

Prácticas textuales al tomar apuntes de un relato prehispánico leído y de uno escuchado en el bachillerato

Textual practices in note taking of a read and a listened prehispanic story in high school level

Ernesto Hernández Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México.

ernestotem@live.com.mx

Hernández Rodríguez, E. (2017). Prácticas textuales al tomar apuntes de un relato prehispánico leído y de uno escuchado en el bachillerato. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22/.

RESUMEN

Este trabajo es una propuesta de caracterización de prácticas y estrategias textuales de alumnos de bachillerato al escribir apuntes de apoyo para realizar el reporte oral de dos textos de la literatura náhuatl: uno que leyeron y otro que escucharon en el aula. La mayoría de estudiantes consideran estas lecturas complicadas, principalmente, por la abundancia de nombres en la lengua indígena. Las actividades para facilitar la comprensión lectora tienen el propósito de propiciar la toma de apuntes como herramientas de apoyo para los reportes orales de lectura. La metodología de clasificación y caracterización de los apuntes contempla criterios de textualidad: géneros textuales y discursivos, estándares de informatividad e intertextualidad y relaciones de referencia intra y extratextual, mediante elementos léxicos y gráficos. El énfasis está puesto en las decisiones para manejar los recursos textuales que pueden ser de utilidad para el desempeño en los reportes orales de las lecturas.

Palabras clave: apuntes, estrategias, género textual, informatividad, intertextualidad.

ABSTRACT

This work is an approach for characterizing textual practices and strategies of high school students to write notes to support the oral report of two texts of Nahuatl literature: one they were asked to read and another one they listened to in the classroom. Most students consider these readings complicated, mainly because of the abundance of names in the indigenous language. The activities to facilitate reading comprehension are intended to encourage note taking as support tools for oral reading reports. The methodology of classification and characterization of the notes is based on textual criteria: textual and discursive genres, informative and intertextual standards and relationships of intra and extra textual references, using lexical and graphic elements. The emphasis is on decisions to manage textual resources that can be useful for performance in the oral reports of the readings.

Keywords: notes, strategies, textual genre, informativity, intertextuality.

Fecha de recepción: 8/10/2015

Fecha de aceptación: 9/11/2016

1. INTRODUCCIÓN

Tomar apuntes es un apoyo a la memoria y una estrategia de aprendizaje, por ejemplo, para estudiar, preparar exámenes y organizar información. Esta práctica permite el desarrollo de habilidades de escritura y de relaciones de referencia textual a determinada información para aprender y recordar mediante claves, palabras, frases y recursos gráficos. Los apuntes reflejan

hábitos de estudio y estilos de escritura. Algunos alumnos sólo esperan que el profesor les dicte y copian del pizarrón, otros confían en la memoria y nunca apuntan. Hay quien escribe todo y otros sólo algunas palabras. Encontramos apuntes con frases y dibujos y otros con organizadores gráficos, por ejemplo, el cuadro sinóptico o los esquemas. Salvo cuando el docente solicita una manera específica de escribir apuntes, la forma de hacerlo es una decisión basada en experiencias y el reflejo de estrategias para recuperar información y aprender. Además del apunte, subrayar textos ayuda a identificar información relevante. Son pocos quienes, sin tomar apunte, pueden recuperar la información de todas las actividades.

Destacan los estudios sobre las concepciones de los estudiantes al tomar apuntes (Monereo, Carretero, Castelló, Gómez y Pérez Calabaní, 1999), el apunte como autorregulación del aprendizaje en Barbera, Castelló y Monereo (2003). Apreciamos el énfasis metodológico en estudios de casos sobre los enfoques de aprendizaje y las representaciones relacionadas con los apuntes en las investigaciones de Espino Datsira y Miras Mestres (2010 y 2011) y los estudios exploratorios sobre la lectura y los apuntes, por ejemplo, en el trabajo de Cartolari y Carlino (2011). En estos trabajos predominan los enfoques cognitivos y psicológicos en los procesos aprendizaje. Por otra parte, Méndez Martínez (1986) contempla la elaboración de material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje. Espino Datsira y Miras Mestres (2013) realizan una revisión de los trabajos sobre el tema y Hebert, Graham, Rigby-Wills y Ganson (2014) presentan evidencias empíricas de los efectos favorables de la toma de apuntes en la comprensión lectora.

Recientemente, ha surgido la polémica sobre las ventajas prácticas y de aprendizaje en la toma de apuntes de manera tradicional mediante bolígrafo, lápiz y papel, tal como consideran Broaders y Smutko (2013), Sana, Weston y Cepeda (2013) y Mueller y Oppenheimer (2014) o mediante dispositivos electrónicos en tabletas y computadoras, en los trabajos de Percival y Claydon (2015), López García (2014) y Mang y Wardley (2012). En esta discusión lo relevante es la caracterización de recursos textuales en ambas prácticas de escritura.

En el área de prácticas de textualidad, Molina Natera (2014) caracteriza la toma de apuntes escolares y su relación con el aprendizaje en las asignaturas y Camps (2009) estudia los apuntes de estudiantes en la revisión de sus propios escritos. Podemos percatarnos de la necesidad de enfoques centrados en la descripción y la caracterización de recursos lingüísticos y discursivos, así como ubicar al apunte como un género textual de uso práctico en la vida escolar.

En el reporte oral para evaluar la comprensión lectora, los alumnos requieren recuperar, sistematizar y relacionar la información sobre el contenido y el contexto de las lecturas. En general, los estudiantes no han desarrollado los recursos discursivos y lingüísticos para tomar apuntes, y, por ejemplo, intentan copiar todo lo que leen o escuchan. Por lo anterior, se justifica la caracterización del desempeño de los estudiantes en el manejo de los conocimientos y recursos de textualización, discursivos y del género textual en la toma de apuntes.

El propósito de la investigación es caracterizar las prácticas y estrategias textuales de alumnos de bachillerato al escribir apuntes de apoyo para el reporte oral de un texto leído y de uno escuchado en el aula, correspondientes a la literatura náhuatl. Realicé un diseño de actividades para propiciar la toma de apuntes, como apoyo para la evaluación de la comprensión lectora en los reportes orales. En la metodología de clasificación y caracterización textual, tomo en cuenta el género textual, los recursos discursivos, los estándares de informatividad e intertextualidad y las relaciones de referencia intra y extratextual, mediante elementos léxicos y gráficos. El énfasis está puesto en una primera aproximación descriptiva de las prácticas concretas de textualidad en los apuntes, por ello contemplo recursos formales y discursivos de redacción, pero también los que son motivo de polémica, por su problemática de caracterización en la lingüística, por ejemplo, las relaciones de referencia extratextuales léxicas y mediante anotaciones gráficas con trazos, flechas e imágenes.

Trabajé en agosto de 2014 con alumnos adolescentes de un promedio de 17 años de edad de tercer ciclo del turno vespertino de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 3 de la Universidad Nacional Autónoma de México, al norte de la Ciudad de México. Como parte del programa de Literatura los alumnos deben leer textos narrativos prehispánicos del Siglo XVI. En la práctica, los alumnos manifiestan que estas lecturas les parecen complicadas en su temática, estructura, lenguaje y por los nombres en lengua náhuatl. Estos textos son documentos históricos de fuente primaria, recuperados de la tradición oral expresada por informantes y por las pinturas en códices, transcritos y traducidos al español. Los textos son complejos en su estructura y secuencia narrativa, a veces fragmentada y con cortes o desvíos temáticos. Predominan las temáticas mitológicas en distintas versiones. Los alumnos se enfrentan por primera vez a estas lecturas y no han desarrollado las habilidades, la costumbre ni el gusto por leerlas.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Este trabajo constituye una propuesta para caracterizar, de manera panorámica y descriptiva, algunos recursos de escritura en los apuntes en situaciones escolares concretas y cotidianas. Cuando es posible utilizo categorías clásicas de la estructuración lingüística en la caracterización de la escritura, pero para el uso de expresiones gráficas, dibujos, flechas y abreviaciones, empleo la descripción del recurso empleado y la intencionalidad discursiva manifestada. Por ejemplo, algunos alumnos utilizan las flechas y los dibujos para indicar una secuencia narrativa que les remite a una parte de la lectura.

En ocasiones, el apunte ha sido despreciado como género textual y discursivo de la vida cotidiana y académica, por no corresponder a las clasificaciones textuales tradicionales. En su mayoría, los alumnos no están acostumbrados al apunte como una práctica de escritura escolar y como recurso de aprendizaje. Existen múltiples criterios y tipologías sobre los textos, y por ello resulta complejo caracterizar los géneros textuales. El apunte no es la excepción; no es posible establecer criterios ni acuerdos definitivos para caracterizarlo. En el apunte predomina la tendencia a la información abreviada, en claves y con recursos gráficos. En los apuntes cada quien anota lo que considera de apoyo a la memoria o al aprendizaje, conforme las necesidades, gustos, estilos y decisiones personales de escritura.

La propuesta de este trabajo es caracterizar las prácticas para tomar apuntes en términos del desempeño en el manejo de recursos de textualización y discursivos, así como los tipos de estructuración de los apuntes. La textualización ha sido concebida desde distintas perspectivas. Flower y Hayes (1981) toman en cuenta los procesos cognitivos y psicolingüísticos, Camps (1992) los procesos y prácticas para organizar un escrito y Cassany, Luna y Sanz (2002: 266) destacan la transformación del proyecto de texto de "sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas y convenciones socio-culturales establecidas". En estas propuestas predomina la planificación de la estructuración textual.

