

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

COORDINACIÓN DE ESPECIALIZACIONES

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA PARA EL BACHILLERATO

TÍTULO DE LA TESINA:

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA REDACCIÓN  
DE UN RESUMEN, BASE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

## TESINA

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE:

**LA ESPECIALIZACIÓN EN:**

DOCENCIA PARA EL BACHILLERATO

P R E S E N T A:

CARLOS ALBERTO DÁVILA LUGO

ASESORA: DRA. FRIDA ZACAULA SAMPIERI

MÉXICO, D.F.,

DICIEMBRE DEL 2002

# ÍNDICE

Introducción.....	4
Marco Teórico.....	7
Enfoque Comunicativo	
Análisis del programa .....	12
Diagnóstico de la materia de Taller de Lectura y Redacción.	
CAPÍTULO 1	
LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DE	
LECTURA.....	17
1.1. El proceso de la lectura .....	19
1.2. Modelos de lectura.....	23
1.2.1. Modelos Abajo-arriba	
1.2.2. Modelos Arriba-abajo	
1.2.3. Modelos interactivos.	
1.3. Procesos cognitivos en la comprensión de lectura .....	24
1.4. Estrategias de lectura.....	27
1.4.1 Estructura externa .....	29
Plantearse preguntas	
Hacer predicciones.	
1.4.2. Estructura interna .....	30
CAPÍTULO 2	
EL RESUMEN: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA TRABAJAR EN CLASE	
DE TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN.	
2.1. Orígenes y evolución del resumen .....	32
2.2. Antecedentes del resumen.	
2.3. Definición.....	34
2.4. Procesos de composición escrita .....	36
2.4.1. Operaciones de reformulación textual: mecanismos léxico-sintácticos	
del resumen.....	39
2.4.2. Modelo del procesador de textos.....	40
2.4.3. Modelo de las macrorreglas.....	41
2.5. Modelos cognitivos para la composición escrita.....	44
2.6. La escritura del resumen.....	47
2.6.1. Cohesión y coherencia.....	48
2.6.2. Pasos para redactar un resumen.....	54
2.6.3. Requisitos que debe cumplir una presentación resumida.....	55
2.7. Propuesta para trabajar el resumen en la materia de Taller de Lectura	
y Redacción 1.....	56
2.7.1. Ejercicios y modelos.....	57
Conclusiones.....	70
Referencias bibliográficas.....	74

# INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de la lengua materna, la materia de Taller de Lectura y Redacción debe cumplir, y con resultados tangibles, con dos de las habilidades más importantes: leer y escribir, no sólo para aquellos que deciden llevar una actividad académica, sino para aquellos que ven en el lenguaje y el habla las formas de interrelacionarse con su entorno y con los demás. A pesar de los esfuerzos por parte de los docentes y autoridades, quienes planean, mejoran estrategias, elaboran material didáctico, los resultados no corresponden ni a los gastos destinados para tal efecto ni mucho menos a las horas que invierten en la capacitación de profesores.

Si bien es cierto que no hay estrategias ni fórmulas perfectas que garanticen resultados óptimos e inmediatos en torno a la educación, el desarrollo y la adquisición de las habilidades antes mencionadas no ha representado un avance significativo, por ejemplo lo anuncia el siguiente titular periodístico: “El 60% tiene 4°. De Primaria” información que apareció en la primera plana del diario *La Prensa* el miércoles 18 de junio de 1997 en donde se señalan como causas: el abandono (de los estudios), el bajo nivel cultural, la falta de recursos económicos habla de una población que no encontrado en la educación una significación importante.

¿Cuántos casos tendrán su origen en las deficiencias al leer y escribir? Aunque ahora, la enseñanza para la adquisición de estas habilidades cuenta con el Enfoque Comunicativo, el cual está centrado en el alumno (con necesidades e intereses) con una interacción a través del lenguaje en uso para representar su realidad; resulta mejor que aprender por repetición memorística como se hizo por décadas enteras. Pero este enfoque se ha aplicado con resultados sobresalientes ¡en la enseñanza de lengua extranjera! Porque pondera el valor social del lenguaje al desarrollar una relación entre el lenguaje, el individuo y el tiempo en circunstancias de cotidianidad.

Aunque el enfoque comunicativo tiene poco tiempo operando en la enseñanza de la lengua materna, los problemas aún subsisten. Existen dos conceptos teóricos muy

importantes que otorgan una dimensión distinta a dicho enfoque, y ellos marcan la diferencia entre la enseñanza tradicional y una nueva perspectiva, estos elementos son los actos de habla y la competencia comunicativa.

Cuando Van Dijk introduce el concepto de actos de habla, lo refiere para las acciones realizadas, él está haciendo alusión a una ciencia más general denominada pragmática a la cual se le adjudica la tarea de ocuparse de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas: estos tres supuestos son válidos para la situación comunicativa en la que se expresa el hablante. Sin duda representa una concepción muy distinta a la que tradicionalmente se manejó en torno a la educación, como aquella versión, que todavía persiste, del *trivium* reducida (gramática, dialéctica y retórica) en donde tenía más importancia el dominio de las reglas gramaticales.

Nuevamente, Van Dijk nos pone en posibilidad de que nuestras experiencias y acciones puedan ser los sustentos de nuestro aprendizaje, el lograrlo o no, reside si éste (la construcción de nuestro conocimiento) se hace en una situación propicia o en un contexto establecido. Entonces, "... la pragmática estudia las relaciones entre el texto y el contexto" (Victorini: 1996: 16) y a su vez, las situaciones propicias, idóneas y/o aceptadas en que los enunciados (o actos de habla) se desarrollan.

Por tanto, la mayoría de las acciones se convierten en una serie de condiciones idóneas para ejercer la comunicación, a este hecho se le denomina situación de comunicación, en la cual el hablante adoptará el papel de emisor y/o receptor que le corresponda y se "comportará" de acuerdo a su situación.

En el caso de la lengua materna también se puede establecer ese valor social del lenguaje, pero no dando tanta importancia a la cotidianeidad y pugnando por acercar al alumno a la norma culta. Sin embargo, ha sucedido lo contrario, la cotidianeidad se ha impuesto. Esto considera a la redacción como un producto y no como una creación sistemática. La gran mayoría de los profesores ordenan "resúmenes", por ejemplo, cuando

no han explicado las condiciones para realizarlo. La tarea era hacerlo y punto, así no se puede hablar de aprendizaje.

Entonces, el papel de la redacción no está debidamente valorado como una forma de establecer una comunicación, sólo es producto de carácter social que les interesará a quienes vivan de ello: escritores, periodistas y maestros. En gran medida las actividades mecanicistas para el aprendizaje de la redacción tienen la culpa, pues sólo repetían modelos, olvidándose de que redactar es producto de una buena comprensión de lectura, es decir, saber leer correctamente o ser un lector que usa estrategias para extraer información.

Estas técnicas o estrategias tan demandadas, dentro y fuera de la enseñanza, han vuelto a poner de manifiesto la importancia de saber redactar, saber escribir documentos de todo tipo, tales como cartas, escritos, informes, artículos, etcétera. Y también de resumir, a la hora de extraer información.

Si bien es cierto que nuestra principal preocupación se centra en el campo de la enseñanza, conviene tener presente que vivimos en la era de la información, en la que es imprescindible manejar grandes cantidades de información, no siempre con igual rango de importancia. Esto justifica la necesidad de disponer de sistemas de síntesis de información para enfrentar a ese cúmulo informativo.

Este trabajo tiene como objetivo estudiar al resumen como:

- excelente método de comprensión escrita y oral
- herramienta útil no sólo en el ámbito académico, sino también en el laboral
- propuesta para trabajar el resumen en el aula de clases
- mostrar los mecanismos de cohesión y coherencia en el proceso de producción escrita
- realizar el análisis de contenido de cada texto como una estrategia didáctica para trabajar la enseñanza del resumen.

## **Marco Teórico**

### **Enfoque comunicativo**

En la introducción he hablado un poco del enfoque comunicativo, algunas de sus características, parte de su metodología, su importancia en los nuevos enfoques en la enseñanza en la lengua y la literatura, así como algunos de sus objetivos; ahora abundaré en más datos que resultan pertinentes para responder a la siguiente pregunta: ¿qué es el enfoque comunicativo?

Durante la década de los años 90, los programas de bachillerato sufrieron una serie de modificaciones de fondo muy importantes a nivel de la enseñanza. A partir de esa fecha se proponía una nueva metodología para trabajar tanto las áreas de lengua y literatura.

Esta innovación metodológica ponía fin a una larga tradición conductista donde el eje de la enseñanza era el profesor sin tomar en cuenta que el aprendizaje, también ocurre en un espacio y en un tiempo determinado, pero sobre todo, que aprender es una actividad dialógica y no unidireccional.

El final del milenio, exigía una educación más integral. El siglo pasado conocido como el de la comunicación, no pudo concretizar resultados eficaces en el alumnado. Por un lado, el dominio de la computación en muchos ámbitos de nuestra vida cotidiana como el hipertexto, los paquetes educativos en cd-rom, la internet, los centros autónomos de aprendizaje, etcétera; parecen contrastar drásticamente con las serias deficiencias de nuestros alumnos al leer y escribir, traen como consecuencia una inadecuada calidad de su producción tanto escrita como oral. La casi nula capacidad de la expresión oral en un ámbito formal y académico, y por último, la nula estrategia para saber escuchar.

Ante esta problemática tan deprimente, se necesitaba una reconversión profesional del profesorado que implicara un esfuerzo orientado al análisis de sus destrezas prácticas a partir de un conocimiento consciente de los soportes teóricos, sometiendo a la vez una revisión crítica de las determinaciones socioculturales que condicionan el acceso a los aprendizajes, y en consecuencia, a los saberes culturales que transmite la escuela.

Esta reconversión en los programas de estudio tomó un sentido pragmático, pues le interesa desarrollar el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación, que constituyen la base de toda interacción social, y por ende, de todo aprendizaje, a esto se le llamó enfoque comunicativo.

Dicho enfoque trabaja en el aula por el mejoramiento de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de la lengua oral y escrita, por la adquisición de habilidades y estrategias asociadas a la producción y recepción de textos orales, escritos e iconoverbales en situaciones diversas de comunicación.

Con esos fundamentos se construyeron diversos programas de estudio, entre ellos el del Colegio de Bachilleres, en el cual, en la materia de Taller de Lectura y Redacción 1, se lee que la finalidad general es desarrollar en los estudiantes las habilidades de lectura, redacción y expresión oral enmarcadas en un proceso de investigación documental que les permita enfrentar los problemas de comunicación que el medio social les presenta (PTLR1. CB. 1993).

Para alcanzar dicha finalidad, el programa de estudios se ramifica en dos aspectos teóricos: 1) el enfoque disciplinario (referente a la importancia de la lengua escrita y oral en la sociedad) y 2) el enfoque comunicativo, considerado a partir de algunos conceptos fundamentales como: a) el concepto de texto (lingüística del texto) como una categoría de análisis desde la dimensión social, es decir, desde las condiciones reales donde se ejerce la comunicación y b) los estudios del discurso en los cuales se establecen los mecanismos que dan coherencia y cohesión a un texto.

Todo ello está orientado para que el alumno desarrolle una comunicación eficaz y establezca la importancia de crear y cultivar una competencia comunicativa, entendida como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación, es decir, lo que un hablante necesita saber (conocimiento y habilidad para

utilizar el conocimiento) comunicarse de manera eficaz en un contexto culturalmente significativo (Canale:1995: 73) .

El concepto de competencia comunicativa nace de una valoración cognitiva del lenguaje, además de un interaccionismo simbólico y cultural que descubre una serie de características imperantes en una revisión al concepto de comunicación, y en esta revisión se obtienen las siguientes características:

- es una forma de interacción social.
- implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido.
- siempre tiene un propósito (por ejemplo, establecer relaciones sociales, persuadir o prometer).
- implica un lenguaje auténtico, opuesto al lenguaje inventado de los libros de texto.
- se juzga que se realiza con éxito o no sobre la base de resultados concretos. (Widdowson:1978)

Así, la comunicación es entendida como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio de uso de símbolos verbales y no verbales, orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión y que además, no está terminada y constantemente se vuelve a crear.

Entonces, en la construcción del conocimiento, la interacción comunicativa resulta importantísima, pues apunta hacia la competencia comunicativa más eficaz; sin embargo, el conocimiento, como bien sabemos no se compone de un solo aspecto, es un proceso integral, y la formación de la competencia comunicativa se conforma de otras subcompetencias comunicativas (Canale: 1995:75-78) que son:

- **competencia gramatical** (se centra en el conocimiento de reglas para emprender y expresar el sentido literal de las expresiones)
- **competencia sociolingüística** (se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes conceptos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales).

- **competencia discursiva** (está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto coherente y cohesionado).
- **Competencia discursiva** (se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que subsanan las limitantes en la comunicación o bien, favorecen la efectividad de la misma).

Otro importante autor de la década de los años 90, el catalán Carlos Lomas, (1999:37) retoma el asunto de las subcompetencias comunicativas y las redimensiona, por ejemplo, a la competencia gramatical, Lomas amplía su campo de acción y la llama **competencia lingüística**, dedicada a la capacidad innata de comunicarse y al conocimiento del código de una lengua. A la competencia pragmática, la denomina **competencia estratégica** cuyo interés es estudiar la capacidad para regular la interacción y vigilar la eficacia comunicativa. Por otro lado, no cuestiona ni modifica las competencias sociolingüística y la discursiva.

El desarrollo de los estudios cognitivos aplicados al lenguaje, han creado nuevos requerimientos para una sociedad altamente tecnificada e informada, por ello Lomas propone la creación de dos subcompetencias más:

- **competencia semiológica** referente a los conocimientos, habilidades y actividades en el análisis de los usos y formas iconoverbales de los medios de comunicación y de la publicidad.
- **competencia literaria** dedicada a estudiar la capacidad de producción y comprensión de textos literarios.

La adquisición de estas subcompetencias, referidas tanto al saber lingüístico y literario como al saber hacer cosas con las palabras constituye el eje torno al cual cobra sentido una educación lingüística y literaria orientada al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas. Por desgracia, el objetivo del enfoque comunicativo que es lograr la competencia comunicativa, en muchas ocasiones, no se ha logrado porque ello implica una actualización muy completa por parte del profesorado que contrasta con la formación tan rígida y lineal con la que fuimos formados.

Por otra parte, el profesorado debe conocer una amplia gama de disciplinas que en los últimos 50 años han aportado novedosos resultados en sus investigaciones acerca del lenguaje y que no se debe pasar por alto. Son 4 grupos de disciplinas que sustentan al enfoque comunicativo.

- El primer bloque lo ocupa la filosofía analítica o la pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística, entendiéndola como una parte esencial de la acción humana (se incluyen términos como juegos del lenguaje y actos de habla).
- El segundo bloque se compone de las disciplinas antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios, miembros de una comunidad sociocultural concreta.
- El tercer bloque lo componen la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual que se abocan a la construcción, significación del contexto de interacción social.
- El cuarto, y último bloque, lo ocupa la ciencia cognitiva (psicología evolutiva y psicolingüística) que se encarga de estudiar los mecanismos cognitivos en la adquisición del lenguaje.

Como hemos visto, el enfoque comunicativo implica una preparación ardua, continua y extensa del profesorado que imparte las materias de lengua y literatura, pues de no ser así, se cae en dos problemáticas muy frecuentes: 1) las diversas metodologías con las que se enseña la lecto-escritura, se han deformado en un conjunto de elementos sin base alguna, y por consecuencia, 2) la inapropiada enseñanza sin método ni formas de comprobación, genera un caos que se refleja en los malos productos que elabora el alumno. Esto no significa que el problema se resuelve con la capacitación del profesorado, que sí es un elemento importante, sino con la traducción didáctica que se haga de estos saberes por parte de especialistas, conocedores del tema, para poder aterrizar esta información en el aula. Veamos, ahora, como los programas de estudio están formulados bajo el principio de la aglutinación de conocimientos.

### **Análisis del programa.**

El programa del Taller de Lectura y Redacción en el Colegio de Bachilleres se compone de 3 unidades temáticas, las cuales podríamos resumir así: Unidad 1 diferentes tipos de textos y redacción de productos escritos; Unidad 2, el texto científico y el discurso de la objetividad, y Unidad 3 el reporte de investigación.

