



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

***Secuencias didácticas para trabajar el
tema de la cohesión en la materia
TLRIID del CCH.***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA:
DOLORES MARTÍNEZ MARTÍNEZ

ASESOR:
LUISA ANGÉLICA PUIG LLANO



MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A LA DRA. LUISA PUIG

Mi más sincera y eterna gratitud, por
el tiempo robado y el apoyo
incondicional que siempre me
brindó.

A MI FAMILIA

Por ser el motor de mi vida.

A MIS AMIGOS:

Por sus palabras de aliento

Por su disposición y conocimientos dedicados a esta tesis agradezco sinceramente a cada uno de mis sinodales su apoyo y sugerencias:

Mtra. Gloria Estela Báez Pinal

Mtra. Judith Orozco Abad

Dr. Miguel Monroy Farías

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Secuencias didácticas para trabajar el tema de la cohesión en la materia TLRIID del CCH

	Introducción.....	1
1.	Antecedentes. Ubicación de la materia <i>Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental</i> (TLRIID) dentro del plan de estudios del CCH.	
1.1.	Plan de Estudios Original (PEO).....	5
1.2.	Plan de Estudios Actualizado (PEA).....	8
1.3.	Programa de Estudios Actualizado y Revisado (PEAR).....	11
1.3.1.	Problemáticas y necesidades de los contenidos del TLRIID I- IV.....	13
1.3.2.	Temática básica del TLRIID I- IV.....	15
1.4.	El perfil del alumno del CCH.....	16
1.4.1.	El alumno y su ambiente de trabajo.....	18
1.4.2.	El alumno y el apoyo familiar en su formación académica.....	20
1.4.3.	El problema del rezago estudiantil.....	23
1.4.4.	La escuela en la formación emocional del alumno.....	26
2.	La secuencia formativa en el desarrollo del aprendizaje del alumno.....	30
2.1.	Presupuestos teóricos en los que se basa la noción de secuencia formativa.....	33
2.1.1.	Constructivismo.....	33
2.1.2.	Teoría cognitivo social.....	35
2.1.3.	Teoría del aprendizaje psicosocial.....	37
2.2.	Fases de la secuencia formativa.....	39
2.2.1.	Fase preactiva.....	41
2.2.2.	Fase interactiva.....	42
2.2.2.1.	Fase inicial.....	43
2.2.2.2.	Fase de desarrollo.....	45
2.2.2.3.	Fase de cierre.....	47
2.2.3.	Fase posactiva.....	51
3	Una propuesta didáctica para aprender español. El enfoque comunicativo funcional	
3.1.	Antecedentes.....	53
3.2.	Características del enfoque comunicativo funcional.....	55
3.2.1.	El papel del maestro dentro del enfoque comunicativo.....	56
3.2.2.	La meta educativa del enfoque comunicativo.....	58

3.3.	Los objetivos y contenidos del enfoque comunicativo.....	61
3.3.1.	Las partes integrantes de la competencia comunicativa.....	62
4.	La producción escrita.....	66
4.1.	El proceso de escritura.....	68
4.1.1..	Fase de Planificación.....	69
4.1.2.	Fase de escritura.....	70
4.1.3.	Fase de revisión.....	72
4.2.	La complejidad del tema de la cohesión dentro del <i>Programa de estudios de la materia TLRIID I- IV</i>	73
5.	La cohesión desde el punto de vista didáctico.....	77
5.1.	Antecedentes de la enseñanza del español.....	81
5.2.	La gramática textual.....	86
5.2.1.	Diferencias entre lingüística del texto y gramática del texto.....	88
5.2.2.	Características de una gramática del texto.....	90
5.3.	Las diferentes perspectivas de la cohesión.....	93
5.4	Procedimientos didácticos para trabajar la cohesión.....	100
5.4.1.	La recurrencia.....	101
5.4.2.	La sustitución.....	102
5.4.3	Los marcadores discursivos.....	104
6.	Secuencias formativas para estudiar el tema de la cohesión con los alumnos del CCH.....	108
	<i>TLRIID I</i>	110
	<i>TLRIID II</i>	115
	<i>TLRIID III</i>	121
	<i>TLRIID IV</i>	126
	Conclusiones	131
	Bibliografía	136

Introducción

La estructura de este trabajo corresponde a los lineamientos sugeridos por el Comité Académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) con el objetivo de presentar la tesis de examen de grado.

De acuerdo a lo anterior, el primer capítulo: *Antecedentes*, consiste en un estudio sobre la ubicación de la asignatura, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) y el perfil del alumno, dentro del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El eje esencial de la profesión educativa consiste en la programación; programar corresponde a una declaración de intenciones de que todo salga bien. D. Cassany señala al respecto: “todos los maestros diseñamos nuestra clase en función de la formación, la experiencia, la época y la corriente [didáctica] de moda”¹.

Por eso, el segundo capítulo: *La secuencia formativa*, es una explicación sobre este tipo de metodología para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Actualmente varias instituciones escolares utilizan el término para hablar de planeación didáctica, por eso nos centramos en este método, dado que consideramos que a través de éste, podemos analizar desde una panorámica general y con una visión integral la práctica docente.

¹ Daniel Cassany, *et al. Enseñar lengua*, p. 60.

El tercer capítulo, trata sobre las características de la propuesta didáctica de enseñanza del español presente en los programas de estudios oficiales de educación básica y media superior en nuestro país: *El enfoque comunicativo funcional*; éste entra oficialmente a los programas educativos de educación básica primaria en 1993, después se implanta en el ciclo bachillerato en 1996 y dos años más tarde, en la educación secundaria, es decir, desde hace dos décadas, las últimas tendencias en nuestro país sobre la didáctica de la lengua cambian de un enfoque gramatical formal, a un enfoque comunicativo funcional, centrado en el acto de comunicación; esta nueva perspectiva ha causado tanta polémica al grado de que profesores del área de español acusan a los *Programas de estudios* de convertir los contenidos de aprendizajes en temas demasiado ligeros y superficiales para el alumno.

La afirmación anterior nos indica que todavía no existe una verdadera comprensión de lo que es el enfoque comunicativo, pues éste se centra en los procesos de desarrollo de las habilidades lingüísticas, leer, hablar, escuchar y escribir, lo cual implica una tarea por sí sola, bastante compleja.

El cuarto capítulo trata sobre: *La producción escrita*, si bien es cierto que la didáctica en el salón de clases debe mantener un equilibrio entre la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, también es cierto que, a pesar de estar estrechamente interrelacionadas y funcionar conjuntamente, debemos de tomar en cuenta que son distintas y emplean mecanismos diferentes de operación. Por lo

tanto, en este trabajo nos centramos en el proceso de escritura, para orientar al estudiante a poner en práctica las habilidades adecuadas, según el tipo de demanda y sus necesidades.

El quinto capítulo, es un estudio sobre *La cohesión desde un punto de vista didáctico*, su origen, definición y planteamiento didáctico. El tema es complejo y difícil de entender en un primer acercamiento, dado que existen diversas posturas respecto a éste, por eso pretendemos hacer una explicación sencilla sobre qué es la cohesión y cuáles son los elementos pertinentes para trabajar con los estudiantes de bachillerato, debido a que nos queda claro que los intereses del docente, son muy diferentes a los de un teórico estudioso de la lengua; nuestra intención de ninguna manera consiste en formar lingüistas, sino alumnos seguros ante el acto de la escritura.

Debido a que el enfoque comunicativo no propone ninguna metodología de trabajo específica, más bien sugiere la adquisición de estrategias para llevarlas a cabo en cualquier práctica comunicativa, nuestra propuesta de trabajo consiste en elaborar, a partir de la perspectiva de secuencia didáctica, estrategias de enseñanza y aprendizaje para trabajar el tema de la cohesión con los alumnos de bachillerato y así tener una visión global de nuestra labor docente y reflexionar sobre ésta.

Por esta razón, el sexto capítulo, consiste en integrar todos los elementos mencionados anteriormente y presentar una propuesta didáctica por semestre en la materia *TLRIID I-IV* para trabajar el tema de la cohesión, dado que esta

temática es una parte importante dentro de los aprendizajes propuestos en el *Programa de estudios del CCH* y hasta el día de hoy no ha sido comprendida, ni valorada en su justa dimensión.

La finalidad del trabajo consiste en presentar propuestas de trabajo viables para los alumnos de bachillerato y empezar a crear espacios para profundizar en los contenidos temáticos de la asignatura de *TLRIID I- IV*. El enfoque comunicativo funcional propone el estudio de diversas ciencias del lenguaje (los modos discursivos, la teoría de la enunciación, la lingüística textual...) para abordar los contenidos temáticos en la enseñanza del español desde un punto de vista didáctico. El problema es que esas ciencias del lenguaje, en un primer acercamiento resultan difíciles de entender por las diversas posturas teóricas que presentan, de tal manera que sus textos van dirigidos a especialistas, nosotros consideramos que hacen falta textos intermedios, dirigidos a los profesores de enseñanza del español en el nivel del bachillerato, sobre todo porque varios de nuestros colegas no tienen formación en el área de literatura o lingüística, disciplinas básicas en el *Programa de Estudios de la materia TLRI-IV*.

Esperamos que este material pueda ser de gran utilidad a todos los profesores que tienen dudas o se acercan por primera vez a impartir la materia de español en el nivel medio superior.

1. Antecedentes.

Ubicación de la materia de *TLRIID* dentro del plan de estudios del *CCH*

1.1. Plan de Estudios Original (PEO)

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es una institución académica que ofrece estudios de enseñanza media superior; su proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971. Su objetivo consiste en:

Proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica¹.

El plan de estudios se dividió en cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación, en esta última se pretendía, en un inicio, que el alumno aprendiera: “a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción, [y también a crear un interés motivacional para] aprender a interesarse por el estudio de los grandes autores”². Para cumplir con este objetivo se planteó abordarlo desde la perspectiva de dos materias: *Taller de Lectura*, por un lado y *Taller de Redacción*, por el otro, éstas se estudiarían durante cuatro semestres.

¹ UNAM/DGCCH, *Pablo González Casanova y la reforma educativa*, §9.

² *Ibidem*, §10.

Semestre	Taller de Lectura (2 hrs. semanales)	Taller de Redacción (3 hrs. Semanales)
I	• <i>Taller de Lectura de Autores Clásicos Universales.</i>	• <i>Taller de Redacción I.</i>
II	• <i>Taller de Lectura de Autores Clásicos Españoles e Hispanoamericanos.</i>	• <i>Taller de Redacción II.</i>
III	• <i>Taller de Lectura de Clásicos Modernos Universales</i>	• <i>Taller de Redacción e investigación Documental I.</i>
IV	• <i>Taller de Lectura de Clásicos Modernos Españoles e Hispanoamericanos.</i>	• <i>Taller de Redacción e Investigación Documental II.</i>

Fig. 1. Esquema del Plan de Estudios Original para el Área de Talleres Lenguaje y Comunicación, 1971.

Debido a que no existía un programa de estudios indicativo, cada docente elaboraba su programa operativo de manera autónoma, su eje conductor era analizar algunas obras representativas de la historiografía de la literatura (en la mayoría de los casos) o el estudio de algunas obras a través de los diferentes géneros literarios (poesía, teatro, ensayo, novela, cuento).

Regularmente, los profesores de *Taller de Lectura* dejábamos leer al alumno desde una obra literaria como mínimo, hasta 30 ó más, todo era en función de lo que cada quien consideraba pertinente para trabajar en el salón de clases.

El diseño curricular tenía aspectos negativos y positivos; respecto a la parte negativa podemos señalar que no había un criterio de gradación o continuidad entre un semestre y otro; no obstante, parece oportuno destacar un elemento positivo en este plan de estudios y se refiere al logro de un buen aprendizaje significativo: el lado emotivo de la lectura, es decir, desarrollar el gusto por la lectura literaria.

Los maestros que enseñaron alguna vez la materia de *Taller de Lectura*, coinciden en contar la misma anécdota: resulta común encontrarse, pasado un tiempo, a esos exalumnos que pertenecieron al PEO (dentistas, abogados, mecánicos, amas de casa, etc.) y en cuanto los identifican como profesores de lectura del CCH, comparten sus experiencias y expresan sus emociones por haber leído, en su época como estudiantes, una obra que los impactó profundamente: *La metamorfosis*, de Kafka; *La Iliada*, de Homero; *La divina comedia*, de Dante; etc.

Otros comentan lo valioso que fue el haber investigado la vida de un escritor (García Lorca, Óscar Wilde, Molière, ...), pues los sensibilizó y se convirtió en un ejemplo de vida para ellos mismos, valgan estos testimonios como un buen ejemplo de lo que es un aprendizaje significativo.

En la materia de *Taller de Redacción*, los alumnos se dedicaban a mejorar su redacción y ortografía, habría que empezar por aceptar que en este último rubro no hubo grandes avances; sin embargo, en lo referente a la investigación, el saldo fue positivo, puesto que un alumno egresado del CCH sabía manejar técnicas de investigación de campo o documental; es necesario precisar que el mérito no era sólo del profesor de redacción, más bien, el éxito se debía a que la investigación siempre fue vista como un contenido transversal, es decir, en todas las materias el alumno se dedicaba a leer, buscar información y exponer; de hecho, una de las finalidades por las que había cuatro turnos de cuatro horas, era para que el alumno dedicara el tiempo libre a leer e investigar.

1.2. Plan de Estudios Actualizado (PEA)

En 1996 el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades presentó, por primera vez, modificaciones desde su fundación en 1971. Los cambios fueron totales en cuanto a la forma y el contenido, pues a partir de entonces, las materias de *Taller de Lectura* y *Taller de Redacción* se fusionaron en una sola: *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV (TLRIID)*.

El eje conductor, a partir de ese momento y en adelante fue el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno a través de la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, hablar, escuchar y escribir.

Para lograr lo anterior, se propuso estudiar, durante cuatro semestres, las diferentes estructuras discursivas (narración descripción y argumentación) a través de la revisión de diferentes tipos de textos (nota informativa, artículo de opinión, texto histórico, etc.). Cada semestre abarcaba el estudio de seis a ocho unidades.

TLRIID
(6 horas semanales)

Semestre			
I	II	III	IV
1. Encuadre conceptual. La situación comunicativa. El texto. 2. El texto científico y el texto de divulgación científica. Función referencial. 3. El texto histórico. Función referencial. 4. Nota informativa. Función referencial.	1. Encuadre conceptual. La función poética. Contextos de producción y recepción del texto 2. El texto dramático. Función poética. Organización dialógica. 3. La novela. El comentario crítico.	1. Encuadre conceptual. Función apelativa. 2. El artículo de opinión. La argumentación. 3. El texto político. La argumentación retórica. 4. El texto filosófico. La demostración.	1. Encuadre conceptual. Características y tipos de investigación. 2. El papel de la lectura en el proceso de investigación. 3. Elaboración del proyecto de trabajo. 4. Acopio y registro de información.

5.El texto publicitario. Función apelativa. 6.El relato literario. Función poética. El análisis intratextual. 7. Trabajo académico I. Desarrollo de un tema. 8. Exposición oral de temas.	4. El cuento. Efecto estético específico y sus recursos. Reescritura. 5. El poema. Función poética. 6. El texto histórico. El contexto: la serie histórica. 7. Trabajo académico II. Contexto literario.	5. El texto científico. Respaldos de autoridad. 6. La novela de tesis. Funciones poética y apelativa. 7. Trabajo académico III. Ensayo. 8. El debate: Organización y práctica.	5.Redacción y corrección del borrador. 6.Revisión y presentación del informe.
---	---	--	--

Fig. 2. Programa de Estudios Actualizado para la materia *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, 1996.

Los cambios fueron tan drásticos en cuanto a la organización curricular y al contenido, que provocaron un descontento por parte de algunos profesores, motivo que dio origen a que el día 30 de octubre de 1995, ciertos estudiantes y profesores del CCH, en oposición al nuevo Plan de Estudios, declararan una huelga en los cinco planteles; para mediados de diciembre los huelguistas entregaron las instalaciones, sin haber obtenido éxito alguno.

Algunos profesores argumentaban que con estos cambios se perdían los grandes logros del Colegio, en especial en lo concerniente al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, por el hecho de que quedaban fuera del *Programa de estudios* de la nueva asignatura (*TLRIID*) todos los contenidos referentes al estudio de la literatura desde la perspectiva del PEO.

En efecto, el concepto de cultura general desapareció; el alumno cada vez lee menos; no tiene idea de quién fue Cervantes, Homero o Poe, es doloroso no poder compartir con el estudiante la emoción de leer *la Iliada* o *la Odisea*. Incluso la actitud de ellos frente a la lectura cambió, se volvieron más apáticos. Anteriormente dejar leer dos, tres lecturas o más no representaba ningún

problema, ellos mismos se las ingeniaban para conseguir el material; ahora el hecho de sacar unas cuantas fotocopias se vuelve motivo de protesta. Sin embargo, no podemos estar con la idea de que todo tiempo pasado fue mejor y vislumbrar un futuro devastador. Los cambios siempre son necesarios, aunque esto implique un total descontrol, hasta cierto punto normal, pues el temor ante lo desconocido nos hace vulnerables.

Entre los aspectos positivos que trajo consigo la renovación del Plan de Estudios podemos mencionar que la tasa de egreso de un alumno que concluía su educación a nivel bachillerato en un periodo de tres años, aumentó. De 1974 a 1995 la tasa de egreso oscilaba entre un 28% y un 34%; con el nuevo plan de 1996 a 2000, la tasa aumentó en un 38%³.

Desafortunadamente, no se puede hacer un balance objetivo en las siguientes generaciones, pues a pesar de que entre el 2001 y el 2002, la tasa de egreso aumentó de forma considerable en un 58%, las causas fueron circunstanciales: ante el problema de rezago estudiantil tan grave que hubo como consecuencia del paro estudiantil en el año 2000, las autoridades se vieron en la necesidad de fomentar varios programas de acreditación escolar.

El Plan de Estudios del Colegio demandaba un cambio después de 25 años de su fundación, el problema es que no hemos sabido rescatar los aciertos positivos del viejo plan e integrarlos al nuevo, en especial en lo referente a la enseñanza de la literatura.

³ UNAM/CECU, *Informe del Colegio de Ciencias y Humanidades*, 2003, p. 6.

Actualmente se puede volver a trabajar *La Ilíada, El Quijote, Romeo y Julieta,...*, con los alumnos y motivarlos a leer, pero desde una nueva perspectiva y con una metodología de enseñanza y aprendizaje que vaya más allá de la comprensión lectora, ir hacia el placer de leer la lectura literaria y no literaria⁴. Vale la pena hacer una observación sobre este rubro, pues es uno de los retos que debemos afrontar y resolver de manera urgente.

1.3. Programa de Estudios Actualizado y Revisado (PEAR)

En el año 2003 se efectuaron de nueva cuenta modificaciones al programa de estudios de cada materia perteneciente al Plan de Estudios del Colegio, el cual “sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM”⁵. En lo referente a la materia de *TLRIID I- IV*, los cambios fueron menos bruscos, supresión de unidades, modificación y eliminación de algunas temáticas.

TLRIID			
Semestre			
I	II	III	IV.
1. La construcción del yo a través de textos orales y escritos. 2. Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos.	1. Escritura y reescritura de textos: Manejo de la lengua escrita. 2. Ejercitación de operaciones textuales. 3. Integración y revisión de operaciones textuales.	1. La persuasión a través del texto icónico verbal. 2. Argumentar para persuadir. 3. Argumentar para demostrar. 4. El drama: Texto y representación	1. Círculo de lectores de textos literarios. 2. Diseño de un proyecto de investigación. 3. Acopio y procesamiento de información. 4. Redacción del borrador.

⁴ Actualmente hay varias propuestas que se preocupan por integrar la literatura dentro de la enseñanza del español, pues es un objetivo básico que bajo ninguna circunstancia podemos omitirlo, ni dejarlo de lado, autores como Isabel Solé, Teresa Colomer, Carlos Lomas, Antoni Zavala, Anna Camps, Joséfina Prado Aragonés, Daniel Casany tienen en sus obras propuestas interesantes sobre este rubro.

⁵ UNAM/CAB, *¿Qué es el bachillerato?* §6.

<p>3. Habilidades de lectura, procesamiento de información y escritura para el desempeño académico</p> <p>4. Lectura de relatos y poemas: Ampliación de la experiencia.</p>	<p>4. Lecturas de novelas y poemas: Los conflictos humanos.</p>		<p>5. Presentación del trabajo</p>
---	---	--	------------------------------------

Fig. 3. Programa de Estudios Actualizado y Revisado para el *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, 2003.

La finalidad de la materia permanece igual: desarrollar la competencia comunicativa del alumno a través del desarrollo de las habilidades lingüísticas con el objetivo de contribuir al perfil del egresado en los siguientes aspectos:

- Incrementar la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de escuchar, leer, hablar y escribir.
- Incrementar el disfrute de la lectura, la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza.
- Manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual [el alumno] conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica⁶.

En el año 2005 se volvieron a hacer modificaciones, pero éstas fueron mínimas: reestructuración de algunos conceptos. Actualmente una comisión de profesores está encargada de revisar el *Programa de estudios del TLRIID I- IV* para sugerir algunos cambios.

⁶ UNAM/CCH/UACB, *Programa de estudios para la materia TLRIID I-IV*, p. 4.

1.3.1. Problemáticas y necesidades de los contenidos del *TLRIID I-IV*

La aplicación de los nuevos programas, en especial en la materia de *TLRIID I-IV*, presentó varios problemas desde su inicio: las unidades eran demasiado numerosas y ambiciosas para cubrir las en un semestre escolar, la temática tan extensa provocó disparidad en la enseñanza de contenidos. Todo esto junto, con la comprensión deficiente de los aspectos más novedosos del enfoque didáctico de la materia (enfoque comunicativo), provocaron un total descontrol y una actitud negativa hacia la materia por parte de varios profesores.

Aunado a esto, tenemos que mencionar que varios de los contenidos temáticos propuestos en la materia de *TLRIID I-IV* eran temas desconocidos para la mayoría de los docentes. Más aún, la concepción didáctica no fue asimilada y algunos hacían que los alumnos se memorizaban nociones y conceptos del enfoque comunicativo.

En un comienzo resultaba confuso y vago escuchar los temas y conceptos nuevos que debían ponerse en práctica: esquema de la enunciación, el proceso de lectura, las superestructuras textuales, las propiedades textuales, etc., principalmente porque uno de los inconvenientes más graves en la nueva temática del *TLRIID*, era que para la primera versión de 1996, los profesores no sabían por dónde empezar, se llegó a pensar que no existía una sola carrera a nivel licenciatura que ofreciera la posibilidad de responder y profundizar en el enfoque del *Programa de estudios* (texto histórico, filosófico, científico, discurso político,

debate, nota informativa, texto publicitario); inclusive se hacía el señalamiento de que si había que estudiar las características del texto histórico o filosófico, les correspondían a los historiadores o filósofos enseñar respectivamente a cada quien su tema. Este tipo de comentarios no hacía más que demostrar el desconocimiento del enfoque didáctico de la materia *TLRIID I-IV*.

En la segunda versión del 2003 y 2005, un elemento esencial para la aplicación de la nueva temática es el manejo de algunos elementos de conocimiento de la lingüística textual, los maestros empezaban a encauzar su rumbo, pero eran muy pocos los que tenían formación en esta disciplina.

Por esta razón, una vez puesto en práctica el nuevo Plan de Estudios, se volvió un requisito indispensable para impartir la materia de *TLRIID I- IV* cumplir con un perfil “*profesiográfico*”⁷. Es necesario precisar que gran parte de la planta docente del CCH no tenía formación en literatura aunque impartiera la materia, ni mucho menos en lingüística, por lo cual, la única forma de enfrentar todos estos temas, consistía en estudiar e investigar. Sin embargo, con las múltiples actividades disciplinarias que envuelve al ejercicio docente, algunos de los temas se limitaron a una simple revisión, sin permitir analizar y profundizar en todas las complejidades que puede ofrecer cualquiera de las líneas temáticas propuestas en el *Programa de estudios del TLRID I- IV*.

⁷ Un perfil profesiográfico se refiere a la representación gráfica de las actitudes específicas exigidas para un puesto de trabajo. Anteriormente con el PEO, cualquier maestro que acreditara el examen filtro de Lectura podría impartir la materia, independientemente de la licenciatura que proviniera (Psicología, Derecho, Sociología, Ciencias de la Comunicación, etcétera.)

1.3.2. Temática básica del *TLRIID I- IV*

A lo largo de estas renovaciones o modificaciones que ha tenido la materia de *TLRIID* desde 1996, algunos temas se han suprimido, como el estudio de las funciones de la lengua; otras se han agregado, por ejemplo, el análisis de las características del texto expositivo, y unas más continúan como eje básico de la materia desde su aparición, tal es el caso del estudio de las propiedades básicas del texto⁸.

A partir de la puesta en marcha del nuevo *Programa de estudios de TLRIID I- IV* en 1996 y con la propuesta de estudiar el español desde la perspectiva del enfoque comunicativo, surgió un gran descontento por parte de algunos profesores, puesto que se argumentaba que la enseñanza del español se tomaba a la ligera y el concepto de gramática desaparecía del *Programa de estudios*. Esta opinión predomina todavía entre un sector de profesores del CCH y demuestra que existe un total desconocimiento hacia una de las temáticas básicas del programa: la cohesión.

El estudio superficial del tema dio origen a una información vaga e imprecisa debido a su propia naturaleza, pues éste resulta complejo por varias razones:

- Definir qué es la cohesión resulta complicado, debido a que como es el caso de cualquier concepto que remite a una determinada teoría, existen

⁸ Cfr. UNAM/CCH/UACB, *Op. cit.*

diversas definiciones. Al ser tan abstracto este concepto no se encuentra específicamente en determinadas palabras o frases, de ahí que para un profesor resulte más sencillo revisar un ejercicio de ortografía, antes que uno de cohesión.

- La mayoría de las obras que pretenden explicar este concepto lo hacen desde perspectivas teóricas especializadas, lo que dificulta el acercamiento para un maestro principiante en la enseñanza del español.
- Aunado a lo anterior, tenemos que agregar que la diversa formación profesional de los docentes⁹ hace que haya una deficiente formación en el área de lingüística, disciplina base del *Programa de estudios del TLRIID I-IV*.

1.4. El perfil del alumno del CCH

Los datos publicados en el año 2003 por la **Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU)**, señalaron aspectos importantes y actuales sobre el perfil de los estudiantes del bachillerato del CCH en cuanto a nivel económico, condiciones culturales, sociales y desempeño académico. Es necesario tomar en cuenta algunos de estos elementos, ya que pueden servirnos como indicadores para

⁹ Actualmente la planta docente del CCH para impartir la materia de *TLRIID I-IV* se compone aproximadamente de un 44% de profesores egresados de la carrera de Ciencias de la Comunicación, 16% de Letras Hispánicas, 8% Letras Clásicas, 6% Letras Modernas, 4% Literatura Dramática y 22 % son de otras carreras (Derecho, Psicología, Pedagogía, Sociología, Relaciones Internacionales, entre otros.)

hacer un análisis sobre los problemas de aprendizaje en los alumnos, así como para buscar alternativas o posibles soluciones.

Los docentes debemos considerar que en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje están presentes, de forma consciente o inconsciente, factores internos (estrategias, material, objetivos, recursos didácticos, técnicas,...) y factores externos al salón de clases (ambiente, instalaciones, cuestiones económicas, preferencias de los alumnos,...), principalmente porque en varias ocasiones, son los factores externos los que repercuten de manera decisiva en el aprendizaje del estudiante.