Considero que las prácticas de textualización incluyen los recursos formales, conocimientos textuales, contenidos, aspectos contextuales, culturales y comunicativos presentes en un escrito. Los recursos discursivos son las manifestaciones del pensamiento, mensajes o contenidos, articulados oralmente o por escrito en formas o estructuras que responden a determinada intención, temática, situación y contexto. Las formas de los mensajes para intenciones y contextos similares nos permiten agrupar determinados géneros discursivos orales y escritos para ciertas situaciones de la comunicación. Podemos emplear criterios formales, funcionales y temáticos para agrupar los géneros textuales y discursivos.

Bajtín (1982), Van Dijk (1983) y Adam (2004) abordan el problema de identificar y clasificar los géneros textuales y recursos discursivos, debido a su permanente evolución. Van Dijk propone estructuras relacionadas con la forma del texto y el contenido. Considera que los textos "se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes funciones comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen tipos de construcción" (Van Dijk, 1983:142). Bajtín (1982: 277) considera que "los géneros corresponden a las situaciones típicas de la comunicación discursiva". Éstas responden a determinadas situaciones concretas de la comunicación.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición y estructuración. (Bajtín, 1982: 248)

En esta perspectiva, el apunte se ubica en ciertas situaciones comunicativas contextuales y con determinados recursos de estructuración. Por ello, considero que el apunte es un género textual cuya función, principalmente escolar, es ayudarnos a recuperar por escrito, contenidos que consideramos pertinentes, además, podemos emplearlo como estrategia personal de estudio.

En los apuntes existen distintas formas de escritura que dependen de múltiples estilos y recursos textuales, por ejemplo, organizadores gráficos, esquemas, listas con abreviaciones, frases, palabras claves, símbolos, anotaciones narrativas y descriptivas de pasajes, dibujos y recursos léxicos y gráficos, empleados como conectores y elementos de referencia textual. Estos recursos constituyen las formas de tomar notas, que en conjunto, conforman el apunte, con sus propias particularidades de coherencia, estructuración y cohesión textual.

En los apuntes conformados por esquemas, listas de palabras, abreviaciones y anotaciones con marcas gráficas y dibujos, los criterios de textualización formal no corresponden a la estructuración gramatical de la sintaxis en la redacción. Identificamos otras formas para establecer, por ejemplo, la secuencialidad narrativa y las referencias intra y extratextuales.

En ocasiones, predominan los elementos extratextuales y las relaciones de intertextualidad, por ejemplo, la oralidad y distintas fuentes involucradas.

En los apuntes están presentes recursos de escritura relacionados con los estándares de informatividad e intertextualidad, planteados por Beugrande y Dressler (1997). La informatividad está presente en los contenidos contemplados en el apunte del texto leído o escuchado. La intertextualidad es el establecimiento de relaciones entre distintos textos y la información de diversas fuentes. Los alumnos hacen referencia a contenidos al interior de sus propios apuntes o, de manera extratextual, a información que no plasmaron por escrito, pero que recuerdan, por ejemplo, de la lectura realizada o escuchada, la interacción oral, las explicaciones y las anotaciones en el pizarrón.

En las relaciones de referencia más allá del nivel oracional, Adam (2005) estudia el nivel intratextual entre distintos párrafos. La referencialidad externa se manifiesta mediante marcadores léxicos o símbolos empleados para hacer referencia a información que no está presente en el escrito. Los apuntes con una estructuración ajena a la redacción sintáctica y gramatical ofrecen la mayor dificultad en su caracterización. Esta situación se presenta, por ejemplo, en las relaciones de referencia mediante elementos léxicos distintos a los pronominales anafóricos, requeridos en la sintaxis oracional, y las relaciones de éstos con determinada palabra, frase o información extratextual. Recordemos que un elemento anafórico establece la referencia con otro elemento necesariamente expresado explícitamente en el discurso oral o textual.

En la perspectiva sintáctica clásica sobre las referencias anafóricas se encuentran los trabajos de García Salido (2011: 66), Torres & Boces (2012: 202), Álvarez Castro (2003: 190), Gili Gaya (1961: 327). Alarcos Llorach (1994: 88-89) y Bello (1984: 98-101) los consideran adjetivos o pronombres demostrativos. Sin embargo, la caracterización del apunte requiere otra metodología formal, aún en construcción. Sobre la referencia anafórica extratextual, Vivero García contempla elementos a los que se hace referencia, que no están presentes en el texto redactado, pero que son conocidos por los interlocutores.

Se ha subrayado la insuficiencia de la noción de *antecedente*, poniendo de manifiesto que la anáfora se refiere a una información disponible en el saber compartido por los interlocutores y que este saber viene alimentado tanto por elementos contextuales como por elementos del cotexto estrictamente lingüístico [...] las relaciones anafóricas ponen en juego inferencias contextuales y conocimientos compartidos por los interlocutores (Vivero García, 1997: 535).

La polémica en esta propuesta es la ruptura con el concepto tradicional de la anáfora gramatical. Sin embargo, este enfoque permite crear categorías descriptivas del texto, donde está presente la intencionalidad y las múltiples posibilidades de referencia extratextual. Por otra parte, la caracterización de los apuntes requiere tomar en cuenta la variedad de recursos gráficos, tal como proponen Gurr (1999), MacEachren (1995) y Estay y Blasco (2000). Arango Gómez (2014) aborda los organizadores gráficos como herramientas para el aprendizaje en una propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos al proponer que “los esquemas y operadores en general, son puentes cognitivos que facilitan el aprendizaje significativo” (p.62).

Estay (2001:61) plantea un lenguaje escrito diagramático, como un recurso “gráfico bidimensional, compuesto de un léxico de elementos gráficos; y/o la representación de una situación física según un tipo de estructura gráfica”. Concibe el diagrama-referente como un conjunto de elementos “organizados según una determinada estructura gráfica, con el cual se desea representar y dar cuenta de una realidad” (Estay, 2001: 61). Contempla que estos recursos contienen:

Una sintaxis, por poseer reglas de asociación o vinculación de elementos gráficos para un determinado tipo de estructura gráfica, similares a las reglas de producción gramaticales que dan lugar a oraciones o frases, que en el caso de diagramas dan lugar a diagramas-referente.

Una semántica, gracias a que poseen significados sus elementos gráficos, las estructuras gráficas, y el mismo diagrama-referente.

Una pragmática, asumiendo que los diagramas-referente poseen determinada intencionalidad para producir un tipo de impacto o acción en un determinado contexto. (Estay, 2001: 61)

En el apunte, cada alumno establece una relación dialógica con su propio texto y sus conocimientos. Los recursos léxicos y gráficos, con sus significados asociados, en su mayoría, son decisiones de textualización personales, creadas conforme a estilos y necesidades de cada estudiante. En ocasiones el apunte sólo es comprendido por quien lo escribió, sin embargo, no está descartado que éste pueda ser comprendido o interpretado por otros interlocutores.

Sobre la caracterización de la toma de apuntes para tareas lingüísticas distintas, contemplo la propuesta de Hagen, Braasch y Bråten (2014), quienes consideran que el manejo espontáneo de estrategias intertextuales para recuperar la información y manejar conocimientos está relacionado con el tipo de tarea realizada. En el estudio consideran la toma de apuntes de la lectura realizada como ejercicio previo para escribir un resumen y un texto argumentativo.

Por otra parte, tomo en cuenta la evaluación de la comprensión de la lectura mediante el reporte oral, como un género discursivo donde el estudiante explica, responde e intenta demostrar su comprensión del texto. En esta ocasión, no realicé la caracterización del desempeño oral en el reporte de lectura, ya que esto requiere de otra investigación. Sólo cuando es necesario menciono el desempeño en el reporte oral, para complementar la información de los apuntes.

3. MÉTODO

Trabajé 2 actividades con alumnos del grupo 653 vespertino. En la primera actividad asistieron 27 alumnos. Éstos leyeron y tomaron apuntes de tres relatos compilados sobre Quetzalcóatl: “La restauración de los seres humanos”, el “Ciclo de Quetzalcóatl” y “La versión de los Anales de Cuauhtitlán” (León-Portilla, 2003: 74-90). En la “Restauración de los seres humanos” Quetzalcóatl recupera los huesos humanos del Mictlán y los lleva a la ciudad mítica de Tamoanchan. Ayudado por una hormiga y los tlaloques, encuentra el maíz y logra sacarlo del Monte de nuestro sustento para entregarlo a los hombres. El “Ciclo de Quetzalcóatl” y los “Anales de Cuauhtitlán” son dos versiones que narran el esplendor de Tula durante el reinado de este rey y las trampas que Tezcatlipoca Negro le pone para destruir su reino y obligarlo a huir. Durante dos clases de 50 minutos, leímos de manera grupal las primeras partes de cada lectura. Los alumnos continuaron las lecturas en casa.

En la otra actividad, 30 alumnos del mismo grupo tomaron notas del texto que leí en voz alta en clase. Seleccioné una lectura con un estilo y extensión similar al de la actividad anterior, con el propósito de no variar la dinámica realizada. Leí los capítulos 1 al 3 y 5 al 8 de la “Creación en la *Teogonía e historia de los mexicanos*”. Estos textos relatan la creación de la tierra y de los soles que han existido. Cada sol corresponde a un dios y a distintas creaciones de humanos que, por distintos motivos, fueron aniquilados. Quetzalcóatl, Tezcatlipoca, Tláloc, Huitzilopochtli protagonizan distintas fuerzas y luchas en las creaciones de los mazahuales (Garibay 1985, pp. 23-38).

En la primera actividad, en diversas intervenciones, cuando era necesario interrumpíamos la lectura para comentar el contenido, y apuntaba los nombres de los personajes en el pizarrón, conforme aparecían en la lectura. A continuación presento la información que escribí. Por motivos de espacio aquí escribo la información a renglón corrido, en clase la distribuí en todo el pizarrón.

