contemporáneo, en el que la democracia, la transparencia y el rendimiento de cuentas se consideran los valores políticos más importantes.

Sin embargo, los secretos de Estado han servido muchas veces para llevar a cabo acciones contrarias al bienestar de la población, como podemos apreciar en los recuadros que acompañan este artículo: matanzas, atentados, experimentos, creación de armas de destrucción masiva, »



MARTES, 9 OCTUBRE 2012

academia@cronica.com.mx

Otorgan Nobel de Medicina a pioneros en estudio de células maduras reprogramables

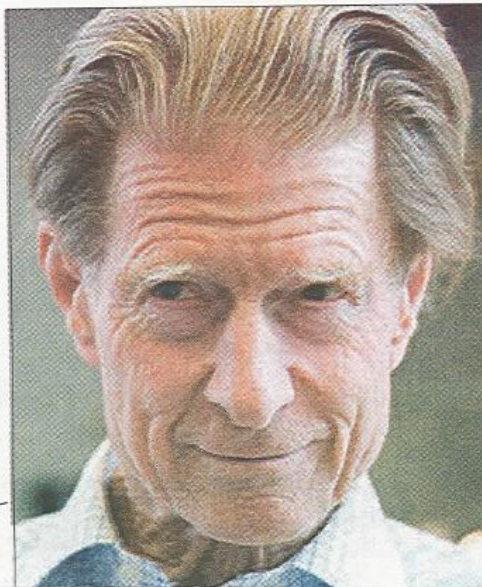
HERRAMIENTAS CELULARES DE APLICACIÓN CLÍNICA

► John B. Gurdon y Shinya Yamanaka fueron galardonados por sus investigaciones sobre cómo desarrollan nuevos tejidos en el cuerpo humano, señala el Instituto Karolinska ► Permitirá crear nuevos diagnósticos y mejores terapias

AGENCIAS EN COPENHAGUE]

El japonés Shinya Yamanaka y el británico John B. Gurdon fueron galardonados con el Premio Nobel de Medicina de 2012 por sus aportaciones clave en el ámbito de la reprogramación celular, de acuerdo con el Instituto Karolinska de Suecia, institución que otorga el premio.

“Sus hallazgos han revolucionado nuestro conocimiento sobre cómo se desarrollan las células y los organismos. Este premio reconoce a quienes descubrieron que las células maduras, especializadas, pueden reprogramarse para volver a ser células inmaduras, capaces de convertirse en todos los tejidos del cuerpo”, subraya la institución en un comunicado.



Stone Institutes/Chris Goodfellow

El británico, profesor del Departamento de Zoología de la Universidad de Cambridge, también mostró su agradecimiento a los compañeros que han trabajado con él en algún momento “a lo largo del último medio siglo”.

Por su parte, el científico japonés manifestó su agradecimiento por el reconocimiento y aseguró que su objetivo es acelerar sus investigaciones para lograr aplicaciones clínicas de las células madre pluripotentes inducidas (iPS).

“La única palabra que se me ocurre es gratitud”, añadió el científico. “Seguiré investigando para poder contribuir realmente a la sociedad y la medicina, lo antes posible. Es un deber”, dijo Yamanaka en una rueda de prensa en la Universidad de Kioto, tras conocer la concesión del galardón.

ilcome Library, London

íficos, apunta el Instituto Karolinska, han proporcionado nuevas herramientas para el estudio de enfermedades y el desarrollo de métodos para el diagnóstico y la terapia.

Gurdon (1933), formado en la Universidad de Oxford (Reino Unido) y en el Instituto de Tecnología de California (EU), fue el precursor que puso en entredicho el dogma de que las células adultas especializadas eran irreversibles.

Un embrión está formado por células madre pluripotentes inducidas (iPS), capaces de desarrollar todos los tipos de células que componen un organismo adulto, las células adultas especializadas, en una evolución que se consideraba unidireccional.

Pero el científico británico pensó que el genoma de estas células adul-

GANADORES. John B. Gurdon es profesor de zoología de la Universidad de Cambridge y miembro de la Royal Society de Londres.

tas debía contener aún la información genética necesaria para evolucionar en cualquier tipo de célula, y así lo demostró en 1962, luego de experimentar con cigotos de ranas.

A pesar del escepticismo inicial con que fue recibido, su hallazgo acabó siendo admitido al ser confirmado por otros científicos, y permitió una intensa investigación que permitiría entre otras cosas la clonación de animales.

Pero su experimento implicaba la extracción de núcleos de células para introducirlas en otras y dejaba en el aire la pregunta de si sería posible convertir una célula adulta intacta en una célula madre pluripotente.

Shinya Yamanaka es profesor en la Universidad de Kyoto y es considerado "padre" de las células madre pluripotentes inducidas (iPS).

Más de cuarenta años después, Yamanaka (Osaka, 1962), formado en Japón y en Estados Unidos, fue capaz de resolver ese interrogante a partir de células madre embrionarias.

Primero buscó los genes que las mantenían en estado inmaduro, y una vez identificados estos, probó si algunos podían reprogramar las células adultas en iPS.

Yamanaka y su equipo de la Universidad de Tokio encontraron finalmente en 2006 una combinación que funcionaba: introduciendo cuatro genes juntos, podían reprogramar fibroblastos -células residentes del tejido conectivo que sintetizan fibras y mantienen la ma-

triz extracelular del tejido de muchos animales- en iPS.

Las células resultantes podían convertirse en células nerviosas o intestinales, demostró Yamanaka.

AGRADECIMIENTOS. El día de ayer, John B. Gurdon se mostró "inmensamente honrado" por lo que calificó como "un espectacular reconocimiento".

"Es particularmente agradable ver cómo simples investigaciones, que buscaban originalmente probar la identidad genética de diferentes tipos de células madre en el cuerpo, se han convertido en una clara posibilidad para la salud humana", señaló.

periodistas, Yamanaka recibió una llamada telefónica del primer ministro nipón, Yoshihiko Noda, al que ante las cámaras y micrófonos agradeció "el apoyo de todo Japón" y aseguró que continuará esforzándose para avanzar en sus investigaciones.