El CCH tiene una población escolar de aproximadamente, 18,800 estudiantes; la mayoría de los alumnos provienen de secundarias públicas y sólo el 5% de privadas¹⁰. La experiencia particular de más de diez años de labor docente me lleva a afirmar, con seguridad, que no existen diferencias o ventajas significativas entre la formación académica de unos y otros alumnos en cuanto al desarrollo de la habilidad de la escritura o la lectura. Tal vez el único rasgo distintivo sería en la manera como el alumno se dirige al profesor; los alumnos que provienen de la escuela pública son más respetuosos, los de la privada, más extrovertidos.

¹⁰ UNAM/CECU, *Op. cit.*, p. 2.

1.4.1. El alumno y su ambiente de trabajo

Un aspecto esencial para analizar los problemas de aprendizaje en el alumno es su entorno social: la familia, los amigos, los valores morales son elementos que están presentes de forma consciente o inconsciente en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que se ha enfatizado que es importante crear una atmósfera de trabajo cordial y en armonía, para lograr mejores resultados en el nivel de aprovechamiento de los alumnos, lo cierto es que se ha hecho muy poco al respecto.

Alrededor del salón de clases surgen un sinnúmero de factores internos y externos que repercuten en la actitud del alumno ante el aprendizaje. Tendríamos que empezar por aceptar que varias veces son las situaciones externas al aula las que cobran más fuerza en la disposición del estudiante para aprender.

El índice de violencia en el país, y en particular en el Distrito Federal, ha crecido de manera alarmante, situación que no excluye a los Colegios de Ciencias y Humanidades; en los últimos años se ha registrado en la escuela un deterioro en el ambiente social; cada vez son más los alumnos que se quejan de la atmósfera hostil que se vive en el interior del Colegio. En estos últimos seis años ha sido doloroso y lamentable, observar a buenos alumnos tomar la decisión, por iniciativa propia o de sus padres, de desertar a causa del hostigamiento que viven por parte de los denominados grupos “porriles”.

Resulta una causa perdida quejarse de lo antipedagógico y poco didáctico que resulta trabajar en un taller de lectura y redacción con 50 adolescentes; este trabajo se convierte en un doble reto cuando hay que realizarlo con alumnos del turno vespertino, quienes se sienten discriminados por el criterio de selección de horario que se les aplica (promedio bajo o resultados del examen de ingreso).

Es obvio que la situación política, económica, social y cultural del país no ofrece en este momento las mejores condiciones de trabajo a un docente; sin embargo, los profesores de bachillerato, hemos aprendido, para bien o para mal, a sortear todo tipo de adversidades. Lamentablemente, toda buena intención por trabajar, horas de diseño de una planeación didáctica, se viene abajo cuando se respira un ambiente de violencia e intranquilidad en la escuela; el alumno está más preocupado por su seguridad, con justa razón, entre otras preocupaciones propias de la adolescencia, que por aprender.

Los tiempos actuales no son fáciles, por eso debemos exigir a las autoridades buscar y proponer medidas que permitan a los docentes realizar su labor educativa en las mejores condiciones y esto específicamente se refiere a la urgente necesidad de fomentar la seguridad en todos los planteles de los Colegios de Ciencias y Humanidades.

1.4.2. El alumno y el apoyo familiar en su formación académica

Los Estados Unidos de América se caracteriza por tener una población multiétnica, en sus escuelas concurren estudiantes de origen hispano, africano, europeo, etc. Esta situación ha servido de referencia a los investigadores en psicología educativa para hacer un estudio sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con el sector cultural al que pertenecen. En esta línea de análisis, sobresalen principalmente los estudiantes asiáticos, los cuales se caracterizan por sus resultados exitosos, “su calificación promedio es de 3.05 sobre una escala de 4.0”¹¹.

Estos logros se atribuyen en gran medida a la relación del estudiante con su familia, la cual concede un gran valor a la educación. Las tareas de la escuela suelen ser un punto de reunión familiar, padres e hijos hacen los deberes y resulta de gran importancia la relación del profesor con estos para fomentar una conducta exitosa.

En nuestro país estamos lejos de presentar una situación parecida a la de los estudiantes asiáticos, las condiciones políticas, económicas y culturales del país no son las más óptimas para favorecer este tipo de actividades.

El 80% de las familias de nuestros alumnos tienen un ingreso equivalente a menos de cuatro salarios mínimos¹²; sin embargo, el problema de la situación económica no es un factor determinante en el progreso de sus estudios. Existe un problema

¹¹ Kenneth Henson y B. Eller, *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*, p. 135.

¹² UNAM/CCH, *El estudiante de Bachillerato*, § 3.

de raíz, aún más grave y que no permite avances en la formación académica del estudiante; nos referimos a la percepción que tienen los padres sobre la educación de sus hijos, quienes le atribuyen el 100% de la responsabilidad a la escuela, por lo que no sienten la obligación, ni la necesidad de fomentar el desarrollo cultural de sus hijos.

A pesar de que el 97% de nuestros jóvenes “cecehacheros” viven con sus padres¹³, la posibilidad de recibir apoyo familiar en sus tareas escolares es bastante irregular, si tomamos en cuenta la escolaridad y ocupación de los padres, según datos proporcionados por el CECU¹⁴ :

- El 28% de los padres y el 40% de las madres tienen un nivel máximo de primaria.
- Un 25% de ambos grupos llegó hasta la secundaria.
- El 8% de las madres y el 15% de los padres tienen bachillerato.
- Ambos padres se diferencian en los estudios superiores: las madres tienen un acceso reducido a los estudios superiores, 7% de licenciatura y 1% posgrado.
- Los padres tienen un nivel de escolaridad mayor: 15% de licenciatura y 2% de posgrado.

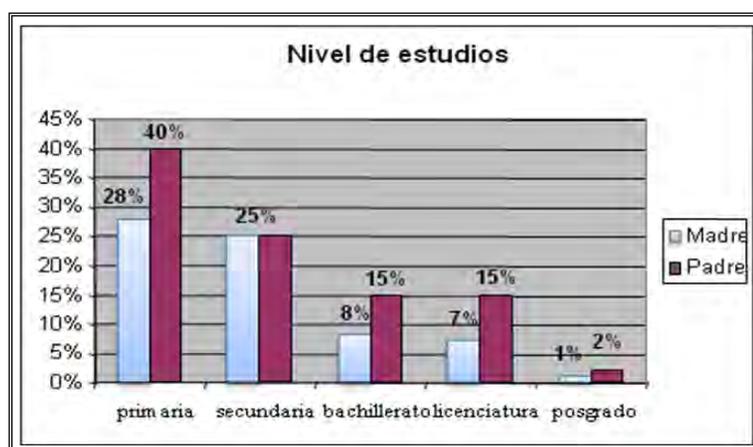


Fig. 4. Gráfica proporcionada por el CECU sobre el nivel de estudios de los padres de familia de los estudiantes del CCH, p. 2.

¹³ *Ibidem*, §7.

¹⁴ UNAM/CECU, *Op. cit.*, p. 2.

Al analizar estos resultados podemos observar que la mayoría de los padres alcanzan un máximo de estudios de secundaria, si agregamos a estos datos información sobre la ocupación de éstos, en donde el 70% son comerciantes o empleados¹⁵, podemos deducir que las posibilidades de que puedan contribuir proporcionando a sus hijos un apoyo académico en los estudios son mínimas.

Hay que hacer notar que el problema no consiste en que los padres estén o no lo suficientemente capacitados para poder realizar una tarea. En realidad, el problema más grave consiste en el trasfondo de esto: debido a que los padres sólo tienen, en la mayoría de los casos, estudios de nivel secundaria, es obvio que durante su época de estudiantes no adquirieron hábitos de estudio que generaran autonomía en el aprendizaje, por lo cual, no pueden transmitirlos, ni generarlos en sus hijos, lo que vendría a ser una herramienta más valiosa que cualquier apoyo u orientación teórica en el desarrollo de una tarea.

1.4.3. El problema del rezago estudiantil

La población escolar que se dedica sólo a la escuela y no trabaja es de un 95%¹⁶, lo que quiere decir que la mayoría de los alumnos tienen el suficiente tiempo disponible para dedicarlo exclusivamente al estudio; sin embargo, una queja común de los padres de familia, cuando se habla de hábitos de estudio, es que nunca ven a sus hijos estudiar o hacer la tarea.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Idem.*

El Plan de Estudios Actualizado incrementó las horas de trabajo en grupo escolar y estableció la duración de dos horas de clase para las materias básicas como la enseñanza del español, historia y matemáticas, integrando el trabajo cooperativo como parte importante en el desarrollo de un aprendizaje significativo; a pesar las buenas intenciones de la institución, los resultados no son del todo positivos, pues sólo egresan del colegio 53 de cada 100 alumnos¹⁷ (esto se considera como una cifra récord). Es decir, tenemos casi a la mitad de alumnos del CCH que han desertado o no han podido concluir su educación a nivel bachillerato, por diversos motivos.

Las causas de este rezago educativo son múltiples y variadas, sin embargo, sería importante señalar dos aspectos que se presentan de manera común en los estudiantes:

- Los hábitos de estudio
- La actitud de los jóvenes ante la escuela.

Los hábitos de estudio en los jóvenes son escasos, en general para ellos hacer la tarea o asistir a la escuela equivale a estudiar, es visible la falta de técnicas y de estrategias de estudio, esto se hace presente principalmente en su falta de práctica para conseguir información y sistematizarla. El examen diagnóstico respecto a conocimientos en habilidades eficientes en lectura, demostró que sólo el 12% de la población poseían habilidades eficientes en lectura¹⁸; en otras palabras, la mayoría tiene pocas lecturas realizadas, lo que repercute

¹⁷ *Ibidem*, p. 6.

¹⁸ UNAM/CCH, *El estudiante de bachillerato*, §7.

principalmente en el desarrollo de la escritura, pues el alumno no cuenta con los suficientes elementos para empezar a generar y relacionar ideas con la finalidad de producir un escrito.

En la mayoría de los casos, el estudiante de bachillerato piensa que entregar un trabajo por escrito equivale a bajar o copiar información por internet; no toma conciencia del esfuerzo intelectual que conlleva el acto de escritura. Las cosas tampoco han sido fáciles para el profesor. Es difícil fomentar y revisar hábitos de estudio en nuestros alumnos, cuando nos enfrentamos a una lucha generacional y desigual entre aprendices de la era de la internet (los profesores) y cibernautas natos (los alumnos).

Un dato interesante por analizar es la actitud de los jóvenes ante la escuela; ésta es demasiado permisiva. En la última Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ) del 2005, más de la mitad de los jóvenes señalaban estar satisfechos con su formación académica. Este dato se registra en un mayor índice con los alumnos del CCH, en donde el 83.78 % de estudiantes se asumen como estudiantes exitosos¹⁹. En otras palabras, estos resultados quieren decir que la gran mayoría de los alumnos que ingresan al Colegio no son conscientes de sus deficiencias académicas.

El 80% de los alumnos que ingresan nunca había presentado exámenes extraordinarios en la secundaria²⁰, por lo cual, el reprobar una materia resulta ser

¹⁹ UNAM/CECU, *Op. cit*, p. 2.

²⁰ *Idem*.

una experiencia nueva, que inclusive presenta ciertas ventajas, debido a que en los últimos años se han instaurado una gran cantidad de programas escolares en contra del rezago estudiantil, los cuales ofrecen numerosas facilidades de pasar la materia a los alumnos reprobados. Lamentablemente, este tipo de acciones que buscan aumentar el egreso, ha venido a ocasionar una cierta apatía de los estudiantes hacia los cursos ordinarios y, por ende, una deficiente calidad en el aprendizaje.

Por ejemplo, en el caso de la materia de *TLRIID I-IV* en curso ordinario, para poder acreditar la materia es necesario trabajar en modalidad de taller, dentro del salón de clases y reforzar los aprendizajes fuera de éste, por medio de la revisión, corrección del escrito, además de lecturas extras.

Desde la perspectiva del alumno, si comparamos estas 96 horas de trabajo de un semestre, frente a la asistencia a un programa remedial de reprobación (curso extraordinario), equivalente a diez sesiones de cuatro horas, en donde sin tanto esfuerzo y de manera más sencilla el estudiante pueda garantizar un diez en la materia, es lógico que éste prefiera tener como opción reprobado para más adelante acreditar sin tantas complicaciones.

A veces una actitud tan permisiva con los alumnos resulta totalmente perniciosa en la formación integral del estudiante, por lo que la sugerencia es que en lugar de que la institución busque resultados positivos a partir de estadísticas favorables en las tasas de egreso del alumno del CCH, debería valorar que lo que puede

llamarse un logro, no vale la pena, si es a costa de un alto precio, como la deficiente calidad educativa en el aprendizaje de los estudiantes.

1.4.4. La escuela en la formación emocional del alumno

Tradicionalmente la escuela se ha visto como un lugar para el desarrollo académico del alumno, por lo cual, se excluye todo elemento que no pertenezca a este ámbito. Sin embargo, en los últimos años, ha tomado fuerza la idea de que una educación de calidad consiste en contemplar otras dimensiones de la personalidad del alumno, que repercuten en su actitud ante la escuela y el aprendizaje.

El fracaso escolar con frecuencia se asocia, no a una baja inteligencia (IQ), sino a la incapacidad del niño para manejar sus emociones —carencia que ha recibido el nombre de “analfabetismo emocional”— y que se relaciona estrechamente con la capacidad del infante para relacionarse socialmente²¹.

Este hecho se manifiesta de forma evidente en la relación del alumno con la escuela; su mundo social está conformado por sus compañeros; el estudiante busca solucionar las dudas, inquietudes y respuestas entre sus propios amigos. La escuela no sólo es el lugar donde hay un intercambio académico, sino también, y en la medida de lo posible, donde se trabaja una inteligencia emocional. Los profesores de nivel bachillerato debemos tener claro la enorme responsabilidad que asumimos ante nuestros alumnos, nos guste o no, somos un modelo,

²¹ Gilberto Guevara, *Lectura para maestros*, p. 52.

consciente o inconscientemente, no sólo en lo concerniente a aspectos académicos, sino también en relación con las actitudes y los valores.

Una obligación de todos los maestros que trabajamos con alumnos de educación media superior es buscar una sintonía entre los intereses de los alumnos y lo que pueda servirnos a nosotros como puntos de referencia para estar actualizados y mantener no sólo un criterio de vigencia con ellos, sino también para construir puentes de cercanía.

En docencia siempre es necesario analizar, antes que juzgar, por ejemplo, en las preferencias de los jóvenes, ellos nos están comunicando algo, habría que reflexionar por qué en determinado momento, se convirtieron en un fenómeno de venta para los jóvenes las obras de Carlos Cuahutémoc Sánchez. Hay que hacer notar, para bien o para mal, que son las lecturas que recuerdan con más placer los alumnos; independientemente de todas las críticas que se pueden encontrar en el autor (por usar un estilo tan simple). Es evidente que algo nos quieren comunicar los jóvenes con sus preferencias.

Parecería injusto afirmar que nuestros alumnos sólo leen este tipo de textos porque su lectura resulta sumamente sencilla y no hay reto cognitivo; sin embargo, hay un trasfondo que debemos estudiar.

Una hipótesis posible podría ser que el éxito de estas obras se debe a la recurrencia que tiene el autor al abordar el mismo tema, pero desde diferentes

ángulos: los valores morales. Independientemente de lo cuestionable que resulte el manejo de estos temas en sus obras, y el afán de manipulación, será acaso que el exceso de libertad se ha convertido en una desorientación total para ellos y de ahí la necesidad de buscar algo que los identifique y los pueda orientar.

En incontables reuniones con padres de familia, es común escuchar siempre la misma frase: “los jóvenes de hoy están perdiendo sus valores”. ¿Será cierto? Tal vez los adultos de hoy hemos dejado de darle la importancia necesaria a inculcar valores morales a los jóvenes. En estos tiempos difíciles, en donde ha crecido la violencia en los centros educativos, sería bueno ser lo suficientemente honestos para cuestionarnos hasta dónde hemos cooperado los adultos con esta atmósfera agresiva.

La educación moral fue durante el siglo XIX una materia de suma importancia en la educación mexicana y en la práctica de los docentes en todos los niveles educativos, pero empezó a perder fuerza después de la Revolución Mexicana, hasta desaparecer finalmente del currículum escolar²².

Lamentablemente, la materia de civismo no profundiza en este tema. La respuesta al descuido y ausencia de toda consideración pedagógica que contemple el desarrollo de la personalidad moral del alumno, ha tenido consecuencias funestas, una atmósfera agresiva en el salón de clases, faltas de respeto entre profesor y alumno.

Por un lado, se produjo un reduccionismo intelectualista y, por otro, generó un desdoblamiento de la realidad escolar entre los propósitos oficialmente declarados de la

²² *Ibidem*, p. 54.

educación (currículum formal) y los aprendizajes morales adquiridos por el alumno de forma tácita en la vida escolar (currículum oculto)²³.

Los docentes tenemos la obligación de atrevernos a cambiar viejos paradigmas en la educación. Por ahora debe quedarnos claro que la escuela no sólo debe dedicarse al lado intelectual del alumno, sino también, y en la medida de lo posible, somos responsables de trabajar una inteligencia emocional.

²³ *Idem.*

2. La secuencia formativa en el desarrollo del aprendizaje del alumno

En materia de pedagogía de la enseñanza, los profesores nos vemos abrumados por una serie de orientaciones teóricas y propuestas didácticas para trabajar en el salón de clases. Tenemos que aceptar que a veces termina por ser desgastante, estudiar o analizar, por enésima vez, la nueva tendencia didáctica de moda, para al final llegar a la conclusión de que es algo que ya conocíamos y que la única diferencia consiste en que ahora se utiliza un término nuevo o raro.

En los últimos diez años hemos escuchado el término secuencia didáctica como un elemento clave en el análisis de la práctica de la enseñanza. Cuando hablamos de secuencia, estamos hablando de metodología, planificación y gradación, elementos característicos de la práctica docente y que han estado presentes por años en todos los proyectos curriculares. En virtud de esto, se evidencia una pregunta que es necesario responder: ¿Por qué se le ha dado una creciente importancia a esta propuesta didáctica, si aparentemente no aporta nada nuevo?

Para responder a lo anterior, empezaremos por explicar, qué es una secuencia didáctica, ésta consiste en estructurar una situación concreta de aprendizaje a partir de un orden secuencial. Se deben de proponer una serie de actividades con un progresivo nivel de complejidad, al que deberán llegar los participantes, a fin de lograr la resolución de un problema dado.

Si bien no existe nada novedoso en esta definición, también es cierto que algunos aspectos de esta propuesta didáctica presentan reflexiones serias sobre el ejercicio docente y tratan de ubicar el papel del alumno en el centro; no se trata de un concepto técnico, más bien consiste en observar y analizar, desde una panorámica global, qué es lo que estamos realizando día con día en nuestra práctica docente. La novedad consistiría, como señala Nuria Giné y A. Parcerisa, en «analizar la propia práctica educativa desde la perspectiva de una secuencia»¹.

Con el empleo de la secuencia didáctica podemos indagar, reflexionar y mejorar las actividades en el salón de clases, puesto que en su desarrollo se expresan diferentes componentes que permiten analizar la función de la práctica docente, entre estos se encuentran, según señala Antoni Zavala en su libro, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, los siguientes aspectos:

- La decisión de los docentes de seleccionar y organizar los contenidos.
- La selección y organización de los recursos.
- Determinar el espacio donde se llevará a cabo la actividad
- Prever y organizar el tiempo.
- Determinar el grado de autonomía con que cuenta el docente para tomar decisiones.
- Considerar el sentido educativo que otorga a la práctica docente.
- Considerar el papel que le corresponde al alumno.
- Establecer una organización social de la clase.
- Proponer el sentido y el papel de la evaluación, considerado como un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al tomar en cuenta estos aspectos, consideraremos entonces que la secuencia didáctica aporta elementos que nos permiten guiar las actividades necesarias en

¹ Nuria Giné y A. Parcerisa, *Planificación y análisis de la práctica educativa*, p. 23.

la construcción del conocimiento. Es importante mencionar que a través de la secuencia didáctica valoramos la importancia, pertinencia u omisión en que podemos incurrir al organizar y seleccionar los contenidos.

Los términos para designar una secuencia didáctica de aprendizaje son múltiples: secuencia didáctica, secuencia de enseñanza–aprendizaje, secuencia educativa. La diferencia entre cada una de estas designaciones es mínima, ya que todas consisten en señalar básicamente la importancia de diseñar y graduar las estrategias, en función de los tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales); desde este punto de vista es posible aproximar los aprendizajes a las personas y diseñar estrategias específicas.

Debido a que el propósito en el diseño de una secuencia tiene como finalidad la formación del alumno, actualmente se le denomina secuencia formativa o educadora, a la manera habitual en la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que responden a una intencionalidad.

De acuerdo con lo anterior, a partir de este momento y en adelante, optaremos por utilizar el término de secuencia formativa, puesto que consideramos que todo aprendizaje indica un cambio y éste sólo es posible a través de la existencia de un proceso formativo y educativo.

2.1. Presupuestos teóricos en los que se basa la noción de secuencia formativa

La secuencia formativa no es un tema novedoso o innovador, por el contrario, infinidad de veces los docentes hemos diseñado estrategias en donde valoramos la importancia y pertinencia al organizar y seleccionar los contenidos de aprendizaje, sin necesidad de definir esto como una secuencia formativa. No obstante, es en este aspecto tan cotidiano y común donde radica la importancia de este tema, debido a que toma como elemento clave para planificar y analizar, la práctica educativa y las relaciones interaccionales que se dan entre el profesor y el alumno.

Estas interacciones se observan desde del estudio de tres aportaciones de la psicología del aprendizaje: el constructivismo, la teoría cognitivo-social y la teoría del aprendizaje psicosocial², a continuación estudiaremos brevemente cada una de ellas para explicar cuál es su relación con la secuencia formativa.

2.1.1. El constructivismo

Definir qué se entiende por constructivismo resulta un tema un tanto polémico, dado que diversos autores opinan que este concepto va más allá de la simple explicación de cómo se construye el conocimiento en el individuo. El motivo del excesivo debate en torno al tema se debe a que más que definir el constructivismo

² Antoni Zavala, *La práctica educativa*, p. 28.

como una teoría del aprendizaje, debemos puntualizar que se trata de una postura epistemológica; por lo tanto, asume todo un conjunto de postulados de diversas teorías del aprendizaje, que tienen en común explicar el aprendizaje como el resultado de un proceso de construcción personal en interacción con otros individuos.

Una de las nociones básicas del constructivismo, que además es un elemento clave en el desarrollo de una secuencia formativa, es la propuesta por el estadounidense David Paul Ausubel (1918- 2008): *aprendizaje significativo*, que implica la retención y adquisición de conocimientos de manera significativa. En otras palabras, para que el aprendizaje tenga sentido, debe poseer una estructura lógica e incorporarse al individuo con relación a sus conocimientos previos del tema; así, cualquier contenido nuevo que se enseñe tiene que estar basado en lo que el estudiante ya sabe, pues si hubiera un distanciamiento entre ambos elementos, el proceso de aprendizaje sería sumamente difícil. Todo lo contrario sucede si la información nueva se complementa con lo que el alumno ya sabe para construir nuevos conceptos, la adquisición del conocimiento resulta más sencilla y enriquecedora.

El aprendizaje significativo no consiste en integrar, de forma mecánica, información nueva a la ya existente. Por el contrario, el involucrar conocimientos nuevos, implica la modificación y evolución de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje; en este sentido, la función del maestro es importante en el desarrollo del aprendizaje significativo pues, para lograrlo, debe tener claro cuáles son los conocimientos previos del alumno, con la finalidad de asegurar que el

nuevo contenido por presentar pueda relacionarse con las ideas anteriores que ya tiene el alumno.

La secuencia formativa se relaciona con el constructivismo, al tomar en cuenta los conocimientos previos del individuo, para establecer un punto de partida en la fase inicial de una secuencia, así como una coherencia y continuidad con la fase de desarrollo y cierre.

2.1.2. Teoría cognitivo social

La teoría cognitivo social establece que los factores sociales y cognitivos, así como el comportamiento, juegan un papel importante en el aprendizaje³. Los factores cognitivos se refieren concretamente a la capacidad de reflexión y de simbolización.

El canadiense, Albert Bandura (1925-) es uno de los principales exponentes de esta teoría y sostiene que cuando los alumnos aprenden, son capaces de representar o transformar cognitivamente sus experiencias; también señala que, dentro del sistema de conocimiento, las perspectivas humanas están caracterizadas en cinco capacidades básicas:

- Simbolización: capacidad de representar simbólicamente el conocimiento.
- Previsión: consiste en anticipar las consecuencias del logro de un objetivo, así como seleccionar y llevar a la práctica aquellas actuaciones que se valoran como más eficaces para el logro de un propósito.

³ John Santrock, *Psicología de la educación*, p. 278.

- **Autorreflexión:** es una cualidad metacognitiva que permite ejercer un control permanente sobre las propias actividades y las contingencias del entorno.
- **Autorregulación:** es otra piedra angular de la personalidad humana; consiste en controlar nuestro propio comportamiento, a partir del deseo de alcanzar una meta y evaluar las acciones que hicimos o que debemos realizar para conseguirla.
- **Observación:** también llamada, por imitación, modelamiento o vicaria, ocurre cuando una persona observa e imita el comportamiento de otra en la mayoría de las ocasiones de forma inconsciente, sus conductas y actitudes.

Esta última capacidad es parte importante de la secuencia formativa, debido a que considera que existe un proceso de aprendizaje dividido en cuatro etapas:

- **Atención:** consiste en la observación del modelo.
- **Retención:** para reproducir las acciones de los modelos, los alumnos deben codificar la información y guardarla en la memoria para recuperarla más adelante. La retención de los alumnos mejora, cuando el maestro proporciona demostraciones lógicas, claras y coherentes.
- **Reproducción motriz:** hay una conversión de las representaciones en acciones, imitación del modelo y realización de ajustes sucesivos en función de las circunstancias. La enseñanza, entrenamiento y práctica ayuda a los estudiantes a mejorar sus ejecuciones motrices.
- **Condiciones de reforzamiento o incentivos:** es más fácil retener la información en la memoria y poseer las destrezas motrices para ejecutar la acción, si el alumno se encuentra motivado para poner en práctica el comportamiento modelado.

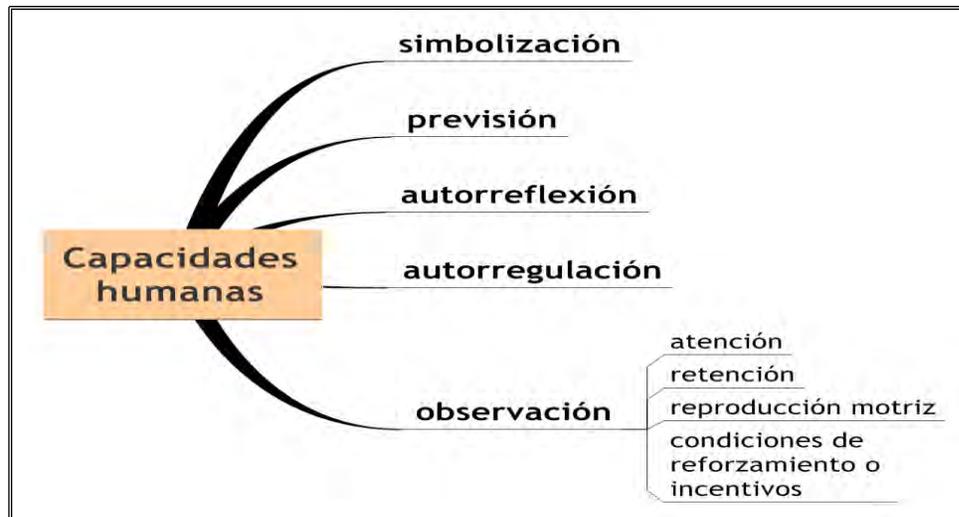


Fig. 1. Capacidades humanas básicas para el desarrollo del aprendizaje en una secuencia formativa.

