



Revista de Investigación Educativa 15

julio-diciembre, 2012 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos: el resumen

Mtra. Celestina Tiburcio Esteban

Técnico Académico interino
Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México
ctiburcio@uv.mx

Este artículo describe la práctica docente que llevó a cabo una profesora de sexto grado de primaria (Plan 93) en la materia de español. Específicamente, se analizan las producciones escritas (resúmenes) de los estudiantes y el desarrollo de las actividades que se llevaron a cabo como parte de la elaboración de una lección del libro de texto. Se identificó que la mediación docente influye en la producción de los escritos, pero no de forma determinante debido a que los estudiantes se enfrentaron al dilema de conjugar la imprecisión de la instrucción oral del docente con las recomendaciones detalladas del guión didáctico, generando así producciones distintas a las que el guión solicitaba, pero que aun así retomaban ambas instrucciones. Por otro lado, el análisis de las producciones escritas permite explorar tanto la comprensión lectora de los estudiantes (acerca del texto que resumieron) como la estructura de los resúmenes (escrito solicitado por el guión didáctico del libro de texto) y rastrear la estrategia que siguió cada estudiante para producir su texto. El resultado del análisis de los escritos permitió explorar y reflexionar sobre los procedimientos que siguió cada estudiante para realizar un resumen, lo que a nivel microgenético podría ser representativo de actividades cognitivas de diferente orden.

Palabras clave: Práctica docente, español, resumen, guión didáctico, lectura.

Recibido: 11 de febrero de 2011 | **Aceptado:** 04 de agosto de 2011

Para citar este artículo:

Tiburcio Esteban, C. (2012, julio-diciembre). Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos: el resumen. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/tiburcio_practica_docente.html

This article describes the teaching practices used by a sixth grade teacher in a primary school to teach Spanish to her students (Plan 93). Specifically, we analyze the student's written work (summary of a text) as well as the development of activities taken from a Spanish textbook. Teacher mediation is identified as influencing student's writing however it was not the only determining factor shaping their work. . The data suggests that students were faced with the dilemma of combining the imprecision of the teacher's oral instruction with the detailed recommendations of the textbook instructions. This tended to generate written texts on the part of the students which, while diverging from textbook instructions to meet oral instructions, still manage to capture both sets of didactic requirements (oral and written). In addition, analysis of the written work provides opportunities to explore both the reading comprehension of students (in relation to the summarized text), as well as the structure of the abstracts (requested by the textbook instructions). This allows us to identify and trace strategies used by students to produce his/her text. The analysis provides an opportunity to explore and reflect on processes used by students to summarize a text which might be relevant, on a microgenetic level, to cognitive activity of a different order.

Keywords: Teaching practice, Spanish, didactic screenplay, reading and reading comprehension.

Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos: el resumen¹

Introducción

¿Qué papel juega el docente en la planificación, en el proceso y en la revisión de los productos escritos del alumno? ¿Qué características tienen los escritos que producen los alumnos de sexto de primaria? ¿Cómo son revisadas y corregidas sus producciones escritas?

En este artículo se pretende dar respuesta a las preguntas anteriores a partir del análisis de cinco resúmenes que se redactaron en forma individual por estudiantes de sexto grado de primaria, en una escuela perteneciente a un municipio del estado de Veracruz. Los textos son producto de una secuencia didáctica que el libro *Español. Sexto grado* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1994; correspondiente al Plan 1993) sugería realizar y que fue mediada por el profesor. Asimismo, se narra cómo fue la práctica docente en relación con el material didáctico y se analiza cómo el profesor media la producción de este tipo de textos. Ante este panorama resulta necesario evidenciar la compleja variedad de elementos (propios del material didáctico, características de los estudiantes, acciones y decisiones docentes) que se ponen en marcha durante el desarrollo de una clase de español y a los cuales el docente se enfrenta de una forma consciente e inconsciente.

Metodología

Los datos que se retomaron para elaborar este estudio forman parte de una serie de observaciones de clases que se llevaron a cabo como parte del proyecto “Los lectores y sus contextos” (Vaca, Bustamante, Gutiérrez & Tiburcio, 2010). Las observaciones se hicieron en 2007 a grupos de sexto grado de primaria, tercer grado de secundaria y sexto semestre de bachillerato. Por ello, aún registran el trabajo didáctico con libros y orientaciones didácticas que describía, en el caso de la primaria, el programa de español de educación primaria 2000.

1. Agradezco los valiosos comentarios y recomendaciones del Dr. Jorge Vaca, el Dr. Gunther Dietz y el Mtro. Javier Bustamante al presente documento.

Para este análisis retomamos los datos de una sola clase de español (de tres que observamos de la misma profesora) de sexto grado de primaria, que duró aproximadamente una hora con veinte minutos. La clase fue videograbada, grabada en audio y luego transcrita para analizarla. El acercamiento fue de tipo etnográfico dado que estuvimos en varias clases de la profesora, adaptándonos a su tiempo y disponibilidad. La profesora que observamos es egresada de la Universidad Pedagógica Veracruzana y comentó que al momento de la observación de clase tenía nueve años de servicio. El grupo estaba conformado por 22 alumnos, 18 niñas y 4 niños. Sus edades oscilaban entre los once y doce años de edad y todos eran originarios de la localidad, que se encuentra a tres horas aproximadamente de la capital del estado de Veracruz y se ubica en una zona montañosa dedicada al cultivo de café.

Para acceder a las producciones escritas se transcribió la lectura en voz alta de cada resumen de los estudiantes, porque no fue posible tener acceso a sus cuadernos. Los datos obtenidos fueron una gran oportunidad para analizar tanto la práctica docente en su relación con la producción escrita de los estudiantes, como la comprensión que hicieron del texto que resumieron, así como las características de sus resúmenes. La estrategia que utilizamos para analizar las producciones escritas recupera algunos rasgos del enfoque clínico, debido a que se intentó llevar a cabo un seguimiento de las acciones que realizó la profesora para identificar la naturaleza de sus actividades y las relaciones que estableció con los materiales y principalmente con los estudiantes.

Práctica docente, producción escrita y currículo

En esta investigación se concibe la *práctica docente* como el conjunto de acciones que efectúa un profesor con el propósito de enseñar un contenido y que éste sea objeto de aprendizaje para los alumnos; de esta manera, coincidimos con García, Loredó y Carranza (2008) en concebirla como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4). La práctica docente se diferencia del *trabajo docente* porque éste comprende no sólo actividades de enseñanza, sino también actividades de administración escolar, comunitarias, de consejo-orientación, etc.; es decir, abarca más actividades que incluyen la práctica docente y una serie de acciones que consumen parte importante de la jornada laboral y que en ocasiones resultan invisibles. En concordancia con Fierro, Rosas y Fortoul (1995), consideramos que la práctica docente tiene varias dimensiones como son la personal, interpersonal, social,

institucional, didáctica y valoral, pero para este análisis sólo se abordó la dimensión didáctica de la práctica docente y, de manera paralela, la dimensión institucional.

En la dimensión didáctica se analizan acciones que realizó la profesora, como son el desarrollo de las actividades, instrucciones, manejo de tiempos, énfasis en ciertos contenidos, omisiones en la explicación de algún contenido o de alguna instrucción del guión didáctico, uso del libro de texto, etc.

En torno a la dimensión institucional se consideraron las presiones de tiempo y los materiales didácticos que la profesora utilizó en la clase. Como marco importante de esta dimensión institucional resultó necesario revisar el programa de la materia de Español 2000,² vigente en ese entonces, para conocer las orientaciones didácticas que le ofrecía al docente y principalmente para conocer el enfoque de la enseñanza del español.

Dicho programa se estructura en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. La lección que se trabajó en clase comprendía una serie de actividades que principalmente se ubican en el componente *escritura*. Los contenidos de dicho componente eran “el conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos; funciones de la escritura, tipos de texto y características y producción de textos” (SEP, 2000, p. 17).