"Quiero mostrar mi sincero agradecimiento a todos los jóvenes investigadores, a mis amigos y a mi familia, que siempre me ha apoyado", añadió el investigador, quien se mostró feliz por haber podido informar él mismo a su madre, de más de 80 años, de que había recibido el galardón.

El anuncio en Medicina o Fisiología abre la ronda de ganadores de los centenarios premios, que seguirán hoy con el de Física y pasado mañana con el de Química.

PERFILES

John Bertrand Gurdon

¿CIENTÍFICO? ¡RIDÍCULO!

El británico John Bertrand Gurdon es uno de los más destacados biólogos del Reino Unido, pionero en el campo de las células madre y la clonación.

Nacido el 2 de octubre de 1933, sir John B. Gurdon es profesor del Departamento de Zoología de la Universidad de Cambridge desde 1983 y miembro de la Royal Society de Londres desde 1971.

Galardonado con varios premios, entre ellos el Wolf de Medicina en 1989, el científico procedió de una acomodada familia británica, lo que le permitió estudiar en el colegio secundario privado Eton College, el más exclusivo del Reino Unido.

Desde muy pequeño, Gurdon mostró inclinación por la biología, si bien en la escuela no fue animado a proseguir estudios científicos porque no le veían aptitudes para ello.

Según sus biógrafos, el profesor -de 79 años y muy conocido por su abundante melena rubia y lisa- tiene en su mesa de trabajo una nota enmarcada de una de sus maestras de Eton.

"Creo que Gurdon tiene la idea de convertirse en científico. Por lo que muestra en este momento, esto es bastante ridículo. Si no puede entender datos biológicos simples, no tendría ninguna oportunidad de hacer el trabajo de un especialista y sería una absoluta pérdida de tiempo tanto para él como para los que le enseñen", sentenció la maestra cuando Gurdon tenía 15 años y apenas había completado el primer semestre en Eton.

Shinya Yamanaka

EL "PADRE" DE LAS CÉLULAS iPS

EL MÉDICO japonés Shinya Yamanaka, de 50 años, es especialista en cirugía ortopédica. Sus primeros logros los hizo a partir de células adultas obtenidas de la piel de ratones, y para 2007 había conseguido generar con éxito células iPS también a partir de células de piel humana.

EL DESCUBRIMIENTO supuso una verdadera revolución, al dejar obsoleto el uso de su equivalente natural, las células madre embrionarias -cuya obtención plantea problemas éticos y conlleva grandes dificultades-, lo que le valió numerosos reconocimientos, entre ellos el prestigioso Premio Shaw.

NACIDO en la ciudad de Higashi Osaka (centro de

Japón) el 4 de septiembre de 1962, Yamanaka estudió medicina en la Universidad de Kobe y posteriormente hizo un doctorado en la Universidad de Osaka.

FUE EN el hospital de esta ciudad, durante su formación como médico, donde decidió dedicarse a la investigación, lo que le llevaría en 1993 a desplazarse a San Francisco (EU).

DURANTE SU estancia en el Instituto Gladstone de Enfermedades Cardiovasculares, descubrió de forma fortuita un gen relacionado con las células madre, algo que aplicaría posteriormente en sus investigaciones en ese terreno.

REGRESÓ A Japón en 1996 y, tras un tiempo como profesor asistente en Osaka y en el Instituto de Ciencia y Tecnología de Nara, en 2004 se convirtió en profesor en la Universidad de Kioto, donde lograría con su equipo el hito de crear las células iPS en 2006.



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DIRECCIÓN GENERAL DEL BACHILLERATO

DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

SERIE

PROGRAMAS DE ESTUDIO

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

SEMESTRE	PRIMERO	CAMPO DISCIPLINAR	COMUNICACIÓN
TIEMPO ASIGNADO	64	COMPONENTE DE FORMACIÓN	BÁSICO
CRÉDITOS	8		

En este programa encontrará las competencias genéricas y competencias disciplinares básicas relativas a la asignatura de TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I integradas en bloques para el logro del aprendizaje.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
Fundamentación.	5
Ubicación de la materia y asignaturas en el Plan de estudios.	9
Distribución de bloques.	10
Competencias Genéricas en el Bachillerato General.	12
Competencias disciplinares básicas del campo	13
Bloque I	14
Bloque II	17
Bloque III	20
Bloque IV	23

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque V	27
Bloque VI	30
Bloque VII	33
Bloque VIII	35
Bloque IX	38
Bloque X	41
Créditos.	44
Directorio.	45

FUNDAMENTACIÓN

A partir del Ciclo Escolar 2009-2010 la Dirección General del Bachillerato incorporó en su plan de estudios los principios básicos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior cuyo propósito es fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo, en todas sus modalidades y subsistemas; proporcionar una educación pertinente y relevante al estudiante que le permita establecer una relación entre la escuela y su entorno; y facilitar el tránsito académico de los estudiantes entre los subsistemas y las escuelas.

Para el logro de las finalidades anteriores, uno de los ejes principales de la Reforma Integral es la definición de un **Marco Curricular Común**, que compartirán todas las instituciones de bachillerato, basado en desempeños terminales, el enfoque educativo de desarrollo de competencias, la flexibilidad y los componentes comunes del currículum.

A propósito de éste destacaremos que el enfoque educativo permite:

- Establecer en una unidad común los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el egresado de bachillerato debe poseer.

Dentro de las competencias a desarrollar, encontramos las **genéricas**; que son aquellas que se desarrollarán de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él, le brindan autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean. Por otra parte las competencias **disciplinares básicas** refieren los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Asimismo, las competencias **disciplinares extendidas** implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica, teniendo así una función propedéutica en la medida que prepararán a los estudiantes de la enseñanza media superior para su ingreso y permanencia en la educación superior.¹ Por último, las competencias **profesionales** preparan al estudiante para desempeñarse en su vida con mayores posibilidades de éxito.