Al desarrollar una secuencia formativa, el profesor debe tomar en cuenta todos estos elementos, así como buscar y proponer modelos que resulten atractivos, coherentes y claros para el alumno, con el propósito de que puedan influir de forma positiva en su aprendizaje.

2.1.3. Teoría del aprendizaje psicosocial

Se conoce también con el nombre de modelo comunicativo, propuesto por J. Cardinet⁴. Esta teoría recibe su nombre por basarse en una perspectiva psicológica y social desde donde se desarrolla el aprendizaje; esto consiste en proponer que el análisis de la realidad y las propuestas de cambio se realicen mediante un proceso de construcción y diálogo en el que participen todas las personas implicadas.

⁴ *Cit. Pos, Giné y Parcerisa, Op. cit, p. 30.*

Dolors Quinquer⁵ señala como factor relevante de esta teoría el que se conciba al aprendizaje como un proceso de construcción personal, en donde intervienen, no sólo las características personales del estudiante, sino también el ambiente social en el que se crea el aprendizaje, razón por la cual es importante analizar cómo se puede dar de forma positiva la interacción profesor y alumno, a partir de la búsqueda en común.

Se propone una evaluación formadora, en la que al principio, el profesor dirige el proceso de aprendizaje, para después dejar al alumno que adquiera, cada vez más, la capacidad de ser autónomo.

El modelo contribuye a crear en la comunidad comunicativa una cultura de equipo, donde debe existir un consenso para desarrollar una acción, así como exalta la influencia positiva del intercambio y compartimiento de las experiencias docentes.

Todo esto se conjunta en el desarrollo de una secuencia formativa, para tomar en cuenta esta visión grupal y comunicativa, así como para hacer énfasis en cómo el ambiente interno y externo del salón de clases repercute de forma decisiva en el aprendizaje del estudiante.

⁵ *Cit. pos, ibidem.*

2.2. Fases de la secuencia formativa

La secuencia formativa comprende el aprendizaje como un proceso formativo. Entendemos por formación la educación que tiene un fin y toma como eje referencial el conjunto de capacidades de una persona a nivel cognitivo, intelectual y emocional. En otras palabras, la secuencia formativa concibe la educación como un proceso de desarrollo individual, pero que toma como referente un marco social y cultural.

La inversión del tiempo que se dedica a una secuencia puede ser corta o extensa, todo depende de los objetivos que pretendamos lograr, los cuales estarán dados de acuerdo al proceso de aprendizaje en el que consideremos, de forma conveniente y adecuada, se logren adquirir determinados conocimientos, ya sea dentro de un tema, una unidad o un semestre.

Un aporte interesante de la secuencia formativa es que separa la tradicional combinación binaria: enseñanza – aprendizaje, y la observa desde una doble perspectiva: la de quien tiene la función de enseñar y aquella de aprender. Esta separación es importante, debido a que comúnmente tendemos a pensar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se debe dar de forma simultánea, esto es, si hay una buena enseñanza, por ende, debe haber un buen aprendizaje, de tal manera que al hacer esta afirmación se ignoran los múltiples y diversos factores que se pueden presentar en el salón de clases y que repercuten de forma decisiva en el alumno.

La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que se complementan, pero no siempre funcionan de forma simultánea y automática. Situaciones tales como que el alumno no se sienta motivado a aprender por estar preocupado por la hora de la salida, por el ambiente de tensión que se vive en los turnos vespertinos de los planteles del CCH, o por una conducta apática, rebasan a la mejor estrategia de enseñanza.

La secuencia didáctica tiene claro que —al enseñanza es relativa porque está sometida a las características del proceso de aprendizaje; éste está subordinado, a su vez, a las leyes de desarrollo, así como a la procedencia y vivencia sociocultural del que aprende”⁶.

La elaboración de una secuencia didáctica toma en cuenta dos perspectivas: la de la enseñanza y la del aprendizaje, la primera suele dividirse en tres etapas como se muestra en la figura 2.



Fig. 2. Fases de la secuencia formativa desde la perspectiva de la enseñanza.

- **Fase preactiva:** El profesor planifica sus intervenciones.
- **Fase interactiva:** Interacción entre el alumno y el profesor. En esta etapa es necesario contemplar la perspectiva del aprendizaje, desde el punto

⁶ VV. AA. *La planificación didáctica*, p. 48.

de vista del alumno, para lo cual se contemplan a su vez tres subfases, fases, etapas o momentos.

— *Inicial*: El alumno se pone en situación de aprendizaje.

— *Desarrollo*: Circunstancias en las que se realiza el aprendizaje.

— *Cierre*: Es la parte donde se estructuran y consolidan los aprendizajes.

- **Fase postactiva**: Referente a la evaluación

2.2.1. Fase Preactiva

En esta fase los docentes tienen el papel central: organizan y planifican su intervención. Toda acción educativa responsable y organizada debe evitar que se convierta en un cúmulo de improvisaciones, reiteraciones, saltos injustificados de un tema a otro. Es necesario planear, ejecutar y evaluar. El pensar en la acción educativa en forma de secuencia formativa es buscar un equilibrio entre la coherencia y gradación de los contenidos del aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones de planificación y análisis de la práctica docente.

La programación de una secuencia formativa no consiste en una suma de actividades, sino en una toma de conciencia de lo importante que es prever, planificar, regular y valorar la práctica cotidiana del ejercicio docente. Cabe hacer la oportuna aclaración de que planificar no consiste en llevar un estricto seguimiento de un guión de clase. Por el contrario, la planificación consiste en

estar preparado para las múltiples circunstancias que se presentan en el ejercicio docente, para apoyarnos a la hora de decidir.

Nuria Giné y A. Parcerisa señalan que todo profesor tiene que estar preparado para tomar, a lo largo de una secuencia formativa, decisiones de tres tipos

- Referidas a las intenciones de las finalidades, objetivos o contenidos propuestos en los proyectos curriculares.
- Referidas a la metodología, a la organización y a los recursos con los que cuenta el profesor
- Referidas a la evaluación⁷.

2.2.2. Fase Interactiva

En esta etapa, a diferencia de la anterior, trabajan de manera conjunta el profesor y el alumno. Cada uno tiene una finalidad: enseñar y aprender respectivamente. En este momento se toma en cuenta la perspectiva del aprendizaje como un proceso que está integrado a su vez por tres etapas o fases sucesivas: inicio, desarrollo y cierre (fig. 3). Así pues, estudiemos cada una de ellas y sus características particulares.

⁷ Nuria Giné y A. Parcerisa, *Op. cit.*, p. 14.

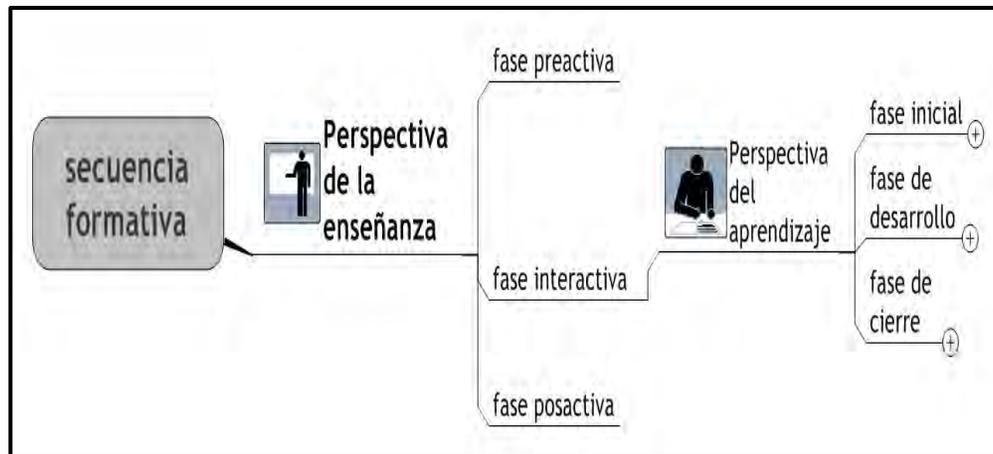


Fig. 3. Fase interactiva en la que se interrelaciona las perspectivas de la enseñanza y del aprendizaje

Se toma como punto de referencia la obra de A. Zabala, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, por considerar, de acuerdo a todos los autores consultados, que es el que puntualiza y concreta, de forma clara y directa, las fases de una secuencia didáctica formativa.

2.2.2.1. Fase inicial

En esta fase, el participante es informado sobre el contenido del aprendizaje, cuáles serán sus responsabilidades y cómo vincular los contenidos del aprendizaje con su realidad. En este momento es importante establecer cuáles son los conocimientos previos y los posibles obstáculos a los que nos podemos enfrentar. Para su realización será necesario cuestionarnos y responder a las siguientes preguntas: ¿qué se aprende?, ¿qué cosas se sabrán al final del aprendizaje?, ¿con qué aspectos del trabajo de los participantes está relacionada la formación?, ¿cómo van a trabajarse los contenidos?

Las etapas por las que pasa una fase inicial son cuatro:

1. *Motivación*: consiste en proponer actividades motivadoras que busquen fomentar una actitud favorable para aprender, es decir, el aprendizaje debe tener sentido para el participante, las actividades deben movilizar los intereses de éste, por lo cual es recomendable generar experiencias gratificantes y próximas a ellos, con la finalidad de emprender el proceso de aprendizaje.
2. *Conflicto cognitivo*: aquí se propone crear el conflicto cognitivo, así como el reconocimiento y activación de los conocimientos previos. Para esto el profesor debe hacer que el participante cuestione sus conocimientos previos, a través de preguntas y respuestas, pues en éstas puede descubrir sus limitaciones o necesidades. Para generar el conflicto cognitivo el formador debe estimular la actividad mental de los participantes empleando diversos recursos (ejemplos, analogías, metáforas, etc.), ya que a través de estos, el participante debe haber conferido significación y un sentido emocional a su aprendizaje.
3. *Negociación*: en esta etapa hay una negociación compartida entre el formador y el participante sobre cuáles son los contenidos del aprendizaje y de qué manera se realizará dicho aprendizaje.
4. *Planificación dentro del salón de clases*: referente a establecer, cuáles son las tareas que hay que realizar.

Es importante en esta fase inicial elaborar un examen diagnóstico para tener un punto de partida, así como explicar al alumno, cuál es nuestro propósito de aprendizaje, es decir, establecer explícitamente que entre los dos hay una tarea en común, dado que regularmente los alumnos no tienen claro, qué es lo que el profesor quiere enseñar, debido a que éste no hace explícito, cuál es su objetivo o propósito por desarrollar.

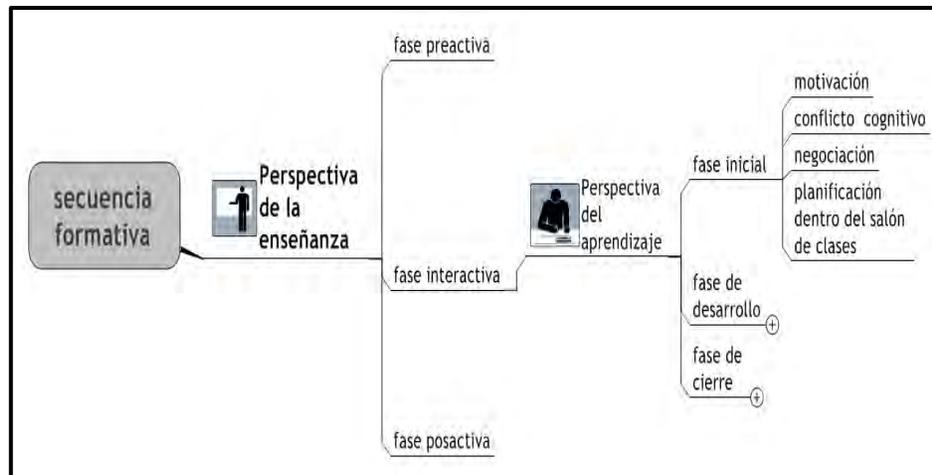


Fig. 4. Fase inicial de una secuencia formativa.

2.2.2.2. Fase de desarrollo

En esta fase se desarrollan actividades para ir comprobando el nivel de aprendizaje de los participantes. Las preguntas a las que se intentará dar respuesta en esta etapa son: ¿cuáles son las actividades de aprendizaje que se desarrollarán?, ¿sirven estas actividades para aprender?, ¿qué sistemas de evaluación del proceso de aprendizaje se utilizan?

La etapa y subetapas por las que pasan la fase de desarrollo son las siguientes:

5. *Realización*: Consiste en establecer las tareas que desarrollarán la actividad mental necesaria para la construcción de los significados. Con lo anterior nos acercamos al descubrimiento de los diversos tipos de contenidos presentes en las secuencias de actividades o secuencias didácticas, éstos pueden ser:

Factual: son los conocimientos que se aprenden de forma mecánica (hechos, datos, fechas, etc.). El profesor debe llevar un mecanismo de control y revisión de este aprendizaje.

Conceptual: racionalizar sobre una cuestión abstracta. Siempre hay que plantearlo con la dinámica de pregunta – respuesta y con el marco teórico como referente donde situar las respuestas.

Procedimental: conjunto de acciones ordenadas y estructuradas a fin de conseguir un objetivo. Será conveniente presentarle al participante un modelo a seguir para que, a través de la ejercitación, vaya requiriendo cada vez menos ayuda.

Actitudinal: referente a los valores, las actitudes y las normas. Éste es un contenido complejo porque hay que actuar sobre componentes cognitivos, afectivos y conductuales, por eso mismo se sugiere dividir el aprendizaje en tres componentes:

- Vivencias: que tenga sentido lo que aprenden y practiquen.
- Modelos: tomar a personas como modelos de referencia (modelo vicario).
- Proceso reflexivo: provocar conflictos de valores y principios que posiblemente pueden tener los participantes⁸.

⁸ La enseñanza de valores es uno de los elementos prioritarios que debe de tomar en cuenta todo profesor de bachillerato en su práctica educativa, pues también somos responsables de trabajar una inteligencia emocional en el alumno. *Cfr.* Cap. 1 de este trabajo.

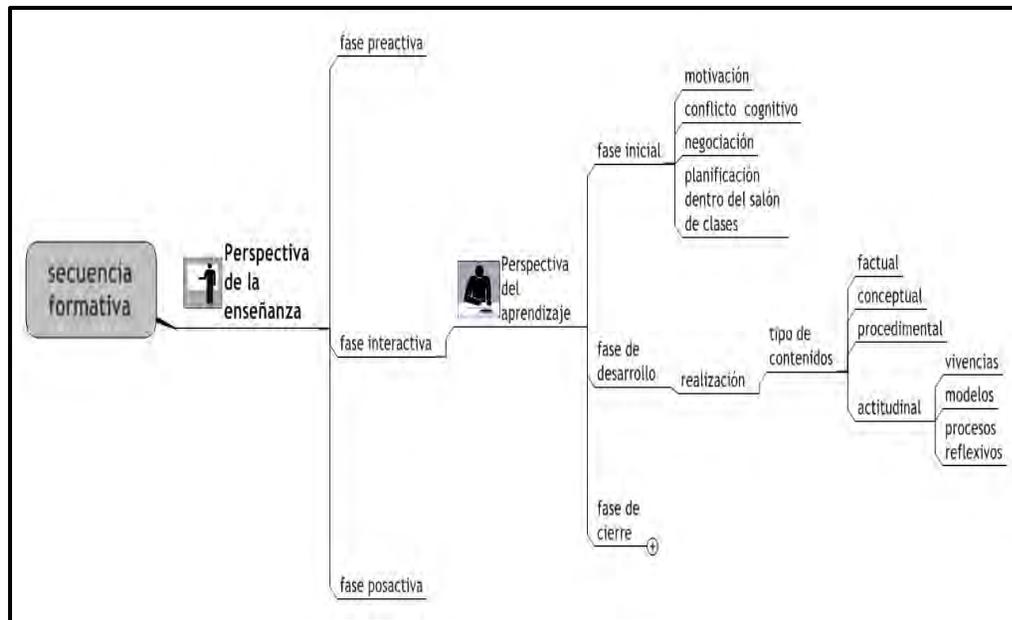


Fig. 5. Tipo de contenidos a trabajar en el desarrollo de una secuencia formativa

En esta etapa es importante emplear la regulación desde la perspectiva del profesor para detectar errores y reconocerlos. El error no debe verse como una falla o algo que se debe evitar, sino como un elemento necesario del que se debe de aprender, así como reforzar los aciertos y éxitos del alumno.

También debe estar presente en esta fase la autorregulación por parte del alumno, a través del análisis de los obstáculos y dificultades a los que se tuvo que enfrentar en el desarrollo de su trabajo.

2.2.2.3. Fase de cierre

En esta última fase se revisa todo lo aprendido, las preguntas claves por resolver son: ¿cómo se evaluará el proceso de aprendizaje final de los participantes?, ¿se

sabe cómo relacionar el aprendizaje con las actividades ocupacionales de los participantes?, ¿se establece una comunicación afectiva entre los participantes y los formadores para saber cómo mejorar el propio proceso formativo?

Las etapas de esta fase son:

6. *Formulación*: el profesor, junto con el participante, sacan conclusiones y demuestran que los aprendizajes han modificado los conocimientos iniciales de este último. Asimismo el docente generaliza y descontextualiza lo aprendido a fin de poderlo aplicar ante nuevas situaciones.
7. *Evaluación*: aquí se resume todo el aprendizaje, se busca conseguir que el participante extraiga unas conclusiones que sirvan, en momentos posteriores, para aprender contenidos similares de manera autónoma.
8. *Memoria*: consiste en proponer actividades para que los participantes fijen en su memoria, los contenidos de los aprendizajes y les puedan ayudar a recordarlas.

Cabe hacer la oportuna aclaración de que las actividades de evaluación tienen que estar presentes a lo largo de toda la secuencia formativa para verificar los avances, aciertos y retrocesos del alumno, también deben ser continuas y hay que planificarlas en cada una de las fases como algo cotidiano y habitual.

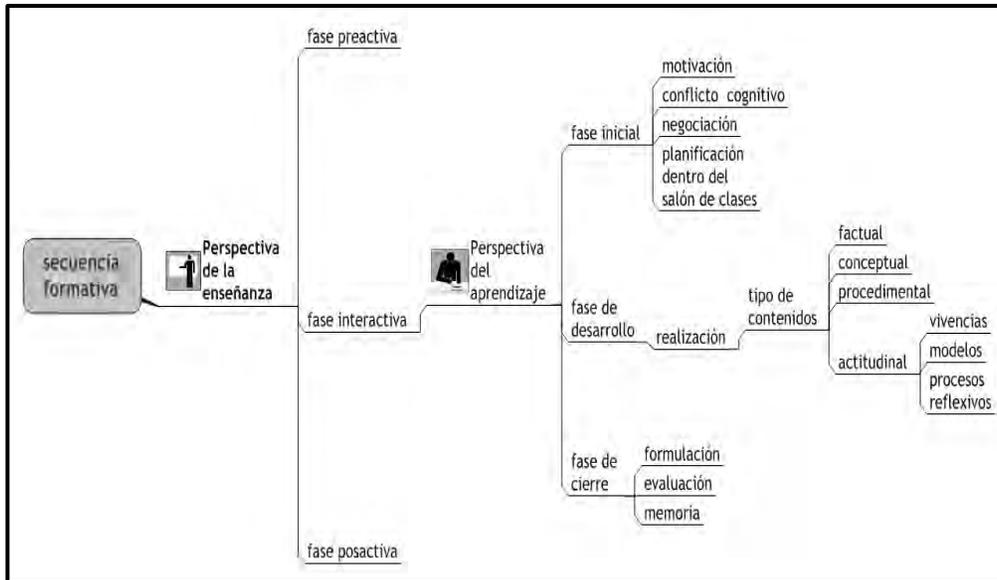


Fig. 5. Fases de la secuencia formativa.

La secuencia didáctica variará en extensión de acuerdo con la cantidad de actividades propuestas por el profesor y por los alumnos. Uno de los aspectos que no debemos olvidar, es que toda secuencia implementada debe estar ligada a las intenciones educativas que nos hemos propuesto, por lo que siempre debemos tener presente que, para elegir la secuencia didáctica más adecuada en la práctica docente, hay que considerar el tipo de contenido que se enseña, como se muestra en el siguiente cuadro.

SECUENCIA FORMATIVA		Fase interactiva	Etapas	Contenidos	Secuencia didáctica
	Inicial	El participante es informado sobre el contenido del aprendizaje, cuáles serán sus responsabilidades y cómo vincular los contenidos de aprendizaje con su realidad. Conocer cuáles son los conocimientos previos y los obstáculos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades motivadoras que buscan fomentar la actitud favorable para aprender 2. Generación del conflicto cognitivo, reconocimiento y activación de los conocimientos previos 3. Negociación compartida y definición de objetivos. 4. Planificación de las tareas que hay que realizar 	<p>Factuales (conocimientos relacionados con hechos, acontecimientos, datos y manifestaciones)</p> <p>Conceptuales Racionalizar sobre una cuestión abstracta. Siempre hay que plantearlo con la dinámica de pregunta – respuesta y el marco teórico como referente donde situar las respuestas.</p> <p>Procedimentales* Conjunto de acciones ordenadas y estructuradas a fin de conseguir un objetivo</p> <p>Actitudinales (valores actitudes, normas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar el contenido que se aprenderá. ▪ Evaluar si hay una comprensión de los conceptos asociados. ▪ Ejercitar (memorizar). Generalmente en forma de ejercitación personal fuera del espacio de aprendizaje. ▪ Evaluar el aprendizaje.
	Desarrollo	Se desarrollan actividades para ir comprobando el nivel de aprendizaje de los participantes y se deben ir revisando constantemente.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Realización de las tareas que desarrollan la actividad mental necesaria para la construcción de los significados. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partir de una situación contextual cercana. ▪ Fomentar el conflicto cognitivo. ▪ Realizar la actividad mental para la elaboración del concepto. ▪ Descontextualizar y generalizar para llegar a la conceptualización. ▪ Aplicar el concepto de forma sistemática en diferentes situaciones o contextos. ▪ Realizar actividades para el fomento del recuerdo ▪ Evaluar personalmente el proceso seguido y los resultados obtenidos.
	Cierre	Se revisa todo lo aprendido	<ol style="list-style-type: none"> 6. Formulación de conclusiones, descontextualización y generalización. 7. Evaluación del proceso y de los resultados. Autorreflexión. 8. Estrategias para ayudar a recordar. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar el modelo en todas sus fases ▪ Ejercitación progresiva y secuenciada de lo más fácil y simple a lo más difícil y complejo ▪ Realizar ayudas contingentes hasta el dominio autónomo ▪ Reflexionar sobre el proceso de ejercitación ▪ Evaluar personalmente el proceso seguido y los resultados obtenidos.
					<p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje a través de vivencias • Aprendizaje a través de modelos. • Aprendizajes a través de un proceso reflexivo

2.2.3. Fase postactiva

El profesor hace una autorreflexión sobre su enseñanza, qué aspectos funcionaron y cuáles no. Analizar el ejercicio docente desde la perspectiva de la secuencia formativa nos permite ser rigurosos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aprendemos a ser más perspicaces y sensibles a la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia práctica y sobre lo que inconscientemente transmitimos.

Como profesores, más de una vez hemos tenido la experiencia al escuchar a un alumno o maestro que nos llega a comentar sobre la obsesión de un colega por determinado tema, debido al material que utiliza permanentemente para trabajar. Desafortunadamente los profesores tendemos a cometer dos errores graves e imperdonables en la docencia: se nos olvida ponernos en el papel del alumno y pensar cómo piensan ellos; nos volvemos demasiado vanidosos y no aceptamos tan fácilmente el cambio, ni reflexionamos sobre nuestra propia práctica docente y sobre el currículo oculto que se transmite en ella.

Los profesores comúnmente estudiamos e investigamos sobre cómo se da el proceso de aprendizaje del alumno, pero tendemos a ignorar cómo construimos nuestro propio proceso de aprendizaje a partir del enfoque de la materia que enseñamos.

Por lo tanto, es necesario que una vez que ubiquemos el papel de la materia dentro del Plan de Estudios del CCH y presentemos nuestra propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje para cubrir los objetivos que señala la asignatura de TLRIID, continuemos con el estudio de la propuesta didáctica

bajo la que se perfila la enseñanza del español desde hace más de quince años: el enfoque comunicativo funcional.

3. Una propuesta didáctica para aprender español. El enfoque comunicativo funcional

3.1. Antecedentes

La enseñanza del español tradicionalmente estuvo basada en un enfoque gramatical o formal, es decir, fundamentado en el estudio de la oración y sus partes, esto con la finalidad de hablar y escribir “correctamente” una lengua. Sin embargo, diversas investigaciones demuestran que aunque el alumno presente una excelente ortografía, logre distinguir un sujeto de un predicado en una oración simple o compuesta, entre otros muchos aspectos relacionados con el tema de la gramática, éstos no son elementos suficientes para que el estudiante pueda elaborar un escrito de forma coherente y adecuada.

Lo anterior se debe a que los estudios sobre el uso de la lengua no se pueden limitar sólo al marco oracional, pues no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender todos los fenómenos comunicativos de un texto. Existen factores determinantes en la comprensión o producción exitosa de cualquier acto comunicativo, tales como el emisor, el receptor, el propósito, el referente y el contexto.

Durante la segunda mitad del siglo XX, hubo un avance significativo en los diversos campos de conocimiento en los que la lingüística se une a otras disciplinas en un interés por analizar y reflexionar sobre el uso y estudio de la lengua desde diferentes orientaciones: la sociología, la antropología, la didáctica,

la psicología, la filosofía, etc.; todas estas nuevas perspectivas dieron origen a un estudio más detallado sobre la adquisición, el desarrollo del lenguaje y los enfoques cognitivos referentes al aprendizaje de una lengua.

Michael P. Breen¹ señala que es a mitad de la década de los años ochenta cuando surge un nuevo paradigma en el diseño de programas de enseñanza de la lengua: los programas procesuales, llamados así porque se caracterizan por centrar su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante y poner énfasis en los procedimientos, antes que en el producto final².

A partir de este nuevo panorama, los diversos planteamientos didácticos que siguen esta visión del aprendizaje de la lengua, centrada en los usos funcionales de la comunicación, se denominan genéricamente enfoques comunicativos.

Las primeras metodologías propuestas por este tipo de enfoques se desarrollaron básicamente con la finalidad de enseñar una segunda lengua a los adultos, el más conocido fue un sistema promovido por el Consejo de Europa para aprender inglés, llamado *“Follow me”*, que se transmitió durante algunos años en la televisión de nuestro país, a finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa.

