



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**EL RELATO DE LO COTIDIANO PARA LA COMPRENSIÓN,
ADQUISICIÓN Y USO DE LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN.
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL BACHILLERATO**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN EL ÁREA DE ESPAÑOL**

PRESENTA:

CLAUDIA FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

**TUTORA PRINCIPAL
DRA. LUISA ANGÉLICA PUIG LLANO (IIFL UNAM)**

**COMITÉ TUTOR
DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (IISUE UNAM)
MTRA. ROSAURA HERREJÓN GARCÍA (FFYL UNAM)**

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO, 2018.



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.

*Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos.
También la del profesor se expande y se llena de nuevos
matices y perspectivas más amplias, y funciona la
relación enriquecedora en los dos sentidos.*

Fernando Corbalán

A la Universidad Nacional Autónoma de México,
que es la enseñanza en sí misma.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México que me acogió sin reparo e hizo posible el sueño: soy egresada UNAM.

A la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), porque sin duda hay en mi un antes y un después, tanto en lo profesional como en lo personal.

A la Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP), que otorgó los recursos necesarios para poder dedicarme de tiempo completo y concluir satisfactoriamente mi posgrado.

A mi comité tutor: Dra. Luisa Angélica Puig Llano, Dra. Olivia Mireles Vargas y Mtra. Rosaura Herrejón por su tiempo, entrega y compromiso. Tres mujeres extraordinarias que no dudaron en hacer suyo mi proyecto.

A mis sinodales: Dra. Elia Acacia Paredes Chavarría y René Federico Cuéllar Serrano por honrarme con su lectura y por sus valiosas aportaciones.

Al Mtro. Carlos Alberto Rubio Pacho por creer en mí.

A la Lic. Adriana Maldonado Servín y a la Ing. Lucía Martínez Patiño por su acompañamiento certero y muy cercano de principio a fin.

A la Lic. Cynthia Verónica Sosa Sánchez por su valiosa labor.

A Carmina Paredes Neira y a Carmen Roque Miñón, por ser un gran apoyo, grandes amigas.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	1
1. PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL BACHILLERATO	5
1.1 La escritura entre los jóvenes	5
1.2 Contexto del problema y la situación a mejorar	8
1.3 Justificación de la enseñanza de la escritura en el bachillerato	12
1.4 Una propuesta didáctica para el Colegio de Bachilleres	14
1.5 El contexto y perfil de los estudiantes	19
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA EN EL RELATO DE LO COTIDIANO	24
2.1 Enfoque comunicativo y la competencia discursiva	24
2.2 Lingüística textual	35
2.3 Coherencia y cohesión	36
2.4 Del estructuralismo literario a la lingüística textual de Jean Michel Adam	46

2.5 El relato y lo cotidiano	50
2.6 La secuencia didáctica en el modelo por competencias	53
3. EL RELATO DE LO COTIDIANO PARA LA COMPRENSIÓN, ADQUISICIÓN Y USO DE LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL BACHILLERATO	70
3. 1 Escenario de la práctica docente	71
3. 2 La secuencia didáctica “Relato de lo cotidiano”	73
3. 3 Contenidos, recursos y actividades	83
3. 4 Apertura: diagnóstico, contextualización e introducción teórica	83
3. 5 Desarrollo: ejercicios, lecturas e instrumento propuesto	90
3. 6 Cierre: producto final y evaluación	99
CONCLUSIONES	101
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXOS	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ingreso por grupos de edad	19
Figura 2. Nivel socioeconómico de la comunidad estudiantil	20
Figura 3. Primera opción de preferencia al realizar examen de ingreso	20
Figura 4. Conformación de la competencia comunicativa	29
Figura 5. Competencia en la lengua	31
Figura 6. El texto y sus elementos	34
Figura 7. Esquema de las secuencias narrativas de base	49
Figura 8. Proceso previo al relato	52
Figura 9. Ejemplo de cuadro sinóptico	62
Figura 10. Ejemplo de tópico generativo	63
Figura 11. Ejemplo de Positivo-Negativo-Interesante	63
Figura 12. Ficha de especificaciones para el relato	64
Figura 13. Ejemplo propuesto para la secuencia	65
Figura 14. Tipos de evaluación	67
Figura 15. Edades de los integrantes del grupo muestra	71
Figura 16. Ejemplo de imagen detonadora	87

RESUMEN

La presente propuesta se aplicó en un grupo muestra de quinto semestre de bachillerato, el objetivo fue que los estudiantes adquieran las propiedades textuales de cohesión y coherencia mediante el uso del relato de lo cotidiano; para ello fue necesario conducirlos hacia la asociación de los nuevos conceptos con sus conocimientos previos, la evolución dentro de un contexto significativo, la resolución de material didáctico acorde para reforzar los conocimientos teóricos, el seguimiento puntual de sus avances y la orientación de sus esfuerzos hacia un producto final que reflejara el nuevo conocimiento. Este trabajo se justificó por su valor teórico, utilidad práctica, relevancia social, por su conveniencia y basado en los beneficios que genera. La propuesta se sustenta en tres pilares: la educación basada en competencias con los lineamientos y delimitaciones sugeridas por Tobón, Pimienta y Freyle; el estructuralismo clásico, desde la visión reformada de la lingüística textual de Jean-Michel Adam; y el enfoque comunicativo centrado en la competencia discursiva con la esquematización de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu. La principal virtud de este trabajo es que se aplicó, se ajustó, se corrigió y dio como resultado una propuesta viable no exclusivamente en la educación media superior sino en cualquier contexto dentro y fuera del ámbito educativo.

Palabras clave: cohesión, coherencia, relato, cotidianidad, propuesta didáctica, bachillerato.

ABSTRACT

The present proposal was applied in a sample group of the fifth semester of high school, the objective was that the students acquire the textual properties: cohesion and coherence through

the use of the narrative of the everyday; for this it was necessary to lead them to the association of the new concepts with their previous knowledge, the evolution within a significant context, the resolution of didactic material to reinforce the theoretical knowledge, the punctual follow-up of their advances and the orientation of their efforts towards a final product that reflects the new knowledge. This work was justified by its theoretical value, practical utility, social relevance, for its convenience and based on the benefits it generates. The proposal is based on three pillars: competency-based education with the guidelines and delimitations suggested by Tobón, Pimienta and Freyle; the classic structuralism, from the reformed vision of the textual linguistics of Jean-Michel Adam; and the communicative focus centered on the discursive competence with the schematization of Celce-Murcia, Dornyei and Thurreu. The main virtue of this work is that it was applied, adjusted, corrected and resulted in a viable proposal not only in high school, in any context within and outside the educational environment.

Key words: cohesion, coherence, story, daily life, didactic proposal, baccalaureate.

INTRODUCCIÓN

Actualmente gran parte de las acciones que emprenden las instituciones de educación media superior están encausadas a mejorar la expresión escrita de la comunidad estudiantil, debido a que se ha hecho evidente un bajo nivel en la producción textual de manera generalizada. En eso se centra la importancia de afrontar el gran desafío de formar estudiantes capaces de estructurar mensajes escritos de manera autónoma, que logren comunicar lo que desean en diferentes contextos y con propósitos específicos.

En ese sentido cobra importancia la propuesta de esta tesis; es una estrategia didáctica que ayudará a que los estudiantes de bachillerato desarrollen la competencia discursiva textual, mediante el uso consciente y sistematizado de la cohesión y la coherencia en los textos escritos. Para alcanzar el objetivo planteado se utilizaron relatos de la cotidianidad –actividades escolares, sus relaciones afectivas, lo que hacen fuera de la escuela–, porque son más cercanos a ellos y los elementos discursivos necesarios para dicha tarea están a su alcance.

En la enseñanza de la escritura, la cohesión y la coherencia son propiedades textuales que se han dejado un tanto al margen para priorizar la enseñanza de las reglas gramaticales, por eso es importante traerlas a la escena educativa no sólo en la práctica sino también en un enfoque conceptual. Los estudiantes deben conocer estas propiedades teóricamente, deben saber cómo reconocerlas visualmente y darles un sentido práctico en su uso. La cohesión y la coherencia son de suma importancia para el desarrollo de textos de cualquier carácter y para la lectura de los mismos, por ello deben estar al alcance de todos los usuarios del lenguaje escrito.

Usar el relato de lo cotidiano surgió del gusto que han demostrado los estudiantes de este nivel para hablar de ellos y de sus vidas. En ese sentido ya hay un pequeño avance en el camino al éxito de esta propuesta. Sin duda se trata de un tema que dominan o al menos pueden acceder con facilidad a él y estarán permanentemente motivados a escribir porque la etapa en la que se encuentran les da material suficiente para un sinnúmero de relatos.

El presente trabajo consta de tres apartados que delinearé a continuación:

En el primer capítulo, *Problemática de la enseñanza de la escritura en el bachillerato*, se proporciona un panorama general de la enseñanza de la escritura con la finalidad de ubicar cuáles son los retos a los que se enfrenta de manera general el uso del español, específicamente en la educación media superior. Además, de señalar la pertinencia de ceñirla a una institución como el Colegio de Bachilleres, aun cuando su amplitud e importancia posibilita llevarla a cualquier escenario educativo.

El segundo capítulo, *Fundamentos teóricos para la enseñanza de la cohesión y la coherencia en el relato de lo cotidiano*, es un recorrido por los diferentes elementos conceptuales que son útiles para dar fundamentos a la propuesta. Señalar y explicar someramente, los tres pilares sobre los que se ubica esta propuesta: la educación basada en competencias, sus lineamientos y delimitaciones para este proyecto mediante la secuencia sugerida por Tobón, Pimienta y Freyle; la vertiente del estructuralismo clásico, desde la visión reformada de la lingüística textual de Jean-Michel Adam para hablar del relato y sus componentes; y el enfoque comunicativo centrado en la competencia discursiva con la esquematización de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu.

Además del sentido que se le dará a la cohesión y a la coherencia en la explicación teórica frente a grupo, a partir de lo que han expresado diversos autores sobre estos temas. Qué es un relato, más específicamente qué es y cómo se relata la cotidianidad; con qué elementos estructurales se le identifica, cuáles son los que lo hacen cohesionado y coherente.

En el tercer capítulo, *El relato de lo cotidiano para la comprensión, adquisición y uso de la coherencia y la cohesión. Propuesta didáctica para el bachillerato*, se hace la propuesta didáctica desde la visión que proporcionó su aplicación en el contexto real. Es un relato documentado del escenario, de lo que se hizo, lo que funcionó, lo que se complicó, cómo se acotó, las respuestas obtenidas y principalmente los resultados.

Se presenta la secuencia didáctica “Relato de lo cotidiano”, donde se enuncian los objetivos mediante los cuales se pretende que los estudiantes adquieran las propiedades textuales de cohesión y coherencia mediante el uso del relato de lo cotidiano. Esto se logra con los diferentes recursos pedagógicos diseñados con esa finalidad; en la apertura una evaluación diagnóstica, actividades de contextualización y la introducción teórica. En el desarrollo diversas actividades de refuerzo y las lecturas que se utilizan, por sus características afines al tema, como referentes: *La puerta* de Eduardo Galeano, *Camionero* de Juan R. Quintero, *La parturienta* de Julio César Melchior, *Reiniciando* de Susana Martín Gijón y *Filosofía de las funciones de circo* de Rogelio Guedea.

Como actividad de cierre se integra el instrumento propuesto para la evaluación de esta secuencia didáctica, éste consiste en un esquema de palabras que ayudó a los estudiantes a desarrollar sus textos sin el temor a enfrentar la hoja en blanco. Los diferentes momentos de control se llevan a cabo con estrategias de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación

acompañado cada uno de su respectiva retroalimentación para lograr procesos reflexivos útiles en cualquier proceso cognitivo enfocado en un objetivo.

Finalmente se presenta la conclusión en donde se hace un recuento de los principales aspectos que se abordaron en los tres capítulos que conforman este proyecto, se hace una breve reflexión sobre los momentos de su evolución y de los resultados que dieron pauta para la adopción de más y mejoradas estrategias y para la modificación de algunos aspectos de la secuencia didáctica que se presenta para hacerla funcional.

Cabe señalar que sin importar que, como ya se mencionó con anterioridad, para fines de este documento se adhirió la propuesta al programa de una institución en particular, ésta puede ser llevada a otros sistemas educativos e incluso a otras áreas de desarrollo humano en las que la prioridad sea estimular y potenciar la competencia discursiva textual. No es un tema de interés exclusivo de los que cursan algún grado escolar, se trata de un problema muy generalizado que sin dudarlo debe ser atendido y subsanado en todos los ámbitos.

CAPÍTULO 1

PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL BACHILLERATO

La elección de un sistema de educación es más importante para un pueblo que su gobierno.

Gustave Le Bon

El objetivo de este capítulo es proporcionar un panorama general de la enseñanza de la escritura con la finalidad de ubicar cuáles son los retos a los que se enfrenta de manera general el uso del español, específicamente en la educación media superior. La escritura significa un universo complejo de elementos que entraña la adquisición de diferentes competencias como son la cohesión y la coherencia ¿por qué enseñar estas competencias textuales?, ¿por qué aprenderlas? Son algunas de las preguntas a las que se pretende dar respuesta en este primer capítulo para sentar las bases que justifican y vertebran esta propuesta; además, de señalar la pertinencia de ceñirla a una institución como el Colegio de Bachilleres.

1.1 La escritura entre los jóvenes

En la actualidad el proceso de enseñanza aprendizaje de los diferentes campos de conocimiento demanda avances vertiginosos, debido principalmente a las nuevas tecnologías; éstas han transparentado mucha de la información global y han permitido el acceso a un sinfín de conocimientos, pero a su vez, han modificado significativamente actividades básicas en el desarrollo humano como la escritura.

Las propiedades textuales, las reglas gramaticales, los registros lingüísticos y todos aquellos elementos que constituyen una comunicación escrita adecuada, han pasado a otro plano de

importancia, ya no son considerados un conocimiento de primera necesidad, porque incluso, las palabras ya están siendo sustituidas por íconos; entonces, los jóvenes no encuentran el interés en una escritura correcta o adecuada porque consideran que se comunican bien como lo hacen. No es una cuestión de épocas ni de tendencias correctas o incorrectas, se trata de lograr que todo sea posible en el mismo escenario; tal como se integran nuevas tecnologías y nuevos métodos de escritura, los usuarios del lenguaje escrito deben considerar sus usos normados.

En ocasiones se van dejando de lado algunas prácticas adecuadas por considerarlas obsoletas o porque simplemente las prioridades se colocan en otros aspectos. Esto sucede frecuentemente en los procesos de producción textual y es que de acuerdo con Vygotsky (1979; 160) se trata de un conocimiento de segundo orden, por ser un sistema de signos designado por el lenguaje hablado. La prioridad es hablar y después escribir, sin que en un inicio se le dé mucha importancia al cómo, es un efecto originado desde las mismas instituciones encargadas de impulsar esta enseñanza.

Para 1921, en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la prioridad del gobierno mexicano era, en un sentido primario, para subsanar un problema generalizado, pues casi el 90 por ciento de la población no sabía leer ni escribir; en cambio, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, el analfabetismo alcanzó a poco menos del 5 por ciento de mexicanos. De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PROSEDU), los desafíos educativos han cambiado y en la actualidad uno de los principales retos consiste en aumentar la calidad en los servicios.

Es visible que a pesar de existir avances en las cifras no se puede hablar de un tema resuelto porque no es comparable el México actual con el postrevolucionario ni tampoco se debe soslayar que se subestima la dimensión real del problema al dejar fuera de las estadísticas a los eufemísticamente denominados analfabetas funcionales, aquellos que para organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), son considerados como no alfabetizados por tener cinco años o menos de educación formal (Martínez y Fernández, 2009).

En ese sentido, Narro (2012; 7) afirma que “la alfabetización no es un fin en sí mismo, no es una meta última, y por lo tanto, no debe ser vista única y exclusivamente como un camino para adquirir las competencias elementales de saber leer y escribir”. Lo que se puede interpretar como que no basta con distinguir las palabras para poder reproducirlas de forma oral o escrita, es necesario conocer sus diferentes usos, convenciones y reglas. Y es ahí donde deberían estar insertos los esfuerzos de los diferentes niveles educativos para que al final de la vida escolar se alcance un nivel de comunicación textual efectiva acorde a las necesidades personales, sociales y profesionales.

En el caso específico del bachillerato, es una realidad innegable que en México los jóvenes no tienen acceso o abandonan prematuramente la escuela y con dificultad llegan a la educación superior, porque se tienen como prioridad el trabajo remunerado. De acuerdo con estadísticas de la OCDE (2012), el 62% de los jóvenes de 16 años están inscritos en educación media superior; el 35% de los jóvenes de 18 años estudian (19% en educación media superior y 16% en educación superior) y únicamente el 30% de los jóvenes de 20 años están matriculados (6% en educación media superior y el 24% en educación superior).

Además, en cuanto al para qué estudiar la preparatoria y los significados que los jóvenes le atribuyen a esta acción, Guerra y Guerrero (2012:33) aseguran que pese a las tareas social e históricamente conferidas al bachillerato, de formar y educar, entre las voces juveniles se encuentran una variedad de respuestas que difieren de estas acepciones: continuar estudios superiores, movilidad social y económica, tener un espacio que privilegie la vida juvenil, tener un espacio formativo (en menor proporción), enfrentar problemas sociales (condición de género, autoestima, valoración familiar). Desde ese contexto es complicado visualizar un escenario propicio para la enseñanza porque para ellos no está entre sus prioridades la adquisición de conocimientos en un sentido estricto, sin importar de qué área se trate en específico.

Sin embargo, temas vinculados al uso del español tienen una importancia trascendente en la vida; estos conocimientos son el acceso al mundo y a la gente que nos rodea y abarcan o influyen en todos los ámbitos. Llevar a los estudiantes a reflexionar sobre la adquisición, uso y un conocimiento más amplio de la lengua, los conducirá a un pensamiento más ordenado, les permitirá clasificar mejor sus ideas y en último término los llevará a la autonomía en la sociedad (Cassany, 2002: 42), que es consecuencia de la adquisición de las competencias necesarias para hacer frente, solos y con acierto, las circunstancias en que se colocan en este mundo moderno.

1.2 Contexto del problema y la situación a mejorar

En los medios de comunicación, en estudios académicos, a través de organismos internacionales y en las diferentes esferas de la sociedad se señalan los bajos resultados en las evaluaciones que se hacen sobre el nivel de comprensión lectora y de construcción

discursiva; tal es el caso de los dato que da PISA, un organismo que evalúa la capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal y participar en la sociedad. En la muestra del 2012, los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de desempeño de 424 puntos. Y de los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México.

Las estadísticas pueden parecer controvertidas, sin embargo, los datos no son ajenos a la realidad de los círculos escolares, en consecuencia, los contenidos temáticos se han adecuado, se han incorporado actividades de refuerzo y frecuentemente se invita a la comunidad estudiantil a participar en proyectos extraclase para ampliar sus prácticas. Por ejemplo, el Colegio de Bachilleres y la Fundación Espinosa Rugarcía, I.B.P. (ESRU)¹ convocan cada año a la comunidad estudiantil a participar en el concurso "Opina 20XX" con el propósito de impulsar entre los jóvenes la lectura, la expresión escrita, el pensamiento crítico y la creatividad.

Ésta es una actividad que goza de poca aceptación entre los estudiantes a pesar de que los temas sugeridos son de actualidad, los premios son atractivos y el apoyo institucional se ofrece desde que se anuncia la convocatoria. En ese escenario, la constante es que no gana el mejor, gana el menos deficiente. Así de nueva cuenta se pone de manifiesto que sin importar el semestre ni la materia ni propiamente la actividad, los alumnos no gustan de escribir, no

¹ Fundación mexicana que busca el desarrollo educativo de México a través de la elaboración de investigaciones, concursos, becas y proyectos en instituciones académicas.

tienen suficientemente desarrollada esta competencia y al combinar todos los elementos dan como resultado una pobre producción de escritos en su paso por la educación media superior.

Elegir un tema es el primer reto. Cada año la organización del concurso los cambia y sólo uno se reitera en cada emisión, “Mi historia”, porque es el que tiene más aceptación de los participantes. En palabras de ellos, se debe sencillamente a que buscan el más fácil, uno que no les implique una reflexión muy profunda ni una investigación exhaustiva o profusas lecturas; hablar de su vida les parece más cómodo porque considera muy sencillo encontrar un tema dentro de sus experiencias. No obstante, el resultado no ha sido del todo satisfactorio.

Por ello, una de las tareas para la elaboración de esta propuesta, fue la de indagar entre los estudiantes cuáles eran los momentos más complicados para lograr plasmar sus ideas por escrito. Las respuestas fueron muy variadas y de diversa índole, sin embargo, el punto de coincidencia se dio en el momento de enfrentar la famosa hoja en blanco. Estructurar una idea cohesionada y coherente es un reto no superado la mayoría de veces, porque asaltan al alumno una serie de inquietudes que no siempre encuentran respuesta: cómo empezar, qué decir, de qué manera abordar un tema; además de cómo darle continuidad al texto, cómo no perderse en la información o entre sus propias ideas.

También influyen otros factores como la falta de claridad en sus ideas, pensamiento disperso, lenguaje limitado, escasos recursos retóricos, conocimientos generales precarios y baja capacidad crítica o analítica de situaciones de su misma cotidianidad. Todo esto da pie a una problemática llena de matices y con aspectos que no pueden ser abordados de manera simplificada, se debe ir a la raíz para no correr el riesgo de dejar nuevamente de lado algún aspecto importante sin cubrir.

Esto lleva a voltear la mirada también hacia la labor docente y es que en ese sentido la tendencia había sido clara; durante décadas se ha priorizado el enfoque gramatical bajo una educación tradicional en la que de acuerdo con Braslavsky (2003), existe una alfabetización inicial basada en el aprendizaje del código en la que el docente funge como transmisor de conocimientos, el individuo repite y memoriza con base en lo que señala su manual y siguiendo un proceso lineal: primero con la asimilación de las correspondencias entre el sonido y las grafías, después con la introducción al sentido mediante la *oralización*.

En ese contexto las exigencias y los contenidos temáticos han ido más en el sentido de reconocer y obedecer a la estructura oracional y a la ortografía dejando de lado o poniendo menor énfasis en otros elementos textuales; porque, además, en ocasiones estas necesidades se mezclan con otros retos como el de la planeación de contenidos: al tener más temas por cubrir en tan sólo 48 horas lectivas por semestre. Se vuelve una lucha del docente el discernir qué enseñar, cómo hacerlo y qué objetivos perseguir para obtener resultados en los plazos señalados de manera institucional.

Sin caer en comparaciones poco aplicables por las distancias, si se hace una reflexión de los modelos educativos más avanzados como el de Finlandia o el de Singapur, se puede apreciar que para ellos “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber, 2008;15). El papel del profesor es fundamental porque tiene que ver con sus conocimientos y habilidades, con el compromiso ante el grupo y con la responsabilidad social como formador de jóvenes más competentes.

De tal forma, para lograr un avance significativo con los estudiantes respecto a su capacidad para estructurar relatos coherentes y cohesionados, además de gramaticalmente correctos,

hace falta voluntad, trabajo conjunto y una propuesta didáctica que les posibilite desarrollarlo, medirlo, corregirlo y alcanzarlo en el tiempo designado para la materia sin sacrificar otros contenidos.

1.3 Justificación de la enseñanza de la escritura en el bachillerato

El lenguaje es un signo característico de la especie humana y forma parte de su código como valor de identidad, constituye una manera de darle sentido al entorno e incluso es el proceso mediante el cual las cosas existen; porque cuando se desconoce el nombre o el concepto de algo se le pasa por alto, “no existe”, a diferencia de cuando se ha nombrado o se conceptualizado ya un objeto, éste no vuelve a ser ajeno a la vista ni al conocimiento. En una expresión escrita, el lenguaje es una forma de adueñarse del mundo, de reafirmarlo y perpetuarlo y no debe ser una “traducción del lenguaje oral” (Vigotsky, 2001: 229); no obstante, con frecuencia encontramos textos con rasgos de oralidad, ya sea por falta de recursos lingüísticos, narrativos o de planeación. Y es que la escritura no debe ser un producto de la casualidad, debe ser un proceso creativo que implique más que una adquisición fortuita: un conocimiento, un acto creativo, una acción consciente.

Un reto como docente de Español es lograr que los estudiantes sean capaces de comunicarse por escrito y es ahí donde se insertan las acciones de los diferentes niveles, principalmente de la educación básica y media por tener un carácter de formación obligatoria. Porque es deseable que al concluir estos primeros 12 años de instrucción básica (en México), los estudiantes obtengan un nivel de comunicación efectiva acorde con sus necesidades personales, sociales y profesionales, pues entre los objetivos de la Educación Media Superior

(EMS) se encuentra el de generar un conocimiento integral, sin importar si los estudiantes van a continuar sus estudios o van a ingresar al mundo laboral.

La incapacidad para expresar ideas por escrito no es sólo en las actividades académicas, se lleva a todos los espacios y se convierte en un mal crónico. De acuerdo con la Encuesta de Competencias Profesionales 2014, organizada por el Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C., los profesionistas mexicanos tienen serias deficiencias en la comunicación escrita (tanto los egresados de la enseñanza pública como de la privada). Entre las causas que explican este fenómeno destacan el bajo aprendizaje en las aulas y el poco aprovechamiento de los conocimientos que pueden adquirir fuera de ella.