A pesar de que los títulos suenen atractivos, los subtemas que componen a cada unidad, en su mayoría, dan muchos conocimientos por hecho o del dominio del alumno. Una presuposición muy arriesgada para partir de una concepción de conocimientos previos. De esta forma clasificaré el programa de dicha asignatura en dos categorías importantes: 1 en cuanto al desarrollo de las habilidades que aborda los objetivos por unidad, es decir si son objetivos de comprensión de lectura, producción escrita, producción oral y el desarrollo de las habilidades auditivas; y 2 el grado de aprendizaje y la participación del alumno. El grado de aprendizaje se subdivide en: a) aprendizaje integrado y b) el de carácter aislado; y en cuanto a la participación del alumno en: a) observador o b) participante. Ver cuadro 1

**CUADRO 1 SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES POR OBJETIVO Y UNIDAD.**

<b>OBJETIVOS HABILIDADES</b>	<b>UNIDAD 1</b>	<b>UNIDAD 2</b>	<b>UNIDAD 3</b>
Comprensión de Lectura	1.1., 1.2,1.3 1.6, 1.7, 1.10	2.1, 2.1.1, 2.2, 2.5, 2.5.1, 2.5.2 2.5.3, 2.7, 2.7.1, 2.8, 2.11, 2.11.1, 2.11.2	3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.2

Producción Escrita	1.4, 1.8, 1.12, 1.13	2.3, 2.6, 2.9, 2.10, 2.12	3.1.3, 3.3, 3.4
Producción Oral	1.5, 1.9, 1.14	2.4	3.5, 3.5.1
Saber escuchar	-----	-----	----

En la exposición del cuadro 1, se obtienen los siguientes datos:

- a) El 50% de los objetivos del programa del Taller de Lectura y Redacción, están diseñados para el desarrollo de la comprensión de lectura, no así para la adquisición de la comprensión de lectura puesto que, da por hecho el dominio o conocimiento de varios elementos como el conocimiento de la estructura externa e interna de un texto, por ejemplo.
- b) El 30% de los objetivos del programa trabajan la producción escrita. Elemento, que me parece, importante sólo 4 actividades lo considera, es decir, sólo en cuatro objetivos se menciona que como producto a realizar es un trabajo escrito.
- c) El 20% está destinado a la expresión oral, y se le reduce a la actividad de leer.
- d) La habilidad de saber escuchar no está contemplada en ningún objetivo del programa.

Ahora, abordaremos el programa en cuanto al grado de aprendizaje y la participación o la respuesta que se espera del alumno, es necesario explicar las clasificaciones que se utilizan en el próximo cuadro. Existen cuadro categorías que nos permiten determinar la participación del alumno y el tipo de conocimiento, por parte del programa que se espera logre el alumno. Las categorías son:

**Para el alumno.**

Alumno **Observador**: pertenece a los antiguos modelos pedagógicos, en donde sólo recibe conocimiento e información de su profesor. Él no construye su aprendizaje.

Alumno **Participante**, a diferencia del anterior, este alumno participa de manera más activa en su aprendizaje al elaborar un producto oral o escrito.

### **Concepción del aprendizaje en el programa de estudios.**

Aprendizaje Integrador se le considera a esta categoría como el resultado de una serie de habilidades y conocimientos vistos previamente y que se incorporan a la consecución de un objetivo así como de una actividad.

Aprendizaje Aislado es la categorización de un aprendizaje que no tiene correlación con un objetivo o aprendizaje a lograr. Aparece de manera aislada, y no se justifica su aparición.

### **Cuadro 2**

#### **CLASIFICACIONES DE LA PRIMERA UNIDAD DEL PROGRAMA DE LECTURA Y REDACCIÓN EN EL COLEGIO DE BACHILLERES**

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	1.12	1.13	1.14
<b>AI</b>		X						X					X	X
<b>AA</b>	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X		
<b>AO</b>	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X		
<b>AP</b>		X						X					X	X

Como podemos observar sólo cuatro objetivos resultan integradores, es decir, incluyen las habilidades básicas como leer, escribir, expresión oral y el alumno es partícipe, pero aún así siento que las actividades anteriores para consolidar los objetivos integradores 1.2, 1.8, 1.13 y 1.14 son muy dispersas. Ahora, hagamos un comparativo con la Unidad 3, pues es la que aplica los elementos aprendidos en las dos anteriores, no se toma en cuenta la Unidad 2 porque se trata del texto científico y más que un complemento aparece como un sesgo.

### UNIDAD 3

	3.1, 3.1.1 3.1.2, 3.1.3	3.2	3.3	3.4	3.5 3.5.1, 3.5.2
<b>AI</b>		X	X	X	
<b>AA</b>	X				X
<b>AO</b>	X				X
<b>AP</b>		X	X	X	

De acuerdo con el comparativo nos damos cuenta que esta Unidad 3 es la unidad más integradora, pero debido al número de horas asignadas - 25 – en un semestre, resulta muy pretencioso que se elabore un reporte de investigación científica con éxito.

Después de este pequeño análisis se demuestra que el 70% de los conocimientos y aprendizajes son de carácter aislado, donde la participación del alumno es de observador. En un primer paso, considero que las actividades académicas para el programa de Taller de Lectura y Redacción se deben de agrupar para construir un aprendizaje específico, además de crea unidades, cuyo nombre en particular demuestre el o los objetivos a tratar.

#### Diagnóstico

Hablar de los errores más comunes que cometen nuestros alumnos en un Taller de Lectura y Redacción, equivale a señalar –quizás erróneamente- a tres acciones primordiales: 1 la falta de comprensión de textos, 2 falta de jerarquización de las ideas más importantes y 3 cómo decirlo por escrito.

Por lo tanto, al plantearse soluciones y la exposición de diferentes métodos que nos lleven a subsanar estas fallas es el objetivo de este trabajo; además de demostrar la importancia académica del resumen, base de todo producto escolar y herramienta eficiente del estudiante en cualquier nivel.

Regresando al plan de estudio, he constatado que los diferentes productos escritos de los alumnos carecen de:

- \* Ausencia de registro de las fuentes consultadas
- \* Jerarquización de las ideas.
  - Uso de un discurso indirecto.
  - Utilización de un esquema lógico.

Todos estos elementos pertenecen a la fase de aprendizaje de la producción escrita y en la muestra realizada, fueron los principales factores que adolecen los estudiantes. La metodología fue la siguiente: sobre un texto de Isaac Asimov titulado Nicolás Copérnico publicado en *Momentos Estelares de la Ciencia*, los alumnos debían realizar un resumen –extra clase- con las características siguientes:

- a) Título propio 10%
- b) Utilización del discurso indirecto 20%
- c) División en párrafos (jerarquización de ideas) 30%
- d) Utilización de un esquema lógico. 40%

Los resultados fueron los siguientes, el 63% de los alumnos erraron en los dos últimos puntos de la lista de cotejo, es decir, la jerarquización de ideas y la utilización de un esquema lógico. El 20% no utilizó un discurso indirecto y el 17% restante se olvidó de poner un título. El principal defecto es la falta de un esquema lógico que dé conexión a un texto y un manejo adecuado de las fichas contenidas.

Es necesario resaltar que los errores en el rubro de la redacción, aunque competen a una actividad escrita, tienen su origen en una deficiente lectura, por ello siento la necesidad de hacer este trabajo.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Los profesores nos quejamos continuamente de que nuestros alumnos no comprenden lo que leen o no saben aprender autónomamente a partir de los libros de texto. Estas quejas suelen iniciar prácticamente desde el mismo momento en que se exige a los alumnos que estudien un texto y sean capaces de recordar lo que dice, de responder a unas preguntas o de efectuar un resumen del contenido.

Estos problemas se incrementan conforme se avanza en la escolaridad, dicha situación es conocida también por los mismos documentos oficiales y la llaman “comprensión lectora”. Desde la década de los años 90, el Colegio de Bachilleres fue la institución pionera en operar con un programa de estudios que trabajaba la lingüística textual y con ello, la comprensión lectura. Ésta se ubica dentro del área de Lengua y Literatura y entre sus objetivos se encuentran:

- Comprender mensaje orales y escritos.
- Utilizar la lectura con finalidades diversas y
- Utilizar el mensaje escrito como instrumento de aprendizaje

Cuando revisamos el contenido de los distintos bloques temáticos apreciamos que se alude a conceptos tales como:

- Distinguir entre textos literarios y no literarios, o
- Comprender los tipos y formas de discurso en la comunicación escrita..

Estos objetivos referidos a la comprensión lectora se desarrollan con mayor profundidad en el apartado de aspectos procedimentales en el que se recogen los objetivos referidos a destrezas y habilidades que se deben adquirir. Entre ellos se citan:

- El análisis de los aspectos formales de los diferentes textos,
- El reconocimiento de las características de los diferentes tipos de textos,
- La diferenciación entre ideas principales y secundarias, o

- La utilización de la lengua escrita en la realización de tareas de aprendizaje, citándose expresamente habilidades para realizar: esquemas, guiones, resúmenes o subrayado.

Es decir, se resalta el aspecto de habilidad o destreza que tiene la comprensión lectora, lo cual es el reconocimiento de la funcionalidad de la lectura como medio de aprendizaje en una cultura letrada como la nuestra. En otras palabras, la lectura, en general, y la comprensión lectora, en particular, son más una destreza o un conjunto de destrezas que un cuerpo de conocimientos, hechos o conceptos.

Esto hace que el lenguaje, y la lectura como parte esencial del área de lenguaje, sea un área esencialmente instrumental, a diferencia de la Historia, la Química, la Biología, la Física o la Geografía, las cuales, al menos en la Enseñanza Obligatoria, son más un área de *contenidos* que un área de *destrezas*, aunque obviamente participan de ambos aspectos.

Ahora bien, ¿para qué sirve un instrumento como la lectura? La lectura es un instrumento para disfrutar y enriquecerse con las experiencias que otras personas plasman en la literatura y en otros campos del conocimiento. La lectura también es un medio crucial para desenvolverse en un mundo letrado como el nuestro. Asimismo, la lectura también se usa como instrumento para el aprendizaje escolar, ya que la mayor parte de ese aprendizaje se realiza a través de textos escritos.

Es aquí precisamente donde surge la contradicción y, a mi modo de ver, una razón importante que explica los problemas de comprensión lectora que se dan en la enseñanza. La incongruencia radica en que la comprensión lectora es una destreza que se enmarca exclusivamente en el área de Lengua y Literatura, y que se practica dentro de esa área con textos literarios. Sin embargo, se pretende que el alumno generalice esta destreza cuando trata con otro tipo de textos, como los de carácter científico o periodísticos, que tienen unas características muy diferentes, y con los cuales se ponen en marcha procesos cognitivos distintos porque las tareas que se piden son también diferentes.

En resumen, considero que la comprensión lectora se descontextualiza de una de sus finalidades primordiales, el aprendizaje a partir de textos. Además no se enseñan estrategias y destrezas específicas para enfrentarse a este tipo de textos, sino que se deja al alumno al azar de un autoaprendizaje por medio de ensayo y error que, en el mejor de los casos, le hace desperdiciar energías inútilmente, y en el peor, le conduce a fracasos continuados.

Es posible que en el sustrato del problema que estamos comentando se encuentre una concepción errónea de la lectura que ha estado vigente durante muchos decenios. Así, desde los últimos años del siglo pasado, el término lectura se entendía como sinónimo de lectura oral, con lo que se daba por supuesto que la comprensión ocurría siempre que la pronunciación fuera correcta y natural

En los años siguientes la lectura silenciosa adquirió mayor importancia, pero el estudio de la comprensión lectora quedó constreñido a las referencias proporcionadas por los métodos de enseñanza de la lectura, el test de lectura o las dificultades de vocabulario. El panorama ha comenzado a cambiar de forma generalizada con el auge de la Psicología Cognitiva a partir de los años 70. Es en este momento cuando comienzan a surgir estudios acerca de las estructuras textuales, o cuando se inicia la elaboración de modelos que den cuenta de los procesos utilizados en la comprensión lectora y en la recuperación de la información almacenada en la memoria. Es decir, en estos momentos surge una investigación más amplia y rigurosa acerca de lo que significa leer y comprender.

### **1.1. El proceso de la lectura**

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes. El primero de ellos es lo que se ha dado en llamar *acceso léxico*, es decir, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual (percepción de rasgos gráficos como letras o palabras). Una vez que se han percibido los rasgos visuales puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista (por ejemplo: “lectura”), o bien un acceso léxico indirecto. Este último caso se da cuando encontramos términos desconocidos o difíciles de leer (por ejemplo:

“léxico” o “estrabismo”). En esas circunstancias hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

El segundo de los componentes es la *comprensión*, en el cual se distinguen dos niveles. El nivel más elemental es el de la *comprensión de las proposiciones* del texto. A las proposiciones se las considera las “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona o un objeto (por ejemplo: el Grijalba es un río) acerca de la relación entre dos entidades (por ejemplo: los alimentos proporcionan energía).

La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales, es decir, de la información suministrada por el texto mismo, y de los elementos subjetivos, es decir, del conocimiento almacenado en la memoria del sujeto. Por ello cuando leemos una proposición que contiene un elemento que no se encuentra en nuestro almacén de memoria, nos vemos obligados a recurrir a información ajena a nosotros (diccionario, conocimiento de otras personas, procesos de inferencia acerca del significado de dicho término desconocido).

Este primer nivel de comprensión, junto al primer componente que se le denominó como acceso léxico, se conocen con el nombre de *microprocesos* y se realizan habitualmente de forma automática en la lectura fluida. Es decir, no nos damos cuenta de cómo ocurre el proceso más que cuando surge algún obstáculo que nos hace tomar conciencia de aquél. Lo cual puede ocurrir bien porque nos encontramos ante alguna palabra inusual o de difícil lectura que nos obliga a emplear recursos extraordinarios de atención, bien porque hay dificultades sintácticas que nos obligan a detenernos y buscar cuál es el sujeto al que se refiere determinado verbo o cuáles son los componentes de determinado núcleo nominal o verbal.

El segundo nivel o nivel superior de la comprensión, es el de *integración de la información* suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo tanto dentro de la frase,

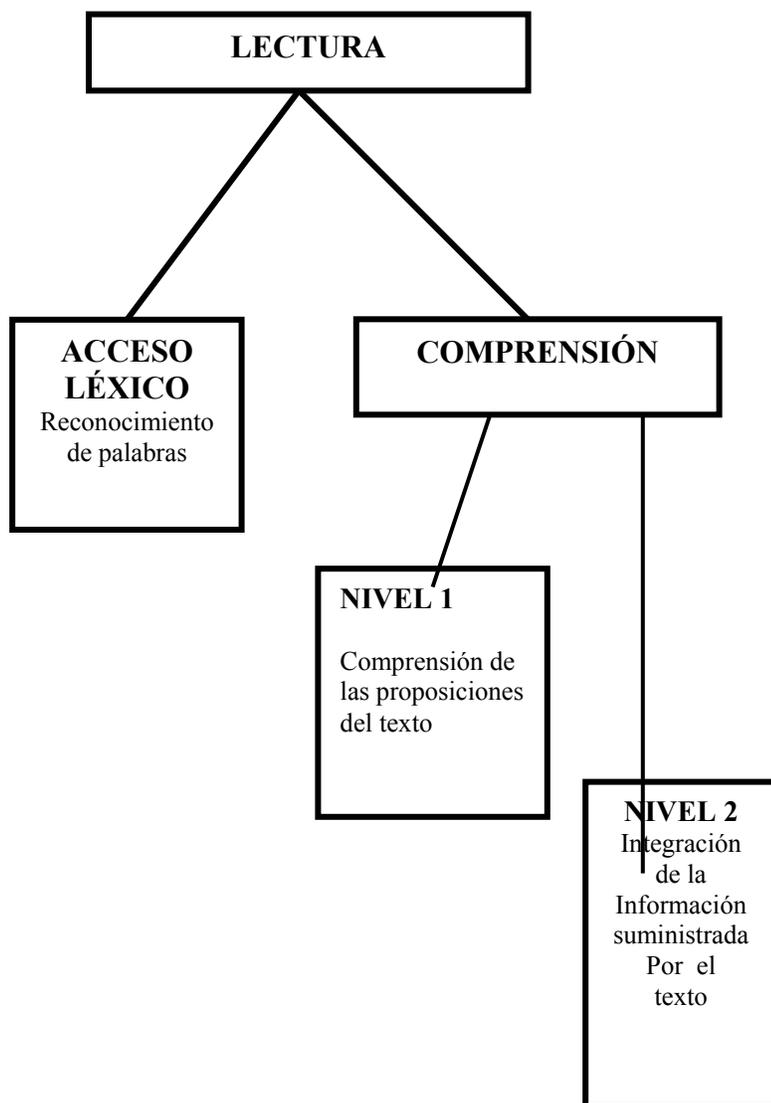
como dentro del párrafo o del texto entendido como un todo. Este nivel ha de ser necesariamente consciente, no automático y al el deben estar dedicados la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto en la lectura fluida. Es lo que se conoce con el nombre de *macroprocesos*.