La clase tuvo como actividad central la *producción de textos*, que era considerada contenido dentro del programa, y uno de sus propósitos era que los niños llevaran a cabo la planeación, redacción, revisión, corrección de borradores, elaboración de la versión final y divulgación del texto. El análisis que se presenta más adelante toma en cuenta dicho propósito y también que el programa sugería considerar tanto el *contenido* como la *forma* del escrito.

Más adelante se mostrará cómo en la ejecución del guión didáctico del libro de texto, las orientaciones fueron mediadas por la profesora, lo que en consecuencia orientó a modificaciones significativas que contrastan con las etapas de planeación, redacción, revisión, etc., que proponen tanto el guión como el programa de la materia. Cabe señalar que la mediación docente se observa en las acciones didácticas que el profesor lleva a cabo cuando de forma verbal explica, descifra e interpreta la información que presentan los textos, o cuando diseña actividades para que los estudiantes trabajen con los textos, en equipo o en una dinámica grupal en que todos aportan sus

2. En el caso particular de la asignatura de español, en noviembre de 2000 se publicaron los programas de dicha materia que sustituyeron a los de 1993. A diferencia del programa de 1993, en los programas de 2000 cambiaron los ejes (lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua) por componentes (expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua). El libro *Español. Sexto grado*, al que aquí nos referimos, se mantuvo vigente hasta la reforma de 2006.

ideas acerca del contenido de éstos. En la mediación docente “el profesor intenta interpretar y traducir a formas familiares la información poco significativa de los textos guiando el tratamiento de los mismos y promoviendo la comprensión lectora en sus alumnos” (Tiburcio, 2009, p. 65).

El “resumen” como objetivo de conocimiento

En la escuela primaria la escritura se lleva a cabo como medio para aprender contenidos en distintas materias, pero en la materia de español, la escritura también suele ser una práctica en sí misma porque se plantea como objetivo de aprendizaje. Como muestra, la clase que analizamos abordó las características y procedimientos que se siguen para producir un resumen. En este sentido, consideramos necesario iniciar nuestro análisis con una revisión del concepto “resumen” para después analizar las producciones escritas de los estudiantes.

En el diccionario de la Real Academia Española, el verbo resumir se define de la siguiente manera:

1. Reducir a términos breves y precisos, o considerar tan solo y repetir abreviadamente lo esencial de un asunto o materia.
2. Dicho del actuante: Repetir el silogismo del contrario.
3. Dicho de una cosa: Convertirse, comprenderse, resolverse en otra.
4. Dicho de un líquido: Filtrarse o absorberse.

De las cuatro opciones podemos destacar la primera porque muestra dos características de lo que se entiende por resumen “reducir a términos breves y precisos” y “repetir abreviadamente lo esencial”. Parafraseando estas características se entiende que resumir consiste en simplificar con precisión la información esencial de un texto. La cuestión de “repetir” indica que en un resumen, se expone lo mismo del texto a resumir, pero con “otras palabras”, porque no se dice exactamente igual, sino de manera abreviada.

Por otro lado, en clase la profesora leyó otra definición de resumen:³

Hacer un resumen es exponer de forma breve cierta información tomando en cuenta para ello ideas principales del texto- por resumir- un texto puede resumirlo de varias formas- copiando la idea principal del texto o párrafo- o resumir varias palabras o frases en una...

3. No se pudo localizar el origen preciso de esta definición. Inicialmente se supuso que fue retomada de *Enciclomedia* pero no se localizó en el diccionario de dicha herramienta. Es probable que la profesora la haya retomado de un libro de apoyo (de editorial privada) que solía utilizar.

De esta definición destacamos las frases “exponer de forma breve”, “ideas principales del texto” y las dos recomendaciones que sugiere para hacer un resumen. La primera recomendación, “copiando la idea principal del texto o párrafo” implica no sólo copiar mecánicamente información, sino que hay que hacer una valoración de la información que presenta el texto, decidir cuál es la principal y cuál es la secundaria para después retomar sólo la primera.

La segunda recomendación, “resumir varias palabras o frases en una”, implica la tarea de abreviar, reducir o simplificar, que podría considerarse una característica principal del resumen.

Finalmente, la tercera definición que retomamos es la que se localiza en el libro *Español. Sexto grado* (1994) que define al resumen de la siguiente forma:

Resumir es expresar en forma breve lo más importante de un texto. Para ello, primero es necesario entender toda la información, y luego localizar las ideas principales. (p. 40)

Aquí sólo se define en una frase: “expresar en forma breve lo más importante de un texto”, pero llama la atención la recomendación “es necesario entender toda la información y luego localizar las ideas principales”, debido a que implícitamente deja clara la condición de comprender el texto en su conjunto, localizar las ideas principales y luego expresarlas de forma breve. Estas acciones pueden considerarse tareas, al igual que en la anterior definición, que requieren jerarquizar o valorizar la información y clasificarla como “principal” o “secundaria”, para luego *expresar* sólo la primera en forma breve. Esta definición también indica de manera explícita qué orden se puede seguir para elaborar un resumen. Hasta al momento, tanto la definición leída por la profesora como la del libro de texto parecen coincidir, pero para comparar las tres definiciones las presentamos en la Tabla 1.

La definición del libro de texto y la que leyó la profesora, por retomarlas de recursos didácticos, además de definir lo que es resumen le sugieren al alumno acciones sobre cómo elaborarlo. Tienen términos semejantes, lo que evidencia coherencia entre los recursos didácticos, y en sí las recomendaciones parecen complementarse.⁴ Las tres definiciones plantean la necesidad de reducir el texto, lo que parece constituirse como característica principal del resumen, pero también la localización de las ideas principales o lo “esencial”, que no debe caracterizarse como una tarea estándar u homogénea, ya que cada lector, de acuerdo con sus experiencias, definirá qué es lo principal y qué lo secundario.

4. Aunque para este análisis retomamos la definición del libro de texto, en clase no se consideró explícitamente, aunque sí de manera implícita, porque el guión didáctico mantenía esa estructura.

Tabla 1. Concepto de resumen

Conceptos principales	RAE	Definición leída por la profesora	Libro de texto
Resumir	Reducir a términos breves y precisos	Exponer de forma breve	Expresar en forma breve
Ideas principales	Lo esencial	Ideas principales	Lo más importante de un texto
Reducir	Repetir abreviadamente	Forma breve, resumir	Forma breve
Otros		Copiar la idea principal del párrafo o del texto	Entender toda la información
		Resumir varias palabras o frases en una	Localizar las ideas principales

Práctica docente y uso del guión didáctico, ¿una relación indisociable?

En esta clase se inició la resolución de la lección catorce titulada “Leonardo” (SEP, 1994, pp. 164-168),⁵ pero no se concluyó. Se compone de un texto y un guión didáctico distribuido en nueve secciones, de las cuales sólo dos se resolvieron en esta clase. La lección abarca de la página 164 a la 175, su estructura está organizada en primer lugar por el texto y las siguientes nueve secciones:

1. “Intercambio de ideas”, en la página 167;
2. “Escribe un resumen” de la página 167 a la 169 (hasta esta página se trabajó en esta clase);
3. “Las palabras y su significado”, páginas 169 y 170;
4. “Las partes del texto”, páginas 170 y 171;
5. “Inventos y más inventos”, páginas 171 y 172;
6. “Investigación, páginas”, páginas 172 y 173;
7. “Ortografía”, página 173;
8. “Organicemos un concurso 1ª parte”, páginas 173 y 174, y por último, la sección
9. “Acerca de la lengua,” en la página 175.