Dentro de este enfoque educativo existen varias definiciones de lo que es una competencia, a continuación se presentan las definiciones que fueron retomadas por la Dirección General del Bachillerato para la actualización de los programas de estudio:

¹ Acuerdo Secretarial Núm. 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General, DOF, abril 2009.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Una competencia es la "capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.²

Tal como comenta Anahí Mastache³, las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar; es decir que los estudiantes sepan qué hacer y cuándo. De tal forma que la Educación Media Superior debe dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino más bien promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentren los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas, procurando que en el aula exista una vinculación entre ésta y la vida cotidiana incorporando los aspectos socioculturales y disciplinarios que les permitan a los egresados desarrollar competencias educativas.

El plan de estudio de la Dirección General del Bachillerato tiene como objetivos:

- Proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica (**componente de formación básica**);
- Prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (componente de formación propedéutica);
- Y finalmente promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ese es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo).

Como parte de la formación básica anteriormente mencionada, a continuación se presenta el programa de estudios de la asignatura de **TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN**:

La asignatura de **TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I** pertenece al campo disciplinar de comunicación del componente básico del marco curricular, según el acuerdo 442 de la Secretaría de Educación Pública. Las competencias disciplinares básicas del campo de la comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos. Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la

² Philippe Perrenoud, "Construir competencias desde la escuela" Ediciones Dolmen, Santiago de Chile.

³ Mastache, Anahí et. al. Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires / México. 2007.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos.

Las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico. La finalidad de la asignatura de TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I es desarrollar la competencia comunicativa del alumno al ejercitar los dos ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer y escuchar) y producción (escribir y hablar) de textos

En el Bachillerato General, se busca el desarrollo de competencias relacionadas con el campo disciplinar de la comunicación, que promueve la asignatura de **TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I**.

Desde el punto de vista curricular, cada materia de un plan de estudios mantiene una relación vertical y horizontal con el resto, el enfoque por competencias reitera la importancia de establecer este tipo de relaciones al promover el trabajo interdisciplinario, en similitud a la forma como se presentan los hechos reales en la vida cotidiana. El **TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I**, permite el trabajo interdisciplinario, en relación directa con el **TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II** y la **LITERATURA I Y II**; pero establece una estrecha relación con el resto de asignaturas del mapa curricular.

ROL DOCENTE:

Facilita el proceso educativo al diseñar actividades significativas integradoras que permitan vincular los saberes previos de los estudiantes con los objetos de aprendizaje; propicia el desarrollo de un clima escolar adecuado, afectivo, que favorezca la confianza, seguridad y autoestima del alumnado, motivándolo al proponer temas actuales y significativos que los lleven a usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un instrumento real de comunicación; despierta y mantiene el interés y deseo de aprender al establecer relaciones y aplicaciones de las competencias en su vida cotidiana, así como su aplicación y utilidad, ofrece alternativas de consulta, investigación y trabajo utilizando de manera eficiente las tecnologías de información y comunicación, incorpora diversos lenguajes y códigos (iconos, hipermedia y multimedia) para potenciar los aprendizajes del alumnado, coordina las actividades de las alumnas y los alumnos ofreciendo una diversidad importante de interacciones entre ellos, favorece el trabajo colaborativo de las y los estudiantes, utiliza diversas actividades y dinámicas de trabajo que estimulan la participación activa en la clase, conduce las situaciones de aprendizaje bajo un marco de respeto a la diferencia y de

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

promoción de valores cívicos y éticos y diseñar instrumentos de evaluación del aprendizaje considerando los niveles de desarrollo de cada uno de los grupos que atiende, fomentando la autoevaluación y coevaluación por parte del alumnado y el trabajo colegiado interdisciplinario con sus colegas.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

UBICACIÓN DE LA MATERIA Y RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II	Relación con todas las asignaturas de V semestre	Relación con todas las asignaturas de VI semestre
Relación con todas las asignaturas de 1er semestre	Relación con todas las asignaturas de 2° semestre	Relación con todas las asignaturas de 3er semestre	Relación con todas las asignaturas de 4° semestre		
		Relación con todas las Capacitaciones para el Trabajo			
Relación con todas las asignaturas Paraescolares					

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

DISTRIBUCIÓN DE BLOQUES

El programa de Taller de Lectura y Redacción I está conformado por diez bloques, agrupados en tres campos, al primero pertenecen los temas de la comunicación y el proceso de lectura y escritura; al segundo corresponde los textos personales y al tercero los textos expositivos; después de cada agrupamiento de bloques se insertó un bloque correspondiente a léxico y semántica donde se abordan los temas de ortografía, gramática y redacción. Los bloques son los siguientes:

BLOQUE I: PRACTICAS EL PROCESO COMUNICATIVO

En el Bloque I se continúa con el proceso de la comunicación, acción que se ejecuta desde la educación básica, abordándolo de manera práctica, dándole especial importancia a las funciones del lenguaje y a la intención comunicativa.

BLOQUE II: PRACTICAS EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA

En el Bloque II se trabajará con la lectoescritura como una continuación del proceso comunicador que se practica en todas las actividades de la vida diaria y en todos los contextos.

BLOQUE III: REDACTAS PROTOTIPOS TEXTUALES

En el Bloque III se analizarán y practicarán los prototipos textuales de la redacción a través de textos modelo utilizando las propiedades de la redacción.

BLOQUE IV: PRACTICAS EL USO DEL LÉXICO Y SEMÁNTICA

En este bloque se analizarán y practicarán los tópicos concernientes a la ortografía y la redacción.

BLOQUE V: REDACTAS TEXTOS PERSONALES

En el Bloque V se estudiarán los textos personales y sus características, tanto en su análisis como en su aplicación práctica dando especial atención a las funciones del lenguaje que les son peculiares.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

BLOQUE VI: CLASIFICAS LOS TEXTOS PERSONALES

En el Bloque VI se estudiarán los textos personales y sus características, tanto en su análisis como en su aplicación práctica dando especial atención a las funciones del lenguaje que les son peculiares

BLOQUE VII: PRACTICAS EL USO DEL LÉXICO Y LA SEMÁNTICA

En este bloque se analizarán y practicarán los tópicos concernientes a la ortografía y la redacción.