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo, basándose en las experiencias de conocimiento almacenadas en la memoria. Es decir, para que se produzca una comprensión efectiva de un texto es necesario que el sujeto posea unos conocimientos generales sobre aquello que está leyendo. No se trata únicamente de que conozca los términos o el vocabulario que se está empleando, sino que el sujeto puede enmarcar el contenido dentro de los esquemas generales disponibles en su memoria. Por eso, aunque dispongamos de un diccionario junto a nosotros o alguien nos diga el significado de los términos con los que nos encontramos, hay textos que nos resultan difícilmente inteligibles y tenemos que abandonar su lectura porque carecemos de esos esquemas previos.

Pero no es solamente el conocimiento general del mundo lo que posibilita esos macroprocesos, sino también el conocimiento general sobre la estructura de los textos. Cuando un niño lee un cuento, por ejemplo, espera encontrar una estructura concreta, a saber: unos personajes situados en un determinado contexto a los cuales les ocurren determinadas vicisitudes concatenadas una s con otras que tienen un punto álgido y una resolución.

Ese conocimiento le ayuda a comprender la historia y a ligar las diferentes proposiciones unas con otras, interpretando adecuadamente las relaciones que las unen. El siguiente esquema resume lo expuesto anteriormente.

**MICROPROCESOS**  
(habitualmente automáticos)



**MACROPROCESOS**  
(habitualmente conscientes)

## 1.2. Modelos de lectura

A lo largo de la exposición anterior ha quedado patente que la lectura tiene dos polos unidos: el texto leído y el sujeto lector. Ambos son necesarios y se condicionan mutuamente. La investigación psicológica más reciente está dedicada a la elaboración de una teoría general que explique el proceso, aunque son diversas las voces que afirman que no se conoce cómo se realiza este proceso, que no existe una teoría específica, y que posiblemente tampoco la habrá en el futuro, ya que son tan diversas las variables que intervienen en el proceso que el mismo es diferente según sean los propósitos de la lectura, el tipo de texto leído, el grado de conocimiento previo del lector o simplemente la motivación del sujeto. No obstante, los enfoques acerca de la construcción del significado que ocurren en la lectura se pueden clasificar en tres tipos como dice Vidal-Abarca y Gilabert Pérez (Comprender: 1995: 22-23): Modelos abajo-arriba, modelos arriba-abajo y modelos interactivos, haré una explicación breve de cada uno de los modelos.

**1.2.1 Modelos Abajo-arriba.** Para los autores que defienden estas posiciones los procesos son unidireccionales, procediendo a partir de la percepción visual, el reconocimiento de las letras y palabras, la agrupación de palabras para formar proposiciones y así sucesivamente. Es decir, la información suministrada por el texto es la esencial, cada operación es requisito para que se realice la siguiente y su ocurrencia se produce sucesiva y secuencialmente.

Hay evidencias claras que prueben las limitaciones de este enfoque. Diversos experimentos demuestran cómo la percepción de letras es más rápida en palabras que en falsas palabras, cómo los sujetos perciben con más facilidad palabras cuando van precedidas de un contexto que las hace predecibles (por ejemplo: el término “manzana” será leído más fácilmente cuando va precedido por una frase como *Juan come...*), etcétera. Por otra parte hay experiencias subjetivas o fácilmente observables por cualquier profesor que indican cómo cuando surgen equivocaciones durante la lectura, en la mayoría de las ocasiones, las sustituciones guardan algún tipo de concordancia con lo leído previamente.

**1.2.2 Modelos Arriba-abajo:** Para este enfoque, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, estando los aspectos perceptivo-visuales subordinados a aquellos conocimientos. Los autores que defienden esta postura (Smith, 1971; Goodman, 1982) se han basado en experiencias lectoras con estímulos visuales empobrecidos, tales como palabras incompletas, borrosas o insuficientemente marcadas. Pero otros experimentos, basados en los movimientos oculares durante la lectura (Just y Carpenter, 1980) han probado la importancia de los procesos perceptivos y cómo éstos condicionan y acompañan el procesamiento de la información captada por el sujeto, proporcionando datos que hacen poco adecuados los enfoques arriba-abajo.

**1.2.3 Modelos interactivos:** Son los enfoques más recientes (Adams, 1980; Rumelhart, 1980; Miller, 1985), los cuales postulan que el proceso de comprensión está dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto. El texto proporciona la información visual necesaria, así como determinadas claves sintácticas y retóricas que ayudan a construir el significado del texto, tales como el tipo de categoría léxica de la palabra, el lugar que ocupa en la frase (principio, medio o final), etcétera.

Por otra parte, el conocimiento del sujeto acerca de lo que está leyendo, sus esquemas de conocimiento previo sobre el tema, así como el conocimiento sobre la forma de organización de los textos proporcionan al lector un marco en el que situar lo que está leyendo, así como expectativas sobre lo que ha de venir.

### **1.3. Procesos cognitivos en la comprensión de textos.**

¿Cómo es que se realizan los macroprocesos de comprensión en el lector? Me centraré en estos macroprocesos porque son los que permiten al lector formarse una representación coherente de lo que está leyendo y realizar adecuadamente las tareas de captación de ideas principales, resumen o realización de esquemas cuya enseñanza es el propósito de este trabajo.

La comprensión del contenido general de un pasaje implica la formación de lo que se ha dado en llamar *macroestructura* del texto (Van Dijk 1983) entendida como una

descripción semántica del contenido global del texto. Ello implica la construcción de una base del texto formada por el conjunto de las proposiciones del texto. A partir de estas proposiciones de primer orden, que son la representación conceptual de las frases del texto, el lector construye unas proposiciones del segundo orden, que son las **macroproposiciones** o proposiciones de alto nivel. Estas macroproposiciones no son únicas, es decir, diversos lectores pueden formar otras diferentes a partir del mismo texto, dependiendo de factores contextuales tales como conocimientos previos, esquemas de contenido o esquemas textuales.

Las macroproposiciones tampoco se forman de una vez ni tienen todas el mismo nivel, es decir, un lector puede formar macroproposiciones del nivel superior a partir de otras macroproposiciones del nivel interior. Este proceso de formación de se realiza a partir de la aplicación de unas reglas llamadas **macrorreglas** (Van Dijk 1992) que implican la **supresión** de las proposiciones poco importantes o que ya están contenidas en otras proposiciones, la **generalización** de un conjunto de proposiciones por otra más abstracta y la **construcción** de una proposición más general que comprende una secuencia de proposiciones. Estas macrorreglas relacionan secuencias de proposiciones con otras secuencias de proposiciones a un nivel mayor y, de esta forma, se deriva el significado global de un párrafo o bien del texto completo a partir de las proposiciones semánticas del discurso.

Estas macrorreglas son recursivas, es decir, se pueden aplicar una y otra vez, cada vez a un nivel más alto, de lo cual se sigue que la macroestructura del texto tiene un carácter jerárquico estableciendo diversos niveles dentro de la estructura del texto. Por tanto, la noción de macroproposición es relativa, esto es, se define a partir de la secuencia de proposiciones o macroproposiciones de las que se deriva.

Ahora bien, también existen **macroestrategias** (Vidal-Abarca y Gilabert Pérez: 1995:25) que operan sobre el conjunto del discurso. Las macroestrategias permiten al lector hacer inferencias y anticipaciones acerca de las macroproposiciones. Obviamente estas

formulaciones hipotéticas serán confirmadas o no a partir de la secuencia de proposiciones del texto.

Existen dos grandes grupos de macroestrategias: *contextuales y textuales* (Alliende y Condemarín: 1993: 183). Las macroestrategias contextuales se derivan del conocimiento de mundo por parte del lector. Así, cuando un sujeto tiene un conocimiento determinado acerca de un tema, esto le puede ayudar a comprender, predecir y recordar el contenido del texto. Igualmente hay macroestrategias contextuales que se derivan del conocimiento del sujeto acerca de determinados tipos de discurso. Por ejemplo, cualquier adulto tiene un conocimiento de lo que es el manual de instrucciones de un aparato, lo cual facilita su lectura y comprensión.

El segundo tipo de macroestrategias es de carácter textual. Estas estrategias son aplicadas por el autor con el fin de que las ideas que quiere transmitir pueden ser claramente comprendidas por el lector. La aplicación de estas macroestrategias y macrorreglas se vería facilitada por unos esquemas organizativos que proporcionan una estructura al texto considerándolo como un todo. Estos esquemas organizativos textuales, también llamados estructuras esquemáticas, han sido ampliamente estudiados en las narraciones.

Acerca del proceso de aplicación de estas macrorreglas y macroestrategias se pueden señalar algunas conclusiones que citan los autores que estamos señalando. En primer lugar, la formación de la macroestructura del texto es algo que los lectores realizan ordinariamente durante la lectura. Es decir, no hay que esperar al final del texto para que el lector forme la representación jerárquica de las macroproposiciones del texto, sino que el proceso ocurre desde el principio.

En segundo lugar, la formación de la macroestructura es independiente de que se le pida al sujeto expresamente que la forme, al menos cuando se trata de personas adultas o experimentadas. En tercer lugar, se afirma que la formación de la macroestructura ocurre a pesar de que la misma no esté explícitamente afirmada en el texto. Es decir, el lector realiza

abundantes inferencias con el fin de rellenar los huecos dejados por el texto en orden a construir una representación global, jerárquica y organizada del contenido semántico del discurso.

Los autores anteriores advierten que la formación de la macroestructura del texto no es algo que ocurra siempre y necesariamente que un sujeto se enfrenta a un texto con intención de comprenderlo, ya que puede haber situaciones en las que sea imposible llegar siquiera a comprender las proposiciones particulares de cada texto, o bien no pueda formar la macroestructura textual por falta de coherencia global del pasaje o por ausencia de esquemas de conocimiento previo. Veamos ahora, el momento en que el lector se enfrenta al texto y cómo lo hace, a eso lo llamamos estrategias de lectura.

#### **1.4. Estrategias de lectura.**

Como vimos en el apartado pasado, el proceso de la comprensión de lectura se define como una reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que le suministra el texto (Montenegro y Haché de Yunén: 1997:45)

Observamos que existe una interacción entre la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, y esto la ubica dentro de los modelos interactivos. También se puede anotar que la lectura que se realiza es de carácter procesual. El procesamiento que resulta de la interacción lector-texto-contexto es esencialmente dinámico y el lector asume un papel más activo, crítico y creativo, que lo lleva a desarrollar un conjunto de estrategias que lo ayudan a procesar la información. En efecto, establece una serie de operaciones cognitivas que le permiten organizar, integrar, elaborar, focalizar o evaluar la información, para que ésta pueda ser incorporada a su estructura cognoscitiva.

Por lo tanto, un buen comprendedor será aquél lector que cuenta con un amplio baje de estrategias generales y específicas de entre las cuales sabe seleccionar las que resultan más adecuadas a la situación, a la tarea (modalidad de lectura) y al texto (tema y tipo) y que se verifican eficaces para alcanzar su propósito, que es lograr una interpretación del texto que sea coherente en sí y en buena parte armónica con su propio conocimiento previo (Bernárdez: 1982: 108-112).

Sin embargo, el cambio que se ha observado en estas últimas décadas con relación al rol activo del lector enfrentando a un texto se debe en parte al auge de las ciencias cognoscitivas las cuales, usando la computadora como modelo del cerebro humano, conciben a éste como un versátil procesador de información. Estas concepciones han determinado nuevos enfoque en la lectura, y por lo tanto, nuevas actitudes frente a la lectura como proceso. Veamos cómo se enfrenta un texto desde una perspectiva más participativa utilizando las estrategias de lectura contextuales y textuales.

De acuerdo con la clasificación utilizada en los programas de estudio del Colegio de Bachilleres clasifican a las estrategias de lectura en tres momentos básicos en que ésta se realiza: antes, durante y después (Solé: 1989):

- a) **Antes** de iniciar la lectura. Aquí se consideran una serie de procedimientos que te ayudan a la preparación mental para leer un texto.
- b) **Durante** la lectura. En este momento, se consideran un conjunto de técnicas para facilitar el “descubrimiento” de las estructuras del texto, sus jerarquías y significados. Es el momento de la comprensión del texto.
- c) **Después** de la lectura. Aquí se considera importante elaborar algún producto oral o escrito: paráfrasis, resumen, esquema, comentario, que nos permita mostrar la comprensión lograda.

Abundaré en más datos:

La preparación para la lectura es fundamental, de esta forma se podrá mejorar los hábitos de lectura, por ejemplo, ahora podrás fijarte en que en un texto existe una estructura externa e interna.

**1.4.1. La estructura externa** del texto: o sea la “cara” o el aspecto que éstos tienen. Es algo

así como la forma en que el texto está vestido, la primera impresión que tenemos de él. Para ello hay que fijarse en elementos como:

- La extensión del texto, si es largo, corto o mediano.
- El título, subtítulo, los incisos, el número de párrafos.
- El uso de imágenes, esquemas, colores, que podemos llamar apoyos o recursos visuales.
- La variedad de tipografías, es decir, cuántos tipos diferentes de letras (tamaños, grosores, estilos) y qué indican.

**1.4.2. Plantearse preguntas.** Es importante hacer de esta técnica una costumbre ya que para ello te permite interactuar con el texto (como si estuvieras platicando con él). Un ejemplo de ello son las siguientes preguntas:

- Quién es el **emisor** del texto: fíjate si aparece su nombre o no, y si hay algún dato sobre él.
- A qué tipo de **lector** va dirigido: si es accesible a cualquiera, o si requiere de un lector especializado, o con un nivel de cultura determinado.
- Cuál es la **intención** del autor, o sea, lo que el emisor pretende informar, explicar, persuadir, divertir, dar instrucciones, etcétera.
- De qué **tipo de texto** se trata, esto depende de la intención del emisor y va conformando una clasificación de textos.
- Cuál es el tema, es conveniente hacer una relación con el título y las palabras-clave que muchas veces resaltan con alguna tipografía especial.
- Cuáles son las ideas principales, determina a ver si es posible reconocerlas por los subtítulos o los incisos.

**1.4.3. Hacer predicciones.** Esto consiste, un poco, en tratar de responder las preguntas anteriores y, otro poco, en imaginar, suponer las ideas del texto. Ello permitirá al alumno a buscar en su memoria información que se relaciona con el texto, así como preparar otras

fases para significar información. (Dávila y Jiménez : 1998: 11-12). Veamos un ejemplo de cómo se integran estas estrategias en la enseñanza de las mismas ante un texto.

## EL PAÍS . 19

*Interlupe* permitirá acceder a toda la información sobre la Guadalupana

### **Impulsarán la evangelización católica vía Internet**

El Centro de Estudios Guadalupanos AC dio a conocer ayer que utilizarán la comunicación vía satélite y la nueva era de la computación para avanzar en la evangelización y la propagación de la fe católica vía Internet. En ese sentido, crearon *Interlupe*, que permitirá acceder a toda la información sobre la virgen de Guadalupe y su to.

“Queremos ayudar a la evangelización del mundo en los dinteles del siglo XX, para que todos los que sientan interés sobre el hecho guadalupano, a través de este medio – *Interlupe*- tengan una información apegada a la verdad” manifestó en conferencia de prensa el sacerdote Enrique Salazar Salazar.

El director del Centro de Estudios Guadalupanos agregó que “desde los satélites”, por conducto de Internet, la virgen de Guadalupe los ayudará en esa nueva empresa que emprenden, “la de responder a muchas de las inquietudes del hombre moderno en torno al Milagro del Tepeyac” *Interlupe* será uno de los temas en el XXI Congreso Nacional Guadalupano, que mañana inaugurará el arzobispo primado de México, Norberto Rivera Carrera.

### **La Jornada**

Jueves 28 de noviembre de 1996.

#### **1.4.4. Estructura interna. Guía**

**I. Instrucción:** Contesta lo que se te pide.

1. El texto fue tomado de \_\_\_\_\_, de la sección: \_\_\_\_\_, en la página \_\_\_\_\_, con fecha \_\_\_\_\_.
2. ¿Cuántas tipografías intervienen en los títulos? \_\_\_\_\_.
3. Cuenta y numera los párrafos \_\_\_\_\_.
4. ¿A qué tipo de texto pertenece? \_\_\_\_\_.
5. ¿Cuál es el tema de este texto? \_\_\_\_\_

**II: Instrucción:** Selecciona con una X la opción que consideres correcta.

1. La información se obtuvo a través de:
  - a) Una plática.
  - b) Vía internet.
  - c) Una entrevista.
  - d) Una conferencia de prensa.
  
