



Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Propuesta de enseñanza explícita de los marcadores del discurso para incrementar la calidad de las producciones académicas escritas por alumnos de Bachillerato

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
SARIM JIMÉNEZ LARIOS

Tutora principal
Dra. Cecilia López Ridaura
Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia

Miembros del comité tutor
Dra. María Cristina Azuela Bernal
Instituto de Investigaciones Filológicas

Dra. Julieta Arisbe López Vázquez
Dr. Luis Miguel García Velázquez
Dr. Rodolfo González Equihua
Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia

Morelia, Michoacán

Enero, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Índice

Introducción	5
Capítulo I	11
Los marcadores del discurso: historia, teoría y análisis	11
1.1 Introducción al estudio de los marcadores del discurso: de la	11
multiplicidad de perspectivas teóricas a la falta de consenso académico	11
1.1.1 ¿Muletillas, partículas de conexión, enlaces extraoracionales o marcadores del	
discurso?, un poco de historia	13
1.1.2 Importancia de los marcadores del discurso para la producción de textos académicos	
escritos, de acuerdo con la Lingüística del texto	16
1.1.3 Revisión conceptual y análisis crítico de los marcadores del discurso según distintos	
autores.....	21
1.2 La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza explícita	36
de los marcadores del discurso	36
1.2.1 La competencia comunicativa según Dell Hymes	36
1.2.2 La noción de competencia comunicativa de Michael Canale y Merrill Swain	39
1.3 La enseñanza de los marcadores del discurso: estado de la cuestión	41
1.3.1 ¿Qué se ha investigado sobre la enseñanza de los marcadores del discurso?	41
1.3.2 Didáctica de los marcadores del discurso en español como lengua materna	42
1.3.3 Enseñanza de los marcadores del discurso en el sistema educativo mexicano: los	
programas de la DGB.....	45
1.3.4 Didáctica de los marcadores del discurso en español como lengua extranjera	50
1.4 En conclusión	54
Capítulo 2	56
Propuesta didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso	56
2.1 La propuesta didáctica.....	56
2.1.1 Características	56
2.1.2 Finalidad, ¿qué se espera lograr mediante su aplicación?	58
2.1.3 Proceso de desarrollo	59
2.2 Aspectos teóricos de la propuesta didáctica: ¿qué son los marcadores del discurso	
organizadores de la información?, ¿cómo son?, ¿para qué sirven?.....	61
2.3 Aspectos prácticos de la propuesta didáctica	63
2.3.1 La secuencia didáctica: componentes y características.....	63
2.3.2 Objetivos y actividades de aprendizaje	67

2.3.3 Fundamentación de las actividades de aprendizaje de acuerdo con la taxonomía <i>Structured of the Observed Learning Outcome (SOLO)</i>	70
2.4 En conclusión	73
Capítulo 3	75
Aspectos metodológicos para la aplicación de la propuesta didáctica	75
3.1 La investigación: problema de estudio, hipótesis y objetivos.....	75
3.2 Enfoque, alcance y diseño de la investigación.....	76
3.3 Variables de estudio.....	77
3.3.1 Variable independiente: definición conceptual y definición operacional	78
3.3.2 Variable dependiente: definición conceptual y definición operacional	78
3.4 Población objetivo y muestra participante: los alumnos del Instituto San Lucas.....	78
3.5 Instrumentos de recolección de datos	79
3.5.1 Metodología de diseño para las guías de observación y la rúbrica.....	80
3.5.2 Metodología de diseño para la pre-prueba	80
3.5.3 Metodología de diseño para la post-prueba.....	83
3.6 La secuencia didáctica sometida a prueba piloto	85
3.6.1 Contexto de aplicación: el Instituto San Lucas.....	85
3.6.2 Alumnos participantes.....	86
3.6.3 Desarrollo de las sesiones.....	87
3.6.4 Aspectos positivos	92
3.6.5 Áreas de oportunidad detectadas.....	92
3.6.6 Modificaciones implementadas	93
3.7 La secuencia didáctica, versión final	94
Capítulo 4	113
La puesta en práctica de la propuesta didáctica	113
4.1 Aplicación final de la propuesta didáctica en el Instituto San Lucas.....	113
4.1.1 Características del grupo experimental	114
4.1.2 Aplicación de la pre-prueba al grupo experimental	115
4.1.3 Desarrollo de las sesiones	115
4.1.4 Resultados de la pre-prueba y la post-prueba en el grupo experimental	123
4.2 Participación del grupo control.....	136
4.2.1 Aplicación de la pre-prueba y la post-prueba al grupo control.....	137
4.2.2 Resultados de la pre-prueba y la post-prueba en el grupo control.....	138