“Restauración de los seres humanos”: Citlalinicue, Citlaltónac, Apantecuntli, Tepanquizqui, Quetzalcóatl, Tezcatlipoca (dioses creadores), Mictlantecuhtli y Mictlancihuatl (señores del inframundo), Cihuacóatl (diosa serpiente), Tamoanchan (ciudad mítica), Oxomoco y Cipactonal (primera pareja humana), Nanáhuatl (dios que lanza el rayo). Lecturas “Esplendor de Tula” y “Huida de Quetzalcóatl”: 1- caña Quetzalcóatl (gobernante de Tula), Qutezalpétatl (esposa de Quetzalcóatl), mago Tlakahuepan Cuexcoch. Lectura “Versión de los Anales de Cuauhtitlán”: 1-Caña Quetzalcóatl y su madre Chimalman, diosa Quillaztli, Tollantzinco (Reino de Tula), lugares de penitencia: Xicócoc, Huitzco, Tzintoc, Nonohualtepec, magos Tezcatlipoca, Ilhuimécatl, Toltécatl, Quetzalpétlatl (hermana mayor de Quetzalcóatl), Tlillan Tlapallan (tierra de color rojo).

Les pedí a los alumnos que prestaran atención a los personajes protagonistas. Comentamos el vocabulario, el estilo y la temática. El propósito de mi apunte en el pizarrón era servir de apoyo para seguir el relato, y que se centraran en apuntar y recordar los acontecimientos en torno a estos personajes, liberándolos, de algún modo, de la percepción de dificultad por los nombres en lengua náhuatl. Las lecturas y la lista de nombres en el pizarrón fueron las fuentes intertextuales principales. Los elementos de informatividad incluyeron estos contenidos y las breves explicaciones sobre los personajes.

Solicité que terminaran la lectura por su cuenta, y les dije que en las dos siguientes sesiones harían, individualmente, un reporte oral de lectura. Yo haría preguntas y ellos las responderían, para determinar si completaron y comprendieron la lectura. Les dije que, en esta ocasión, no era obligatorio emplear los apuntes durante el reporte oral, pero enfatiqué que éstos les podrían ser de utilidad. Así, los alumnos podrían valorar sus desempeños y potencialidades de aprendizaje, al decidir apoyarse o no, durante el control de lectura, del apunte realizado.

Les dije a los alumnos que podían emplear cualquier tipo de apunte, como ellos pudieran escribirlo. Contemplé 5 preguntas o indicaciones concretas, encaminadas exclusivamente a la comprensión. No hice preguntas sobre los nombres de los personajes ni los lugares, sólo me enfoqué en el contenido. El propósito no era el comentario valorativo, sino la comprensión lectora, por ello evité preguntas abiertas, susceptibles de interpretación o de opinión. A continuación presento algunas de las preguntas realizadas:

¿Cómo obtuvo Quetzalcóatl el maíz para alimentar a los humanos?, ¿Cómo pudo obtener Quetzalcóatl los huesos de los humanos y cómo les dio vida?, ¿Hacia dónde se dirigió Quetzalcóatl en su huida?, Menciona 3 diferencias sobre la huida de

Quetzalcóatl en la “Versión de los Anales de Cuauhtitlán”. ¿De qué maneras se presentó Tezcatlipoca ante Quetzalcóatl y ante su pueblo?

A quienes no lograron resolver el ejercicio, les propuse que releyeran el texto, que revisaran y modificaran su apunte, y que volvieran a intentar el reporte oral. En la segunda oportunidad contestaron satisfactoriamente. Diez alumnos decidieron no utilizar sus apuntes, y contestaron correctamente. Realicé el control de lectura individualmente en la última parte de las siguientes dos sesiones. A los que esperaban su turno les pedí que revisaran y prepararan las lecturas en silencio. En general los alumnos cooperaron y no hicieron ruido.

En la segunda actividad, en una sesión de 50 minutos realicé la lectura de los textos compilados por Garibay (1985). Al igual que en la actividad anterior interrumpía para explicar el contenido. En esta actividad, les dije a los alumnos que el apunte era requisito para el reporte oral. Tendrían que explicarme en máximo 3 minutos el contenido de la lectura. A continuación presento a renglón corrido la información sobre los personajes que escribí en el pizarrón:

Los primeros dioses Tonacateuctli y Tonacacihuatl y sus hijos Tlatlauqui Tezcatlipoca Rojo o Camaxtle, Yayauhqui Tezcatlipoca Negro, Quetzalcóatl, Huitzilopochtli, la primera pareja humana Oxomoco y Cipactonal, los dioses del inframundo Mictlanteuctli y Mictlancihuatl, el peje Cipactli que es la tierra, los dioses del agua Tlaltecutil y Chalchiuhtlicue, Piltzintecutil, hijo de la primera pareja, su mujer Xochiquetzal y su hijo Cinteuti, Tlalocatecutli, dios del agua, los chichimecas Xiuhnel, Mimich y Camaxtle convertido en humano.

La idea era facilitar el manejo de la información, reducir las posibles dificultades y centrar la atención en el contenido. Debido a que la lectura era escuchada, los elementos de informatividad e intertextualidad eran el texto leído, la explicación oral y la información escrita en el pizarrón. Comentamos temáticas, vocabulario y estilo. Los alumnos anotaban y algunos comentaron e hicieron preguntas que yo respondía. Durante los reportes de lectura, insistí en que me explicaran brevemente el contenido del relato. Di prioridad a que ellos hablaran, sólo en caso necesario les pedía que aclararan algún aspecto. Realicé esta actividad en la última parte de las siguientes cuatro sesiones, mientras atendía a cada alumno, los demás tenían que leer y hacer las actividades del siguiente tema.

4. RESULTADOS

4.1 LA DECISIÓN SOBRE UTILIZAR O NO EL APUNTE PARA EL REPORTE ORAL.

El primer paso era considerar la decisión sobre utilizar o no el apunte en la actividad del texto leído en clase y en casa, y caracterizar el desempeño escrito de quienes hicieron el reporte oral con el apoyo de apuntes. Asimismo, era necesario tomar como referente el desempeño de quienes hicieron el reporte sin ningún apoyo de consulta. Los 10 alumnos que realizaron el reporte oral sin apunte en la primera actividad no presentaron dificultades. Por ello, la percepción de dificultad de la lectura no es algo generalizado. La decisión de no utilizar apunte para el control de lectura depende de diversos aspectos que escapan a los alcances de esta investigación, por ejemplo, la capacidad personal, el hábito lector, el procesamiento de información y el interés por la lectura. La Tabla 1 muestra las decisiones tomadas por los estudiantes sobre cómo hacer el control de lectura en la actividad 1.

Recursos de apoyo para el control oral	Total 27
Sin apunte	10
Combina subrayados y apunte.	7
Solamente apuntes	10

Tabla 1. Recursos de apoyo para el control oral

De entre los 10 alumnos que realizaron el control de lectura empleando solamente sus apuntes, 5 alumnos tuvieron dificultad con las preguntas. Por sus respuestas en el primer intento, me percaté de que requerían retomar la lectura, ya que manejaban información de manera desordenada o confundían pasajes y personajes. Además, no realizaron un apunte con información que les sirviera de apoyo, y por ello los invité a modificarlo en el segundo intento.

Al subrayar y al hacer anotaciones en las lecturas, los alumnos utilizan recursos diversos para tener acceso a la información (7 alumnos). Los alumnos valoran y regulan sus desempeños al decidir lo que requieren apuntar y lo que subrayan. Los estudiantes crean sus propias estrategias para organizar los contenidos en sus apuntes y ubicar la información requerida.

4.2. RECURSOS TEXTUALES Y DISCURSIVOS EN LOS APUNTES

En la caracterización de los apuntes podemos tomar en cuenta los estándares de informatividad e intertextualidad, propuestos por Beugrande y Dressler (1997), las relaciones de referencialidad textual planteadas por Adam (2005) y el uso de recursos discursivos y géneros textuales en la perspectiva de Bajtín (1982). Estos aspectos se manifiestan de diversas maneras en cada tipo de apunte. Las decisiones de textualización reflejan la valoración y la autorregulación del desempeño, los hábitos y los contenidos de utilidad para el reporte oral.

El tipo de actividad implica determinadas prácticas debidas a la situación de escritura. En el apunte de un texto leído en clase y en casa los alumnos disponen del tiempo suficiente para explicar, narrar, describir y exponer los contenidos. En contraste, al tomar apuntes de un texto escuchado únicamente en la clase, los alumnos no disponen de ese tiempo, ya que tienen que prestar atención y apuntar de manera inmediata para no perder la secuencia y los contenidos de la lectura. Como criterio metodológico de clasificación textual, en la Tabla 2 utilizo los recursos discursivos y los tipos de textos empleados.

Recursos discursivos y tipos de texto	1a actividad: texto leído (10 utilizaron el apunte)	2a actividad: texto escuchado
Enlista palabras o frases	5	1
Enlista palabras o frases con breve explicación	2	0
Esquema	0	5
Narra pasajes	6	8
Esquema y narra	1	8
Enlista con breves explicaciones y narra	1	7
Enlista con breves explicaciones, narra y dibuja	2	1
Total	17	30

Tabla 2. Recursos discursivos y tipos de textos en los apuntes

Los datos en la Tabla 2 ponen de manifiesto formas de escritura contrastantes: el apunte abreviado en listas y esquemas y, por otra parte, el apunte con información redactada mediante los recursos discursivos correspondientes a la descripción o explicación y la narración de pasajes.