Si se ubica la media superior como la antesala de la edad adulta, estaría absolutamente justificado nombrarla preparatoria, es decir, una etapa que prepara para seguir con los estudios superiores o como el último paso en la vida escolar de las personas y el primero para las que se van a insertar en el mercado laboral. En un gran número de países el bachillerato es indispensable para la obtención de un trabajo, cualquiera que éste sea, porque asumen que un egresado de este nivel cuenta con todas las competencias esenciales que le permiten desarrollarse en sociedad.

En todo este proceso de evolución hacia cualquiera de los dos escenarios posibles, el uso adecuado del español tiene un grado decisivo. La comprensión de lectura, la capacidad auditiva, la expresión oral y la redacción, posibilitan la adquisición y la transmisión de información nueva en cualquier situación, sin estas destrezas elementales se dificulta alcanzar el éxito en la vida social adulta. Y aunque se sobreentiende una progresión a lo largo

de los niveles escolares previos, es realmente hasta este punto donde se profundizan y afinan, porque la madurez mental de los estudiantes así lo permite. Antes, sólo se han puesto bases.

Entonces es de suma importancia dotar a los preparatorianos de la metodología y los recursos necesarios para la adquisición de estos conocimientos para que egresen con la habilidad de comunicarse por escrito clara y efectivamente en diferentes contextos, con el conocimiento y manejo de propiedades textuales como la cohesión y la coherencia; sin dejar de lado la ortografía y la sintaxis.

1.4 Una propuesta didáctica para el Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado Mexicano creado el 26 de septiembre de 1973. Atiende a más de 100 mil estudiantes en una formación por competencias que brinda conocimientos y habilidades para la vida, los estudios superiores y el trabajo. Asumió esta tarea como clave cuando la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP, en enero de 2008, impulsó una reforma para crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), teniendo como parte central el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC).

Inició actividades académicas en febrero de 1974 con cinco planteles, pero la demanda obligó a la formación de más centros, hasta alcanzar un total de 20. Desde su creación el Colegio ha cumplido con su propósito original: contribuir a la formación de miles de jóvenes mexicanos. Su egreso histórico es uno de los principales indicadores de ello: desde la primera generación que concluyó en 1976 hasta la de diciembre de 2010, la cifra asciende a 402 mil 869 egresados, de los cuales 390 mil 427 lo hicieron en la modalidad escolarizada.

Estas cifras son muy significativas en una sociedad como la mexicana en la que la educación no está al alcance de todos, pero la contracara, es la de un sistema educativo instalado en la polémica y en una constante crítica social; situaciones de las que el Colegio no escapa. Por un lado, da lugar a un número considerable de jóvenes que no tuvieron cabida en otras instituciones; por otro, tiene altos índices de deserción y de bajo rendimiento académico.

En esa realidad es que esta propuesta cobra importancia y encuentra un lugar en el sistema de Colegio de Bachilleres, porque ofrecerá una alternativa para el máximo rendimiento en temas que no sólo impactarán en un área de conocimiento. La cohesión, la coherencia y el relato de la cotidianidad son parte de las sapiencias y de las destrezas deseables en todas las áreas de estudio y de desarrollo humano. La expresión escrita es parte de la vida, no es un requisito escolar más que no será empleado fuera de las aulas.

El Colegio permite llevar a cabo esta propuesta por su forma de trabajo, aunque tiene un programa y un plan de clase a seguir, existe la flexibilidad para incorporar estos temas en función de un mejor rendimiento académico. Inclusive, con el nuevo programa es aún más viable darle seguimiento, anteriormente sólo llevaban redacción en primero y segundo semestre; literatura en tercero y cuarto. Ahora son obligatorias dos materias más para quinto y sexto, ambas para fortalecer las habilidades de escritura.

1.4.1 El plan de estudios

La discusión sobre la educación ha sido intensa en los últimos años, en el caso de la media superior primero entró en una fase de definición e implementación a través de la Reforma Integral en la Educación Media Superior (RIEMS) y recientemente, a propósito del debate sobre el modelo educativo, se ha reflexionado sobre la definición de un perfil de egreso para

el que se identifican competencias y atributos mínimos. Con base en estos planteamientos y con la necesidad de impulsar la calidad y pertinencia de la formación de los alumnos, se han ejercido cambios sustanciales y un ajuste curricular acorde a esta nueva realidad.

El plan de estudios se diseñó atendiendo a esto con áreas de formación básica, específica y laboral; en cuatro campos de conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo Humano. Las asignaturas de cada campo y área de formación están organizadas de manera vertical para que encuentren su correspondencia con las asignaturas del mismo semestre y de manera horizontal con el fin de lograr una secuencia entre las asignaturas de todos los semestres.

Además, establece las bases disciplinares y pedagógicas a partir de las cuales los docentes desarrollan su práctica. Con los programas de estudio ajustados se aspira a facilitar la comprensión de la organización y tratamiento didáctico de los contenidos de las asignaturas, delimitando la secuencia y continuidad de los conocimientos y competencias. En los nuevos programas de estudio se señala como objetivo el contribuir al logro de aprendizajes de calidad y un perfil de egreso del estudiante sustentado en los cuatro saberes fundamentales: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir.

El plan de estudios vigente del colegio comprende 44 asignaturas obligatorias de formación básica, 4 optativas de formación específica y 1 grupo ocupacional de formación para el trabajo. Actualmente entre las de formación básica se encuentran las 6 correspondientes a la Academia de Lenguaje y Comunicación, que a su vez está integrada por Inglés, Lenguaje y Comunicación y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La distribución no ha sido así en todo momento, pues se realizó el cambio justamente con la intención de subsanar las deficiencias que tienen los estudiantes en esta área. Hasta 2015 se impartían como obligatorias Taller de Lectura y Redacción I y II para los dos primeros semestres y Literatura I y II para tercero y cuarto; de manera opcional se ofrecían Taller de Análisis de la Comunicación I y II para quinto y sexto. Actualmente se ejecuta un plan que implicó una reestructuración y redistribución de todos los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas para redefinirlas, renombrarlas y hacerlas de carácter obligatorio durante los seis semestres: Lenguaje y Comunicación I y II, Lengua y Literatura I y II y Taller de Análisis y Producción de Textos I y II.

Con esta nueva distribución, de manera obligatoria, los estudiantes están en contacto con la enseñanza de la escritura desde diferentes enfoques durante los tres años de su paso por el bachillerato. Las seis materias implican en cierto grado el desarrollo de diferentes tipos textuales para reforzar esos conocimientos.

1.4.2 Programa para las asignaturas de la Academia de Lenguaje y Comunicación

Es posible incorporar esta propuesta didáctica en tres momentos: en el primer semestre durante el bloque uno de Lenguaje y Comunicación I cuando se solicita al estudiante redactar diferentes tipos de textos; en el tercer semestre durante el bloque uno de Lengua y Literatura donde se analizan las características del género épico narrativo; y en quinto semestre podría ser pertinente en cualquiera de los tres bloques de Taller de análisis y Producción de Textos.

Sin embargo, para este proyecto, fue Análisis y Producción de Textos I la materia elegida para integrar esta propuesta de manera ideal, dentro del nuevo mapa de distribución se ubica en segundo lugar de importancia sólo después de matemáticas y se imparte en quinto

semestre. Cuenta con seis créditos y se le asignan tres horas a la semana (48 horas por semestre).

De acuerdo con el plan de materia, en ésta se busca que el estudiante sea capaz de aplicar las competencias comunicativas para comprender, interpretar, analizar, valorar y producir diferentes discursos textuales en distintos contextos con el apoyo de metodología de la investigación; y al mismo tiempo debe participar de manera colaborativa, tomar decisiones, ser crítico y reflexivo ante los problemas de su entorno. Para ello el programa se encuentra organizado en tres bloques: análisis, interpretación y producción de textos.

El primer bloque, “Análisis de textos”, es totalmente adecuado por lo que ya se mencionó con anterioridad y porque en él se ven temas afines como la situación e intención comunicativa, las funciones de la lengua, diversidad textual, modos del discurso, marcas discursivas, tipos de estructuras, esquema lógico, análisis textual (contexto, forma y fondo). Son prácticamente todos los aspectos que se abordarán desde la óptica de esta propuesta, lo que se formula como un mecanismo diferente para reafirmar sus conocimientos previos y para adquirir nuevos.

Dentro de las actividades que señala el programa para alcanzar el objetivo del análisis textual, propone practicar la competencia comunicativa, ejercitar la comprensión lectora y la expresión escrita; éstos son tres aspectos importantes de la propuesta de este proyecto, por lo que no hay necesidad de modificar sustancialmente nada, sólo se darán los matices necesarios para integrar la importancia de la cohesión y de la coherencia en el relato de la cotidianidad.

Es una propuesta pertinente, además, porque no sólo se escribe con cohesión y coherencia en las asignaturas de español ni sólo se narra el diario acontecer en esta asignatura, son aspectos

que atraviesan todas las áreas de conocimiento. Es frecuente que en otras materias les soliciten el relato de alguna actividad, un reporte, una crónica o cualquier otro tipo de texto, y al quedar dudas sobre el aprendizaje en las asignaturas del área de Lenguaje y Comunicación, no responden adecuadamente a sus deberes. Entonces es una manera de intentar subsanar esos huecos que persisten y que se llevan a otras esferas.

Este trabajo encuentra un espacio bastante propicio para su ejecución, porque además de ir muy acorde al temario y a los objetivos de los diferentes bloques temáticos, beneficiará a todas las asignaturas y se aplicará en un momento en que el desarrollo y la madurez de los estudiantes es superior a cuando ingresaron al bachillerato, tienen más conocimientos y deben prepararse para afrontar el futuro inmediato sin importar cuál sea su decisión para ello.

1.5 El contexto y perfil de los estudiantes

El Colegio de Bachilleres No. 2, se ubica al norte de la ciudad, recibe a estudiantes tanto de la Ciudad de México como de algunos municipios del Estado de México. Cuenta con una plantilla de más de 3 mil estudiantes, los cuales al ingresar se encuentran en un rango de edad que va de los 15 a los 21 años:

Figura 1. Ingreso por grupos de edad

Grupo de edad	Número	Porcentaje
15 a 17 años	2853	92.4
18 a 21 años	209	6.8
Más de 21 años	27	.9
Total	3089	100.0

Fuente: Dossier Estadístico 20013 del Colegio de Bachilleres

Más del 90% de la población viven en familia, en casa de sus padres, quienes en su mayoría sólo cursaron estudios hasta la secundaria. Pertenecen a clases sociales principalmente media y baja, aunque hay un número importante de muchachos de escasos recursos; todos con la

posibilidad, por méritos académicos, deportivos o artísticos o por limitaciones económicas, de acceder a una beca ya sea por parte del gobierno local o del Colegio mismo que en apoyo a los estudiantes se las otorga para evitar o disminuir la deserción:

Figura 2. Nivel socioeconómico de la comunidad estudiantil

Nivel económico	Número	Porcentaje
Muy bajo (0-4 bs)	471	17.8
Bajo (5-7 bs)	889	33.6
Medio (8-10 bs)	1066	40.3
Alto (11-12 bs)	222	8.4
Total	2648	100.0

Fuente: Dossier Estadístico 20013 del Colegio de Bachilleres

El Colegio alberga de manera tradicional a los estudiantes rechazados en otras instituciones, son pocos los jóvenes que llegan por elegirlo como su primera opción y eso en automático genera una situación de choque, debido a que por una parte ellos se sienten fuera de sus expectativas porque lo que ven y viven no corresponde a lo que ellos vislumbraban como su realidad. Por otra parte, como docente, todo el tiempo se debe estar en una doble labor: de afiliación y de enseñanza para poder alcanzar buenos resultados frente al grupo.

Figura 3. Primera opción de preferencia al realizar examen COMIPEMS

Nivel económico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
UNAM	663	69.6	69.6	69.6
Politécnico	121	12.7	12.7	82.4
Colegio de Bachilleres	138	14.5	14.5	96.8
Centro de Estudios de Bachillerato	4	.4	.4	97.3
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT)	6	.6	.6	97.9
Ns/Nc	20	2.1	2.1	100.0
Total	952	100.0	100.0	

Fuente: Dossier Estadístico 20013 del Colegio de Bachilleres

Anteriormente este fenómeno se veía incentivado por el bajo puntaje con el que eran recibidos los aspirantes, pero eso empezó a cambiar con la puesta en marcha de la RIEMS en

2009, en ese momento aseguraban un espacio en cualquiera de los 20 planteles con tan sólo 31 puntos. Hoy se deben acreditar un mínimo de 83 puntos para formar parte de esta institución, es decir, ya no es más un premio de consolación, hay que competir para entrar. Eso contribuye en algún sentido para elevar el nivel de la matrícula y para mejorar la imagen negativa que se había proyectado durante décadas.

Conforme a la experiencia en el Programa de Tutorías de Grupo del Colegio, la mayoría de jóvenes pertenecen a familias laboralmente activas, es decir, son padres ausentes que pocas veces representan una autoridad en lo referente al aprovechamiento académico, no están pendientes de sus tareas o trabajos dentro o fuera de la institución, en ocasiones no se dan cuenta de que sus hijos han abandonado sus clases por periodos prolongados o incluso de forma definitiva.

Al ingresar al Colegio los jóvenes realizan una autoevaluación con la que se ha conformado una base de datos para visualizar el perfil de los estudiantes del Colegio de Bachilleres, ahí reconocen una vida cultural poco activa, pues casi el 60% dice no asistir nunca al teatro, casi el 80% jamás va a un espectáculo dancístico a una exposición de arte y más del 60% no acuden a eventos musicales de ninguna índole. El 30% asegura leer dos libros al año por iniciativa propia, el 25% sólo uno, el 12% acepta que no lee fuera de los textos escolares y se colocan entre las categorías de hábil y muy hábil para escribir una historia; apreciación que contrasta con sus próximos resultados.

De acuerdo con algunas mediciones se han ubicado en los niveles más bajos de conocimiento en Lenguaje y Comunicación o Comprensión Lectora y Matemáticas en comparación con algunos de los subsistemas de bachillerato del país (exceptuando IPN y UNAM:), como lo

evidencian los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes (PLANEA) tanto en la aplicación del 2015 como en la posterior del 2017. La valoración va más en el sentido de la comprensión lectora, porque no producen en ningún momento, no obstante, es un reflejo de lo que pasa con los estudiantes en esas áreas que están vinculadas a la redacción².

En la prueba se incluyen cuatro tipos de textos: argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo. Con ellos se evalúa extracción, interpretación y reflexión. De acuerdo con el puntaje asignado, se clasificó el logro académico en cuatro categorías para ubicar en el I a quienes tiene conocimientos insuficientes y IV a quienes dominan los conocimientos y habilidades esperadas en jóvenes de bachillerato. En el Colegio, 64% de los 17 mil estudiantes evaluados se ubicaron en la categoría I, de insuficiente en estas áreas, mientras que solo 0.4% está en la categoría más alta.

De acuerdo con la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Medio Superior (COMIPEMS), órgano de la SEP encargado de organizar de una sola manera el proceso de selección para acceder a la educación media superior, los resultados no son muy diferentes en lo referente a la habilidad verbal y a los temas vinculados a la asignatura de Español, en los años recientes los resultados son poco favorables, pues el 35% de los aspirantes ingresan ubicados en el rango de 0 a 50% de aprovechamiento, mientras que sólo el 20% se colocó en el mayor de 70 a 100%.

² “En la comprensión de un texto –que es un acto de producción de sentido- hay saberes que están relacionados directamente con la escritura, en cuanto al reconocimiento del código, de la temática, de unidades mayores de sentido, de la intencionalidad y de las voces que hablan en el texto”. (Noguera, C. R. *Estrategias de escritura. Cómo enfrentar con éxito la vida académica*. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá 2012. Recuperado: http://www.usergioarboleda.edu.co/fondo/estrategias_lectura.htm)

En la actualidad de manera interna se realizan diferentes esfuerzos para mejorar los resultados, porque más allá de las pruebas y de los organismos, hay una preocupación real por dotar de más y de mejores recursos a los estudiantes para elevar su rendimiento en cuanto a las áreas de lenguaje se refiere. Se han emprendido actividades dentro y fuera de los horarios de clase para reforzar los conocimientos y reorientar sus aspiraciones al momento de seleccionar las opciones para el futuro inmediato.

Los retos a los que se enfrenta de manera general el uso del español, específicamente en la educación media superior, tienen que ver con la incorporación de los conocimientos teóricos a pesar de las nuevas formas de comunicación que plantea el nuevo contexto tecnológico y con hacer hincapié en la cohesión y la coherencia dentro los programas de clase vinculados a la enseñanza del lenguaje escrito.

El docente debe conducir a los estudiantes para que incorporen las competencias textuales a sus prácticas, por ello, este proyecto, en el capítulo contiguo, propone el uso del relato de lo cotidiano a manera de hacer más accesible el conocimiento que posteriormente podrán llevar a otros niveles de redacción más complejos.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA EN EL RELATO DE LO COTIDIANO

No tiene sentido dar respuestas a quienes
no se han planteado la pregunta.

José M. Esteve

Este capítulo tiene como propósito señalar y explicar los tres pilares teóricos sobre los que se ubica esta propuesta: el enfoque comunicativo centrado en la competencia discursiva con la esquematización de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu; la vertiente del estructuralismo clásico desde la visión reformada de la lingüística textual de Jean Michel Adam para hablar del relato y sus componentes; y la educación basada en competencias, sus lineamientos y delimitaciones para este proyecto mediante la secuencia sugerida por Tobón, Pimienta y Freyle. La idea es, a partir de estos preceptos teóricos, configurar este trabajo y darle un sustento que valide su aplicación y los resultados que se obtuvieron.

2.1 Enfoque comunicativo y la competencia discursiva

Los antecedentes del enfoque comunicativo se ubican con los clásicos, las culturas griega y latina son el origen con grandes oradores como Demóstenes o Cicerón, quienes se preparaban concienzudamente para presentar un discurso claro y puntual sabiendo qué decir, cuándo y de qué modo. Poco a poco se ha dado su evolución y ha tomado diferentes formas y apelativos, fue hasta finales del siglo XIX cuando adquiere el aspecto que hoy día conocemos.

En 1882, Wilhelm Viëtor criticaba que se enseñara una lengua viva con medios y reglas muertas, porque una lengua no se compone de palabras aisladas y yuxtapuestas, sino de frases³; y las palabras sueltas o frases que están fuera de todo contexto textual, no despertarán nunca el interés de los alumnos. De hecho, la publicación de un escrito de este lingüista alemán, titulado: *La enseñanza de idiomas tiene que cambiar*, es lo que se reconoce como el nacimiento del enfoque comunicativo y fue justamente en el sentido de demandar un cambio y una progresión para no continuar por el mismo camino con las mismas prácticas y con los mismos resultados al enseñar lenguas.

A mediados del siglo XX existe otro hito en el desarrollo histórico, en donde tienen lugar más aportes considerados dentro de la articulación de lo que se conoce como los orígenes del enfoque en el uso latinoamericano. Surge entre ciertos aspectos lingüísticos y la filosofía con los denominados *actos del habla* (lo que se hace con las palabras), con voces como la de Wittgenstein, Austin y un poco después Searle, por mencionar algunos.

Por su parte Wittgenstein, conforme al análisis de Maqueo (2012), postula que vivimos mediante *juegos de lenguaje*, sólo existe el lenguaje de la vida cotidiana en el que existen múltiples conjuntos particulares. El significado de las palabras define su uso, sólo cuando se sabe cómo han de ser usadas, sea para interrogar, describir objetos, nombrar, sólo entonces puede decirse que se conoce y se puede hablar un cierto lenguaje. El lenguaje es mucho más que darles nombre a las cosas y tampoco puede sustituir a lo nombrado; el significado correcto de los signos lingüísticos no son los objetos designados por ellos. Tampoco podemos crear modelos perfectos o lógicos como la idea de un lenguaje puramente científico, sino que

³ Citado por Maati (2013: 113).

es en la vida cotidiana donde deben buscarse los significados que adquieren las palabras en la forma que un grupo particular de hablantes las usa.

Al respecto Maqueo (2012, 111) apunta que, de Austin se destaca que diseñó una teoría general de los actos lingüísticos a partir de sus estudios del lenguaje común, porque en éste se reúnen las diferencias más importantes que se deben señalar al menos en los aspectos prácticos de la vida diaria: “Debemos saber qué es lo que queremos decir y qué es lo que no queremos decir, y es menester que estemos precavidos contra las trampas que el lenguaje nos tiende”, (Austin citado por Carrió y Rabossi, “La Filosofía de John L. Austin”). En las conferencias rescatadas en *Cómo hacer cosas con las palabras*, el filósofo desarrolla su idea primordial “Decir algo es hacer algo” y desde ese punto de vista considera que existen tres tipos de actos de habla: locucionario (simplemente decir algo), ilocucionario (hacer algo con las palabras) y el perlocucionario (producir algún efecto en el receptor) y a partir de ellos se construye

Ya más reciente, a finales de la década de los sesenta, Searle (1994, 22) considera que el hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas, por lo que “aprender y dominar un lenguaje es aprender y haber dominado esas reglas”; al ahondar sobre la validez de sus afirmaciones, señala que todo está en la pertenencia del orden específico del lenguaje. El lenguaje en sí mismo o el hablar uno consiste en ejecutar actos de habla y entre éstos se encuentran el hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas y con una mayor abstracción mediante algunas reglas para el uso de ciertos elementos lingüísticos se puede también referir y predicar. El porqué de sus estudios se centró en el hecho de que “toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos”, ya que la unidad de la comunicación no

es el símbolo o la oración, sino los actos, por ello Searle los define como “unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística”.

En la actualidad, no se debe entender como relevo de los métodos que le anteceden, no anula, sólo readapta principios pedagógicos de otros métodos y los recoge para optimizarlos con la intención de dotar a los estudiantes de herramientas para una comunicación real. Es un modelo didáctico que sin duda ha tenido una gran repercusión en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas y sigue siendo un tema obligado para comprender la importancia de una comunicación eficiente en sus diversas modalidades.

Este enfoque lleva la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con él, para determinar así las enseñanzas, el papel del estudiante y el del docente, los materiales que se emplearán y las técnicas o procedimientos. Los objetivos en la enseñanza de la lengua se convierten en objetivos comunicativos. La comunicación deja de ser solamente un producto y es considerada como un proceso compuesto de elementos y etapas que se deben elegir y emplear con un propósito determinado, entre participantes concretos, en una situación dada.

En ese caso resulta insuficiente el hecho de que los interlocutores asimilen una serie de datos como vocabulario, reglas sintácticas y gramaticales, funciones; es imprescindible que también tengan la posibilidad de utilizar esos y otros conocimientos para negociar el significado de lo que transmiten o reciben. La comunicación siempre es recíproca y la alternancia en los roles dentro del proceso comunicativo, permite un enriquecimiento mediante el diálogo.

Entonces es necesario conocer a cabalidad la lengua que se emplea y utilizarla con propiedad entre interlocutores reales, en situaciones histórico-sociales específicas y con una finalidad

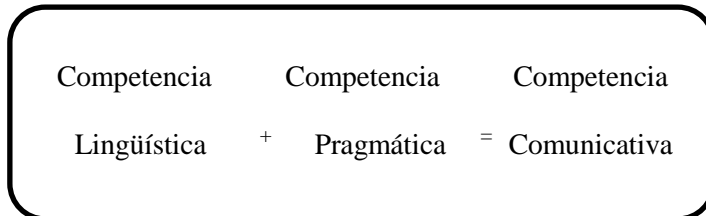
determinada. Por ello surge de este mismo contexto el concepto de *competencia comunicativa* que ha derivado en diversos modelos de aplicación, los tres más importantes son: el modelo de Canale y Swain (1980), en el que se destacan tres componentes, la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica; el modelo de Bachman (1990), en éste se distinguen la competencia organizativa (gramatical, textual) y la pragmática (ilocutiva, sociolingüística); y finalmente el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995), que incluye componentes la *competencia discursiva*, la lingüística, la accional, la sociocultural y la estratégica.

2.2.1 Competencia comunicativa

La enseñanza del español se enfoca en la asimilación de la competencia comunicativa entre usuarios reales y en situaciones sociales e históricas específicas y en lo académico, los resultados se han perseguido a partir de las competencias lingüística y pragmática. La competencia lingüística desde la lingüística generativa transformacional de Noam Chomsky se dice que la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizada por los hablantes, que conforma sus conocimientos verbales y que le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos con ayuda de la gramática (fonología, morfología, sintaxis y léxico).

Por su parte, la pragmática es una rama de la semiótica y de la lingüística, ésta se encarga de analizar todos los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Estudia los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles, etcétera, la competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos que tiene interiorizados un usuario ideal.

Figura 4. Conformación de la competencia comunicativa



Fuente: Zebadúa, V. M. y García, P. E. (2012, 20).

Como se puede apreciar en la figura 4, es prioritario que los estudiantes de educación media superior tengan plenamente desarrolladas ambas competencias, porque éstas los harán sobresalir no sólo en lo referente a temas académicos. Por ello será importante hablar de la competencia comunicativa, que más adelante derivará en una de sus ramas, la discursiva, porque les facilitará la producción de mensajes funcionales con objetivos específicos de comunicación. Ésta es la que se refiere a los procesos que debe emprender y a los elementos de los que debe disponer para lograr un texto unificado, ya sea oral o escrito.