5. El texto narra “cómo pudo haber sido la niñez de Leonado da Vinci” (SEP, 1994, p. 167).

A la realización de las dos primeras secciones se sumó, inicialmente, la lectura del texto que fue de dos tipos, una en voz alta por turnos⁶ y otra con apoyo del recurso de Enciclomedia.⁷ Después de la última lectura del texto la profesora leyó y explicó las orientaciones del guión didáctico, pero con algunos ajustes. A continuación se describe en qué consistían las actividades que el guión proponía realizar para después explicar qué modificaciones hizo la profesora:

a) Primera sección: “Intercambio de ideas”

Este apartado inicia comentando que el texto leído (ver anexos 1 y 2) narra cómo pudo haber sido la niñez de Leonardo da Vinci, y les indica que éste fue un brillante sabio que vivió hace más de 500 años. Luego sugiere tres preguntas para que los estudiantes comentaran con sus compañeros:

1. *¿Por qué al padre de Leonardo no le gustaba la idea de que su hijo fuera notario?*
2. *En un momento de la narración el padre creyó que su hijo acabaría siendo notario. ¿Por qué lo pensó? ¿Al final tuvo razón?*
3. *En el primer párrafo del texto hay una serie de preguntas que Leonardo se planteaba. ¿Tienen ustedes alguna idea de cómo contestarlas? Si no lo saben elijan una pregunta y, después, busquen información sobre ese tema en la biblioteca. Presenten su trabajo al grupo.* (SEP, 1994, p. 167)

No queda claro si el guión sugiere hacer una discusión en equipos, pares o en grupo, pero la profesora decide desarrollar una discusión grupal. Ante la primera pregunta surgió la duda de qué es un notario, una niña espontáneamente busca la palabra (que estaba en negritas) en el glosario que tiene el libro y lee el significado; la profesora sólo asiente. Respondieron el resto de las preguntas, pero ante la última, que consiste en retomar preguntas del texto, dedicaron unos minutos a la discusión del arcoíris,⁸ pero al final la profesora decidió posponer esta discusión para buscar ese tema en el libro de quinto grado y en la biblioteca.

Este primer apartado, que consistía en explorar qué entendieron del texto, tiene congruencia con la propia definición de resumen que da el libro, pues dicha defi-

6. Cada estudiante leyó en voz alta un párrafo, en un punto y seguido o punto y aparte el estudiante cedía la lectura en voz alta al compañero de junto.

7. Los estudiantes escuchaban el audio por medio de Enciclomedia (mediante un narrador que contaba la historia) y ellos seguían la lectura en su propio texto.

8. Las preguntas que contenía el texto eran: ¿Por qué el arcoíris tenía aquellos colores tan maravillosos? ¿Por qué cuando echaba piedras al estanque se formaba una serie de círculos que iban ensanchándose más y más? ¿Y a dónde iban a parar las ramitas que tiraba en el arroyo?

nición recomienda “entender toda la información” para después localizar las ideas principales.

b) Segunda sección: “Escribe un resumen”

En términos generales las acciones consisten en:

1. Subrayar *únicamente* las partes relacionadas con “Las aficiones de Leonardo” y “Lo que el padre de Leonardo pensaba, creía o se imaginaba al darse cuenta de los gustos de su hijo”;
2. Observar dos ejemplos de cómo hacer un resumen. Recomienda dos formas: copiar la idea principal del texto o resumir varias palabras en una sola;
3. Copiar en el cuaderno el cuadro que aparecía en la página 169, que concentraba en dos columnas, por un lado, las aficiones de Leonardo, y por la otra, lo que pensó, creyó o imaginó el padre de Leonardo. En ese cuadro debían concentrar lo que había subrayado, pero de formar resumida;
4. Comparar el cuadro con sus compañeros, discutir cuál es la mejor manera de resumir cada parte y corregir lo que fuera necesario;
5. Redactar, de forma individual, un resumen de las partes que tuvieran en sus cuadros. Para ello, les sugerían utilizar “palabras” que sirven para indicar el orden de las acciones y palabras que indican las consecuencias de las acciones. Por último, les mostraban el fragmento de un resumen como ejemplo de cómo utilizar esas palabras.

Para llevar a cabo la secuencia didáctica correspondiente a la segunda sección, la profesora leyó y a la vez explicó qué tenían que hacer; sin embargo, hizo ciertas modificaciones. Por ejemplo ante el primer párrafo, el texto original era:

Vas a elaborar el resumen de algunas partes del texto “Leonardo”. Para hacerlo, sigue paso a paso estas indicaciones:

Leer el texto y subrayar únicamente las partes que se refieran a la siguiente información

- Las aficiones de Leonardo
- Lo que el padre de Leonardo pensaba, creía o se imaginaba al darse cuenta de los gustos de su hijo. (SEP, 1994, p. 167)

Cuando la profesora lee dicho párrafo lo de la siguiente manera:

vas a elaborar **un** resumen- **<de>** algunas partes del texto Leonardo- para hacerlo **hay que seguir las siguientes** indicaciones- **>uno<- leer** el texto y **subrayar** únicamente las partes que se refieren a la **<siguiente>** información- **>por ejemplo<** las aficiones de Leonardo- lo que el padre de Leonardo pensaba- creía o se

imaginaba- al darse cuenta de los gustos de su hijo-⁹

Cuando la maestra lee las instrucciones sobre qué subrayar (que suponemos eran las ideas principales) introduce la frase *por ejemplo*, la cual le resta precisión a la instrucción. Después continúa leyendo el guión didáctico sin hacer pausas para que los alumnos realicen las tres primeras actividades, es decir, no da tiempo para que subrayen (las aficiones de Leonardo y lo que pensó, creyó o imaginó el padre de Leonardo) ni para que copien en sus cuadernos el cuadro de la página 169. Estas acciones nos llevan a establecer dos inferencias: la profesora decidió conscientemente modificar el guión didáctico, o bien, no se percató de la intención del guión.

La profesora sólo leyó las instrucciones y los cuadros, pero al final sólo dijo “van a resumir...”, lo cual, nuevamente, aparte de carecer de precisión, modificó el guión, pues dijo que iban a comparar los resúmenes y no los cuadros como lo sugería el libro.

Van a resumir y luego vamos a comparar, ¿sale? (se aparta del texto) pero antes recuerden que el resumen... (lee una definición de resumen). Pero su resumen deben de darle lógica y coherencia, ¿sale?... para que sea entendible, ¿ok?

La profesora termina de dar las instrucciones leyendo una definición de resumen (al parecer de un libro de apoyo) y pide que los resúmenes que elaboren tengan lógica y coherencia para que sean entendibles. En este sentido, hay otra modificación al guión al omitir la última recomendación que proponía la utilización de una serie de frases o palabras para que los alumnos enlazaran sus ideas o para indicar las consecuencias de las acciones (*al principio, después, luego, finalmente, por eso, así que, entonces, por tal motivo*).

Sobre la forma en que trabajaron en clase, en apariencia cada estudiante se dedica a realizar su resumen, en silencio, y en pocas ocasiones se escuchan murmureos. No se aprecia ayuda entre ellos, cada quien trabaja de manera independiente y algunos comparten sus avances (entre alumnos), pero cada uno trabaja individualmente.

La maestra dejó transcurrir aproximadamente veintidós minutos para que los alumnos redactaran su resumen, y cuando lo creyó pertinente les preguntó si ya habían terminado. Momento en que los estudiantes se observan inquietos y apurados para concluir. Una vez que la profesora decidió iniciar la revisión, o posible evaluación del resumen, les pidió a seis estudiantes que de manera individual y por turnos leyeran en voz alta su texto. Cabe recordar que uno de estos resúmenes no se retoma para el análisis que presentaremos más adelante porque no fue posible recuperar su transcripción, pues la niña (que lo escribió) lo leía en voz muy baja.

9. Los guiones señalan las pausas que hizo al leer, los signos < > muestran palabras que fueron omitidas y los signos >...< muestran palabras o frases que fueron introducidas y se señalan en letras negritas.