Esperaba que el tipo de actividad determinara, en gran medida, el manejo de recursos de escritura, ya que, como mencioné anteriormente, al tomar apuntes de un texto escuchado los alumnos no tienen el tiempo suficiente para describir o narrar pasajes. Sin embargo, llama la atención la considerable preferencia por los recursos narrativos y descriptivos en las dos actividades, principalmente, cuando hay tiempo suficiente para este tipo de redacción.

Cuando los estudiantes emplean esquemas y listas en la actividad del texto escuchado, pueden ampliar la información con breves anotaciones narrativas que, sin ser extensas, permiten darle fluidez y claridad al apunte, sin perder la secuencia y los contenidos. La problemática se presenta cuando, en la actividad del texto escuchado, los alumnos emplean exclusivamente recursos narrativos. En esta situación, al dedicar el tiempo requerido para este tipo de redacción, los estudiantes no logran recuperar los contenidos para plasmarlos en el apunte. Por otra parte, los dibujos son estrategias de

apoyo a la memoria y a la secuencia narrativa, sin embargo, en estos datos son los menos empleados.

4.3 ENLISTAR Y ESQUEMATIZAR

Considero el esquema y la lista como modalidades textuales correspondientes, principalmente, al estándar de informatividad, debido a que remiten a contenidos contemplados. Este tipo de texto es una manifestación del género correspondiente al apunte o a una parte de éste, combinado con otras prácticas discursivas, por ejemplo, la narración y la descripción. Al emplear listas de contenidos, los estudiantes establecen referencia o se remiten a información, predominantemente, extratextual. La lista de nombres o frases corresponde a determinados contenidos que el estudiante recuerda, y sólo basta la anotación de un elemento que remite a la información.

Enlistar es presentar información de manera secuencial, en columnas o a renglón corrido, mencionando información mediante palabras o breves frases para hacer referencia extra textualmente a determinados contenidos. Por lo concreto de las referencias a la información para recordar, la lista implica que el estudiante prestó atención y seleccionó la información.

En el esquema también se menciona información brevemente en frases y palabras, además, se emplea la distribución espacial para establecer relaciones de referencia, principalmente, intertextual, es decir, una frase o palabra clave nos remite a una breve explicación o asociación de ideas al interior del apunte. En el esquema podemos encontrar formas gráficas para establecer relaciones, por ejemplo, mediante llaves, cuadros y flechas.

La polémica sobre estos mecanismos para hacer referencia a contenidos intra y extratextuales es que corresponden a recursos léxicos o simbólicos ajenos a la lingüística en el ámbito de la sintaxis y la gramática. En concreto, no emplean los recursos anafóricos pronominales clásicos de la referencialidad, principalmente, los pronombres o adjetivos demostrativos asociados a sustantivos en el texto. En su lugar, utilizan sustantivos, frases nominales, abreviaciones y símbolos gráficos mediante flechas para establecer estas relaciones referenciales. Sin embargo, en los apuntes, estos recursos constituyen modalidades propias de este tipo de textos. Su estudio requiere la caracterización de la intencionalidad y modalidad del apunte como género textual.

En la Tabla 2 nos percatamos de que, en la primera actividad, las listas de palabras o frases (10 textos) hacen referencia a contenidos que los estudiantes recuerdan o pueden leer y volver a consultar en la lectura. Algunos estudiantes también subrayan pasajes para consultar información. Las relaciones de intertextualidad incluyen la consulta del apunte, lo aprendido y la lectura realizada. En el siguiente ejemplo, la alumna utiliza nombres y frases para referirse a información externa al apunte. En éste y en los siguientes ejemplos, transcribo los apuntes con la ortografía y la segmentación de palabras, tal como la escribieron los estudiantes, sin hacer modificación alguna. Indico mediante “[...]” la transcripción de fragmentos, “m” corresponde a mujer y “h” a hombre.

EJEMPLO 1: PRIMERA ACTIVIDAD: 1M

El esplendor de Tula

Conejo- Borracho

Quetzalcóatl-Rey hombre

Quetzapeátl- Reina

Plumas color oro – como venir de conquistar

Tlachahuepan Cuexcoch = Tezcatlipoca= hermano malo y negro [...]

La huida de Quetzalcóatl

Árbol de la vejez, primer lugar

Piedra como lodo en Temacpalca

Puente de piedra.

Agua de serpientes

“El sol me llama” magos

Lugar donde duermen [...]

En la segunda actividad, como vemos en el siguiente ejemplo, solamente un alumno enlista palabras o frases. Esto pone de manifiesto que al tomar apuntes de un texto escuchado, los alumnos requieren escribir más información para establecer

relaciones de referencia al interior del apunte, con alguna breve explicación.

EJEMPLO 2: SEGUNDA ACTIVIDAD: 1H

[...] Quetzalcóatl Huitzilopochtli – medio sol
primeros Uxomoco h (adán y eva)
Cipactonal m [...]
- 1h
- 1m piztintecutli
mictlantecutli
mictlacacihatl cipactli, caiman = Tierra [...]

Este estudiante sólo copió información parcial de la lista de nombres del pizarrón, sin recuperar ni explicar contenidos. No establece relaciones de referencia a información en su propio apunte, ni sobre lo que puede recordar. Sólo hace una referencia a un conocimiento previo: la comparación de Uxomoco y Cipactonal como Adán y Eva. Debido a la falta de elementos de informatividad e intertextualidad, el apunte no le sirvió de apoyo para el reporte oral. En el siguiente ejemplo de la primera actividad, el alumno enlista palabras y frases, y además, agrega breves explicaciones. Así, emplea elementos de informatividad e intertextualidad provenientes del texto leído, el apunte en el pizarrón y las intervenciones orales.

EJEMPLO 3: PRIMERA ACTIVIDAD: 6H

Mictlantecuhtli- Dios inframundo – ordena hacer el hoyo [...]
“Haz sonar mi caracol > da vueltas cuatrocientas veces” Los gusanos le hacen agujeros, entran abejas
> abejones, lo hacen sonar
huesos de hombre > mujer – Los lleva a Tamoanchan
Quilaztli llamaba, Cihuacóatl es hizo sangrar su miembro
Macehuales= Hombre
“Monte de nuestro sustento” - maiz
lo lleva una hormiga a quetzalcoatli (el hormiga negra) [...]
Tecatlipcoa – Mago con espejo – quiebra el puente, todos caen

El alumno establece relaciones de referencia a información que le permiten recuperar, relacionar y explicar contenidos concretos, por ejemplo, al anotar que Mictlantecuhtli “ordena hacer el hoyo” y que los gusanos “le hacen agujeros al caracol”. Manifiesta una intencionalidad discursiva narrativa, al emplear transiciones en el relato mediante el símbolo “>” en: ““Haz sonar mi caracol > da vueltas cuatrocientas veces” Los gusanos le hacen agujeros, entran abejas > abejones, lo hacen sonar, huesos de hombre > mujer – Los lleva a Tamoanchan”. Esta simbología abreviada de transición y enlace de contenidos es un tipo de estructuración alternativa a los conectores léxicos gramaticales para dar fluidez a

la lectura del apunte. Utiliza recursos de textualidad que le sirven para recuperar información y como estrategias de aprendizaje.

En la segunda actividad, algunos alumnos utilizan esquemas para organizar contenidos con palabras claves, nombres e información sobre pasajes de las historias (5 en 2a actividad). Los estudiantes establecen relaciones de referencia interna mediante indicadores o marcas gráficas, por ejemplo, con flechas y llaves para relacionar una palabra o frase y la correspondiente anotación para ampliar o explicar la información. Al escuchar la lectura, este tipo de esquemas ayuda al manejo de la información. Los recursos de referencialidad al interior del apunte constituyen una estructuración correspondiente a una opción alternativa de sintaxis textual gráfica, conforme al estilo y las estrategias de cada alumno. Un estudiante puede emplear múltiples marcas gráficas, y otro sólo utilizar una distribución espacial. Resulta complejo establecer una formalización de la sintaxis textual en estos apuntes. En este punto, Adam (2004) aporta el estudio de las relaciones de referencia extraoracional en la estructura textual interna y externa.

En el ejemplo 4, la alumna escribe un apunte esquemático. Relaciona elementos de informatividad e intertextualidad mediante recursos gráficos y de distribución espacial. Establece relaciones de referencia, de palabras o frases a

determinadas anotaciones mediante llaves y flechas, para explicar quiénes son los dioses, sus atributos o lo que hicieron en el relato. Expresa la relación de transición o secuencia narrativa mediante el símbolo ">" en "se lleva a todos los macehuales > se convierten en peces" y amplía información en paréntesis. La alumna explica: "intenté pasarlo en limpio pero no acabe". Entregó la versión incompleta que intentó reescribir, a pesar del tiempo reducido para lograr esto. Tal vez consideró que un apunte no es un texto presentable y es necesario reescribirlo para entregarlo.

EJEMPLO 4: SEGUNDA ACTIVIDAD: 7M

intente pasarlo en limpio pero no
653 *acabe*

Tonacateuhtli → padres de
Tonacacihuatl

- Tezcatlipoca - Cuanaxtle (nace rojo)
- Tlalhuahqui
- Yoyauhqui Tezcatlipoca (nace negro)
- Huizilopochtli (nace sin rostro) } Dioses de la guerra

Tezcatlipoca - momeyaca (todo poderoso)

Quetzalcoatl
Huizilopochtli
Tezcatlipoca
Yoyauhqui

- Crean el fuego
- Crean 1/2 Sol
- crean a los 2 primeros hombres < *Uxomaco (espectral)*
- crean los días y los meses (20 días)
- Macehuales > los demás hombres
- Ceacatl > peyolacusta → crean de el la Tierra
- Crean a los dioses del inframundo < *Mictlantecuhtli, Metztlicacihuatl*
- Dioses del agua < *Tlaltecuhli, Chalchicuilque*

quisieron sacrificar a los criados del dios de la lluvia en el Popocatepetl

crean trabajos que llevan el agua en una alcancía y cuando truena es cuando las rompen

1er hombre y mujer ^{hijo} → Piltzintecuhtli y su mujer es criada de los abuelos de Xochiquetzal

Se crea el otro 1/2 sol > Tezcatlipoca

se crean los gigantes → vive 676 años y después Chalchicuilque se convierte en el siguiente so

se crean los celos sobre la Tierra y el agua se lleva a todos los macehuales > se convierten en peces

crean 4 caminos para salir el cielo y cuatro hombres

?