Hymes, citado por Pilleux (2001) sostiene que:

La competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. (p.35)

Al aceptar la postura de Hymes (2001), de abordar las variedades lingüísticas desde cualquier circunstancia, es necesario analizar la estructura de la misma como un todo referido desde la combinación apropiada de los elementos lingüísticos y pragmáticos que hacen posible la comunicación en diferentes canales y sistema de códigos, considerando que los individuos se comunican en todo momento de su existencia. De esta manera se debe entender la competencia comunicativa como una derivación lingüística propia de los seres humanos,

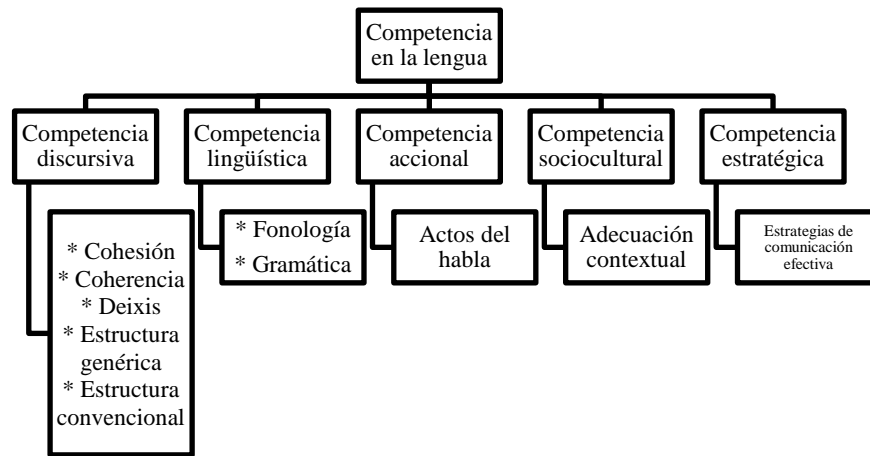
resultado de la evolución de diversas formas de expresión y de organización de signos, significados y significantes, que permiten la comprensión de los mensajes de manera apropiada considerando una serie de elementos.

Charaudeau (2001, 5), asienta que esta competencia “exige que cada sujeto que se comunica e interpreta esté en capacidad de manipular (yo) – reconocer (tú) las estrategias de puesta en escena que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional”. La manipulación y el reconocimiento deben darse en el marco que brindan las normas dictadas por cada grupo social. Para el discurso narrativo, por ejemplo, los elementos constitutivos del relato se buscarán en la realidad imperante en el contexto para alcanzar un discurso verosímil en el habla y más aún en el entendimiento.

Con la finalidad de alcanzar una mejor comprensión de lo que esta competencia aporta, se ceñirá esta propuesta al esquema que se corresponde con la concepción del modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995). En éste se presentan las subáreas que contribuyen en el desarrollo de la competencia discursiva para responder a las necesidades comunicativas: cohesión, coherencia, deixis, estructura genérica y estructura conversacional (inherente a la alternancia de turnos).

Este modelo fue propuesto en la década de los noventa, a partir de lo ya existente, pero dándole otro valor a los elementos que lo conforman y observa la siguiente estructura:

Figura 5. Competencia en la lengua



Fuente: Modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995).

- La competencia discursiva es la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado.
- La competencia lingüística se corresponde, en términos generales, con el concepto de «competencia gramatical» (Canale y Swain, 1980).
- La competencia accional (también llamada pragmática e ilocutiva) ha sido definida como la «habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas».
- La competencia sociocultural se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación.
- La competencia estratégica se refiere al uso de las estrategias de comunicación, además de la perspectiva psicolingüística.

Este modelo pone mayor énfasis en el peso relativo de sus elementos, por el lugar medular de la habilidad discursiva y por resaltar la interacción entre sus componentes. Este modelo

asume a esta competencia como toda producción oral o escrita que va más allá del nivel oracional, donde se destaca la preocupación por las propiedades comunicativas del mensaje, por lo que se puede lograr con el lenguaje.

Refiere a la selección, secuenciación, y la disposición de palabras, estructuras, frases y expresiones para lograr un texto unificado, oral o escrito. Aquí es donde los niveles se intersectan: el micro léxico-gramatical –de abajo hacia arriba– y el macro de la intención comunicativa y el contexto sociocultural –de arriba hacia abajo–; para expresar actitudes y mensajes, y para crear textos. Hay muchas subáreas que contribuyen a esta competencia la cohesión, la deixis, la coherencia, la estructura genérica y la estructura de la conversación. (Celce-Murcia et al, 1995)

La configuración textual no se relaciona sólo con lo que se dice sino también con lo que se comprende, por eso son tan importantes los elementos que este modelo enuncia porque cada uno significa y comunica, cada uno le suma al sentido global del mensaje.

Un escrito es más que una idea que se desea plasmar en papel, es un mensaje que a su vez será decodificado por un receptor objetivo y éste se apoyará de todos los elementos que lo conforman para extraerlo. Por eso, en cuanto al significado global, se pueden mencionar varios aspectos como la tipología textual; se trata de una clasificación que se ha hecho de los diversos textos como apoyo para comunicarse en determinados contextos de manera estructurada y orientada.

Sin embargo, de acuerdo con el francés Jean-Michele Adam en *Les textes: types et prototypes* (1991), considera complejo hablar de tipos textuales porque no existe la estandarización ni la unidad para decir que un texto es puramente informativo, narrativo o descriptivo, por ello es más preciso y adecuado hablar de *secuencias textuales*. Menciona únicamente un pequeño grupo de secuencias, las básicas para tener una categorización un tanto intuitiva y aproximada de los juicios espontáneos a partir de las cuales será posible tener un determinado número de

proposiciones teóricas. No hay un tipo textual porque las secuencias se pueden combinar siendo de diferente naturaleza, porque cada una conserva una autonomía que mediante ciertos recursos lingüísticos puede ser anclada a otras.

Como objeto de estudio, más que en un sentido de estandarización, introduce el término de secuencias y de ello se desprende una de las definiciones que da para entender al texto, «es una estructura jerárquica compleja que comprende n secuencias -elípticas o completas- del mismo tipo o de tipos diferentes». Y es que en realidad cada grupo social tiene una forma de representación lingüística particular que se refleja en sus diferentes formas de expresión y va más allá de cualquier estándar preestablecido. La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite la articulación de la estructura textual mediante recursos de cohesión, es decir cadenas constituidas por hechos de vuelta-repetición que aseguran la continuidad local de toda secuencia lingüística; y de coherencia, es decir la propiedad que da carácter de texto a una sucesión de enunciados con varios módulos de textualidad (Adam, 1990).

En la secuenciación que realiza Adam (1996), propone cinco estructuras como base: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. Refiriendo específicamente al tema de estudio de esta propuesta, dice respecto a las secuencias narrativas que son estructuras logradas desde dos dimensiones:

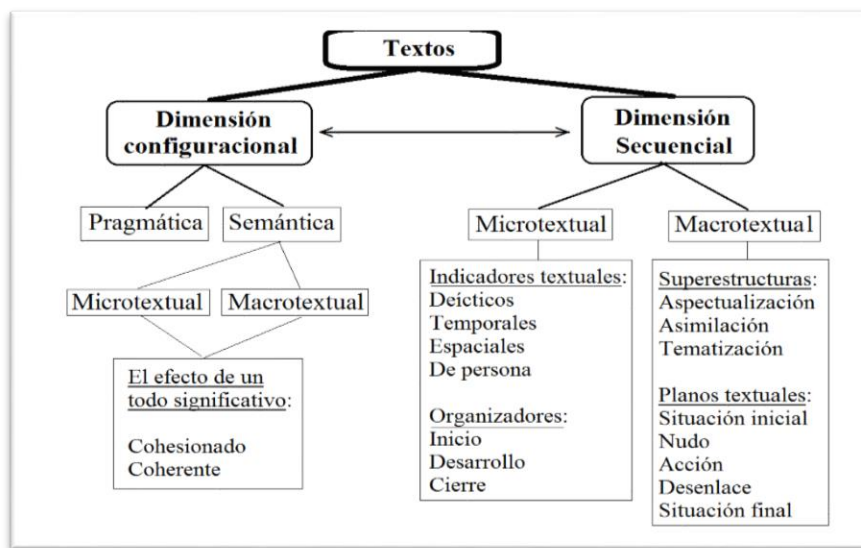
La primera es la configuracional, en ésta se observan los aspectos de forma y significado. La segunda es la secuencial, en ésta se considera como el hilo conductor del texto y se ve reflejada en la estructura narrativa, en los indicadores y los organizadores textuales.

A partir de los fundamentos de la lingüística textual, distingue dos niveles:

1) El microtextual. Se refiere a las conexiones locales que se realizan mediante los elementos morfo-sintácticos o indicadores textuales como verbos, tiempos, personas, entre otros que realizan la progresión temática, le dan cohesión al texto y los valores de verdad y validez de creencias que le dan coherencia al mismo.

b) El macrotextual se relaciona con la conexión a nivel global, la cohesión se da mediante la articulación y jerarquización de las ideas descriptivas a nivel de superestructura y de planos de texto, mientras que la coherencia se produce a través del propósito discursivo explícito en el punto a donde va a derivar la comunicación.

Figura 6. El texto y sus elementos



Fuente: figura de realización propia a partir de los elementos propuestos por Jean-Michel Adam, (1996).

Con estos elementos, en conjunto se puede hablar de un texto que comunica de manera cohesionada y coherente un mensaje, con la naturalidad de abordar un tema desde los

diferentes enfoques o matices que implica, sin necesidad de cuadrarlo a un esquema rígido que le haga perder su naturalidad narrativa.

2.2 Lingüística textual

Es el nombre con el que se refiere a una disciplina enfocada al estudio del texto como forma de comunicación con propósitos y propiedades constitutivas características; si bien se ha explorado y ha tenido diversas etapas, no es muy claro el momento justo de su aparición, sólo se señala como referentes las universidades de Europa Central, principalmente de Constanza en Alemania y los albores de la década de los setenta. Entre los precursores señala a Teun van Dijk, Hannes Rieser, Janos Petófi, Jens Ihwe y Werner Kummer (Bernal, 1985).

La lingüística del texto, tanto si es considerada una disciplina dentro de la lingüística como si no, representa uno de los movimientos que revolucionaron decisivamente esta ciencia a partir de la década de los 60, momento en el que desde muy diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, e incluso desde aproximaciones científicas no estrictamente lingüísticas, se empiezan a asentar las bases de la lingüística actual. (Smith, 2007:10)

En *Introducción a la lingüística del texto* (1982), Bernárdez la define como el estudio científico y lingüístico de las unidades en que efectivamente se produce la comunicación verbal: los textos. Y es que la textolingüística, propone el texto como unidad, a pesar de las arduas disquisiciones para su definición, se acepta en la actualidad que, si se cumplen ciertas condiciones, ha de ser resultado de la actividad lingüística del hombre, ha de tener incuestionablemente una específica intención comunicativa y, por último, ha de explicitarse con suficiencia el contexto en el cual se produce.

Mientras que para Adam (1990: 23), desde una perspectiva cercana a la gramática del texto, se conceptualiza como un objeto abstracto que surge del resultado de la sustracción del

contexto operante en el objeto concreto; es decir, un texto es equivalente a un discurso cuando no se consideran las condiciones de producción y un discurso se convierte en un texto cuando se observan estas condiciones.

Lo importante, en cualquier caso, será considerar al lenguaje en su forma real, dotado de la capacidad de conformar textos y de establecer diferencias semánticas entre los elementos. En este marco surgen los estudios más profundos para ocuparse de dos de las propiedades textuales más importantes, la coherencia y la cohesión.

2.3 Coherencia y cohesión

Coherencia

De acuerdo con la investigación bibliográfica, se observó que en términos lingüísticos por lo regular se aborda de manera simultánea a la cohesión; entonces los autores que estudian una de estas propiedades, también analizan a la otra. Incluso han llegado a unificarlas, como ya se señaló con anterioridad, pese a existir matices en el significado de ambos conceptos.

La coherencia es una palabra un tanto más familiar que cohesión, se le dan varias connotaciones desde el sentido pragmático, el enciclopédico o desde el enfoque teórico. En términos cotidianos se define como una forma de señalar a algo o a alguien que no está acorde en acción y palabra, pero para definirla de una manera estandarizada la Real Academia de la Lengua señala que provienen del latín *cohaerentia* y es la conexión, relación o unión de unas cosas con otras. También dice que es el estado de un sistema lingüístico o de un texto cuando sus componentes aparecen en conjuntos solidarios. Se trata de una propiedad más bien

semántica que tiene por naturaleza la función de hacer que todo en el texto actúe como una unidad, remite invariablemente a un significado global.

En una noción teórica, desde la lingüística, la coherencia es abordada principalmente desde dos perspectivas diferentes:

- 1) Aquella que la considera como un producto inseparable del texto, cuya búsqueda se circunscribe a los límites de éste y que prefiere el término de cohesión al de coherencia
- 2) Aquella que la considera como una propiedad objetiva del texto producido basada en dispositivos lingüísticos y, además, como un proceso mental generado a partir de la producción y de la comprensión del discurso (Givón 1995). Es decir, a partir de la asimilación de los receptores.

En ambas vertientes se reconocen numerosos autores que la han analizado, conceptualizado y complementado. A continuación, se presentan las expresiones correspondientes a los principales autores que abordan el tema:

En la primera noción, Halliday y Hasan (1976) consideran que la coherencia se puede distinguir porque debe tener tanto fenómenos cognitivos como lingüísticos; es decir se otorga esta característica mediante la razón y mediante ciertas unidades de lenguaje. También incorporar una perspectiva que da cuenta de aquellos textos que son implícitamente coherentes porque incluyen elementos como recurrencias sintácticas, semánticas y pragmáticas.

En otra perspectiva, Teun A. van Dijk (1983) dice que es la propiedad semántica de los textos bien formados, adecuada construcción de frases/proposiciones, de forma que el lector

pueda encontrar el significado global del texto. Macroestructuras, concebidas por el autor como la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.

Beaugrande y Dressler (1997) hacen una analogía entre significado y sentido; el primero se emplea para designar la capacidad de una expresión lingüística y el segundo para representar y transmitir conocimientos. Entonces puede usarse el término sentido para referirse al conocimiento que se transmite de manera efectiva mediante las expresiones que aparecen en un texto, eso es la coherencia.

Para Conte (1988) la coherencia adopta dos sentidos: ausencia de contradicción y como la conexión de las partes en un todo. Además, atribuyen el sentido de esta propiedad más al receptor que al texto mismo, es decir, depende de la lectura e interpretación que haga alguien más, sin importar cómo se encuentre estructurado el mensaje.

La coincidencia entre los autores es que ven a la coherencia como la propiedad que dota al texto de una significación global, de una unidad semántica e informativa que permite interpretar cada una de sus partes como constituyentes compatibles en un todo. Así, un texto es coherente cuando cada una de las unidades que lo conforman – los párrafos, las oraciones y las palabras – se sitúan de modo que no se contradicen ni se niegan.

Entre estos autores se mencionan algunos mecanismos de coherencia, éstos se hayan muy ligados a los de cohesión, de hecho, es frecuente que exista confusión al respecto y a veces resulta complicado disociarlos. Para fines de este trabajo partiremos de la categorización básica de esta propiedad textual para saber qué mecanismos emplear, dependiendo de lo que se desee obtener:

- **Coherencia global:** se relaciona directamente con la unidad temática del texto, para que todo mantenga un núcleo temático o de significación (tesis, planteamiento inicial o idea principal) para que éste actúe como eje vertebrador de toda la información.

Presuposición: es un ofrecimiento implícito que el emisor hace en la suposición de que el receptor lo reconoce (referencias).

Implicación: es información adicional, que contienen los enunciados para la mejor comprensión de lo que se dice o para ampliar el contexto.

Conocimiento enciclopédico: alude a la información que contradice la concepción de la realidad o los conocimientos del mundo

Marco: tipología textual y situación comunicativa.

- **Coherencia local:** alude a la unidad temática de los segmentos discursivos, cómo se dispone la información en el texto (hay un vínculo muy estrecho con la cohesión).

Verbos: modo, tiempo y aspecto.

Artículos: constituyen un índice previo del sustantivo al que acompañan.

Pronombres: o palabras demostrativas que señalan el sujeto o el objeto del discurso.

Adjetivos: que las atribuciones o descripciones se correspondan al objeto en cuestión.

Género y número: correspondencia entre los sujetos y sus especificaciones.

De esto se puede derivar que la coherencia es uno de los elementos que otorga su categoría al texto, un conjunto de oraciones que carezcan de tema, por ejemplo, es un no-texto, una realidad discursiva que no puede recibir ese nombre.

Cohesión

La cohesión es una de las características del texto que no se puede someter a la casualidad.

Como estudiante se debe tener en consideración durante todo el proceso de la construcción

textual para conseguir dotar de esta propiedad a su escrito; como docente no se debe ver como algo inherente al texto, algo que surge de manera automática o que no requiere atención puntual. En algunas épocas el seguimiento del tema fue escaso, incluso, en la investigación documental se encontró que fue hasta décadas recientes cuando tuvo mayor trascendencia y fue abordada por diferentes autores para conceptualizarla y disociarla un poco de la coherencia porque era frecuente tratarlas por igual, como sinónimos.

La Real Academia de la lengua dice que cohesión proviene del latín *cohaesus*, 'estar adherido' o 'tener cohesión'; es la acción y efecto de reunirse o de adherirse las cosas entre sí o la materia de que están formadas; es un enlace, una unión molecular o la fuerza de atracción que mantiene unidas las moléculas de un cuerpo. Todos son conceptos cercanos a lo que refiere en un sentido textual, pues se trata de una propiedad que tiene por naturaleza la función de hacer que todos y cada uno de los elementos del texto actúen como un todo significativo.

La cohesión textual refiere a las articulaciones gramaticales de un texto, las oraciones que lo conforman no son unidades aisladas e independientes colocadas arbitrariamente una al lado de otra, sino que están articuladas mediante recursos gramaticales como la puntuación, las conjunciones, los artículos, los pronombres, los sinónimos, entre otros, de manera que hacen las conexiones lingüísticas para posibilitar la codificación y decodificación del mensaje.

Halliday y Hassan dieron la pauta para los estudios recientes sobre este tema, ellos fueron quienes en los años setenta realizaron una conceptualización más precisa en su libro *Cohesion in english*, en la que se alude a una especie de hilo conductor que va ligado todos los elementos para integrar una red significativa:

El concepto es semántico; refiere a las relaciones de significado que existen en un texto y que lo definen como tal. La Cohesión se produce cuando la INTERPRETACIÓN de algún elemento del discurso depende de la de otro. Uno IMPLICA al otro, en el sentido de que uno no puede ser efectivamente decodificado sin recurrir al otro. Cuando esto sucede, la relación de cohesión se establece, y los dos elementos, el implicante y el implicado, están al menos potencialmente integrados en el texto⁴. (Halliday, 1976: 4)

Sin duda una de las autoridades para abordar este tema es Teun A. van Dijk, quien es también una referencia obligada. En la década de los ochenta, en *Estructuras y funciones del discurso*, trae a cuenta otro concepto. En él enfatiza los procedimientos lingüísticos para tener coherencia lineal o local, como él nombra a lo que aquí se denomina cohesión textual:

La propiedad semántica global de textos tocada en cada uno de esos estudios ha sido frecuentemente llamada coherencia o cohesión. Así, pues, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas (...). Este tipo de coherencia se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia. (van Dijk, 2001:25)

Así mismo, Beaugrande y Dressler plantean una nueva perspectiva sobre lo que estos autores ya habían dicho, en ella se observa que la estabilidad de un texto, como sucede con cualquier tipo de sistema, se mantiene gracias a la continuidad de los elementos que la integran:

La cohesión establece las diferentes posibilidades en que puede conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la SUPERFICIE TEXTUAL, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales. (Beaugrande y Dressler, 1981:36)

Así, tradicionalmente se ve a la cohesión como la propiedad objetiva del texto que, según Escamilla en su interpretación de Tanskanen (2006) se construye por medio de elementos léxicos y gramaticales que forman conexiones entre las partes y se ubican en la superficie del texto. La aparición de conectores expresa las relaciones semánticas entre las oraciones:

⁴ Traducción propia

relaciones lógico-temporales, lógico-causales, de concesión, de finalidad, de restricción, de ubicación, de orden, de progresión y son los aspectos que se considerarán al momento de llevar esta información al salón de clase, porque aunque es medular la comprensión de este tema no será posible verlo con tanta profundidad, basta con que los estudiantes asimilen lo esencial para poder aplicarlo en una producción textual.

Como mecanismos de cohesión se emplean procedimientos lingüísticos múltiples y muy variados, tanto que es muy complejo intentar siquiera un análisis completo de todos ellos. Para sistematizarlos se puede hacer a partir de tres clasificaciones básicas:

- Gramaticales:

La deixis, término procedente del griego que significa “mostrar”, “señalar”, es la función representada por ciertos elementos lingüísticos, que consiste precisamente en señalar o designar algo presente entre los hablantes (deixis extratextual) –ejemplo: “Tú debes traer eso inmediatamente”– o en el propio enunciado (deixis textual) –ejemplo: “Julia compró un lápiz y la profesora le dijo: estuvo mal, mejor no lo uses”.

La elipsis, termino para referir a la supresión de algún elemento léxico del enunciado sin que se altere su sentido. Los elementos léxicos omitidos pueden ser palabras, sintagmas u oraciones. Por lo general, la elipsis se deduce lógicamente de la información precedente que indica que se ha omitido algo. Al tener que recurrir al contexto próximo, la elisión es también un mecanismo lingüístico que permite relacionar unos enunciados con otros –ejemplo: “Te comiste cinco galletas, yo tres”.

- Léxico-semánticos

Recurrencia léxica, consiste en la repetición de una misma palabra en diferentes enunciados de un texto para reforzar la idea o de manera retórica.

Recurrencia semántica, está relacionada con el significado de las palabras que aparecen en un texto. Las relaciones de significado entre términos pueden ser de cuatro clases: sinonimia, antonimia, hiperonimia o hiponimia.

- Textuales

Los marcadores discursivos, son las unidades lingüísticas invariables cuya función es establecer la relación entre dos segmentos textuales, sin ejercer función sintáctica alguna. Existen muchas variaciones del tema y diversos autores que lo han conceptualizado y esquematizado; sin embargo, algunos son complejos o son propuestas muy amplias, para efectos de esta propuesta se utilizará la clasificación de Zorraquino y Portolés (1999). Estos autores diferencian cinco grupos de marcadores discursivos:

1. **Estructuradores de la información:** señalan la organización informativa de los discursos. Posee los siguientes subgrupos: los que introducen un nuevo comentario o comentarios (pues, pues bien, bien, así las cosas); los que agrupan diversos miembros del discurso como partes de un único comentario, llamados ordenadores de apertura, de continuidad o de cierre (en primer lugar, por último, por un lado, finalmente); y los digresores, que introducen un comentario lateral en relación al tópico principal del discurso (por cierto, a propósito, a todo esto, dicho sea de paso).
2. **Conectores:** vinculan un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual. Se distinguen tres tipos: los aditivos que unen a un miembro

discursivo anterior otro con la misma orientación argumentativa (incluso, además, encima, aparte); los conectores consecutivos o ilativos que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una consecuencia de un miembro anterior (pues, entonces, por consiguiente, en consecuencia); y los contraargumentativos que vinculan dos miembros del discurso de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero (en cambio, ahora bien, por el contrario, no obstante).

3. **Reformuladores:** presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como nueva formulación de lo que se quiere decir con un miembro anterior. Se distingue entre explicativos (es decir, o sea, esto es, en otras palabras), de rectificación (mejor dicho, más bien, mejor aún), de distanciamiento (en cualquier caso, de todos modos, toda suerte) y recapitulativos (en suma, en conclusión, en resumen, en síntesis, en una palabra).
4. **Operadores argumentativos:** condicionan de alguna forma las posibilidades discursivas del segmento en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro elemento anterior. Se diferencian entre operadores de refuerzo argumentativo cuyo significado consiste esencialmente en reforzar como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran (en realidad, de hecho, en el fondo) y operadores de concreción que presentan el miembro del discurso que los incluye como una concreción o ejemplo de una expresión más general (por ejemplo, en particular, por caso).

5. **Marcadores conversacionales:** son los que aparecen con frecuencia en la conversación. En este grupo se distinguen los marcadores de modalidad epistémica que se refiere a nociones que guardan relación: con la posibilidad o con la necesidad, con la evidencia sobre todo a través de los sentidos, con lo oído decir o expresado por otros (claro, desde luego, por lo visto); de modalidad deóntica actitudes que tienen que ver con la voluntad o con lo afectivo (bueno, bien, vale), enfocadores de la alteridad que apunta al oyente (hombre, mira, oye, vamos) y metadiscursivos conversacionales que organizan el discurso al ser usados como signos de puntuación (bueno, eh, este).