4.3 Resultados finales de la comparación cuantitativa de los grupos experimental y control ..	150
4.4 Análisis cualitativo y cuantitativo del grupo experimental: los productos de aprendizaje ..	158
4.4.1 Producto de aprendizaje 1: respuestas escritas a las preguntas de reflexión	159
4.4.2 Producto de aprendizaje 2: definición del concepto marcadores del discurso	169
4.4.3 Producto de aprendizaje 3: rompecabezas textual reconstruido y unido con organizadores de la información	176
.....	183
.....	184
4.4.4 Producto de aprendizaje 4: guiones escritos de los tutoriales explicativos acerca de cómo llevar a cabo un proceso determinado	185
4.4.5 Producto de aprendizaje 5: resúmenes del texto <i>Introducción al anime</i>	191
.....	200
4.4.6 Producto de aprendizaje 6: infografías	214
4.4.7 La retroalimentación de los participantes: otra fuente de datos	222
4.5 Resultados globales.....	226
4.6 En conclusión	239
Conclusiones globales	242
Bibliografía	245
Anexo 1: Versión final de la pre-prueba	251
Anexo 2: Versión final de la post-prueba	254
Anexo 3: Texto A, con marcadores del discurso, para la primera sesión de la secuencia didáctica	258
Anexo 4: Texto B, sin marcadores del discurso, para la primera sesión de la secuencia didáctica	260

Introducción

Toda ciencia tiende hacia el cambio; aparecen nuevos objetos de estudio, se comprueban o refutan teorías, los paradigmas se transforman y, así, las disciplinas evolucionan. Las ciencias relacionadas con el lenguaje no han sido la excepción y es posible observar en ellas un continuo avance, fruto de diversas investigaciones. A partir de la década de 1960, el trabajo colaborativo entre la Lingüística, la Pedagogía y la Psicología educativa facilitó que el lenguaje se estudiara bajo nuevas perspectivas. De una visión puramente formal, paulatinamente se alcanzó una concepción más amplia e integradora que enfatiza el carácter comunicativo del lenguaje.

Al cambiar de un enfoque formal a otro comunicativo y funcional, era preciso que cambiaran también los métodos didácticos del lenguaje. Es así como surge el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del mismo, sustentado principalmente en la noción de competencia comunicativa. Si por competencia comunicativa se entiende a la capacidad de las personas para interactuar lingüísticamente en cualquier acto comunicativo mediante la producción y comprensión de discursos adecuados y coherentes, entonces queda en claro la importancia de las prácticas de enseñanza que permitan a los individuos desarrollar esta competencia al máximo.

No obstante, en el contexto de la educación media superior en México es posible identificar ciertas deficiencias que afectan el desarrollo de la competencia comunicativa, en general, y la competencia gramatical en particular. La experiencia docente y la constante revisión de textos producidos por alumnos permite observar, en primer lugar, que el correcto uso de acentos, signos de puntuación y grafías específicas son conocimientos ortográficos básicos que, en muchas ocasiones, no se comprenden ni consolidan al nivel requerido para la redacción de un texto académico de excelencia. En segundo lugar, las producciones textuales de los estudiantes sirven también para reconocer un problema lexical frecuente, a saber, la

pobreza léxica. En tercer lugar, en las tareas de aprendizaje que requieren la lectura de un texto fuente para la posterior redacción de un resumen, un reporte o cualquier otra de las modalidades textuales propias del ámbito escolar, se manifiesta la repercusión negativa que ejerce un nivel de comprensión lectora limitado sobre la producción de los textos derivados. En otras palabras, el desempeño de los estudiantes de Bachillerato, sin dejar de lado las excepciones, muestra que la insuficiente consolidación de conocimientos gramaticales y el bajo nivel de comprensión lectora afectan gravemente la calidad de sus textos académicos.

A estas lagunas formativas en el desarrollo de la competencia comunicativa hay que añadir la falta de una didáctica explícita, sistemática y eficaz para abordar los marcadores del discurso. En el programa de la asignatura Taller de lectura y redacción II, emanado por la Dirección General de Bachillerato (DGB) en 2013, aparece un tema llamado *marcas discursiva*; no obstante, no se ofrecen más precisiones acerca de qué entiende la DGB por estas o cómo han de ser enseñadas. Por el contrario, en los documentos de 2017, el tema aparece en el bloque III del programa de Taller de lectura y redacción I bajo el nombre *conectores discursivos* mas, de nuevo, no hay indicaciones acerca de cuál metodología de enseñanza seguir para llevarlos a las aulas.

Los marcadores discursivos cobran gran relevancia si se considera la doble función que desempeñan dentro del discurso, a saber, como mecanismos de cohesión y como guías para la correcta realización de inferencias. De esto se desprende que estas partículas discursivas son necesarias tanto en las tareas de producción como en las de la comprensión que debe lograr toda persona si desea comunicarse de forma eficaz y adecuada a la situación.

Cuando los marcadores del discurso no se enseñan correctamente, los alumnos pierden la oportunidad de conocer, comprender y usar estos recursos lingüísticos; si llegan a emplearlos es simplemente por imitación o por intuición. Por lo tanto, al saber que es indispensable el conocimiento y dominio de los marcadores del discurso para que los aprendientes puedan comprender y producir textos coherentes y cohesionados, se hace plenamente justificable la necesidad de una didáctica especial para el tema.

Ante este panorama, caracterizado por las deficiencias en el desarrollo de la competencia gramatical y la carencia de una didáctica adecuada para los marcadores del discurso —dos problemas que afectan la calidad de las producciones académicas escritas por estudiantes de Bachillerato— a continuación se presenta, explica y evalúa una propuesta de

enseñanza para tratar las características, importancia, función y uso de estos recursos discursivos.