Imagen 1

4.4 APUNTES PREDOMINANTEMENTE NARRATIVOS

La narración es un recurso discursivo predominante en los apuntes de los estudiantes. Al narrar es necesario expresar la temporalidad y la secuencialidad de las acciones, emplear la conjugación y construir sintácticamente las oraciones. Formalmente es un recurso más extenso que una lista o un esquema y requiere de más tiempo del que tuvimos en clase. En estos apuntes no predominan las relaciones de referencialidad extratextual, es decir, información, palabras, frases o notas que se remiten a contenidos externos al apunte. Al narrar, los alumnos no abrevian, invierten el tiempo en la estructuración y la cohesión sintáctica. Esto no sucede con los recursos gráficos mediante llaves, flechas y líneas de asociación de ideas. Por ello, el predominio de la narración dificulta el manejo de la información al escuchar el texto y tomar el apunte en la clase.

En la Tabla 2 vemos que la narración es un recurso que resalta notablemente en las dos actividades: 10 de 17 en 1a actividad y 24 de 30 en la 2a, es decir, más del 50% en ambos casos. Vemos apuntes predominantemente narrativos o bien con anotaciones sobre la secuencia cronológica (6 en 1a la actividad y 8 en la 2a), y otros conformados por listas o esquemas que incorporan anotaciones o apoyos narrativos para relatar determinados pasajes de la lectura.

Narrar en la actividad para leer en el aula y en casa es una estrategia de estudio y aprendizaje que requiere seleccionar y sistematizar información con tiempo para retomar la lectura. Algunos de estos alumnos, en el reporte oral casi no utilizaron su apunte, sólo lo consultaron en caso de no recordar algún detalle. El ejercicio de escritura narrativa les sirvió como estrategia de estudio y aprendizaje al manejar, recordar y relacionar contenidos.

A continuación vemos un pasaje narrativo, en un intento por resumir la lectura. A pesar de algunas imprecisiones, la alumna recupera la mayor parte del relato. No destacan las relaciones de referencia a elementos externos al apunte. La alumna retomó la lectura en casa, y así pudo relatar las demás historias. Esta práctica le sirvió como estrategia de estudio, de manera que recordó el contenido, casi sin consultar el apunte durante el reporte oral.

EJEMPLO 5: PRIMERA ACTIVIDAD: 12M.

[...] Huemac Quetzalcóatl se fue de Tula y llegó a Junto el Árbol y lo llama el Arbol de la Vejez, camina asta Temacpalco donde en una piedra se quedan sus manos, lágrimas y posaderas.
Sigue asta el Puente de Piedra y luego a El Agua de las Serpientes
Los Magos quieren q regrese pero no logran y piden que deje todo y ellos se adueñaron, Quetzalcóatl arroja sus joyas al agua y x eso se llama Agua de Ricos Joyeles. Llega al Lugar Donde Duermen x ahí el mago los duermen vino [...]

El recurso de la narración en la segunda actividad implica destreza para recuperar y seleccionar la información en la clase sin poder consultar el texto o reescribir el apunte. En su mayoría, los alumnos presentan los contenidos de manera parcial. El siguiente ejemplo muestra el recurso narrativo mediante el cual el alumno sólo logró relatar dos pasajes de la lectura.

EJEMPLO 6: SEGUNDA ACTIVIDAD 23H

Pasaron 600 desde el nacimiento de los 4 hermanos, todos se reunieron y acordaron que los hermanos Quetzalcóatl y Hutzilopochtli, para ordenar el planeta e hicieron medio sol, crearon al hombre Uxomoco y a la mujer Cipactonal y de ellos nacieron los macehuales (otros hombres).
Después los 4 dioses se reunieron para crear a los dioses del agua. [...]

Los intentos de los alumnos por narrar y recuperar pasajes en la clase no les permiten recuperar de manera panorámica la información de las lecturas.

4.5 COMBINACIÓN DE RECURSOS DE ESCRITURA

Observamos combinación de recursos de escritura, principalmente, en los apuntes realizados mediante listas y esquemas.

En estos textos, la narración y las breves notas explicativas son apoyos para ampliar o clarificar la información en las dos actividades. Además, observamos recursos gráficos en trazos, llaves, flechas y dibujos para relacionar información. Los alumnos recuperan y organizan contenidos mediante palabras claves o pautas temáticas, establecen relaciones de referencia a determinada información intra o extratextual, y deciden aspectos de informatividad y fuentes de intertextualidad en los contenidos que consideran relevantes.

Los esquemas permiten incorporar detalles con anotaciones y breves pasajes narrativos (1 en 1a actividad y 8 en la 2a). Además, favorecen la distribución espacial de ideas mediante palabras y marcadores gráficos, principalmente, con flechas. En el ejemplo 7, predomina el recurso narrativo, además observamos la esquematización con flechas a determinadas explicaciones.

EJEMPLO 7: PRIMERA ACTIVIDAD 13H

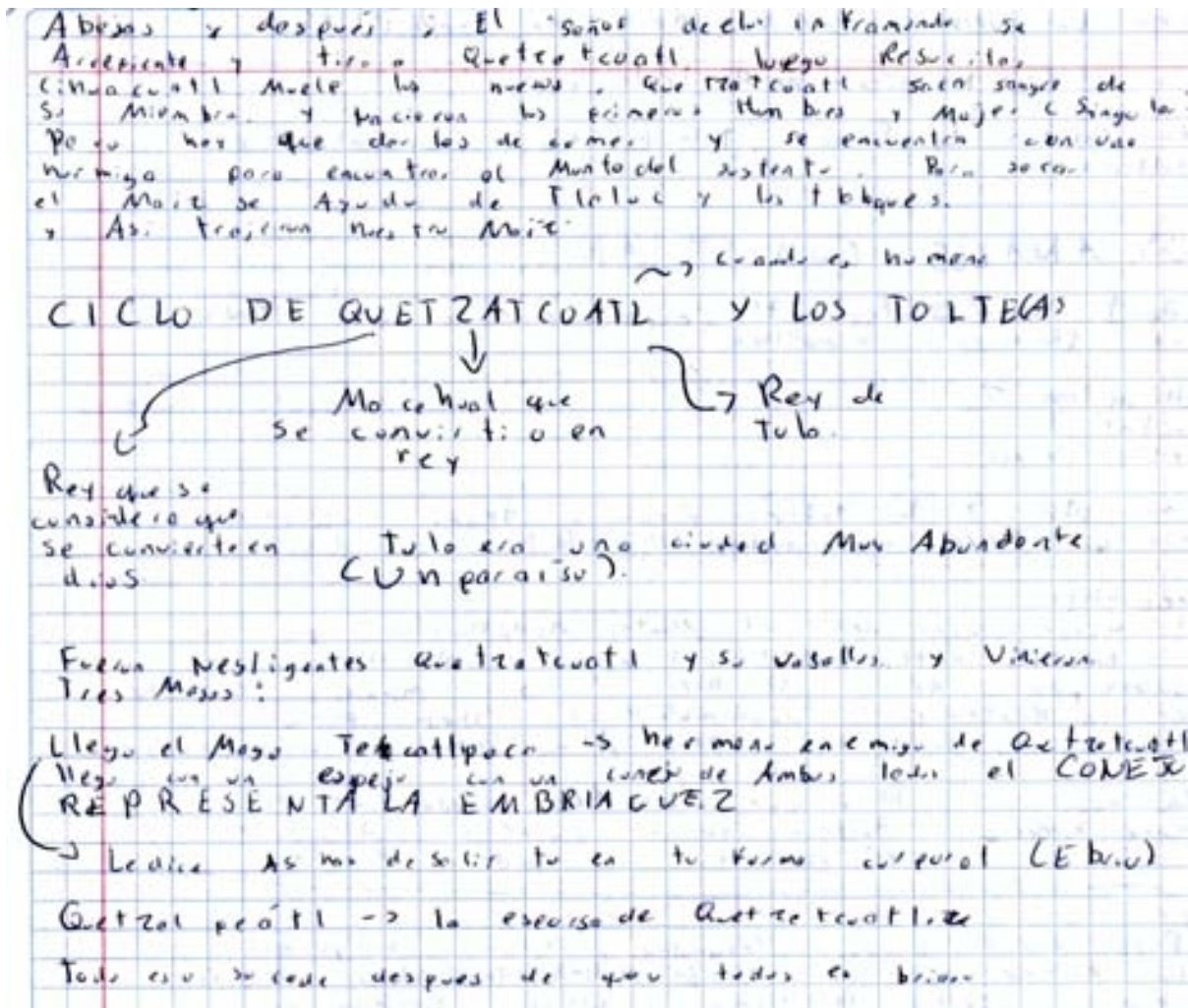


Imagen 2

En la segunda actividad destaca el apunte con esquemas y anotaciones narrativas para ampliar la información. En estos casos, el recurso narrativo no es la estrategia principal, sino un modo de ampliar con detalles. En el ejemplo 8, la alumna utiliza la estructura esquemática con llaves para la distribución espacial de contenidos y flechas para establecer referencia a aclaraciones o explicaciones al interior del apunte. No predomina el recurso narrativo, las anotaciones incorporan información panorámica. El apunte integra elementos de intertextualidad relacionada con la información escuchada y lo escrito en el pizarrón, así como las relaciones de referencia interna mediante recursos gráficos y de informatividad en los contenidos.