2. El responsable de la información es:
  - a) El sacerdote Enrique Salazar Salazar.
  - b) El arzobispo primado de México Norberto Rivera Carrera.
  - c) El Centro de Estudios Guadalupanos A.C.
  - d) El periódico La Jornada.
  
3. El uso de las comillas en el texto se refiere a:
  - a) Resaltar la información.
  - b) Las declaraciones del responsable.
  - c) La cita textual de un libro.
  - d) Lo dicho por otra persona.
  
4. La palabra *Interlupe* está escrita en cursivas porque:
  - a) Es un sistema de transmisión de información referente a la Virgen de Guadalupe, vía Internet.
  - b) Es la dirección electrónica del Centro de Estudios Guadalupanos A.C.
  - c) Es un libro de evangelización.
  - d) Es el nombre de una festividad religiosa.
  
5. En el primer párrafo, sexta línea, la expresión “En este sentido...” se utiliza para indicar:
  - a) Una causa.
  - b) Una consecuencia.
  - c) Una finalidad.
  - d) Una conclusión.

Al responder esta guía, nos dimos cuenta que se inició con la estructura del texto; después de leer con detenimiento y obtener aspectos específicos como son: origen de la información, responsable de la misma, tema, utilización de comillas, nexos y expresiones, elementos que dan coherencia al texto. Estos elementos reciben el nombre de **estructura interna**.

Pasemos ahora al resumen, después de todo este recorrido necesario para poder comprobar que para escribir hay que cumplir con dos aspectos: leer correctamente y comprender el contenido de la lectura , veamos ahora las estrategias para hacer un producto escrito con la lectura.

## **Capítulo 2**

### **El Resumen: una propuesta metodológica para trabajar en clase de Taller de Lectura y Redacción.**

#### **1.1 Orígenes y evolución del resumen.**

¿Cuántas veces escuchamos decir a nuestros profesores?: ¡Hagan un resumen para mañana ¡ En la gran mayoría de las ocasiones ni como alumnos ni como profesores advertimos que el resumen es un producto fundamental de aprendizaje, no sólo escolar o académico sino una herramienta importantísima en diversas áreas del campo laboral, pues nos permite acceder a lo sustancial de un documento, texto o discurso, economizando tiempo y realizando un ejercicio de lectura (en su comprensión) y de redacción (en su producción).

Pero, surge la pregunta: ¿por qué y para qué resumir? La iniciativa de resumir, como bastantes otros productos del ingenio humano, no surge de un modo puntual aislado, sino que se nos revela a la par con la permanente acumulación de conocimientos que nos caracteriza. Su razón de ser obedece principalmente a la necesidad de comunicar sólo la información relevante de los documentos, de forma rápida y fiable, para que los interesados puedan decidir si deben acceder a los documentos o no en su estado original. Pero este enfoque va más allá dentro de un aula de clases, en donde el alumno se pondrá en contacto con otras ideas o concepciones de vida y tratará de comunicarlas en forma escrita y oral de una manera efectiva, en un pleno ejercicio de potenciar su competencia comunicativa. Vayamos a otra pregunta: ¿quiénes resumían y por qué lo hacían.

#### **2.2 Antecedentes.**

Uno de los primeros intentos resumidores que conocemos, se remonta a la época protohistórica, y más concretamente a la civilización sumeria, en donde los escribas, para preservar del deterioro a los documentos que producían (escritos en su mayoría de arcilla), solían anotar en su exterior un breve resumen de sus contenidos. También los egipcios, cuyas bibliotecas conservaban importantes colecciones de papiros –principalmente procedimientos legales y textos históricos-, se vieron en la necesidad de escribir de forma

resumida la información almacenada, único modo de facilitar su acceso, dado el gran tamaño de estos documentos y a su peculiar forma de almacenamiento. Sin duda alguna estos textos son, junto con los sumerios, la mejor fuente de información de que se dispone para reconstruir la historia de los milenios III y II antes de J.C.

En el esplendor de la cultura griega, asistimos al nacimiento de numerosas bibliotecas privadas, y con ello a la organización de miles de obras registradas en soportes como el papiro o pergamino. Entre todas ellas, sobresalen la de Alejandría, con alrededor de 500.000 documentos, y la de Pérgamo, con menos de la mitad. El problema para manejar estos documentos hizo que se extendiera la costumbre de resumirlos.

Después de la caída del Imperio Romano hasta los albores del Renacimiento, el indiscutible peso específico de la Iglesia en el control y en la transmisión del saber, favoreció el que, desde las bibliotecas monacales, los monjes amanuenses practicaran las técnicas de resumen, anotando brevemente en el margen de los manuscritos, los hechos más notables que ocurrían en su comunidad. Entonces se acuñó el término latino “abstractus”, cuyo significado original era el de “extraer fuera de” (Skolnik: 1979:215).

Durante el renacimiento, el despertar de las universidades y el florecimiento de la cultura renacentista, fueron el detonador para el establecimiento de las primeras academias de enseñanza y sociedades científicas. Hasta entonces la comunicación entre científicos se había realizado por cartas. Era una correspondencia a título personal, en la que se exponía el resumen de las nuevas ideas, las nuevas hipótesis para que fueran divulgadas y publicadas en un trabajo. Pero la aparición de la imprenta y la introducción de los tipos móviles democratizó la comunicación por medio de la palabra impresa, por lo que la edición de folletos y libros fue todo un acontecimiento social.

Ingleses, franceses y alemanes destacan por crear metodologías para resumir. Ellos, utilizaron el resumen para intercambiar información sobre los más diversos temas: literatura, química, física y medicina, biología, leyes y matemáticas, historia y a su vez,

crearon un potencial banco de memoria de una sociedad que podía consultar y buscar información de diversa índole.

### 2.3. Definición.

Mucho más de los podríamos imaginar, existen diferentes definiciones del resumen, pero hay dos que llaman la atención por estar enfocadas a la teoría lingüística y a la semántica referencial. Como dice Moreiro (1988:37) Resumir es una actuación sobre el contenido de los documentos para aminorar la abundancia de información contenida en ellos y para realzar aquellas partes del mensaje que más conviene a los usuarios. Tras ello el mensaje del documento original queda transformado, pasando a conformar un nuevo documento que conocemos como resumen: texto autónomo, breve y completo gramaticalmente, que recoge el contenido substantivo de otro, primero u original. En mi opinión Moreiro establece que el resumen, al someterse a un proceso de interpretación, se genera un discurso nuevo, diferente del original pero que no lo desvirtúa.

Veamos otra definición importante, en este caso la investigadora Pinto Molina (1992:149-150) dice: Resumir, o mejor dicho, el proceso general de resumir (porque engloba un conjunto de operaciones en cadena), implica la metamorfosis que deben experimentar los documentos textuales desde su estado inicial microestructural /estructura de superficie léxico-sintáctica) hasta la obtención, y posterior descripción, de su macroestructura (estructura profunda lógico-semántica). Esta metamorfosis posibilita el enlace entre dos planos de organización textual (documento original y resumen) con un contenido común; comporta pues procesos reductivos y procesos constructivos. Se trata, por un lado, de una sofisticada tarea de reducción informativa; y por otro, de una difícil y compleja operación de reconstrucción textual en modelo reducido, encaminada a la obtención de un nuevo documento, representativo del original, del que conserva la información sustancial, aunque difiere en modo de expresión, estructura y extensión.

Pasemos ahora a la conformación del resumen, lo que Pinto Molina (1992:165-210) llama *el proceso general de resumir*, sin el afán de construir una metodología única, nos

coloca en la dimensión del enfrentamiento, por llamarlo de alguna manera, de dos personajes: el autor del texto y el que resume, con un campo de batalla en común, que es el libro, documento o discurso. Las circunstancias de este especial “encuentro” son lo suficientemente singulares y complejas como para que el que resume, único protagonista activo, tenga que poner en juego todos sus conocimientos y estrategias, en virtud de la multiplicidad de factores que intervienen. Veamos el siguiente cuadro que nos ilustra estos elementos.

<b>Emisor (autor, escritor)</b>	<b>Mensaje (texto escrito)</b>	<b>Receptor (lector)</b>
<p><b>UTILIZA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Códigos del emisor</li> <li>-Esquemas cognoscitivos del emisor.</li> <li>-Conocimientos del emisor</li> </ul> <p><b>EN</b></p> <p>Circunstancias de la emisión. (escritura)</p>	<p>Texto-expresión (reproduce la expresión del escritor)</p> <p><b>SUS COMPONENTES SON:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-características físicas del texto;</li> <li>-componentes lingüísticos oracionales y textuales;</li> <li>-componentes referenciales.</li> </ul> <p><b>SE TRANSFORMA EN:</b></p> <p>Texto-interpretación (permite la interpretación del receptor)</p>	<p><b>APLICA AL TEXTO-INTERPRETACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Códigos del receptor</li> <li>-Esquemas cognoscitivos del receptor.</li> <li>-Conocimiento del receptor</li> </ul> <p><b>EN</b></p> <p>Circunstancias de la recepción (lectura).</p>

De acuerdo con este esquema, pueden existir comprensiones de un texto o de un mensaje que coincidan en gran parte con lo expresado por el emisor. Esto sucede

habitualmente en la comunicación oral, en la cual el mensaje no se transforma en texto independientemente del emisor y en la que coinciden las circunstancias de emisión y recepción. El mismo esquema, sin embargo, muestra que también pueden existir comprensiones que difieran en gran parte con lo expresado por el emisor. Esto es habitual en los textos escritos, en los que existirá gran diferencia entre las circunstancias de escritura y de lectura, cuya forma física puede cambiar considerablemente al ser reproducidos y que son leídos por una gran variedad de lectores.

Estas consideraciones establecen que en la comprensión lectora hay factores derivados del emisor, del texto y del receptor. Todos ellos pueden influir en la comprensión, pero en muchos casos se puede prescindir de alguno de ellos o enfatizar unos más que otros. Esto significa que no se debe excluir a cualquiera de los elementos. Además lleva a la reflexión de: si los textos que damos leer a los alumnos, ¿son adecuados para su nivel de comprensión?, ¿contienen vocabulario accesible, ¿es un texto que realmente se pueda resumir?

## **2.4 Procesos de composición escrita.**

Bajo la tesis: para escribir bien, hay saber leer, (Cassany:1997:25-68) marca dos etapas primordiales en el proceso de escribir: 1) leer como un emisor y, posteriormente, 2) leer como un escritor. Explicaré con más detalle a qué se refieren estos elementos.

Cassany, como muchos otros autores, en lo que yo también me incluyo, parte del sustento de que la lectura es la primera fase para escribir, con ello se refiere a la lectura como: información, comprensión, interpretación y aplicación. Pero no solamente es esto la lectura, pues para escribir, tenemos que dominar una serie de estrategias (textuales y contextuales) para interpretar el texto y otra serie de estrategias para aplicar, es decir, para producir un producto ya sea oral o escrito.

Ante esta ardua tarea, el investigador catalán advierte que el proceso de escribir es muy complejo pues ese requiere de conocer, y en otros casos dominar, más de un aspecto

tanto de él, como emisor, como del mensaje a producir y del conocimiento del receptor. Razón por la cual, el grueso de la población al descubrir la serie de factores que intervienen en el proceso de escribir, suspenden toda actividad de aprendizaje, y sólo utilizan el lenguaje como información, y no hacen nada por aprender.

Sin embargo, Cassany apunta que no es necesariamente en la escuela donde adquirimos conocimiento para escribir, sino que podemos aprender con lo que hacemos siempre que es comunicándonos siempre en diferentes situaciones en las que nos encontramos en la vida. Si de niños aprendimos a hablar, escuchando a nuestros padres, familiares y amigos; también realizamos lo mismo al escribir, copiamos modelos de cómo escribir en una situación específica.

Frank Smith (1983: 558-567) precursor de la idea de leer como un escritor, añade, que a pesar de las dificultades que resulta aprender a escribir, si somos observadores, lo podemos realizar con éxito, sólo tenemos que aprenderlo de quien lo hace bien. Es decir, utilizando la lengua en uso.

Smith crea una categoría de aprendizaje y lo llama *engagement o espontáneo* y tiene la función de aprender en situaciones más reales y no ficticias, es decir, informales o mejor dicho pragmáticas. Con esto, podemos adquirir conocimiento y dominio de otras situaciones que no son escolares. Entonces, el aprendizaje espontáneo queda caracterizado de la siguiente forma:

- Incidental: Aprendemos sin que aprender sea nuestro propósito primordial.
- Sin esfuerzo: No tenemos que hacer ningún esfuerzo especial para aprender.
- Vicarial: Aprendemos de lo que hace o ha hecho otra persona.
- En colaboración: Aprendemos en colaboración con los demás que nos ayudan a conseguir lo que queremos.
- Inconsciente: No somos consciente de nuestro aprendizaje. Más adelante puede que nos demos cuenta de que utilizamos una palabra o una expresión que antes no utilizábamos.

- Lengua en uso: Aprendemos el uso de la lengua. Aprendemos al ver cómo se usa la lengua con un propósito concreto.
- Pertener al grupo: Aprendemos un uso de la lengua que nos interesa poder hacer lo que se consigue con este uso. También aprendemos una determinada forma de usar la lengua.

Smith da mucha importancia a este último punto. Afirma que los niños aprenden a hablar como sus padres, más delante de quienes son queridos por ellos. Pero no aprenden a hablar como cualquier persona que escuchen, esto nos lleva a dos categorías: escuchar como emisor, cuando además de comprender, queremos aprender a utilizar el lenguaje de la misma forma que lo hace el modelo y, escuchar como un receptor, cuando entendemos lo que se dice pero no deseamos aprender a decirlo.

Pero, ¿qué tenemos que hacer para leer como un escritor? Smith dice que *comprometernos* con el autor del texto y, leyéndolo, lo reescribimos con él. Veamos como lo dice el autor:

En cada paso, en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no sólo nos está enseñando como se usa el lenguaje escrito, sino que precisamente está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. El autor se convierte en mi colaborador inconsciente que hace todo aquello que quisiéramos hacer. Escribe con ortografía y gramática correctas todas las frases que quisiéramos escribir, puntúa y cohesiona el texto tal como quisiéramos puntuarlo y cohesionarlo, y lentamente, con poco tiempo y sin esfuerzo, aprendemos todo lo que necesitamos para escribir. Leyendo como un escritor (como un emisor) aprendemos a escribir como un escritor (Cassany: 1997:69)

Esta propuesta de carácter pragmática y contextual de Cassany, debe completarse, en su fase de producción del resumen, por mecanismos lingüísticos – textuales de cohesión que caracterizan a la actividad resumidora. Finalmente, elaborar un resumen significa hacer

un texto nuevo, por lo tanto este nuevo texto debe cumplir requisitos textuales como cohesión, adecuación y corrección.

#### **2.4.1. Operaciones de reformulación textual: mecanismos léxico-sintácticos del resumen.**

Existe, desde el punto de vista lingüístico, la concepción de que la actividad de resumir tiene sustento en una *paráfrasis reductora*, pues consiste en decir lo mismo, pero de manera abreviada, deberá haber una serie de operaciones que se activan para producir el resumen o la contracción de un determinado texto. Me refiero a las diversas transformaciones que tiene una función resumidora. La mayor parte de estas transformaciones se basan en mecanismos léxico o sintácticos, que a su vez exigen de quien practica el resumen una serie de habilidades respecto a su competencia lingüística. Entre las principales habilidades y mecanismos léxico-sintácticos se encuentran los siguientes:

- a) Competencia léxica. La elaboración del resumen pone de manifiesto la competencia léxica de quien lo realiza, de modo que cuanto más amplia sea ésta, mayor nivel de abstracción se conseguirá y más reducido quedará el texto.
- b) Competencia de conocimientos sobre formas de expresión o de derivación para expresar un conjunto verbal más vasto, como la búsqueda del término genérico englobador.
- c) Nominalización. Puede ser de base verbal o de base adjetiva, dependiendo de cuál sea el elemento base que se nominalice. El fenómeno de la nominalización está relacionado con la subordinación, en cuanto que una proposición pierde su independencia para desempeñar, dentro de la frase compleja, el papel de un grupo o sintagma nominal proposicional. Tanto las nominalizaciones como las aposiciones suponen un tipo de condensación o de contracción de dos enunciados en uno solo.
- d) Adjetivación. Existen dos tipos: de base nominal o de base verbal, dependiendo de que sea un nombre o verbo el elemento lingüístico que sirva de base a la adjetivación (Álvarez:1999:34-36)

#### 2.4.2. Modelo del procesador de textos.

En el Colegio de Bachilleres, los planes de estudio están elaborados para utilizar el modelo del procesador de textos del lingüista holandés Teun Van Dijk, quien trabaja en la formulación de un modelo general que incluya tanto la comprensión escrita como la producción oral, a partir de algunos conceptos de su lingüística textual como son regla, macroestructura, coherencia, etcétera; y siguiendo el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva, elabora un conjunto de reglas para la codificación y descodificación de la lengua.