Planteamiento del problema

El objeto de estudio tratado en la presente investigación es la falta de una didáctica clara, explícita y sistemática de los marcadores del discurso organizadores de la información en los programas del Bachillerato. Para abordar tal problemática fue necesario, en principio de cuentas, investigar en los programas del Bachillerato si estas partículas lingüísticas se enseñan o no.

Tras constatar que únicamente se mencionan en los programas de estudio de Taller de lectura y redacción, se comprendió la necesidad de diseñar una propuesta para enseñar los marcadores del discurso organizadores de la información de forma tal que el aprendizaje de los mismos sirva a los estudiantes como herramienta para la producción de textos académicos coherentes, cohesionados y, ante todo, compuestos por secuencias textuales organizadas.

En síntesis, los esfuerzos se orientaron a responder la pregunta: ¿cómo enseñar de manera explícita y sistemática los marcadores discursivos organizadores de la información de modo que tal conocimiento contribuya a mejorar el orden de la información discursiva en los textos académicos producidos por alumnos de Bachillerato?

Objetivos

Con la intención de generar una herramienta didáctica útil, adecuada y flexible para impulsar la enseñanza de los marcadores del discurso organizadores de la información, la presente investigación se realizó buscando alcanzar los siguientes objetivos.

Objetivo general

Proponer una secuencia didáctica aplicada a la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información.

Objetivos específicos

- 1) Diseñar una secuencia didáctica para enseñar de forma sistemática y explícita los marcadores del discurso organizadores de la información.
- 2) Aplicar la secuencia didáctica para la enseñanza sistemática y explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información.
- 3) Analizar cuantitativa y cualitativamente los textos redactados por los estudiantes de Bachillerato participantes en la aplicación de la secuencia didáctica.

Hipótesis

Cada decisión asumida durante el transcurso de la investigación fue motivada por la exigencia de comprobar o refutar la hipótesis, de acuerdo con la cual la enseñanza explícita y sistemática de los marcadores discursivos organizadores de la información facilita la redacción de textos académicos coherentes, cohesionados y compuestos por secuencias textuales organizadas, si los estudiantes cumplen con ciertas condiciones, a saber:

- a) Conocimientos ortográficos comprendidos y consolidados (correcto uso de grafías s, c, z, b, v, g, j, y, ll; acentuación y signos de puntuación)
- b) Nivel de comprensión lectora que les permita reconstruir la macroestructura de un texto fuente e identificar sus ideas principales
- c) Conocimientos comprendidos y consolidados acerca de las características de textos escolares comunes como los resúmenes o reportes de lectura

En este sentido, debe aclararse, pues, que la secuencia didáctica se centra exclusivamente en el tratamiento de los marcadores discursivos que organizan la información textual; entonces, al acotar los contenidos y las estrategias de enseñanza, es imposible que la propuesta didáctica resuelva las deficiencias formativas ya señaladas, comunes a muchos estudiantes de educación media superior.

Capitulado

La tesis se estructura en cuatro capítulos. En ellos se expone desde el estado de la cuestión de la enseñanza de los marcadores discursivos en nuestro país hasta el detallado análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación y evaluación de la secuencia didáctica.

En el primer capítulo, *Los marcadores del discurso: historia, teoría y análisis*, se sintetizan los momentos más relevantes en la historia de estos recursos discursivos; se presenta una extensa revisión crítica de las múltiples propuestas teóricas en torno a los mismos y, además, se explican las razones que motivaron la elección de la propuesta de Estrella Montolío como la más adecuada para servir de sustento teórico a la secuencia didáctica. Asimismo, se señala cuál es la situación de los estudios y las prácticas de enseñanza en torno a los marcadores discursivos tanto en América Latina como en nuestro país.

El segundo capítulo, *Propuesta didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso*, está dedicado a la descripción de la secuencia didáctica. En primera instancia, se señalan las características principales de la propuesta, se enfatiza su finalidad y se narra cómo fue el proceso para su diseño y creación. En segundo lugar, se presenta un cuadro que sintetiza los contenidos conceptuales por enseñar y se muestran los componentes de la secuencia como plan de clase, a saber: tema de la sesión, objetivos y actividades de enseñanza, métodos, procedimientos, estructura de la sesión, productos de aprendizaje esperados, formas de evaluación y recursos necesarios. En tercer lugar, se ahonda en la importancia de la concordancia entre objetivos y actividades de enseñanza de acuerdo con lo dicho por John Biggs acerca de la comprensión como un proceso gradual y multinivel.

En el tercer capítulo, *Aspectos metodológicos para la aplicación de la propuesta didáctica*, se aborda lo relativo a las decisiones metodológicas asumidas para la puesta en práctica de la propuesta. Para empezar, se retoma el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis; también se definen, tanto conceptual como operacionalmente, las variables de estudio. De igual forma, se mencionan rasgos relevantes del contexto geográfico, económico y escolar de la población objetivo. Posteriormente, se describen en detalle los principales instrumentos de recolección de datos, señalándose el proceso seguido para su diseño más los resultados obtenidos y los cambios implementados tras ser sometidos a prueba piloto. Dado que la secuencia didáctica también fue sometida a prueba piloto, en este apartado se analiza la información obtenida después de tal experiencia; así, se enlistan los

aspectos positivos detectados en la herramienta didáctica y se enlistan las modificaciones requeridas. Por último, se presenta la versión final de la secuencia didáctica que fue aplicada a la muestra población elegida.