EJEMPLO 8: SEGUNDA ACTIVIDAD: 20M

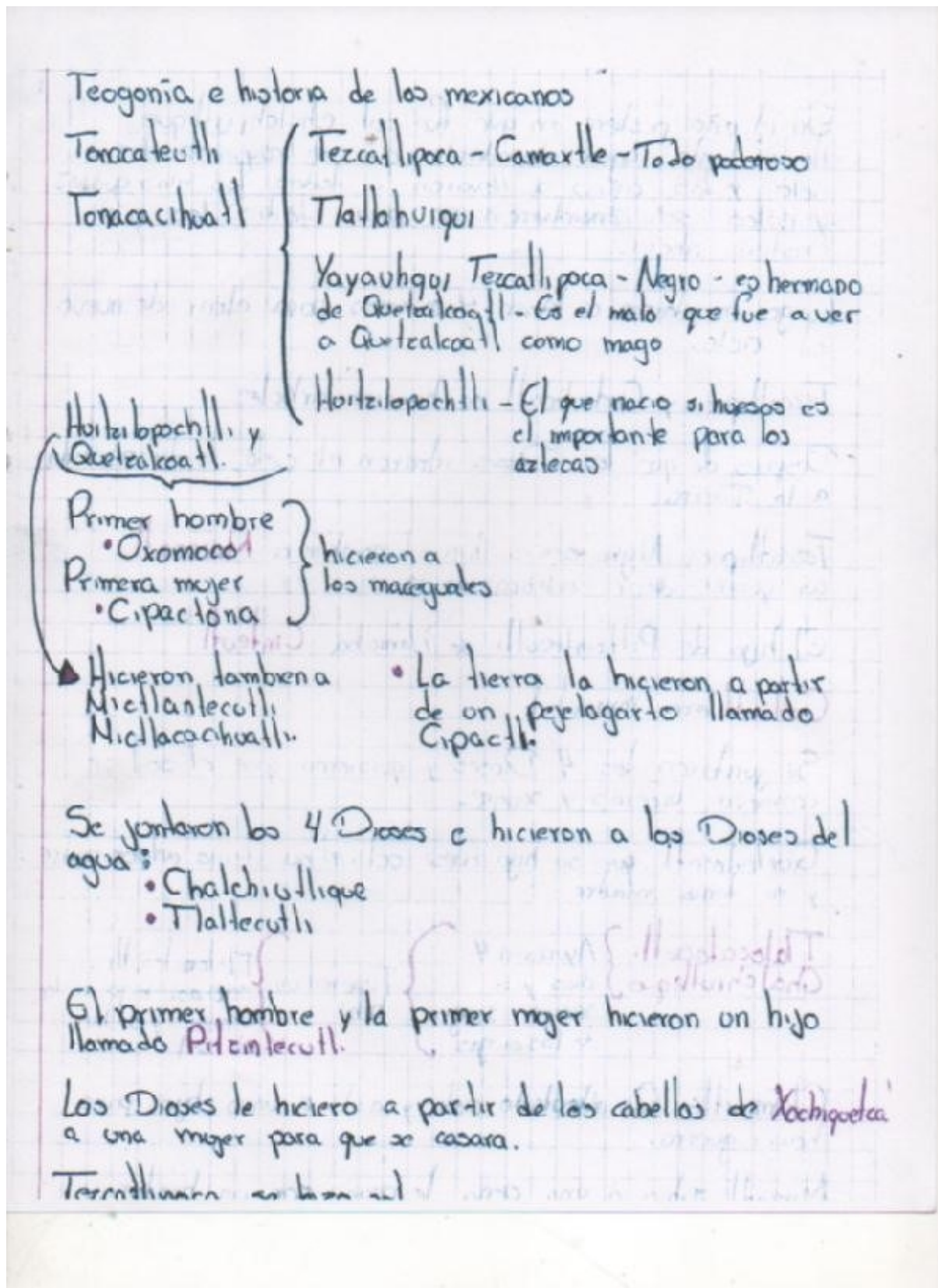


Imagen 3

Entre los alumnos que hacen listas, algunos agregan explicaciones y narran breves pasajes. En el ejemplo 9 de la primera actividad, la alumna inicia con una lista de nombres con anotaciones. Con estas notas la alumna hace referencia a contenidos que no están en su apunte, es decir, que recuerda y que puede consultar en la lectura. La alumna tuvo tiempo en casa para escribir explicaciones y relatar pasajes, como estrategia de aprendizaje para el reporte oral.

EJEMPLO 9: PRIMERA ACTIVIDAD 14M

-Oxomoco -> primer hombre
-Cipactonal -> primera mujer
-Nanahuatl -> ayudo a partir el monte del sustento
-Tlaloques -> tambien ayudan a partir el monte
-Ciclo de quetzalcóatl y los toltecas
Se cree que quetzalcóatl era un macehual que posteriormente se convirtió en rey, pero tambien se cree o se tiene el mito de que quetzalcoatl era dios.
habla la lectura de la descripcion de tula, de sus riquezas y su importancia (que tenia las mejores cosas como frutas riquezas). Pero fueron descuidados Quetzalcoatl y por lo que fueron castigados por 3 magos.
Uno de ellos era el hermano de quetzalcóatl.
-tezcatlípoca -> hermano de quetzalcóatl que era el enemigo de él
-conejos -> representaban la embriagues
el cual le va a entregar un espejo donde se ve por ambos lados un conejo, este rey se enoja al que enseñarle el espejo el mago ya que con esto le tiro una maldición que se refería a que como se ve sera como esta en persona (embriagado) por lo que quetzalcoatl no quiso que sus basayos lo vieran asi, pero en una fiesta fue embriagado por lo que incumplio con sus deberes lo cual lo hizo sentir que habia delinquido pues ya habia sido desprestijiado por sus actos. por lo que el mago tomo el mando del reino [...]

En la segunda actividad, en la combinación de recursos, los alumnos escriben palabras o frases que hacen referencia al contenido escuchado y a la lista en el pizarrón. Las explicaciones y los relatos son apoyos para la memoria al no tener la lectura presente. Sin embargo, el manejo predominante de la narración en el texto escuchado en la clase no permite a los alumnos integrar de manera panorámica los contenidos, precisamente, por el tiempo que implica el recuso narrativo.

En el fragmento del ejemplo 10, la alumna no utiliza el recurso de la nota abreviada ni esquemática. Trata de integrar toda la información mediante explicaciones y narración de pasajes. Debido a que el texto es escuchado, al inicio presenta más información, pero al final no tiene el tiempo para integrar los demás contenidos; la redacción narrativa se lo impide. Su apunte no le sirvió para una visión completa de la lectura para hacer el reporte oral.

EJEMPLO 10: SEGUNDA ACTIVIDAD 25M

[...] Huitzilopochtli, fue el tercero y nació sin carne, solo con huesos y este dios fue importante para los aztecas,
estuvo asi por 600 años.
Quetzalcóatl, fué el último hijo, fué el dios maspreciado porque éra más de la guerra. [...]
Segundo Capitulo
Pasado 600 años del nacimiento de los dioses, se juntaron y se le pidió a Quetzalcóatl y Huizilopchtli que hicieran 1/2 sol, y el fuego, y e después hicieron al hombre (Uxomoco) y a la mujer (Cipactonal) y la mandaron a la Tierra, para que proqcrearan y les dieran granos de maíz a la mujer, también hicieron a Mictlanteutli y a Mitácacihuatl y
estos eran dioses del infierno, y ellos hicieron el agua, y al Cipatli (pejelagarto) que creo la tierra, e hicieron a Tlaltecutili y a Chalchiutlique que eran dioses del agua. [...]

Al combinar recursos mediante listas de palabras con breves explicaciones, narraciones y dibujos, los alumnos recuperan más información y relacionan diversos contenidos. Así, ponen en juego elementos de informatividad, intertextualidad y

distintos tipos de referencia a los contenidos. Encontramos variedad en los recursos de referencialidad intratextual con anotaciones para explicar o narrar breves pasajes para ampliar la información en las listas de palabras. Destacan las marcas gráficas como elementos de transición y de relación de información.

Los dibujos son elementos de referencia a información, predominantemente, extratextual. Los estudiantes crean sus propios significados de los dibujos, combinados con notas explicativas o narrativas. Se apoyan en la secuencia narrativa al combinar imágenes, léxico y breves explicaciones, a partir lo que recuerdan, leen e interpretan en sus apuntes. Los dibujos permiten abreviar y dar fluidez al contenido recuperado y aprendido. De este modo, favorecen la transición narrativa de lo expresado. En el ejemplo 11, correspondiente al texto leído en el aula y en casa, la alumna utiliza la combinación estos de recursos.