Estas reglas son operaciones mentales con las que un individuo puede tratar los textos: por ejemplo, extrae las ideas globales, capta las relaciones jerárquicas o elimina la información irrelevante para comprender un texto: o desarrollar las ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otro.

No se debe perder de vista que a este autor se interesa sobre todo por los procesos mentales de las habilidades receptivas: comprensión oral y escrita. Su teoría específica como un individuo llega a comprender unas pequeñas secuencias de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. Concibe todas estas operaciones de una manera activa: el individuo no decodifica mecánicamente los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente. El oyente o lector formula hipótesis sobre lo que escuchan o leen, se arriesgan a predecir lo que vendrá, elaboran el significado global del texto, por ejemplo.

También, presenta las etapas de las habilidades productivas en tres etapas fundamentales: *reproducción, reconstrucción y elaboración* de las informaciones ya memorizadas. El individuo que habla o escribe elabora el texto a partir de las ideas que recuerda, que tiene almacenadas en la memoria. Reproduce las informaciones que le son útiles, que seguramente adquirió hace tiempo con la comprensión de otro(s) texto(s). Reconstruye esa información a partir de las presuposiciones y de los conocimientos del mundo que posee, y finalmente, las elabora de nuevo para producir un texto original.

Esta concepción de los procesos de producción del texto es interesante por dos motivos. En primer lugar, relaciona íntimamente las habilidades o procesos receptivos con los productivos. En definitiva, los dos son operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico de un texto.

### **2.4.3. Modelo de las macrorreglas.**

En el caso de las habilidades receptivas, se construye el significado de un texto que ha dicho o ha escrito otro; en el caso de las productivas, se (re)construyen informaciones antiguas y memorizadas para elaborar un texto nuevo. Esto permite al autor postular unos modelos de comprensión y de producción muy parecidos que contienen, invertidas, las mismas reglas.

Esta teoría presenta la tarea que desempeña la creatividad (la innovación, la originalidad...), la elaboración, pero sobre todo, la información. Las ideas que genera un texto no surgen de la nada, más bien provienen de un proceso de reelaboraciones antiguas que proceden de otros textos. Esto no significa que la creatividad no pueda desempeñar un papel importante en la composición; sin embargo, el mayor peso específico, y a su vez, la principal fuente de información, para el autor, lo representa el conocimiento de mundo, su memoria, el conjunto de textos que ha leído.

Pero, vayamos a un concepto primordial el de la macroestructura (Van Dijk: 1988) para explicarlo de una forma sencilla, la macroestructura es una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Es el resumen mental de un escrito que se construye un lector para comprenderlo, es lo que registra su memoria, lo que podrá recordar después de cierto tiempo y también es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto para reescribirlo en otro contexto comunicativo.

Para lograr esto, el individuo crea unas *macrorreglas* lingüísticas de comprensión y de producción. Entonces, el individuo primero utiliza la macroestructura porque le permiten crear esquemas de un texto ya leído, y después, utiliza las macrorreglas porque

desarrolla una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo: concretar ideas generales, completar una idea básica con detalles y ejemplos.

En una serie de conferencias impartidas por el lingüista holandés Teun Van Dijk en la Universidad de Amsterdam en 1978 expone sus nuevas aportaciones a la lingüística textual. La 2ª conferencia titulada “microestructuras semánticas” parte de un concepto poco utilizado en lingüística, este es la noción de tema.

El lingüista holandés parte de la preocupación, extendida, del poder determinar de qué se habla (en un discurso oral) o de qué se trata (un discurso escrito), con esta preocupación, el autor aborda la propiedad del significado o del contenido del contexto. Para determinar esta operación, se debe interpretar no sólo algunas oraciones, sino una secuencia completa de oraciones o párrafos, a esa operación le llama **macroestructura semántica** que se convierte en la reconstrucción más precisa de lo que es tema o asunto.

En esa conferencia, Van Dijk, utiliza la estrategia de interactuar con el auditorio a través de preguntas y una de ellas es ¿cómo determinar la macroestructura semántica? Y ¿cuál es su finalidad? Como hemos visto cuando leemos echamos mano de la comprensión lectora y cuando tratamos de escribir realizamos una etapa de producción. De esta forma, el emisor es capaz de asignar un tema o asunto a través de un resumen, donde recoge las ideas principales para realizarlo.

Esta disección que sufre el texto para ser resumida, obliga también a determinar estructuras más particulares o locales para dar cuenta de todo el texto. Se toman en cuenta otras estructuras de oraciones así como las relaciones de conexión y coherencia. Pero hasta el momento, sólo se ha hablado a nivel semántico, pero para llegar a dicho nivel, es necesario trabajar a nivel de secuencia proposicional, es decir, concebir al discurso en términos de proposiciones.

Estas proposiciones forman parte de la macroestructura de un discurso, las llamadas macroproposiciones. Esto no significa que sean un tipo particular de proposición, sino que

sólo pertenecen a la macroestructura de un discurso y como tales definen el tema o el asunto (*Van Dijk: 1993:46*) El autor presupone que las macroestructuras son también proposiciones, y por lo tanto es necesario crear reglas para que vinculen las macroestructuras textuales con las microestructuras textuales. Tales reglas se llaman **macrorreglas** porque producen macroestructuras. Su función principal (de las macrorreglas) es la de transformar la información semántica, y no sólo eso, también responde a una naturaleza organizadora. Veamos cuáles son estas reglas.

1. **Supresión:** Esta regla consiste en eliminar información secundaria con respecto a la estructura profunda del texto. Por ejemplo si se lee un informe o reportaje sobre cómo se logró el proceso de demostración y el autor comenzó narrando una anécdota para atraer la atención del lector, dicha parte narrativa no es un aspecto del esquema demostrativo (la estructura profunda) y por lo tanto, se suprime. Igualmente sucede si estás determinando las secuencias de un cuento – texto literario- y aparecen los diálogos entre los personajes; dichos diálogos desaparecen englobados en un enunciado generalizador.
  
2. **Generalización:** Se aplica cuando se puede reconocer las ideas más generales y englobar dentro de ellas las ideas intermedias y particulares por medio de un enunciado que generalice y las contenga. Así, progresivamente, se le va dando cuerpo al esquema que se pretenda diseñar en la siguiente macrorregla.
  
3. **Construcción:** Se aplica al ir identificando las microestructuras que componen al texto, por ejemplo:
  - a) ¿Cuál es el tema)
  - b) Identificar el problema a tratar
  - c) ¿Cuál es la hipótesis formulada?
  - d) El proceso de comprobación
  - e) Conclusiones; cómo se solucionó el problema y las consecuencias que trajo dicha solución.

Álvarez Angulo (1999:17) propone la existencia de una 4ª. Macrorregla a la que llama *macrorregla 0*, ésta se utiliza para indicar que, en algunos casos, determinadas proposiciones permanecen intactas en el texto reducido, exactamente igual que aparecen en el texto base. La información que ni se suprime ni se generaliza ni se integra generalmente coincide con nombres propios, fechas, cantidades o cualesquiera otros datos que son relevantes y que, por eso, no se pueden alterar.

Además de todo lo anterior, tiene que integrar los elementos de la situación comunicativa e integrar las ideas de acuerdo con el esquema lógico de un texto que incluye: introducción, desarrollo y conclusión; y con estos pasos se construye la estructura profunda del texto.

## **2.5. Modelos cognitivos para la composición escrita.**

En la década de los años 80, dos investigadores estadounidenses realizaron estudios sobre los procesos de la composición escrita desde el punto de vista cognitivo, ellos son Linda Flower y John Hayes (1980:21-32) quienes desde la Universidad de Illinois determinaron que al escribir, intervienen un complejo entramado de procesos cognitivos que consisten en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, etcétera) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. Sin olvidar que un texto escrito finalmente es un producto comunicativo y sociocultural.

Estos autores elaboran un modelo teórico muy detallado que explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar ( planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse en el contenido y al final en la forma o superestructura) como en las operaciones intelectuales que conducen a la composición (memoria a corto plazo y a largo plazo, formación de objetivos) Sus estudios se basan en el análisis empírico de la realidad y generalmente utilizan métodos variados y complementarios: la comparación de escritores competentes con aprendices de escritor para buscar diferencias de comportamiento, el análisis de los textos y de los borradores.

Otro investigador de origen estadounidense, Fayol (1991) menciona que las producciones escritas, poseen dos aspectos esenciales: funcionales y estructurales. De acuerdo con los aspectos funcionales, la composición escrita, se organiza con base en un tema determinado y en torno a un efecto comunicativo esperado sobre un destinatario lector. De acuerdo con lo anterior, la persona que redacta un escrito tiene que decidir qué va a contar, cómo es que va a hacerlo y para qué a hacerlo. Esto significa que de una u otra manera tiene que referirse a un contexto comunicativo en el que se involucra él mismo con alguien para quien hace el escrito.

Hayes y Flower abundan en este punto al señalar que cuando se componen textos se realiza una actividad que está orientada a conseguir metas o propósitos. Los escritores de una u otra manera se plantean una meta o un objetivo (el tema que quieren exponer, la forma de aproximación a la audiencia o el patrón textual a utilizar), pueden estructurar varias submetas que le permitirá experimentar que el proceso completo sea realizado con éxito. A continuación vemos un cuadro sobre los aspectos funcionales y estructurales que intervienen en la composición escrita, según Fayol.



Con respecto a sus dimensiones estructurales, la producción escrita se constituye en tres procesos centrales: **1) la planificación, 2) la textualización y 3) la revisión**. Veamos de qué se trata.

En el proceso de la planificación (Hayes y Flower: 1981) se genera una representación de la tarea sobre qué decir e idea esquemática de cómo decirlo. Este proceso queda complementado con cuatro aspectos que desempeñan un papel central en la elaboración del plan de escritura. Estos son: 1) el conocimiento sobre el tópico, 2) el conocimiento sobre la organización del discurso, 3) la sensibilidad y atención a las demandas de posibles lectores y 4) el conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación.

La planificación ocurre, según los autores citados, de preferencia, pero no exclusivamente, en una de preescritura, en donde el escritor evoca una serie de ideas sobre lo que desea comunicar. Estas ideas son seleccionadas dentro de todas aquellas a las que tendría acceso, luego, toma decisiones acerca de cuál es la mejor estructura. Con estas bases, el escritor terminará planteándose una serie de metas y objetivos a las que responderá estratégicamente a través de un plan.

En el proceso de textualización ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases que son parte de la escritura en sentido estricto. Durante todo el proceso tienen lugar una serie de subprocesos relacionados con la traducción de pensamientos (por ejemplo códigos visuales) en información lingüística y la toma de decisiones recurrente sobre ortografía y sintaxis, intentando alcanzar una correspondencia adecuada del esquema de planificación con un arreglo secuencial lingüístico y comprensible.

Por último, en el proceso de revisión se intenta mejorar la producción inmediata o “borrador” logrado en la etapa anterior. En este proceso se incluyen actividades de lectura de lo escrito, revisión y redacción correctiva, regulados nuevamente por el plan inicial elaborado con la intención de corroborar el grado en que éste fue conseguido.

Los tres procesos antes señalados, como dicen Hayes y Flower (1986), están fuertemente entrelazados durante la producción escrita. Esta vinculación estrecha se debe a dos razones: 1) la composición puede ser ejecutada por partes, tal que los procesos de

planificación, textualización y revisión, ocurren para el párrafo primero, luego para el segundo, etcétera. 2) los procesos son aplicados en forma recursiva, de manera que mientras se realiza un proceso pueden ser invocados los otros; siempre y cuando sean requeridos para mejorar la redacción, por ejemplo, la detección de un error en partes del texto o la necesidad de escribir un párrafo de información faltante. Por lo tanto, los tres procesos no necesariamente ocurren en forma secuencial, sino que pueden aparecer durante la composición en forma simultánea, cíclica o recursiva.

## 2.6. La escritura del resumen

He llegado a la parte final para la producción escrita de un resumen, quizá a la parte más difícil, pues en esta fase se compone y recompone la información resultante del análisis que hemos hecho, desde la comprensión lectora, las macrorreglas y los procesos de composición escrita, todo esto en conjunto, algunos autores entre los que se dedican al resumen documental, las denominan como el análisis de contenido de un texto, y que es necesario para crear otro.

Pues bien, me encuentro ante una tarea creativa, exclusiva de quien va a resumir, donde deberá poner en juego sus cualidades, habilidades y conocimientos para recrear, reconstruir el documento original, pero ahora, a escala reducida. De acuerdo con Boret y Peyrot (1969:31) está compuesta por los siguientes criterios:

1. **Fidelidad al original**, que deberá ser respetado en su contenido, sin omisión de partes sustanciales, evitando cualquier apreciación personal.
2. **Precisión**, con el empleo de términos justos, eludiendo la redundancia y la repetición.
3. **Claridad expositiva**, utilizando la terminología apropiada a cada documento. Según Boret, el estilo debe ser musculoso, nervioso, sin tejido conjuntivo.

4. **Entropía**, dando a la frase la plenitud de sentido con el mínimo de palabras, reduciendo los costos de edición y almacenamiento de memorias masivas.

### **2.6.1. Cohesión y coherencia.**

La necesaria conexión entre los elementos del resumen se garantiza, como en cualquier otro texto, mediante la cohesión, a nivel sintáctico o superficial, y la coherencia, a nivel semántico o profundo. Ambas propiedades, que deben estar presentes en todo buen resumen, son la respuesta lógica a sus equivalentes en el texto original una vez sometido a las diversas etapas del proceso de resumir.

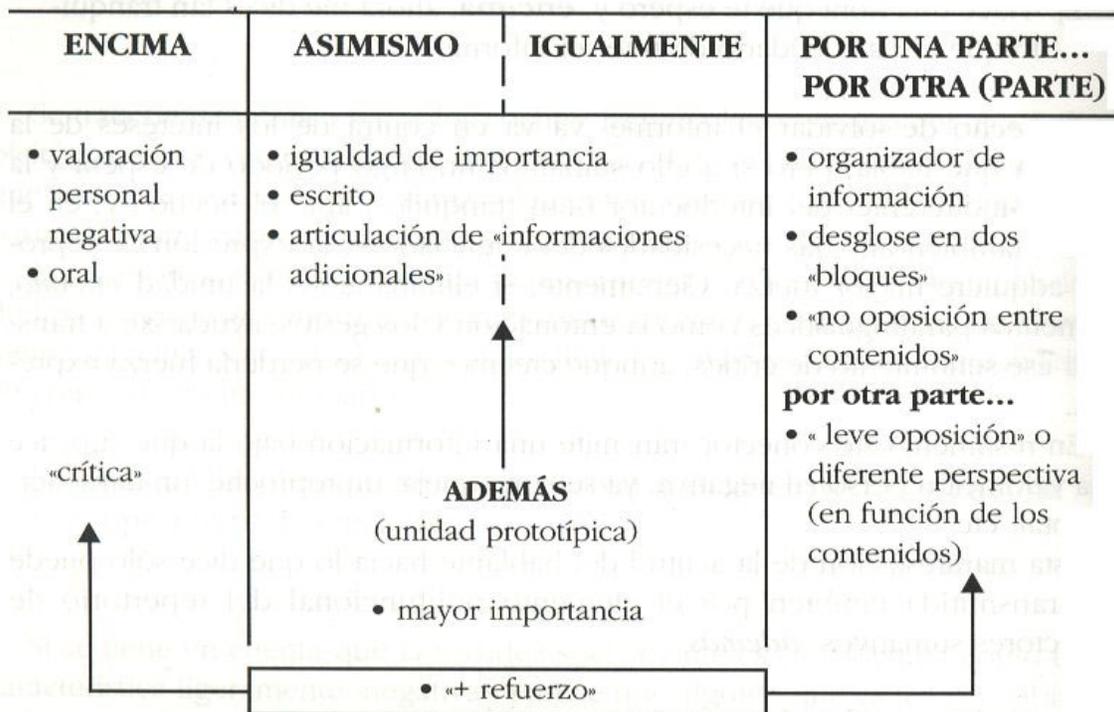
Pero si se habla tanto de conexiones como de conectores semánticos y léxico, conviene mejor hablar de cohesión y no de coherencia, ya que la noción de coherencia correspondería al nivel global de la obra, en cuanto que los elementos que la constituyen se unen en una estructura coherente. A este respecto, Álvarez Angulo (1998:85-89) propone una serie de formas de coherencia entre las que destacan:

1. **Coherencia basada en las relaciones anafóricas y catafóricas.** En todo discurso hay una serie de relaciones entre distintos elementos que lo componen que se establecen en una doble dirección: hacia atrás –catafóra- ,y hacia delante –anafóricas- , se fundamentan en la linealidad del discurso y pertenecen fundamentalmente a la estructura superficial. La anáfora es un recuerdo de información, en el que intervienen el saber construido lingüísticamente por el propio texto, además de los contenidos inferenciales que se pueden extraer como consecuencia del conocimiento léxico, del saber cultural de una determinada sociedad.
2. **Coherencia basada en la conexión.** Este es un dispositivo de coherencia en el nivel profundo textual que permite el enlace entre los elementos –proposicionales, por ejemplo- que forman el texto. Los conectores son las unidades que en la estructura profunda del texto se encuentran uniendo las proposiciones subyacentes a las oraciones, así como las proposiciones que subyacen a las secuencias de oraciones y otras partes del texto.