Finalmente, el capítulo cuatro, *La puesta en práctica de la propuesta didáctica*, se aboca a:

- a) La descripción detallada de la muestra poblacional dividida en grupo experimental y grupo control.
- b) La narración, sesión por sesión, de la aplicación final de la secuencia didáctica al grupo experimental
- c) El análisis cuantitativo de los resultados obtenidos mediante los instrumentos de recolección de datos
- d) El análisis cualitativo de los productos de aprendizaje obtenidos
- e) La retroalimentación de la muestra participante

Con esta investigación se pretende ofrecer una nueva herramienta educativa para la enseñanza de los marcadores del discurso, recurso didáctico que ya ha sido aplicado, analizado, evaluado y corregido. Por lo tanto, la secuencia didáctica aquí presentada queda a disposición de los docentes para su revisión, crítica, apropiación y adecuación.

Capítulo I

Los marcadores del discurso: historia, teoría y análisis

1.1 Introducción al estudio de los marcadores del discurso: de la multiplicidad de perspectivas teóricas a la falta de consenso académico

Inevitablemente, las ciencias cambian y evolucionan; los objetos de estudio se definen, las teorías son comprobadas o refutadas, aparecen nuevas perspectivas de análisis y, así, los paradigmas se transforman. La ciencia del lenguaje no ha quedado al margen de este cambio y es posible observar en la Lingüística un avance continuo y dinámico.

Debido al devenir natural del conocimiento, los estudios lingüísticos de corte estructuralista y, posteriormente, formalista experimentaron una importante modificación a partir de la década de 1960, gracias al trabajo interdisciplinar de la Psicología cognitiva, la Pedagogía y, desde luego, la Lingüística. Entonces, la mirada puramente estructural y formal de la lengua se transformó para enfocarse en su función primera: la comunicación.

Tal cambio, de una visión estructuralista a una de corte más pragmático, no solo se verificó en la perspectiva de estudio, sino que incidió también en el objeto mismo. Al analizar la lengua, el énfasis se trasladó del sistema, sus unidades mínimas y sus reglas hacia el discurso y la importancia de este como principal herramienta comunicativa entre interlocutores. En concordancia con tal conceptualización lingüística, se entiende y estudia al discurso como algo mucho más complejo que solo el conjunto de oraciones que lo componen, ya que su construcción y funcionamiento dependen de las relaciones que, en su interior, se establecen entre elementos tanto lexicales como no lexicales (Nogueira da Silva, 2011).

Por tanto, a la hora de estudiar, comprender y producir discursos, sería erróneo poner atención solamente en el aspecto gramatical de las oraciones y descuidar otros elementos complejos que, si bien exceden los límites de la oración y no se ajustan a las reglas sintácticas, son indispensables.

Entre los componentes no lexicales del discurso aparecen ciertas palabras y frases que, por su finalidad y características, han despertado vivamente el interés de muchos estudiosos. Muletillas, conectores, enlaces extraoracionales, partículas discursivas u operadores discursivos son solo algunos de los nombres empleados para referirse a términos o expresiones como *pero, pues, entonces, aunque, en primer lugar, en segundo lugar, para empezar, para terminar, a propósito, además, encima, por ende, asimismo, mejor dicho, y más.*

Esta extensa variedad de denominaciones es para Pérez y Patiño (2014) la primera evidencia de la dificultad subyacente al estudio de estos recursos discursivos. La existencia de muchas formas diferentes para nombrarlos quiere decir que existen, igualmente, muchas formas diferentes de entenderlos. Así, la discrepancia no solo se da a nivel de la nomenclatura sino a nivel conceptual, de modo que hay tantas definiciones para estos recursos como estudiosos interesados en los mismos, lo cual representa un problema ya que es complicado encontrar una sola definición precisa, completa y satisfactoria (Pérez y Patiño, 2014).

Al largo catálogo de nombres y definiciones dispares hay que agregar otra complicación vinculada con la función que estas partículas desempeñan al interior del discurso. Así como no existe consenso respecto a cómo llamarlas y cómo definir las, tampoco parece haber acuerdo en lo que concierne a su finalidad. De este modo, para algunos de los principales académicos, estas partículas sirven para organizar la información del texto; para otros autores, su utilidad consiste en dotar de cohesión al discurso y, para otros más, su uso permite que los receptores realicen las inferencias necesarias y correctas para asegurar la comprensión del mensaje (Pérez y Patiño, 2014).

Por último, existe igualmente una discusión relativa a cuáles son las categorías gramaticales de procedencia de estas frases y palabras. Dicho de otro modo, los principales estudios del tema no han logrado aclarar si, en términos gramaticales, estos conectores son exclusivamente adverbios, conjunciones o frases lexicalizadas (Pérez y Patiño, 2014).

En síntesis, llevar a cabo el análisis y la comprensión de estos elementos del discurso no es tarea fácil, porque las principales investigaciones varían sustancialmente en función de la perspectiva teórica elegida por cada autor. De esta multiplicidad de enfoques acerca de un mismo objeto de estudio se desprende la falta de consenso concerniente al nombre, la función o funciones y las características de estos recursos, cuyo papel en el discurso es imprescindible aun cuando no pueda apreciarse a simple vista.