BLOQUE VIII: REDACTAS TEXTOS EXPOSITIVOS

En el bloque VIII, correspondiente a los textos expositivos, que al igual que en los textos personales, se analizarán las funciones del lenguaje y sus características.

BLOQUE IX: CLASIFICAS LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

En el bloque VIII, correspondiente a los textos expositivos, que al igual que en los textos personales, se analizarán las funciones del lenguaje y sus características.

BLOQUE X: PRACTICAS EL USO DEL LÉXICO Y LA SEMÁNTICA

En este bloque se analizarán y practicarán los tópicos concernientes a la ortografía y la redacción.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, etc., por lo anterior estas competencias construyen el **Perfil del Egresado** del Sistema Nacional de Bachillerato. A continuación se enlistan las competencias genéricas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

COMPETENCIAS DISCIPLINARES BÁSICAS DEL CAMPO DE COMUNICACIÓN	BLOQUES DE APRENDIZAJE									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.										
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.										
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.										
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.										
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.										
10. Identificar e interpretar la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto.										
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.										
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.										

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque I	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
I	PRACTICAS EL PROCESO COMUNICATIVO	6 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Reconoce el proceso e intención comunicativa de las diversas expresiones orales o escritas.

Aplica los elementos del proceso comunicativo.

Aplica las funciones del lenguaje en su vida cotidiana y académica.

Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar
Proceso comunicativo	Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
Intención comunicativa	
Funciones del lenguaje	Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
Función Emotiva	Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
Función Conativa	Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
Función Referencial	Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
Función Metalingüística	Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Función Fática	Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
Función Poética	

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Distribuir al grupo en binas y pedirles que expliquen a su compañero por qué están inscritos en el bachillerato.	Identificar el proceso comunicativo a través de la conversación.	Tabla de cotejo.
Pedir a algunas parejas que expliquen el proceso que siguieron para comunicarse.	Participar al finalizar la actividad respecto a lo que realizaron.	
Solicitar al grupo que redacten el diálogo entablado con su compañero.	Redactar el diálogo entablado con su compañero utilizando las reglas de puntuación pertinentes.	Rúbrica para evaluar la redacción siguiendo los requisitos de precisión, adecuación, ortografía y coherencia.
Explicar los elementos del proceso comunicativo. Pedir que identifiquen los elementos del proceso comunicativo en el diálogo redactado.	Identificar los elementos del proceso comunicativo en la redacción del diálogo.	
Explicar las funciones del lenguaje.	Identificar la intención comunicativa en los diálogos redactados y expresar su opinión sobre el texto.	Presentación de los diferentes textos elaborados, considerando la normatividad de la lengua ayudados de la coevaluación, utilizar una lista de cotejo.
Solicitar que modifiquen el diálogo redactado según la intención comunicativa de cada función.	Redactar el diálogo con diferentes intenciones comunicativas y presentarlo al grupo haciendo énfasis en	

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

el tono de voz empleado para identificar a qué intención pertenece.

Material didáctico

Material elaborado para la explicación del tópico.

Organizadores gráficos

http://www.lazarillo.info/atenex/elementos_de_la_comunicacion/index.html

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

http://www.materialesdelenguaje.org/Edilim/comunicacion/inicio_comunicacion.htm

<http://www.vilmavaccarini.com.ar/docs/comunicacionenaula.pdf>

<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/316.pdf>

NOTA IMPORTANTE PARA TODOS LOS BLOQUES: La bibliografía y el material didáctico, que se sugiere, están ubicados en páginas web con la finalidad de orientar, nunca con la intención de estandarizar. No se mencionan libros específicos ya que cada página web muestra la bibliografía que se utilizó y, si se desea, puede tomarse como sugerencia.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
II	PRACTICAS EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA	6 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Identifica las etapas del proceso de lectura y escritura.

Realiza textos sencillos siguiendo el proceso de escritura.

Realiza lecturas siguiendo el proceso de lectura e identifica argumentos e ideas.

Objetos de aprendizaje

Competencias a desarrollar

Etapas del proceso de lectura

Prelectura

Lectura

Poslectura

Contexto

Etapas del proceso de escritura

Planeación

Redacción

Revisión

Reescritura

Estilo

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales utilizando el proceso comunicativo.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Solicitar la lectura de un texto.	Leer el texto sugerido poniendo atención al proceso que se está siguiendo.	Organizador gráfico.
Identificar las etapas del proceso de lectura mediante un organizador gráfico.	Expresar en forma oral el proceso que se siguió para realizar la lectura.	
Explicar el uso de las etapas de lectura.	Construir el organizador gráfico con lo expresado en forma oral.	Guión de análisis elaborado por el grupo.
	Analizar las etapas del proceso lector en un texto.	Rúbrica sugerida por el grupo, para evaluar redacción.
Realizar lecturas de diferentes tipos de textos haciendo hincapié en los textos continuos y discontinuos.	Elaborar un guión de análisis como guía para analizar la lectura de los textos continuos y discontinuos.	Organizador gráfico.
Realizar la redacción de un texto relacionado con su experiencia personal.	Representar en un organizador gráfico las etapas del proceso de escritura.	Portafolios de evidencias que incluya los textos escritos. Resúmenes, organizadores gráficos y análisis de textos
Reconocer las etapas del proceso de escritura.	Practicar el proceso de escritura redactando textos sencillos sobre las siguientes dos temáticas:	
Explicar el uso de las etapas de escritura.		
Verificar el proceso de escritura en los textos escritos por el alumnado.	Diversidad cultural Discriminación por causas étnicas, culturales o de género	

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Material didáctico

Textos relacionados con la riqueza cultural de la región.

Textos relacionados con la perspectiva y la equidad de género.

<http://www.querrapublishing.com/pdfs/GP0019SampleDescription.pdf>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/cl_nov93_parte1/default.asp

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/leyendas/>

<http://www.redmexicana.com/leyendas/>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com>

<http://www.wikimindmap.org/>

http://www.uamenlinea.uam.mx/materiales/lenqua/DIAZ_DE_LEON_ANA_EUGENIA_Guia_de_comprension_de_lectura_Text.pdf

<http://www.imaginaría.com.ar/11/7/destacados.htm>

http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturavescritura08/proc_lectura.pdf

http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/proclector.html

<http://psicopedagogias.blogspot.com/2009/03/el-proceso-lector.html>

<http://www.eduteka.org/Pisa2003.php>

http://www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf

<http://www.eduteka.org/ProcesoEscritura2.php>

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
III	REDACTAS PROTOTIPOS TEXTUALES	7 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Comprende las propiedades de la redacción.