Gracias a la clasificación de Zorraquino y Portolés (1999), se pueden condensar todos estos elementos de organización textual en cinco grandes grupos para facilitar su comprensión, adquisición y uso. Estos recursos sin duda serán un gran apoyo en la evolución de los textos que produzcan los estudiantes, porque ordenan y estructuran la información para el mejor aprovechamiento. Entre los estudiantes es frecuente su desconocimiento del tema o el empleo de sólo dos o tres elementos en todas las situaciones, sin importar el significado, uso o sentido específico que se les debe dar.

Como se observa, toda comunicación textual, aunque se pueda concebir como una unidad gracias a sus propiedades, es la suma de muchos elementos que pueden analizarse en conjunto, pero que de manera aislada adquieren un significado propio y una función diferente. Al desarticular un texto para observar sus componentes como parte de ese todo, permite darles un significado más completo y respuestas que una lectura superficial se pudieran quedar al margen.

2.4 Del estructuralismo literario a la lingüística textual de Jean Michel Adam

El estructuralismo como muchos otros movimientos no tiene un punto exacto de aparición, sin embargo, los postulados del lingüista suizo, Ferdinand de Saussure, se consideran un punto de partida en las primeras dos décadas del siglo XX. El también conocido como el “padre de la lingüística estructural”, sentó unas bases con su demostración de que la lengua es un sistema de signos que se definen no bien por lo que son sino por sus diferencias respecto a otros.

Los estudios saussureanos demuestran que la lengua es un sistema donde no hay nada independiente, existen dos planos de relación entre sus elementos: el paradigmático y el sintagmático; también distinguen las dos dimensiones de los estudios lingüísticos: la sincronía (función) y la diacronía (constitución); además de la diferenciación entre lengua y habla: “la lengua está en la gramática, el léxico y la fonología impuestos a cada persona por la sociedad; el habla está formada por los hechos lingüísticos concretos que el investigador puede observar” (Ayuso, 1990: 142).

Todo esto fue la pauta para cuantiosos estudios desde las diferentes escuelas literarias (principalmente rusa y francesa) de donde emanan los autores más representativos de este movimiento: Roman Jakobson, Roland Barthes, Jonathan Culler, Tzvetan Todorov, Mijaíl Bajtín, Gerard Genette, Algirdas Greimas, entre otros. Y es que, a partir de los aportes de Saussure surgieron, se reformaron o complementaron algunos aspectos de la lingüística, la literatura y de otras áreas.

Muchos de los estudios que se realizaron desde las bases del estructuralismo literario, se llevaron a cabo a partir del relato o del cuento porque son formas de expresión que se

encuentran en muchas de las manifestaciones humanas, en todo lugar y en cualquier época; asimismo, se trata de la unidad mínima significativa de otras expresiones más extensas y complejas.

2.4.1 Relato

Un relato es el conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho. De acuerdo con el diccionario de etimologías, relatar proviene de la variación *relatum* del verbo latino *refero*: *volver a – re – llevar – lat–* unos hechos al conocimiento de alguien. Narrar algo describiéndolo vívidamente.

El relato se considera una de las formas de expresión ancestrales de mayor arraigo que han servido para organizar el conocimiento, no existe civilización alguna que no haya organizado la antigüedad en forma narrativa y que no haya ampliado su historia al compartir sus vivencias de generación en generación con la ayuda del relato. Los seres humanos guardan sus experiencias en forma de relato, un relato que va tomando formas diferentes al paso del tiempo.

Por ello guarda una estrecha relación con la oralidad y constituye una forma de comunicación recurrente porque es un medio de interacción social innata que activa muchos procesos mentales principalmente de organización discursiva. Se cuentan las cosas tal como sucedieron, se hacen filtros naturales para llevar a cabo una selección, no siempre consciente, no arbitraria, de lo que se considera más trascendente o de mayor emotividad para ser contado.

De acuerdo con Pimentel (1998), la narración no es solamente un tipo de discurso o una determinada configuración de los textos, sino un modo particular de organizar el pensamiento y el conocimiento; es una manera de explicar y explicarse el mundo. A través del relato se pueden crear o recrear mundos sin dejar de lado lo creíble lo que se asemeja a lo real para cautivar la atención de quien lo recibe. Es eso en parte donde radica la predilección de la cual goza como forma de comunicación en todas las esferas humanas.

En la *Enciclopedia de conocimientos fundamentales* (2010), el relato escrito es una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sean humanos, animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos. En él se presenta una concurrencia de sucesos reales o fantásticos y personas en un tiempo y espacio determinados. Son actos comunicativos y performativos que suponen la existencia de un emisor con una intención (¿por qué narrar?) y una finalidad (¿para qué narrar?).

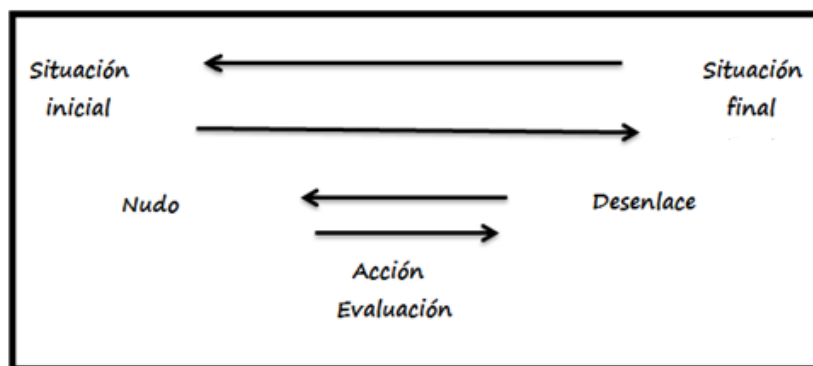
Las narraciones se caracterizan por presentar de modo indispensable varios sucesos integrados por uno principal cuya ejecución es necesaria para producir el suceso siguiente; estos se realizan cronológicamente con el uso de marcadores o conectores textuales que le darán cohesión y coherencia. En eso está la importancia de haber seleccionado este recurso para la comprensión de estas dos propiedades textuales, además de hacerlo a partir de situaciones cercanas a los estudiantes.

Un relato observa una estructura lógica simple de tres elementos que en términos familiares al contexto de los adolescentes se nombran como introducción, desarrollo y conclusión. Se tomará como referencia la esquematización que hace Jean-Michel Adam (1999, 57) en la que

el primer elemento se denomina situación inicial, al segundo acción/evaluación y el tercero es la situación final.

En el esquema se pueden observar además dos elementos que hacen las veces de enlace, el nudo y el desenlace.

Figura 7. Esquema de las secuencias narrativas de base



Fuente: Adam, J.M. y Lorda, C. (1999).

- Situación inicial/final: de acuerdo con el esquema, entre estos elementos hay una correspondencia; debe existir unidad temática que sirva como hilo conductor para ir de principio a fin de manera cohesionada y coherente.
- Nudo/desenlace: caso similar el que se da entre estos dos elementos. No debe existir una complicación no resuelta o un desenlace de algo que nunca se complicó. Parece obvio, sin embargo, al momento de hacer un relato es frecuente encontrar estas deficiencias. Para Adam (1999), el nudo es un elemento imprescindible del relato.
- Acción/evaluación: es la respuesta al conflicto, pues tiene que ver con la reacción hacia éste. Es una manera de comprobar que existe un punto álgido porque hay dos partes afectadas y una de ellas va a salir adelante en ello.

Igualmente se debe tener en consideración lo referente a la estructura interna del relato, Adam (1992: 37) señala seis elementos básicos:

- Temporalidad: sucesión cronológica de hechos.
- Unidad temática: un tema, constante durante todo el relato.
- Transformación: el relato y sus componentes, cambian, no mantiene un solo estado.
- Unidad de acción: de la mano de la transformación, se parte de un hecho que concluye.
- Casualidad: cercana a la tensión dramática, es lo que propicia la intriga.

Estos elementos bien entendidos, son la base para cualquier tipo de narración, porque todo relato debe contener al menos estas características para serlo:

Una narración es un acto, el acto de narrar, y su resultado, el relato, la presentación de una serie de acontecimientos. El acto de narrar en la literatura, se realiza a través de las palabras, de las frases, del texto narrativo, cuyo contenido es una sucesión de acontecimientos y acciones encadenadas (historia), pero que conserva simultáneamente, las huellas del acto que lo produce (discurso). (Núñez, 2010:60)

Así queda también sobreentendido que más allá de estos elementos o del acto narrativo *per se*, debe existir una selección de hechos, de actores, de situaciones y de escenarios que enriquezcan y den de manera natural estas características al relato. El hecho puede ser el mismo, pero la visión individual, las experiencias, los conocimientos, los diferentes contextos en que se encuentra inmerso cada quien, hará la diferencia al momento de transmitirlo.

2.5 El relato y lo cotidiano

El relato de lo cotidiano detalla el diario acontecer de cualquier persona, en lugares que parecen reales y con personajes a los que se suele ver diariamente. Es eso que sucede día con día en las actividades de un individuo en la escuela u oficina, al llegar a casa, al estar con los

amigos, en la convivencia, al intimar con alguien sobre ciertos temas, al contar el día a día; es una forma de estar en contacto constante con el entorno, con la realidad imperante en cada momento.

No hace falta tener una vida asombrosa o tener sucesos extraordinarios en la memoria; es necesario ser receptivo, ser un buen observador y escuchar para tener más elementos discursivos. Es innecesario relatar aquello incontable o escudriñar en pasados complicados que pudieran detonar una situación comprometedora con los estudiantes, la cotidianidad se entiende también como esos detalles sencillos de la vida, cualquier hecho puede ser una narración asombrosa o extraordinaria, mediante la explotación de los recursos lingüísticos, la secuencia narrativa, la cohesión y la coherencia.

La materia prima es la vivencia propia, lo considerado “real”, eso ya lleva consigo trabajo previo. Ya se vivió, se interpretó, se filtró y se modeló acorde a un sentimiento o propósito: de alguna forma ya es “ficción”. Así, el trabajo encontrará una abundante fuente de información a partir de las propias ficciones, esas historias que se han vuelto inolvidables o significativas, por la mitificación propia, no por el hecho en sí.

La evocación juega un papel fundamental. Evocar es atraer al “aquí y ahora” a otras voces, otros registros, sueños, reflexiones del pasado. Es una forma de acercarse al tiempo, a la cronología de los hechos, para la construcción de puentes que dotarán de sentido a la relación de hechos. ¿Qué causas?, ¿qué consecuencias?, ¿qué efectos? ¿cuáles fueron los acontecimientos?

Para el desarrollo de los relatos, en este proyecto se consideró pertinente proponer un esquema en el que se toman como base seis elementos clave: lo cotidiano como eje o

contexto, la observación como fuente de inspiración, la evocación como recurso enriquecedor de sucesos, la jerarquización como primer acto de coherencia, el planteamiento como eje de cohesión y posteriormente, el inicio, el punto de partida para lo que se conformará como el producto final.

Figura 8. *Proceso previo al relato*



Esta figura es de elaboración propia

La intención de elegir este tipo textual se fundamenta en la idea de llevar a los jóvenes, mediante temas cercanos y accesibles, a una redacción cohesionada y coherente para que después a partir de esos recursos ellos puedan acceder a otros textos de mayor complejidad. Los estudiantes con frecuencia manifiestan que una dificultad al redactar la encuentran en el desconocimiento del tema, es decir, cuando se les solicita abordar aspectos que salen de su espectro de conocimientos, no saben cómo abordarlos y sobreviene la imposibilidad de iniciar el escrito. Entonces, para esta propuesta se consideró que, si los esfuerzos parten de la cotidianidad de los emisores y de sus experiencias de vida, puede resultar una labor menos compleja y más significativa que posteriormente podrán verter en otros contextos.

2.6 La secuencia didáctica en el modelo por competencias

La tendencia mundial hacia la formación por competencias tomó impulso en México a la par con Estados Unidos y Canadá durante la década de los setenta, es un fenómeno que ha sido un tanto cuestionado por su complejidad debido a la interacción de modelos e intereses de distinta índole que, en un inicio no necesariamente atendían a las necesidades de los sistemas educativos, pues se origina en los intentos de subsanar los estragos de una crisis económica cuyas afectaciones alcanzaron a todos los países: la mano de obra tardaba mucho en formarse, porque al concluir la educación básica, los estudiantes egresaban con una baja capacitación para incorporarse al campo laboral. Sin embargo, es real también que este modelo se centra en el estudiante y en el enriquecimiento de sus formas de aprendizaje, mediante diversas estrategias que le permiten tener el dominio de conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y valores, para que la educación sea permanente a lo largo de toda su vida y eso no resulta reprochable en ningún sentido.

Esta naturaleza ambivalente ha hecho compleja su conceptualización, pues existen muy diferentes pensamientos y visiones. La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que intenta responder a las demandas de la sociedad de la información y del conocimiento. El concepto, tal como se entiende en la educación, Argudín (2005) lo señala como el resultado de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás.

La educación basada en competencias (Holland, 1966) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

La educación centrada en el aprendizaje tiene un enfoque por competencias que permite a los individuos darles sentido a sus acciones y construir sus propios conocimientos. En ese caso las instituciones deben encausar esas acciones para hacer frente a las demandas de un mundo de cambios constantes. Las competencias se configuran de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cotidiano a lo profesional, de lo individual a lo colectivo. Esto se hace con el soporte de las familias, con el de las instituciones educativas y laborales; pero el individuo será el único responsable de su desarrollo y las pautas serán dadas por sus necesidades personales y productivas (Camacho, 2008).

Las competencias no son un concepto abstracto: se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Existen como tal desde el surgimiento del ser humano, porque son parte de la naturaleza humana en el marco de la interacción social y el ambiente ecológico (Tobón, 2010).

De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

En México la adopción de este modelo no se ha dado con la misma rapidez ni profundidad que en otros países, principalmente de la Comunidad Europea, su implementación ha sido gradual y aún incipiente en cuanto a los resultados deseados tanto en el aula como fuera de ella. Un avance más significativo en la incorporación de este modelo tuvo lugar durante la primera década del siglo XXI, primero en educación preescolar, después secundaria y posteriormente primaria; en la Educación Media Superior se implementa durante la segunda década.

En la educación preparatoria se logra en el contexto de los planteamientos de un nuevo Modelo Educativo, en donde se propuso un Marco Curricular Común (MMC) para sustentar los aprendizajes interdisciplinarios y transversales; fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los educandos y atender el desarrollo de sus competencias profesionales. Entre las aportaciones del MCC se destaca la definición de las competencias genéricas; son aquellas que todos los estudiantes del país deben lograr al finalizar el bachillerato, para permitir una visión más amplia del mundo, continuar con el aprendizaje a lo largo de sus vidas, así como establecer relaciones armónicas con quienes les rodean (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008).

Estas competencias no sólo implican el interés de los estudiantes, todos los elementos del entorno educativo deben asumir su participación en el tema. Así queda al descubierto que muchos docentes en la educación media superior poseen una formación en sus diferentes áreas de conocimiento, pero sin suficientes bases pedagógicas. Se requiere de capacitación en la materia para que a su vez se pueda hacer frente a una educación que implica perfiles más completos con habilidades que propicien estas nuevas dinámicas del proceso enseñanza aprendizaje.

Al hablar de competencias, la formación docente debe ser aquella que persiga prácticas más activas, reflexivas, que permita la resolución de problemas complejos con el uso de saberes variados; aprendizaje basado en la complejidad ascendente, en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, de prácticas y redes de conocimiento, en entornos presenciales y virtuales, además de fomentar las habilidades de investigación para el conocimiento. Tobón (2010) señala, no se trata de lo ya conocido con nuevas palabras, sino de generar otras prácticas docentes más acordes con los nuevos retos de la humanidad y con lo que esperan de los estudiantes.

Las recientes reformas educativas están basadas en este modelo y es deseable que los profesores visualicen sus tareas bajo este enfoque para propiciar el desarrollo óptimo de las competencias en la educación mexicana y para enriquecer las prácticas tradicionales a manera de emprender acciones más innovadoras que propicien destrezas, habilidades y actitudes necesarias para estos tiempos en los estudiantes.

2.6.1 La secuencia didáctica

Para apoyar el trabajo docente, en este modelo son de suma importancia las secuencias didácticas, porque son también una forma de mediar entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje en el marco de la adopción o refuerzo de las competencias. Los principales componentes de dichas secuencias son las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir), las actividades pertinentes y la evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso); sin dejar de lado que todo debe conducir a una reflexión tanto de los aciertos como de los errores para ubicarse en una mejora constante y funcional.

En términos simples, Pimienta (2011) señala que las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación docente buscan el logro de determinadas metas educativas con la consideración de una serie de recursos. El formato que se eligió para esta propuesta, en apego al modelo por competencias, tiene una estructura a simple vista compleja, sin embargo, comprende los elementos necesarios para llevar a cabo una práctica docente integral:

- La identificación: es la parte que hace referencia a los aspectos formales que ubican la secuencia en un punto de la programación didáctica de una materia. Incluye nombre, asignatura, docente titular, grupo, fecha, horas de aplicación y el contenido temático.
- El problema significativo del contexto: en la educación por competencias es muy importante este elemento para determinar un compromiso no sólo de formación en el tema sino en un aspecto más amplio que incluya el escenario social y sus problemáticas reales; y éstos de manera ideal no deben ser enteramente decididos por el profesor, él como mediador someterá a juicio del grupo las posibilidades con diferentes niveles de participación de los estudiantes (receptivo, básico, autónomo y estratégico) sin tener preferencia por alguno, eso dependerá de lo que se desee lograr.
- Competencias a formar: en este punto se debe ser cuidadoso con la formulación de competencias, primero porque éstas deben responder al problema significativo del contexto y segundo porque con facilidad se confunden con actitudes, valores, destrezas, objetivos, conceptos o resultados.
- Actividades concatenadas: a partir del problema del contexto se establecen las actividades de aprendizaje-evaluación y se busca que estén sistémicamente

estructuradas, con dependencia entre ellas para resolver el problema planteado. Para su formulación hay cuatro aspectos a considerar, 1) deben estar organizadas en momentos de acuerdo con el proceso o con el enfoque; 2) se deben determinar las actividades que se realizarán con la intermediación docente; 3) al tiempo que también se enuncian las que harán de manera autónoma los estudiantes; 4) finalmente se determina la duración de las mismas, esto siempre que sea posible o al menos una estimación para tener la seguridad de que se alcanzará el objetivo en tiempo.

- La evaluación: determinar los diferentes métodos teniendo en cuenta que para las competencias no sólo se considera el producto final sino todo el proceso en paralelo a la ejecución y de manera ideal se lleva a cabo con matrices o rúbricas sin dejar de lado elementos como las competencias, los criterios, las evidencias, las ponderaciones, los niveles de dominio y los tipos según el resultado deseado (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, sumativa, formativa, inicial, de diagnóstico, final o por su intencionalidad).

- Proceso metacognitivo: es la esencia de este modelo, es un elemento diferenciador porque consiste en orientar al estudiante hacia la reflexión sobre su desempeño y, por lo tanto, a la autorregulación con la finalidad de hacer efectivo un aprendizaje significativo. Es un instrumento que pretende la mejora autónoma y continua. Está ubicado al final de la tabla, pero es sólo para enmarcar su importancia porque en realidad se deben plantear al inicio de cada sesión los elementos metacognitivos para que al final se haga una recolección de resultados.

- Recursos: se debe considerar con la intención de gestionarlos con anticipación y debe existir una coherencia entre lo que se empleará y lo que se pretende hacer.

- Normas de trabajo: pueden imponerse algunas y otras someterlas a consenso del grupo con la finalidad de alcanzar un ambiente propicio para las prácticas.

Con todos y cada uno de estos elementos se propone que los estudiantes no sólo aprendan sobre un tema, sino que también desarrollen competencias para desenvolverse en la vida mediante la apropiación de contenidos. El reto como docente es cambiar el paradigma tradicional y lograr mediante estos elementos que los estudiantes se apropien y hagan uso de la cohesión y coherencia en el relato de lo cotidiano.

2.6.2 Diagnóstico, desarrollo y evaluación

Las estrategias de enseñanza aprendizaje son instrumentos de los que se puede apoyar el docente para incentivar el desarrollo de las competencias en los estudiantes, basadas en la secuencia didáctica y es conveniente utilizarlas de manera permanente. Existen para los diferentes momentos de la práctica: para indagar en los conocimientos previos, para estructurar los contenidos y para evaluar.

El aprendizaje significativo se enriquece de los vínculos que se establecen entre lo que el individuo ya posee y lo que necesita saber para alcanzar un nuevo conocimiento. Para esta etapa será valiosos utilizar recursos como conceptos, ideas iniciales, material inductivo o cualquier otra actividad que sea un marco de referencia para entablar estos vínculos necesarios.

Diagnóstico

La finalidad de esta etapa es obtener datos que reflejen los conocimientos y capacidades requeridas para iniciar de manera exitosa el proceso de aprendizaje; se aplica al iniciar el

trabajo con el grupo, para identificar y analizar las expectativas, los intereses, las experiencias y saberes. En este proyecto se emplean dos formatos, el primero un *SQA*; qué sé, qué quiero saber, qué aprendí (Anexo 1).

Esta estrategia es individual, mediante tres preguntas enfocadas en los diferentes aspectos a tratar, permite un acercamiento con el estudiante en dos momentos clave de la evolución, al inicio de la secuencia para indagar los conocimientos previos, de suma importancia en la construcción del conocimiento, y para saber qué interés muestra sobre los aspectos ahí mencionados; y al finalizar para hacer una correspondencia entre los dos elementos anteriores al constatar qué es lo que en su consideración aprendió. Mucho de la importancia de este procedimiento radica en que los alumnos de manera consciente ubiquen la relación entre lo previo, sus dudas y el nuevo conocimiento, es una manera de mostrarles la utilidad de esta recuperación de datos para la adquisición de nuevos saberes.

Otra de las acciones que se emprendieron fue la de una *actividad detonadora*, o sea, a partir de mostrar al grupo imágenes significativas para el tema, ellos deben hacer reflexiones sobre lo que ven, lo que analizan, lo que entienden y emitir sus opiniones de manera abierta ante el grupo para que en conjunto formen consensos o discrepancias y se inicie con ello una discusión moderada por el docente para llegar a una reflexión general. Es una práctica muy enriquecedora que dinamiza la clase, es una ocasión para escuchar las apreciaciones de los estudiantes, cuando aún no tienen la claridad del rumbo de las acciones, sin predisposición.

Para finalizar esta primera etapa y para vincular la detonación de conocimientos, se empleó *la lluvia de ideas*, ésta es una estrategia grupal que posibilita indagar sobre el tema en cuestión, pero ya más enfocados los esfuerzos. Mediante esta estrategia grupal se propicia el

intercambio de ideas entre los integrantes y es la ocasión para introducirse al tema mediante una actividad que recoge todas las expresiones emitidas por los estudiantes para posteriormente, de forma sucinta, aclararlas, puntualizarlas y enlazarlas con el inicio de las sesiones de instrucción teórica.

Desarrollo

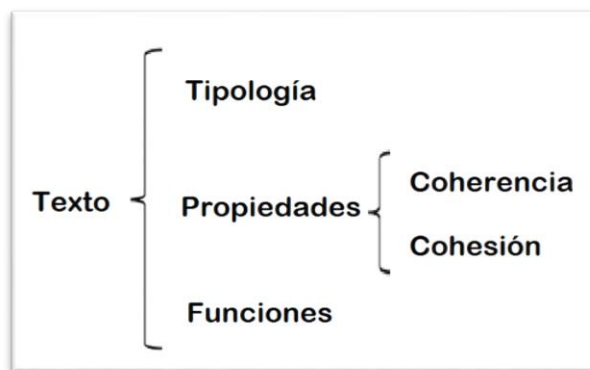
El desarrollo parte del problema significativo del contexto: que el estudiante use el relato con todos sus elementos constitutivos como forma de expresión y comunicación, a partir de temas o vivencias de la cotidianidad en diferentes ámbitos de su vida, no sólo para un entorno educativo. La idea del progreso es que sea gradual, que les permita observar sus avances y que además haya un reflejo de ese desarrollo en un producto final.

Existen numerosos recursos y actividades para el desarrollo de las competencias, a través de los cuales el estudiante pone en juego sus conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y virtudes, todo en un contexto educativo de respeto estimulado e incentivado por el docente a cargo para la adecuada evolución. Así el grupo participa libremente, con la confianza de emitir su opinión, con el único fin de alcanzar un nuevo conocimiento de manera conjunta en un entorno propicio.

Para iniciar, el apoyo es mediante una presentación en diapositivas con frases guía, para que mientras se realiza la disertación oral de los conceptos teóricos, el grupo pueda hacer un seguimiento gráfico y con información más sintetizada del tema. Así no recae sobre el docente toda la atención, da seguimiento ordenado a su exposición y permite una clase más interactiva, con mayor riqueza visual.

Para continuar, uno de los instrumentos empleados en esta propuesta fue el *cuadro sinóptico*. Estos organizadores gráficos son muy útiles para clasificar u organizar información abundante o compleja, como en el tema que se tiene de frente en este trabajo; se caracteriza por el uso de llaves y porque se presenta en orden jerárquico, de lo general a lo particular, de derecha a izquierda. En el aula, sus principales funciones tienen relación con la organización del pensamiento, la capacidad analítica, de síntesis y de abstracción.