Al observar que estas nuevas propuestas metodológicas funcionaban de forma exitosa con los alumnos —en la medida en que parecía más sencillo aprender, debido a que las clases son más activas y participativas, los alumnos pueden practicar los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de

¹ *Cit pos*, C. Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabra I*, p. 38.

² Esto quiere decir que ningún acto comunicativo puede darse de forma lineal y automática, sino que está inmerso dentro de un proceso.

comunicación, se propone—, el diseño de un enfoque comunicativo funcional dedicado exclusivamente a la enseñanza de la lengua materna³.

3.2. Características del enfoque comunicativo funcional

El enfoque comunicativo funcional se denomina así debido a que entiende el uso comunicativo como un lugar de encuentro entre las diversas manifestaciones discursivas y las variables de naturaleza situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos con diferentes propósitos (saludar, informar, describir, etc.).

Esta propuesta didáctica parte de la premisa de que cada situación educativa es única y especial, puesto que está determinada por diversas variables (social, étnica, económica, lingüística, cultural, etc.), que en determinado momento pueden influir, no sólo para establecer prioridades en la enseñanza de contenidos, incluso hasta en la forma de adquirir el conocimiento⁴.

Es también un enfoque didáctico de la educación lingüística y literaria que tiene por meta principal el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos⁵, y se caracteriza principalmente por:

- Integrar el conocimiento formal e instrumental de la lengua.

³ Además de que se toman en cuenta las necesidades lingüísticas de los alumnos.

⁴ Para citar sólo un ejemplo que puede delimitarse en infinidad de posibilidades, no es lo mismo las circunstancias que rodean a un estudiante francés, a las que encara un español o un mexicano, por lo cual sus necesidades y motivaciones lingüísticas son muy diferentes.

⁵ *Infra*.

- Hacer énfasis en los procedimientos expresivos, comprensivos y en la adquisición de habilidades comunicativas.
- Adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico, pues se toma en cuenta la construcción activa del conocimiento del individuo como resultado de una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio comunicativo y de interacción social con determinados fines o propósitos.

3.2.1. El papel del maestro dentro del enfoque comunicativo

Algunos docentes han mostrado un rechazo total al enfoque comunicativo, debido a ciertas nociones vagas o imprecisas sobre el tema. Para empezar, bastante se ha considerado al enfoque comunicativo como la última tendencia didáctica de la moda, pero en el fondo su propósito es el mismo que otros enfoques sobre la enseñanza de la lengua: lograr que los alumnos escriban y hablen adecuada y coherentemente.

Puede ser que sólo sea cuestión de estilo y que en el fondo el objetivo sea el mismo, sin embargo, la metodología de trabajo cambia drásticamente. No es con la memorización de reglas o con planas de ejercicios repetitivos como el alumno aprenderá a usar la lengua, sino con el desarrollo de procesos para ejercitar sus habilidades lingüísticas.

Durante muchos años se pensó que la enseñanza del español consistía en que el profesor, (erudito en gramática), debía enseñar todas las reglas gramaticales posibles para apoyar al estudiante a mejorar sus escritos. A partir del enfoque comunicativo, la tarea del profesorado cambia radicalmente dentro de este contexto, pues el profesor pasa de ser un expositor que sólo se encargaba de calificar productos (trabajos escritos), “a un mediador en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos”⁶.

El docente con este enfoque debe mostrar interés y disfrutar los desafíos que presenta la enseñanza; investigar y profundizar en los temas referentes a la lingüística textual, pero no para transmitirlos de la misma manera a sus estudiantes, sino para tener la capacidad de volverlos asequibles al alumnado, pues sólo a través del dominio del tema se puede motivar la reflexión en el alumno sobre el uso de la lengua.

No basta con que el profesor sea un erudito en el tema, sino que hay que aprender a utilizar otros saberes de tipo didáctico, pedagógico, sociolingüístico, pragmático, etc. La transición no ha sido nada fácil, sobre todo porque el maestro debe arriesgarse a ser innovador y eso significa renunciar a viejos esquemas sobre la enseñanza del español. La ortografía, la historia de la literatura o la gramática son a partir de ahora instrumentos del aprendizaje y no ejes centrales como antes. El propósito es formar alumnos que desarrollen sus capacidades para comunicarse y expresarse.

⁶ Y. Gracida, Entrevista a Carlos Lomas, p. 27.

3.2.2. La meta educativa del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo tiene como meta esencial, desarrollar la competencia⁷ comunicativa de los estudiantes, a través de la integración del conocimiento formal e instrumental del lenguaje y la adopción de una perspectiva cognitiva.

El primero en sentar las bases de lo que definiremos como competencia comunicativa fue el lingüista norteamericano, **Noam Chomsky** (1928-) quien, a principios de la década de los años sesenta propone, a partir de sus estudios en lingüística generativa transformacional, el concepto de “competencia lingüística”, entendida como, “la capacidad innata de un hablante y un oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea”⁸.

Si bien en sus orígenes fue duramente criticada esta definición, pues daba por hecho, que cualquier ser humano que estuviera capacitado biológicamente para expresarse y comprender, garantizaba de antemano una conducta comunicativa exitosa⁹, también es justo reconocer que es a partir de esta aseveración cuando se comienzan a sentar las bases para definir lo que es una competencia comunicativa.

⁷ Carles Monereo señala que una competencia debe expresar el control y regulación consciente sobre el proceso y el resultado obtenido, esto es, será más competente quien sepa explicar y justificar en cada momento las decisiones que ha tomado y, al final, pueda valorar el grado de ajuste de su respuesta al problema o demanda en cuestión.

⁸ Noam Chomsky, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, p. 11.

⁹ Para lograr un acto comunicativo eficaz se requiere tomar en cuenta no sólo nuestra capacidad biológica para comunicarnos, también es necesario considerar: el contexto, las destrezas discursivas del hablante y el oyente, sus capacidades metalingüísticas, entre otros múltiples factores.

En efecto, hacia finales de los años sesenta, el etnógrafo estadounidense, **Dell Hymes** (1927-), propone, en oposición al concepto de competencia lingüística de Chomsky, la noción de competencia comunicativa, pues afirma que para comunicarse no se puede definir la lengua desde una perspectiva lingüística, sino en función de un contexto sociocultural. Su interés principal es demostrar que cualquier acto comunicativo está determinado de antemano por reglas de uso de la lengua; inclusive, algunas de las múltiples posibilidades comunicativas sólo pueden explicarse a partir de aspectos metalingüísticos: un gesto, una mirada, un guiño de ojos, etcétera.

La noción de competencia comunicativa no es, en su origen, un concepto de naturaleza pedagógica, procede de los estudios de una rama de la antropología lingüística: la etnografía de la educación¹⁰.

El enfoque comunicativo funcional retoma la noción de competencia comunicativa, pero desde un punto de vista pedagógico, que consiste en el desarrollo, por parte del estudiante, de un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: discursivo, sociolingüístico y estratégico, para comprender y producir textos adecuados a nivel oral o escrito, en cada una de las múltiples situaciones comunicativas que se presentan todos los días.

¹⁰ Los etnógrafos definen a la competencia comunicativa, como un conjunto de conocimientos y habilidades que se adquieren a lo largo de un proceso de socialización de las personas, dentro y fuera de la escuela, por lo cual está socioculturalmente condicionada (C. Lomas, A. Osoro y Á Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*).

De acuerdo a Silvia Romero¹¹, al definirse la competencia comunicativa como un objetivo pedagógico dentro del salón de clases, es necesario tomar en cuenta cuatro dimensiones:

- La dimensión técnica: referente a la aplicación en el salón de clases, es decir, cuál será el tipo de estrategias a desarrollar.
- La dimensión metodológica: relación entre la teoría y la práctica: el propósito es que a partir de la vinculación de estos elementos, el alumno pueda apropiarse de un conjunto de reglas y principios normativos que le permitan expresarse y comprender cualquier acto comunicativo; la interacción social en el aula será una de las características principales que favorecerán este desarrollo.
- La dimensión teórica: el enfoque comunicativo debe establecer y definir los supuestos teóricos que sustentan el método, lo que a su vez determinará las técnicas y estrategias a desarrollar, es decir, qué ciencias dedicadas al estudio del lenguaje¹² se relacionan con el enfoque comunicativo para crear propuestas de modelos didácticos.
- La dimensión epistemológica: se refiere a la forma como es asumido el conocimiento¹³, es decir, desde diversas teorías de aprendizaje

¹¹ *Cit pos*, Filiberto Beltrán, *Desarrollo de la competencia comunicativa*, § 34.

¹² Por ejemplo: La teorías de la enunciación de Benveniste y Ducrot; La existencia del plan textual de Dijk van T.; El texto como proceso de Beaugrande...

¹³ El enfoque comunicativo toma como punto de referencia la postura epistemológica del constructivismo.

que dan origen al concepto y cómo conciben la relación entre el sujeto y el objeto.

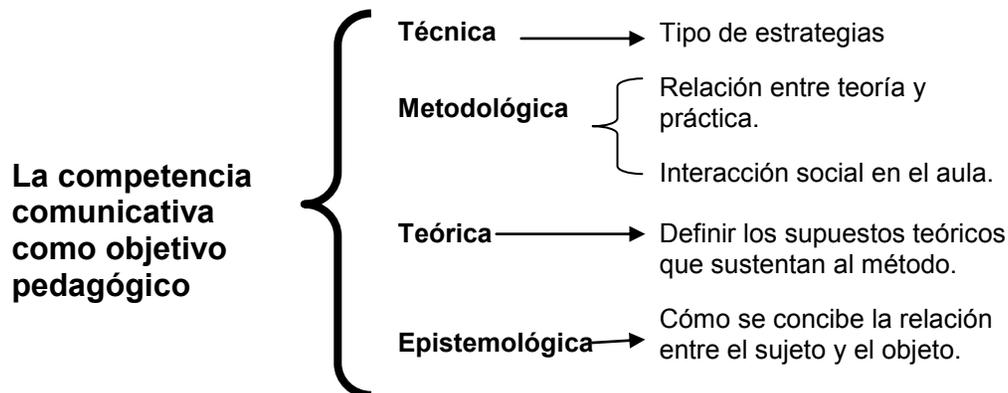


Fig. 1. Las cuatro dimensiones desde donde debe analizarse la competencia comunicativa como un objetivo pedagógico.

En suma, la competencia comunicativa consiste en un uso apropiado de un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo; es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes; “es un proceso de adaptación en donde las reglas no son generativas, sino subordinadas y reguladoras”¹⁴, de acuerdo con la situación comunicativa presente.

3.3. Los objetivos y contenidos del enfoque comunicativo

Los objetivos del enfoque están diseñados en función de desarrollar la competencia comunicativa del alumno, a través de la práctica de sus habilidades lingüísticas, por lo tanto los contenidos deben estar enfocados en el conocimiento, análisis y reflexión del uso de la lengua.

¹⁴ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, p. 156.

De acuerdo con un estudio elaborado por M. Canale y M. Swain en su obra, *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*, el formar un alumno competente consiste en contemplar, como profesores, una serie de subcompetencias que, una vez desarrolladas en el estudiante de forma íntegra y como parte de un proceso, generarán en su conjunto una competencia comunicativa eficaz.

3.3.1. Las partes integrantes de la competencia comunicativa

El objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del estudiante consiste en que éste tenga la habilidad para comunicarse a nivel oral o escrito en las distintas situaciones de la vida cotidiana, lo que implica no sólo el conocimiento de la lengua a nivel lingüístico, sino también, que el alumno tenga un conocimiento de la aplicación de este saber en situaciones de orden sociocultural, para lograrlo es necesario, de acuerdo con un estudio elaborado por Canale y Hymes¹⁵, poseer una serie de competencias o subcompetencias:

- Competencia lingüística: capacidad biológica para hablar y comprender una lengua.
- Competencia sociolingüística: conocimiento de las normas sociales y culturales que regulan el comportamiento comunicativo de las personas en las diferentes actividades comunicativas, la adecuación es una parte esencial en el desarrollo de esta competencia.

¹⁵ Cfr, Michael Canale y Merrill Swain, *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*.

- Competencia discursiva o textual: son los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diferentes tipos de textos, los principios reguladores de esta competencia son la coherencia y la cohesión.
- Competencia estratégica: dominio de los diversos recursos que podemos utilizar para enfrentar los diferentes problemas que suelen surgir en los intercambios comunicativos.
- Competencia literaria: procesos en los que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales.
- Competencia semiológica: conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas.

Cada una de estas subcompetencias se vuelven objetivos prioritarios a desarrollar en el estudiante para integrarlos como parte de una verdadera competencia comunicativa.



Fig. 2. Partes integrantes de la competencia comunicativa

La tarea no es nada fácil para el profesor, pero el ejercicio docente implica constantes retos por resolver, para desarrollar la competencia comunicativa del alumno es necesario reflexionar constantemente sobre el uso de la lengua, ésta tiene lugar de cuatro formas: a través de la lectura, la escritura, el habla y el intercambio oral: hablar y escuchar, que reciben el nombre de habilidades lingüísticas.

Las habilidades lingüísticas no funcionan de manera aislada, por el contrario, están estrechamente interrelacionadas. Unas utilizan como medio de soporte el código oral, basado en las ondas acústicas que se producen al emitir o escuchar un sonido lingüístico y otras utilizan como soporte la letra impresa o escrita, cuando se lee o se escribe¹⁶.

Las habilidades escritas se distinguen de las orales por el comportamiento del usuario, pues sus actitudes y necesidades son sumamente diferentes cuando habla, escucha, lee o escribe. La frecuencia de uso e importancia de cada habilidad lingüística varía según el individuo y sus necesidades. Es en la escuela dónde se da un especial énfasis a las habilidades escritas, por considerar que “es el uso de la lengua escrita la que garantiza de la mejor manera, la efectividad de la lectura y el acto de escuchar”¹⁷ y por supuesto es una vía indispensable para construir el conocimiento.

¹⁶ Cassany, *et al. Op. cit*, p. 83.

¹⁷ UNAM /CCH /UACB, *Programa de estudios para la materia TLRIID...*, 1996, p. 7.

Si bien es cierto que la enseñanza de cada una de las habilidades lingüísticas debe recibir un tratamiento integral para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, también es cierto, como señala Carlos Lomas, que en determinados momentos y según las circunstancias, éstas deben recibir un trato independiente y adecuado, de acuerdo con las necesidades de los alumnos. A continuación, explicaremos cómo se da la aplicación de este enfoque en lo referente a la producción escrita, para después centrarnos en el tema de la cohesión.

4. La producción escrita

La enseñanza tradicional de la pedagogía de la escritura indicaba que entregar un texto “correctamente” redactado equivalía a elaborar un texto sin faltas de ortografía; el profesor que revisaba los trabajos de sus alumnos, tenía la obligación de señalar esos errores para que el alumno pudiera mejorar.

El problema fue que durante años se observó que los docentes podían pasarse largas e interminables horas de trabajo en corregir un texto y, al final de cuentas, el alumno volvía a repetir las mismas fallas, y es que una escritura correcta no consiste en aprenderse todas las reglas gramaticales posibles, sino en encontrar un sentido y utilidad al acto de escribir.

En los últimos años, surge un nuevo tipo de pedagogía de la escritura basado en el proceso: incluye varias tendencias pedagógicas o didácticas, es “un cambio de paradigma de la enseñanza tradicional –que hace hincapié en la corrección de los errores del texto (acabado)- a un énfasis en el proceso de escritura que conduce a los textos finales”¹.

Según Björk y Blomstand, estos nuevos enfoques de la enseñanza de la composición escrita se caracterizan por:

- Señalar la relación intrínseca entre lenguaje y desarrollo cognitivo.
- Destacar el papel que desempeña la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes.

¹ L. Björk y Blomstand, *La escritura en la enseñanza secundaria*, p. 20.

- Otorgar una especial atención a la escritura de diarios de clase y a las anotaciones sobre el aprendizaje.
- Insistir en la dimensión sociocultural de los textos escritos, y en consecuencia, en las tareas de comunicación real.
- Prestar una atención especial a la diversidad textual (géneros y tipos de textos) que caracterizan el entorno comunicativo de las personas en nuestras sociedades.

Un elemento esencial de estas nuevas propuestas, consiste en hacer énfasis en la interacción verbal en el aula. El diálogo y ayudar al alumno a reflexionar constantemente sobre el propósito y la utilidad de sus textos, será más valioso que proporcionarle todas las reglas normativas de la gramática y la ortografía. La revisión de los textos tiene que estar centrada en aspectos relevantes como la coherencia lógica entre una oración y otra, o entre un párrafo y otro, y no sólo en aspectos ortográficos y sintácticos.

Como docentes, debemos estar conscientes de que para producir un texto pertinente a una situación comunicativa concreta, se necesita cierta experiencia, nadie nace experto en el arte de escribir, lo cual nos lleva a tener presente que trabajamos con escritores novatos, para quienes su principal temor consiste en enfrentarse a una hoja en blanco, pues se sienten inseguros sobre cómo plasmar sus ideas.

Para contrarrestar estos miedos, casi naturales, el primer paso debe ser apoyar y orientar al estudiante a proponer y construir ideas, esto último es más valioso que sancionar al alumno por sus fallas ortográficas, por lo cual este nuevo tipo de

pedagogía basada en el proceso puede ser una buena alternativa para los alumnos.

4.1. El proceso de escritura

El proceso de escritura consiste en un ejercicio dinámico y recursivo: el escritor recurre constantemente a su texto para revisar que se cumpla su objetivo. “El proceso cognitivo de la composición escrita se analiza en dos dimensiones: funcional y estructural”². En ambos casos el escritor emplea un mecanismo de “*autocontrol*”, que también se le denomina “*monitor*” o “*proceso de valoración*”, su función consiste en determinar cuándo se debe avanzar de un objetivo a otro. Opera de forma diferente según las características del escritor, hay personas que cuidan la redacción de su escrito de principio a fin y otras prefieren organizar o planificar todo el texto antes de empezar a escribir.

El nivel o dimensión funcional sirve para decidir, organizar y clasificar:

- cuál es el tema a desarrollar,
- con qué propósito,
- las circunstancias en las que se escribe
- y características del posible lector.

A nivel estructural, el mecanismo de autocontrol, se encarga de describir a la estructura del texto, es decir el tipo de discurso que se debe seguir, en función del

² F. Díaz-Barriga y G. Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 311.

propósito comunicativo del enunciador, así como las diferentes fases que competen al proceso de escritura: *planificar, escribir y revisar*³; asimismo se encarga de regular la información y decidir en qué momento se trabaja cada una de estas fases o si deben interactuar. A continuación veamos cómo funciona cada una de las etapas de este proceso.

4.1.1. Fase de Planificación

La planificación se refiere a la organización preeliminar de la información, toma en cuenta el aspecto funcional: qué decir, cómo decirlo, a quién, por qué y para qué. El escritor hace una representación mental y esquemática de lo que quiere escribir y cómo quiere proceder. Este acto de empezar a generar ideas es la puerta de entrada para rescatar la información que se tiene registrada en la memoria a largo plazo.

En diversos estudios se ha demostrado que los escritores con experiencia dedican más tiempo a esta fase, por considerar la escritura como un proceso de organización, reflexión y revisión, a diferencia de los escritores novatos que empiezan a escribir de forma inmediata, debido a que suponen que el acto de escribir es una acción lineal y automática, donde no hay necesidad de planificar o revisar.

³ A pesar de que este modelo ha recibido algunas críticas, actualmente tiene una amplia aceptación entre los estudiosos de la escritura. Véase a L. Björk e I. Blomstand, *Op. cit.*

4.1.2. Fase de escritura

Esta fase se refiere a la realización o textualización de la etapa de planificación, en la que el proceso de redactar se encarga de transformar un proyecto de texto que hasta ese momento sólo era un esquema mental, una representación jerárquica de ideas imágenes y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respeta reglas; es la producción formal de frases coherentes y con sentido.

Algunos autores utilizan diferentes nombres para la denominación de esta fase: *textualización, transcribir, redactar*, pero se refieren a lo mismo; sólo John Flower y Hayes⁴, utilizan el término “traducción”, por considerar que en esta etapa no se trata de poner por escrito pensamientos que ya están organizados, debido a que la información generada durante la primera fase, “puede estar no sólo representada por el lenguaje, sino también mediante otros signos simbólicos como imágenes o sensaciones cinéticas, de tal manera que puede ser necesario traducir o verbalizar la información”⁵.

Por cuestiones prácticas y por considerar que todos los autores hablan de lo mismo, pero con diferentes términos y algunas ligeras modificaciones, nos parece apropiado utilizar el término “fase de escritura” para explicar cómo se desarrolla este ciclo.

⁴ J. Flower y L. Hayes son de los primeros investigadores cognitivos en la escritura y proponen el modelo del proceso de escritura, dividido en tres fases (preescribir, escribir y reescribir)

⁵ *Cit. Pos*, Björk y Blomstand, *Op. cit.*, p. 25.

En esta etapa surge una serie de operaciones mentales relacionadas con la traducción de paquetes semánticos en información lingüística (explicaciones, proposiciones y códigos visuales) almacenados en la memoria a largo plazo.

El escritor debe tomar una serie de decisiones sobre qué reglas de ortografía, puntuación, gramática, sintaxis, procesos semánticos y textuales debe aplicar para integrar y transformar lo anterior en secuencias lingüísticas⁶, éstas serán entendidas como las acciones que podemos fraccionar y nombrar en la interpretación o comprensión de un texto.

Según Espéret⁷ para producir un buen escrito es necesario que el escritor posea una serie de conocimientos sobre:

- Aspectos lingüísticos y discursivos.
- El tema.
- Los contextos comunicativos en los que se desarrolla el tema.
- Estrategias específicas y autorreguladoras, asociadas con los procesos de la producción escrita, es decir, cuál es el propósito, el tipo de texto y regresar a revisar cada párrafo mientras se escribe o hasta que se termine de redactar todo el escrito.

⁶ Según Roland Barthes, quienquiera que lea un texto reúne trozos de información bajo el nombre genérico de acciones (caminar, asesinar, reunirse), y es este nombre el que crea la secuencia. La secuencia llega a existir sólo en el momento en que uno puede nombrarla; se desarrolla de acuerdo con el ritmo del proceso de nombrar, mismo que el lector busca y confirma. (*Cit. pos*, A. Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, p. 279).

⁷ *Cit. pos*, Díaz- Barriga y Hernández, *Op. cit*, p. 312.

En esta fase, los escritores novatos suelen escribir composiciones cortas, sus ideas no están bien desarrolladas y no hay coherencia entre el principio y el final de un texto, utilizan un estilo “segmentado”, a diferencia de un escritor experto que usa un estilo “cohesionado”⁸, tiene claras sus metas y objetivos, integra constantemente las ideas y reflexiona sobre las necesidades de información de su posible lector.

4.1.3. Fase de revisión

Esta fase consta de subprocesos de evaluación y corrección, y puede llevarse a cabo en cualquier momento durante el recorrido que hace el escritor en su actividad de escribir, pues hay que aclarar que no está delegada exclusivamente a la fase final.

El proceso de escritura es dinámico y recursivo, es decir, el que escribe avanza y retrocede en direcciones imprevisibles. Durante esta etapa el escritor revisa constantemente su escrito para encontrar posibles fallas, principalmente:

- Problemas de tipo temático: falta de conocimiento sobre el tema.
- Problemas de tipo organizativo o textual: deficiencias para establecer la coherencia local y global. La organización retórica, el estilo y adecuación a la demanda comunicativa.
- Problemas de normatividad lingüística: referente a deficiencias ortográficas, del léxico, puntuación, morfología y sintaxis⁹.

⁸*Ibidem*, p. 318.

⁹ *Ibidem*, p. 322.

Los escritores inexpertos tienden a ignorar esta fase de la escritura, por considerar que en una primera versión puede quedar todo el texto terminado, centran sus correcciones en un nivel ortográfico, a diferencia de un escritor experto que comprende que esta etapa es la parte medular de un escrito, en donde los elementos de cohesión juegan un papel importante, ya que le dan un sentido importante a la construcción de un texto.

4.2. La complejidad del tema de la cohesión dentro del Programa de Estudios de la materia *TLRIID I- IV*.

Desde hace dos décadas, las últimas tendencias en nuestro país sobre la didáctica de la lengua cambian de un enfoque gramatical estructural, a un enfoque comunicativo funcional, centrado en el acto de comunicación. Sin embargo, habría que precisar que este cambio de enfoque no consiste, de ninguna manera, en renunciar a utilizar conocimientos gramaticales en el salón de clases.

El cambio de enfoque consiste en un cambio de didáctica en el aula y lo más importante, en un cambio de actitud, por parte del docente, al abandonar viejos esquemas y aceptar que el salón de clases debe convertirse en un espacio de creatividad, interacción social y responsabilidad compartida entre el profesor y el alumno.

Ana María Maqueo señala que el enfoque comunicativo se ha malinterpretado a un grado tal que los maestros de educación media superior “lo consideran una orientación pedagógica que se opone a la enseñanza de la gramática y de la

literatura”¹⁰. Nada más falso que estas afirmaciones, ya que el enfoque comunicativo funcional surge de varias teorías que no son sólo pedagógicas, sino que tienen que ver con las ciencias del lenguaje.

El enfoque comunicativo es básicamente una propuesta didáctica de la lengua y la literatura que no puede oponerse a la gramática, debido a que propone como parte de una competencia comunicativa, “el desarrollo de una competencia discursiva”¹¹, con énfasis en los conceptos de coherencia y cohesión. Dentro de la cohesión, se integran temáticas tan complejas y relacionadas con la gramática, tales como el estudio y clasificación de las diferentes categorías gramaticales: pronombres, adverbios, conectores, así como relaciones semánticas.

La cerrazón de muchos para entender el enfoque comunicativo como una propuesta didáctica donde hay una responsabilidad compartida entre profesor y alumno, dio por resultado posturas extremas, debido a que se ubica al alumno como elemento central del aprendizaje, descuidando el papel del profesor en esta parte del proceso.

En otras palabras, al cambiar la perspectiva de la enseñanza del español formal, centrada en una cultura enciclopédica por parte del profesor, a un enfoque comunicativo funcional, donde éste debe convertirse en un guía, con grandes capacidades para despertar interés en sus alumnos, en un experto en el manejo de grupos y en una persona audaz, ha dado por resultado caer en los extremos, al grado de descuidar la figura del profesor como profesional con una cierta

¹⁰ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, p. 147.

¹¹ Daniel Cassany, *Enseñar lengua*, p. 30.

especialización. Tal parece que cualquiera que tenga conocimientos en didáctica está capacitado para enseñar español, idea con la que no concordamos de ninguna manera.

Todo buen profesor debe ser un buen investigador, demostrar un conocimiento profundo de su disciplina, lo que llevará a clasificar y seleccionar cuáles son los criterios prioritarios y adecuados para trabajar en el salón de clase con los alumnos de bachillerato.

La afirmación anterior obedece a que el nuevo Programa de Estudios de la materia *TLRIID I-IV*, centra su temática en elementos pertenecientes a la lingüística textual, una disciplina tan apasionante como compleja en un primer acercamiento.

Al revisar el padrón electoral de los profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, observamos que aproximadamente más del 60% de la planta docente no tiene formación, ni siquiera un acercamiento con esta área¹², por lo tanto, podemos entender por qué ha sido más cómodo para algunos profesores suponer que la gramática queda fuera del Programa de Estudios, así como ignorar el grado de dificultad de cada uno de los aprendizajes propuestos en la materia de *TLRIID I- IV*.