Realiza escritos claros en los que expone sus ideas, argumentos y mensajes de forma clara y precisa.

Expone ideas y conceptos de manera lógica y creativa.

Objetos de aprendizaje

Competencias a desarrollar

Propiedades de la redacción

Adecuación

Coherencia

Cohesión

Prototipos textuales de la redacción

Narración

Descripción

Exposición

Argumentación

Diálogo

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.

Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
<p>Explicar las propiedades de la redacción.</p> <p>Solicitar la identificación de las propiedades en los textos redactados.</p>	<p>En equipos comparar y distinguir las propiedades de la redacción en diversos textos relacionados con los fenómenos sociales de actualidad en su localidad, región, México y el mundo.</p>	<p>Lista de cotejo.</p>
<p>Explicar las características de los prototipos textuales.</p>	<p>Redactar un texto basado en algún fenómeno social en el que propongan soluciones, al finalizar identificar en este texto las propiedades de la redacción.</p> <p>Distinguir en textos modelo las características de los prototipos textuales dominantes.</p>	<p>Rúbrica de redacción siguiendo los requisitos de precisión, adecuación y coherencia.</p>
<p>Redactar un texto de cada prototipo textual.</p>	<p>Redactar textos propios empleando los principios y propiedades textuales. Las temáticas para la redacción de los textos son:</p> <p>Estilos de vida saludables</p> <p>Arte en México</p> <p>Diversidad cultural</p> <p>Pueblos indígenas</p> <p>Realizar una exposición oral ante el grupo en el que</p>	<p>Lista de cotejo.</p> <p>Rúbrica de exposición oral.</p>

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

presenten sus textos y un integrante del grupo elegido al azar evalúe su desempeño.

Material didáctico

<http://www.querrapublishing.com/odfs/GP0019SampleDescription.pdf>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/cl_nov93_parte1/default.asp

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/leyendas/>

<http://www.redmexicana.com/leyendas/>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
IV	PRACTICAS EL USO DEL LÉXICO Y LA SEMÁNTICA	6 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Reconoce las principales reglas del uso de grafías.

Elabora textos que le permitan expresar la redacción.

Practica la lectura.

Aplica el uso de los homófonos y las grafías en la redacción de distintos textos.

Objetos de aprendizaje

Reglas de la acentuación

Reglas para el uso de las grafías:

B y V; S, C, Z y X

Homófonos de las grafías:

B y V; S, C, Z y X

Competencias a desarrollar

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a la escritura.

Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

Asume que el respeto a las diferencias es el principio de la integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
<p>Presenta textos modelos al grupo para que trabajen en equipos.</p> <p>Presenta las reglas de acentuación.</p>	<p>Lectura de textos modelos para identificar las reglas de acentuación. Redacción de las reglas correspondientes a las grafías estudiadas a partir de la deducción propia.</p> <p>Creación de una composición relacionada con las distintas maneras de concebir el mundo de los diversos grupos culturales, presentes en el país. En la que intencionalmente utilicen palabras que se acentúan.</p> <p>Distinguir las reglas para el uso de las grafías a partir del análisis de un texto modelo.</p>	<p>Rúbrica para evaluar la lectura de textos modelos siguiendo la normatividad para la lectura en voz alta o en silencio.</p> <p>Lista de cotejo siguiendo los requisitos de precisión, adecuación, coherencia y suficiencia de palabras que llevan acento.</p> <p>Lista de cotejo.</p>
<p>Presenta textos modelos al grupo para que trabajen en equipos.</p> <p>Presentar brevemente qué son las palabras homófonas y cómo se usan.</p> <p>Coordinar al grupo para llevar a cabo la actividad de redacción, investigación en fuentes documentales y fungir como moderador(a) del debate.</p>	<p>Diseñar un concurso de equipos en el que:</p> <p>Cada equipo tendrá un representante distinto en cada turno.</p> <p>En la primera fase El/la docente deberán seleccionar que palabras dictará, éstas deberán utilizar las grafías: B y V; S, C, Z y X.</p> <p>Cada representante de los equipos deberá prepararse para el dictado y cada acierto contará un punto.</p> <p>Los equipos que cuenten con los tres puntajes más altos</p>	<p>Registro anecdótico (Ver: Lineamientos de evaluación del aprendizaje/ DGB).</p>

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

pasarán a la siguiente ronda

La regla de oro es que el representante no podrá preguntar nada al equipo.

La segunda ronda consiste en que el/la docente deberá dictar frases en las que estén involucradas el uso de las grafía: B y V; S, C, Z y X. y estas frases deberán ir aumentando de complejidad.

Ganará el equipo que alcance más puntos.

Se dividirá a grupo en dos partes:

La primera parte del grupo deberá redactar en equipos de tres personas, textos relacionados con la postura a favor de la incorporación de las personas con discapacidad en las aulas del sistema educativo mexicano, en los que se usan las reglas ortográficas, y las grafías revisadas en este bloque, así como palabras homófonas.

La otra mitad del grupo deberá redactar en equipos de tres personas, textos relacionados con la postura en contra de la incorporación de las personas con discapacidad en las aulas del sistema educativo mexicano, con los mismos criterios antes enunciados.

Una vez que todos los equipos han concluido, deberán

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

reunirse con la mitad de su grupo y escuchar los textos de cada equipo y elegir con base en la redacción, ortografía, contenido y uso de grafías y palabras homófonas la mejor redacción la cual presentarán como argumentación base en un debate.

Con el texto base que representa cada postura el/la docente coordina la realización de un debate sobre el tópico: "Incorporación de las personas con discapacidad en las aulas del sistema educativo mexicano". Deberán poner en juego su capacidad de argumentación con base en la redacción del texto elegido.