Después de que cada alumno leía, la profesora hacía comentarios muy breves. Por ejemplo, después de que Jimi leyó su resumen, la profesora hizo los siguientes comentarios:

Jimi lee: su padre era muy orgulloso de él- quería saber sus gustos y aficiones- Leonardo no hacía más que hacer objetos- su padre pensó que llegaría a ser una persona muy importante y quizás no sería- nota... notario- su padre le compró libros de ingeniería- mecánica etcétera- ahora sólo se dedicaba a observar animales- las piedras y la forma de las plantas- pero no hacía- ya esas cosas sino que s... su padre pensó que sería un naturalista- cuando regresó le dijeron- que ya no sería **naturista...** naturalista no un /**komérgico**/- pero- ¡me he equivocado- sólo será un pintor! esta vez se sintió muy disgusto- este muchacho es muy inconstante- cuando regresó le dijeron que se impactó con todo lo que había hecho- Leonardo llegó a ser todo lo que deseaba- y eso y algo más si su padre no lo hubiera deseado-

Profesora: ¿Qué les pareció el resumen?

Niños: Bien (en coro)

Profesora: ¿Sí se le entiende? ¿Es coherente? ¿Sí?... (alumnos callados) Bueno...

(M le pide a Sandra que lea su resumen en voz alta)

Nótese que dos de las preguntas de la profesora son cerradas y las hace de forma seguida e incluso condicionando la respuesta. Ésta fue la misma mecánica que siguió en la lectura y “revisión” del resto de los resúmenes.

Como resultado de esta descripción, es posible caracterizar la práctica docente como una guía en la resolución de algunos ejercicios de la lección. En apariencia tomó como base el guión del libro pero se separó en gran medida de la intención didáctica, debido a que, contrario a lo que pedía el guión, la profesora dio indicaciones generales sobre qué tipo de resumen debían elaborar los estudiantes.

En cuanto a la revisión, no hay evidencia de que revisara (ni tampoco de que los alumnos hicieran) ni el subrayado ni los cuadros (pasos previos a la elaboración del resumen) que pedía el guión. Los comentarios que la profesora hacía al momento en que cada alumno terminaba de leer su texto no iban más allá de la opinión de los estudiantes y al parecer sólo se hicieron por cumplir con un ritual de “revisión” de los ejercicios.

Ante este panorama, es necesario reflexionar sobre cuánto tiempo se haría falta para concluir la resolución de un guión didáctico de esta naturaleza, que solicitaba que los estudiantes:

- subrayaran en el texto (tomando en cuenta lo amplio que es) únicamente las partes señaladas por el guión;
- elaboraran los cuadros correspondientes, y
- redactaran el resumen

Es probable que si la profesora hubiera intentado realizar todas las actividades que el guión proponía, no le habría alcanzado el tiempo de la clase para que sus estudiantes las llevaran a cabo.

Por otro lado, explorando el guión didáctico se advirtió que el didacta¹⁰ tomó la decisión de focalizar la atención de los alumnos en las ideas principales del texto (vistas desde el punto de vista de él y no del alumno), pues *decidió* qué era lo más importante del texto al pedirles a los estudiantes qué subrayar. Aunque en términos operativos esta decisión le brindó apoyo a la maestra para orientar la redacción de los resúmenes, en la revisión de los mismos ella no enfatizó o hizo algún señalamiento sobre esas ideas principales.

En un primer momento los estudiantes y la maestra ya habían comentado (en la sección del intercambio de ideas) de qué trataba el texto y cuáles eran algunas ideas principales, pero para la elaboración del resumen no deciden cuáles son esas ideas sino que lo hace el guión al indicarles subrayar *únicamente* “Las aficiones de Leonardo” y “Lo que el padre de Leonardo pensaba, creía o se imaginaba al darse cuenta de los gustos de su hijo”. En términos generales, aunque posiblemente en otra clase y con otra lección, el propósito del guión didáctico sea que los estudiantes seleccionen esas “ideas principales”, en este caso, el guión ahorró ese paso: discriminar qué es lo más importante.

Producción escrita en el aula: los resúmenes de los estudiantes

En los anexos 1 y 2 se muestra el texto que leyeron y se puede apreciar que era relativamente amplio. Está compuesto por un título, 14 párrafos con 776 palabras. En siete ocasiones hace mención que para el papá de Leonardo, uno de los personajes de la historia, la *tradición familiar* de ser notario era aburrida. Hasta al final comenta que el personaje principal es Leonardo da Vinci.

Como se indicó, la recomendación del libro para elaborar el resumen consistía en retomar frases para enlazar las ideas y sólo resumir “Las aficiones de Leonardo” y “Lo que el padre de Leonardo creía o se imaginaba al darse cuenta de los gustos de su hijo”. A continuación se presentan las transcripciones de los resúmenes de cada niño y se muestra de qué párrafo fue extraída la idea. Además se indican con subrayado aquéllas ideas que son textuales o literales, es decir, que están de esa misma manera

10. Por didacta entendemos a la persona que diseñó el guión didáctico, y por lo tanto, es el que toma las decisiones sobre los ejercicios que debían realizar los estudiantes.

en el texto original. En los casos que no fue así, se indican con paréntesis aquellas palabras que omitieron los estudiantes, lo cual no sabemos si fue de forma deliberada, aunque en algunos casos identificamos que la acción de omitir fue sistemática.

El primer resumen que se leyó fue el de Jimi (Tabla 2).

Tabla 2. Resumen de Jimi

Resumen	Párrafo
<u>su padre era muy orgulloso de él-</u>	3
<u>quería saber sus gustos y aficiones-</u>	3
<u>Leonardo no hacía más que hacer objetos-</u>	4
su padre pensó que llegaría a ser una persona muy importante y quizás no sería- nota... notario-	
<u>su padre le compró libros de ingeniería- mecánica etcétera-</u>	6
<u>ahora sólo se dedicaba</u> a observar animales- las piedras y la forma de las plantas- pero no hacía- ya esas cosas sino que /s/... su padre pensó que sería un naturalista-	7
<u>cuando regresó le dijeron- que ya no sería naturista naturalista- no un /</u>	fusión entre 8 y 9
komérgico/- pero- ¡me he equivocado sólo será un pintor!	
<u>esta vez se sintió muy disgusto-</u>	11
<u>este muchacho es muy inconstante-</u>	11
cuando regresó le dijeron que se impactó con todo lo que había hecho-	12
<u>Leonardo llegó a ser todo lo que</u> deseaba- y eso y algo más si su padre no lo hubiera deseado-	13 y 14

En el resumen de Jimi hay muchos fragmentos que no son literales, incluso uno de ellos es la fusión entre las ideas de dos párrafos. El estudiante sustituye unas palabras por otras y sólo menciona en una ocasión que el padre de Leonardo no quería que éste fuera notario, a pesar de que el texto original lo señala siete veces, lo que pone de manifiesto la intención de resumir. Una característica más de este resumen es el uso de la palabra “etcétera”, que también implica la acción de resumir.

En cuanto a la significación que construye Jimi, es interesante la frase “¡me he equivocado-sólo será un pintor!”, porque muestra una apreciación cultural sobre el oficio de pintor y una idea divergente al texto (en este se habla de un “gran pintor”). Tal vez Jimi interpretó pintor de casas y no pintor de cuadros y con base en su apreciación, al utilizar la palabra *sólo*, se puede interpretar que para Jimi, la profesión de “pintor” (como él la entendió) no tiene el mismo prestigio que la profesión de inge-

niero o naturalista. Otras interpretaciones, pero que sí son convergentes al texto, son: que Leonardo era motivo de orgullo para su papá, que el papá quería saber los gustos y aficiones de su hijo Leonardo, que se impactó al ver todo lo que hacía Leonardo y que Leonardo llegó a ser todo lo que él mismo había deseado.