Cabe ahora preguntarse cómo este fenómeno de multiplicidad y falta de consenso se relaciona con la enseñanza de estos componentes del discurso y cómo serán nombrados, definidos, caracterizados y tratados en la propuesta didáctica presentada en la investigación.

En cuanto a la primera cuestión, el nombre, se retomará la denominación *marcadores del discurso*, propuesta por Deborah Schiffrin en su obra *Discourse markers* de 1987, por considerarla la más recurrente y de mayor difusión después de haber realizado una extensa revisión bibliográfica. La definición, las características y las funciones de los marcadores del discurso se irán delimitando conforme se analicen las contribuciones de algunos de los más prominentes estudiosos.

1.1.1 ¿Muletillas, partículas de conexión, enlaces extraoracionales o marcadores del discurso?, un poco de historia

Al explicar que la reciente perspectiva pragmática ha puesto en el centro de su discusión al discurso, podría pensarse que el interés por sus marcadores es un fenómeno igualmente nuevo y de corta existencia. Sin embargo, una breve revisión histórica, dentro del contexto del español, demuestra que, antes de ser nombrados y estudiados cuidadosamente, los marcadores del discurso llamaron la atención de distintos teóricos.

Los primeros antecedentes del estudio de los marcadores del discurso del español pueden rastrearse hasta el siglo XVIII. Al jesuita Gregorio Garcés se le reconoce el mérito de ser el primer estudioso interesado en la descripción y el estudio de los usos discursivos de algunas palabras. En su obra *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas*, de 1791, Garcés presenta un compendio de adverbios, conjunciones y frases preposicionales, retomadas de textos clásicos, que describe minuciosamente desde el aspecto gramatical, pero agrega información acerca de su

fuerza ilocutiva, su frecuencia de uso y las funciones que realizan para producir un efecto en el receptor.

La obra de Garcés influyó en dos importantes gramáticos del siglo XIX, Vicente Salvá y Andrés Bello, quienes a su vez abordaron el problema de las palabras o frases de funcionamiento discursivo y extraoracional. En el tratado *Gramática de la lengua castellana*, 1830, Salvá notó que algunas conjunciones y ciertos adverbios sufrían modificaciones de distribución sintáctica pues servían para enfatizar, mostrar desaprobación o aceptación. Por su parte, Bello abordó el mismo fenómeno y también propuso, en su obra *Gramática de la lengua castellana* de 1847, una clasificación de estas partículas vinculada con la “función enunciativa” que desempeñaban tal como afirmar, mostrar oposición o señalar la continuidad del texto (Martín Zorraquino, 2004).

Sin embargo, los antecedentes más contundentes de los marcadores del discurso del español aparecieron hasta la segunda mitad del siglo XX. Tales aportes se deben al gramático Samuel Gili Gaya, quien en su *Curso superior de sintaxis española* de 1943, presenta una minuciosa descripción de las oraciones, tanto de sus componentes y relaciones internas como de los factores externos que sobre ellas intervienen. El autor explica que las oraciones son una parte constitutiva del discurso, mismo que se entiende como una totalidad en caso de que se cumplan dos condiciones: que exista coherencia entre las oraciones que lo componen y que los receptores interpreten el discurso gracias a determinadas leyes psicológicas. De estas últimas, Gili Gaya asegura que su análisis excede el plano de la sintaxis, pero añade que, al interior de las oraciones, aparecen también ciertos mecanismos que sirven para fines pragmáticos como facilitar la aplicación de las leyes psicológicas y la interpretación discursiva. El gramático nombra a estos mecanismos enlaces extraoracionales y los define como “recursos de que el idioma puede valerse para dar expresión gramatical a relaciones que van más allá de la oración” (Gili Gaya, 1980, p. 325).

De este modo, los estudios de Gili Gaya son de capital relevancia dentro del ámbito hispanohablante pues fue el primero en señalar las características de estos enlaces (Gili Gaya, 1980 y Nogueira da Silva, 2011), a saber:

- ✓ Son recursos lingüísticos que provienen de diferentes categorías gramaticales. Pueden ser adverbios, conjunciones, frases preposicionales, frases lexicalizadas e interjecciones.

- ✓ Morfológicamente son invariables, no aceptan género ni número.
- ✓ Carecen de significado referencial, es decir, no hacen referencia a ningún ente, evento o situación de la realidad.
- ✓ Su significado es procedimental, es decir, sirven para guiar al receptor en la construcción del significado del discurso.
- ✓ Gozan de movilidad sintáctica, esto significa que los enlaces extraoracionales pueden ubicarse al inicio, en medio o al final de la oración.

Después de que Gili Gaya sentara los precedentes para la investigación de los enlaces extraoracionales, las investigaciones continuaron su evolución y se enfocaron primordialmente en el análisis de los mismos dentro del ámbito de la oralidad. De tal suerte que surgieron numerosas aportaciones para la comprensión de estas unidades discursivas en el registro coloquial del español.

De cualquier modo, según explicaciones de Fernández del Viso (2010), no fue sino hasta finales de los 80 cuando se empezó a apreciar mayor sistematización en los estudios de esta clase, en particular gracias a los aportes de Catalina Fuentes Rodríguez.