EJEMPLO 11: PRIMERA ACTIVIDAD 17M

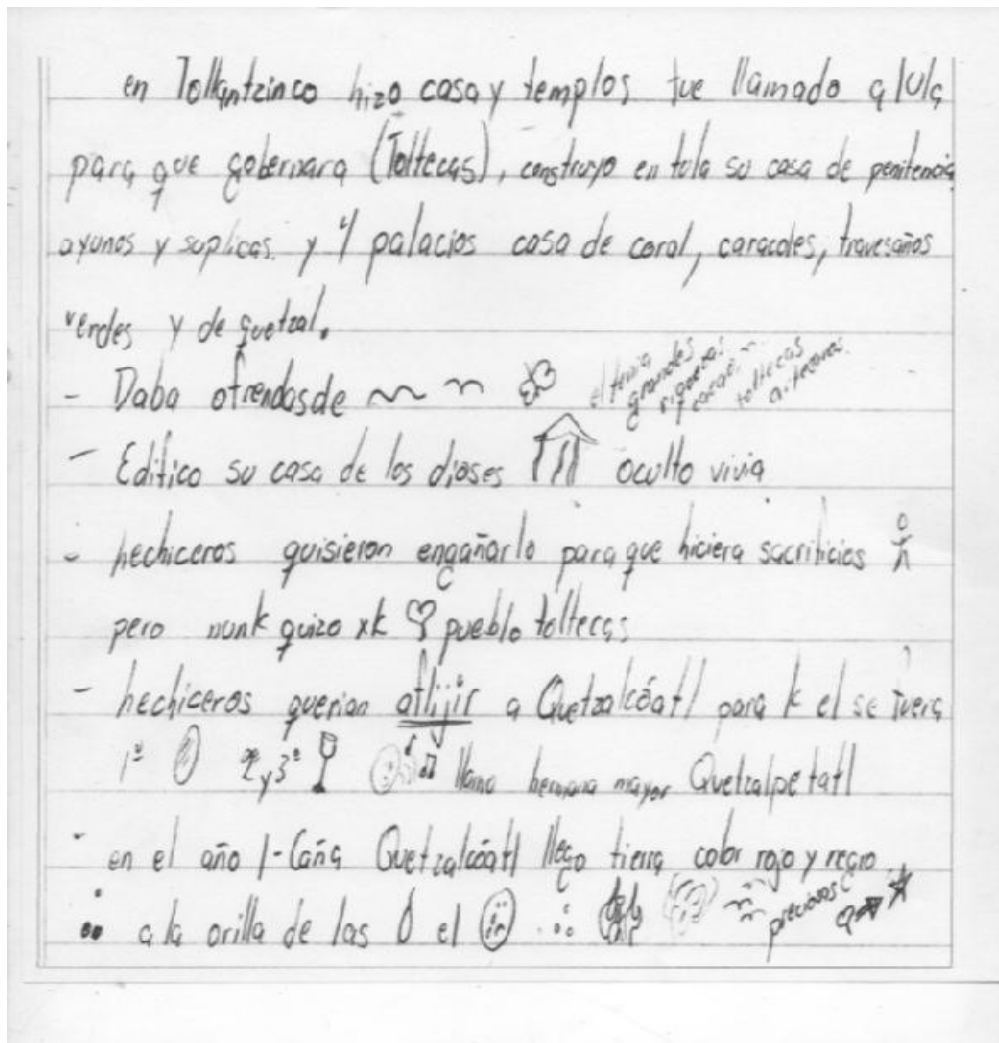


Imagen 4

Los dibujos con trazos rápidos de hacer favorecen la recuperación panorámica de los contenidos en la actividad de la lectura escuchada. En el ejemplo 12, esta alumna, en la segunda actividad, también emplea estos recursos, pero, debido a que la lectura es escuchada, reduce las explicaciones y breves relatos. Abrevia su escritura y utiliza recursos de transición mediante marcadores gráficos y dibujos.

EJEMPLO 12: SEGUNDA ACTIVIDAD 30M

?

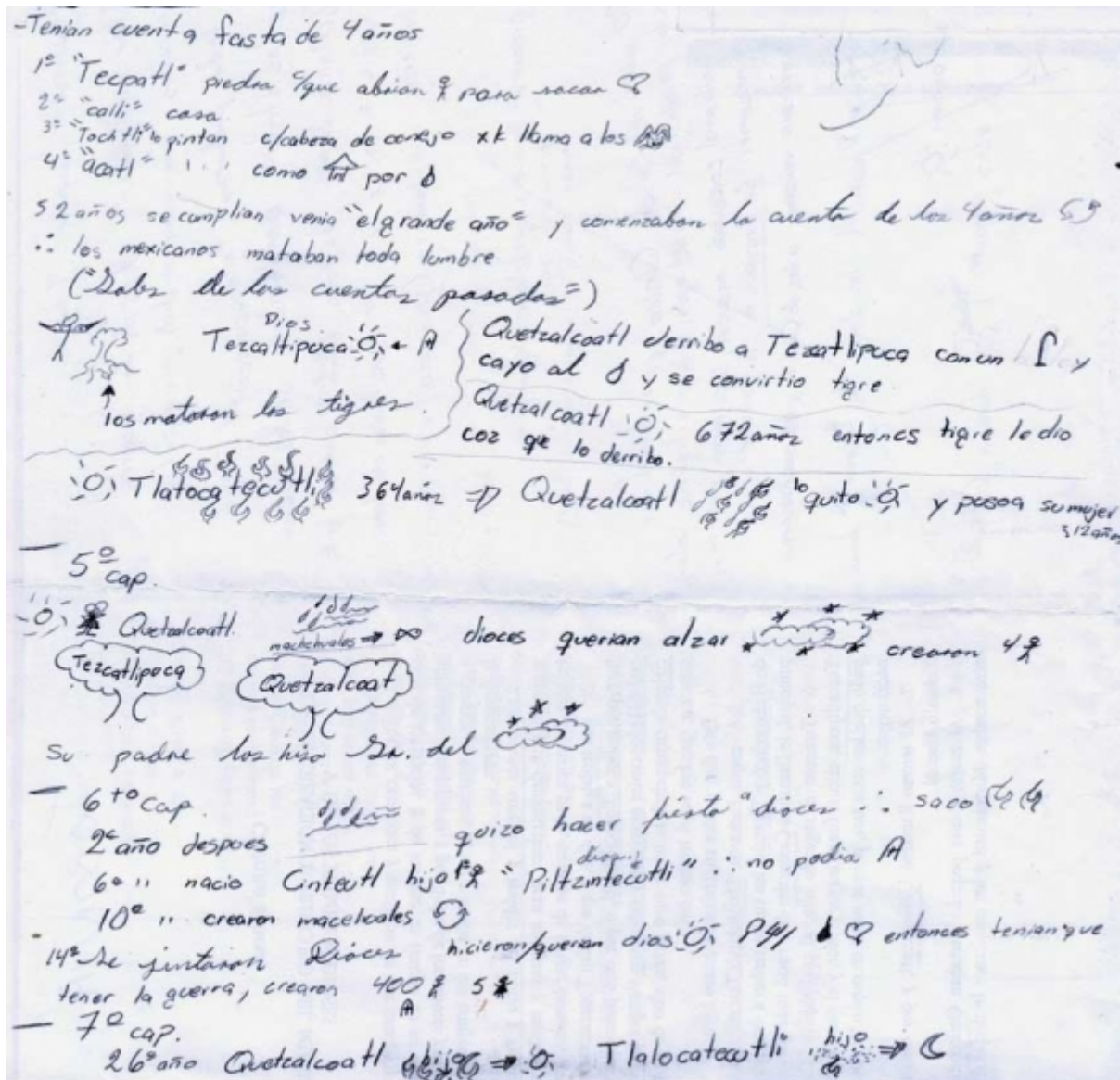


Imagen 5

Los ejemplos presentados para ambas actividades ponen de manifiesto la amplia variedad de desempeños, decisiones de textualización y el manejo de recursos textuales léxicos, discursivos y gráficos. Resulta fundamental tomar en consideración las decisiones de tomar apuntes con recursos predominantemente narrativos, cuando éstos no son favorables para recuperar la información, en concreto, al escuchar el texto en clase. Por ello, es fundamental trabajar con los estudiantes las estrategias que les ayuden a tomar apuntes en favor del aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

La caracterización de la escritura para tomar apuntes de textos leídos y escuchados nos revela la existencia de múltiples prácticas textuales relacionadas con el tipo de texto empleado, los estándares de informatividad e intertextualidad y las distintas formas de establecer referencias a los contenidos de manera intra o extratextual. El estudio permite apreciar algunas

consideraciones de los estudiantes sobre la toma de apuntes en las decisiones de textualización, como apoyo para realizar el reporte oral de lectura de textos narrativos.

A pesar de que la mayoría de estudiantes manifiesta que las lecturas de textos mitológicos prehispánicos son difíciles, el estudio muestra que, para las lecturas realizadas, la percepción de complejidad se debe a los nombres de los personajes escritos en lengua náhuatl y a contenidos mitológicos, poco abordados en ambiente escolar. Los resultados muestran que las dificultades se deben a hábitos relacionados con el manejo y sistematización de contenidos, y a los recursos discursivos y el tipo de texto empleado para el apunte. En la actividad de lectura en el aula y en casa, la decisión de quienes no emplearon apuntes para el reporte oral es una evidencia de que los alumnos valoran el tipo de actividad y autorregulan sus desempeños en el manejo de contenidos y estrategias de aprendizaje para recuperar sin dificultad la información expresada oralmente.

Los estudiantes emplean recursos textuales contrastantes: el apunte abreviado en listas y esquemas y, por otra parte, el apunte con información redactada mediante los recursos discursivos narrativos, expositivos y descriptivos. El manejo de recursos narrativos y descriptivos en la actividad de la lectura escuchada, cuando no se tiene el tiempo suficiente para este tipo de redacción, pone de manifiesto una problemática de hábitos de escritura y estrategias no favorables en esta forma de tomar apuntes. En contraste, quienes al escuchar el texto en el aula, hacen notas abreviadas en forma de listas y esquemas y, además, se apoyan de breves narraciones o explicaciones, pueden enriquecer y ampliar aspectos de la información que les resultan de apoyo para el control de lectura.