Figura 9. Ejemplo de cuadro sinóptico



Posteriormente, se empleó el *tópico generativo* (Blythe, 2004) es una técnica que representa un desafío cognitivo para los alumnos que tendrán que resolver a través de la reflexión. Esto incluye temas, conceptos, teorías o ideas, los cuales son el punto de partida para la enseñanza a través de comprensiones profundas. Esta estrategia es central para una o más asignaturas, ya que permite establecer relaciones entre la escuela, el mundo cotidiano del alumno y la sociedad; los temas son de interés tanto para los docentes como para los alumnos (Pimienta, 2012:128).

Consta de tres elementos: el *tópico generativo* que es una situación en forma de problemática o de pregunta que llevará a los estudiantes a una reflexión que generará ideas diversas para llegar a un fin común, la comprensión o resolución de todo lo que el *tópico* plantea. La

competencia, es aquella habilidad que van a reforzar o a desarrollar mediante el t3pico que est3 dado como pauta. La interdisciplinariedad es un elemento extra que les permitir3 llevar el nuevo conocimiento a otros contextos y traer de ellos tambi3n habilidades 3tiles en el caso en cuesti3n

Figura 10. Ejemplo de t3pico generativo

T3pico generativo	Competencia	Interdisciplinariedad
¿C3mo hacer que un texto posea cohesi3n y coherencia? Como ejemplo pueden tomar las im3genes detonadoras del inicio de la secuencia.	Utilizas sus habilidades lectoras para identificar las caracter3sticas de los textos en cuesti3n y pone a prueba los conocimientos te3ricos recibidos con anterioridad para constatar que los puede llevar a la pr3ctica.	Todas las 3reas de conocimiento de la EMS, principalmente la del 3rea de humanidades.

Para la etapa de la producci3n discursiva, se realiz3 un formulario *PNI* (positivo, negativo, interesante), se emple3 como apoyo para la concepci3n de la idea o tema que regir3 sus narraciones. En los sondeos iniciales, los estudiantes se3alaban la dificultad de c3mo saber de qu3 hablar y c3mo jerarquizarlo. Con la resoluci3n de lo propuesto por este formato se les facilita esa labor mediante tres premisas: qu3 encuentran de positivo en su tema, que le ven de negativo y qu3 podr3a ser interesante. Con ello ya van a tener un peque3o esquema como gu3a para avanzar hac3a su redacci3n.

Figura 11. Ejemplo de Positivo-Negativo-Interesante

Escribir sobre mi noviazgo actual		
Positivo	Negativo	Interesante
-Tema reciente -Me gusta hablar de eso	-Mucha informaci3n -Muy personal	- ¿?

Otro de los ejercicios propuestos es un relato previo al trabajo final. para llevarlo a cabo se deben apoyar en la información de la ficha de especificaciones que contiene las pautas necesarias para llevar a cabo esta actividad:

- Destinatario: específicamente a quién se dirigirá su escrito.
- Finalidad: qué intención tiene lo que escribirán.
- Secuencias textuales: cuál será la forma discursiva predominante.
- Papel de quien escribe: es la postura que mantendrá e emisor frente al tema y a los receptores.
- Objeto del tratado: es la especificación exacta de lo que se abordará con relación a la finalidad.
- Extensión del escrito: un parámetro de cuánto deben escribir (porque es una inquietud que siempre los asalta).
- Criterios de evaluación: es muy importante ser claros en lo que se espera del escrito y por tanto de lo que se evaluará en él.

Figura 12. Ficha de especificaciones para el relato

ESPECIFICACIONES
Destinatario: Finalidad del escrito: Secuencias textuales: Papel de quien escribe: Objeto del tratado: Extensión del escrito: Criterios de evaluación:

Para la redacción de sus textos tendrán como referente un grupo de relatos, éstos fueron seleccionados por sus características en cuanto a sencillez, brevedad y temáticas cotidianas. Son para su lectura en el grupo, alguno de ellos en voz alta, alguno otro de manera individual,

para que reflexionen sobre las características, sus propiedades y sea un ejemplo para concretar su trabajo.

Finalmente, el formato que se propone en esta secuencia para facilitar la producción de un relato cohesionado y coherente por los estudiantes de bachillerato. Radica en partir de una hoja que no está en blanco:

Figura 13. Ejemplo propuesto para la secuencia

Una narración

Parte 1. Instrucciones:

1. Lee las palabras y vincúlalas con una experiencia tuya (dales un tema).
2. Escribe una oración con cada par de palabras. Usa la primera persona y el pretérito como tiempo verbal. No importa en qué posición las ubiques, sólo deben ser claras y verosímiles.
3. Después, amplía la información de cada oración con un complemento (cuida que tus cuatro oraciones mantengan un tema).
4. Lee y utiliza el ejemplo como referencia.

El día: el día más bonito del año es el de mi cumpleaños > porque me dejan hacer lo que quiera

Mi mejor: _____ >

Ese día: _____ >

Yo quiero: _____ >

Así no: _____ >

Parte 2. Instrucciones:

1. Lee tus oraciones.
2. Numéralas de mayor a menor importancia o cronológicamente.
3. Transcribelas en el orden que les diste y haz con cada una un párrafo para constituir tu relato.
4. Hecho lo anterior, lee lo que escribiste y valora si tiene cohesión y coherencia, de lo contrario haz los ajustes pertinentes.

Parte 3. Instrucciones:

1. Intercambia tu relato con un compañero.
2. Hagan una primera valoración basándose en la lista de cotejo.
3. Corrige y produce un nuevo borrador.
4. Intercambia tu relato con un compañero.
5. Hagan una segunda valoración basándose en la rúbrica.
6. Entrega tu versión final que será valorada con la misma rúbrica.

Poseen en su hoja unas palabras que tienen ya en sí un hilo temático, con ellas deben hacer cuatro oraciones (una para cada una), después escribirán frente a cada oración un complemento. Hecho esto, a manera de jerarquizar lo escrito hasta ahora, las leerán y enumerarán en grado de importancia o por orden cronológico. Para continuar, en una hoja en blanco transcribirán la numerada como la primera o la más importante y con ésta desarrollarán un párrafo al completar cada una de las oraciones, hasta hacer lo mismo con las tres. Las leerán, en medida de lo posible les darán unidad y sentido, para que de estas primeras fases resulte un texto preliminar.

Intercambiarán sus relatos con un compañero, deben leer el texto del otro para hacer una primera evaluación mediante la lista de cotejo que considera la opción de darle los comentarios necesarios para las mejoras a su trabajo. Hacen un segundo borrador a partir de las observaciones de su compañero y lo entregan para ser evaluados por el docente mediante una rúbrica. Se les da una retroalimentación y de eso debe resultar el producto final, un relato cohesionado y coherente sobre un tema cotidiano.

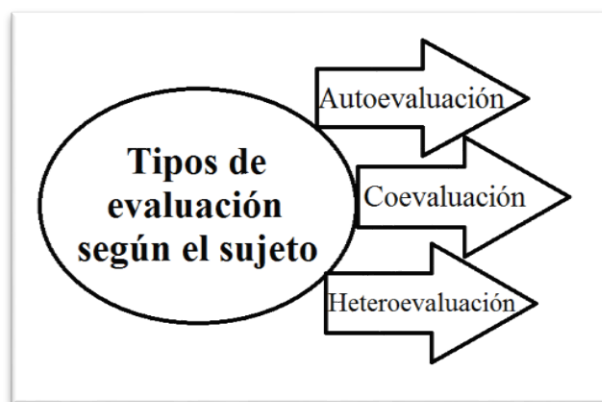
Evaluación

La evaluación es un proceso por demás importante, sea numérica o no, con una buena aplicación e interpretación es la posibilidad de ver los avances de los estudiantes en un tema dado. Tiene varios recursos, se puede hacer en diferentes momentos y dependiendo de lo que se desee obtener, es un mecanismo de regulación y de autorregulación necesario si se desean alcanzar los objetivos planteados o en caso contrario, para tener los elementos necesarios para llevar a cabo la retroalimentación.

En las competencias, evaluar es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes. Esto trae consigo cambios sustanciales en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque se deben plantear tareas y problemas realistas que insten la inquietud y el interés; igualmente debe primar que todos los miembros del grupo tener absoluta claridad del para qué, para quién, por qué y cómo se evaluará. De lo contrario el resultado no será el idóneo (Zavala, 2003).

Se pueden distinguir tres tipos de evaluación de competencias:

Figura 14. Tipos de evaluación



A través de la autoevaluación es la propia persona quien atribuye un juicio a la formación de sus competencias siempre considerándolas con base en los propósitos de la formación, los criterios de desempeño y las evidencias requeridas; en la coevaluación los estudiantes valoran sus competencias entre sí conforme criterios previamente definidos; y la heteroevaluación, es la valoración que hace una persona de las competencias de otra, considerando los logros y aspectos a mejorar respecto a los parámetros acordados. En esta secuencia se emplearán

los tres tipos, para evaluar el proceso y así tener puntos de reflexión antes del producto final con la intención de ajustar o de profundizar.

La evaluación final o de resultados se nutre de la información obtenida a través del diagnóstico y de la evaluación de los procesos, en esta etapa se sistematizan todos los elementos recabados para llevar a cabo la comprobación de los aprendizajes o capacidades desarrolladas por el estudiante al término de la secuencia. Se hará mediante matrices, para la primera etapa una lista de cotejo y para cerrar una rúbrica.

La lista de cotejo es un instrumento para registrar si determinado rasgo señalado para la elaboración de una actividad está presente. Una de sus características es que sólo acepta dos respuestas: si o no. Por ello, para su estructuración resulta conveniente tener claro el propósito, los conocimientos necesarios, los procedimientos a seguir, las actitudes que el estudiante debe desarrollar y un análisis secuencial de cada una de las tareas a realizar.

Por otra parte, la rúbrica es uno más de los recursos de evaluación por competencias que se utiliza para medir el nivel y la calidad de una tarea. En ella se describen los criterios para evaluar el trabajo, de esa manera tanto los alumnos como el docente, saben con qué debe cumplirse la actividad y qué se evaluará en ella. Emplea niveles de ejecución diversos como, por ejemplo, excelente, bueno, adecuado, necesita mejorar. Y se le asignan valores o una puntuación que al final se sumarán para saber en qué medida se cumplió el objetivo o no.

En la evaluación por competencias se requiere de evidencias en las que se relacionan las capacidades requeridas, sobre todo a través de contextos integradores que permitan al estudiante mostrarlas en su desempeño. Es indispensable considerar los tiempos y los espacios que caracterizan cada tema, por lo que la enseñanza debe dar pauta al análisis, la

síntesis, la abstracción y la generalización que favorecen la formación de individuos autónomos.

En este capítulo se han señalado y explicado los lineamientos que le dan sustento a este trabajo, la idea es, a partir de estos preceptos teóricos, configurar lo que fue la aplicación de cada una de las ideas aquí señaladas y los resultados que de ello emanaron como evidencia de la validez y de la sustentabilidad de esta propuesta.

CAPÍTULO 3

EL RELATO DE LO COTIDIANO PARA LA COMPRENSIÓN, ADQUISICIÓN Y USO DE LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL BACHILLERATO

Me lo contaron y lo olvidé;
lo vi y lo entendí;
lo hice y lo aprendí.
Confucio

Una persona u organización se fija una meta y estipula qué pasos debería seguir para llegar hasta ella a través de la *planeación*; es un proceso conformado por diferentes etapas con una duración muy variable dependiendo del contexto y considera diversos aspectos tales como los recursos y la influencia de factores internos y externos; supone la identificación de un problema, el análisis de las diferentes opciones disponibles y tomar decisiones sucesivas.

La planeación debe ser el punto de partida en todas las actividades humanas que demandan un resultado favorable sin importar el ámbito para aumentar las posibilidades de éxito. Es un elemento de peso en todo proyecto y aun así en ocasiones se lleva a cabo con poca rigurosidad o se deja de lado para dar paso a lo fortuito o a lo improvisado.

En el tema de la educación también se hace imprescindible tener una planeación en todo momento que comprenda desde las acciones gubernamentales, pasando por las institucionales, por las de las correspondientes áreas, hasta llegar a las acciones del docente, en quien finalmente recae la parte operativa de la labor educativa y quien por lo tanto tendrá

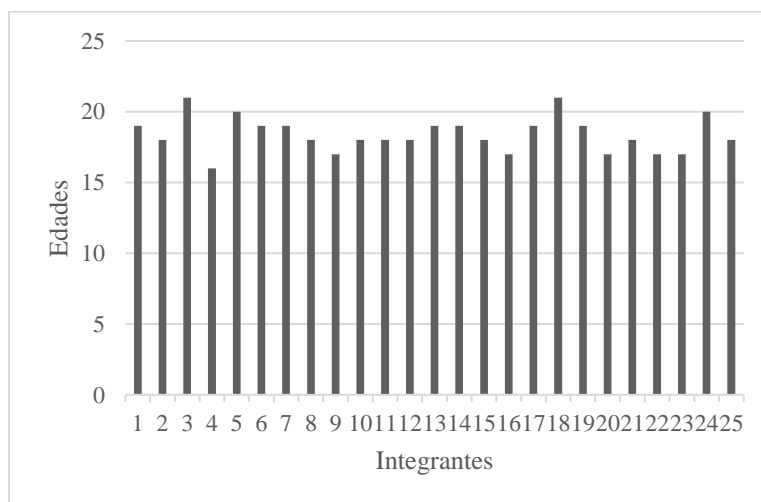
que afrontar el éxito o el fracaso de sus acciones con respecto a los resultados esperados o deseados.

3. 1 Escenario de la práctica docente

La práctica docente que se llevó a cabo para la ejecución de la secuencia didáctica propuesta en este proyecto, se realizó de manera ideal como se sugirió anteriormente: en el Colegio de Bachilleres, frente a un grupo de quinto semestre y durante el módulo dos de Taller de Análisis y Producción de Textos I. En este grado los grupos son medianos, con un promedio de 30 integrantes, a diferencia de los primeros semestres que pueden llegar a ser de más de 60 alumnos. La práctica se efectuó con la intención de comprobar su validez y de ubicar las posibles inconsistencias para subsanarlas.

El grupo de aplicación estaba conformado por 25 integrantes, de los cuales 18 eran hombres y 7 mujeres:

Figura 15. Edades de los integrantes del grupo muestra



El grupo se mostró interesado principalmente por dos motivos:

- Porque el tema como fue planteado les resultó atractivo. Se les explicó someramente de qué se trataba la actividad, mediante la contextualización del tema y la vinculación con sus actividades. Se les exhortó a participar en todo el proceso para que pudieran ver la efectividad de la práctica y aunque no todos lo hicieron, los que lo lograron se mostraron satisfechos con las sesiones de trabajo.
- Porque se utilizaron recursos diferentes. Se proyectó una presentación para reforzar la parte oral, se llevaron materiales impresos y se dio un seguimiento puntual sesión tras sesión de la adquisición de conocimientos y de los avances hacia el producto final.

Es una realidad innegable la monotonía en la que como profesor se incurre, esto puede ser por la falta de actualización, falta de interés o por la inercia que se da al realizar durante muchos años la misma actividad. Además, no ayuda el hecho de que el colegio no posee suficientes materiales para llevar a cabo sesiones con herramientas tecnológicas, entre otras cosas; y eso imposibilita a los docentes en cierta manera para modificar sustancialmente sus prácticas.

El contratiempo sólo estuvo en la falta de un espacio adecuado para la proyección de la presentación, un aspecto no previsto en la preparación de la secuencia. Las aulas no cuentan con suficientes conexiones a la luz eléctrica y se debe maniobrar un poco para obtener la energía. Los espacios son muy amplios, con grandes ventanales, la luz entra por todos lados y no hay manera de evitarlo. Además, eso mismo provoca que no haya mucho espacio para proyectar, se debe hacer en una pared que limita la visión.

No obstante, el interés y buen ánimo del grupo, permitieron priorizar el trabajo humano para llevar a cabo el trabajo en tiempo y forma.

3.2 La secuencia didáctica: “Relato de lo cotidiano”

La secuencia didáctica obedece a la intención de planificar un tema relacionado a la didáctica del Español como asignatura de la educación media superior y al tema que rige este proyecto, *El relato de lo cotidiano para la comprensión, adquisición y uso de la coherencia y la cohesión. Propuesta didáctica para el bachillerato*, que comprenderá los diferentes momentos y recursos para obtener el máximo provecho de las circunstancias, del tiempo y de los estudiantes de quinto semestre.

Para la ejecución se partió de dos preguntas, la primera: ¿Qué enseñar? Y aunque la respuesta parecía evidente, se encontraron varias opciones sobre todo en torno a la cotidianidad. Ésta sea considera como el punto de origen de muchas manifestaciones ricas cultural y lingüísticamente hablando, pues se trata de un reflejo de la personalidad, del bagaje cognoscitivo y de las habilidades discursivas de cada individuo. Y es que una narración es un ejercicio importante para desarrollar y evidenciar diferentes competencias. Entonces en el qué enseñar está también implícita una serie de actividades complementarias como el reconocimiento de la realidad (de cada individuo), la selección y jerarquización de información, la ampliación del léxico, el trabajo sistematizado y por objetivos, entre muchas otras.

La segunda pregunta: ¿Cómo enseñarlo? De primera instancia una respuesta es hacerlo de manera gradual, eso puede significar mayores posibilidades de éxito porque se van señalando avances significativos para traducirlos en relatos más extensos y mejor logrados. Otra

respuesta es hacerlo a partir del modelo por competencias que rigen la institución para la cual se está haciendo esta propuesta, por eso se seleccionó el modelo propuesto por Sergio Tobón Tobón, Julio Pimienta Prieto y Juan Antonio García Freyle (2005).

Finalmente, una respuesta más es la que está vinculada al desarrollo de instrumentos adecuados a la práctica, las actividades de apoyo como los ejercicios complementarios, las dinámicas de grupo, las lecturas en el aula, una lluvia de ideas sobre el tema y sobre el contenido, escuchar las opiniones de los estudiantes e identificar los elementos cotidianos, lingüísticos, narrativos, cohesivos y de coherencia que puedan ser de utilidad para esta actividad.

Contiene cinco momentos para su aplicación:

- 1) Contextualización e introducción. El encuadre y la atracción hacia el tema.
- 2) Aplicación de conocimientos teóricos. La adquisición de datos duros sobre el tema.
- 3) Textos modelo/primer relato. El ejemplo a seguir y el primer intento.
- 4) Producto final. El resultado de todo el trabajo previo.
- 5) Evaluación/retroalimentación. La medición y los ajustes para cerrar el proceso.

Su evolución corresponde a los propósitos para llegar a la concreción del objetivo general de esta propuesta de una manera gradual, a partir de la vinculación de los conocimientos previos con los nuevos contenidos, los avances significativos y la conclusión.

3.2.1 Objetivos

Esta propuesta trae consigo un conocimiento para las diferentes actividades de la asignatura en cuestión, pero responde también a una necesidad de expresión textual en diferentes

contextos. La posibilidad de narrar sucesos por escrito de una manera cohesionada y coherente no es exclusiva de un área de conocimiento, esto permea en todos los ámbitos del desarrollo humano.

En un esfuerzo para dar respuesta a las necesidades que demandan los estudiantes de nivel medio superior, se formuló una propuesta a partir de la tesis de que la asimilación de la cohesión y la coherencia será más eficiente a partir de la narración de sucesos cotidianos de los estudiantes de bachillerato, debido a que se trata de un tema cercano, que es de su agrado y que les permite ser la fuente de información para desarrollar sus escritos.

Así, el uso de relatos sencillos y breves facilitará la asimilación de estas propiedades textuales, mismos que más adelante serán la pauta para ir más allá y pasar a otro nivel con el desarrollo de escritos más complejos y extensos. Para alcanzar el primer nivel que aquí se plantea, será necesario un cambio en los procesos de escritura basados hasta ahora sólo en el aprendizaje del código, para resignificarlos mediante la competencia discursiva.

Objetivo general:

- Que los estudiantes adquieran las propiedades textuales de cohesión y coherencia mediante el uso del relato de lo cotidiano.

Objetivos específicos:

- Asociar los conocimientos previos con el relato, la cohesión y la coherencia para utilizarlos en función del nuevo aprendizaje.
- Propiciar un contexto significativo para despertar el interés en el tema.
- Desarrollar material didáctico acorde, para reforzar los conocimientos teóricos

- Realizar un seguimiento puntual de los avances para supervisar el buen desempeño o los elementos que requieren de un mayor seguimiento.
- Orientar los esfuerzos hacia la producción final, con el marco teórico y los procedimientos dados para este fin.

La secuencia por sí misma podría no significar nada, a pesar de contener todo lo necesario para su ejecución y de haber sido probada, porque hace falta más que un solo papel con instrucciones. El éxito o el fracaso de la propuesta va a depender también de muchos otros elementos como la claridad en la persecución de los objetivos, el interés del docente, el interés generado en los estudiantes, la puntualidad en el seguimiento, la orientación de los avances y la retroalimentación constante.

“El relato de lo cotidiano”

Asignatura:	Lenguaje y Comunicación I
Docente:	Claudia Fernández Hernández
Fecha:	01/07/2016
Horas o créditos:	1
Bloque, temas, etc.:	Quinto semestre, bloque 1

PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO

Usa el relato con todos sus elementos constitutivos como forma de expresión y comunicación a partir de temas o vivencias de su cotidianidad en diferentes ámbitos de su vida, no sólo para un entorno educativo.

COMPETENCIAS

(declaradas como aparecen en los programas de la Dirección General del Bachillerato en México)

UNIDAD DE COMPETENCIA DISCIPLINAR

Practica una redacción propia, a través de textos modelo, donde pueda utilizar las propiedades textuales que le permitan expresarse de manera clara mediante el relato de su cotidianidad de acuerdo con sus necesidades comunicativas.

ATRIBUTOS (CRITERIOS) DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS:

- Expresa momentos y vivencias propias mediante el relato estructurado acorde a las necesidades comunicativas.
- Aplica estrategias narrativas para alcanzar los objetivos expresivos y comunicativos que persigue.
- Lee y analiza narraciones de diferentes autores con temas y contextos diversos a manera de ejemplo.
- Identifica sus momentos y vivencias clave y a partir de ellos construye relatos.
- Utiliza recursos lingüísticos y propiedades textuales para hacer llegar su mensaje de manera cohesionada y coherente.

SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
- Conoce la clasificación de los relatos, sus elementos estructurales y sus propiedades comunicativas y expresivas.	- Describe e identifica en ejemplos modelo de relatos la estructura narrativa, el uso de signos, la sintaxis y las propiedades textuales.	- Reflexiona sobre los textos modelo, sobre su importancia, los contenidos y sus

- Utiliza signos de puntuación, las propiedades sintácticas y textuales que puede y debe poseer un texto.	- Emplea conforme a las reglas: comas, puntos, puntos y coma, guiones, comillas, mayúsculas. - Construye sintácticamente un relato - Aplica las propiedades textuales de cohesión y coherencia	características para su uso o identificación en diferentes contextos de su vida. - Promueve el relato como forma de expresión y de transmisión cultural e histórica.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

RECURSOS

<p>Relatos</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Laptop y proyector para PPT</p> <p>Adam, Jean-Michel, Lorda. (1999). <i>Lingüística de los textos narrativos</i>. Editorial Ariel, España.</p> <p>Beaugrande de, Alain-Robert, Dressler (1997). <i>Introducción a la Lingüística del texto</i>. Editorial Ariel, España.</p> <p>Cortés Rodríguez, Camacho Adarve (2005). <i>Unidades de segmentación y marcadores del discurso: Elementos esenciales en el procesamiento del discurso oral</i>. Arco Libros, España. Col. Biblioteca Philologica.</p>

ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	METACOGNICIÓN
-------------	------------	---------------

MOMENTO 1

Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
<p>Apertura: mostrar unas imágenes como situación detonadora (ver anexo PPT).</p> <p>Hacer una lluvia de ideas para que identifiquen qué es el</p>	<p>Apertura: responder SQA (ver anexo 2).</p> <p>Desarrollo:</p> <p>- Estructuración de un cuadro sinóptico con los conceptos más importantes del relato</p>	<p>Lluvia de ideas: con ésta se podrá vislumbrar de manera más efectiva el conocimiento previo y su</p>	<p>Es posible que no identifique desde el primer intento un relato.</p>	<p>Con ayuda puede identificar un relato y ver que lo usa en todo momento en su vida cotidiana</p>	<p>Identifica las características del relato.</p>	<p>Identifica en su entorno los relatos.</p>	<p>La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.</p> <p>¿Cuáles fueron las dificultades al identificar los relatos?</p>

relato, cuándo y de qué manera lo usan y su utilidad. (Ver anexo 1)	cohesionado y coherente.	vinculación con el nuevo planteamiento					¿Cómo es posible Identificarlos con facilidad? ¿Cómo mejorar esta actividad? ¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?
Desarrollo: - Explicación de qué es un relato, sus funciones sociales, características y elementos. (Ver anexo PPT).	Cierre: reflexionar sobre el contenido y hacer un comentario oral al respecto.	Cuadro sinóptico.					
Cierre: Sesión de comentarios abiertos y libres sobre lo abordado en clase.							
MOMENTO 2							
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.
Apertura: repasar contenidos de sesión anterior e introducir al manejo del relato la cohesión y la coherencia mediante ejercicios de clase.	Apertura: recordar y reflexionar los contenidos de la sesión anterior. Desarrollo: - Identificar elementos del relato.	- Ejercicios resueltos.	Es posible que no logre responder con facilidad todo lo requerido en el primer intento.	Con ayuda puede entender la lógica de los ejercicios y del tema que en ellos va implícito.	Identifica las características del relato y sus elementos.	Identifica en su entorno los relatos y analiza si son cohesionados y coherentes	¿Cuáles fueron las dificultades al completar las actividades? ¿Surgió la idea de algún ejercicio nuevo?
Desarrollo:							

- Organizar en equipos pequeños y proporcionar ejercicios (ver anexo 4). Cierre: hacer una retroalimentación grupal de los hallazgos en sus ejercicios.	- Aplicar conocimientos previos y de clase para realizar ejercicios en equipos. Cierre: Coevaluar sus ejercicios.						¿Cómo mejorar esta actividad? ¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?
MOMENTO 3							
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.
Apertura: - hacer lectura en voz alta de relatos modelo. (Ver anexo 3) Desarrollo: proporcionar el esquema para la redacción del relato propio (anexo 5) - Seguimiento de la redacción de sus relatos. Cierre: proponer una dinámica de	Apertura: leer los cuatro relatos modelo propuestos. Desarrollo: Comentar sus impresiones y hallazgos. Hacer la detección de las características útiles del relato. Desarrollar su relato conforme al esquema proporcionado.	- El formato de relato, debidamente contestado.	Es posible que se le dificulte el esquema al verlo por primera vez.	Con ayuda empezará a llenar lo que le pide.	Las ideas fluyen para completar el primer borrador de su relato.	Identifica en su entorno los relatos e identifica sus elementos, características y usos.	¿Cuáles fueron las dificultades con el formato de relato? ¿En qué radicó la dificultad? ¿Cómo mejorar esta actividad? ¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?

coevaluación que derive en una retroalimentación grupal.	Cierre: leer los avances y tomar nota sobre los ajustes que se deben hacer.						
MOMENTO 4							
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.
Apertura: recordar lo que se hizo la sesión anterior y hacer una introducción a los marcadores textuales. Desarrollo: seguimiento de correcciones. Cierre: leer el primer borrador.	Apertura: leer lo escrito en su esquema. Desarrollo: dar cohesión y coherencia a los párrafos mediante el uso de marcadores textuales. Cierre: corregir y ceñir el relato a lo solicitado, para llegar al primer borrador.	- Textos de su autoría que responda a los criterios expuestos en clase.	Redacción del relato, sin observar demasiado la estructura. Atendiendo básicamente al tema y a su ejecución.	Redacción con estructura narrativa.	Identifica las características del relato cohesionado y coherente	Entiende a la cohesión y la coherencia en diferentes contextos y las aplica a su relato.	¿Cuáles fueron las dificultades para introducir marcadores textuales a su relato? ¿En qué radicó la dificultad? ¿Cómo mejorar esta actividad? ¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?
MOMENTO 5							
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales

<p>Apertura: organizarse en binas.</p> <p>Desarrollo: hacer anotaciones sobre aspectos a revisar en sus equipos.</p> <p>Cierre: Leer la versión final.</p>	<p>Apertura: leer los textos en binas.</p> <p>Desarrollo: Sugerir ajustes, hacerlos y llegar a la versión final del relato.</p> <p>Cierre: Leer la versión final y hacer una reflexión del proceso.</p>	<p>- Textos de su autoría en versión final que responda a los criterios expuestos en clase</p>	<p>Un borrador que en la superficie es adecuado (tema, título, párrafos, ortografía).</p>	<p>Con los comentarios de sus compañeros, basados en la lista de cotejo, corregir: utilizando más organizadores textuales, sinónimos, todos los elementos señalados para la cohesión y la coherencia de su relato</p>	<p>Observa su producto final y hacer una reflexión crítica.</p>	<p>Es capaz de reproducir relatos en diferentes contextos a partir de los conceptos aprendidos.</p>	<p>básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.</p> <p>¿Cuáles fueron las dificultades al identificar los relatos?</p> <p>¿Cómo es posible identificarlos con facilidad?</p> <p>¿Cómo mejorar esta actividad?</p> <p>¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?</p>
<p>Normas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad - Los trabajos de redacción deben seguir las normas ortográficas y semánticas - En el trabajo en parejas, todos los integrantes deben hacer contribuciones en torno a la tarea propuesta - Respeto a la opinión y al trabajo de cada integrante 							
<p>Observaciones:</p> <p>El trabajo se hará a manera de taller, un proceso con seguimiento puntual y de ser posible personalizado, que culminará en un producto final.</p> <p>La importancia de realizar el trabajo en el aula, será minimizar el riesgo de plagio.</p> <p>Es relevante animar al estudiante para que no falte y culmine favorablemente su proceso.</p>							

3.3 Contenidos, recursos y actividades

La base de esta propuesta es la conceptualización de la cohesión, la coherencia y el relato cotidiano en términos simplificados para llevarlos al aula; posteriormente se ofrece una serie de actividades para fortalecer estos conocimientos; además del formato que les posibilitará desarrollar un escrito con menor dificultad al estar frente a la hoja, porque ésta no se encontrará en blanco, sino contendrá una estructura a partir de palabras guía que les ayudará en la construcción de sus relatos.

Se presenta también una selección de relatos de diferentes autores de habla hispana para ejemplificar lo que se desea lograr y en algún sentido para utilizarlos como modelos para sus prácticas. Al inicio de un ejercicio de expresión escrita es favorable hacerlo a través de la imitación o siguiendo ejemplos para que con la práctica se pueda alcanzar un estilo con una técnica propia ya más depurada.

3.4 Apertura: diagnóstico, contextualización, introducción teórica

MOMENTO 1						
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
<p>Apertura: mostrar unas imágenes como situación detonadora (ver anexo PPT). Hacer una lluvia de ideas para que identifiquen qué es el relato, cuándo y de qué manera lo usan y su utilidad. (Ver anexo 1)</p> <p>Desarrollo: - Explicación de qué es un relato, sus funciones sociales, características y elementos. (Ver anexo PPT).</p> <p>Cierre: Sesión de comentarios abiertos y libres sobre lo abordado en clase.</p>	<p>Apertura: responder SQA (ver anexo 2). Desarrollo: - Estructuración de un cuadro sinóptico con los conceptos más importantes del relato cohesionado y coherente. Cierre: reflexionar sobre el contenido y hacer un comentario oral al respecto.</p>	<p>Lluvia de ideas: con ésta se podrá vislumbrar de manera más efectiva el conocimiento previo y su vinculación con el nuevo planteamiento Cuadro sinóptico.</p>	<p>Es posible que no identifique desde el primer intento un relato.</p>	<p>Con ayuda puede identificar un relato y ver que lo usa en todo momento en su vida cotidiana</p>	<p>Identifica las características del relato.</p>	<p>Identifica en su entorno los relatos.</p>
<p>La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.</p> <p>¿Cuáles fueron las dificultades al identificar los relatos?</p> <p>¿Cómo es posible Identificarlos con facilidad?</p> <p>¿Cómo mejorar esta actividad?</p> <p>¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?</p>						

En el momento inicial se aplicó el SQA (sé, quiero saber, aprendí), mediante este formato se hicieron seis preguntas:

- ¿Qué características debe poseer una redacción?

Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí
40% Refirieron introducción, desarrollo y conclusión. 30% Claridad en las ideas 15% Ortografía. 15% Descripción, análisis, opinión.	50% saber más 15% cómo debe iniciarse 15% más características	90% Cohesión y coherencias

- ¿Qué es un relato?

Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí
50% Contar algo. 40% Describir un suceso. 7% Dar detalles de algo. 3% Es una expresión.	40% Cómo se hace. 40% Para qué sirve. 20% Sus características.	60% Cómo hacer un relato. 30 % Una forma de comunicación.

- ¿Qué funciones tiene el relato en mi vida?

Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí
70% Contar los sucesos de mi vida. 30% En las prácticas de la escuela.	40% Cómo hacerlo y cómo usarlo. 40% Para qué sirve.	60% importancia del relato en la vida. 30 % Que lo hago todo el tiempo.

- ¿Qué características tiene un relato cohesionado?

Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí
90% Nada 5% Las ideas	90% Qué es y para qué sirve	60% Une las ideas. 30% es una importante característica/propiedad de los textos.

- ¿Qué características tiene un relato coherente?

Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí
30% Que sea lógico. 30% Que sea claro.	90% Qué es y para qué sirve	70% Tiene sentido, de principio a fin.

30% No sé.		30% Se entiende mejor.
------------	--	------------------------

- ¿Por qué es importante escribir textos cohesionados y coherentes?

Qué sé	Qué quiero saber	Qué aprendí
70% No sé. 30% Darme a entender	60% Cómo se hace. 30% Técnicas para hacerlo.	60% Debo comunicarme por escrito bien. 20% Porque lo uso todo el tiempo. 15% Porque es bueno.

De manera complementaria, sólo con la finalidad de tener más elementos para enriquecer esta propuesta, se les preguntó si consideraban tener claridad al escribir a lo que el 80% respondió que no, el 16% que sí, pero con algunos detalles (ortografía, vocabulario, falta de información) y el 4% restante dijo que sólo cuando estaban tranquilos.

Una pregunta más era sobre si escribían narraciones y el 90% dijo que no o al menos no por gusto, el 10% restante dijo que sí, pero dependía de su estado anímico. En el balance de las respuestas obtenidas, se puede constatar que existe una problemática real en cuanto a la escritura, pero también son la ocasión para sustentar la importancia de despertar el gusto y el interés entre los jóvenes por escribir en el ámbito académico y fuera de él, porque es claro que comprenden la trascendencia de estos saberes y reconocen sus carencias.

Para continuar se dio paso a la contextualización del tema, donde se señaló la pertinencia y la ubicación tanto en las competencias académicas como fuera de ellas. De manera grupal, se hizo la pregunta sobre el significado de cohesión, es un concepto que no tiene mucha adhesión entre los jóvenes de bachillerato, las expresiones fueron de desconocimiento, sus respuestas no se acercaron en ningún sentido al significado, incluso comentaron que al escuchar el término no lo vinculaban de manera automática con la redacción de un texto.

Se trata de una palabra que escuchan con poca frecuencia, que por tanto es poco familiar y no la emplean. Fue hasta el momento de la conceptualización cuando hicieron una reflexión para concluir que en mayor o menor proporción usan esta propiedad textual sin saber cómo o con qué mecanismos lo logran; entonces la mayoría coincidió en la importancia de comprenderlo y de aplicarlo conscientemente.

Distinguir entre los dos usos que posee este vocablo es un primer paso al momento de contextualizar, porque ellos la mayoría de las veces desconocen que hay diversas teorías alrededor del *concepto cohesión* y que hay muchos usos en torno a la *palabra cohesión*, no discernen entre su uso pragmático y su uso teórico.

En cuanto a la coherencia, contrario a la cohesión, es un concepto más familiar para ellos, al menos en un sentido de uso coloquial. Al hacer la pregunta sobre su significado las expresiones fueron de duda, pero de inmediato lo empezaron a relacionar con una expresión escrita incomprensible, sin orden o con elementos sin relación. Es una palabra que usan, que escuchan con mayor frecuencia en expresiones incluso cotidianas y al hablar de ella en términos más académicos y teóricos les resulta sencillo asimilarla en relación a las características de un texto. No saben los mecanismos, no entienden cómo la aplican, pero sí lo ligan con sus escritos, con lo que desean expresar y lo que en realidad su lector percibe.

Finalmente se llegó a la demostración gráfica, consistió en mostrar una serie de imágenes que carecen de cohesión y coherencia, para que ellos las analizaran sin ningún recurso teórico previo y sacaran sus conclusiones sobre lo que veían o lo que en su consideración hacía falta y cómo podían mejorarlo.

Figura 16. Ejemplo de imagen detonadora

En las mañanas me lavo las manos y es que cuando hago deportes me gusta desayunar bien por eso quiero ir mañana a comprar unos tenis nuevos. Mi mamá ya me dio dinero además no tengo ganas de comer con ella así mejor me voy a la tienda de zapatos.

En la práctica docente fueron muy enriquecedoras las participaciones porque sí notaron las deficiencias del texto y fueron capaces de, en sus palabras, señalar los errores y algunas acciones para mejorarlo. Sus primeros comentarios fueron sobre la forma:

- “No está bien, está desordenado”.
- “No tienen bien los puntos y las comas”.
- “Nada tiene que ver con nada”.

Y conforme lo veían con mayor detenimiento, fueron pasando a aspectos de fondo que estaban ya más vinculados al tema de estudio:

- “No tiene sentido, no se entiende”.
- “Está mal estructurado”.
- “Le falta estructura lógica y sentido.
- “Salta de una idea a otra.
- “No tiene un tema”.

De primera instancia les pareció gracioso, pensaban que era un ejemplo exagerado y lo veían como algo ajeno a ellos; mediante los comentarios y las reflexiones terminaron por reconocer

que en más de una ocasión se han expresado así por escrito o verbalmente. Eso fue una motivación para continuar con el proceso y ver hacia dónde los conducía esta actividad detonadora que, a pesar de provocarles risa, les significaba un reto.

Desde estas generalidades respecto al tema, se llevó a cabo una lluvia de ideas sobre las palabras que ahora vinculaban a la cohesión y a la coherencia para, principalmente, ver si podían diferenciar los matices que hay entre una y otra antes de pasar a los conceptos formales. La respuesta fue muy diferente a la del sondeo inicial, sus aportaciones ya iban más enfocadas a su experiencia con las imágenes detonadoras, un detalle curioso es que ahora les parecía más necesaria la cohesión para definir un texto:

Cohesión

- Dirección
- Orden
- Unión
- Fusión
- Enlace
- Juntos
- Texto
- Necesaria

Coherencia

- Entendible
- Lógica
- Sentido
- Diferencia
- Característica
- Justificación
- Significado

Así llegaron a los contenidos teóricos, mediante una presentación en diapositivas se expusieron los conceptos para que los vincularan con los ejercicios de contextualización y que de esa manera empezara a tomar sentido el nuevo conocimiento. Los aspectos

conceptuales fueron llevados al aula de forma breve para que su comprensión fuera más eficiente y el resultado favorable al proceso. En realidad, sólo se trata de darle un sustento teórico a lo que ya observaron con antelación para que puedan nombrar adecuadamente los elementos, además de reconocer los mecanismos mediante los cuales se hace posible un texto cohesionado y coherente. La idea no es que ellos repitan y memoricen los conceptos, sino que los comprendan, porque realmente es un proceso de vinculación, de asimilación y de puesta en práctica.

La etapa inicial de la indagación y la contextualización concluyó con un cuadro sinóptico para esquematizar toda la información, así ellos podrán acceder más adelante a esos contenidos con mayor facilidad e irán complementándolo con los datos restantes. El hecho de que pudieran llevar todos los elementos a un esquema era importante para la mejor comprensión. La actividad se llevó a cabo con el apoyo de todo el grupo para que se fueran complementando los datos, para reforzar si es que había elementos en duda y para que todos estuvieran en un mismo sentido.

Posteriormente se dispusieron para la resolución de ejercicios que les brindarían la oportunidad de observar si realmente fueron asimilados los nuevos conocimientos o en dónde seguían existiendo áreas de oportunidad. Además de ser esto una actividad de paso obligado hacia la construcción de un producto final: relato cotidiano, cohesionado y coherente.

3.5 Desarrollo: ejercicios, lecturas e instrumento propuesto

MOMENTO 2						
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
<p>Apertura: repasar contenidos de sesión anterior e introducir al manejo del relato la cohesión y la coherencia mediante ejercicios de clase.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar en equipos pequeños y proporcionar ejercicios (ver anexo 4). <p>Cierre: hacer una retroalimentación grupal de los hallazgos en sus ejercicios.</p>	<p>Apertura: recordar y reflexionar los contenidos de la sesión anterior.</p> <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos del relato. - Aplicar conocimientos previos y de clase para realizar ejercicios en equipos. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coevaluar sus ejercicios. 	<p>Ejercicios resueltos.</p>	<p>Es posible que no logre responder con facilidad todo lo requerido en el primer intento.</p>	<p>Con ayuda puede entender la lógica de los ejercicios y del tema que en ellos va implícito.</p>	<p>Identifica las características del relato y sus elementos.</p>	<p>Identifica en su entorno los relatos y analiza si son cohesionados y coherentes</p>
<p>La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.</p> <p>¿Cuáles fueron las dificultades al completar las actividades?</p> <p>¿Surgió la idea de algún ejercicio nuevo?</p> <p>¿Cómo mejorar esta actividad?</p> <p>¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?</p>						

En el desarrollo de la propuesta, se integraron principalmente actividades para comprobar que se adquirió adecuadamente el nuevo contenido y fijarlo; se formularon diferentes ejercicios encaminados en poner a prueba los conocimientos, evaluar sus avances, retroalimentar y hacer los ajustes pertinentes. La metodología está enfocada en el problema del contexto que plantea la secuencia didáctica y tiene la intención de desarrollar en ellos las competencias necesarias para su grado académico y para las actividades propias de esta etapa como la redacción de diferentes tipos textuales en variados contextos.

Una primera propuesta de ejercicio es “Relaciona las columnas” (anexo 4), consiste en un relato al que se le extrajeron algunas palabras para colocarlas en una columna lateral y que entre todos los integrantes las deben relacionar para llenar con ellas los espacios vacíos, con la intención de dotar de sentido al texto.

La importancia de este ejercicio reside en dar coherencia y cohesión al escrito a partir de una estructura ya dada por la autora. Mediante la identificación del sentido de las palabras

ausentes para discernir y deliberar cuál completa la idea con los matices que existen en cada expresión. Es primordial hacer una lectura inicial para identificar la idea general del relato y situarse en el contexto de la narración; después deben leer línea por línea para completarlo basándose en el género, el número, la cronología de la narración, el modo verbal.

Mantener la cronología es una de las dificultades que tienen los estudiantes, no son conscientes de que la narración de un hecho pasado se debe realizar en pretérito; con facilidad escriben textos en los que se desplazan en el tiempo sin reparar en él o toman al infinitivo en esta categoría.

En “La acción” (anexo 4) ponen en práctica este tema, es un texto del cual se extrajeron algunos verbos y se colocaron entre paréntesis junto a otros distractores para que ellos seleccionen el que mejor complete la idea. *Hora de bombones asados* de Samuel Íñiguez Chávez, es un relato mediante el cual harán una reflexión, porque aun cuando la respuesta parece obvia, necesitan hacer una reflexión de por qué no colocar alguna de las palabras restantes y sobre la importancia de las acciones en la narración.

Sus comentarios hicieron muy provechosa esta actividad, porque entre todos los integrantes resolvieron sus dudas o discrepancias, dieron sus argumentos de por qué sí o por qué no y llegaron a puntos de acuerdo sobre qué palabra colocar considerando los avances hasta este punto de la secuencia.

Con frecuencia los jóvenes son muy críticos de lo que ven mal en sus compañeros, incluso llegan a ser más severos en sus apreciaciones, para hacer de esa característica una cualidad funcional en “¿Qué dijo?” (Anexo 4), aparece un listado de expresiones extraídas de algunos de los escritos de ellos mismos, la idea es que empiecen a identificar en sus propias

producciones los aspectos que denotan falta de cohesión y de coherencia; además de observar sus capacidades de autogestión, porque no necesariamente el profesor debe ser quien les muestre las imprecisiones. Para ello deben leerlas, señalar brevemente lo que encuentran mal y corregirlas sin alterar la idea original.

“Continúa” (anexo 4) es una estrategia para empezar a escribir, contiene un relato que está fragmentado para ser completado por los estudiantes con lo que a su parecer es la continuación. La idea no es que adivinen qué escribió el autor en el texto original (idealmente podría ser, pero no es el objetivo), la principal intención es que a partir de la información previa y posterior a cada espacio en blanco logren contextualizar e inferir hacia dónde podrían ir una redacción coherentemente y sin perder el hilo narrativo.

Otro de los ejercicios propuestos es “Mi nombre”. Consiste en escribir un relato breve sobre algún aspecto de su nombre: ¿por qué me llamo así?, ¿cómo me habría gustado llamarme?, ¡amo mi nombre!, ¡por mi nombre me molestan! Aquí tienen que desarrollar una competencia absolutamente complicada para ellos: seguir instrucciones precisas. Para dotar con las características necesarias a sus escritos deben apoyarse en las especificaciones.

ESPECIFICACIONES
Destinatario: jóvenes de su edad
Finalidad del escrito: recrear
Secuencias textuales: narrativa
Papel de quien escribe: protagonista
Objeto del tratado: compartir un rasgo de personalidad
Extensión del escrito: máximo tres párrafos
Criterios de evaluación: cumplir con estas especificaciones, en primera persona, observar tiempos verbales, unidad temática, estructura de párrafos.

Lo notorio de este relato está en escribir sobre un tema tan cotidiano como lo es el nombre de cada persona, pero con ciertos rasgos particulares. Antes de redactar es necesaria una

cavilación sobre qué deben o no hacer para alcanzar la finalidad con los estándares señalados. En un primer intento señalaremos que se redacte de manera continua, sin reparar en la separación de ideas, en la colocación de signos de puntuación, en nada, sólo escribir lo que les venga a la mente respecto al tema.

Posteriormente lo leerán para identificar las ideas que pueden constituir cada uno de los párrafos, harán las uniones y las separaciones necesarias para darle estructura narrativa y le colocarán signos de puntuación necesarios para la constitución formal del texto. Es una manera de preparar el camino hacia su relato final, además de observar en qué sigue existiendo dudas para hacer una retroalimentación temprana.

El tema “Mi nombre” es de reciente adopción. En la primera propuesta debían escribir sobre una fiesta y se obtuvo un resultado poco favorable porque más del 50% hizo un listado de ideas no constituidas en párrafos, el 30% hizo bloques de texto de media cuartilla, el 20% hizo oraciones compuestas; ninguna persona hizo párrafos de una extensión adecuada. En más del 50% de los trabajos, la persona narrativa oscilaba entre la primera y la segunda persona del singular y la primera del plural. El 70% de los textos tenía un registro lingüístico muy bajo porque así entendieron la instrucción de que fuera para alguien de su edad.

En una plática informal con el grupo se abordó el tema de sus nombres, lo que significa para una persona llamarse como lo hace, sobre todo por tratarse de una decisión ajena a los individuos. Varios de ellos dieron su opinión sobre los nombres de otros, algunos más contaron experiencias propias, de manera general estaban interesados en el tema y todos tenían un comentario al respecto; es así como se decidió cambiar el tema para esta actividad.

MOMENTO 3							La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje. ¿Cuáles fueron las dificultades con el formato de relato? ¿En qué radicó la dificultad? ¿Cómo mejorar esta actividad? ¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
Apertura: - hacer lectura en voz alta de relatos modelo. (Ver anexo 5) Desarrollo: proporcionar el esquema para la redacción del relato propio (anexo 6) - Seguimiento de la redacción de sus relatos. Cierre: proponer una dinámica de coevaluación que derive en una retroalimentación grupal.	Apertura: leer los cinco relatos modelo propuestos. Comentar sus impresiones y hallazgos. Hacer la detección de las características útiles del relato. Desarrollar su relato conforme al esquema proporcionado. Cierre: leer los avances y tomar nota sobre los ajustes que se deben hacer.	- El formato de relato, debidamente contestado.	Es posible que se le dificulte el esquema al verlo por primera vez.	Con ayuda empezará a requisar lo que le pide.	Las ideas fluyen para completar el primer borrador de su relato.	Identifica en su entorno los relatos e identifica sus elementos, características y usos.	

Un factor importante en la evolución de la propuesta es la lectura de relatos modelo (anexo 5), son cinco textos que se eligieron por sus características en cuanto a extensión, temática y cercanía con los estudiantes. La idea es que a partir de su lectura:

- Descubran los relatos de temas cotidianos para emplearlos con fines didácticos.
- Los empleen como referentes para hacer la identificación de los elementos señalados previamente en la información teórica.
- Les sirvan como modelo para desarrollar los textos propios.

La puerta de Eduardo Galeano (2010), *Camionero* de Juan R. Quintero (2015), *La parturienta* de Julio César Melchior (2011), *Reiniciando* de Susana Martín Gijón (2014) y *Filosofía de las funciones de circo* de Rogelio Guedea (2016); son los cinco relatos propuestos para tomar como referencia y tienen en común que son autores latinoamericanos, que abordan temas en apariencia intrascendentes por ser extraídos de la cotidianidad, que son de una extensión similar a la de su producto final y el registro lingüístico. Por ejemplo, el que se muestra a continuación con algunos de los elementos a observar:

Camionero (Juan R. Quintero)

Por estos días recordé que cuando era niño soñaba con ser camionero. En esa época viajaba mucho por tierra, ya fuera con mi papá en su carro —un Chevrolet Century verde—, que me llevaba a vender los zapatos que fabricaba, a través de varios pueblitos calientes de la frontera venezolana (La Fría, Rubio, y otros que no me acuerdo) en donde parábamos a comer empanadas repletas de queso; o con mi mamá en bus, en viajes eternos que hacíamos de noche y yo iba pegado a la ventana viendo monte por todos lados.