Sin embargo, esto nos aporta muy poco, aunque sí importante; veamos las principales unidades que conectan texto, y algunos, de los más utilizados. Es necesario aclarar que no desarrollaré a profundidad este tema porque, creo, daría por sí solo un trabajo aparte; entonces, hablaré de los conectores más importantes. De acuerdo con la Escuela de Ginebra (Roulet: 1985) los clasifica en tres clases:

- a) **Conectores textuales sumativos.**
- b) **Conectores textuales contra-argumentativos.**
- c) **Conectores textuales consecutivos.**

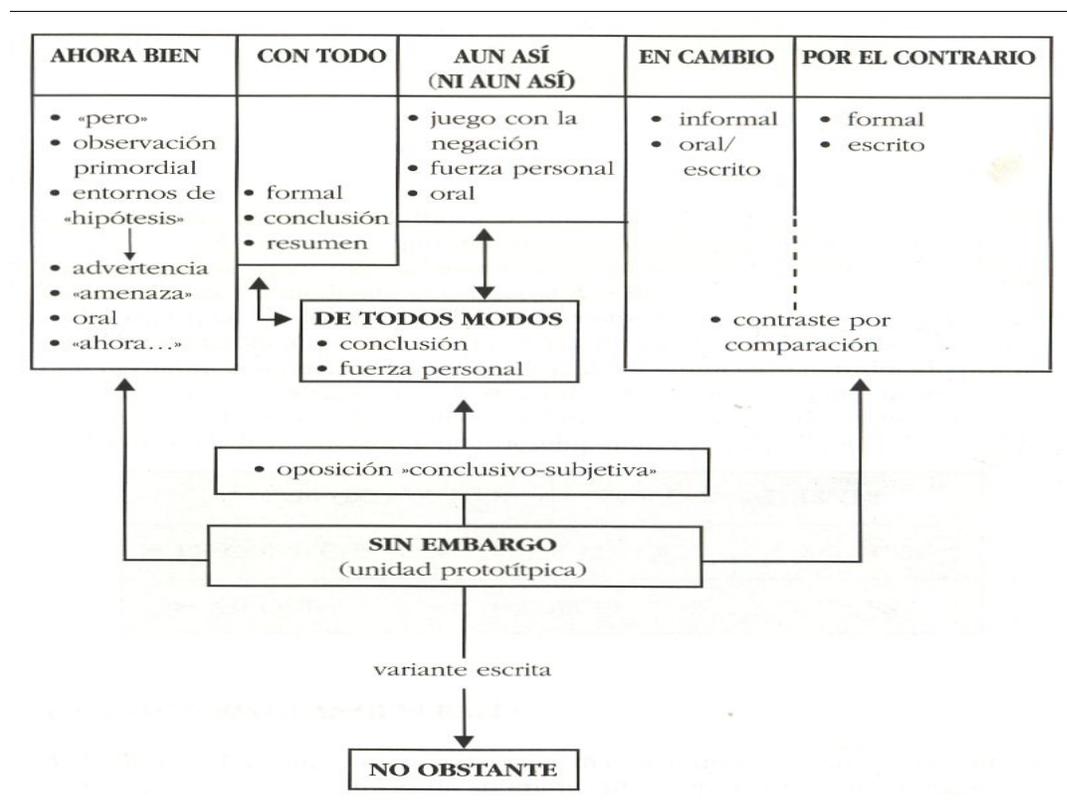
Los primeros (**conectores sumativos**) contienen en su estructura la instrucción de adición, es decir, encadenan enunciados sumando sus contenidos proposicionales: el escritor quiere que toda la información sea considerada dentro del mismo bloque de comprensión. Los esquemas pertenecen al valioso libro *Conectando texto* de Roser Martínez (34, 45 y 55)



La importancia funcional de los enunciados relacionados por los conectores sumativos, podría ser la misma; sin embargo, la aparición de un determinado conector

puede manifestar variadas intenciones; de ahí que, según el objetivo que se persiga, no todos los conectores son intercambiables. No es lo mismo sumar dos informaciones que consideramos de igual valor o importancia (asimismo, igualmente, por una parte, por otra parte), que juzgar la segunda información más importante, primordial o refuerzo de lo anterior, con la que se espera convencer al receptor (además), o bien dotar a esa nueva información de una fuerte carga subjetiva más o menos negativa casi siempre como (encima).

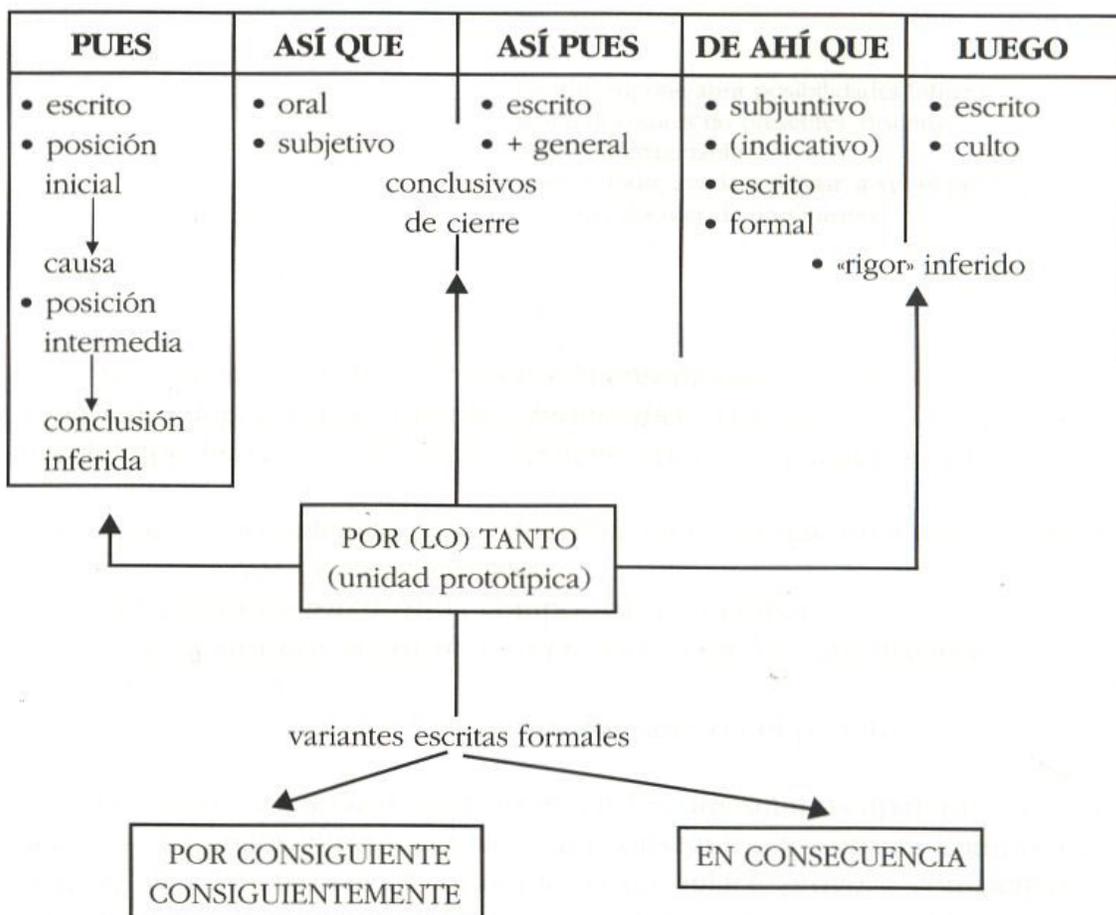
La utilización de los *contra-argumentativos* es expresar algo contrario a lo que se esperaba; esto implica que ha de reconsiderarse el enunciado anterior, pues lo que vienen a continuación presenta una información inesperada y tiene por objetivo señalar la importancia de ésta.



Los conectores contra-argumentativos tienen una función plenamente identificada: su uso avisa que la información que se presenta en el nuevo enunciado es una observación

que puede ser pertinente y fundamental para comprender lo que procede al conector. Son bastante utilizados tanto en el discurso escrito como en el oral. En el primer caso, funciona como una llamada de atención a lo que va a introducirse; en el segundo, esa misma atención da lugar a los mencionados matices de consejo o, incluso, amenaza.

Por otro lado, los conectores consecutivos son unidades que señalan que el enunciado que introducen debe considerarse como consecuencia que se sigue, que se deriva del texto previo. Su aparición implica el reconocimiento de dos informaciones que se articulan a través del conector en una secuencia de posteridad, es decir ambos enunciados, tienen que estar en la misma dirección argumentativa.



La utilización de este tipo de conectores (consecutivos) nos coloca ante una pieza léxica que se ha especializado sobre todo en su posición para anunciar dos

significados: si introduce la causa del enunciado anterior, aparece en primer lugar y puede intercambiarse con otras conjunciones como porque o puesto que; en cambio, si aparece intercalada en su enunciado, nos encontramos ante un conector de valor consecutivo, similar a los antes mencionados.

Aunque aún falta mucho para definir un modelo de operación de resumir con un deseable grado de precisión y fiabilidad. Los progresos de este dominio científico irán directamente vinculados a dos polos que lo condicionan fundamentalmente: objeto y sujeto, *texto y hombre*. En primer lugar, debemos reconocer su dependencia de la joven ciencia del texto, cuyas aportaciones deben ser el punto de partida obligado en cualquier modelo para resumir que se presente. Mientras más se sepa del objeto “texto” como unidad semántica, propositiva, documental o discursiva, mayores serán las posibilidades a la hora de resumirlo.

También la psicología cognitiva y sus más recientes aportaciones incidirán en la elaboración de estrategias a seguir. Mientras más se sepa de los procesos cognitivos que afectan la especie humana, mayores serán las facilidades para quien resumen y para quien enseña a resumir dentro de una aula de clases. (Pinto-Molina: 1992:208) A estas dos relaciones, agrego la falta de difusión, capacitación de toda esta información que resulta valiosa para los profesores, quienes son los que se enfrentan a las dificultades primordiales para aprender con muy pocas herramientas y apoyos.

Por otro lado, el investigador Endress-Nieggemeyer (1989:110) nos habla de reglas básicas para resumir que se traducen en consejos prácticos para la redacción propia del resumen. Él distingue dos clases de reglas: analíticas (reducir y condensar) y sintéticas (clarificar y estilizar), veamos las primeras:

**1. Reducción**, eliminación de los componentes menos esenciales del significado explícito del texto:

REDUCE 1: Ponga el resultado, elimine cómo se obtiene.

REDUCE 2: Elimine ejemplos, definiciones, explicaciones.

REDUCE3: Elimine modificadores pobres de contenido.

REDUCE 4: No use gráficos ni tablas.

REDUCE 5: No utilice referencias\*

REDUCE 6: Omita lo que el autor juzgue menos importante.

REDUCE 7: Elimine lo obvio.

REDUCE 8: Omita argumentos marginales.

REDUCE 9: Tome la clase o grupo, no sus miembros.

**2. Condensación**, o contracción con pérdida de información explícita.

CONDENSA 1: Use una expresión sinónima más corta.

CONDENSA 2: No repita lo que de algún modo esté contenido en la definición de un concepto.

CONDENSA 3: Para hechos use caracterizaciones breves.

CONDENSA 4: No lo diga dos veces.

CONDENSA 5: Omita expresiones retóricas.

Ahora las reglas sintéticas.

**A) Clarificación:**

1. Busque expresiones precisas.
2. Defina el concepto central si fuera necesario para su comprensión
3. Si no encuentra una formulación clara, déjela.

**B) Reorganización:**

1. Elimine proposiciones sin referencia.
2. Reajuste la coherencia y estructura textual.
3. Sitúe la oración tópica en la posición principal.
4. Reajuste la estructura de la oración.

**C) Estilo:**

1. Use tiempos presente y formas activas de verbos.
2. Use conectores de oraciones.
3. Elimine construcciones toscas y expresiones retóricas.
4. Utilice frases cortas.

Observamos que Endres-Niggemeyer está en contra de anotar referencias a un nuevo escrito como lo es el resumen; quizá emita ese comentario porque se dirige a un público especializado como los escritores científicos que elaboran los resúmenes documentales o mejor conocidos como *abstract*, pero considero que para un alumno de nivel bachillerato sería fundamental que contextualizara su escrito y marcara esa distancia entre su discurso y el discurso del autor.

Ahora presento la metodología de dos investigadoras mexicanas (Hochman y Montero: 1986: 49-53) en cuanto a la propuesta de presentación de un texto en forma resumida, aquí se hace notar que ellas, sí incluyen la etapa de revisión y corrección, poco trabajada con nuestros alumnos. Ellas proponen una serie de pasos para la redacción de un resumen.

#### **2.6.2. Pasos para redactar un resumen.**

- Dar una lectura inicial del texto y reflexionar sobre el mismo, a fin de captar su sentido general.
- Leer nuevamente subrayando o entresacando las ideas principales y ver si es posible resumir el texto.
- Con base en la lectura anterior y conociendo el texto, hacer una lista de módulos o puntos básicos alrededor de los cuales se desarrolla éste.
- Elaborar un primer borrador cotejando la exactitud en la transcripción de las ideas del autor, utilizando como guía la lista de puntos básicos para asegurar el tratamiento de todos ellos en la presentación resumida. Suprimir toda sobreinterpretación y corregir cualquier omisión.
- Hacer las correcciones de estilo, eliminando frases y palabras superfluas, datos innecesarios, repeticiones, corrigiendo y aclarando las partes que parezcan confusas y ajustándolo a la extensión señalada por exigencias previas del trabajo (por ejemplo las líneas o cuartillas exigidas por alguna de las cátedras o por alguna institución: un periódico, una revista u otra publicación similar). En seguida presento los requisitos que debe cumplir una presentación resumida.

### **2.6.3. Requisitos que debe cumplir una presentación resumida.**

- Tratar de comprender la idea aceptándola en su propio significado, pero redactándola con palabras propias.
- Evitar caer tanto en lo narrativo como en lo simplemente enunciativo.
- En el caso de que encuentre algún pasaje que sea imposible resumir en las propias palabras, debido a la importancia de la idea o a la forma de su enunciación, tomarlo textualmente y citarlo entre comillas, pero sin abusar de tal procedimiento. Debe ser la excepción, no la regla.
- Escribir en primera o en tercera persona.
- Cuidar la ortografía y la sintaxis.
- Para mayor seguridad y precisión, recurrir de continuo al diccionario.

Hasta el momento he presentado 3 propuesta diferentes, pero a la vez complementarias, sobre la metodología escrita del resumen, pero no se ha explicado, ¿cuál es el objetivo de emplear esta técnica. Baena (1988) y Hochman y Montero (1986) que lo primero que cumple un resumen es con dar objetividad al trabajo, tomar las ideas fundamentales resumiéndolas, pero sin alterarlas. Esto significa que en la presentación resumida no pueden entrar ideas personales, interpretaciones, juicios críticos, ni se podrá emitir nada de lo que constituye el fundamento del texto original. Por tanto, debe evitarse hacer cualquier tipo de comentario. Hay que colocarse en la posición de un testigo objetivo, que refleja fielmente, sin distorsionar.