Sin rechazar su influencia, Fuentes Rodríguez coincide con Gili Gaya pues se refiere también a estos recursos lingüísticos como enlaces extraoracionales pero, conforme avanza su comprensión de los mismos, propone tres denominaciones alternativas: enlaces conjuntivos, conectores supraoracionales y conectores textuales. De estos nombres, se sigue que para la estudiosa los conectores textuales son elementos lingüísticos que vinculan o conectan oraciones tanto a nivel sintáctico-semántico como a nivel pragmático. Al distinguir dos niveles de acción, Fuentes Rodríguez distingue igualmente dos funciones. Así, a nivel sintáctico-semántico, los conectores supraoracionales se usan para construir textos cohesionados mientras que a nivel pragmático, su función gira en torno al cumplimiento de ciertos requerimientos para que el mensaje sea transmitido de forma clara, sencilla y económica (Fernández del Viso, 2010).

Siguiendo con el recorrido histórico, María Fernández del Viso puntualiza que en los años 90 se observó un auge en el estudio de estas partículas discursivas, mismo que continúa hasta la fecha. Las perspectivas de análisis se ampliaron y el interés por el tema se consolidó. Prueba de ello son las importantes investigaciones de José Portolés y María Martín

Zorraquino, Antonio Briz, Manuel Casado Velarde, Salvador Pons Bordería y Estrella Montolío, por mencionar solo algunos (Fernández del Viso, 2010 y Pérez y Patiño, 2014).

En seguida se presenta una revisión crítica de las principales contribuciones de Salvador Pons Bordería, José Portolés y Estrella Montolío, con el objeto de establecer qué son, cómo son, cómo se clasifican y para qué funcionan estos mecanismos discursivos al momento de producir textos académicos escritos en el contexto del Bachillerato. En este punto, cabe aclarar que la revisión crítica contempló únicamente a los autores ya mencionados porque no fue posible disponer de las fuentes bibliográficas primarias de María Martín Zorraquino, Antonio Briz y Manuel Casado Velarde.

De igual forma, se considera conveniente tomar como punto de partida algunas ideas provenientes del ámbito angloparlante, específicamente las conceptualizaciones proporcionadas por Deborah Schiffrin y Diane Blakemore.

1.1.2 Importancia de los marcadores del discurso para la producción de textos académicos escritos, de acuerdo con la Lingüística del texto

Una de tantas creencias limitadas sobre la comunicación establece que la escritura no es más que la traducción tipográfica del habla. Mejor dicho, puede llegarse a pensar que, al escribir, lo único que hacemos es plasmar lo dicho en un soporte físico empleando, para ello, signos gráficos (Gras, 2014).

Tal modo de pensar simplifica al máximo un fenómeno que, en opinión de Cassany (1999), solo puede intentar definirse si se reconoce que escribir es en realidad:

- a) Una actividad humana y eminentemente cultural
- b) Un invento para mejorar la organización social
- c) Un procedimiento para la consecución de fines específicos
- d) Un acto comunicativo restringido por un contexto
- e) Un proceso de construcción de significado que implica subprocesos psicomotrices y cognitivos

Por tanto, aquellas orientaciones educativas que reducen el aprendizaje de la escritura al correcto emparejamiento de sonidos y grafías, es decir, al dominio de la ortografía,

propician la aparición de carencias formativas graves que afectan la competencia comunicativa de los estudiantes.

Moyano (2007) afirma que esta situación se convierte en un problema serio cuando los alumnos llegan a niveles educativos superiores sin conocer las prácticas discursivas propias de un contexto académico-científico. El autor añade que, dentro del ámbito educativo argentino, tales carencias formativas han obligado a la creación de talleres remediales de lectura y expresión escrita durante los primeros semestres de las licenciaturas. Ahora bien, las preguntas que se desprenden de dicha situación son ¿por qué esperar hasta la Universidad?, ¿acaso no sería más conveniente prevenir el problema desde la educación básica?, ¿y si no fuese posible evitar la aparición de estas deficiencias, puede el Bachillerato proporcionar un contexto más propicio para tratar la problemática y buscar una solución?

Entonces, si se reconoce que la escritura es un proceso complejo en grado sumo, que implica mucho más que el conocimiento de reglas ortográficas y que cobra vital importancia en el desempeño de los estudiantes, queda claro que la producción de textos académicos escritos ha de ser una prioridad para cualquier propuesta didáctica interesada en el desarrollo de la competencia comunicativa.

De igual modo, al comparar a los textos escritos con los orales, las diferencias entre ambos quedan al descubierto y permiten concluir que es indispensable enseñar las características básicas, las reglas de producción y el funcionamiento de cada uno según su forma de presentación. Gras (2014) menciona que, frente a los textos orales, los escritos cuentan con ventajas que los hacen más adecuados para contextos sociales de gran relevancia como el académico, el jurídico o el comercial.

Para empezar, la comunicación por medio de la escritura da como resultado el texto, un objeto tangible y permanente que puede ser consultado más tarde y fungir como evidencia. En segundo lugar, los textos escritos permiten que el intercambio comunicativo suceda sin que los interlocutores deban estar físicamente presentes. Por último, dado que la comunicación escrita, salvo excepciones concretas, no suele suceder en la inmediatez, el emisor puede modificar y reformular su mensaje las veces que sean necesarias; esto le otorga mayor control al escritor sobre la forma y el contenido de lo que desea comunicar (Gras, 2014).