Tengo una imagen recurrente en mi cabeza, una imagen que me tranquiliza. Es la de una gasolinera a la orilla de una carretera desolada, en la madrugada y en el cielo estallaban miles de estrellas. Al fondo hay un dispensador automático de gaseosas... creo que esa imagen es real, en una carretera al oriente de Venezuela y es de un viaje que hicimos hace muchos años en la camioneta de mi papá, a Margarita, con mis hermanos y primos.

Pero decía que mi sueño era ser camionero y creo que todavía lo es, aunque no sé manejar carro, ni moto, ni bicicleta. Pero me conformaría con ser ayudante de camionero, ir por las carreteras, parar en los restaurantes a la orilla en medio de la nada, en la madrugada, y charlar con las meseras.

Me da la impresión de que cuando uno viaja por tierra es como si la vida hiciera una pausa, y lo que pasa en ese tiempo no existiera, no pasara. De pronto es una idea romántica, como la que tienen algunos de ser escritor o periodista o bombero. Pero yo, como el niño que todavía soy, me aferro a eso, todavía quiero ser camionero o escritor o lo que pase primero.

Un tema cotidiano y personal

Relato en primera persona, en pasado

Texto breve
(4 párrafos)

Unidad temática

Uso de marcadores discursivos

MOMENTO 4							
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.
Apertura: recordar lo que se hizo la sesión anterior y hacer una introducción a los marcadores textuales. Desarrollo: seguimiento de correcciones. Cierre: leer el primer borrador.	Apertura: leer lo escrito en su esquema. Desarrollo: dar cohesión y coherencia a los párrafos mediante el uso de marcadores textuales. Cierre: corregir y ceñir el relato a lo solicitado, para llegar al primer borrador.	- Textos de su autoría que responda a los criterios expuestos en clase.	Redacción del relato, sin observar demasiado la estructura. Atendiendo básicamente al tema y a su ejecución.	Redacción con estructura narrativa.	Identifica las características del relato cohesionado y coherente	Entiende a la cohesión y la coherencia en diferentes contextos y las aplica a su relato.	¿Cuáles fueron las dificultades para introducir marcadores textuales a su relato? ¿En qué radicó la dificultad? ¿Cómo mejorar esta actividad? ¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?

En la parte final el objetivo es obtener un producto que refleje las competencias adquiridas a lo largo de la secuencia, para ello se diseñó un formato (anexo 6) que da a los estudiantes una estrategia para iniciar con menor dificultad sus escritos. La preocupación de enfrentar la hoja en blanco, no sólo la mostró el grupo muestra, es un fenómeno que se experimenta en los diferentes grados y conjuntos de trabajo.

Así, con este formato, la esencia es no iniciar con la hoja en blanco sino a partir de algunas palabras detonadoras con las cuales van a redactar una oración, posteriormente un complemento para cada una y a partir de esos fragmentos, conformarán párrafos. De esta manera, mediante la asociación de palabras e ideas, van a poder anclar sus esfuerzos a la actividad más efectivamente. De hecho, en la aplicación el 90% de los que la realizaron, aseguraron que les resultó más sencillo.

Es un método con el que incluso, pueden desarrollar habilidad para plantear y abordar ideas en diferentes categorías. Porque otra recurrencia es que redactan muchas ideas por párrafo sin distinguir cuál es la principal, cuáles son las secundarias o cuáles de éstas son motivo de

un párrafo aparte. Con este formato desde el listado de palabras o de oraciones que tienen en un inicio, pueden visibilizar la secuencia lógica de su relato.

Esta nueva forma de iniciar no funcionará únicamente en las asignaturas del área, seguro el nuevo conocimiento permeará en todas sus redacciones, porque podrán usar estos recursos en todo momento para hacer textos con mayor facilidad. Aunque en este caso las palabras son dadas para inducir hacia cierto tema el relato, en otros contextos ellos podrán elegir las y llevar a cabo el mismo procedimiento.

En un primer intento el resultado no fue favorable, en cuanto a lograr un relato cohesionado y coherente porque las palabras sugeridas estaban dispersas, no se encontraban en un mismo sentido; entonces al momento de unir los párrafos para completar el texto, no fue posible y les generó cierta frustración. Para ajustarlo se precisaron las instrucciones, se cambiaron las palabras y se les dio un ejemplo de lo que debían hacer.

En la aplicación del formato ajustado, el resultado fue absolutamente mejor: lograron completarlo correctamente, arrojó mejores relatos en cuanto a los objetivos propuestos en esta secuencia didáctica y se mostraron más satisfechos con el producto final.

Esta etapa se vio enriquecida con una coevaluación que dio excelentes resultados. A través de la lista de cotejo (anexo 6) que se les proporcionó en binas para que hicieran una primera revisión de sus textos, considerando aspectos como la estructura lógica, la unidad temática, la persona narrativa, los tiempos verbales, la secuenciación, signos de puntuación y la extensión solicitada.

Se señalarán los diferentes aspectos, primero diciendo si aparece o no el elemento mencionado, después asignando una puntuación que va del 1 al 3 para tener un resultado numérico (que suele ser más significativo para ellos) y finalmente la posibilidad de hacer alguna observación si lo consideran pertinente.

Nombre:					
Grupo:		Fecha:		Puntaje:	
Criterios		Sí	No	Puntos	Observaciones
Existe una parte es introductoria				1 2 3	
Existe una evolución en los hechos				1 2 3	
Existe una parte concluyente acorde a la evolución				1 2 3	
Es consistente el uso de la primera persona				1 2 3	
Los tiempos verbales están bien empleados				1 2 3	
El tema está presente en todo el texto				1 2 3	
Hay transición entre ideas				1 2 3	
Hay transición entre párrafos				1 2 3	
Los signos de puntuación están bien empleados				1 2 3	
La extensión corresponde a lo solicitado				1 2 3	
Evaluó:					

Con esta estrategia de evaluación se alcanzó un doble objetivo porque por una parte con las aportaciones de sus mismos compañeros realizaron los primeros ajustes a sus productos; al tiempo que con esta experiencia amenera de espejo pudieron ver desde otra perspectiva sus propios relatos para su momento de corrección. No lograron en todos los casos desapegarse de sus afectos hacia el compañero evaluado, pero en el 80% de situaciones fue una actividad que ambas partes aprovecharon al máximo.

3.6 Cierre: producto final y evaluación

MOMENTO 5							
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	La Metacognición es conocer y autorregular los propios procesos mentales básicos, requeridos para un adecuado aprendizaje.
Apertura: organizarse en binas. Desarrollo: hacer anotaciones sobre aspectos a revisar en sus equipos. Cierre: Leer la versión final.	Apertura: leer los textos en binas. Desarrollo: Sugerir ajustes, hacerlos y llegar a la versión final del relato. Cierre: Leer la versión final y hacer una reflexión del proceso.	- Textos de su autoría en versión final que responda a los criterios expuestos en clase	Un borrador que en la superficie es adecuado (tema, título, párrafos, ortografía).	Con los comentarios de sus compañeros, basados en la lista de cotejo, corregir: utilizando más y nuevos organizadores textuales, sinónimos, todos los elementos señalados para la cohesión y la coherencia de su relato	Observa su producto final y hacer una reflexión crítica.	Es capaz de reproducir relatos en diferentes contextos a partir de los conceptos aprendidos.	¿Cuáles fueron las dificultades al identificar los relatos? ¿Cómo es posible identificarlos con facilidad? ¿Cómo mejorar esta actividad? ¿Qué errores detectaste y cómo los corregiste?

El producto final es un relato cohesionado y coherente que surgió a partir de la puesta en práctica de los conocimientos teóricos, del formato de palabras y de la coevaluación que realizaron con sus compañeros. Se trata de un relato que es, además, algo de lo que decidieron hablar desde sus experiencias, porque aun cuando las palabras eran las mismas para todo el grupo, cada uno tomó una configuración propia y muy particular.

El 85% de los relatos cumplieron las expectativas, con pequeñas deficiencias principalmente en tema de ortografía y riqueza del lenguaje, pero concluyeron con un producto que a ellos mismos les dio orgullo presentarlo. En el 15% restante se encuentran los que no concluyeron porque desertaron y los que lo hicieron sin mucho interés, sólo por realizar la actividad sin importar cómo.

Lo más gratificante fue la retroalimentación con todo el grupo, en donde hablaron de su experiencia como algo nuevo, que les agradó y que vieron un resultado agradable también para ellos. Lo vieron útil para emplearlo en otras asignaturas fuera de la Academia de Lenguaje e incluso en su cotidianidad.

En esta etapa, parte del objetivo es que ellos realicen una autoevaluación, se les proporciona una rúbrica con los elementos puntuales que se deben observar en sus trabajos y ellos de manera individual deben señalar los aciertos y deficiencias. Para que al final ya sólo sea constatado por el docente a manera de puntualizar la revisión para dar una retroalimentación final que le permita hacer un balance entre todas las etapas que llevó a cabo para llegar hasta ese punto.

En la rúbrica se consideran aspectos como el enfoque en el tema asignado, el proceso del relato, la organización, la coherencia, la cohesión, la ortografía y puntuación y la creatividad; que a pesar de ser un aspecto que se presta a la subjetividad se dan parámetros para incentivarla o señalar su ausencia a manera de exigir en ellos un mayor esfuerzo en todos los elementos involucrados en el proceso, incluyendo la parte estética, porque la técnica no basta.

En cuanto a los resultados recabados, fueron muy satisfactorios, principalmente por la experiencia que les dejó a ellos, porque llevaron a cabo de manera exitosa una actividad metódica, secuenciada y ordenada y es algo a lo que regularmente rehúyen por considerarlo una pérdida de tiempo. En su idea de inmediatez se han acostumbrado a realizar actividades en el último minuto y con “ayuda” de la tecnología. Este ejercicio se hizo por completo dentro del aula, eso permitió tener el control del origen de la información.

CONCLUSIÓN

La presente tesis obedeció a una necesidad que se detectó en un escenario como el del Colegio de Bachilleres, pero que sin duda no es privativo de sus estudiantes, redactar con cohesión y coherencia es una deficiencia que con frecuencia no se subsana a tiempo y permanece a lo largo de la vida profesional y laboral, a menos que el área de formación del individuo tenga que ver con un campo de conocimientos acorde.

Una persona que puede comunicarse adecuadamente por escrito, con todas las propiedades y características textuales que demanda la actividad, siempre hará la diferencia en sea cual sea su área o nivel de desempeño. Por eso es menester que, en la preparatoria, los estudiantes adquieran esas competencias, principalmente porque el contexto educativo lo permite y porque quizá sea el último contacto que tengan con esos contenidos.

La propuesta se hace a partir de las propias inquietudes de los estudiantes, respecto a sus gustos y preferencias como en el caso de la temática. A partir también de su preocupación constante al enfrentar la hoja en blanco y el cómo ordenar y conformar sus ideas en párrafos secuenciados. No siempre es necesario forzar los temas y los tipos textuales, porque al final, si con el relato de lo cotidiano (por ejemplo) se logra un resultado favorable, es seguro que eso lo podrán trasladar a otros contextos.

El relato se empleó como vehículo por ser una forma ancestral de comunicación y una forma natural de manifestación de ideas; la cotidianidad fue un plus al momento de plantear una actividad cercana a los estudiantes, en la que ellos mismos fungieron como la fuente de información y les permitió echar mano de sus experiencias.

Para ello fue necesario hablar de manera muy general de las características de un texto y específicamente de lo que implica un relato a partir de los conceptos remitidos por Jean-Michel Adam; se hizo un recorrido por todos los aspectos que comprenden en un sentido textual la cohesión y la coherencia; asimismo, fue preciso puntualizar en qué consiste la competencia lingüística textual para abordar el tema desde todas sus vertientes y desde el marco de la educación por competencias que rige a la mayoría de instituciones de educación básica obligatoria.

Lograr que los estudiantes elaboren un relato cohesionado y coherente es una tarea un tanto ambiciosa, sobre todo en la idea de que sea un conocimiento que permee en las diferentes áreas de desarrollo de los jóvenes: personal, educativo, profesional. Sin embargo, el resultado fue absolutamente satisfactorio al menos en lo que respecta a la secuencia didáctica y a la propuesta que en ella se hace dentro de este proyecto.

Además, los resultados no sólo se limitaron a lo referente al producto final porque también es de resaltar el hecho de que lograran darle continuidad a una actividad, que obtuvieran un producto como resultado de una acción sistematizada y secuenciada, y que su interés permaneciera hasta el final. La participación fue muy activa, los comentarios fueron favorables y lo vivieron como una experiencia agradable.

La posibilidad de tener un grupo dispuesto para la aplicación de la secuencia en dos ocasiones, dio oportunidad de cometer errores en una primera ocasión, con la ocasión de corregirlos y llevarlos de nueva cuenta al aula. Eso permitió hacer ajustes en algunas actividades y replantear por completo otras. Y fue muy enriquecedor tener las dos perspectivas al momento de analizar los alcances y resultados de esta propuesta.

En todo el proceso y en el resultado en sí del trabajo realizado durante la maestría, es innegable que permeó mi experiencia frente a grupo en educación media superior, que no era tanta como para aferrarme a mis “conocimientos” previos ni era tan poca como para verlo todo como un escenario ideal-irreal; es decir, era importante conocer el terreno en el que me estaba moviendo y a la vez tener la capacidad de asimilar nuevas formas y nuevos conocimientos.

Así, mi experiencia, y por supuesto, mi paso por la MADEMS, me facultaron para elaborar esta propuesta. Las enseñanzas y los aprendizajes adquiridos durante mis dos años de estudios en los que fui instruida por auténticas autoridades en los diferentes aspectos concernientes a este proyecto, dieron en suma como resultado este proyecto y mejor aún, me transformaron en una profesora más crítica y más comprometida para obtener más y mejores resultados que se puedan medir y capitalizar en función de una educación de mayor calidad que demanda una escuela cada vez más compleja y llena de retos.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10. Pp. 9-22
- _____ (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris, Nathan.
- _____ (1997). Los textos: heterogeneidad y complejidad. En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Pp. 3-20
- _____ y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. España, Editorial Ariel.
- _____ (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan. Capítulos II, III, IV. Collection créée par Henri Mitterant, (Serie Linguistique).
- _____ (1990): *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse Textuelle*, Liege: Pierre Mardaga Ed. Pp. 33-40
- Añón, R. A. (2009). *Más cuentos para sonreír*. Valencia, Editorial Hipálage, Premio Algazara de microrrelato.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México, Trillas.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Umson, J. O. compilador. Barcelona, Paidós. Conferencias I, II, III.
- Ayuso, V. V. García C. y Solano, S. (1997). *Diccionario Akal de Términos Literarios*. Madrid, Akal Ediciones. Pp. 141-142.
- Bachman, L. (1995). *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera, M. et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
- _____ (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, R. (2005). S/Z. En José Manuel Cuesta Abad y Julián Jiménez Hefferman (editores). *Teorías literarias del siglo xx. Una antología*. Madrid, Akal.
- _____ (1990). *La aventura semiológica*. Trad. de Ramón Alcalde, Barcelo, Paidós. Pp. 163-201
- Beaugrande, R. (1997). *Introducción a la Lingüística del texto*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Benveniste, E. (1979). Problemas de lingüística general. I y II. México: Siglo Veintiuno. Virtual Cervantes
- Bernal L. J. (1985). *En torno a la lingüística textual*. Disponible en Centro Virtual Cervantes, [Consultado en mayo de 2017]. http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_150_0.pdf
- Bernárdez, E. (1982). *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.
- _____ *La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo*. In: Boletín de Filología, Santiago, Chile (BFil). 1993-1994, 34, 9-32.

- _____ (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- _____ (2008). *El lenguaje como cultura: una crítica del discurso sobre el lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Bernal LeonGómez, Jaime (1985). En torno a la lingüística textual. Disponible en: Centro Berruto, G. La semántica. México: Nueva Imagen.
- Björk, L., Blomstrand, I. (2007). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Lomas, C. y Tusón, A. Editores. Barcelona, Graó. Col. Biblioteca de textos.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: F.C.E.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Camacho, S. Ricardo (2008). *Mucho que ganar, nada que perder, Competencias: formación integral de Individuos*. México: ST Editorial.
- Camps, A. y Ribas, T. (2002). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación y Deporte. Col. Investigación.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. Pp. 63-83.
- Caravedo, R. (1990). *La competencia lingüística. Crítica de la génesis y desarrollo de la teoría de Chomsky*. Madrid, Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, 373).
- Carbonell, R. g. (2008). *Leer, escribir, hablar para comunicarte mejor*. Madrid: Editorial EDAF, S. L.
- Carlos, J. (s.a) *Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias (EBC). Material didáctico*. Coordinación Psicología educativa México.
- Casado, M. (1995). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid, Arcos Libros.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995). *A pedagogically motivated model with content specifications*, Issues in Applied Linguistics. Los Ángeles, Regents of the University of California.
- Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. I y II Artes de hacer*. Pescador, A, trad. México, Universidad Iberoamericana. Biblioteca de Francisco Xavier Clavijero. Col. Cultura Libre.
- Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Charolles, M. (1983). "Coherence as a principle in the interpretation of discourse", Text, 3, pp. 71-97
- Chomsky N. A. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Cortés, R. L. y Camacho, M. M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el pensamiento discursivo oral*. Madrid, Arco Libros. Col. Biblioteca Philologica.
- Coseriu, E. (1987). "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y Literatura", en VY.AA.:

- _____ (1992). *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Gredos.
- Cuervo, R. (1998). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Continuado y editado por el Instituto Caro y Cuervo. Barcelona Herder.
- Demonte, V. y Garza, B. (1990). *Estudios de lingüística de España y México*. México, El Colegio de México-UNAM.
- Domínguez, M. y Farfán, M. (1996). *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lectoescritura*. Chile, UNESCO.
- Fairclough, N. (1994). *Language and power*, Londres, Longman.
- Fernández López, S. (1991). "La competencia discursiva", en Alburquerque, R. (ed.), 1991, págs. 43-72.
- Frade, L. (2013). *Planeación por competencia. Tomando en cuenta los últimos planes y programas de estudio*. Editora Laura Gloria Frade Rubio, México.
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes. A través de la planeación y evaluación por competencias*. México. Trillas
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1992). *La cohesión y la coherencia textual, claves en el análisis de los textos*, en ARIZA, M. (ed.), Problemas y métodos en el análisis de textos: in memoriam Antonio Aranda, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Galeano, E. *El libro de los abrazos* (1989), Barcelona, RBA, 1995.
- García, I., (1994). "La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad en el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas", en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), 1994, págs. 289-300.
- Garrán, L. (1999). "Desarrollo de la lengua oral en la escuela: una visión pragmática", en Lenguaje y Textos NI 13, pp. 100-120.
- Girón, M. S. y Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Givón, T. (1995). *Coherence in the text and coherence in the mind*. En M.A. Gernsbacher & T. Givón (Eds.), *Coherence in spontaneous text*. Ámsterdam: Benjamins. Pp.59-115.
- Grijelmo, Álex (2006). *La gramática descomplicada*, México, Taurus.
- Gutiérrez, S. (1997). "Nuevos caminos en la lingüística. (Aspectos de la competencia comunicativa)", en SERRANO, J. - Martínez, J.E. (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona, Oikos-tau.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- Hasan, R. (1984). «Coherence and cohesion harmony», en FLOOD, J. (ed.): *Understanding Reading Comprehension*. Pp. 181-219.
- Hobbs, J. R. (1985). *On the Coherence and Structure of Discourse*. Stanford, Stanford University, Center for the Study of Language and Information.
- Hymes, Dell H. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial J. Pride and J.

- _____ (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- _____ (1974), “*Hacia etnografías de la comunicación*”. En: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Landa, F. G. (2009). *Redacto. Guía práctica para la formación lingüística*. México, Plaza y Valdés Editores.
- Lepschy, G. (1971). *La lingüística estructural*. Barcelona, Anagrama.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica. Col. Espacios para la lectura
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós. Papeles de Pedagogía.
- Maati B. H. (2006). Principios fundamentales del enfoque comunicativo. Tesis de Magister. Universidad de Orán. Cáp. 2 (Recuperado: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf)
- Manoliu, M. (2000). *El estructuralismo lingüístico*. Madrid, Cátedra, 1973. Máynez Vidal, Pilar. Los inicios del estructuralismo lingüístico. México, UNAM-ENEP Acatlán (Serie Alfonsina, Teorías lingüísticas, 2).
- Maqueo, A. M. (2012). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, Limusa. Cap.3
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor. Col. Carrera Docente
- Martín, Z. y Montolio, E. coord. (1998) *Los marcadores del discurso*. Madrid, Arco Libros.
- Martín Z. y Portolés, J. (1999) *Los marcadores del discurso en Bosque Ignacio y Violeta de Monte*. Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 3, Madrid, Gredos. Cap. 63
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis de discurso y práctica pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. 3ª Edición, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Miquel, L. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- Núñez, R. (2010). *El pensamiento narrativo. Aspectos cognitivos del relato*. España, Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Penas, M. A. y González, R. Eds. (2009). *Estudios sobre el texto: nuevos enfoques y propuestas*. Alemania, Peter Lang.
- Pérez, E. P. y Zayas, F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pietrosemoli, L. (1994). “*Coherencia y cohesión en el discurso afásico*”, *Lengua y habla*, 1. Disponible en línea [consultado el 28 de octubre de 2008]: <http://www.ing.ula.ve/~lourdes/lourdes.html>
- Pimentel, L. (2014). *El relato: estudio de teoría narrativa. En perspectiva*. México, Siglo XXI Editores.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México, Ed. Pearson
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

- Puig, L. L. (2009. Ed.). *El discurso y sus espejos*. México, Coordinación de Humanidades UNAM. Pp. 390.
- Queneau, R. (2004). *Ejercicios de estilo*. España, Cátedra, 3ª edición. Versión de Antonio Fernández Ferrer.
- Sader, E. y Gentili, P. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Fasc. 4 Cómo escribir relatos pedagógicos. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas. Programa de documentación pedagógica y Memoria docente Daniel Suárez, Col. Materiales pedagógicos.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Planeta-Agostini. Col. Obras maestras del pensamiento contemporáneo.
- Serafini, M. T. (1991). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Trad. Por Rosa Premat. México, Paidós.
- Selden, R. edit. (2010) *Historia de la crítica literaria del siglo XX. Del formalismo al Postestructuralismo*. Trad. Muñoz J. y López A. Madrid, Ediciones Akal. Cap. 2 y 6.
- Smith, G. F. (2007). *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. Universidad de Cádiz, España.
- Tanskanen, Sanna-K. (2006). Collaborating towards Coherence, Ámsterdam: John Benjamins. Disponible en línea [consultado en mayo del 2017]: <https://gumonounib.files.wordpress.com/2010/06/collaborating-towards-coherence.pdf> Comentada por Josaphat Escamilla en *Coherencia lingüística*. Colmex <http://lef.colmex.mx/Sociolingüística/Cursos/Bib%20comentadas/Coherencia%20lingüística.pdf>
- Tenutto, M., Brutti, C., Algora, S. (2009) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y Propuestas*. Argentina, Ya para Digital&Papel.
- Tobón, S., Pimienta, J., García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Ed. Pearson Educación.
- _____ (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- _____ (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Argentina, Siglo XXI editores.
- _____ (2000(a). Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2000 (a)). *El estudio del discurso. En: El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. (Compilador Van Dijk). Barcelona: Gedisa.
- Weiss, E. Coord. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES. Biblioteca de la Educación Superior (Investigaciones). Capítulos I y IV.
- Widdowson, H. G. (1995). *Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla*, en M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa: 83-90.
- Zebadúa, V. M. y García, P. E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y a escuchar en el salón de clases*. México, UNAM. Col. De Ciencias y Humanidades. Cap. 1.
- Zabalza, M. (2003). *Las competencias del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

ANEXO 1

¿Qué características debe poseer una redacción?		
Lo que sé...	Lo que quiero saber...	Lo que aprendí...
¿Qué es un relato?		
Lo que sé...	Lo que quiero saber...	Lo que aprendí...
¿Qué funciones le puedo dar a un relato en mi vida?		
Lo que sé...	Lo que quiero saber...	Lo que aprendí...
¿Qué característica tiene un relato cohesionado?		
Lo que sé...	Lo que quiero saber...	Lo que aprendí...
¿Qué característica tiene un relato coherente?		
Lo que sé...	Lo que quiero saber...	Lo que aprendí...
- ¿Por qué es importante escribir textos cohesionados y coherentes?		
Lo que sé...	Lo que quiero saber...	Lo que aprendí...

1. ¿Cuál es la principal dificultad que enfrentas al redactar un texto?

2. ¿Qué considerarías útil para redactar un texto con mayor fluidez?

ANEXO 2

Amalia:

Quiero contarte lo que me pasó esta tarde. Estaba yo lavando mis dientes como siempre hago al despertar y me manché la camisa, corrí al trabajo porque se hacía tarde. Ya ni te dije que ayer comí con mi compañeros y me preguntaron por ti. Esta tarde quise ir a comprar el juego de video nuevo. No quiero decirte lo que me pasa porque me da pena. Vas a decir que soy muy tonto. Paso por ti mañana para ir al cine y ya luego te llevo a tu casa. Te quiero mucho

El Madrid salvó el partido el partido con algunos momentos de gran belleza.

Algunos jugadores están siempre predispuestos a sacar todos sus recursos estilísticos en estos encuentros.