En la actividad del texto leído en clase y en casa, los recursos narrativos y la combinación de éstos con listados y esquemas, son herramientas textuales que favorecen el aprendizaje. Esta situación sucede cuando los estudiantes realizan su reporte oral, y emplean su apunte para cuando no recuerdan algo o como una guía de las temáticas aprendidas.

En ambas actividades, los alumnos que emplean listados y esquemas con anotaciones breves para explicar y narrar, presentan un desempeño favorable en el manejo de la información. De este modo, logran recuperar los contenidos panorámicamente y establecen relaciones de referencia a contenidos intra y extratextuales.

Existe un problema relacionado con el estándar de informatividad en el manejo de contenidos en los apuntes conformados únicamente por listados, debido a la falta de referencia a información relacionada con lo anotado. También observamos dificultades en la actividad del texto únicamente escuchado en el aula, con los textos predominantemente narrativos, ante la imposibilidad de recuperar la información con esta forma de escribir.

Los apuntes de los estudiantes muestran los múltiples recursos y desempeños para el establecimiento de relaciones de intertextualidad y referencialidad a elementos intra y extratextuales. En la ausencia de relaciones de referencia al interior del texto, en los apuntes conformados exclusivamente por listas, es fundamental considerar el desempeño de los estudiantes al recuperar la información a partir de la palabra o frase anotada. Si bien existen alumnos que no requieren incorporar anotaciones porque todo lo recuperan en la memoria, la mayoría necesita escribir más información en los apuntes.

En los apuntes conformados por listas y esquemas, combinados con anotaciones para explicar o narrar breves pasajes, encontramos la mayor variedad de recursos de referencias intra y extratextuales. Principalmente en los esquemas, al interior del apunte predominan las anotaciones que relacionan algún contenido mediante formas gráficas. Determinado elemento léxico, gráfico o imagen puede corresponder a una nomenclatura creada por el alumno, válida sólo en su propio apunte, conforme a su estilo y creatividad. La combinación de anotaciones explicativas, pasajes narrativos, abreviaciones, palabras clave, símbolos y dibujos constituyen la mayor complejidad en el establecimiento de relaciones de intertextualidad y referencialidad al interior y al exterior del texto.

El trabajo aporta una primera aproximación para tratar de caracterizar el establecimiento de relaciones de referencia intra y extratextual en la descripción de recursos de textualidad, más allá de una lingüística oracional. En un intento por caracterizar los recursos textuales resulta imprescindible contemplar la naturaleza del apunte como un género textual, conforme a su propia estructuración formal y situación comunicativa. Es necesario estudiar las prácticas de textualización a partir de la descripción del recurso empleado, la situación comunicativa y la intencionalidad manifestada.

Indudablemente, resulta polémica la caracterización de las relaciones de referencialidad con elementos distintos a la sintaxis tradicional, es decir, mediante recursos ajenos a las relaciones anafóricas y con elementos gráficos, por ejemplo, con abreviaciones, flechas, símbolos diversos y dibujos. Existe dificultad para establecer criterios formales y categorías sintácticas y gráficas, por ello esta investigación continúa en proceso en estos aspectos. En este momento la caracterización descriptiva panorámica aquí presentada aporta una mirada de estudio de la escritura de apuntes, desde la perspectiva de los estudios de prácticas de textualidad.

El enfoque de textualidad y la metodología empleada permiten caracterizar decisiones y desempeños de textualización

favorables y desfavorables. Éstos responden a las actividades y los recursos textuales, relacionados con la informatividad en los contenidos, los recursos referenciales a elementos al interior o exterior del apunte, las fuentes de intertextualidad, el tipo o género textual y los recursos discursivos empleados. La actividad diseñada fomenta el apoyo a la comprensión lectora y el reporte oral de lectura mediante el desarrollo de habilidades y estrategias de textualización en situaciones prácticas y cotidianas.

El establecimiento de criterios de clasificación de los apuntes a partir de los tipos o géneros textuales y los recursos discursivos narrativos y expositivos, aporta una propuesta metodológica centrada en las prácticas de textualidad. Tomar en cuenta las discusiones sobre la dificultad de proponer géneros textuales estables, nos permite concebir el apunte en sus diversas manifestaciones formales como un género textual multifacético de utilidad en la vida académica.

Es fundamental orientar a los estudiantes sobre la variedad y consecuencias del manejo de los recursos existentes, en este caso, el género textual esquemático y los listados, así como los narrativos y expositivos en las actividades realizadas. Lo relevante es que los alumnos aprenden

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Une introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Nathan.
- Arango Gómez, R. O. (2014). Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria. *Tesis de Maestría en Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias. Medellín, Colombia.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española y Espasa Calpe.
- Álvarez Castro, C. (2003). Deixis vs. anáfora en la descripción semántica del futuro en francés. En Las Heras, I. I. y Salinero Cascante, M. J. (eds.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (pp. 187-198). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barberá, E., Castelló, M. y Monereo, C. (2003). La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 93-110). Madrid: Síntesis.
- Bello, A. (1984). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.
- Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Broaders, S.C. y Smutko, M. (2013). Internet use decreases student lecture comprehension. *Poster presented at the Association for Psychological Science*, Washington D.C.
- Camps Melgar, D. (2009). Advanced EFL student's revision practices through their writing process. En Cater, A., Lillis, T. y Parkin, S. *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (pp. 129-149). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 4 (7): 67-86.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Espino Datsira, S. y Miras Mestres, M. (2010). El uso de los apuntes como instrumento de aprendizaje: un análisis de casos. *Lectura y Vida* 31, (4): 27-34.
- Espino Datsira, S. y Miras Mestres, M. (2001). Relaciones entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes universitarios y su representación de la toma de apuntes. *Anuario de Psicología* 41, (1-3): 135-153.

- Espino Datsira, S. y Miras Mestres, M. (2013). El proceso de anotación y el uso posterior de los apuntes para el aprendizaje. Estado actual de la cuestión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, (59): 1257-1280.
- Estay, C. A. y Blasco, J. (2000). El universo de proyectos: una epistemología sistémica para proyectos. En *Electronic Proceedings. V International Congress of Project Engineering*. Lérida: España, 4-6 octubre.
- Estay, C. A. (2001). *No tengo palabras para decirlo o El rol de los diagramas en la resolución mental de sistemas artificiales reales en proyectos*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya.
- Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/6824>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication* 32: 365-387.
- García Salido, M. (2011). La distinción deíxis/anáfora y su aplicación a las formas de persona del español. *Revista de filología española* 91(1): 65-88.
- Garibay, A. M. (1985). *Teogonía e historia de los mexicanos*. México: Porrúa.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gurr, C. A. (1999). Effective Diagrammatic Communication: Syntactic, Semantic and Pragmatic Issues. *Journal of Visual Languages and Computing*, 10: 317-342.
- Hagen, Å. M. M., Braasch, J. L. G., y Bråten, I. (2014). Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies, and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. *Journal of Research in Reading*, 37, 141-157.
- Hebert, M, Graham, S. y Rigby-Wills, H. (2014). Effects of note-taking and extended writing on expository text comprehension: Who benefits? *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(1), 43-68.
- León-Portilla, M. (2003). *Cantos y crónicas del México Antiguo*. México: Promo Libro.
- López García, J. C: (2014). *Herramientas para tomar apuntes digitales de clase*. Eduteca. Publicado: 2014-08-01.
- Recuperado de internet: <http://www.eduteka.org/apuntes.php>
- Mang, C. F. y Wardley, L. J. (2012). Effective Adoption of Tablets in Post-Secondary Education: Recommendations Based on a Trial of iPads in University Classes. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 11, 302-317.
- Méndez Martínez, J. (1986). *Tomar apuntes: guía del estudiante*. México: Coordinación de apoyo y servicios educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México y Centro de investigaciones y servicios educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- MacEachren, Alan M. (1995). *How Maps Work. Representation, Visualization and Design*. The Guilford Press: New York.
- Molina Natera, V. (2014). Profe, ¿apuntamos eso o le tomamos foto? Los apuntes de clase y su relación con el aprendizaje en las disciplinas. Ponencia presentada en el V Encuentro Internacional y VI Nacional de lectura y escritura en la educación superior. Bucaramanga, Colombia, octubre.
- Monereo, C., Carretero, R., Castelló, M., Gómez, I., y Pérez Cabaní, M. L. (1999). Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones en un escenario específico. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (eds.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 219-236). Madrid: Santillana /Aula XXI.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1999). «¿Esto hay que apuntarlo? La toma de apuntes como estrategia de aprendizaje» En Zabalza, B., Trillo, A. y Gewere, A. (eds.), *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: La calidad de la docencia en la universidad*. Santiago de Compostela: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, 2-4 diciembre. Disponible en:
- http://redaberta.usc.es/aidu/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=107&Itemid=8

- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, doi:10.1177/0956797614524581, 1-10.
- Percival, J. y Claydon, T. (2015). A Study of student and instructor perceptions of tablet PCs in higher education contexts. *Higher education in transformation conference 4*, 250-264.
- Sana, F., Weston, T., y Cepeda, N. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers and Education* 62, 24-31.
- Torres, C. y Boces, G. (2012). Reformulación y uso del pronombre demostrativo neutro 'esto' en la elaboración de síntesis escritas por parte de estudiantes universitarios. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 45 (79): 198-225.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. México: Paidós.
- Vivero García, M. D. (1997). La anáfora desde una perspectiva textual. *Revista complutense de estudios franceses* 12: 533-544.