Si bien afirmamos que es absurdo pensar que para enseñar a escribir es necesario empezar por la gramática, también es seguro que en alguna parte del proceso de aprendizaje de la escritura, es esencial que el profesor tenga los

¹² Véase cap. 1, subtema 1.3.2. de este trabajo.

suficientes conocimientos sobre la disciplina para poder explicar y transmitir aspectos tan complejos como la cohesión en un texto.

En el siguiente capítulo explicaremos cómo se desarrolla la cohesión y qué elementos se deben de tomar en cuenta dentro del proceso de escritura, para después hacer propuestas de estrategias didácticas sobre cohesión en el *Programa de Estudios de TLRIID I- IV* del Colegio de Ciencias y Humanidades.

5. La cohesión desde un punto de vista didáctico

La simple definición del concepto de la cohesión no resulta sencilla, debido a que no existe una opinión única respecto al tema, sin embargo, tiene gran interés y trascendencia en el desarrollo del *Programa de Estudios de la materia de TLRIID I- IV*, situación que nos obliga y compromete como docentes a buscar propuestas didácticas viables para trabajar con el alumno de bachillerato sobre este rubro.

La cohesión es una parte importante del sistema de la lengua, hace que tenga sentido un texto, sin embargo, la falta de ésta es la falla principal que los maestros encuentran en los escritos de sus alumnos. En un estudio realizado a 600 estudiantes de primero a cuarto semestre, en el año 2004 por profesores del CCH en el Seminario de Investigación y Actualización Docente (SIAD), para detectar cuáles eran los problemas de escritura más comunes en los alumnos, se llegó a la conclusión de que los errores más graves se manifestaban en deficiencias en el uso de la elipsis, la sustitución y la conjunción.

El estudio consistió en aplicar un examen diagnóstico, al inicio y final del ciclo escolar, con el objeto de comparar los avances o retrocesos de los alumnos durante un año. Para lograr lo anterior, se le pidió al alumno que elaborara un escrito de tipo emotivo, la única indicación que se dio fue que escribiera en una cuartilla alguna experiencia escolar agradable.

Una vez obtenido el producto, se procedió a revisar la redacción del alumno, por lo tanto, se elaboró un formato de evaluación como el que se muestra a continuación para calificar algunos aspectos de forma y contenido en la escritura.

ELEMENTOS	primer semestre (ciclo 2003/1)	segundo semestre (ciclo 2003/2)	DIFERENCIA
1. Utiliza un título	22.89%	12.5 %	-10.39%
2. Divide el texto en párrafos	31.92%	37.1 %	5.18%
3. Presenta inicio, desarrollo y cierre	57.22%	54.5 %	-2.72%
4. Presenta la información necesaria	36.74%	38.4 %	1.66%
5. Los párrafos presentan una idea principal	55.42%	59.5 %	4.08%
6. Uso adecuado de comas y puntos.	35.54%	45.5 %	9.96%
7. Uso adecuado de conjunciones y enlaces	42.78%	55.25%	12.47%
8. Evita el uso de muletillas	54.82%	63.4 %	8.58%
9. Ortografía aceptable	27.72%	31.5 %	3.78%
10. Uso correcto de mayúsculas y minúsculas.	81.92%	67.8 %	-14.12%
11. Cumple con las instrucciones del ejercicio.	66.86%	46.2 %	-20.66%
Población total: 162 alumnos			

Fig. 1. Estudio realizado por el SIAD a los alumnos de primero y segundo semestre para detectar los problemas de escritura más comunes en los alumnos; cap. 7, p. 58.

En este primer cuadro podemos observar, a manera de ejemplo, los datos obtenidos con los alumnos de primero y segundo semestres. Este mismo examen se aplicó a los alumnos de tercero y cuarto. Como se puede observar, en algunos casos hay avances, pero también hay retrocesos (fig.2).

ELEMENTOS	TERCER SEMESTRE (ciclo 2003/1)	CUARTO SEMESTRE (ciclo 2003/2)	DIFERENCIA
1. Utiliza un título	11.03%	14.6 %	3.57%
2. Divide el texto en párrafos	33.11%	33.4 %	0.29%
3. Presenta inicio , desarrollo y cierre	67.59%	48%	-19.59%
4. Presenta la información necesaria	59.32%	45.8 %	-13.52%
5. Los párrafos presentan una idea principal	61.38%	58.3 %	-3.08%
6. Uso adecuado de comas y puntos	42.76%	42.6 %	-0.16%
7. Uso adecuado de conjunciones y enlaces	40.69%	61.45%	20.76%
8. Evita el uso de muletillas	38.62%	64.6 %	25.98%
9. Ortografía aceptable	33.8 %	14.6 %	-19.2%

10. Uso correcto de mayúsculas y minúsculas	86.21%	85.4 %	-0.81%
11. Cumple con las instrucciones del ejercicio	83.45%	67.7 %	-15.75%
Población total: 116 alumnos.			

Fig. 2. Estudio realizado por el SIAD a los alumnos de tercero y cuarto semestre para detectar los problemas de escritura más comunes en los alumnos; cap. 7, p. 61.

La comparación entre los datos obtenidos al inicio y final del ciclo escolar, nos permite deducir que los alumnos no adquieren los aprendizajes básicos para incrementar su manejo de la expresión escrita a lo largo de los cuatro semestres de la materia *TLRIID I- IV*. Indicadores tan simples como el uso de un título o la división del texto en párrafos muestran que los estudiantes de primero a cuarto semestres que ponen un título en sus escritos no pasan del 22%, mientras que los estudiantes que dividen su texto en párrafos no pasan del 37%.

Un dato desalentador y alarmante es que el aprendizaje de los alumnos es poco significativo y en algunos casos hay incluso retrocesos. Los estudiantes olvidan las cosas que utilizaban en ciclos escolares anteriores, en la secundaria o en el mismo año escolar, por ejemplo, el uso de título, éste tiene el porcentaje más alto de utilización en el primer semestre con un 22.89% y después cae en el tercer semestre a un 11.03%.

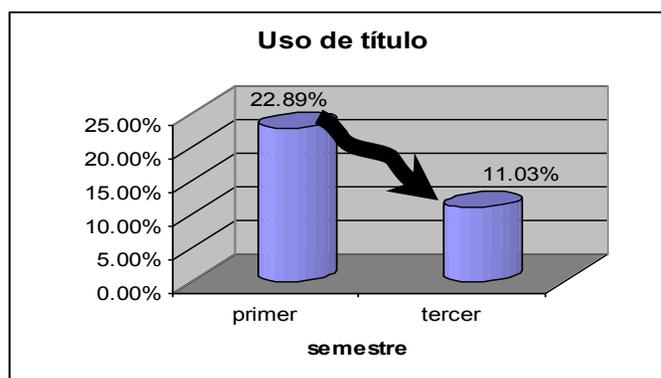


Fig. 3. Comparación entre el primer y tercer semestres sobre el uso de un título en sus escritos.

Si revisamos en particular los datos obtenidos sobre los puntos seis y siete de este formato de evaluación (los dos son aspectos relacionados con el tema de la cohesión), podemos observar que los avances en este rubro son mínimos y los datos obtenidos entre un semestre y otro presentan cierta inconsistencia que vale la pena analizar. Por ejemplo, revisemos los resultados del segundo cuadro (fig. 2), correspondiente al análisis de tercer y cuarto semestre, como se muestra en la siguiente figura:

ELEMENTOS	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	DIFERENCIA
6. Uso adecuado de comas y puntos	42.76%	42.6 %	-0.16% ↓
7. Uso adecuado de conjunciones y enlaces	40.69%	61.45%	+20.76% ↑

Fig. 4. Fragmento de la figura 2, sobre un estudio realizado por el SIAD a los alumnos de tercero y cuarto semestre para detectar los problemas de escritura más comunes en los alumnos del CCH; cap. 7, p. 61.

En el punto seis de este cuadro, podemos observar que existe un retroceso de 0.16% en el uso adecuado de comas y puntos, mientras que hay un avance significativo en el siguiente apartado de 20.76%, referente a la mejora del uso adecuado de conjunciones y enlaces, lo cual es prácticamente imposible, debido a que los datos tendrían que ser más o menos similares, pues no puede coexistir un elemento sin el otro.

Lo anterior nos lleva a sacar como conclusión que así como los alumnos tienen problemas para utilizar correctamente los elementos de la cohesión, la mayoría de los profesores tenemos problemas aún más graves para localizar, revisar, evaluar y percibir estas fallas.

En pocas palabras, el tema de la cohesión es un concepto de compleja comprensión y revisión, debido a que no se localiza en determinadas palabras o frases de un texto, por lo cual resulta difícil para el maestro enseñar este conocimiento, así como es complicado para el alumno aprenderlo. Para empezar a solucionar este problema, el primer gran paso sería que el docente fuera lo suficiente honesto como para reconocer sus límites y subsanarlos.

En la actualidad, el *Programa de Estudios de la materia TLRIID I- IV* considera la cohesión como un elemento básico de su contenido temático, de ahí que sea necesario conocer un poco la historia de la didáctica de la escritura y su evolución para comprender su trascendencia e importancia.

5.1. Antecedentes de la enseñanza del español

Los orígenes de la didáctica de la enseñanza de las lenguas naturales, se remonta al concepto de gramática tradicional propuesto por los griegos; Jesús Tusón, en su libro, *Introducción al lenguaje*, señala que hace más de dos milenios se definió a la gramática como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua, su objetivo de estudio era exclusivamente el análisis de la lengua escrita, con énfasis en el texto literario, ignorando por completo las características y evolución de la lengua oral, ya que, la consideraban una degradación de la primera¹.

¹ Cfr, Sonsoles Fernández, *Didáctica de la gramática*.

La magnitud y trascendencia de esta definición se debe principalmente al peso histórico de la cultura griega, cuna de la civilización occidental. La gramática fue un modelo que trascendió durante casi 25 siglos sin grandes cambios, su naturaleza descriptiva y normativa, no permitió tomar en cuenta otros elementos que tienen que ver con el discurso como el estudio del contexto y las propiedades textuales, por citar algunos ejemplos.

Es hasta finales del siglo XIX, con el descubrimiento del sánscrito y gracias a las aportaciones de diversas ciencias del lenguaje, cuando el concepto de gramática parece perder el lugar de relevancia que históricamente había tenido, y surge la lingüística con una nueva concepción de la lengua y la comunicación. Se propone el estudio de la lengua no sólo a nivel diacrónico, sino que se le otorga gran importancia a los estudios de tipo sincrónico². Como resultado, la gramática (bajo la forma de sintaxis) pasa a ser una rama disciplinaria de la lingüística y no un eje independiente, como antes.

Los estudios gramaticales, desde los griegos hasta pasada la primera mitad del siglo XX, se limitan al estudio de la oración como la unidad máxima; en otras palabras, todo concepto de didáctica de la escritura tenía que ver con la norma y descripción en la oración. Predominó un paradigma de tipo formal, que se caracterizó, según Geoffrey Leech, del siguiente modo:

- El lenguaje es un conjunto de oraciones.
- La función principal es la expresión de pensamientos.

² Ubicar las leyes y relaciones internas propias de una lengua o dialecto en un tiempo o periodo determinado,

- Se estudia la competencia³ para producir e interpretar secuencias.
- El estudio de la competencia tiene prioridad sobre la actuación.
- El estudio de las secuencias debe hacerse con independencia del contexto y de la situación en que son usadas.
- La adquisición del lenguaje es innata.
- Los universales lingüísticos son propiedades innatas de los humanos.
- La sintaxis es autónoma con respecto a la semántica y con respecto a la pragmática.⁴

El cambio de paradigma se produce con la aparición de la gramática generativa propuesta por Noam Chomsky, que le da prioridad al conjunto de conocimientos que tienen los hablantes sobre una lengua y que generan su uso competente.

Los gramáticos generativistas —se ocupan del conjunto de reglas [contexto, adecuación, entonación, etcétera] que posee un hablante -oyente ideal y que le permite producir y comprender de forma creativa cualquier oración gramaticalmente posible”⁵.

Además de estas aportaciones, que surgieron durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se desarrolló, alrededor de los años sesenta, una nueva forma de comprender el texto: la lingüística del texto⁶.

Se debe hacer notar, que todavía, aproximadamente unos 20 años atrás, en las escuelas se definía al concepto de texto, como resultado de un producto escrito; con la aparición de la lingüística textual, se llega a la conclusión de que este

³ El concepto de competencia, se refiere exclusivamente al uso lingüístico, *cfr.*, cap. 3, de este trabajo.

⁴ *Cit. pos.*, María José Serrano, *Gramática del discurso*, p. 9.

⁵ Carlos Lomas; A. Osoro y A. Tusón, *Ciencias del lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 26.

⁶ *Cfr.*, Graciela Caldeiro, *Breve reseña sobre Noam Chomsky y la gramática generativista*.

término no puede quedar reducido a una definición tan simple, debido a que impide observar desde otras perspectivas un fenómeno tan complejo.

Como profesores, sabemos muy bien que en lingüística y análisis textual es difícil encontrar una postura que abarque toda la complejidad del tema, sin embargo, valdría la pena rescatar el elemento en común en el que coinciden la mayoría de los autores consultados en este trabajo y que desde nuestra perspectiva lo sintetiza bien, E. Bernárdez: “el texto es una unidad fundamental de comunicación humana”⁷.

Desde la puesta en marcha de la asignatura *TLRIID* en el nuevo Programa de Estudios, ésta es la perspectiva desde la cual se define el texto: como una unidad de comunicación humana, que excede los límites de la oración, comprende toda manifestación verbal de tipo oral o escrita y cuya delimitación depende de la intención comunicativa del hablante. Al respecto, Daniel Cassany señala, —~~e~~ la acepción moderna de la palabra, texto’, significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en un [acto de] comunicación”⁸.

Existen autores que hacen una clara diferencia entre los términos “texto” y “discurso”, por ejemplo, T. van Dijk, señala, alrededor de los años setenta, que el discurso es el término general para cualquier tipo de comunicación verbal o evento comunicativo o unidad de uso de la lengua (escrito o hablado). Para referirse específicamente a discursos escritos, el término dominante sigue siendo texto, aun cuando no todos los teóricos aceptan este concepto.

⁷ Enrique Bernárdez, *Introducción a la lingüística del texto*, p. 12.

⁸ Daniel Cassany, *Enseñar lengua*, p. 313.

El Programa de Estudios de la materia *TLRIID*, utiliza como sinónimos texto y discurso, por lo que, para efectos prácticos en el desarrollo de este trabajo, utilizaremos estas nomenclaturas como equivalentes, por considerar que así conviene trabajar a nivel didáctico con los alumnos de educación media superior.

Tres décadas después de la aparición de la lingüística textual, alrededor de los años noventa, se comienza a hablar de una gramática textual, que no es un tipo o modelo específico de gramática, como la gramática estructural tradicional: —~~na~~ gramática del texto es definida en función de su objeto de estudio”⁹, es decir, en función de los textos.

La trascendencia del tema radica en que la gramática del texto, toma en consideración todos los hechos que se refieren a la construcción de un texto, en una lengua en particular y que exceden los límites de la oración; su campo es más reducido, toma en especial consideración —~~tod~~ el sistema de las marcas de cohesión, como por ejemplo la función de las conjunciones (condicionales, consecutivas, causales, finales...), el papel que tienen en ellas los deícticos (adjetivos demostrativos, pronombres, adverbios...) y también el uso de los artículos definidos e indefinidos”¹⁰.

Actualmente, se le ha dado tanta importancia a este contenido, que el *Programa de Estudios de la materia TLRIID I-IV*, contempla la cohesión como un elemento

⁹ Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 17.

¹⁰ Jesús Tusón, *Introducción al lenguaje*, p. 161.

imprescindible en su contenido temático, debido a que diversas investigaciones, demuestran que su estudio, favorece la comprensión lectora y la producción de textos con alta eficacia comunicativa¹¹.

Por lo tanto, vale la pena hacer un seguimiento sobre el estudio de la gramática textual, para comprender qué es la cohesión y cuál su importancia a nivel didáctico.

5.2. La gramática textual

Los estudios gramaticales, como pudimos observar en el apartado anterior, se caracterizaron por considerar la oración como la unidad de estudio. T. van Dijk al respecto señala: —~~dur~~ante siglos los lingüistas jamás pensaron que una gramática pudiera ser capaz de generar un texto¹², sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, surgen diferentes propuestas que señalan la necesidad de buscar una gramática que tome en cuenta las variaciones del uso tanto a nivel dialectal como social: la gramática textual.

La gramática del texto es una disciplina joven, empieza a hablarse de ella alrededor de los años sesenta, su desarrollo ha sido disperso, pues se le ha contemplado desde múltiples perspectivas. Su crecimiento se debe, según T. van Dijk a las aportaciones de:

¹¹ Manuel Casado, *Introducción a la gramática del texto español*, p. 18.

¹² T. van Dijk, *Texto y contexto*, p. 15.

- **Los estudios estructuralistas**

- La influencia de la escuela checa en lo referente al análisis de la coherencia entre oraciones, el desarrollo del tema discursivo y la perspectiva funcional en la oración (tema y rema).
- La importancia que da la escuela americana a hacer una relación entre análisis del discurso y estudio de la gramática.
- El desarrollo de una teoría estructural narrativa, propuesta por la escuela francesa¹³.

- **La lingüística alemana**

Los estudios en lingüística por parte de los alemanes son numerosos, de ahí que la concepción de una gramática del texto fuera en aumento a partir de los años setenta, gracias a los análisis de diversos autores sobre la pronominalización y sus relaciones entre oraciones. Entre ellos sobresale Siegfried Schmidt quien sostiene que es necesario «construir una gramática del texto para poder aislar las estructuras específicas del discurso literario»¹⁴.

- **La gramática generativa transformacional**

La gramática generativa transformacional centra sus estudios exclusivamente en el marco oracional, sin embargo, al empezar a dar a la

¹³ En esta escuela sobresalen autores importantes tales como. C. Bremond, J. Greimas y C. Lévi-Strauss

¹⁴ *Cit. Pos, T. van Dijk, Estructuras y funciones del discurso*, p. 13.

semántica un papel central en los estudios gramaticales, propone una nueva visión y comienza a sentar las bases de una gramática del texto.

- **La tagmémica**

Es la escuela lingüística que más atención le ha prestado al análisis del discurso, sus estudios se centran en el contenido y los aspectos culturales del lenguaje para describir e interpretar los elementos de una lengua y sus relaciones. Considera que debe analizarse todo el evento comunicativo, no sólo frases o diálogos aislados, sino todo en su conjunto como parte del objeto de una teoría lingüística¹⁵. Entre sus principales representantes encontramos al lingüista estadounidense, Kenneth Pike y Robert Longacre.

Todas estas aportaciones sentaron las bases para demostrar la importancia de hacer un estudio adecuado sobre las estructuras específicas del discurso. En consecuencia, surge la gramática del texto, consistente en tomar en consideración todos los hechos que se refieren a la construcción de un texto, de un idioma en particular y que exceden los límites de la oración¹⁶.

5.2.1. Diferencias entre lingüística del texto y gramática del texto.

A partir de los años sesenta surge una nueva forma de acercarse al lenguaje: la lingüística del texto. A pesar de que el desarrollo de esta disciplina ha ido en

¹⁵ *Ibidem*, p. 10.

¹⁶ *Cfr*, Patrick Charaudeau y D. Maingueneau, *Diccionario de análisis del discurso*, p. 87.

aumento durante los últimos años, diversos autores coinciden en señalar que todavía no se ha precisado una metodología u objeto de estudio específicos, de ahí que sus propuestas reflejen un visión heterogénea y confusa.

En los años noventa, M. Casado Velarde afirmaba que había tanta confusión respecto a estas divisiones, que se cultivaban, tres formas de lingüística del texto.

- La lingüística del texto, propiamente dicha, tiene por objeto el estudio de los textos en toda su extensión, contempla figuras retóricas, secuencias de la narración y modos discursivos (argumentación, descripción, narración).
- La gramática del texto, se dedica a estudiar todos los elementos relacionados con la cohesión, su objeto de estudio es más específico. Son los elementos que forman parte de la estructuración de un determinado idioma en particular.
- Mezcla indiscriminada de ambos puntos de vista: se refiere a comparar la función textual¹⁷ con la función idiomática¹⁸.

En los primeros años de la aparición de la gramática del texto, algunos autores sugerían que ésta era una continuación de la lingüística textual, inclusive Manuel Casado, la definía como un segundo tipo de lingüística textual.

Sin embargo, actualmente se ha demostrado que es una disciplina con sus características particulares. Eugenio Coseriu al respecto señala: —~~a~~ lingüística del

¹⁷ La función textual se refiere a lo que designa sentido en un texto: pregunta, nota informativa, resumen...

¹⁸ Elementos de cohesión que designan el significado de un texto.

texto se ocupa de definir el texto, de establecer los tipos comprobados o posibles de sentido y de los procedimientos que suelen expresarlo¹⁹, es decir, es más general se dedica a lo que son tipologías textuales. Por el contrario la gramática del texto, su campo es más reducido, toma en especial consideración todo lo referente a marcas de cohesión.

Podemos afirmar que es una disciplina nueva, que ha ido forjando poco a poco con sus características propias, María José Serrano afirma:

aunque es un concepto nuevo, una gramática de esta índole [del texto] se justifica por la necesidad de una regularización de todas las tendencias alternantes y variantes de nuestra lengua y de todas aquellas características que se derivan de la interacción y los propósitos comunicativos de los hablantes²⁰.

5.2.2. Características de una gramática del texto.

La gramática del texto se dedica al estudio del nivel de estructuración de un texto, recibe diversos nombres.

- gramática del texto
- gramática transoracional
- análisis transoracional
- gramática del discurso

Vale la pena reiterar como señala T. van Dijk, que no es un tipo o modelo gramatical, sino que se trata, en términos generales, sobre el estudio de una parte de la gramática de un idioma, va más allá de los límites de la oración, es decir,

¹⁹ *Cit. pos.*, M. Casado, *Op. cit.*, p. 89.

²⁰ María José Serrano, *Op. cit.*, p. 10.

trata hechos que se refieren a la construcción de un texto en un idioma determinado.

La gramática del texto según Casado Velarde representa uno de los varios niveles con el que opera la gramática de un idioma determinado. Al respecto, E. Coseriu señala:

Una cosa es producir un texto sobre la base del conocimiento de una determinada tradición textual (soneto, novela, carta, recado...) y otra diferente es saber construir un texto sobre la base del conocimiento idiomático, es decir según las reglas de un idioma histórico²¹.

Dicho de otro modo, la estructura argumentativa o narrativa de un texto lleva las mismas convenciones independientemente del idioma en que se produzca, sin embargo, existen algunos elementos de las propiedades textuales como la cohesión que se establecen a partir de las convenciones establecidas en un idioma determinado, por ejemplo, todos utilizamos la lengua para comunicarnos y agregar información, pero esto no quiere decir que cuando escribimos, sepamos cómo expresar de modo correcto una relación de adición en un texto.

Tomemos un ejemplo de Roser Martínez en su libro *Conectando un texto*.

- Por supuesto y, además, lo insultó
- Por supuesto, encima, lo insultó.

Los conectores de tipo aditivo como, —además” o —encima”, a pesar de compartir el mismo nivel de sentido, no dan cuenta de una misma valoración²². —Además” es

²¹ Cit. pos, M. Casado, *Op. cit*, p. 11.

²² Roser Martínez, *Conectando un texto*, p. 20.

un conector que indica igualdad de importancia, articulación de información adicional, regularmente se utiliza tanto a nivel oral como escrito; “-encima” remite a una valoración personal de tipo negativo, se utiliza principalmente a nivel oral.

De acuerdo a los autores consultados podemos definir a la gramática del texto como una disciplina dentro de la lingüística que se ocupa de establecer, cómo se debe expresar, de modo adecuado, una relación de adición en un texto, para lo que se debe tomar en cuenta el aspecto formal y funcional del lenguaje. En suma, una gramática del texto se dedica a estudiar los niveles de cohesión en un texto.

La gramática del texto aborda sólo una parte del terreno de la gramática, con el objetivo de demostrar, la necesidad de una explicación en conjunción con factores discursivos, pragmáticos y sociales, es decir, se estudia la producción lingüística del hablante en su lengua natural con sus convenciones específicas.

De acuerdo con María José Serrano en su libro, *La gramática del discurso*, es conveniente observar la enseñanza del español desde un paradigma funcional, por las siguientes razones.

- El lenguaje es un instrumento de interacción social.
- La principal función del lenguaje es la de comunicar.
- Se estudia la actuación.
- El estudio del sistema lingüístico tiene lugar dentro de su contexto de uso.
- La descripción de los elementos lingüísticos debe procurar información sobre su aplicación de uso.
- La adquisición de las lenguas está condicionada por factores externos.
- Los universales lingüísticos están condicionados por los propósitos comunicativos, las características personales de los usuarios y el contexto donde se usan.

- La sintaxis está en conjunción con la pragmática y el discurso.²³

En 1993, M. Casado afirmaba que el concepto de gramática del texto con las características que se acaban de delinear, no existe aún para la lengua española. Aunque los avances han sido lentos, también han sido significativos, con diversos nombres, pero enfocados en la trascendencia del tema, en los últimos quince años han surgido propuestas interesantes sobre el estudio de este tema²⁴.

5.3. Las diferentes perspectivas de la cohesión.

Existen diferentes estudios sobre el tema de la cohesión. Algunos autores contemplan la coherencia y la cohesión como un solo elemento; otros, se refieren únicamente al uso de conectores o marcadores textuales como instrumentos de cohesión. No todos los teóricos utilizan la misma nomenclatura, ni contemplan el tema desde la misma perspectiva, pero si coinciden en señalarla como una parte importante en la construcción de un texto.

Por mencionar algunos ejemplos: Los primeros en presentar propuestas sobre el estudio de la cohesión en la lengua inglesa, fueron los teóricos Mak Haliday y Ruqaiya Hassan, alrededor de los años setenta.

²³ *Op. cit*, p. 9.

²⁴ *Cfr*, Roser Martínez (1997), *Conectando texto*; Juan Manuel Cuartero Sánchez (2002), *Conectores y conexión aditiva los signos incluso, también y además en español actual*; Salvador Pons Borderia (1998), *Conexión y conectores estudio de su relación en el registro informal de la lengua*; María Jose Serrano (2006), *Gramática del discurso*; Anna Camps y Felipe Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*.

Posteriormente, encontramos al francés Robert Beaugrande que en su libro, *Introducción a la lingüística*, señala que existen siete normas de textualidad:

Cohesión
Coherencia

Intencionalidad
Aceptabilidad,

Informatividad,
Situacionalidad
Intertextualidad

En lo referente a la cohesión, dicho autor menciona que cuando se utiliza este término, -se quiere destacar, a fin de cuentas, la función que desempeña la sintaxis en la comunicación”²⁵, es decir, la cohesión es una característica presente sólo a nivel sintáctico; por el contrario, Robin B. Markels²⁶ menciona que ésta es una propiedad textual presente tanto a nivel semántico, como sintáctico, postura con la que coincidimos en este trabajo.

Dijk van Teun, en su libro: *Estructuras y funciones del discurso*, no emplea el término cohesión, sino que hace una distinción entre coherencia lineal y coherencia global. La primera, se refiere a las relaciones semánticas entre las oraciones individuales de una secuencia de información²⁷, que es lo que nosotros entenderíamos como cohesión. La segunda, coherencia global, es la que permite contemplar en toda su magnitud el texto, que es lo que algunos autores denominan coherencia.