Otro objetivo consiste en desarrollar en el alumno, al mismo tiempo que la objetividad, la capacidad de síntesis (la proporción que debe guardar una presentación resumida, respecto al texto original debe ser de un diez por ciento generalmente, aunque esto depende de la densidad del texto). Ambos objetivos sentarán las bases para el desarrollo de un verdadero sentido crítico.

Como es fácil comprender, una de las dificultades de la operación de resumir surge a la hora de compatibilizar estos criterios, pues algunos son hasta antiéticos. El éxito estribará

en el logro de un equilibrio satisfactorio. Ahora veamos la forma de amalgamar estas recomendaciones.

## **2.7. Propuesta para trabajar el resumen en la materia de Taller de Lectura y**

### **Redacción 1**

#### **Ejercicio: Instrucciones y modelos.**

He pretendido explicar, que el proceso de resumir, no consiste en emplear una serie de consejos que terminen con la intención del individuo de si lo hizo bien o no, sino de sistematizar una serie de estrategias, habilidades y ejercicios que abarcan tanto lo cognitivo como la producción textual, para que, junto con esos propósitos, apoyen tanto la comprensión del mensaje como la producción de un escrito nuevo y resumido. Para ello, considero trabajar un modelo en 3 etapas, donde la primera de ellas está enfocada a contextualizar al texto, mediante una guía que aborda: quién escribe el texto, cuál es su tema principal, cuál es el modo del discurso que predomina, el tipo de texto al que pertenece; además contar y numerar párrafos como un primer acercamiento a la jerarquización de las ideas.

La segunda fase consiste en realizar un “análisis de contenido” del texto en cuestión, es decir, diseccionar el texto para establecer las diferentes relaciones que operan a nivel textual y semántico. La tercera fase se aboca a la producción del texto nuevo, para lo cual puede revisar los modelos de los diferentes autores expuestos con anterioridad y darles un uso más allá de la simple recomendación. Es necesario, también, revisar el cuadro de los diferentes conectores que permiten la construcción de un texto breve pero cohesionado.

A continuación se presentan varios ejemplos con textos de diversa índole para trabajar el resumen. Algo que podría ayudar a los alumnos a construir su texto resumido sería un discernimiento, que aparezca en forma gráfica, de las ideas contenidas en el texto. Maqueo y Rosales (2000:113) proponen un cuadro para tales fines que consta de tres rubros

IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	IDEAS COMPLEMENTARIAS
-------------------	-------------------	-----------------------

## El eclipse

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podía salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos V condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostros impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años, en el país le habían conferido un mediano dominio de las lengua nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis- le dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Augusto Monterroso.

*Obras completas*

México, SEP Lecturas Mexicanas, Segunda Serie, No. 32

1986, páginas 147-148

En este breve cuento de Augusto Monterroso predomina el modo del discurso de la narración, ya que las acciones de los personajes se desarrollan en el tiempo y en el espacio determinado. Por otro lado, estamos ante un texto literario porque predomina en él la función poética de la lengua e implica la recreación estética de la realidad.

Para resumir un texto narrado hay que examinar las secuencias en que se encadenan los hechos y elegir las secuencias más importantes. Para cada una de éstas, habrá que atender los siguientes aspectos:

Qué o quiénes: {sujeto(s) que realiza(n) la(s) acción(es)}

Qué: {verbo, es decir, la(s) acción(es) realizada(s)}

Dónde: (lugar).

Cuándo: ( el momento o tiempo).

Cómo: (la forma en que se realizan las acciones).

A continuación se determinan las secuencias del texto “El Eclipse”. Para ello, podemos basarnos en los párrafos, asignándole –de entrada- a cada párrafo una secuencia. Luego, habrá que corroborar si efectivamente esto es válido; en el texto que estamos

analizando, sí lo es, a excepción del párrafo 7 que se divide en dos secuencias. Al aplicar este método, hay que ser flexible, pues no se puede aplicar de manera mecánica sino creativamente. Después a cada párrafo se le aplican las preguntas señaladas anteriormente, y a partir de las repuestas, se van construyendo los enunciados de manera coherente.

## **FASE 2**

1. Quién: Fray Bartolomé Arrazola, (monje español)  
Qué: se perdió  
Dónde: en la selva de Guatemala.  
Cuándo: en el siglo XVI (durante la conquista española, se infiere por el dato de Carlos V.  
Cómo: (no es necesario incluirlo).
2. Luego, un grupo de indígenas lo capturó para sacrificarlo.
3. Entonces, intentó salvarse.
4. Pues recordaba un eclipse esperado para ese día.
5. Y los amenazó.
6. Los indígenas formaron un pequeño consejo.
7. Más tarde, fray Bartolomé fue sacrificado.
- 7 (bis) Mientras un indígena recitaba la lista de las fechas de los eclipses lunares y solares que la comunidad maya conocía.

Ahora no queda más que escribir el texto juntando las ideas obtenidas.

## **TEXTO No. 2**

El siguiente texto se titula *De cenizas cenicientas a mujeres de carnes o huesos*, de Cátodo di Mora, donde predomina otro modo discursivo, el cual requiere otra metodología (diferente a la anterior).

## TELEVISIÓN

### Tiempo libre

#### De ceniza cenicientas a mujeres de carnes o huesos.

#### Cátodo Di Mora

Yo creo que ya es urgente que se modernicen los argumentos de las telenovelas. No puede ser que mientras se hacen consistentes esfuerzos por poner al día otros ámbitos de la educación popular, las telenovelas sigan mostrando historias manidas y ñoñas, sacadas del arcón del romanticismo del siglo pasado, con mensajes edificantes sobre la conveniencia de hacer el bien sin mirar a quien y que el crimen no paga, cuando todos los días vemos triunfar a los malos y al mal convertido en una industria más productiva que la de churrufletos saladitos. Algo se tiene que hacer con urgencia porque de no hacerlo se corre el peligro de que los televidentes, hastiados, apaguen el aparato y –Dios no lo quiera- se les ocurra abrir un libro y dejen de sufrir para siempre con el melodrama de las cenicientas que ascienden del fango de la pobreza feliz al paraíso de la triste riqueza; tronando de paso, una de las más rentables actividades televisivas que lo mismo produce empleos, divisas que famas efímeras.

Incluso creo que las autoridades de Relaciones Exteriores, del Banco de Comercio Exterior o de Educación Pública, deberían de meter mano en este asunto, porque no puede ser que uno de nuestros principales productos de exportación, después de los narcóticos y el petróleo, muestre un retrato distorsionado de México, donde los pobres dejan de serlo por vía de la generosidad o del casamiento con los ricos y no por la eficacia de los programas asistenciales del Estado o del Liberalismo Social. No es posible que se difunda por el mundo entero la idea de que sólo las chavas buenas puedan alcanzar beneficios superiores a los del salario mínimo y de la Ley Federal del Trabajo mientras el resto tiene que rascarse con unas uñas cada vez más melladas. Convenzámonos, las telenovelas actuales son una prueba clara del fracaso de Solidaridad, Procampo y las Udis.

Qué les cuesta, digo yo, hacer un esfuerzo para actualizar los libretos de las “comedias” televisadas e incorporar los problemas actuales que aquejan a la sociedad y a las personas en lo individual. Hasta por salud mental y por refrescar la creatividad deberían, los productores, hacer algo porque sus creaciones reflejen el drama de una sociedad que sufre, ríe, se mata y se defrauda todos los días, lo mismo en los recintos religiosos que en los Ceresos. Un poco de imaginación, señores plis.

## FASE 1. GUÍA

### I. Instrucciones: Responde brevemente

1. Escribe el modo del discurso que predomina en este texto \_\_\_\_\_
2. Escribe a qué tipo de texto pertenece \_\_\_\_\_
3. Cuenta y numera los párrafos. \_\_\_\_\_
4. Escribe cuál es la idea global o tema \_\_\_\_\_
5. Escribe de dónde fue tomado el texto y a qué sección pertenece \_\_\_\_\_
6. Escribe cuál es la función de la lengua que predomina en este texto \_\_\_\_\_

### II. Instrucción: Encierra en un círculo la letra que corresponda a la respuesta correcta.

7. Las ideas del texto están organizadas como:
  - a) Una descripción.
  - b) Una opinión.
  - c) Una narración.

- d) Una demostración.
8. El recurso predominante que el texto utiliza para reforzar su intención es:
- a) La seriedad.
  - b) La exactitud.
  - c) La burla sutil o la ironía.
  - d) La advertencia.

Como se puede observar, este texto está tomado de una revista que corresponde al tipo periodístico; en él existe una opinión que busca producir una acción: modificar los argumentos de las telenovelas. Por ello, la función apelativa predomina en este texto en el que se intenta persuadir al lector de la validez de la idea principal, expresada en el primer enunciado del primer párrafo. En los textos argumentativos es más difícil establecer una metodología precisa para detectar los elementos que facilitan la extracción de la información relevante.

Cuando se trata de un texto cuyo modo del discurso es la argumentación, adquiere el carácter de demostración, y existen los pasos del método que marcan el proceso a seguir. Esto facilita la ubicación de las ideas; sin embargo, cuando se trata de un texto periodístico, la argumentación se presenta bajo la forma de persuasión o convencimiento y no existe una metodología estricta a seguir. El emisor se encuentra ante una mayor variedad de opciones, aunque en términos generales, se suele mostrar causas, dar definiciones, exponer consecuencias, aconsejar, pedir, exigir, proponer, concluir, mostrar oposiciones; todo esto en distintos tonos según el autor considere más pertinentes.

En el caso de este texto nos encontramos ante un tono irónico donde el orden de la argumentación es el siguiente:

#### **FASE 2. PRIMER PÁRRAFO**

- A) Idea principal (planteamiento de la opinión básica).
- B) Explicación de aquello en que se han convertido las telenovelas: algo irreal.
- C) Contrastación con la realidad.
- D) Consecuencias que podrían derivarse:

- a) Pérdida de televidentes.
- b) Quiebra de un negocio rentable.
- c) Televidentes convertidos en lectores.

### **SEGUNDO PÁRRAFO**

- E) El autor da una serie de consejos a:
  - a) Relaciones Exteriores
  - b) Banco de Comercio Exterior
  - c) SEP.
- F) Expone las razones de dichos consejos:
  - a) No se puede mostrar al exterior la pobreza de México.
- G) Termina el párrafo con una conclusión: fracaso de Solidaridad, Procampo y las UDIS.

### **TERCER PÁRRAFO**

- H) Continúa con el mismo esquema del 2º. Párrafo.
- I) En el último enunciado del párrafo refuerza su llamado al cambio pedido.

Después de este análisis del texto es necesario decidir cómo va realizarse el resumen. No se trata únicamente de conformarse con lo que el texto expone de manera explícita. Se vuelve importante captar aspectos implícitos del texto (intención, modo del discurso, tono en que se expresa el autor, tipo de texto, sentido en el uso del lenguaje) y hablar de ellos, por ejemplo, veamos esta propuesta de resumen.

### **FASE 3**

#### **A cambiar las telenovelas**

El autor del texto expone su opinión de que deberían modificarse los argumentos de las telenovelas ya que, según él, se han vuelto exageradamente repetitivas, irreales y tontas. El tono que utiliza en su crítica es muy irónico y requiere de un lector bien informado para entender las causas y las consecuencias negativas que originan para el país la bajísima calidad de estos productos; su advertencia es clara: urge el cambio.

Ahora presento otro tipo de texto con una serie de características diferentes a las anteriores. Es conveniente resaltar los aspectos que he venido mencionando para

comprender un texto, pues de eso depende tener un buen grado de comprensión para realizar un resumen con mayores posibilidades de éxito.

### **FASE 1. GUÍA**

**INSTRUCCIONES:** Responde brevemente a partir del texto No. 3

1. Escribe de dónde fue tomado el texto y qué indica el número 1 en el título \_\_\_\_\_
2. Cuenta y numera los párrafos \_\_\_\_\_
3. Escribe dentro de qué tipo clasificas a este texto \_\_\_\_\_
4. Escribe el modo del discurso que predomina en él \_\_\_\_\_
5. Explica qué indica la palabra “fragmento” colocado debajo del título del texto \_\_\_\_\_
6. Escribe cuál es la idea global de que habla el texto \_\_\_\_\_
7. Explica a qué tipo de lector está dirigido este texto \_\_\_\_\_
8. Explica cuál es la intención predominante en el texto \_\_\_\_\_
9. Escribe de manera jerarquizada las ideas principales de este texto:
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_

## 1. Una estrella llamada Sol (fragmento)

### Las estrellas y el Sol.

Para comprender al Sol hay primero que comprender que se trata de una estrella. Una más como las miles que vemos en la noche (cuyo brillo total no alcanza a perturbar su oscuridad). Pero a diferencia de las estrellas nocturnas, que desde la Tierra se ven como puntos, el Sol es para nosotros una estrella muy peculiar, pues se nos presenta en el cielo con un gran tamaño y un enorme brillo, y ejerce gran influencia sobre nosotros al inundarnos con su luz y su calor. Este se debe a que nuestro planeta Tierra está muy cerca de él: gira a su alrededor junto con otros planetas.

Si dejamos de lado esta apariencia notable del Sol, producto de su cercanía, encontramos que tiene un color y un brillo (o luminosidad) particulares que, aunque no es el de todas las estrellas, si es compartido por una determinada clase de éstas. Las distintas clases de estrellas difieren precisamente en color y en luminosidad.

En una noche oscura y despejada es posible observar tanto estrellas muy brillantes como muy débiles, algunas tan tenues que apenas podemos verlas a simple vista. También notaremos que algunas se ven rojas y otras amarillas, pero en la mayoría, sobre todo en las débiles, predomina un color azul intenso. Este color se debe a la atmósfera de nuestro planeta. Sin embargo, si elimináramos este efecto, todas las estrellas se podrían ver de su color propio o intrínseco.

Según su color intrínseco, las estrellas se clasifican en diferentes tipos llamadas tipos espectrales. Estos fueron divididos arbitrariamente en varios grupos: O, B, A, C, G, K y M. El tipo O incluye las estrellas de color azul intenso. El tipo B, las de color azul; el A, las verdes; el C, las amarillas; el G las de color amarillo intenso; el K, las rojas y, por último, el tipo espectral M incluye las de color rojo intenso. El Sol es una estrella de color amarillo intenso, y por tanto, de tipo espectral G.

Una característica común a todas las estrellas que observamos en la noche, independientemente de su brillo y de su color, es que no presentan una forma geométrica distinguible, son sólo "puntos". Esto se debe a la gran distancia en que se encuentran, lo que nos hacen verlas pequeñas, aún cuando las estrellas son cuerpos esféricos de tamaño sorprendente. Por ejemplo, Alfa Centauri, la estrella más cercana a nosotros tiene un tamaño cercano al del Sol (1.4 millones de kilómetros de diámetro) pero la distancia del Sol a Alfa Centauri es de 270 mil veces la distancia de la Tierra al Sol: por eso la vemos como un punto. (La distancia *promedio* entre la Tierra al Sol: por eso la vemos como un punto. (La distancia *promedio* entre la Tierra y el Sol es de 150 millones de kilómetros, distancia que se conoce en astronomía como *unidad astronómica*).

González, José  
***El Sol***  
México  
UNAM-SEP, D.F. 1987.

## **FASE 2.**

Este texto reúne una serie de características que lo vuelven más fácil para resumir. En primer lugar es un texto científico dirigido a los estudiantes de un nivel medio superior en adelante. El sentido directo en el lenguaje vuelve más accesible su comprensión; es decir, hay menos datos implícitos (aunque por supuesto, siempre los hay).

Por otra parte, es un texto descriptivo y se trata de una descripción objetiva (propia de la ciencia). El tono coincide con la objetividad y el sentido directo y no hay un abanico de posibilidades en este aspecto que el emisor pueda utilizar, como vimos en el texto anterior. El texto leído es un fragmento del capítulo 1 de un libro cuyo título es el Sol por lo que apenas estamos en las cuestiones muy generales. Es un texto científico es muy común que estos aspectos generales incluyan definiciones, clasificaciones, como en efecto sucede en este caso.

Nos enfrentamos a un texto que define al Sol y luego procede a describir y clasificar a las estrellas a partir de parámetros establecidos (color, luminosidad, distancia, tamaño) así como relacionarlas por medio de comparaciones. Estos parámetros son los que nos permiten establecer las ideas principales del texto. He aquí una propuesta de resumen:

## **FASE 3**

### **Clasificación de las estrellas**

En este fragmento del texto se define al Sol como una estrella que se distingue de las demás por estar muy cercana de la Tierra. Menciona también que las estrellas pueden describirse a partir de sus colores diferentes, lo que permite clasificarlas en siete categorías. Agrega, además, que la apariencia de las estrellas se debe a su distancia pero en sí, las estrellas tienen tamaño y luminosidad variables. Algunas que se ven débiles, pueden ser en realidad muy grandes y brillantes pero están muy lejanas y viceversa.