En la Tabla 3 se muestra el análisis del resumen de Bellanira, quien repite en más de dos ocasiones las palabras *pensó*, *Leonardo* y *ahora*. Sin embargo, con esta última palabra se muestra un esfuerzo por conectar las frases y darle coherencia al resumen. Hay pocas ideas textuales, pero una de ellas llama la atención por ser una interpretación divergente al texto. Bellanira menciona en tres ocasiones “que el papá pensaba que ser notario era aburrido”, lo cual no es exactamente así, ya que la expresión original es “... la aburrida tradición de ser notario”. Es decir, Bellanira interpretó que ser notario es aburrido en vez de que aburrida era la tradición de ser notario.

Otras interpretaciones que sí son convergentes al texto fueron “que su papá pensó que Leonardo era inteligente” y que “llegaría a ser todo lo que él pensaba”. Estas frases no son textuales, pues son inferencias que surgen a partir de otras expresiones que aparecen en el texto.

Tabla 3. Resumen de Bellanira

Resumen	Párrafo
lección catorce- tema- Leonardo -	Título
<u>Leonardo era un muchacho- curioso y valiente-</u>	1
<u>su padre estaba muy orgulloso de él- [4P]- (M: pongan atención) –</u>	3
<u>Leonardo no hacía más que construir objetos-</u>	4
su padre pensó que- ser notario era mu ... era- algo aburrido-	
ahora ya no... ya no [2P]- ahora sólo- se dedicaba a observar <u>los animales- las</u> <u>piedras- y la forma de [1P]-</u>	del ejemplo
el padre de Leonardo- seguía pensando que- ser notario era muy aburrido	
Leonardo ya no le gustaba- [3P]- ahora le gustaba dibujar- todo lo que veía [2P]- el padre de Leonardo pensó- que llegaría a ser pintor- y que era mejor que ser un aburrido notario-	8
ahora- ya no le gustaba ser pintor- sino le gustaba... le gustaba ver las aves cómo... cómo- movían sus alas- su padre pensó que era un muchacho inteli- gente y pensó que llegaría a ser todo lo que él pensaba- pero al fin llegó [4P]...	10 y 14

Bellanira resume bien la cuestión de señalar que Leonardo será pintor, pero se centra en esta profesión y no retoma las demás profesiones que el papá pensaba que

Leonardo sería y que se concentraban en los párrafos once, doce y trece. Como se puede apreciar, es un resumen con una mezcla, en menor medida, de copia, y en su mayoría, de síntesis; por ello es posible que en cierta medida esté desarticulado.

En la Tabla 4 se muestra el resumen de Sandra. Al parecer, en este texto todas las ideas son textuales. No buscó sinónimos ni sustituyó ideas secundarias; por ejemplo, no resumió en una sola frase (como lo pedía y mostró el ejemplo del libro) la mención de los animales. Del párrafo ocho se saltó al catorce (al igual que Bellanira), probablemente porque se le acabó el tiempo. Esos párrafos explicaban que el papá, entre otras situaciones, creía que Leonardo sería pintor.

Tabla 4. Resumen de Sandra

Resumen	Párrafo
su padre estaba muy orgulloso de él- <i>(siempre)</i> ¹¹ alterado/atareado/ y lleno de imaginación -	3
(Y) cuando iba a visitarlo se interesaba- mucho- por lo que hacía- quería saber sus gustos y aficiones-	3
[2P]- <u>de piedras y barro levantó un castillo con torres muy altas e incluso construyó un puentecito- y un molino-</u>	4
el padre de Leonardo pensó que... pensó que su hijo llegaría a ser ingeniero o quizás arquitecto- y rompería- con esas aburridas tradiciones de... de ser notario-	5
pero cuando regresó le dijeron que Leonardo ya no construía castillos- ni puentes- ni molinos-	6
también- vigilaba las ranas... las ranas- los sapos y la... y las hormigas...	6
tal vez me he equivocado- reflexionó el padre- al ver cómo Leonardo miraba- encantado un escarabajo verde-	7
muy satisfecho fue a la ciudad y le compró libros de botánica- de ciencias naturales- de geología/-	8
(no)- de un tiempo a esta parte- no hacía más que dibujar-	8
sin embargo cuando /akabó/ (al cabo)- de algún tiempo- fue a visitar a Leonardo le dijeron que el muchacho había vuelto a interesarse- por todo lo que hacía- Leonardo llegó a ser todo lo que su padre -había pensado- ingeniero arquitecto pintor- y mecánico...	14

11. Palabras que fueron omitidas por cada alumno.

En términos de comprensión lectora en el resumen se observa que Sandra pluralizó la tradición de ser notario, lo que podría ser una interpretación divergente al texto porque sólo se mencionó una tradición, no varias. En este sentido, no podemos afirmar que los estudiantes, y en especial Sandra, hayan sabido con claridad qué es un notario, pues al inicio de la clase se leyó una definición de notario que incluía el glosario del libro de texto, pero esto no garantiza que los estudiantes la hayan comprendido.

En este resumen, también se incluye la profesión de “mecánico” que probablemente infirió a partir de que el texto menciona que el papá de Leonardo le compra varios libros, entre ellos uno de mecánica. Este último dato es una inferencia que no podríamos caracterizar de divergente puesto que el texto expone los deseos de un padre por querer que su hijo tenga una profesión distinta a la que tradicionalmente se han dedicado los miembros de su familia.

El texto no plantea la distinción entre oficios y profesiones (contenido que se revisaba en primer grado de primaria en el mismo plan de estudios de esta lección). No obstante, es posible que Sandra infiera mecánico por lo del libro de mecánica y porque lo considera un trabajo equivalente al de ingeniero, botánico, o arquitecto, mientras que para Jimi estas profesiones no son equivalentes a ser *sólo* pintor (de casas).

En la Tabla 5 se observa el resumen de Lety. Ella repite en varias ocasiones la palabra Leonardo porque, al igual que Sandra, retomó varias ideas en forma textual. Sin embargo, una variante es que Lety eliminó palabras o pequeñas frases que pudieran reflejar ese intento (de resumir) por eliminar o sustituir frases secundarias que no tienen tanta importancia. La mayoría de las oraciones son convergentes al texto, quizá porque son copias más o menos fieles de éste, y por lo mismo, el resumen muestra coherencia, pues desarrolla el tema sin contradicciones; de esta forma enlaza cada una de las ideas o argumentos presentados en el texto, sin contradicciones (Munguía, 2005, p. 84).

Al igual que Sandra y Bellanira, Lety no consideró nada de los párrafos ocho al trece. Dos veces señala que el papá quería romper con la aburrida tradición de ser notario.