Rúbrica de evaluación para el desarrollo del debate.

Portafolio de evidencias: Textos producidos por el grupo.

Material didáctico

<http://boj.pntic.mec.es/psuare2/ortografia.htm>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

<http://www.mailxmail.com/curso-cuaderno-ortografico/homofonos-b>

Libros de ortografía interactiva.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
V	REDACTAS TEXTOS PERSONALES	7 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Expresa sus ideas y experiencias personales a través de textos personales reconociendo la función emotiva y la función apelativa en la redacción.

Comprende las características de los textos personales.

Aplica las funciones del lenguaje en la redacción de textos personales.

Objetos de aprendizaje

Textos personales

Función apelativa y emotiva

Competencias a desarrollar

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Aprende de personas con distintos puntos de vista.

Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de equidad, dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Explicar las funciones del lenguaje que predominan en el texto personal.	Leer un texto modelo para distinguir las funciones del lenguaje.	Rúbrica para evaluar la lectura de textos modelos siguiendo la normatividad para la lectura en voz alta o en silencio
Solicitar la redacción de mensajes relacionados con la equidad de género donde se utilicen las funciones del lenguaje.	En pequeños grupos redactar mensajes relacionados con la equidad de género. Identificar en los mensajes las características de los textos personales, mediante actividades de coevaluación.	Lista de cotejo.
Solicitar de manera individual la redacción de un texto personal dirigido a alguna persona o grupo que alguna vez ha sido víctima de discriminación. Utilizando las funciones: apelativa o emotiva de la lengua.	Redactar un texto personal dirigido a una persona o grupo que ha sido víctima de discriminación. Llevar a cabo el intercambio de escritos para que sean coevaluados por sus compañeros. Participar, mediante una lluvia de ideas, para definir qué textos fueron más significativos y por qué, para que sean presentados ante todo el grupo.	Rúbrica de redacción siguiendo los requisitos de precisión, adecuación y coherencia.

Material didáctico

<http://www.querrapublishing.com/pdfs/GP0019SampleDescription.pdf>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/cl_nov93_parte1/default.asp

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/leyendas/>

<http://www.redmexicana.com/leyendas/>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

<http://serviciosva.itesm.mx/cvr/redaccion/categorias.htm>

http://www.slideshare.net/martha_ortegar/textos-personales-101

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
VI	CLASIFICAS LOS TEXTOS PERSONALES	7 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Clasifica textos personales.

Compara los diferentes tipos de textos según el propósito comunicativo.

Redacta textos históricos, familiares y escolares de manera correcta.

Objetos de aprendizaje

Textos históricos

Autobiografía

Diario

Memoria

Cuaderno de viaje

Textos familiares

Anécdota

Carta

Mensaje electrónico

Textos escolares

Agenda

Competencias a desarrollar

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Interpretar el papel del arte y la literatura tomando en cuenta los propósitos comunicativos de los diferentes textos.

Respetar distintos puntos de vista y tradiciones culturales fomentando el diálogo.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bitácora
Apuntes de clase
Cuaderno de trabajo

Actividades de Enseñanza

Explicar los diferentes tipos de textos personales. Realizar una lluvia de ideas para ubicar las características de cada tipo de texto en un cuadro.

Dividir al grupo en tres partes, dependiendo del número de integrantes y solicitar la redacción de uno de los tres tipos de textos personales (históricos, familiares y escolares) a cada sección. El eje temático para la redacción de este tipo de textos es las tradiciones culturales.

Aprovechar la actividad que realizan en Informática I al trabajar con la creación de una cuenta de correo electrónico para proponer el intercambio de textos familiares.

Realizar la búsqueda de textos modelo para promover que el alumnado clasifique distintos tipos de textos.

Actividades de Aprendizaje

Elaborar un cuadro donde se redacten las características de los diferentes tipos de textos personales.

Dependiendo de la asignación del tipo de texto a realizar, llevar a cabo la redacción de éstos, recordar que el eje temático es "tradiciones culturales" por lo que con independencia de si redactan una autobiografía, memoria, cuaderno de viaje, anécdota, carta, mail, bitácora, Entre otros; deben redactar en función de dialogar en grupo sobre este tópico.

Clasificación de textos personales a partir de la lectura de textos modelos.

Instrumentos de Evaluación

Portafolio de evidencias: Cuadro sinóptico.

Rúbrica para evaluar la redacción siguiendo los requisitos de precisión, adecuación y coherencia.

Lista de cotejo.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Material didáctico

<http://www.guerrapublishing.com/pdfs/GP0019SampleDescription.pdf>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/cl_nov93_parte1/default.asp

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/leyendas/>

<http://www.redmexicana.com/leyendas/>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

<http://serviciosva.itesm.mx/cyr/redaccion/categorias.htm>

http://www.slideshare.net/martha_ortegar/textos-personales-101

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
VII	PRACTICAS EL USO DEL LÉXICO Y LA SEMÁNTICA	6 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Reconoce el uso de los signos de puntuación como herramientas al redactar y expresar sus ideas.

Practica las principales reglas del uso de grafías en la redacción de textos.

Ubica las grafías que presentan dificultad.

Aplica el uso de los homófonos y las grafías al redactar textos.

Objetos de aprendizaje

Coma

Punto y coma

Punto

Reglas ortográficas para el uso de las grafías:

G, J y H

Reglas correspondientes para el uso de

homófonos de las grafías G, J y H

Competencias a desarrollar

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Identifica las actividades que le resultan de mayor dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.

Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Identificar las funciones de los signos de puntuación.	Leer en equipo textos modelo para deducir las reglas de los signos de puntuación por la función que desempeñan dentro del texto.	Portafolio de evidencias: reglas de coma, punto y coma y punto.
Presentar las reglas ortográficas para el uso de las grafías G, J y H	Elaborar en equipos de forma creativa (interactiva) fichas de trabajo para el uso de G, J y H	Portafolio de evidencias: Fichas de trabajo.
Elaborar una lotería de palabras para trabajar con homófonos de grafías G, J y H	Jugar lotería en equipos.	Registro anecdótico.