De acuerdo a los autores consultados, nos parece que Robin B. Markels, es quien mejor define lo que es cohesión y es así como la entenderemos en el desarrollo de

²⁵ R. Beaugrande, *Op. cit.*, p. 89.

²⁶ *Cit. pos.*, Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, p. 292.

²⁷ Según Roland Barthes, quienquiera que lea un texto reúne trozos de información bajo el nombre genérico de acciones (caminar, asesinar, reunirse), y es este nombre el que crea la secuencia. La secuencia llega a existir sólo en el momento en que uno puede nombrarla; se desarrolla de acuerdo con el ritmo del proceso de nombrar, mismo que el lector busca y confirma. (*Cit. pos.*, A. Maqueo, *Op. cit.*, p. 279).

este trabajo. La cohesión es una propiedad textual presente en un texto tanto a nivel semántico, como sintáctico, pues la función de los conectores, no es solamente unir enunciados, sino también darle un significado. En el enunciado: *Me gusta tu pantalón, pero te queda mejor la falda*, el nexos —~~pero~~”, no sólo tiene una función a nivel sintáctico como conjunción adversativa, también a nivel semántico, nos demuestra de forma indirecta el propósito del hablante, el cual consiste en convencer al destinatario de que mejor use la falda.

Una vez que definimos que es la cohesión, conviene hacer un breve paréntesis para explicar por qué en un trabajo dedicado a estudiar la cohesión, no profundizamos en el tema de la coherencia, aunque algunos teóricos como P. Charaudeau y D. Maingueneau consideran la cohesión y la coherencia como dos conceptos estrechamente interrelacionados²⁸, el motivo obedece a dos razones.

La primera, es que nosotros preferimos hacer una separación, por considerar que para fines didácticos así conviene, dado que el *Programa de Estudios de la materia TLRIID I-IV*, utiliza estos dos términos en su contenido temático de forma separada²⁹.

La segunda razón, es por considerar que existen textos que presentan coherencia sin necesidad de estar presentes las marcas de cohesión³⁰. La lingüista argentina, Marta Marín, en su obra: *Lingüística y enseñanza de la lengua*, señala que la

²⁸ Patrick Charaudeau y D. Maingueneau, *Op. cit.*, p. 87.

²⁹ Cfr, UNAM- CCH-UACB, *Programa de estudios para la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, 2003.

³⁰ Retomando a Teun van Dijk, entendemos por coherencia a la propiedad textual que se encarga de establecer cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se debe de hacer de acuerdo a la cantidad y calidad de información.

cohesión no es un elemento indispensable para que exista coherencia (y, por tanto, para que un conjunto de palabras sea un texto)³¹, esto quiere decir, que a pesar de estar estrechamente interrelacionados estos dos conceptos, a veces podemos construir la coherencia en un texto, si el lector tiene el conocimiento del contexto, y no necesariamente tienen que estar presentes mecanismos de cohesión.

Por ejemplo, en la oración: *El hombre compró un diablito³² y lo saboreó*. El término —diablito” es totalmente polisémico, el *Diccionario de la Real Academia*, marca nueve entradas para esta palabra, por lo tanto, el lector u oyente construyen el sentido y coherencia de este texto a partir de su conocimiento del mundo y no de los mecanismos de cohesión.

La mayoría de los estudios sobre cohesión corresponden con trabajos dedicados a lenguas extranjeras, sin embargo, en los últimos quince años, han surgido investigaciones interesantes sobre el tema referente a la lengua española. En este trabajo son dos los autores en los que nos interesa centrarnos, por considerar que sus obras presentan una visión más integral de lo que es la cohesión: Daniel Cassany y Manuel Casado Velarde.

Daniel Cassany señala en su libro *Enseñar lengua*, que para que cualquier manifestación verbal se considere texto, es necesario que estén presente seis requisitos indispensables, mismos que denomina: propiedades textuales:

³¹ Marta Marín, *Op. cit*, p. 134.

³² El diablito en México es una bebida con jarabe saborizante, hielo raspado, limón y chile.

adecuación	coherencia	presentación
cohesión	gramática o corrección	estilística

Cabe hacer la oportuna aclaración de que no todos los autores utilizan el término propiedad textual, ni presentan la misma clasificación para definir el concepto de texto³³, sin embargo, es indispensable en este trabajo tomar en cuenta la propuesta de Daniel Cassany, debido a que su obra ha sido punta medular en la estructuración del *Programa de Estudios de la materia TLRIID I- IV*.

Para Cassany, la cohesión es una propiedad textual, –engloba cualquier mecanismo de carácter lingüístico o paralingüístico, sirve para relacionar las frases de un texto entre sí, su carácter es básicamente gramatical, afecta a la formulación superficial de un texto”³⁴, en otras palabras, para este autor la cohesión, tiene una naturaleza básicamente sintáctica y sus mecanismos son los siguientes.

- La anáfora: consiste en la repetición de una misma palabra o frase en oraciones sucesivas, puede definirse como –la puesta en relación interpretativa en un enunciado o serie de enunciados, de por lo menos dos secuencias donde la primera guía la interpretación de la otra u otras”³⁵, también se le conoce como referencia o repetición³⁶.
- La deixis: viene del griego, significa señalar, son los pronombres y adverbios (*yo, tú, él, aquí, allí, ahí...*), que indican los referentes reales del

³³ Cfr, *Op. cit*, p. 88.

³⁴ *Op. cit*, p. 328.

³⁵ Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau, *Diccionario de análisis del discurso*, p. 23.

³⁶ Para hablar más sobre este tema, véase el apartado 5.4 de este trabajo.

discurso, personas, tiempo, espacio, es la –localización e identificación de las personas, objetos, procesos, acontecimientos y actividades con relación al contexto espacio – temporal creado y mantenido por el acto de enunciación”³⁷.

- La conexión: se refiere a las palabras que conocemos como enlaces, conectores o marcadores textuales³⁸.
- La entonación: es un mecanismo de cohesión, exclusivo de la lengua oral.
- La puntuación: corresponde a signos gráficos en el canal escrito.
- Relaciones temporales: se refiere al uso de los tiempos verbales.
- Relaciones semánticas entre palabras: estudia el tipo de relación que existe entre las palabras para construir el referente (sinónimos, hiperónimos, campos semánticos...).
- Mecanismos paralingüísticos: son los elementos no verbales, pero que pueden realizar funciones de enlaces entre las ideas, por ejemplo, en el texto escrito: el uso de negritas, signos de puntuación, cursivas...

En términos generales, la mayoría de los autores que hacen un seguimiento sobre el estudio de la cohesión, presentan propuestas similares en relación a la clasificación de los elementos de nuestro objeto de estudio, aunque a veces no coincidan las posturas respecto al tema o los términos que se utilizan.

³⁷ John Lyons, *Semántica lingüística: una introducción*, p. 261.

³⁸ Véase, SS.

En nuestra opinión, el libro *La gramática del texto*, del Doctor Manuel Casado Velarde reúne de una forma sencilla, qué es la cohesión y cuáles son los elementos pertenecientes a este tema.

Dicho autor también utiliza el término de “propiedades textuales”, pero señala como elementos característicos de éstas, a la coherencia y la cohesión; también, ubica a la gramática textual, como la disciplina base para realizar estos estudios³⁹.

Para Casado los procedimientos de cohesión textual más comunes, se clasifican en seis categorías:

- La recurrencia que consiste en la repetición de un mismo elemento del texto.
- La sustitución que es la reiteración de una determinada unidad del texto, mediante el empleo de pronombres o adverbios.
- La elipsis que consiste en la omisión en la oración de una o más palabras sin que altere el significado del texto.
- La función informativa y orden de los constituyentes que se refiere a la organización o estructura informativa de los elementos del enunciado.
- La topicalización que es la selección de un tópico para el desarrollo de la secuencia de información.
- Los marcadores u operadores discursivos que se refieren a los enlaces extraoracionales.

³⁹ Cfr. *Op. cit.*, p. 18.

Hasta ahora hemos visto el estudio de la cohesión en términos muy generales y sencillos, pero también hemos advertido la complejidad que rodea al asunto. El fin de este trabajo no consiste en presentar un estudio exhaustivo del tema, para eso están los lingüistas con sus propuestas y nosotros los profesores de enseñanza de español que los seguiremos con el mismo interés y apasionamiento que despiertan en nosotros estos temas.

El objetivo de este trabajo consiste en acercar de forma sencilla, algunos de los conceptos de teoría lingüística, al maestro principiante en la enseñanza del español, es decir, a aquel que no está relacionado con el tema de lingüística, pero que necesita conocer estos aspectos para relacionarlos con su práctica docente.

La finalidad es buscar alternativas que puedan servir a nuestro alumnado para desarrollar su competencia comunicativa, a través de la integración de una serie de subcompetencias⁴⁰, en este caso en particular, nos enfocamos en la subcompetencia discursiva, en donde integraremos la cohesión, desde una perspectiva didáctica, acorde con la edad y formación académica de nuestros jóvenes.

5.4. Procedimientos didácticos para trabajar la cohesión

En este apartado retomaremos la propuesta de M. Casado, respecto a los elementos de la cohesión, desde un punto de vista didáctico, en otras palabras,

⁴⁰ Véase, cap. 3.3.1 de este trabajo.

sólo estudiaremos los elementos que consideramos didácticamente viables para trabajar con nuestros alumnos de bachillerato, de acuerdo con los objetivos propuestos en el *Programa de Estudios de la materia TLRIID I-IV* del CCH.

Tomando en cuenta nuestra experiencia docente y las necesidades de los alumnos al momento de escribir, podemos señalar que son tres los elementos pertinentes para trabajar con los estudiantes de educación media superior.

- La recurrencia
- La sustitución
- Los marcadores u operadores discursivos

5.4.1. La recurrencia

Es un procedimiento básico en la cohesión textual, consiste en la repetición de un elemento en un mismo texto, entre los más comunes se encuentran tres.

- La mera reiteración léxica
- La repetición léxica sinonímica.
- La repetición léxica de lo designado.

- **La mera reiteración léxica:** se refiere a la repetición de una palabra o frase, es el procedimiento más fácil de identificar.

Madrid es la capital de España. En el plano económico, **Madrid** es un importante centro financiero e industrial.

- **La repetición léxica sinonímica:** referente al uso de sinónimos.

El **escritor** belga Georges Simenon (1903-1989) ocupa un lugar excepcional en el panorama de la literatura policiaca por tratarse de un **autor** inteligente y prolífico.

- **La repetición léxica de lo designado**, es cuando por medio del contexto se produce una identidad de términos equivalentes, por ejemplo:

Molière, seudónimo de Jean Baptiste Poquelin (1622-1673), dramaturgo y actor francés. Sus personajes cómicos resultan familiares a todos los aficionados al **teatro**, pues sus obras se siguen representando y han sido traducidas a numerosas lenguas, desde pequeño, mostró gran afición por las **tablas**.

5.4.2. La sustitución

También se le conoce como sustitución pronominal, es la reiteración de una determinada unidad del texto mediante el empleo de proformas de contenido muy general, entre las más comunes se encuentran:

- Proformas léxicas
- Pronombres
- Pro-adverbios

- **Proformas léxicas**, son palabras específicamente elaboradas para la sustitución, pueden tener:

- **valor nominal**: los sustantivos (cosa, persona, asunto, hecho...)

Hoy en la mañana **se desató una trifulca entre los diputados** dentro de Palacio Nacional. El **asunto** es por demás penoso.

En esta categoría entran los hiperónimos.

La mujer vendió el collar, los aretes, el brazalete para conseguir dinero. Todas estas joyas tenían un valor significativo para ella.

-Valor verbal: se refiere básicamente al verbo “hacer”, se trata de sustituir verbos que indiquen acción.

Todas las mañanas, la mujer tomaba un remedio para su dolor de cabeza, su esposo hacía lo mismo.

➤ Pronombres.

La gimnasta practicó durante años este salto, sólo ella sabía lo injusto que era la calificación otorgada por los jueces.

En esta categoría entran también los pronombres de tipo

- Reflexivo: Los obreros bloquearon las casetas de la carretera, al día siguiente, algunos se marcharon.
- Recíproco: Nosotros componíamos nuestra música.
- Relativo: El hombre buscó esos pequeños detalles, los cuales olvidamos fácilmente los seres humanos.
- Indefinido: Cuando se es joven, uno tiende a pensar que la muerte no existe.
- Posesivo: Mi hija es inteligente, la tuya es un poco rara.
- Demostrativo: La gente no acertaba a contestar, aquél parecía miedoso, aquella tenía dudas.

➤ Pro-adverbios

Sustituyen elementos del texto con función adverbial

El alumno estudia matemáticas durante una hora diaria, así garantiza el éxito en la materia.

5.4.3. Marcadores discursivos

Se le conoce con el nombre de marcadores textuales, operadores discursivos, conectores, enlaces extraoracionales, a las piezas lingüísticas que tienen por función marcar las relaciones que exceden los límites de la sintaxis oracional. Cada autor utiliza diversas clasificaciones para nombrarlos, por ejemplo Daniel Cassany, en su libro, *La cocina de la escritura*, los llama **marcadores textuales** y presenta esta clasificación:

Introducir el tema del texto

El objetivo principal de, nos proponemos exponer, este texto trata de, nos dirigimos a usted para.

Iniciar un tema nuevo

Con respecto a, por lo que se refiere a, otro punto es, en cuanto a, sobre, el siguiente punto trata de, en relación con, acerca de.

Marcar orden

En primer lugar, en segundo lugar..., primero, segundo..., primeramente, de entrada, ante todo, antes que nada, para empezar, luego, después, además, en último lugar, en último término, finalmente, al final, para terminar, como colofón.

Distinguir:

Por un lado, por una parte, en cambio, por otro, por otra, sin embargo, ahora bien, no obstante, por el contrario.

Continuar sobre el mismo punto:

Además, luego, después, asimismo, a continuación, así pues.

Hacer hincapié

Es decir, en otras palabras, dicho de otra manera, como se ha dicho, vale la pena decir, hay que hacer notar, lo más importante, la idea central es, hay que destacar, hay que tener en cuenta, o sea, esto es, en efecto.

Detallar

Por ejemplo, p. ej., cfr., verbigracia, en particular, en el caso de, a saber, como botón de muestra, como, por ejemplo, baste, como muestra, así.

Resumir

En resumen, resumiendo, recapitulando, brevemente, en pocas palabras, globalmente, recogiendo lo más importante, en conjunto, sucintamente.

Acabar

En conclusión, para concluir, para finalizar, finalmente, así pues, en definitiva.

Indicar tiempo

Antes, ahora mismo, anteriormente, poco antes, al mismo tiempo, simultáneamente, en el mismo momento, entonces, después, más tarde, más adelante, a continuación, acto seguido

Indicar espacio

Arriba/ abajo, más arriba/ más abajo, delante / detrás, encima/ debajo, derecha / izquierda, en medio / en el centro, cerca / lejos, de cara /de espaldas, al centro / a los lados, dentro y fuera, en el interior / en el exterior.

Indicar causa

Porque, visto que, a causa de, por razón de, con motivo de, ya que, puesto que, gracias a / que, por culpa de, pues, como, a fuerza de, dado que, considerando que, teniendo en cuenta que.

Indicar consecuencia

En consecuencia, a consecuencia de, por consiguiente, por tanto, así que, consiguientemente, de modo que, por lo cual, razón por la cual, por esto, pues, con que

Indicar condición:

A condición de / que, en caso de / que, sí, siempre que, siempre y cuando, con solo (que), en caso de (que), con tal de (que)

Indicar finalidad

Para (que), en vistas a, con miras a, para (que), en vistas a, con miras a, a fin de (que), con el fin de (que), con el objetivo de, a fin y efecto de (que), con la finalidad de.

Indicar oposición adversativa

En cambio, antes bien, no obstante, ahora bien, por el contrario, con todo, por el contrario, sin embargo, de todas maneras

Para indicar objeción (concesivas)

Aunque, si bien, a pesar de (que), por más que, aun + gerundio, con todo

En su libro, *Conectando texto*, Roser Martínez los denomina **conectores** y presenta la siguiente clasificación.

Aditivos o sumativos

Y, además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni tampoco.

Contrastivos o contra argumentativos.

Oposición: *Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien,*

Sustitución: *sino, en lugar de, en vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente.*

Restricción: *excepto, sí, a no ser que*

Concesión: *de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo, y con eso.*

De base causal

Causativos: *A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a...*

Consecutivos: *de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se dice que, así pues, por tanto, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente en consecuencia, en efecto, entonces.*

Condicionales: *sí, con tal de que, cuando, en el caso de que, según a menos que, siempre que, mientras a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con qué.*

Finales: *para que, a fin de que, con el propósito de, con el objeto de, de tal modo que.*

Temporales

Cuando, de pronto en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, en seguida.

Espaciales

Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima...

Manuel Casado, por su parte también propone una clasificación, ésta es más extensa, parecida a las dos anteriores, a continuación presentamos algunos ejemplos de lo que él denomina, **las funciones textuales y sus marcadores:**

Adición: *y, además, asimismo, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también, por otra parte, por un lado.*

Afirmación: *Sí claro, exacto, cierto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, por supuesto...*

Asentimiento: *claro, sí, en efecto, vale, bien, bueno, sí por cierto, por de contado, por descontado, desde luego, por supuesto.*

Atenuación: *si acaso, en todo caso, siquiera, en cierta medida, en cierto modo, hasta cierto punto.*

(Auto) corrección: *bueno, mejor dicho, o sea, por mejor decir, sigo, quiero decir, vamos.*

Causalidad: *porque, entonces, en consecuencia, por consiguiente, por lo tanto, así pes, de ahí (que), por eso, por ello, por lo cual, por ende.*

Cierre discursivo: *en fin, por fin, por último, y, esto es todo, he dicho, nada más.*

Concesividad: *aunque, a pesar de todo, pese a, con todo y con eso.*

Conclusión: *en conclusión, en consecuencia, a fin de cuentas, en fin,*

Condición: *si, a condición de que, con tal (de) que...*

Consecuencia: *de ahí (aquí) que, pues, así pues, así que, con que, en (por) consecuencia, por consiguiente, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por eso, de forma que, de manera que, de modo que, de suerte que por (lo) tanto.*

Continuación: *ahora bien, entonces, así pues, así que, y con todo, pues bien, con que, ahora pues.*

Culminación: *ni aún, hasta, incluso, ni, ni (tan) siquiera, para colmo.*

Digresión: *por cierto, a propósito (de), a todo esto.*

Duda: *quizá, tal vez, acaso.*

Ejemplificación: *(como) por ejemplo, así (por ejemplo), pongo (pongamos) por caso, verbigracia, tal como, tal que, como.*

Oposición: *por el contrario, en cambio, no obstante, pero, ahora (bien) (que), sin embargo, antes bien, con todo y con eso), (antes) al contrario, así y todo.*

Lo que podemos constatar en todas estas clasificaciones es que son sintácticamente heterogéneas, están presentes adverbios, conjunciones, preposiciones..., sin embargo, a pesar de sus diferencias, todos destacan por su valor semántico dentro de la relación entre las oraciones.

A nivel didáctico podemos trabajar con cualquiera de las propuestas de estos autores. El acierto más importante, consistirá en lograr que el alumno valore el uso de este tipo de elementos al redactar.

En el siguiente capítulo presentaremos una propuesta a nivel didáctico de cómo se podrían trabajar estos elementos con los alumnos de educación media superior en la materia *TLRIID I-IV*.

6. Secuencias formativas para estudiar el tema de la cohesión con los alumnos del CCH

Al leer en el *Programa de estudios de la materia TLRIID I-IV*, un propósito de aprendizaje como el siguiente: “*El alumno narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre*”, es obvio que un profesor que tenga un mínimo de conocimientos disciplinarios de la materia o falta de experiencia sobre la misma, piense que este es una actividad demasiado sencilla, pero en realidad es aquí donde radica la complejidad, pues con este propósito se deja de observar al texto escrito como un ejercicio ortográfico y se pretende que el alumno tenga un conocimiento de tipo procedimental sobre las propiedades textuales: adecuación, cohesión y coherencia para que pueda ser un lector y escritor competente.

La cohesión como parte de la gramática en la secuencia formativa, debe usar contenidos de tipo procedimental, es decir, el alumno debe aprender a hacer una reflexión constantes sobre el uso de la lengua.

Lo que se busca en este trabajo, a través del desarrollo de secuencias formativas para aprender cohesión, es proporcionar al alumno herramientas que le faciliten el uso de la expresión escrita, y contribuir al desarrollo de un marco teórico y metodológico de la enseñanza de la cohesión, que ayude a sensibilizar al alumno, así como presentar alternativas al profesor, que si bien no son innovadoras, nos pueden ayudar, a construir un marco de referencia para buscar en el ejercicio docente nuevas propuestas didácticas.

En este trabajo se propone un ejercicio por semestre para explicar de forma explícita en qué aprendizaje se puede incluir el contenido de la cohesión porque así lo sugiere el *Programa de estudios*, pero es obvio que tendrá que reforzarse continuamente en otros tipos de aprendizaje de forma implícita también.

TLRIID I

Unidad II

Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos.

Fase preactiva

Propósito de la unidad:

Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.

Aprendizaje:

5. *El alumno observa la ejecución de procedimientos y resuelve dudas mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes.*

Tipos de contenidos temáticos

Dentro de los contenidos temáticos de la materia se sugieren varias alternativas, nosotros nos enfocaremos en el tema de propiedades textuales, para dedicarnos al estudio de la cohesión:

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Propiedades textuales Adecuación Coherencia <u>Cohesión</u>	Lectura de textos para identificar las marcas de la cohesión.	Valora la utilidad de los mecanismos de cohesión.

Conocimientos previos

Entre los conocimientos previos que tiene el alumno, está el desarrollo de la primera unidad, *Construcción del yo a través de textos orales y escritos*, en donde trabajaron las marcas en primera persona, la situación comunicativa, características del texto oral y escrito, así como los elementos de la narración.

En estos dos últimos puntos podemos apoyarnos para empezar a trabajar las características de un texto escrito. Empezaremos por explicar qué es adecuación y coherencia, para darle continuidad a nuestro tema de la cohesión.

Recursos didácticos.

- Pizarrón
- Fotocopias.

Duración: dos sesiones.

1era. parte: reflexión sobre “la cohesión”.

2da. parte: lectura y escritura para identificar algunos mecanismos de la cohesión.

3era. parte: escritura de un texto de carácter narrativo.

Fase interactiva

Inicio

- Empezaremos por reflexionar con nuestros alumnos sobre el uso de la cohesión y su importancia dentro de un texto escrito. Les indicaremos que al término de esta sesión entregarán un texto redactado en primera persona sobre el tema: *Una experiencia escolar agradable*, en donde tendrán que subrayar los mecanismos de cohesión vistos en clase.
- Es importante proporcionarles un texto que trate de un tema de interés personal para ellos y que pueda servirnos de punto de referencia para hablar de los valores e intereses de nuestra sociedad. Proponemos el tema de la anorexia, enfermedad que se ha vuelto común entre nuestros jóvenes.
- Lectura en voz alta del texto: *La dieta de la muerte*.

La dieta de la muerte

María Scherer Ibarra

La familia de Patricia Mier nunca imaginó que la muerte fuera el desenlace. El problema de la muchacha fue descubierto de manera atípica: a los 13 años sufrió su primer desmayo. Y a partir de entonces, el calvario. Un médico, dos, tres, varios más.

Las respuestas aparecieron tarde. Después de años, los padres y la hermana de Patricia supieron que las diferencias entre ambas afectaron a la niña. La hermana mayor era desenvuelta e independiente; Patricia, tímida y vulnerable.

El padre sobreprotegía a la niña; hacía todo por agradarla. En la adolescencia, Patricia notó que su cuerpo era un poco más regordete que el de su hermana. La comparación inevitable y una decepción amorosa – la única – afectaron la seguridad en ella misma.

Con el afán de ayudarla, el padre llevó a Patricia a Jenny Craig, una empresa que ofrecía dietas bajo supervisión profesional. La muchacha perdió peso y por un par de años estuvo satisfecha con los resultados.

Poco a poco mejoró y fue dada de alta, pero su comportamiento en casa dio cuenta de que su mente no sanaba. Abandonó la escuela, impuso horarios estrictos para comer, se aisló y terminó inmóvil en la cama. Impotente, el padre decidió respaldar las decisiones absurdas de la muchacha. Se enfrentó a su mujer y a su hija mayor, convencido de que con su amor Patricia saldría adelante.

Un viernes, la hermana de Patricia se presentó en el consultorio del doctor Alfredo Zúñiga. El médico la interrogó sobre el cuadro de la muchacha. Advirtió que su vida estaba en jaque. Urgía hospitalizarla.

El padre se negó a hacerlo sin el consentimiento de Patricia. Así pasó el fin de semana. El domingo por la noche, Patricia ya no reconocía a los suyos.

Fue internada en el hospital Metrópoli pesando 34 kilos, casi sin oxígeno y sin conciencia. La gravedad de su salud obligó a Patricia a colaborar, pero su cuerpo ya no pudo.

- Al terminar la lectura del texto comentaremos entre todos el efecto de sentido que produce en los lectores este texto.
- Les pediremos a nuestros alumnos que escriban en su cuaderno, quiénes son todos los personajes que intervienen en esta historia y qué es lo que hacen.
- Entre todo el grupo revisaremos la actividad anterior y enlistaremos las acciones que realizan cada personaje, así como solicitaremos que citen los fragmentos del texto que les permitieron establecer esta construcción del sentido.
- Haremos una reflexión de forma general sobre qué es la cohesión y sus mecanismos más comunes, en esta sesión en particular, se trabajará exclusivamente, el mecanismo de referencia y sustitución, para evitar la saturación de información con nuestros alumnos.

Desarrollo

- Una vez que explicamos qué es la cohesión y el mecanismo de referencia¹, les proporcionaremos un texto modelo para que entre todos identifiquemos gráficamente la red de relaciones de recurrencia y sustitución que se crean en el texto.

El colibrí

Los mexicas creían que cuando los guerreros morían en combate sus almas se transformaban en colibríes y acompañaban al Sol desde el amanecer hasta el mediodía. Llamaron a esta ave huitzitzilin (espina), por su pico punzante y porque en la punta de la lengua tienen espinitas con las que ensarta a los insectos y arañitas que le sirven de elemento. También se le conoce como chupamirto, chuparroza o chupaflor porque con el pico cerrado, a manera de popote, liba el néctar de las flores.

- Ahora les proporcionaremos un segundo texto para que, con diferentes figuras (cuadros, círculos, triángulos), encuentren esta misma red de relaciones (sustitución y referencia), para dos elementos: Anna Hodges y el meteorito.

¹ Véase cap. 5 de este trabajo.

Herida extraña

El 30 de noviembre de 1954 Anna Hodges, de Alabama, fue llevada a la sala de urgencias de un hospital, pues sufrió en un brazo y la cadera heridas causadas por un meteorito de 4 kilos y alrededor de 18 centímetros de diámetro que atravesó el techo de su casa y la golpeó tras rebotar en el piso de su recámara. La mujer aún convalecía cuando se enteró que su esposo y la fuerza Aérea de Estados Unidos se disputaban la propiedad del cuerpo celeste, al cabo atribuida a la Fuerza Aérea.

- En seguida proporcionaremos el siguiente texto para que lo lean en voz alta, cambiando la voz narrativa.

El Otro YO

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo, menos en una cosa: tenía otro yo.

El otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se mencionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba su otro yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el otro Yo era melancólico y, debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos. Movié lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el otro Yo lloraba de desconsuelo: En el primer momento el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al otro Yo. Éste no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser íntegramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad; Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo cuando pasaron junto a él ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: “Pobre Armando, y pensar que parecía tan fuerte y saludable”.

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Mario Benedetti

- A continuación, pediremos que elaboren un cuadro comparativo, en el cual por medio de oraciones, explicarán las acciones que hacen Armando y el Otro Yo, pueden hacer todos los cambios gramaticales que quieran

Armando	Otro yo
-era un muchacho corriente. -leía historietas. -hacía ruido cuando comía -metía los dedos en la nariz. -roncaba en la siesta...	-usaba cierta poesía en la mirada. -se enamoraba de las actrices. -mentía cautelosamente...

- Mientras elaboran este cuadro, será conveniente que al mismo tiempo señalen con diferentes colores, en este mismo texto, los mecanismos de cohesión que hacen referencia a cada uno de los personajes y que nos ayudan a construir el sentido de un texto, tal y como lo hicimos en el texto “El colibrí”.

Cierre

- En plenaria, el grupo reflexionará sobre la importancia de la cohesión y su función, solicitaremos que redacten un texto en primera persona sobre una experiencia escolar agradable.
- Una vez que terminen su redacción, la revisarán y entregarán a la siguiente sesión, en máquina o en computadora, junto con su borrador de escritura que elaboraron en esta sesión.
- Marcarán con un color los mecanismos a los que hicieron referencia para establecer la construcción de sentido en un texto.

Fase postactiva

En esta secuencia se observa a la cohesión como una ejecución dentro del proceso de escritura, por ahora sólo presentaremos al alumno un panorama general, no ahondaremos para evitar la saturación de información.

El logro más importante no consiste de ninguna manera, en que en este primer acercamiento dominen todos los procedimientos de cohesión, sino que por primera vez contemplen un panorama general sobre éste y valoren su utilidad.

TLRIID II**Unidad II****Ejercitación de operaciones textuales****Fase preactiva****Propósito de la unidad**

Redactará textos organizados que muestren un uso adecuado del párrafo donde integre correctamente información proveniente de diferentes fuentes

Aprendizaje:

5. *El alumno organizará un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre, por medio del uso adecuado del párrafo*

Tipos de contenidos temáticos:

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Propiedades del texto: <ul style="list-style-type: none"> • Cohesión: uso de conectores. 	Lectura y escritura de textos para identificar el uso de conectores.	Adquiere conciencia de la importancia del uso de conectores para enriquecer la producción del texto escrito.

Conocimientos previos

El alumno en primer semestre trabajó de manera general algunos mecanismos de la cohesión, también ha trabajado el desarrollo de la escritura como un proceso, la cual consiste en varias etapas de revisión.

Previamente al desarrollo de este aprendizaje, tuvieron que haber estudiado las diferentes estructuras de los párrafos², así que podemos continuar con el uso de marcadores textuales para evitar el abuso del “queísmo” en sus redacciones y mejoren la estructura de sus párrafos.

Recursos didácticos

- Pizarrón
- Fotocopias.

² Para el estudio de los párrafos, se recomienda consultar el libro de María Teresa Serafini, *Cómo se escribe*, Edit. Paidós.

Duración: dos sesiones, 4 horas.

1era. parte: exposición del tema la cohesión y el uso de conectores

2da. parte: ejercicios para identificar, tipo de conectores y su uso.

3era. parte: redacción de un escrito con estructura de inicio, desarrollo y cierre.

Fase interactiva

Inicio

- Pediremos a nuestros alumnos que revisen en su cuaderno los apuntes de las dos últimas clases y subrayen todas las veces que utilizaron el uso del conector “que” en sus escritos, entre todos reflexionaremos sobre su uso y si existen otras alternativas.
- Retomaremos una vez más el tema de la cohesión y sus diferentes mecanismos; les explicaremos que para esta sesión sólo nos enfocaremos en el uso de conectores, con la finalidad de enriquecer el vocabulario en sus redacciones y evitar el uso de muletillas.
- Para estudiar la cohesión y poder relacionarlo con el aprendizaje, señalaremos a los alumnos, que durante dos sesiones trabajaremos con el uso de conectores, los cuales deberán aprender a identificar y utilizar, para que al final entreguen un escrito sobre el tema: La violencia en la escuela.

Desarrollo

- Para estudiar el uso de conectores podemos trabajar con la propuesta de Roser Martínez, en su libro, *Conectando texto*, la cual sugiere dividirlos en tres categorías: sumativos, contra-argumentativos y consecutivos.
- Para empezar con los conectores de tipo sumativo (*encima, asimismo, además, por una parte, por otra [parte]*) podemos proporcionar a nuestros alumnos algunos ejemplos para que identifiquen su utilidad.

- ⊃ En los años 50, el detergente en polvo, el café instantáneo, los jeans y el reloj de pulsera electrónico eran la novedad del momento. Asimismo en los años 60, el juguete de plástico, el casete junto con la píldora anticonceptiva fueron los productos que en cuanto salieron al mercado tuvieron un éxito total de ventas y marcaron una época.
- ⊃ La mayoría de las fuentes contemporáneas dan por seguro que César Borgia fue quien liquidó a su propio hermano, Juan, el duque de Gandía, por celos profesionales y fraternales. Además está demostrado que mandó a asesinar al segundo marido de Lucrecia...
- ⊃ Las perforaciones en el cuerpo adquieren significados distintos en cada sociedad, por una parte para los africanos el usar pendientes es un símbolo sagrado de fidelidad a un grupo, por otra en la cultura occidental es un signo de rebeldía.

- Una vez que localizaron ejemplos de conectores de tipo sumativo, podemos proporcionar, una lista de oraciones para que agreguen conectores de este tipo e identifiquen su utilidad.

<p>a) La mujer se paró enojada y furiosa _____ de todo estaba derrotada.</p> <p>b) _____ de que me robo, _____ me pegó.</p> <p>c) _____ de tu sonrisa angelical, me encanta tu mirada llena de luz.</p> <p>d) No sé por qué si no cumplió con la tarea encomendada _____ me culpa</p> <p>e) El líder pronuncio un discurso airado. _____ afirmó que se lograrían todas las peticiones del obrero.</p> <p>f) Los jóvenes de ahora son demasiado liberales, _____ , ya no respetan a la gente mayor.</p> <p>e) México brinda al turista un sin número de atractivos turísticos _____ ofrece una gran variedad de servicios gastronómicos.</p>

- Una vez que identificaron los conectores de tipo sumativo les pediremos a nuestros alumnos, que elaboren un cuadro como el siguiente, en donde identifiquen el conector y su función³.

Conectores sumativos	encima				
	Se usa para una valoración personal negativa, una crítica				

- Continuaremos con los conectores de tipo contrargumentativo (*ahora bien, ahora, con todo, pero, sin embargo, de todos modos, aún así, ni aun así...*). Proporcionaremos a nuestros alumnos algunos ejemplos y pediremos identifiquen el tipo de conector y expliquen en qué se distinguen de los conectores sumativos.

<p>⊃ Ahora bien, existen amores doblemente prohibidos, como las pasiones homosexuales, ilegales en muchos países y durante muchos siglos, que a menudo provocaron la prisión o incluso la muerte de los amantes, es el caso de Óscar Wilde.</p> <p>⊃ Las pilas eléctricas son una amenaza para nuestra salud y el medio ambiente, contienen metales pesados como el mercurio que, en contacto con la tierra y el agua, forman productos muy venenosos que pueden mezclarse con el alimento de los animales que viven en la tierra y en el mar, con todo esto debemos cuidar que las pilas usadas no deben tirarse a la basura, ni dejarlas abandonadas a la naturaleza.</p> <p>⊃ El papel se elabora en las industrias papeleras, a partir de la madera, del bagazo de caña o de otras materias vegetales. El papel es poco contaminante, pero en su fabricación se utilizan</p>
--

³ Véase cap. 5 de este trabajo.

productos que, como los blanqueadores, sí son peligrosos, de todos modos el papel usado se puede reciclar bien y se descompone con facilidad, es decir, se degrada.

- La electricidad es la forma más limpia y cómoda de utilizar la energía; no deja residuos ni es radiactiva, aún así, la forma de generar electricidad perjudica, de alguna manera, al medio ambiente, como consecuencia de los materiales que utiliza para producirla, y también por la alteración paisajística de las instalaciones.
- Galileo Galilei (1564-1642), fue un gran físico y astrónomo italiano. En la historia de la cultura, Galileo se ha convertido en el símbolo de la lucha contra la autoridad y de la libertad en la investigación, él pensaba que la tierra se movía, y por esta creencia lo acusaron de herejía, fue obligado por la Santa Inquisición a abjurar en 1633 y se le condenó a prisión perpetua (condena que le fue conmutada por arresto domiciliario), pero ni aún así dejó de creer en su teoría. En 1979, Juan Pablo II abrió una investigación sobre la condena eclesiástica del astrónomo para su posible revisión. En octubre de 1992, una comisión papal reconoció el error del Vaticano.
- Un guepardo alcanza una velocidad de 70 Km/h, en cambio, el hombre lo más que ha podido recorrer en tiempo récord son 100 m., planos en 9.79 segundos
- El hombre a través de las sondas espaciales, ha viajado por el espacio incluso ha podido estudiar otros planetas, por el contrario, no ha podido penetrar en el suyo, sólo ha podido excavar o explorar galerías de algunos cientos de metros.
- Los animales para conseguir parejas se basan en el olfato. Las hembras van dejando a su paso pequeñas cantidades de una sustancia olorosa llamada feromona. Y cuando un macho detecta esta sustancia, sigue el rastro hasta llegar a la hembra. No obstante, hay algunas especies de animales como los cisnes o las cigüeñas, que siempre viven con la misma pareja. Y para reconocerse recuerdan la tonalidad del plumaje de su compañero(a) o alguna marca característica en su cabeza.

- A continuación les pediremos que elaboren un pequeño esquema como el que hicieron con los conectores sumativos, pero ahora con los conectores de tipo contraargumentativo.
- Continuaremos con el desarrollo de los conectores de tipo consecutivo, primero les explicaremos en qué consiste y les proporcionaremos algunos ejemplos para que los identifiquen.

- La gran variedad de objetos que el ser humano fabrica son herramientas, instrumentos o utensilios; la manera como las personas las emplean son las técnicas. La tecnología es, pues, un concepto amplio; abarca desde cómo y con qué materiales fabricamos los utensilios, hasta cómo los utilizamos...
- Los árboles poseen una envoltura leñosa y dura que protege la médula del árbol, es decir, la parte interior del tronco; cada primavera crece una nueva capa, así que, si se tala un árbol, se puede calcular la edad de éste a través de observar el número de anillos o circunferencia del tronco.
- Un día en el año de 1795 un cervecero francés, tuvo la idea de introducir alimentos en una jarra de cristal, cerrarla herméticamente y calentarla en agua hirviendo durante un buen rato. Al cabo de algún tiempo probó el contenido y... ¡estaba estupendo! Fue, con certeza la primera vez que se envasaban alimentos. Así pues, algunos años más tarde, en 1812, una empresa inglesa sustituyó las jarras de cristal por botes hechos de hojalata. Así nació la lata de conservas.

- Los árboles en la selva son tan altos ya que todas las plantas se adaptan a las condiciones donde habitan para sobrevivir. En la selva tropical, cuando llueve mucho, los árboles y arbustos son tan frondosos que con sus copas forman un techo muy tupido que no deja pasar luz, por tanto muchas especies crecen rápidamente y extienden sus ramas para conseguir un rayo de luz.
- La palabra “iceberg” es de origen inglés y significa montaña de hielo. Un iceberg es un bloque de hielo que flota en el mar, se puede formar de diferentes maneras, en ocasiones se desplazan muchos kilómetros, arrastrados por las corrientes marinas, por lo tanto, constituyen un gran peligro para la navegación, al grado de que se ha establecido sobre ellos una vigilancia internacional.
- Lo que un ser humano genera de basura en toda su vida equivale a 600 veces su peso, por consiguiente si una persona pesa 60 kilos estamos hablando de que generará aproximadamente unas 36 toneladas de basura durante toda su existencia.
- Sabías que es imposible morderse el codo, en consecuencia, el 80 % de las personas que lean esto, intentarán morderse el codo.
- Los antiguos romanos utilizaron una técnica muy especial para calentar sus casas. Introducían brasas por debajo de las grandes losas de piedra que formaban los suelos de sus viviendas y como el aire caliente asciende, mantenían sus hogares a una temperatura agradable durante las épocas más frías del año. Este sistema de calefacción se denominaba <<gloria>>. De ahí que, después viniera la expresión <<estar en la gloria>>, que quiere decir; estar muy bien o sentirse a gusto.
- Cuando dos hipopótamos machos abren sus enormes bocas uno frente al otro, no es que se saluden, sino que intentan adueñarse de sus territorios, de no llegar a un acuerdo, y como no tienen palabras ni argumentos, comenzará la lucha, luego los dientes del más fuerte harán tremendas heridas en el cuerpo del más débil.

Para terminar, con el estudio de este tipo de conectores, que regularmente tienden a aparecer en textos como los horóscopos, les presentaremos algunos ejemplos y les pediremos que redacten el suyo. En clase se leerán algunos ejemplos.

Cierre

- El grupo reflexionará sobre la importancia de la cohesión y el uso de conectores, el profesor puede proporcionarles un cuadro con ejemplos de conectores, como el que integramos al final de este ejercicio⁴, para que los alumnos lo tomen en cuenta cada vez que quieran redactar.
- Para finalizar les pediremos que redacten un texto con el tema, La violencia en la escuela. Primero, el alumno dará cuenta de la fase de preescritura, organizando

⁴ Existen diferentes propuestas sobre el uso de conectores, se integra el cuadro propuesto por la autora, Roser Martínez, para llevar una coherencia con lo que hemos estado trabajando respecto al uso de conectores, pero no necesariamente es con el único cuadro que se puede trabajar este tema.

sus ideas en una red conceptual; luego decidirá qué tipo de párrafo utilizará para explicar sus ideas principales.

- Una vez que terminó de elaborar su primer borrador, le pediremos que corrijan y utilicen el cuadro de conectores textuales que le proporcionamos.
- A la siguiente clase entregarán a máquina o computadora su texto terminado y marcarán con un color, los conectores a los que hicieron referencia para establecer la construcción de sentido en un texto.

Fase postactiva

En esta estrategia sólo trabajamos con el uso de conectores, lo importantes es que a partir de ahora, en cada escrito que entregue el alumno, consulte el cuadro de conectores para que enriquezcan la producción de sus textos.

Conectores

<u>Aditivos o sumativos.</u>
Y, además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni tampoco.
<u>Contrastivos o contraargumentativos.</u>
Oposición: Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, Sustitución: sino, en lugar de, en vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente. Restricción: excepto, sí, a no ser que Concesión: de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo, y con eso.
<u>De base causal</u>
Causativos: A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a..., Consecutivos: de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se dice que, así pues, por tanto, por lo tanto, de suerte que, por consiguiente en consecuencia, en efecto, entonces. Condicionales: sí, con tal de que, cuando, en el caso de que, según a menos que, siempre que, mientras a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que. Finales: para que, a fin de que, con el propósito de, con el objeto de, de tal modo que.
<i>Temporales</i> Cuando, de pronto en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, en seguida.
<i>Espaciales</i> Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima...

TLRIID III
Unidad III
Argumentar para demostrar

Fase preactiva

Propósito de la unidad

Reconocerá en la argumentación una forma comunicativa para sustentar y demostrar tesis, a través de la lectura y análisis de textos argumentativos.

Aprendizaje:

4. *El alumno percibe la organización lógica de textos argumentativos con carácter demostrativo a través de la elaboración del circuito argumentativo de un texto.*

Tipos de contenidos temáticos:

Uno de los objetivos de la asignatura es que el alumno demuestre un uso adecuado de las diferentes operaciones de redacción, a través de la ejercitación de las diferentes estructuras textuales: narración, exposición y argumentación; es en el tercer semestre donde se trabaja principalmente el texto argumentativo, por lo tanto el uso de conectores juega un papel importante en la producción de este tipo de textos.

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
<p>El circuito argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conectores que expresan relaciones lógicas · certeza · Causa · Consecuencia · Condición · oposición 	<p>Escritura y lectura de conectores que expresan relaciones lógicas de certeza, causa, consecuencia, condición y oposición.</p>	<p>Reflexiona sobre la utilidad de los conectores en un texto con carácter argumentativo.</p>

Conocimientos previos

Durante este semestre los alumnos han trabajado constantemente con la estructura de textos de carácter argumentativo, ahora estudiaremos un tipo de conectores que le dan estructura y sentido a este tipo de textos, también es necesario retomar el papel de la escritura como un proceso que requiere constantemente de revisión y corrección.

Recursos didácticos

- Pizarrón
- Fotocopias.

Duración: dos sesiones

1era parte: reflexión de forma general sobre los elementos de la cohesión.

2da. parte: trabajar con conectores de tipo argumentativo.

3era. parte: escritura de un texto argumentativo.

Fase interactiva

Inicio

- El profesor pregunta al alumno si sabe en qué consiste la propiedad textual de la cohesión, a estas alturas, nuestros alumnos tuvieron que haber trabajado un ejercicio referente al tema por cada semestre, pero como varios profesores omiten el tema, por desconocimiento, entonces conviene empezar a trabajarlo desde el principio, recordando que detenerse a estudiar un tema, no significa retrasarse en el desarrollo del *Programa de Estudios* de la materia, más bien consiste en aprender a invertir tiempo para avanzar en otros contenidos de la asignatura.
- Empezaremos por explicarles a los alumnos en qué consiste el tema de la cohesión a través del ejemplo, podemos ponerle un ejercicio parecido al de nuestra primera secuencia, en donde les proporcionaremos un texto que trate algún tema de interés común para comentarlo en clase y después nuestros alumnos identificarán de forma general algunos mecanismos de cohesión
- Les pediremos que en el texto que sugerimos trabajar, identifiquen los mecanismos de cohesión, en especial la referencia y sustitución.
- La cohesión también elimina el mecanismo de repetición por lo cual podemos proporcionarle un ejercicio de redacción, dividido en oraciones, las cuales ellos tratarán de construir en un párrafo⁵.

1. Pancho Villa nació en Rancho de Río Grande.	28. Villa se enemistó con Carranza.
2. Rancho de Río Grande está en Durango.	29. Villa avanzó con Zapata sobre la ciudad.
3. Pancho Villa nació en 1887.	30. La ciudad era de México.
4. Muy joven se erigió en jefe.	31. En México se erigió en dictador.
5. El jefe era de un grupo.	32. A principios de 1915 se vio obligado a abandonar la capital.
6. El grupo era de cuatreros.	33. A principios de 1915 fue derrotado en Celaya por Obregón.
7. Muy joven cambió su nombre.	34. Villa se vio obligado a refugiarse en el norte.
8. El nombre era original.	35. Los Estados Unidos reconocieron el gobierno.
9. El nombre era Doroteo Arango.	36. El gobierno era de Carranza.
10. Lo cambió por el de un proscrito.	
11. El proscrito era antiguo.	
12. Villa fue admirado por la gente.	
13. Su banda fue admirada por la gente.	

⁵ El ejercicio de este cuadro fue tomado del libro Juan López. *Redacción Progresiva*, p. 202.

<p>14. La gente era humilde. 15. La gente era de México. 16. En 1910 se incorporó a las filas. 17. Las filas eran de Madero. 18. Organizó guerrillas contra las fuerzas. 19. Las fuerzas eran de Porfirio Díaz. 20. Madero fue asesinado. 21. Villa ofreció sus armas a Carranza. 22. Carranza era otro jefe. 23. El jefe era revolucionario. 24. Villa se distinguió en la campaña. 25. La campaña es brillante. 26. La campaña dio por resultado la toma. 27. La toma fue de Chihuahua, Ciudad Juárez, Saltillo y Zacatecas.</p>	<p>37. Villa continuó manifestándose hostil al gobierno hasta 1920. 38. En 1920 llegó con el gobierno a una transacción. 39. La transacción es pacífica. 40. Fue asesinado en la Hacienda El Canutillo. 41. fue asesinado años más tarde. 42. los años son tres. 43. La Hacienda El canutillo le fue donada por el gobierno. 44. No se ha podido determinar la identidad. 45. La identidad es de los asesinos.</p>
---	--

- El texto producido es de carácter narrativo, al terminar, entre todos revisaremos como se logró integrar las marcas de cohesión y haremos énfasis en el uso de conectores

Desarrollo

- Continuaremos ahora con el estudio de los conectores contraargumentativo, por lo tanto explicaremos su importancia, para generar una reflexión sobre el uso de estos elementos, les podemos proponer un ejercicio en donde observen su importancia y su valor semántico.

Establecer relaciones lógicas entre dos frases a partir del uso de conectores	
<p>1. Mi mamá nos va a regañar 2. El éxito del programa se debe 3. Me gusta tu suéter 4. Iremos a la fiesta 5. La mujer no pudo más</p>	<p>A los jóvenes Abandonó todo Te portas bien Se ha hecho tarde Te queda bien el azul</p>

- Una vez que identificaron el conector adecuado, en su cuaderno indicará qué tipo de conector es el que utilizó en cada oración.

<p>__ Certeza __ Causa __ Consecuencia __ Condición __ Oposición</p>
--

- A continuación les pediremos que valoren los cambios semánticos que se producen entre estas mismas oraciones al cambiar los diferentes usos de conectores en cada uno de los ejercicios anteriores, por ejemplo: un conector condicional por uno causal.

<p><i>Iremos a la fiesta <u>si</u> te portas bien.</i> <i>Iremos a la fiesta <u>porque</u> te portas bien</i></p>
--

- Una vez que identificaron los diferentes usos de conectores les podemos presentar un texto como el siguiente, es recomendable que lo lean en voz alta y después ellos mismos señalen el diferente uso de conectores, entre todos revisaremos los conectores presentes y su función.

HISTORIA DE UN SAMURAI

Cerca de Tokio vivía un gran samurái ya anciano, que se dedicaba a enseñar a los jóvenes. No obstante su edad, corría la leyenda de que todavía era capaz de derrotar a cualquier adversario.

Aún así, cierta tarde, un guerrero conocido por su total falta de escrúpulos, apareció por allí. Era famoso por utilizar la técnica de la provocación: Esperaba a que su adversario hiciera el primer movimiento y, dotado de una inteligencia privilegiada para reparar en los errores cometidos, contraatacaba con velocidad fulminante.

Ahora bien, el joven e impaciente guerrero jamás había perdido una lucha. Enterado de la reputación del samurái, se fue hasta allí para derrotarlo y aumentar su fama. Por el contrario, los alumnos del samurái se manifestaron en contra de la idea, pero el viejo aún así aceptó el desafío.

Juntos, todos se dirigieron a la plaza de la ciudad y el joven comenzaba a insultar al anciano maestro. Arrojó algunas piedras en su dirección, le escupió en la cara, le gritó todos los insultos conocidos -ofendiendo incluso a sus ancestros-.

Durante horas hizo todo por provocarlo, por el contrario, el viejo permaneció impasible, al final de la tarde, sintiéndose ya exhausto y humillado, el impetuoso guerrero se retiró.

Desilusionados por el hecho de que el maestro aceptara tantos insultos y provocaciones, los alumnos le preguntaron: -¿Cómo pudiste, maestro, soportar tanta indignidad? ¿Por qué no usaste tu espada, aún sabiendo que podías perder la lucha, en vez de mostrarte cobarde delante de todos nosotros?

El maestro les preguntó: -Si alguien llega hasta ustedes con un regalo y ustedes no lo aceptan, ¿a quién pertenece el obsequio? -A quien intentó entregarlo- respondió uno de los alumnos.- Lo mismo vale para la envidia, la rabia y los insultos -dijo el maestro. Cuando no se aceptan, continúan perteneciendo a quien los llevaba consigo.

Cierre

- A continuación pediremos a los alumnos que redacten un texto de carácter argumentativo, los temas pueden ser:
 - Los defectos de mi país
 - La pena de muerte.
 - El uso de celulares en el salón clases.
 - Los grafitis en la ciudad.
- Una vez que escogieron su tema, les pediremos que elaboren su fase de preescritura a través de una red conceptual.
- En seguida les proporcionaremos una guía como la siguiente en donde les sugeriremos las características de contenido que debe de llevar su escrito.

Estructura	Opciones de tipo de conectores
Elaboran un primer párrafo en forma de introducción en donde expresaran su tesis.	Certeza
El segundo y tercer párrafo debe llevar argumentos a favor de su tesis.	Causa Consecuencia
El cuarto párrafo llevará un contraargumento .	Condición Consecuencia
El último párrafo es la conclusión de su escrito.	Certeza Consecuencia

- A continuación, podemos proporcionarle al alumno una lista de este tipo de conectores para facilitarles la escritura de sus ideas.

Certeza	Causa	Consecuencia	Condición	Oposición
<i>Sí claro, exacto, cierto, evidente, de acuerdo, sin duda, correcto, seguro, por supuesto, claro, sí, en efecto, vale, bien, sí por cierto, por de contado, por descontado, desde luego.</i>	<i>Porque, visto que, a causa de, por razón de, con motivo de, ya que, puesto que, gracias a / que, por culpa de, pues, como, a fuerza de, dado que, considerando que, teniendo en cuenta que, por eso, por el hecho de que, en virtud de, entonces, por consiguiente, por lo tanto, así pues, de ahí (que), por ello, por lo cual, por ende.</i>	<i>En consecuencia, a consecuencia de, por consiguiente, por tanto, así que, de modo que, por lo cual, razón por la cual, por esto, pues, con que, de ahí (aquí) que, pues, así pues, así que, en (por) consecuencia, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por eso, de forma que, de manera que, de suerte que, por (lo) tanto.</i>	<i>A condición de / que, en caso de / que, sí, siempre que, siempre y cuando, con solo (que), en caso de (que), con tal de (que), sí, cuando, en el caso de que, según a menos que, mientras a no ser que, sólo que, con qué, si, a condición de que.</i>	<i>En cambio, antes bien, no obstante, por el contrario, sin embargo, de todas maneras, pero, en cambio, ahora (bien) (que), todo y con eso, (antes) al contrario, así y todo.</i>

- Por último, para cerrar nuestra secuencia, una vez que terminó nuestro alumnado de revisar su texto y corregirlo, escogeremos a dos o tres estudiantes para que lo lean en voz alta y entre todos reflexionemos sobre el uso de conectores.

Fase postactiva

Este ejercicio resulta interesante porque se rescatan varios elementos que el alumno debe tener presente en su formación escolar, por ejemplo, insistir en que el desarrollo de la escritura es un proceso, no puede ser un acto lineal y automático en donde en una primera versión queda todo, por lo tanto la revisión y corrección es parte importante de este proceso.

Mostrar la utilidad de trabajar y entender la función de los conectores mejora notablemente la capacidad de redacción del alumno, antes que caer en engorrosos ejercicios de gramática.

TLRIID IV
UNIDAD IV
Redacción del borrador

Fase preactiva

Propósito de la unidad

Redactará el borrador del informe o la monografía, mediante el uso de los recursos de integración y procesamiento de la información, para construir un texto coherente y de calidad universitaria.

Aprendizaje:

3. *El alumno redacta los apartados del trabajo sin desviarse del tema de la investigación y avanzando en la solución del problema.*

Tipos de contenidos temáticos:

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Propiedades textuales <ul style="list-style-type: none"> · Adecuación · <u>Cohesión</u> · coherencia 	Utiliza diversas marcas de cohesión.	Demuestra interés por los conocimientos adquiridos sobre el tema de la cohesión.