Es importante y necesario adoptar el estilo indirecto al elaborar un resumen, es decir, atribuimos a una tercera persona (explícita o implícitamente) que no somos nosotros; pues nos da mayor formalidad. Veamos otro ejemplo de los que nos podemos encontrar en otras áreas.

Desde hace mucho tiempo algunos consideran la presión demográfica<sup>1</sup> como el factor esencial de los conflictos más graves. Es una idea tan vieja como el mundo el que, en los países superpoblados, las tensiones sociales son violentas y el que en ellos las revoluciones y las guerras son frecuentes. Por el contrario, en los países menos poblados los antagonismos<sup>2</sup> se hallan mas atenuados, se discute menos a los gobernantes y la paz se encuentra más segura.

En la actualidad, la teoría de la presión demográfica expresa la situación de los países subdesarrollados donde el crecimiento de la población adquiere un ritmo extraordinariamente rápido, provocando una fuerte agravación de los antagonismos políticos.

Dos formas de equilibrio demográfico parecen establecerse naturalmente por el juego de factores fisiológicos y sociológicos a la vez; uno en los países primitivos y otro en los países industriales muy desarrollados.

El equilibrio de los países primitivos es de la misma naturaleza que el observado en numerosas especies animales. Es decir, se basa en la combinación de una fuerte mortalidad, lo que podría denominarse como el “equilibrio de esturión”. La hembra del esturión pone docenas de miles de huevos; si todos llegasen a madurar, y si todos los huevos de estos nuevos esturiones tuviesen la misma posibilidad de existir, en muy poco tiempo todas las especies animales se verían aniquiladas por estos peces, ya la tierra se convertiría en un inmenso parque de esturiones. Sin embargo, son millones los pequeños esturiones que son aniquilados. Por consiguiente, se establece en un mundo de los esturiones, un equilibrio demográfico. El equilibrio demográfico de la humanidad primitiva es análogo, esto es, una fecundidad natural muy fuerte junto a una ausencia de restricción<sup>3</sup> de los nacimientos provoca una natalidad muy elevada. Pero, por otro lado, la carencia de higiene, las dificultades de alimentación, las enfermedades y el envejecimiento prematuro, provocan igualmente una fuerte mortalidad.

En los países industriales muy desarrollados, la situación es diferente en ambos puntos de vista. Una mejor higiene, una alimentación más abundante y más equilibrada, junto al desarrollo de la medicina, hacen aminorar la mortalidad. La natalidad tiende a decrecer igualmente, en principio por efecto de factores biológicos aún mal conocidos, pero de cuya acción no se duda apenas. Por otra parte, el desarrollo del confort, de la educación y del individualismo, aumenta la restricción voluntaria de los nacimientos. En definitiva, se establecen en cierto equilibrio demográfico basado en la coincidencia entre una débil natalidad y una débil mortalidad; la población crece, pero lentamente.

En los países subdesarrollados, el equilibrio primitivo se rompe, sin haberse establecido aun el equilibrio de los países industriales. La introducción de algunas reglas elementales de higiene y sanidad, junto a tratamientos fáciles y poco costosos en la lucha contra las enfermedades endémicas (empleo masivo y regular desinfectantes, por ejemplo) hacen disminuir rápidamente la mortalidad infantil, que es la más importante desde el punto de vista del crecimiento demográfico. La natalidad tiende, por contrario, a mantenerse mucho tiempo en el mismo nivel, en primer lugar, porque las costumbres alimenticias cambian poco y porque la fecundidad natural no se ha modificado. Y, en segundo, porque las costumbres tradicionales y la evolución general avanzan muy lentamente y se oponen todavía durante cierto tiempo a la restricción voluntaria de los nacimientos. La población tiende entonces a crecer siguiendo un ritmo muy rápido.

Los países subdesarrollados se ven expuestos, de este modo, a una situación explosiva. Los antagonismos políticos se desarrollan entonces con una gran violencia, bajo el efecto de la presión demográfica. Revoluciones, guerras y dictaduras políticas, pueden ser la resultante de esta situación, a menos que se adopten medidas draconianas<sup>4</sup> para propagar el uso de los procedimientos anticonceptivos.

**Duverger, Maurice**

***Introducción a la política.***

**España, Editorial Ariel**

<sup>1</sup> Presión demográfica: “exceso de población”

<sup>2</sup> Antagonismos: “rivalidades, enfrentamientos”

<sup>3</sup> Restricción: “limitación.”

<sup>4</sup> Draconianas: proviene del sustantivo Dracón, legislador de Atenas, a quien se atribuye una legislación cruel en sus castigos. Hoy, el término se aplica a las leyes severas y rígidas.

Los pasos que debes recorrer para resumir un texto de esta naturaleza son los siguientes:

1. Lee atentamente el texto.
2. Busca en el diccionario las palabras cuyo sentido desconoces.
3. Contesta la guía que a continuación se presenta.

## **FASE 1. GUÍA**

**I. Instrucciones:** Responde brevemente.

1. Escribe de dónde apareció publicado el texto: \_\_\_\_\_
2. Escribe quién es el autor: \_\_\_\_\_
3. Cuenta y numera los párrafos \_\_\_\_\_
4. Escribe el modo del discurso que predomina \_\_\_\_\_
5. Escribe cuál es la idea global de que habla el texto \_\_\_\_\_

En el texto que estamos analizando, presenta la siguiente estructura.

## **FASE 2**

- Hay un hecho comúnmente admitido: en los países superpoblados los conflictos son mucho más numerosos que en los países de escasa población (hipótesis explicativa del problema).
- En la actualidad, esta teoría puede aplicarse a los países subdesarrollados, caracterizados por tener un alto índice de población.
- Existen dos formas de equilibrio demográfico: la de los países subdesarrollados y la de los países desarrollados (método de comprobación).
- En los países subdesarrollados o primitivos, el equilibrio demográfico se logra mediante una fuerte mortalidad que contrarresta el elevado índice de natalidad.
- En los países desarrollados el equilibrio demográfico se obtiene de forma inversa: la baja mortalidad gracias a la introducción de algunas normas de higiene y sanidad.

Sin embargo, la natalidad se mantiene en el mismo nivel.

- La consecuencia es obvia: la población en estos países subdesarrollados, crece a un ritmo vertiginoso (resultados parciales).
- Si no se toman medidas rigurosas que controlen la natalidad, este exceso de población va a provocar mayores tensiones y conflictos (advertencia final).

### FASE 3. Propuesta de resumen

Dos son las formas naturales que regulan el crecimiento demográfico: la de los países subdesarrollados (fuerte natalidad que contrarresta la elevada mortalidad), y la de los países desarrollados (baja mortalidad). En la actualidad, el equilibrio demográfico propio de los países subdesarrollados se ha visto alterado, como consecuencia de la disminución del índice de mortalidad. La aceleración del crecimiento de población puede originar, en dichos países, graves conflictos, a no ser que se adopten rigurosas medidas anticonceptivas que reduzcan el índice de natalidad.

Este resumen enuncia los contenidos de modo totalmente distinto al esquema analizado. Se ha redactado contemplando en conjunto las ideas, mientras que el resumen iba recogiendo aspectos esenciales, pero parciales, del texto. Es importante acostumbrarse a diferenciar lo esencial de lo accesorio. Por ejemplo, es esencial decir que “el equilibrio demográfico propio de los países subdesarrollados se ha roto”. Por el contrario, sería accesorio referirse al ejemplo del esturión.

Por otra parte, no se debe caer en la exageración de reducir tanto el texto que nuestro resumen falsee su contenido. Por ejemplo, si nos limitamos a decir que el texto nos señala las dos formas de equilibrio de los países subdesarrollados y que esto puede originar graves conflictos.

Espero que con la exposición de diversas técnicas y consejos propios para lograr un resumen, se sienten precedentes de seguir trabajando y perfeccionando este importante producto escolar, como una herramienta de suma importancia en el ámbito académico. Se debe recordar que ninguna estrategia es mágica o funciona al 100 por ciento con nuestros alumnos; si no que es nuestro salón de clases el único laboratorio donde debemos hacer un diagnóstico de pruebas que funcionen con los alumnos que tenemos, no con los que pueden funcionar. Estar en contacto con lo que ellos necesitan, es uno de los primeros contactos

que debemos atender. Finalmente tener presente que las estrategias y habilidades que diseñamos, como profesores, son con la finalidad de que los alumnos conozcan y mejoren sus diferentes competencias comunicativas.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, he querido demostrar que es escribir en una de las operaciones cognitivas más complejas, por ende, elaborar un texto resumido implica una serie de eventos tanto cognitivos como lingüísticos que se deben atender a la hora de producir, y por lo tanto, se debe ser lo suficientemente cautos, con especial interés en el campo de la enseñanza, para no exigir su realización sin antes haber explicado y ejercitado convenientemente el proceso general de resumir.

La complejidad a la que me he referido durante este trabajo viene sustentada por la doble consideración que hacemos del resumen: se trata de un proceso (cognitivo) y de un resultado (textual). Como sucede con otros muchos contenidos educativos, con frecuencia se atiende casi de manera exclusiva al resultado, dejando de lado el proceso que hay que seguir para llegar a aquél. En este caso, se planteó el proceso considerando los diversos mecanismos –mentales unos, lingüísticos, otros- que intervienen en el resultado al que desembocará la contracción de textos o resumen.

Insisto en cuestiones tan importantes como la memoria, el almacenamiento y procesamiento –recuperación y (re)producción de información-, los modelos de comprensión, las estrategias de lectura y la producción de textos. Con todo esto, se pretende situar a este fenómeno textual en un marco de complejidad que da al traste con el ejercicio dominante y rutinario basado en una mera práctica intuitiva.

Lo expuesto con anterioridad me conduce a subrayar la necesidad de profundizar en los planteamientos que deben inspirar la práctica de esta estrategia de composición textual y renunciar –sobre todo en educación- a la simplicidad reductora de exigir al alumno algo no explicado: actitud que generalmente no se sigue con otro tipo de contenidos.

A este respecto, propongo un método, a través de tres fases correspondientes. Estas tres fases representan las etapas o fases que se involucran en todo proceso de composición escrita: planificar, redactar, revisar. En este caso del resumen, las tres fases funcionan así:

la primera está destinada a que el alumno ubique contextualmente al texto, posterior a su proceso de comprensión. Aplica sus estrategias de lectura y le permite ampliar o desarrollar su competencia lingüística. En la segunda fase, realiza una lectura más profunda y utiliza su capacidad de síntesis para desglosar los elementos que componen a ese texto con el que se enfrenta. Identifica ideas principales y las distingue de las secundarias. Realiza, lo que algunos autores llaman, el análisis de contenido. Por último, la tercera fase, es la de la producción del texto, ya con la disección que ha hecho del texto, procede a armarlo, pero produciendo un nuevo texto. Para ello he propuesto una guía muy útil de los principales conectores que podría utilizar para cohesionar su escrito.

En el análisis del programa de estudio para la materia de Taller de Lectura y Redacción 1 propuesto por el Colegio de Bachilleres lo realicé con el propósito de demostrar que no existe un planteamiento para la enseñanza del resumen; sin embargo, la mayoría de los productos escritos que solicita dicho programa culminan en la elaboración de un resumen, aspecto por demás incoherente. Por el contrario es escasa la atención que se presta al ejercicio de esta técnica de composición textual en los libros de texto y en los programas de estudio; en el mejor de los casos suele aparecer una elaboración intuitiva, basada en el subrayado de lo más importante que se le pide al alumno, y a quien se presupone capaz de hacerlo por el hecho mismo de que sabe leer y escribir. Esto lleva consigo que sean escasísimas las referencias a presupuestos textuales (léxico-semánticos, sintácticos y socio-pragmáticos) y a las transformaciones que lleva consigo resumir textos.

Junto a esta situación se da la paradoja de que esta estrategia de comprensión y producción de textos, poco practicada de manera explícita en el aula y en los manuales escolares; sin embargo, con reiterada frecuencia aparece en programas o cursos extraescolares bajo epígrafes tales como técnicas de estudio u otras similares.

Para finalizar, ratifico lo ya dicho: nos encontramos ante una técnica de composición textual de gran rentabilidad en la enseñanza –y fuera de la enseñanza también-, insuficientemente tratada y generalmente planteada de forma intuitiva, a merced del buen hacer que se le supone al alumno –de cualquier nivel del sistema educativo- y por

ello, sin ningún tipo de planificación o metodología que contemple los presupuestos y mecanismos que requiere este tipo de estrategia textual en específico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. *Cómo resumir un texto*. Barcelona, Octaedro. Colección Nuevos Instrumentos No. 10, 1999.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. *El resumen escolar*. Barcelona, Octaedro. Colección Recursos No. 26, 1998.

ALLIENDE, Felipe y CONDEMARÍN, Mabel. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Andrés Bello, 1993.

BAENA PAZ, Guillermina. (1979) “Resumen, Síntesis y Cuadro sinóptico” en *Instrumentos de investigación. Manual para elaborar trabajos de Investigación y tesis profesionales*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1986.

BERNÁNDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe, 5ª reimpresión, 1992.

BORET, M. y PEYROT, J. (1969) *Le résumé du texte*. París. PUF. 4ª. Edición 1987.

CANALE, Michael. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA (et.al) *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, 1995.

CASSANY, Daniel. ( 1989) *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós Colección Comunicación No. 37. 7ª. Reimpresión, 1997.

COLEGIO DE BACHILLERES. *Plan de estudios para la materia de Taller de Lectura y Redacción I*, México, 1993.

DÁVILA, Carlos y JIMÉNEZ, Rodolfo. *Comunicación Escrita y Oral. Taller de Lectura y Redacción I*, México, mimeo, 1998.

DJIK, Teun Van. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1993.

ENDRESS-NIEGGEMEYER, B. (1989) “Content analysis a special case of text comprehension” en *Information Knowledge Evolution*, 44, FID Congress, 1989, pág. 110.

FAYOL, M. “Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales” *Études de Linguistique Appliquée*, No. 59, 54-64, citado por CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós, 1997.

FLOWER, Linda y HAYES, John R. (1980) “*A cognitive process. Theory of writting*” in *College Composition and Communication*, 31, Illinois, págs 21-32.

HOCHMAN, Elena y MONTERO, Maritza. “Presentación resumida de un texto” en *Taller de Lectura y Redacción*, MARTÍNEZ PALAU, Esperanza (et.al), México, Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, 1986.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés. (1993) “Enseñar lengua” en *El Enfoque comunicativo en la Enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, Colección Papeles de Pedagogía No. 14, 1997.

LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Vol. 1, (Teoría y práctica de la educación lingüística)*, Barcelona, Paidós, Colección Papeles de Pedagogía No. 38, 1999.

MAQUEO, Ana María y Rosales, Leticia “El resumen” en *Para escribirte mejor 3. Ortografía y Redacción*, México, Limusa-Noriega Editores, 2000, 113-116.

MARTÍNEZ, Roser. *Conectando texto. (Guía para el uso efectivo de los elementos conectores en castellano)*, Barcelona, Octaedro, Colección Nuevos instrumentos No. 8, 1997.

MONTENEGRO, Liliana y HACHÉ DE YUNÉN, Ana Ma. “Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: tiempo de lectura” en *Los procesos de la lectura y la escritura*, Colombia, Editorial Universidad del Valle, 1997.

MOREIRO, J.A. “El resumen” en *Operaciones de la cadena documental*, Madrid, Instituto Oficial de Radio y T.V. Unidad didáctica 104, página 37, 1988.

PINTO MOLINA, María. *El resumen documental*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

ROULET, E. *et.al. L'articulation du discours en français contemporain*, Berna, Lang, 1996.

SKOLNIK, H. “Investigación histórica del resumen” en *Journal of Chemical Information and Computer Sciences*, 1979, vol. 19, No. 4, pág. 215-219.

SMITH, Frank. (1978) “Reading like a writer” in *Language Arts*,, 60, págs. 558-567.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó/ICE de la Universidad de Barcelona, 1992.

VIDAL-ABARCA, Eduardo y GILABERT PÉREZ, Ramiro. *Comprender para aprender*, Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE), 1995.

WIDDOWSON, F.G. “Conocimiento de la lengua y habilidades para usarla”, en *Competencia Comunicativa*, LLOBERA, *et.al*, Madrid, Edelsa, 1995.