Material didáctico

Lotería de homófonos G, J y H.

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

<http://www.mailxmail.com/curso-cuaderno-ortografico/homofonos-g-j>

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
VIII	REDACTAS TEXTOS EXPOSITIVOS	6 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Comprende las funciones del lenguaje en el texto expositivo.

Comprende las características internas y externas de un texto expositivo.

Redacta textos expositivos empleando las funciones del lenguaje correspondientes.

Objetos de aprendizaje

Funciones del lenguaje:

Referencial

Apelativa

Metalingüística

Características externas:

Formato variable

Introducción

Desarrollo

Conclusión

Bibliohemerografía

Índice

Notas de pie de página

Competencias a desarrollar

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Aplica los sistemas y medios de comunicación en el proceso comunicativo.

Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Características internas:

Lenguaje denotativo

Tecnicismos, prefijos, sufijos y neologismos

Uso de prototipos

Conectores

Actividades de Enseñanza

Explicar las funciones del lenguaje que predominan en el texto expositivo.

Seleccionar textos modelo para trabajar en clase.

Solicitar redacción de un texto expositivo empleando las funciones del lenguaje correspondientes

Actividades de Aprendizaje

Leer textos modelo para distinguir las funciones del lenguaje en éstos

Llevar a cabo una investigación documental sobre la diversidad cultural en México y con base en ello, redactar un texto expositivo empleando las funciones del lenguaje correspondientes, los insumos de esta investigación serán reportados en el siguiente bloque de aprendizaje.

Instrumentos de Evaluación

Registro anecdótico para evaluar la participación.

Rúbrica de redacción siguiendo los requisitos de precisión, adecuación y coherencia.

Material didáctico

<http://www.querrapublishing.com/pdfs/GP0019SampleDescription.pdf>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/cl_nov93_parte1/default.asp

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/leyendas/>

<http://www.redmexicana.com/leyendas/>

<http://aprenderencasa.educ.ar/aprender-en-casa/Texto%20expositivo.pdf>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

http://www.materialesdelengua.org/L_ENGUA/tipologia/exposicion/exposicion.htm

<http://www.contenidoweb.info/textos/textos-expositivos.htm>

<http://www.apovolingua.com/practica/expositivos.html>

http://www.um.es/analesps/v12/v12_2/05-12-2.pdf

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
IX	CLASIFICAS LOS TEXTOS EXPOSITIVOS	7 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Clasifica textos expositivos e identifica la intención comunicativa en cada tipo de texto.

Establece diferencias y semejanzas de las características de los textos históricos

Comprende las características de los textos periodísticos e identifica la intención comunicativa en cada tipo de texto

Redacta textos propios a partir de la comprensión de las características de los textos escolares

Identifica las etapas necesarias para elaborar un reporte de investigación.

Objetos de aprendizaje

Textos expositivos

Textos históricos

Monografía

Biografía

Textos periodísticos:

Noticia

Crónica

Reportaje

Entrevista

Textos escolares

Reporte de investigación:

Competencias a desarrollar

Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción del pensamiento.

Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

<p>Planeación</p> <p>Uso de instrumentos de investigación</p> <p>Organización en esquemas</p> <p>Exposición escrita y oral con recurso</p>	<p>Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</p> <p>Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales.</p>	
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
<p>Explicar los diferentes tipos de textos expositivos.</p> <p>Realizar una lluvia de ideas para ubicar las características de cada tipo de texto en un cuadro.</p> <p>Realizar la búsqueda en línea de textos expositivos y distribuirlos en el grupo.</p> <p>Solicitar la redacción de un texto periodístico.</p> <p>Presentar los elementos constitutivos de un reporte de investigación.</p>	<p>Cuadro con las características de los diferentes textos.</p> <p>Mediante una lluvia de ideas elaborar por todo el grupo un cuadro donde se redacten las características de los diferentes tipos de textos expositivos.</p> <p>Con base en la selección de textos proporcionada por el o la docente, llevar a cabo una clasificación de los mismos.</p> <p>Realizar la redacción de un texto periodístico por equipos con el que van a crear en el grupo, la revista "Estilos de vida saludables" por lo que el texto deberá basarse en esta línea temática.</p> <p>Con base en la investigación desarrollada en el bloque anterior sobre la diversidad cultural en México realicen el reporte de su investigación.</p>	<p>Lista de cotejo.</p> <p>Registro anecdótico para evaluar la participación.</p> <p>Portafolios de evidencias: Clasificación de textos.</p> <p>Portafolio de evidencias: Revista grupal.</p> <p>Portafolio de evidencias: Reporte de investigación.</p>

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Material didáctico

<http://www.querrapublishing.com/pdfs/GP0019SampleDescription.pdf>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/cl_nov93_parte1/default.asp

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/levedas/>

<http://www.redmexicana.com/levedas/>

<http://aprenderencasa.educ.ar/aprender-en-casa/Texto%20expositivo.pdf>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

<http://www.materialesdelenguaje.org/LINGUA/tipologia/exposicion/exposicion.htm>

<http://www.contenidoweb.info/textos/textos-expositivos.htm>

<http://www.apovolinqua.com/practica/expositivos.html>

http://www.um.es/analesps/v12/v12_2/05-12-2.pdf

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Bloque	Nombre del Bloque	Tiempo asignado
X	PRACTICAS EL USO DEL LÉXICO Y LA SEMÁNTICA	6 horas

Desempeños del estudiante al concluir el bloque

Comprende las características y el uso de sinónimos, antónimos, homógrafos y homónimos para aumentar el léxico y mejorar la redacción.

Redacta y corrige textos.

Utiliza los parónimos y la polisemia en la redacción de textos.

Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar
Razonamiento verbal: Sinónimos Antónimos Homógrafos Homónimos Relaciones semánticas: Parónimos Polisemia	Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Utilizar diversos textos para modificar por sinónimos las palabras que se señalen.	Cambiar en un texto las palabras señaladas por sus sinónimos.	Portafolio de evidencias: textos modificados.
Utilizar diversos textos para modificar por antónimos las palabras que se señalen.	Cambiar en un texto las palabras señaladas por antónimos y modificar la redacción para respetar la concordancia.	Portafolio de evidencias: Ejercicios.
Elaborar ejercicios para el uso de homógrafos y homónimos.	Realizar ejercicios prácticos con los homógrafos y los homónimos.	Portafolio de evidencias: Organizador gráfico.
Presentar brevemente qué son las relaciones semánticas.	Elaborar en equipos, organizadores gráficos mediante los cuales se expliquen las relaciones semánticas. Presentarlos al grupo y elegir entre todos el que mejor explica el tópico.	Portafolio de evidencias: Textos corregidos.
Solicitar la corrección por parejas de los textos escritos lo largo del curso del semestre.	Llevar a cabo la corrección de los textos elaborados por algún compañero o compañera a lo largo del curso.	Rúbrica para autoevaluación.
Solicitar la redacción individual de un ensayo sobre la producción de textos y las líneas temáticas abordadas durante este semestre.	Redactar de forma individual un ensayo sobre la producción de textos y las líneas temáticas abordadas durante este semestre.	

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

Material didáctico

<http://www.querrapublishing.com/pdfs/GP0019SampleDescription.pdf>

<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>

http://cvc.cervantes.es/aula/dele/ds/cl_nov93_parte1/default.asp

<http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Narrativa/levedas/>

<http://www.redmexicana.com/levedas/>

<http://boj.pntic.mec.es/psuare2/ortografia.htm>

Fuentes de Consulta

ELECTRÓNICA:

<http://www.definición.com/>

<http://www.wikimindmap.org/>

En la actualización de este programa de estudio participaron:

Coordinación: Dirección Académica de la Dirección General del Bachillerato.

Elaborador/a disciplinar:

Ma. Del Carmen Hinojosa (Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas/ Tijuana, Baja California).

CARLOS SANTOS ANCIRA

Director General del Bachillerato

JOSÉ CRUZ HOLGUÍN RUIZ

Director de Coordinación Académica

José María Rico no. 221, Colonia Del Valle, Delegación Benito Juárez. C.P. 03100, México D.F.

Fuentes de consulta

Bibliografía

Bain, Kein, (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. España: Siglo XXI.

Block de Behar, Lisa (1994). *Una retórica del silencio*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Borges, Jorge Luis (1975). *El libro de arena*. Buenos Aires: Emecé.

Burgos, Fernando (1985). *La novela moderna hispanoamericana*. España: Orígenes.

Camps, Anna (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cassany Daniel. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel, et al (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, Daniel (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Castañón, Adolfo (1993). *Arbitrario de la literatura mexicana*. Paseos I. México: Vuelta.

Díaz Barriga, Ángel. *El docente y los programas escolares*.

Duch, Lluís (1994). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Fernández, Evaristo (1991). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Narcea.

Flores Ochoa, Rafael (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.

García, Juan Antonio, et al (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

Giraldo, Graciela (1998). *Educación y psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela*. Homosapiens: Argentina.

Gimeno, Sacristán y Pérez Gómez (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: España.

Jonas, Hans (1997). *Principio de responsabilidad*. España: Paidós.

Knowles, Malcom S. (2002). *Andragogía*. México: Oxford.

Latapí, Pablo (1994). *Educación y escuela*. I. La educación formal. México: Patria/SEP.
Lomas, Carlos, et al (2002). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Maqueo, Ana María (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. México: Limusa, UNAM.

Maqueo, Ana María (1997). *Redacción*. México: Limusa.

Monereo, Carles, (coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Montañés, Carlos Andrés (2006). *Análisis de lectura y escritos*. Ediciones culturales internacionales: México.

Nietzsche, Friedrich (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. España: Tusquets.

Paz, Octavio. *El arco y la lira*. México: Fondo de cultura económica.

Saint-onge, Michel (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP.

Serafini, María Teresa (2004). *Cómo se escribe*. Paidós: Barcelona.

Solé, Isabel (2000). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Van, Dijk, Teun A., (comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Estudios sobre el discurso. Gedisa: Barcelona.

Van, Dijk, Teun A., (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI: México.

Van, Dijk, Teun A., (1983). *La ciencia del texto*. Paidós: España.

Vygotski, Levi Semionovich (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Bibliografía complementaria.

Alcalá Campos, Raúl (2002). *Hermenéutica Teoría e Interpretación*. México: FES Acatlán.

Chávez Pérez, Fidel (1998). *Redacción avanzada*. Un enfoque lingüístico. México: Addison Wesley Longman.

Darío Rubén (1977). *El canto errante*. Madrid: Austral.

Eliade, Mircea (1981). *Mito y realidad*. Barcelona: Guadarrama.

Latorre, Antonio (coord.) (2004). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.

Martínez Montes, Guadalupe T., (coord.) (2006). *Lineamientos académicos para la enseñanza de la redacción*. México: CCH Azcapotzalco, UNAM.

Postic, Marcel y Jean Marie de Ketele (1988). *Observar las situaciones educativas*. Narcea: Madrid.

Prado Aragonés, Josefina (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La muralla.

Prior Olmos, Ángel (2002). *Nuevos métodos en ciencias humanas*. Barcelona: Anthropos.

Putnam, Ralph T, *et al* (2000). “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”, en: *La enseñanza y los profesores I*, de Bruce J. Biddle, *et al*. Barcelona: Paidós.

Sábato, Ernesto (1974). *Páginas vivas*. Estudio preeliminar de María Isabel Murtagh. Buenos Aires: Kapelusz.

Touraine, Alain (2000). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ciberografía.

“Programas de Estudio del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV” PRA, 2003/4, en:

www.cch.unam.mx

Textos de Teodoro Álvarez Ángulo (1996) en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=144366>

Información de los Colegios La Salle. (Consulta: 3 de Diciembre de 2012)

<http://www.colegioslasalle.edu.mx/mobile/Quienes.asp?Tema=Inst&Subt=1>

Programa de estudio de Taller de lectura y redacción. DGB.

http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/TALLER

[DE LECTURA Y REDACCION I.pdf](#) (Consulta: 10 de Diciembre de 2013)