No obstante, en manos de un escritor inexperto, estas ventajas pueden convertirse en obstáculos para la comunicación. Si bien la escritura facilita una comunicación no inmediata ni presencial, esta ausencia física de los interlocutores hace que todo el peso de la interpretación recaiga en el texto, ya que no es posible pedir mayores explicaciones u obtener información adicional a través de la voz o los gestos del emisor. Asimismo, el mayor control sobre la forma y el contenido del mensaje obligan al escritor-emisor a planificar su texto; planificación que en muchas ocasiones no ocurre, pues las personas se han acostumbrado a la comunicación escrita inmediata que ocurre por medio de teléfonos inteligentes o aplicaciones electrónicas. En palabras de Gras “no podemos confiar en que nuestra habilidad para producir textos informales nos va a permitir escribir textos formales” (2014, p. 226).

A modo de resumen, entonces, la presente investigación concluye que la producción de textos académicos escritos es un proceso de gran complejidad que implica poner en marcha una didáctica explícita.

Para enseñar a producir textos académicos escritos durante el Bachillerato, se propone a la Lingüística del texto como la base teórica para la consecución de tal fin. En términos generales, puede decirse que esta rama de la Lingüística moderna estudia al texto como una unidad acabada y también como un acontecimiento comunicativo que sucede y ha de funcionar dentro de una situación concreta. A resultas de este carácter interaccional, según De Beaugrande y Dressler (1997), es indispensable que todo texto cumpla con siete normas para ser considerado como un acto verdaderamente comunicativo. Tales normas son las siguientes:

1. Intencionalidad
2. Aceptabilidad
3. Informatividad
4. Situacionalidad
5. Intertextualidad
6. Cohesión
7. Coherencia

De esas siete características normativas, cinco se derivan de las actitudes adoptadas por los participantes, es decir, el productor y el receptor. Para empezar, se sabe que todo textor genera una producción con la intención de alcanzar una meta precisa, así, se tiene entonces que la intencionalidad es la norma de textualidad que se relaciona directamente con la actitud del productor.

Sin embargo, los textos no solo dependen de quien los produce, en realidad, deben causar un efecto en quien los recibe; en este sentido, la actitud y niveles de aceptabilidad, considerada como otra característica, que adopte el receptor frente al texto influirá en el éxito del proceso comunicativo.

El siguiente rasgo de los textos, la informatividad, permite valorar si la información que presenta se trata de algo desconocido para el receptor o, por el contrario, de algo que es poco novedoso.

Además de que un texto haya sido producido con una intención concreta en mente, que deba ser aceptado por el receptor y que comunique información de importancia, la cuarta norma, la situacionalidad, establece que hay ciertos factores que hacen que una producción textual sea relevante para la situación en la que se inserta.

Por último, la norma de intertextualidad “se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p. 45).

Las dos normas de textualidad restantes, cohesión y coherencia, son rasgos que dependen únicamente de los recursos lingüísticos empleados al interior del texto y, por ende, su presencia o ausencia genera un impacto fundamental sobre la recepción y comprensión del mismo. Dicho de otra manera, tanto la coherencia como la cohesión son las características que posibilitan el óptimo funcionamiento del texto como un sistema estable, en el que todos sus elementos constituyentes mantienen relaciones lógicas de continuidad (De Beaugrande y Dressler, 1997).

Desde un enfoque procedimental y cognitivo, los autores explican que la coherencia es la norma que regula la posibilidad de acceder a las relaciones de sentido entre los conceptos, mismos que se activan en el receptor por medio de los elementos lingüísticos de la superficie textual. Esto quiere decir que un texto coherente será aquel cuyos conceptos, entendidos como los conocimientos que se activan, interactúen de manera lógica y explícita.

Ahora bien, si se pretende que los conceptos interactúen y sean accesibles para la reconstrucción del receptor, es preciso que la superficie textual, entendida esta como “las palabras que realmente se escuchan o se leen” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p. 35), presente también determinada organización. Tal organización responde a la última norma de textualidad, la cohesión. De manera general, de la cohesión ha de decirse que establece los distintos modos de conexión entre los elementos de la superficie del texto, los cuales dependen unos de otros, están sometidos a reglas sintácticas organizativas y se ven afectados por la capacidad de procesamiento del receptor.

En cuanto a lo anterior, los autores aseguran que tanto la cohesión como la coherencia son actividades cognitivas que dependen del cuidado del emisor, de modo que el receptor pueda entender eficientemente las informaciones textuales de los mensajes que recibe. El sintagma, la oración y la cláusula son unidades lingüísticas breves y, por lo mismo, rápidamente procesables; sin embargo, cuando se trata de fragmentos más extensos, si el texto no cumple con estas dos propiedades, el receptor ha de recurrir a otros mecanismos y realizar un esfuerzo cognitivo superior para reutilizar, modificar y comprender los patrones organizativos previamente empleados.