Michel y Martín Vázquez pertenecen a la estirpe de jugadores que sacan tiempo de cualquier parte para ofrecer algo diferente.

El gol de Martín Vázquez fue ejemplar en este sentido. [...]

“Toda fecha patria debe ser recordada con respeto y emoción. El próximo tren pasa a las 19.42. Estoy esperando que me llame por teléfono. Sin embargo el Festival de Cine de Mar del Plata ya se está organizando. Por eso el sol brilla en Misiones. Lo encontré tirado allá.”

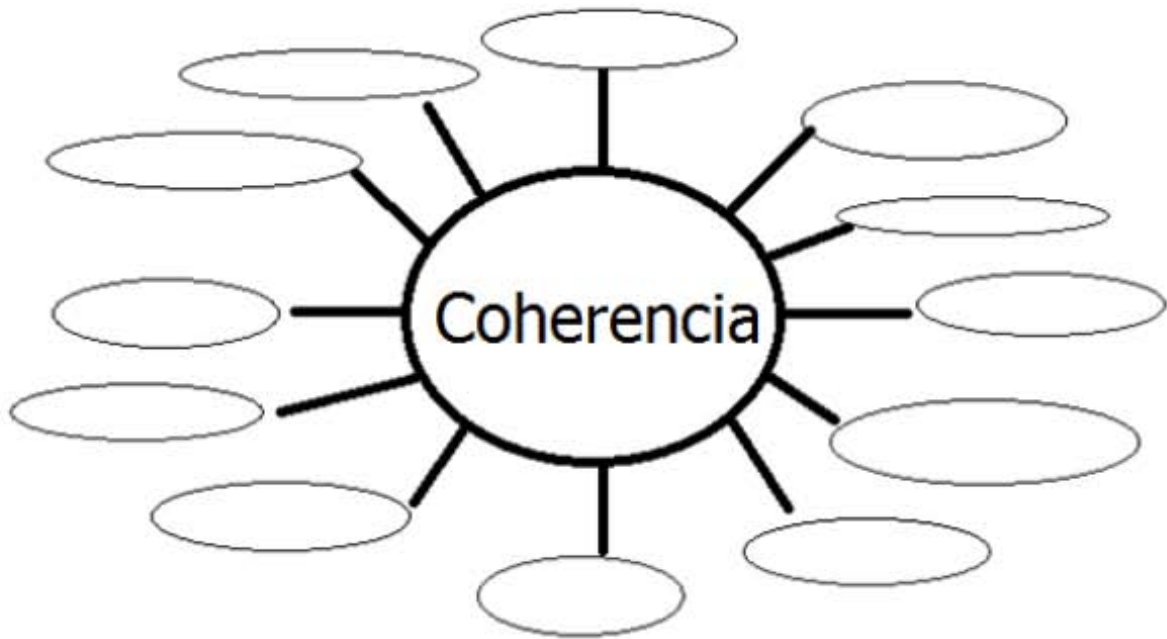
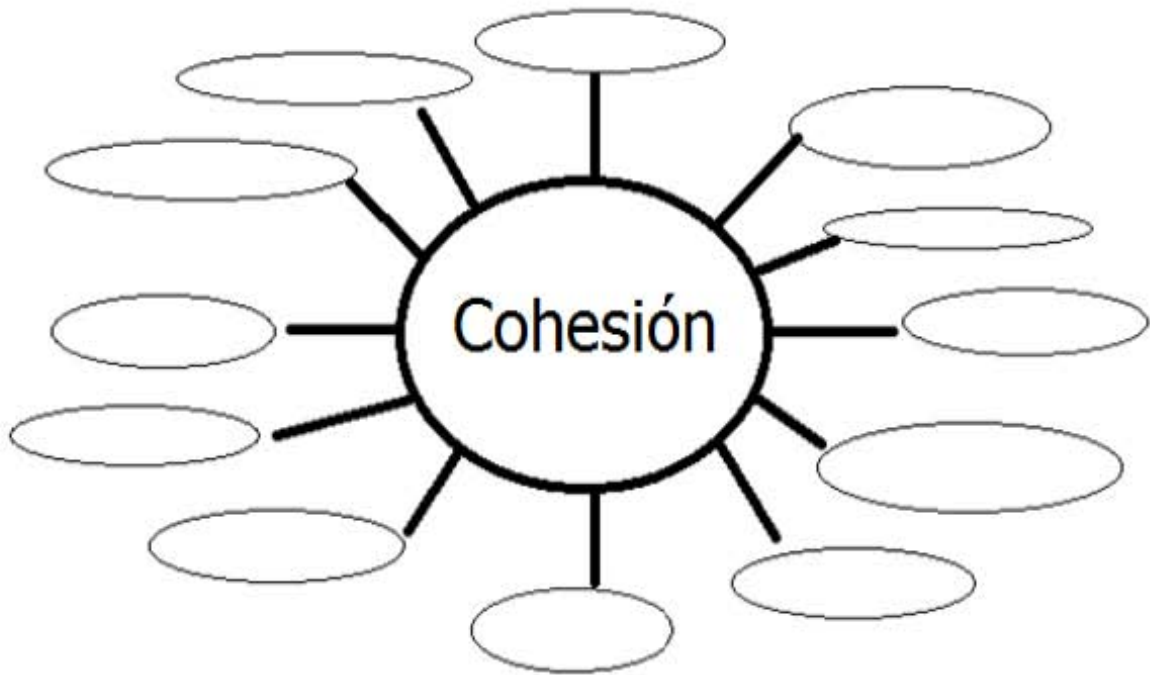
Coherencia y cohesión

“Ahora estudio cuarto curso, aunque mi padre es calvo y labrador. Mi padre tiene unas tierrecitas en la ribera. Yo cursé primero y segundo en Albacete y mi madre trabaja en un supermercado. Mi padre empezó a perder el pelo cuando tenía veinte años. Mi familia está constituida por mi padre, mi madre, mi hermana y yo. Estoy terminando la enseñanza secundaria, pero mi hermana estudia en Ciudad Real. Yo tengo dieciséis años.”

En las mañana me lavo las manos y es que cuando hago deportes me gusta desayunar bien por eso quiero ir mañana a comprar unos tenis nuevos. Mi mamá ya me dio dinero además no tengo ganas de comer con ella así mejor me voy a la tienda de zapatos

En el laboratorio de química hice un experimento que nos salió muy de diez. Fui con mi bata. Compraría el material que lleve y lo puse en la mesa. Preparé el reactivo. Contesté el cuestionario y todo me salió muy bien. Me gusta hacer cosas con las cosas que hay ahí en el laboratorio. Quiero ser químico.

ANEXO 3



ANEXO 4

Relaciona las columnas

Relaciona el texto de la primera columna con los elementos cohesivos y de coherencia de la segunda.

<p style="text-align: center;">La sopa (Ana Añón Roig)</p> <p>_____ culpa fue de Felipe. Nos habíamos saltado otras veces la regla de no jugar en la cocina, _____ aquel día, además, se le ocurrió hacer palanca con la cuchara. _____ elefante salió volando hasta caer en la cazuela donde hervían los fideos. ¡Cataplum! A mí me entró la risa, que se hizo incontrolable _____ vi cómo Felipe trataba de rescatar a Orejotas con el colador _____ de que volviera la señora Valenzuela. _____ la oímos llegar por el pasillo. Yo escondí los zulúes debajo de la servilleta y el jeep Cherokee entre mis pies. Felipe volvió a sentarse a la mesa.</p> <p>La señora Valenzuela se puso a _____ la sopa. Tac, tac... sonaba de vez en cuando. _____ nos sirvió los fideos y comimos la primera cucharada. Decir que tenían un sabor repugnante sería quedarme corto. Tuvimos que _____ la ración para no dejar sobras y en una de las cucharadas creo que me _____ lo que quedaba de Orejotas.</p> <p>La señora Valenzuela piensa que fue un virus lo que nos _____ en cama dos semanas. Nuestros viejos estómagos resistieron de milagro.</p>	<p>mantuvo</p> <p>repetir</p> <p>el</p> <p>cuando</p> <p>la</p> <p>antes</p> <p>al poco</p> <p>tragué</p> <p>por fin</p> <p>pero</p> <p>mover</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Relaciona las columnas

Relaciona el texto de la primera columna con los elementos cohesivos y de coherencia de la segunda.

<p style="text-align: center;">La mala memoria (André Breton)</p> <p>Me contaron hace _____ una historia muy estúpida, _____ y conmovedora. Un señor se presenta un día en un hotel y pide una habitación. Le dan el número 35. Al _____, minutos después, deja la llave en la administración y dice:</p> <p>–Excúseme, soy un hombre de muy poca _____. Si me lo permite, cada vez que regrese le diré mi nombre: el señor Delouit, y _____ usted me repetirá el número de mi habitación.</p> <p>–Muy bien, señor.</p> <p>_____, el hombre vuelve, abre la puerta de la oficina:</p> <p>–El señor Delouit.</p> <p>–Es el número 35.</p> <p>–Gracias.</p> <p>_____ después, un hombre extraordinariamente _____, con el traje cubierto de barro, ensangrentado y casi sin aspecto humano entra en la _____ del hotel y dice al empleado:</p> <p>–El señor Delouit.</p> <p>–¿Cómo? ¿El señor Delouit? A otro con ese _____. El señor Delouit acaba de _____.</p> <p>–Perdón, soy yo... Acabo de caer por la ventana. ¿Quiere hacerme el favor de decirme el número de mi habitación?</p>	<p style="text-align: center;">subir</p> <p style="text-align: center;">cuento</p> <p style="text-align: center;">memoria un tiempo</p> <p style="text-align: center;">bajar</p> <p style="text-align: center;">sombría</p> <p style="text-align: center;">un minuto a poco</p> <p style="text-align: center;">agitado entonces</p> <p style="text-align: center;">administración</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La acción

Instrucciones: en el siguiente relato, de los verbos que se encuentran entre paréntesis, coloca sobre la línea el que le corresponda de acuerdo al tiempo, al modo y a la persona.

Hora de bombones asados (Samuel Íñiguez Chávez)

Y allí _____ (*estoy, estaba, estaré*), me sentía frente a ella como un montón de malvaviscos. Con esa textura tristemente aguda y con un saco que _____ (*encubriera, encubrir, encubrió*) mis temores a los otros; así... así me derrumbé. Un colapso en línea recta hacia el suelo. No hay un peso que _____ (*produjo, produzca, producirá*) agobios al suelo pues estoy hecho de bombones. Solo un ridículo ser moldeable. Separado en partes flácidas sin acomodo. Apiladas.

Así es, como un pesado yunque de acero denso. Me _____ (*caí, caigo, cayendo*) pero no como el árbol que amante de la tierra se quiebra hacia un lado. Ni como el pájaro cae después de desplomarse en estallido contra edificios de adobe. No amigo. Yo caigo de la manera en la que _____ (*charpearon, charpeas, charpeé*) un círculo de ridiculez a tu alrededor. De la forma en que una gota asesina apuñala a los charcos. De un modo explosivo, hilarante, con tintes merecedores de _____ (*ruborizó, ruboriza, ruborizar*) las sienes de tanta pena acumulada.

¿Qué dijo?

Instrucciones: lee las siguientes expresiones, di brevemente qué es lo que encuentras mal y corrígelas sin alterar la idea original.

1. El instructor de artes marciales se trata de una persona muy exigente que me educó lo que es la disciplina

¿Qué está mal? _____

Corrección: _____

2. Han habido malos gobernantes pero este es el mejor asta le podrían dar un premio

¿Qué está mal? _____

Corrección: _____

3. Salí a Veracruz con mi familia jamás había salido tan lejos ya estaba impaciente por salir

¿Qué está mal? _____

Corrección: _____

4. A pesar de que sólo salí a fueras de la ciudad una semana me divertí mucho

¿Qué está mal? _____

Corrección: _____

5. Ella nos llevó a y nos presentó amigos de ella aunque era difícil comunicarse con ellos ya que ellos sólo hablaban inglés

¿Qué está mal? _____

Corrección: _____

Continúa

Instrucciones: lee el texto y continúa con su redacción sin modificar la esencia del relato.

Juego de niños

(Ramsés Figueroa)

La casa de Biznaga Postigo _____ . Nos atraía, cómo nos gustaba ir a verla a ella. Echábamos carreras _____ nomás nos permitíamos aminorar la marcha para cruzar el entronque. El nuevo trazado de la carretera hacía que los coches _____ . Era una ilusión óptica porque en seguida el camino ondulaba de nuevo y pasaba por un lado rodeándola.

Quizá Biznaga era más blanca que vieja, pero _____ . Desde el balcón de su casa nos saludaba y al sonreír _____ , nos invitaba a pasar, pero _____ . Ella no venía, levantaba los binoculares que descansaban en su pecho y nos veía por ahí yéndonos; decía cariñosamente en voz alta: “ _____ ” .

Mas no era a nosotros a quien ella miraba _____

_____.

Continúa II

Instrucciones: lee los fragmentos y continúa con su redacción.

¡Cómo llegué hasta aquí!

Esta mañana me desperté con una idea fija en la mente, ¡cómo llegué hasta aquí! Puedo jurar que si hace un año me hubieran dicho que lo haría, no lo habría creído porque_____

Hoy me veo en retrospectiva y pienso que no_____

Por eso_____

¡Conectando!

A continuación, encontrarás un grupo de expresiones y un grupo de marcadores discursivos. Para que formules ideas completas debes tomar dos expresiones y un marcador. No es posible repetir, sólo puedes utilizar en una ocasión cada elemento.

Nota: Es posible integrar alguna palabra extra para facilitar la reestructuración.

- **Oraciones:**

No quería pensar en cuánto me había dolido su partida.

Escuché música durante horas

Llegué de la escuela directo a mi habitación

Nunca he entendido por qué mis hermanas se la pasan en la ventana

Las clases estaban acabando, ya tenían ganas de que sonara la chicharra anunciando las vacaciones de invierno.

Y yo le dije, “no deseo ser más tu amigo”.

El perro no dejaba de aullar.

Éramos niños y nos alegraba abrir los regalos que estaban junto al árbol de navidad.

Quería comprar un nuevo libro.

Soy despreciable por haberla engañado.

- **Marcadores:**

bien en primer lugar por cierto incluso

Es decir en conclusión o sea en realidad

Desde luego por lo visto Pues Oye

ANEXO 5

Relatos

La puerta (Eduardo Galeano)

Fue a la entrada del pueblo de Ollantaytambo, cerca de Cuzco. Yo me había despedido de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas de piedra, cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo, se acercó a pedirme que le regalara una lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.

Súbitamente, se corrió la voz. De buenas a primeras me encontré rodeado de un enjambre de niños que exigían, a grito pelado, que yo les dibujara bichos en sus manitas cuarteadas de mugre y frío, pieles de cuero quemado: había quien quería un cóndor y quien una serpiente, otros preferían loritos o lechuzas y no faltaban los que pedían un fantasma o un dragón.

Y entonces, en medio de aquel alboroto, un desamparadito que no alzaba más de un metro del suelo me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:

-Me lo mandó un tío mío, que vive en Lima -dijo.

-Y ¿anda bien? -le pregunté.

-Atrasa un poco -reconoció.

Camionero (Juan R. Quintero)

Por estos días recordé que cuando era niño soñaba con ser camionero. En esa época viajaba mucho por tierra, ya fuera con mi papá en su carro —un Chevrolet Century verde—, que me llevaba a vender los zapatos que fabricaba, a través de varios pueblitos calientes de la frontera venezolana (La Fría, Rubio, y otros que no me acuerdo) en donde parábamos a comer empanadas repletas de queso; o con mi mamá en bus, en viajes eternos que hacíamos de noche y yo iba pegado a la ventana viendo monte por todos lados.

Tengo una imagen recurrente en mi cabeza, una imagen que me tranquiliza. Es la de una gasolinera a la orilla de una carretera desolada, en la madrugada y en el cielo estallaban miles de estrellas. Al fondo hay un dispensador automático de gaseosas... creo que esa imagen es real, en una carretera al oriente de Venezuela y es de un viaje que hicimos hace muchos años en la camioneta de mi papá, a Margarita, con mis hermanos y primos.

Pero decía que mi sueño era ser camionero y creo que todavía lo es, aunque no sé manejar carro, ni moto, ni bicicleta. Pero me conformaría con ser ayudante de camionero, ir por las

carreteras, parar en los restaurantes a la orilla en medio de la nada, en la madrugada, y charlar con las meseras.

Me da la impresión de que cuando uno viaja por tierra es como si la vida hiciera una pausa, y lo que pasa en ese tiempo no existiera, no pasara. De pronto es una idea romántica, como la que tienen algunos de ser escritor o periodista o bombero. Pero yo, como el niño que todavía soy, me aferro a eso, todavía quiero ser camionero o escritor o lo que pase primero.

La parturienta (Julio César Melchior)

En este amanecer nublado y gris donde, de vez en cuando caen gotas de lluvia, la parturienta mira los cristales de la ventana y llora con lágrimas que se parecen a las perlas de agua que resbalan en el vidrio.

Se siente sola. Está lejos de su hogar. De su tierra natal. Sin sus padres. Sin sus hermanos. Totalmente sola en la Argentina. Tiene un esposo, pero no es lo mismo. La soledad la desgarró. No tiene con quien compartir la alegría de haber dado a luz a su primer hijo.

A nadie parece importarle. Todos continúan con las tareas rurales: hay que apurarse a levantar la cosecha de trigo antes de que llegue el otoño. ¿Y el amor? ¿Y la felicidad? Ella imaginó que la situación iba a ser diferente cuando diera a luz y no que la dejarían tan sola con su hijo, después de ayudarla a parir.

Y ahí está, sola, en el cuarto, dándole de mamar a su bebé, mientras ve llover. Los hombres están fuera, en los galpones, arreglando cosechadoras, reparando hierros, para no perder ni un minuto de tiempo. Hasta sus cuñadas ayudan. La llegada de una nueva vida es algo tan cotidiano como el trabajo diario.

Reiniciando (Susana Martín Gijón)

Sólo entonces supo quererme como siempre soñé que lo hiciera. Sólo aquella me abrazó de esa manera que yo durante años tanto había anhelado, tanto había necesitado. Pegado a mí, tratando de sentir con su cuerpo cada centímetro del mío, abrazándolo con fuerza como si con ello pudiera retenerme para siempre, acariciándome el cabello y besándome con ternura hasta el amanecer. Aspiré cada segundo, cada porción de su ser que ahora, por fin, era del todo mía.

Pero ya era tarde, y los dos lo sabíamos. Aquella no era más que una ilusión, un espejismo producto de la despedida.

Se fue a trabajar muy temprano, como cada mañana. Me dejó los restos de su café recién hecho. Desayuné con parsimonia, recogí mis cosas y me fui para siempre. No llevaba conmigo más que una mochila, mi vieja guitarra colgada al hombro y una gran angustia aferrada a la boca del estómago. Le amaba con todas mis fuerzas. Pero sabía que nunca más volvería a sentirme inferior, que nunca más volvería a olvidarme de mí misma por amor. Sabía que volvía a tener las riendas de mi vida. Recordé los ensayos, los conciertos, aquella lucha diaria que había querido, inútilmente, sepultar en la memoria. Me limpié las lágrimas, cerré la puerta tras de mí y sonreí, por primera vez en mucho tiempo.

Filosofía de las funciones de circo (Rogelio Guedea)

Me gustan los circos. Soy tan adicto a ellos como a las ferias, los mercados y las librerías de viejo. Pero como todo en la vida, hay de circos a circos. O eso creía. En realidad, no es que haya de circos a circos. Hay, más bien, de personas a personas que son las que hacen que haya de circos a circos. Son los anteojos que nos encajamos en el tabique de la nariz los que nos hacen ver la realidad de una o de otra manera: el cristal, dicen, con que se mira.

Ayer, por ejemplo, fuimos mi hija y yo a uno. Veinte pesos por persona, adultos y niños. Pagamos y nos sentamos en gradas, junto a la entrada. Había música estridente y pirotecnia de luces, pero la función no empezaba. Todo parecía suceder en cámara lenta. Las muchachas caminaban desangeladas, vendiendo varitas luminosas, narices de payaso, raquíuticos algodones de azúcar. Una capa de polvo cubría la gradería, las sillas y los palcos, que olían a herrumbre.

Era un circo pobre. Muy pobre a decir verdad. Me entristeció verlo así. Imaginé las penurias de los malabaristas y domadores, las dificultades del dueño para pagarles, las ganas de tener, algún día al menos, un golpe de suerte: alcanzar la gloria- Ya viste, le dije a mi hija señalándole, con cierta consternación, el techo agujereado. Mi hija alzó la vista, abrió los ojos como plato y con una cara de alegría que no le había visto nunca, me dijo: sí, papá, ¡Se ven las estrellas!

ANEXO 6

Una narración

Parte 1. Instrucciones:

1. Lee las palabras y vincúlalas con una experiencia tuya (dales un tema).
2. Escribe una oración con cada par de palabras. Usa la primera persona y el pretérito como tiempo verbal. No importa en qué posición las ubiques, sólo deben ser claras y verosímiles.
3. Después, amplía la información de cada oración con un complemento (cuida que tus cuatro oraciones mantengan un tema).
4. Lee y utiliza el ejemplo como referencia.

El día: el día más bonito del año es el de mi cumpleaños > porque me dejan hacer lo que quiera

Mi mejor: _____ >

Ese día: _____ >

Yo quiero: _____ >

Así no: _____ >

Parte 2. Instrucciones:

1. Lee tus oraciones.
2. Numéralas de mayor a menor importancia o cronológicamente.
3. Transcríbelas en el orden que les diste y haz con cada una un párrafo para constituir tu relato.
4. Hecho lo anterior, lee lo que escribiste y valora si tiene cohesión y coherencia, de lo contrario haz los ajustes pertinentes.

Parte 3. Instrucciones:

1. Intercambia tu relato con un compañero.
2. Hagan una primera valoración basándose en la lista de cotejo.
3. Corrige y produce un nuevo borrador.
4. Intercambia tu relato con un compañero.
5. Hagan una segunda valoración basándose en la rúbrica.
6. Entrega tu versión final que será valorada con la misma rúbrica.

ANEXO 7

Lista de cotejo

Instrucciones:

1. Lee con atención el relato de tu compañero.
2. Responde lo que se te solicita en la lista, a la vez que haces una segunda lectura.
3. Si consideras necesario, a manera de favorecer el trabajo de corrección de tu compañero, haz observaciones en la última columna.
4. Coloca tu nombre al final de la tabla.

Nombre:					
Grupo:		Fecha:		Puntaje:	
Criterios		Sí	No	Puntos	Observaciones
Existe una parte es introductoria				1 2 3	
Existe una evolución en los hechos				1 2 3	
Existe una parte concluyente acorde a la evolución				1 2 3	
Es consistente el uso de la primera persona				1 2 3	
Los tiempos verbales están bien empleados				1 2 3	
El tema está presente en todo el texto				1 2 3	
Hay transición entre ideas				1 2 3	
Hay transición entre párrafos				1 2 3	
Los signos de puntuación están bien empleados				1 2 3	
La extensión corresponde a lo solicitado				1 2 3	
Evaluó:					

El relato del día a día

Nombre del maestro/a: **Claudia Fernández**

Nombre del estudiante: _____

CATEGORIA	4	3	2	1
Enfoque en el tema asignado	El relato está completamente relacionado al tema asignado y permite al lector entenderlo.	La mayor parte del relato está relacionado al tema asignado. El relato divaga en un punto, pero el lector todavía puede comprender algo del tema.	Algo del relato está relacionado al tema asignado, pero el lector no puede comprender mucho del tema.	No hay ningún intento de relacionar el relato al tema asignado.
Proceso del relato	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura porque hace varios borradores y en cada uno se observan mejoras (ideas, borrador y edición) que se reflejarán en un relato de interés general, claro y con una estructura acorde a lo aprendido en el curso.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo suficiente al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja y termina el trabajo; es decir, hace un par de borradores para llegar a su relato final	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, sólo hace un borrador, es decir, no fue muy cuidadoso. Su trabajo es mediocre.	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura; sólo hace un escrito que fungirá como versión final. No le parece importar.
Organización	El relato está bien organizado; es decir, una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	El relato está medianamente organizado; es decir, alguna idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	El relato es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas están desordenadas. Aun cuando hay buenas oraciones de transición, éstas no pueden hacer que el relato parezca organizado.
Coherencia	Todos los hechos presentados en el relato son precisos.	Casi todos los hechos presentados en el relato son precisos.	La mayoría de los hechos presentados en el relato son precisos (por lo menos 75%).	En el relato hay varios errores basados en los hechos.
Cohesión	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay cabos sueltos.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica.	La solución a los problemas del personaje es difícil de entender.	No hubo intento de solucionar el problema o ésta es imposible de entender.
Ortografía y Puntuación	No hay errores de ortografía o puntuación en el borrador final. Los nombres de personajes y lugares que el autor inventó están deletreados correcta y consistentemente en todo el relato.	Hay un error de ortografía o puntuación en el borrador final.	Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el borrador final.	El borrador final tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.
Creatividad	El relato contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usó su imaginación.	El relato contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usó su imaginación.	El relato contiene pocos detalles creativos y/o descripciones, pero éstos distraen del relato. El autor ha tratado de usar su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el relato. El autor no parece haber usado su imaginación.