Tabla 5. Resumen de Lety

Resumen	Párrafo
<u>Leonardo era un muchacho como</u> [1P]- <u>pasaba el día entero en el campo observando-</u>	1
su padre estaba (<i>muy</i>) ¹² orgullosa de él	3
<u>quería saber sus gustos y aficiones-</u>	3
un día le dijo que lo... un día le... un día le dijeron que (<i>desde hacía tiempo</i>) Leonardo no hacía más que construir objetos con (<i>ayuda de</i>) piedras y barro levan... <u>levantó un castillo con torres muy altas e incluso construyó un puentecito y un molino-</u>	4
<u>el padre de Leonardo pensó que su hijo llegaría a ser ingeniero o quizá arquitecto y rompería con esa aburrida tradi... tradición de ser notario-</u>	5
fue a la /siudad/ y compró libros de ingeniería- mecánica y arquitectura pero cuando regresó le dijeron que Leonardo ya no construía castillos ni puentete... ni puentes ni molinos- ahora sólo se dedicaba a observar animales- (<i>resumió varios</i>)	6
su papá pensó que sería un... un naturalista o botánico y no debía de mantener la tradición de notario-	7
<u>sin embargo</u> [3P]- a Leonardo le dijeron que el muchacho había vuelto a <u>interesarse por todo lo que hacía antes y que</u> (<i>además, ahora</i>) <u>había construido dos grandes alas- pues tenía deseos de volar-</u>	12
<u>Leonardo se interesaba por todo</u> [3P]-	12
<u>Leonardo llegó a ser todo lo que su padre pensaba ingeniero- arquitecto- pintor- botánico y muchas cosas más...</u>	14

El resumen de Edwin fue diferente a los anteriores (Tabla 6). Como se observa, se divide en tres apartados y a cada uno Edwin le dio un título. Aunque se retomaron ideas textuales, fueron mínimas porque, incluso, en el último párrafo, donde se resumen las profesiones en que había pensado el papá de Leonardo, se retoma una idea del párrafo catorce, que las resume muy bien. Se aprecia coherencia entre títulos y contenido del texto, salvo la última parte. Interpreta que el papá está lleno de imaginación, cuando el texto dice que era Leonardo. Es posible que esta idea la haya asociado a la instrucción del guión didáctico que pedía subrayar lo que el papá “pensaba, creía, o se **imaginaba**”.

12. Las palabras o frases entre paréntesis son omisiones que hizo Lety de manera sistemática.

Es el único estudiante que retoma algunas preguntas iniciales del párrafo 2 del texto original; además, en una de ellas sustituyó palabras por su sinónimo. Por ejemplo:

- Pregunta original: ¿por qué cuando **echaba** piedras al estanque se **formaba una serie de círculos que iban ensanchándose** más y más?
- Pregunta modificada: ¿por qué cuando **tiro** piedras en el lago se hacen **ondas que se van engrandeciendo** más y más?

Tabla 6. Resumen de Edwin

Resumen	Párrafo
<i>las curiosidades de Leonardo-</i>	
Leonardo era un muchacho muy- curioso y valiente- observaba- todo lo que veía- y se preguntaba- ¿por qué el arcoíris tenía aquellos colores tan maravillosos?- ¿por qué cuando tiro piedras en el lago se hacen ondas que se van engrandeciendo más y más?-	1, 2
<i>sus aficiones-</i>	
desde- hacía un tiempo- Leonardo no hacía más que construir objetos- con piedras y barro- tiempo después- sólo se dedicaba a ver animales- piedras- hojas y frutos- después pasaba el tiempo dibujando todo lo que veía- los / ásperos/ de los campesinos- las tinajas- las ovejas y los olivos- después- sólo veía los pájaros- sus alas y quería volar y como las... y cómo las nubes se- movían con el viento-	4, 6, 8, 10, 12
<i>las aficiones de su padre-</i>	
su padre estaba muy orgulloso y lleno de imaginación- quería saber sus gustos y aficiones- él deseaba que fuera Ingeniero- Arquitecto- Pintor y Botánico- no quería que fuera un notario- él deseaba que rompiera con esa tradición de doscientos años-	3, 5, 7, 9 14

Consideraciones adicionales sobre los resúmenes

A pesar de que la profesora intentó apegarse al libro, y no dio la instrucción de manera precisa (no sabemos si intencionalmente o por otra razón), todos los alumnos cumplen parcialmente con lo que solicitaba el guión didáctico; es decir, retoman tanto las aficiones de Leonardo como lo que el papá pensaba, creía o se imaginaba. Incluso algunos resúmenes utilizaron frases que el guión sugería (se mencionaban en la penúltima indicación) y que la profesora no leyó ni explicó.

Por otra parte, en el párrafo catorce del texto y en la primera sección del guión didáctico (intercambio de ideas), se señalaba que el personaje principal de la historia, Leonardo, era Leonardo da Vinci, pero este dato no lo retomó ninguno de los alumnos. Al parecer, este no fue un dato relevante para ninguno de los estudiantes.

Todos los resúmenes retoman expresiones textuales, pero no de la misma manera; por ejemplo, Edwin retoma una frase que en sí ya resumía todas las profesiones; Lety retoma frases quitándoles palabras o pequeñas frases secundarias, y Sandra retoma frases de principio a fin, sin modificarlas en lo absoluto. Los tres retoman frases textuales, pero en diferente nivel de análisis en la redacción de dichas expresiones textuales.

También se observa que colocan pocos sinónimos y/o modifican muy poco algunas expresiones textuales, por ejemplo:

Frase original: *su padre estaba muy orgulloso de él*

- Sandra: su padre estaba muy orgulloso de él;
- Bellanira: su padre estaba muy orgulloso de él;
- Jimi: su padre **era** muy orgulloso de él;
- Lety: su padre estaba orgulloso de él;
- Edwin: su padre estaba muy orgulloso y lleno de imaginación.

Por otro lado, Edwin es el único que crea varios títulos “alternativos” con relación al contenido de su texto, mientras que otros señalan como título el número de la lección. A pesar de que el texto se empeñaba en señalar que el papá no quería que su hijo fuera notario (mencionándolo siete veces), sólo Bellanira lo repite en tres ocasiones, lo que indica que los estudiantes sí lo resumieron, incluso Bellanira, porque pudo considerarlo necesario al verlo mencionado tantas veces en el texto.

Por la mediación docente el guión fue modificado y por este motivo se pudo apreciar la influencia del factor cultural en los resúmenes de cada estudiante, porque de acuerdo con sus propias apreciaciones, ellos decidieron qué retomar del texto y manifestaron conclusiones de acuerdo con lo que interpretaron del texto, como lo de las profesiones de mecánico y el tipo de pintor.

Asimismo, en las producciones escritas de los alumnos hubo elementos interesantes y deseables de discutir, por ejemplo, a qué “pintor” se refería el texto y a cuál pintor se refería Jimi; era una tradición o eran varias tradiciones; “mecánico” era una profesión que se abordó en el texto o no y por qué la incluyó Sandra; quién estaba lleno de imaginación y por qué se cree eso, etc. En estos ejemplos se observa cómo el aspecto cultural influyó en la comprensión del texto y quedó como evidencia en la producción de los escritos.

Considerando que los estudiantes son de una comunidad en donde, en apariencia, el único oficio de pintor que conocen es el de las personas que pintan casas, ven-

tanás u otros objetos, el hecho de leer y hacer un resumen de ese texto que narraba cómo pudo ser la infancia de Leonardo Da Vinci, requería de una mediación docente que abordara la diferenciación entre esos dos tipos de pintores. La participación del docente se quedó al margen y no retroalimentó u orientó las interpretaciones divergentes que expresaron los estudiantes en sus escritos.

A manera de conclusión

En esta clase el papel del docente en la planificación, en el proceso y en la revisión de los productos escritos de los alumnos formó parte de la dinámica escolar, pero no fue determinante en su totalidad porque hubo casos, como el de Edwin, en que el estudiante muestra una necesidad por combinar la instrucción de la profesora con la instrucción del guión didáctico. Al respecto es pertinente considerar que en el “trabajo con los libros, los alumnos se encuentran enfrente a una doble exigencia: deben interpretar el texto y a la vez captar la interpretación que hace el maestro” (Rockwell, 1995, p. 40). Los resúmenes que se produjeron fueron distintos porque cada estudiante los elaboró tratando de retomar lo que pedía el libro y la instrucción general de la profesora, y por supuesto, porque cada uno comprendió el texto de acuerdo con sus propios conocimientos y contexto cultural.

En lo que respecta a la revisión de los escritos,¹³ la maestra dejó pasar una oportunidad para retroalimentar y brindarles herramientas a los estudiantes para mejorar sus escritos, puesto que se cercioró de que redactaran el resumen, pero no comentó, aclaró o retroalimentó nada, ni sobre la forma ni sobre el contenido de los mismos. Tampoco promovió el ejercicio de comparación entre los resúmenes leídos.