Conocimientos previos

Durante este semestre los alumnos se han dedicado a trabajar el proceso de la investigación documental, por lo tanto, deben estar familiarizados con las características del texto expositivo. Al ser el último semestre en que los alumnos trabajan la materia de enseñanza del español como parte del tronco común, vale la pena reiterar una vez más en qué consiste la cohesión y su importancia, pero ahora desde la perspectiva del texto expositivo.

Recursos didácticos

- Pizarrón
- Fotocopias

Duración:

- 1era parte: reconocer los elementos de la cohesión.
2da. parte: identificar tipo de conectores y su utilidad.
3era. parte: revisar en su trabajo de investigación los mecanismos de referencia.

Fase interactiva

Inicio

- Primero leerán un texto de carácter expositivo y pediremos que subrayen todos los sinónimos que aparecen en el texto para mantener el referente.

Desarrollo

- El profesor explica la importancia de los conectores y trabajará por ahora los conectores de tipo consecutivos y sumativos, empezaremos por proporcionarles algunos ejemplos de conectores de tipo sumativo para que los identifiquen y subrayen.

—Parece mentira, encima de todo me echó la culpa a mí.
 —Todavía que no me ayudó, encima me culpa
 — En los años cincuenta, el detergente en polvo, el café instantáneo, los jeans y el reloj de pulsera electrónico eran la novedad del momento. Asimismo en los años 60, el juguete de plástico, el casete junto con la píldora anticonceptiva fueron los productos que en cuanto salieron al mercado tuvieron un éxito total de ventas y marcaron una época.
 — En cada estado de la República, y aun en las poblaciones más pequeñas, existen una o más casas encantadas que, según se dice, fueron construidas sobre un antiguo cementerio o bien albergan un tesoro encerrado. Asimismo, las historias de fantasmas y seres de otro mundo siguen siendo por siempre un gran atractivo para amplios sectores de la población.
 —La mayoría de las fuentes contemporáneas dan por seguro que César Borgia fue quien liquidó a su propio hermano, Juan, el duque de Gandía, por celos profesionales y fraternales. Además está demostrado que mandó a asesinar al segundo marido de Lucrecia...
 — La pena de muerte es una falta de respeto total para la humanidad, además, de que no resuelve nada, la tasa de homicidios es dos veces más alta en las entidades de Estados Unidos con pena capital aceptada.
 — Por una parte las grandes mentes discuten ideas; por otra, son las mentes promedio las que discuten eventos; pero siempre serán las mentes pequeñas las que critican a la gente.
 — Las perforaciones en el cuerpo adquieren significados distintos en cada sociedad, por una parte para los africanos el usar pendientes es un símbolo sagrado de fidelidad a un grupo, por otra en la cultura occidental es un signo de rebeldía.

- Entre todos revisaremos los conectores que subrayaron y analizaremos su función, en seguida les pediremos que elaboren un esquema sobre los conectores de tipo sumativo, como en el ejemplo que se presenta a continuación, en la parte superior escribe el nombre del conector y en la parte inferior sintetiza para qué sirve.

Conectores sumativos	encima				
	Se usa para una valoración personal negativa, una crítica				

- Para cerrar esta parte de los conectores sumativos podemos proporcionar una serie de oraciones con el fin de que el alumno identifique el conector que debe ir

1. Completa los espacios en blanco de acuerdo al tipo de conector que corresponda

- La mujer se paró enojada y furiosa _____ de todo estaba derrotada.
- _____ de que me robo, _____ me pegó.
- _____ de tu sonrisa angelical, me encanta tu mirada llena de luz.
- No sé por qué si no cumplió con la tarea encomendada _____ me culpa
- El líder pronuncio un discurso airado. _____ afirmó que se lograrían todas las peticiones del obrero.
- Los jóvenes de ahora son demasiado liberales, _____, ya no respetan a la gente mayor.
- México brinda al turista un sinnúmero de atractivos turísticos _____ ofrece una gran variedad de servicios gastronómicos.

- Por último le podemos proporcionar un ejemplo de cuando un conector está mal utilizado y cómo puede alterar un significado para que el alumno reflexione.

Es difícil determinar con exactitud toda la riqueza que posee la iglesia. Por una parte, debido a la falta de un registro o declaración formal por parte de esta institución, según especialistas en economía es muy difícil hacer una evaluación, pero se estima que su patrimonio debe de ser uno de los más grandes del mundo.

- Ahora continuaremos con los conectores de tipo consecutivo, igual que en el ejercicio anterior podemos pedir que identifiquen el tipo de conector, lo subrayen y luego elaboren un esquema como en el cuadro anterior para reflexionar sobre la función de este tipo de conectores

—... La gran variedad de objetos que el ser humano fabrica son herramientas, instrumentos o utensilios; la manera como las personas las emplean son las técnicas. La tecnología es, pues, un concepto amplio; abarca desde cómo y con qué materiales fabricamos los utensilios, hasta cómo los utilizamos...

—Los árboles poseen una envoltura leñosa y dura que protege la médula del árbol, es decir, la parte interior del tronco; cada primavera crece una nueva capa, así que, si se tala un árbol, se

puede calcular la edad de éste a través de observar el número de anillos o circunferencia del tronco.

- Un día en el año de 1795 un cervecero francés, tuvo la idea de introducir alimentos en una jarra de cristal, cerrarla herméticamente y calentarla en agua hirviendo durante un buen rato. Al cabo de algún tiempo probó el contenido y... ¡estaba estupendo! Fue, con certeza la primera vez que se envasaban alimentos. Así pues, algunos años más tarde, en 1812, una empresa inglesa sustituyó las jarras de cristal por botes hechos de hojalata. Así nació la lata de conservas.
- Los árboles en la selva son tan altos ya que todas las plantas se adaptan a las condiciones donde habitan para sobrevivir. En la selva tropical, cuando llueve mucho, los árboles y arbustos son tan frondosos que con sus copas forman un techo muy tupido que no deja pasar luz, por tanto, muchas especies crecen rápidamente y extienden sus ramas para conseguir un rayo de luz.
- La palabra “iceberg” es de origen inglés y significa montaña de hielo. Un iceberg es un bloque de hielo que flota en el mar, se puede formar de diferentes maneras, en ocasiones se desplazan muchos kilómetros, arrastrados por las corrientes marinas, por lo tanto, constituyen un gran peligro para la navegación, al grado de que se ha establecido sobre ellos una vigilancia internacional.
- Lo que un ser humano genera de basura en toda su vida equivale a 600 veces su peso, por consiguiente si una persona pesa 60 kilos estamos hablando de que generará aproximadamente unas 36 toneladas de basura durante toda su existencia.
- Sabías que es imposible morderse el codo, en consecuencia, el 80 % de las personas que lean esto, intentarán morderse el codo.
- Los antiguos romanos utilizaron una técnica muy especial para calentar sus casas. Introducían brasas por debajo de las grandes losas de piedra que formaban los suelos de sus viviendas y como el aire caliente asciende, mantenían sus hogares a una temperatura agradable durante las épocas más frías del año. Este sistema de calefacción se denominaba <<gloria>>. De ahí que después viniera la expresión <<estar en la gloria>>, que quiere decir; estar muy bien o sentirse a gusto.
- Cuando dos hipopótamos machos abren sus enormes bocas uno frente al otro, no es que se saluden, sino que intentan adueñarse de sus territorios, de no llegar a un acuerdo, y como no tienen palabras ni argumentos, comenzará la lucha, luego los dientes del más fuerte harán tremendas heridas en el cuerpo del más débil.

- Un tipo de texto donde comúnmente se presentan conectores de tipo consecutivo es en los horóscopos, podemos proporcionarles algunos ejemplos a los alumnos o pedirles que ellos mismos los busquen y después redacten dos ejemplos de signos zodiacales tomando en cuenta el uso de este tipo de conectores.

Géminis

Recibes el día de hoy bajo la energía positiva de los planetas. Así que aprovecha para llevar a cabo nuevos proyectos tanto en tu vida personal como en todo lo relacionado a tu trabajo. El momento es ideal para un nuevo corte de cabello, decorar tu hogar y poner en marcha tus brillantes ideas con relación a tu empleo o negocio. Por lo tanto, nada te puede fallar. Números de suerte: 36, 3, 10.

Tauro

Se enfatiza todo lo relacionado con lo místico, lo espiritual. Así que este es tu momento para envolverte en estudios de astrología, metafísica, aprender a meditar y también a ponerte en contacto con las fuerzas espirituales que te rodean. Tú eres el signo que rige la comunicación por tanto, se te hará muy fácil envolverte en todo lo que sea aprendizaje. Números de suerte: 11, 1, 25.

Escorpión

Se enfatizan en ti durante el día de hoy los deseos de hacer algo nuevo con relación a tu bienestar físico y emocional. De ahí que un nuevo plan de ejercicios y dieta no te vendrían nada mal. Júpiter está de tu lado, por tanto aprovecha esta semana que apenas acaba de comenzar para organizarte y hacer espacio o tiempo en tu agenda, para dedicártelo en cuerpo y alma a ti, a tu persona. Números de suerte: 32, 8, 21.

Cierre

Una vez que identificaron los diferentes tipos de conectores pediremos que escriban el primer capítulo de su trabajo de investigación y que señalen gráficamente cómo lograron mantener el tema por medio de los mecanismos de referencia, así como subrayen el tipo de conectores que utilizaron.

Fase posactiva

La utilidad de este ejercicio es que el alumno reflexione sobre cómo puede mantener el mecanismo de referencia y evitar la repetición, así como insistir en utilizar un cuadro de conectores al momento de escribir.

CONCLUSIONES

Han pasado más de quince años desde la puesta en marcha del nuevo *Programa de estudios* en el CCH, en materia de docencia todos sabemos que los resultados siempre son lentos y tienen que pasar varias generaciones para empezar a observar los progresos de forma objetiva; en el caso particular de la materia *TLRIID I- IV*, las metas resultan sumamente ambiciosas, pero no por eso dejan de ser viables.

El enfoque comunicativo como enfoque didáctico de la asignatura tiene aciertos importantes, sin embargo, todavía falta bastante por hacer y rescatar, por ejemplo, el *Programa de Estudios Original* tenía presente el aprendizaje significativo de la literatura, con el cambio de programa y debido a que la asignatura presenta demasiados objetivos complejos, la literatura empieza a adquirir un papel secundario, lo que repercute de forma negativa en el desempeño escolar de nuestro estudiante.

Hace falta una nueva materia obligatoria, dedicada especialmente a trabajar la literatura para apoyar la inteligencia emocional del alumno, debería ser parte del tronco común del *Programa de estudios* del CCH, durante los seis semestres del ciclo bachillerato, pues sólo a través de la comprensión del texto literario, podemos ofrecer otras perspectivas sobre distintos contenidos de aprendizajes a nuestros alumnos, visiones del mundo totalmente diferentes a nuestro tiempo y espacio, lo

que llevaría a generar aspectos positivos, entre ellos, crear una cultura de respeto y tolerancia hacia los demás, tan necesaria en estos tiempos en los que se ha registrado una ola de violencia alarmante en el interior de los planteles del CCH.

Si bien es cierto que la materia *TLRIID I- IV* propone objetivos ambiciosos, estos pueden ser viables, siempre y cuando se tomen en consideración algunos aspectos. El primero es que se necesita contemplar el proceso de la lectura y la escritura como un contenido transversal, es decir, no sólo es tarea del profesor de enseñanza del español el desarrollo de estas habilidades con los alumnos; es un trabajo que deben de contemplar los maestros de otras áreas, pues la lectura y la escritura no son contenidos temáticos exclusivos de la materia *TLRIID I I-IV*, sino herramientas de trabajo de todas las áreas del Plan de Estudios del CCH.

El segundo aspecto, consiste en cambiar la mirada institucional hacia la materia *TLRIID I- IV*. Hace dos años, debido al alto índice de reprobación en la asignatura de Matemáticas, el Consejo Técnico del CCH decidió disminuir la matrícula de los grupos de estudio de esta materia de 50 a 25 alumnos; como resultado, las materias de *TLRIID I-IV* e Historia son las únicas que trabajan con grupos de 50 estudiantes, esto repercute de forma decisiva en la enseñanza, pues el alumno pone menos atención, ya que no está acostumbrado a trabajar en un ambiente tan numeroso y con las características de un taller, lo lamentable, es que este tipo de acciones muestra una preferencia y apoyo por parte de la Institución, hacia el razonamiento matemático, descuidando por completo el razonamiento verbal, por considerarlo menos complejo que el primero.

Enseñar español a un alumno que lo habla de forma espontánea y natural y piensa que no necesita más herramientas para mejorar su competencia comunicativa resulta un reto bastante complejo, por lo tanto, para entender la práctica educativa de enseñanza del español a través de una metodología de trabajo, es necesario comprender que todo aprendizaje implica un cambio y éste sólo es posible si se contempla la existencia de un proceso formativo y educativo en la enseñanza del español.

A raíz de esto, nosotros nos inclinamos en este trabajo, por el modelo de secuencia didáctica, no es una nueva metodología de trabajo, sin embargo, su aporte más útil es tratar de contemplar la práctica educativa desde tal perspectiva para tener una visión integral de la enseñanza y el aprendizaje.

Impartir clases de español actualmente significa cambiar viejos esquemas tradicionales, no sólo de los profesores y alumnos, sino también de las instituciones y la sociedad. Incluso las materias tradicionales de estudio, que caracterizaban esta disciplina: la historia de la literatura, la ortografía y la gramática se convierten, a partir de ahora, en instrumentos didácticos y no en ejes centrales de la enseñanza del español.

En lo referente al desarrollo de las habilidades lingüísticas se debe observar su incremento como un proceso. En el caso particular del desarrollo de la habilidad de escritura, el primer paso y más importante, es cambiar la perspectiva del alumno frente a la escritura, ésta no se conforma de un acto automático y lineal, por lo tanto hay que fomentar la suficiente confianza al estudiante para explicarle

que cada persona según su carácter, estilo y propósito, actúa de una manera u otra al momento de escribir, al generar estas reflexiones se propicia un avance considerable en el desarrollo de la escritura.

Al ser la cohesión una habilidad de tipo cognitivo que bien trabajada es de gran apoyo para los alumnos al estructurar y producir un texto escrito, lo recomendable es la reflexión y el ejercicio constante de la escritura, pues sólo así ellos podrán ser capaces de identificar sus fallas y corregirlas. Sin embargo, esto no es tan sencillo, pues debido a que la cohesión es un concepto complejo tanto didácticamente de enseñar por parte del profesor como de aprender para el alumno, se hace necesario que el docente adquiera el compromiso de profundizar en el tema con el fin de buscar propuestas didácticas significativas para nuestros estudiantes de bachillerato.

Sabemos que la práctica docente consiste en el ensayo y error; constantemente estamos buscando estrategias que resulten eficaces para lograr nuestros objetivos; la cohesión como la mayoría de los contenidos temáticos de la materia *TLRIID I- IV* resulta sumamente complejo de entender en un primer acercamiento, por esta misma razón sugerimos trabajar este aprendizaje desde un punto de vista didáctico, es decir, no es necesario que el profesor explique todos los elementos de la cohesión a los alumnos, para lograr nuestros propósitos, tampoco se trata de formar lingüistas, sólo escogeremos aquellos elementos que son didácticamente viables tanto para revisar como para corregir, por ejemplo, la recurrencia, la sustitución y los marcadores discursivos, nos parecen que son elementos

recomendables para trabajar con el alumno de bachillerato y que podrán aportar avances significativos en la composición escrita del alumno; aún más importantes que memorizar todas las reglas gramaticales y ortográficas.

Por último, es importante invitar a los profesores que imparten una materia relacionada con la enseñanza del español a reflexionar y ser honestos, la docencia es ante todo conocimiento y cualquier profesor que pretenda enseñar español debe tener un sólido conocimiento teórico de los contenidos temáticos de la asignatura para poder desarrollar estrategias didácticas pertinentes y adecuadas para los alumnos de bachillerato, por lo tanto, para ser un buen profesor es necesario también ser un buen investigador.

Estamos en el momento justo de empezar a crear propuestas, el enfoque comunicativo como propuesta didáctica de la enseñanza del español es nuevo, aproximadamente tendrá unos 20 años de impulso en España y aproximadamente quince años en nuestro país, por lo tanto, si bien es cierto que existen varias deficiencias en esta propuesta, también es cierto que era urgente un cambio en la visión de la enseñanza del español. Hay bastante por hacer y estamos justo en el momento en que es más sano proponer soluciones en lugar de sólo señalar desaciertos.



BIBLIOGRAFÍA

- Alcina Franch, Juan y J. M. Blecua.** *Gramática española*. 2ª. ed., Barcelona: Editorial Ariel, 1980.
- Alvar, Manuel.** (dir.) *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000.
- American Psychological Association.** (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la APA*. 2ª. ed. México: Manual Moderno, 2002.
- Araujo, João D. y C. Chadwick.** *Tecnología educacional. Teorías de la instrucción*. Barcelona: Paidós Educador, 1993.
- Beaugrande, Robert-Alain de.** *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Beltrán Nuñez, Filiberto.** *Desarrollo de la competencia comunicativa*. [Documento en línea]. Universidad Abierta. México, 2002 Disponible en World Wide Web: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/B/BeltranFiliberto_CompetenciaComunicativa.htm> [consulta 7-10-06]. SP-1282195.
- Beristáin, Helena.** *Gramática estructural de la lengua española*. 3ª ed. México: Limusa Noriega Editores, 2003.
- Bernárdez, Enrique.** *Introducción a la lingüística del texto: Enfoque integrador del lenguaje que muestra las nuevas vías tanto teóricas como empíricas que la lingüística del texto puede aportar al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- Björk, Lennart y Ingegerd Blomstand.** *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó, 2000.
- Boeree, George C. Dr.** *Teorías de la personalidad*. Estados Unidos. Psicología online, 2002, [en línea] Disponible en World Wide Web: <<http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm>> [consulta 8-11-06]. NIF: 22528161-Y.
- Caldeiro, Graciela Paula.** Breve reseña sobre Noam Chomsky y la gramática generativista. [41 §] Argentina: Idoneos.com. [Documento en línea] Copyright 2005, Disponible en World Wide Web: Disponible en World Wide Web: <<http://comunicacion.idoneos.com/index.php/335041>>, [consulta: 8-05-07].

Calsamiglia Blancafort, Helena y A.Tusón Valls. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel Lingüística, 2002.

Camps, Anna y F. Zayas. (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática.* Barcelona: Graó, 2006.

Canale, Michael y Merrill Swain. *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua.* [11 pp.] Quaderns.Digitals.NET: el portal de la educación. Valencia. Revista Signos. [en línea]. Disponible en World Wide Web: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizartitulolU.visualiza&articulo_id=673 >, abril, 1996, [consulta -7-10-06]. ISSN 15759393.

Casado Velarde, Manuel. Correo electrónico para la autora, 4 de jul. O7

Casado Velarde, Manuel. *Lenguaje y cultura. La etnolingüística.* Madrid: Edit. Síntesis, 1991.

----- *Introducción a la gramática del texto español.* 2^a. ed., Madrid: Arco Libros., 1995.

Cassany, Daniel, M. Luna y G. Sanz. *Enseñar lengua.* 5^{ta}. ed., Barcelona: Edit. Graó, 2000.

Charaudeau, Patrick y D. Maingueneau. (dirs.) *Diccionario de análisis del discurso.* Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

Chomsky, Noam. *Estructuras sintácticas.* México: Siglo XXI, 1980.

----- *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Barcelona: Gedisa, 1999.

Coleman, John C. *Psicología de la adolescencia.* Madrid: Morata, 1985.

Coll, César; et al. *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó, 2000.

Comisión de revisión y ajuste de los programas del TLRIID. *Programa de estudio para la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.* México: CCH-UNAM, 2003.

Coseriu, Eugenio. *Introducción a la lingüística.* México: UNAM/IIF, 1990.

Cuarteto Sánchez, Juan Manuel. *Conectores y conexión aditiva: los signos incluso, también y además en español actual.* Madrid: Gredos, 2002.

Díaz- Barriga Arceo, Frida y G. Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* (2ª ed.). México. McGraw-Hill Interamericana, 2005.

Dijk, Teun A. van. Correo electrónico para la autora, 9 de abr. 07

----- Correo electrónico para la autora, 13 de abr. 07

----- Correo electrónico para la autora, 4 de jul. 07

----- Correo electrónico para la autora, 5 de jul. 07

Dijk, Teun A. van. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.* (6ª ed.). Madrid: Cátedra, 1998.

----- (comp.) *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona: Gedisa, 2000.

----- *Estructuras y funciones del discurso.* (15º ed.). México: Siglo XXI Editores, 2000.

----- (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria.* Barcelona: Gedisa, 2001.

Ducrot, Oswald y T. Todorov. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje.* México, Siglo XXI, 1986.

Fernández, Sonsoles. *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas – Sistema de la lengua.* Madrid: Narcea, 1987.

Giné, Nuria y A. Parcerisa. (coords.) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación.* Barcelona: Graó, 2003.

Gisper, Carlos (dir.) *Gran libro de preguntas y respuestas.* vol. 1-3, Barcelona: Océano, 2002.

González Casanova, Pablo. *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades.* (feb. 1, 1971) Gaceta UNAM. México, 3era. época, vol. II, número extraordinario.

Guevara Niebla, Gilberto. *Lectura para maestros.* México: Cal y Arena, 2002.

Henson, Kenneth T. y E. Ben. *Psicología educativa para la enseñanza eficaz.* México: Thomson, 2000.

Instituto Mexicano de la Juventud. *Encuesta nacional de la juventud 2005.* [34 pp.] Consulta Mitofsky, 2005. Disponible PDF: <http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/oe_20060523_ENJuventud2005.pdf> [consultado: 22-02-07]

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria.* México: SEP, 2006.

Jurado Rojas, Yolanda. APA, MLA, ML. *Técnicas de investigación documental: Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos.* México: Thomson, 2005.

Kornfeld, Laura y Elena Ciaspucio. La lingüística del siglo XIX: Lengua. [26 §] Buenos Aires: Educar. El portal educativo del Estado Argentino. [en línea], 2006. Disponible en *World Wide Web*: <http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/recorrido-historico/-la-lingueistica-anterior-al-siglo-xx/la_lingueistica_del_siglo_xix.php?page=>> [consulta: 15-06-07]. C1229ACE

Leech, Geoffrey Neil. *Semántica.* Madrid: Alianza, 1977.

Lomas Carlos y A. Osoro. (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós, 1993.

Lomas, Carlos y Andrés Osoro. *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.* [8 pp.] Valencia. Quaderns.Digitals.NET: el portal de la educación. Revista Signos. [en línea], 1991 Disponible en *World Wide Web*: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=558> [consulta: 7-08-06]. ISSN 15759393.

Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística I.* Barcelona: Paidós, 1999.

----- *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística II.* Barcelona: Edit. Paidós, 1999.

Lomas, Carlos. Entrevista de Ysabel Gracida. «*El enfoque comunicativo: enseñar a reflexionar sobre el uso lingüístico.*» *Novedades Educativas.* México, (julio de 2002): pp. 26-30.

Lomas, Carlos; A. Osoro y A. Tusón. *Ciencias del lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós, 1999.

López Chávez, Juan. *Redacción progresiva I – II.* México: UNAM, 1995.

López Cortezo, Pedro (dir) *Nueva Enciclopedia Temática*, tomo 4, México: Cumbre, 1986.

Lyons, John. *Lenguaje, significado y contexto*. Trad. Santiago Alcoba. Barcelona: Paidós, 1995.

----- *Semántica lingüística: una introducción*. México: Paidós, 1997

Maqueo, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo. De la teoría a la práctica*. México: Limusa, 2005.

----- *Redacción*. México: Limusa, 2001.

Marín, Marta. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Edit. Aique, 2004.

Martínez Montes Guadalupe T.; M. A. López y Y. Gracida Juárez. *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. México: Edere, 2002.

Martínez Sánchez Roser. *Conectando texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro, 1997.

Monereo, Carles. (coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (9ª. ed.). Barcelona: Graó, 2002.

----- *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó, 2005.

Pons Borderia, Salvador. *Conexión y conectores estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Filología, 1998.

Porro, Juana. *Apuntes sobre "El texto, objeto complejo"*. [21 §] Comahue. Centro Regional Universitario Zona Atlántica, 2000, [en línea] Disponible en *World Wide Web*: <<http://curza.uncoma.edu.ar/materias/comprehensionhiperv/modulo2.html>> [consulta 5-08-06].

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. (22^{da}. Ed.) Madrid: Espasa – Calpe, 2001.

Ricoeur, Paul. *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra, 1988.

Santrock, John W. *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill, 2004.

Seminario de Investigación y Actualización Docente (SIAD). Reporte de validación del libro *Hacia la construcción de la escritura*. México: CCH-UNAM, 2004.

Serafini, María Teresa. *Cómo se escribe*. México: Paidós, 2001.

Serrano, María José. *Gramática del discurso.* Madrid: Akal, 2006.

Sherer Ibarra, María. «La dieta de la muerte.» *Proceso*, abril 2002.

Tuson Valls, Jesús. *Introducción al lenguaje.* Cataluña: Editorial UOC, 2003.

UNAM / Consejo Académico del Bachillerato. *¿Qué es el bachillerato?*, [Documento en línea]. México: UNAM, 2003. Disponible en *World Wide Web*: <<http://www.cab.unam.mx/interiores/Que%20es%20Bach.htm>> [consulta: 18-02-06]

UNAM / Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DHCCH). *Pablo González Casanova y la reforma educativa.* [18 párrafos] Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, 1999, Internet. Disponible en: *World Wide Web*:<<http://www.dgcch.unam.mx/histo000.html#RefEduc>> [consulta: 3-04-07]

UNAM / Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU). *Informe del Colegio de Ciencias y Humanidades.* 2003, [Documento en línea]. México: UNAM. Disponible en *World Wide Web*:<<http://www.cch.unam.mx/cecu/>>, [consulta: 7-04-06]

UNAM/CCH. *El estudiante de bachillerato.* [27 párrafos] Programa operativo de Psicología II., 2001 Internet. Disponible en: *World Wide Web*:<<http://www.cch.unam.mx/sacademica/cienciasex/psicologiaii/frame2/a2f.htm>> [consulta: 22-02-07]

UNAM/CCH/UACB. *Programa de estudios para la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.* México: UNAM, 1996.

----- *Programa de estudios para la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.* México: UNAM, 2003.

Universidad Nacional Autónoma de México. *UNAM en el tiempo 90's. Cronología histórica* (resumen). Acerca de la UNAM, 2006. Disponible en: *World Wide Web*:<http://www.unam.mx/acercaunam_nvo/unam_tiempo/1990.html> [consulta: 18-02-07]

VV.AA. *La planificación didáctica.* Barcelona: Graó, 2004.

Zabala Vidiela, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó, 1985.

----- (coord.) *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula.* Barcelona: Graó, 2002.

Zamora, Sergio. *¿Qué es la gramática?* [14 §] México. La lengua española. [en línea]. Disponible en *World Wide Web*: <<http://www.geocities.com/sergiozamora/quesla.htm>> [consulta: 19-06-07], 2002.

ψPsico.org. *Glosario.* Psicopedagogía.com. [en línea] Disponible en World Wide Web: <<http://www.psicopedagogia.com/glosario.php>> [consulta 3-12-06].