Sobre la modificación del guión, se mantienen dos inferencias sobre por qué lo hizo la profesora. Por un lado, es probable que *lo haya decidido conscientemente* al calcular que en esa clase no le daría tiempo realizar todas las actividades sugeridas por la lección. Su intención fue “avanzar” con la realización de los ejercicios del libro y que practicasen la lectura y redacción de resúmenes (en su sentido general).

La segunda inferencia apunta hacia que la profesora *no se percató de la intención del guión didáctico* porque no revisó a profundidad la lección, por descuido o por falta de capacitación, y al leer las instrucciones hizo omisiones que modificaron en gran medida la propuesta didáctica. En apariencia su apego al libro de texto fue fuerte,

13. Cabe la posibilidad de que en la siguiente o en otra clase sí se revisaran a profundidad estos resúmenes.

pero no fue un seguimiento fiel a las instrucciones y, por lo tanto, se obtuvieron resultados distintos a lo que el guión solicitaba.

Al margen de nuestras inferencias, es un hecho que la profesora permitió que los estudiantes eligieran libremente qué información resumir, lo que puede ser una razón por la cual varios resúmenes no retomaron la profesión de “pintor” (que pudiera considerarse un dato necesario en el resumen del texto que se leyó sobre la vida de Leonardo da Vinci).

El guión didáctico estaba diseñado de tal manera que no habría permitido ese tipo de omisiones, porque pedía subrayar lo que el papá pensaba al ver las aficiones de Leonardo, y precisamente lo que pensaba consistía, en posibles profesiones a las que se dedicaría Leonardo. No obstante, en el análisis de la estructura de cada uno de los resúmenes se muestra que iban siguiendo una organización y buscaban la información solicitada, pero posiblemente por falta de tiempo, cuando les pidieron el resumen, se apresuraron a terminarlo sin considerar esos últimos párrafos. Ante esta situación, es necesario reflexionar sobre cuánto tiempo se necesitaba para llevar a cabo una o dos secciones del guión didáctico, pues a pesar de que la maestra no solicitó explícitamente los cuadros que pedía el libro, sólo consideró veinte minutos para que los estudiantes redactaran su resumen, y por la forma de éstos, parece ser que ese tiempo no fue suficiente. En este mismo sentido, ¿cuánto tiempo se requería para revisar y comparar los resúmenes? y ¿qué se revisa en este tipo de escritos? Si se hubiera llevado a cabo una revisión a profundidad de los escritos, el tiempo de la clase escolar no hubiera alcanzado, por lo que resulta necesario y deseable seleccionar los contenidos y las actividades de los libros de texto de tal forma que beneficien la práctica docente y el trabajo escolar cotidiano, pero sobre todo el aprendizaje del alumno. Aún así, considerando el avance de las lecciones del libro de texto, en términos cuantitativos, la profesora sólo “avanzó” dos secciones de la lección (el intercambio de ideas y la elaboración del resumen), lo que muestra que el programa escolar era ambicioso y planeaba muchas actividades en cada lección escolar, aunque no necesariamente debían realizarse en una sola clase ni tampoco era la intención de la profesora.

La comprensión lectora se abordó de manera concreta en la sección del intercambio de ideas, pero en el trabajo de producción y revisión de textos, ya no. Tomando en cuenta que al menos en esta clase se identificó cierta congruencia entre el material didáctico y el programa escolar, y que la profesora no lo puso en marcha, surge otra interrogante: ¿la profesora conocía el enfoque de la materia así como la intención del material didáctico? Si se considera que el programa de la materia llevaba operando

desde el año 2000 y el tiempo de servicio que tenía la profesora,¹⁴ es posible que ella sí lo conociera, pero aún así cabe la posibilidad de que decidiera o no se percatara de que al modificar el guión también modificaba la intención del enfoque de la materia.

En esta misma línea surge la necesidad de reflexionar sobre el papel del docente en la producción de textos porque, aunque en esta clase sólo vimos una selectiva (consciente o no) ejecución del guión didáctico, es necesario delimitar cuáles son las necesidades de la formación inicial y continua de los docentes porque, aunque llevan a cabo cuestiones de didáctica general, es necesario que comprendan el enfoque de las asignaturas para no caer en una resolución mecánica del guión, sin una conciencia clara y detallada de los propósitos de aprendizaje de cada uno de ellos.

Aquí cabría reflexionar sobre el tipo de cursos de actualización que reciben los profesores, porque para llegar a comprender qué requiere el didacta no es suficiente con leer detenidamente el guión. Se necesita saber qué se espera que el alumno ponga en acción en cada actividad didáctica y qué tiempo se consumirá con cada una de ellas.

También es necesario analizar a profundidad la *naturaleza de los guiones* didácticos, porque implícitamente tienen una conceptualización sobre el contenido de enseñanza, y la transposición didáctica con la que se exprese puede ser compartida o no. En este caso, mostraba una idea implícita de *qué* es un resumen y *cómo* se hace, pero la lección tenía un énfasis en los mecanismos a seguir para elaborarlo, pues copiar, reducir, abreviar, es lo que hicieron los estudiantes, pero no de la misma forma y por eso tampoco obtuvieron el mismo resultado. Aún al interior de esas acciones hubo niveles de análisis, como se constató en los casos de Sandra, Lety y Edwin, porque, aunque los tres retomaron ideas textuales, no lo hicieron de la misma manera. En los casos de Jimi y Bellanira se localizaron interpretaciones que hicieron “con sus propias palabras” como consecuencia de la acción de resumir. Esas interpretaciones muestran otra forma de hacer resúmenes de acuerdo con lo que comprendieron del texto; abreviaron oraciones, pero en ocasiones construyeron interpretaciones divergentes.

Con base en lo anterior, es explicable que algunos profesores ligen la comprensión lectora con la producción de textos, pues consideran que son actividades que van asociadas (Tiburcio, 2009, p. 94).

La selección de las *ideas principales* fue una tarea que el guión didáctico resolvió por los alumnos y de no haber sido así, seguramente hubieran dado como resultado un número mayor de interpretaciones divergentes, porque en esa tarea entra en juego el contexto y la apreciación de cada lector y aquí la mediación docente resulta indis-

14. En el 2007, cuando se realizó la observación, la maestra tenía nueve años de servicio.

pensable. Sin embargo, resulta razonable que el didacta haya decidido cuáles eran las ideas principales en esta lección, siempre y cuando en otra sí se promoviera el ejercicio de que el alumno las seleccionara por sí solo.

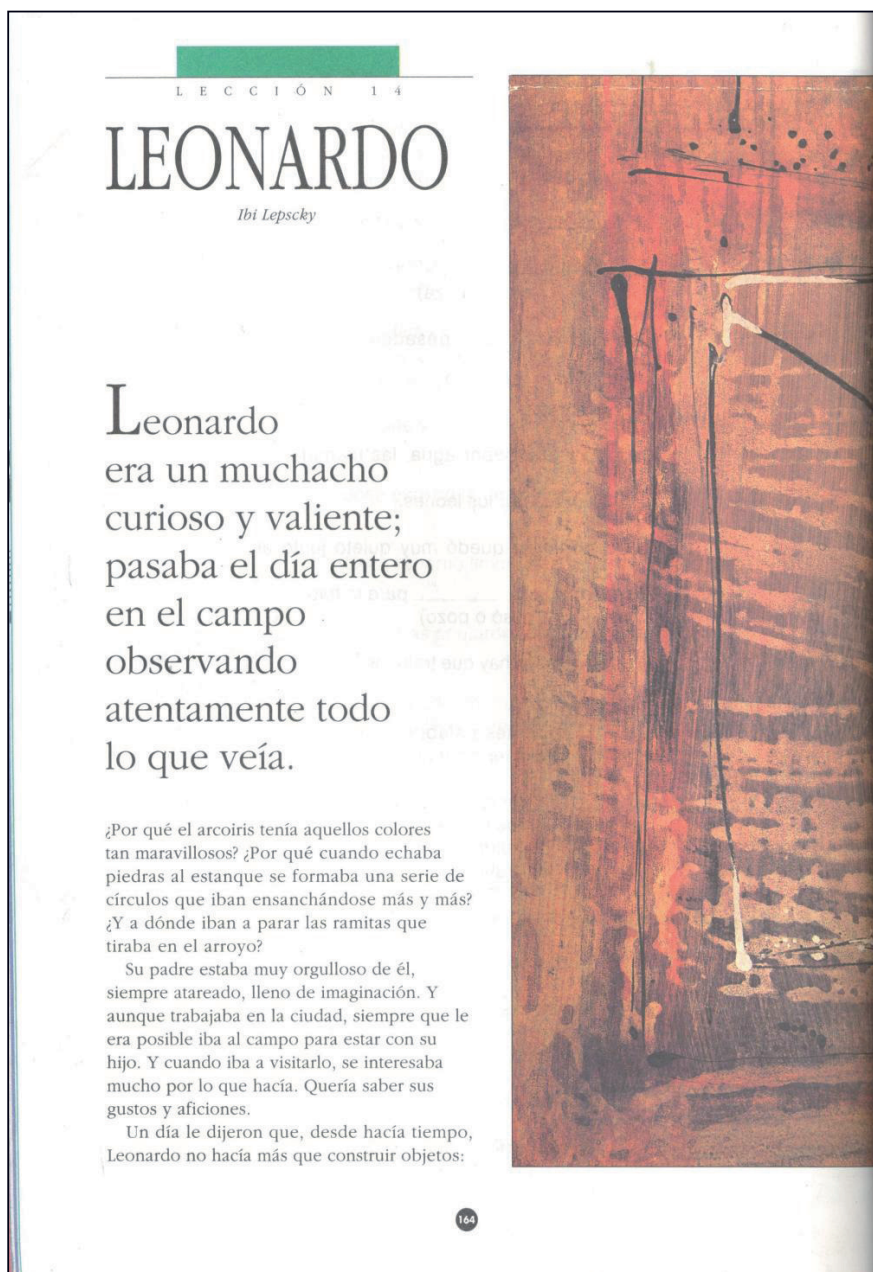
Y así como vimos con los estudiantes, su material didáctico y su programa escolar, es importante que la formación continua del profesor no sólo sea cuantitativa y se reduzca a la obtención de títulos para escalafón, sino que también sea pertinente y constante para contribuir mejor en la formación continua del profesorado y, en consecuencia, en la formación de los estudiantes.

En este análisis se observa que la realización de un guión didáctico no depende únicamente de la mediación docente, sino que también cobran especial relevancia elementos como la comprensión lectora de los estudiantes acerca del texto que leyeron y resumieron, y en general, de factores culturales tanto de los estudiantes como del profesor que enmarcan e influyen en las prácticas escolares.

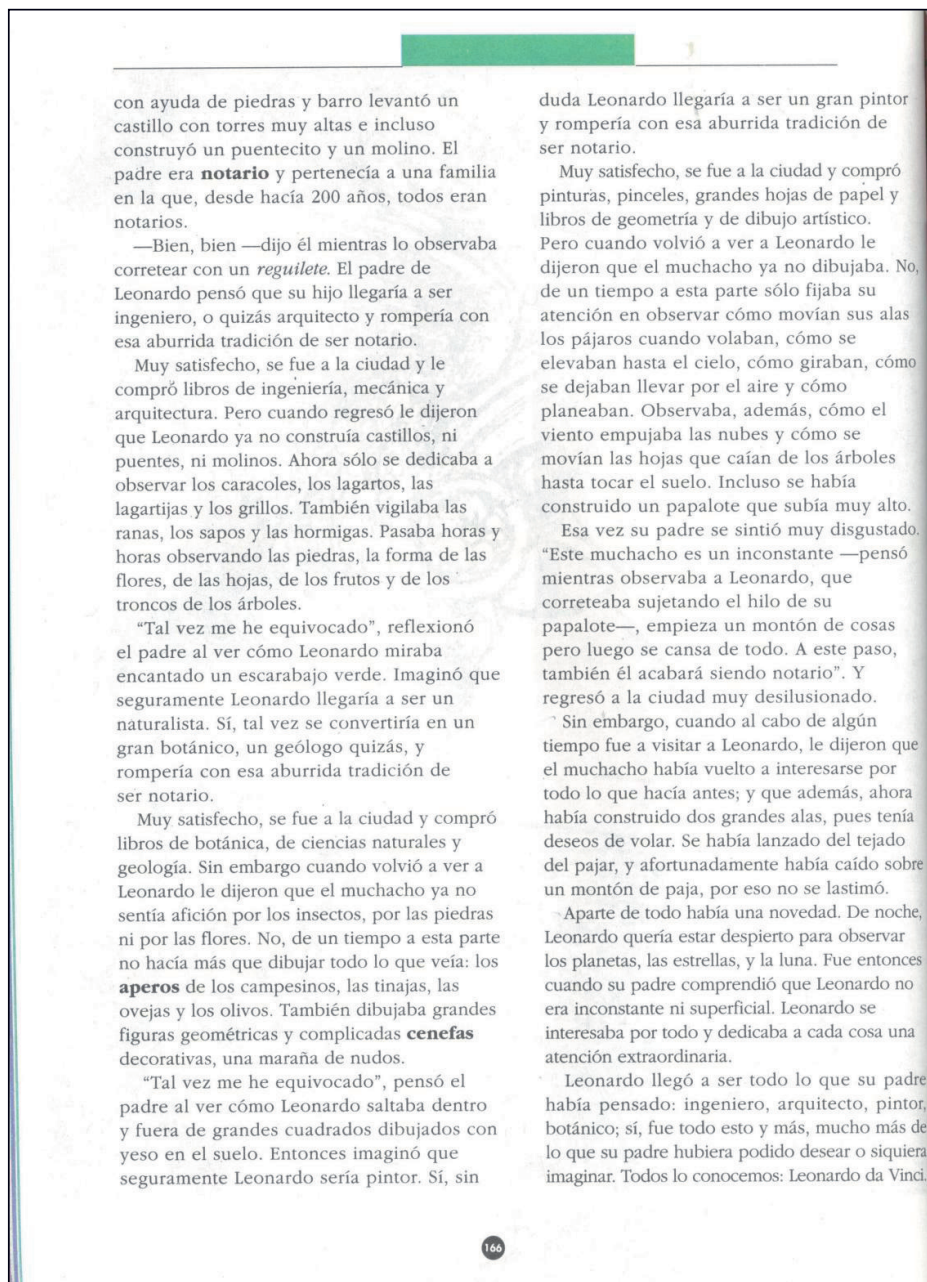
Lista de referencias

- Fierro, C., Rosas, B., & Fortou, L. (1995). *Más allá del salón de clases*. México: Centro de estudios Educativos.
- García, B., Loredó J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.
- Munguía, I. (2005). *Coordinadas para la escritura. Manual de consulta*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En *La escuela cotidiana*, México: Fondo de la Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 1994). *Español. Sexto grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. ([SEP], 2000). *Programa de Estudio de Español*. México: Autor.
- Tiburcio, E. (2009). *Representaciones de la comprensión lectora en docentes del estado de Veracruz* (Tesis de Maestría). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
- Vaca, J., Bustamante, J., Gutiérrez F., & Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos* (Reporte de investigación, Vol. 8). México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.

Anexo 1

Imagen extraída del libro *Español. Sexto Grado* (SEP, 1994).

Anexo 2

Imagen extraída del libro *Español. Sexto grado* (SEP, 1994).