Estos mecanismos, aprovechados por el emisor para darse a entender y por el receptor para procesar con facilidad la información, son elementos léxico-gramaticales que mantienen la cohesión y cumplen otras dos funciones indispensables. Para empezar, estabilizan el sistema, esto es, dan continuidad temática al texto. Por otra parte, facilitan el procesamiento de la información y economizan recursos cognitivos. Como principales recursos, proporcionados por el emisor y utilizados por el receptor, para dotar de cohesión a un texto, De Beaugrande y Dressler (1997) señalan la repetición, la repetición parcial, el paralelismo, la paráfrasis, el uso de formas pronominales, la elisión de información redundante, además del tiempo y el aspecto verbales.

Aun cuando De Beaugrande y Dressler no asignan un nombre específico a los marcadores del discurso, reconocen su existencia al afirmar que otro “procedimiento para marcar de una manera explícita las relaciones existentes entre los elementos lingüísticos y las situaciones que configuran el mundo textual es insertar señales superficiales, como [...] determinados conectores” (2007, p. 91). Más aún, los autores agregan que el uso de los conectores es la manera más evidente para señalar las relaciones que se establecen entre los

acontecimientos, situaciones y elementos lingüísticos del texto. Relaciones que pueden ser de cuatro tipos:

- a) Conjunción
- b) Disyunción
- c) Adversación
- d) Subordinación

A lo anterior, De Beaugrande y Dressler (1997) añaden que, si bien los conectores son mecanismos de cohesión no indispensables, por medio de su uso los productores textuales ejercen un mayor control sobre las relaciones textuales que los receptores activan y reconocen. En palabras de los autores, los conectores ayudan “de manera eficaz al productor textual durante la organización y la presentación del mundo textual [...] Los conectores pueden sugerir e, incluso en ocasiones, imponer, una determinada interpretación de las secuencias textuales” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p. 127).

En síntesis, esta investigación se apoya en la Lingüística del texto pues dicha disciplina subraya la importancia de los marcadores del discurso en los textos académicos como un mecanismo que sirve para asegurar la presencia de las siete normas textuales ya señaladas.

1.1.3 Revisión conceptual y análisis crítico de los marcadores del discurso según distintos autores

Sin necesidad de ser un lingüista experimentado o de realizar profundas reflexiones teóricas, los usuarios de la lengua pueden percatarse de un hecho evidente: la finalidad última de cualquier evento o intercambio lingüístico es la comunicación. Los hablantes comprendemos que el lenguaje, puesto que persigue un objetivo, está diseñado precisamente para comunicar y, de igual manera, intuimos que este propósito no se alcanza mediante el simple uso de oraciones aisladas, sino que se precisa de un mecanismo comunicativo mayor, es decir, el discurso.

Ahora bien, la pregunta que se desprende de esta aseveración es la siguiente: ¿qué es el discurso? ¿Será acaso aquel tipo de monólogo, asiduamente empleado por políticos y

demás figuras públicas, con pretensiones persuasivas o ideológicas?, ¿puede ser quizá una exhaustiva exposición, oral o escrita, de un tema en particular?, o, por último, ¿es correcto concebir al discurso como una serie de palabras y oraciones usadas para manifestar un modo de pensar o de sentir?

Definir qué es el discurso, desde la Lingüística, no es sencillo y por tal razón Schiffrin (2000) explica que las concepciones en torno a este cambian de acuerdo con el paradigma lingüístico al que se atiende.

Si se toma el Formalismo como punto de referencia, el discurso se conceptualiza como una unidad estructural superior a la palabra y a la oración. Entonces, entendido como una estructura, el discurso está constituido por unidades lingüísticas de menor jerarquía que establecen relaciones semánticas particulares entre sí, relaciones de conectividad que están sujetas a ciertas reglas. El mayor defecto de esta definición consiste en que parece hacer caso omiso del carácter predominantemente comunicativo del lenguaje y, por ende, del discurso e ignora que este siempre se produce dentro de un contexto preciso (Schiffrin, 2000).

Por el contrario, según explicaciones de la autora, si se parte del Funcionalismo, el discurso se define, en términos generales, como una expresión específica de la lengua en uso, aparte de visualizarse como un sistema que permite la realización de funciones comunicativas concretas. En consecuencia, en lugar de enfocarse hacia los aspectos estructurales y constitutivos de los discursos, la perspectiva funcionalista hace énfasis en el propósito comunicativo específico que cada evento discursivo persigue dentro de su contexto de emisión y recepción.

Pese a que ambos paradigmas abordan el discurso desde planos muy diferentes, sería erróneo pensar que se trata de posturas antagónicas o excluyentes; adoptar radicalmente solo una de estas definiciones implicaría descuidar aspectos fundamentales del discurso como un todo. En otra de sus obras, Schiffrin (1987) explica que el discurso está compuesto tanto por elementos lingüísticos, que le otorgan estructura, como por significados que movilizan a los receptores hacia una acción determinada, misma que se vincula con la finalidad comunicativa. Por consiguiente, es evidente que los discursos son, a un mismo tiempo, unidades estructurales superiores a la oración y expresiones del uso contextualizado y comunicativo del lenguaje.

Cuando los marcadores del discurso se analizan, queda de manifiesto que, aun cuando forman parte de la estructura del texto, no solo explicitan las conexiones y relaciones semánticas de sus cláusulas constituyentes, sino que también orientan al receptor para que realice la acción esperada por el emisor. Por lo tanto, se llega a la conclusión de que no es conveniente estudiar y enseñar los marcadores discursivos si solo se entienden desde el Formalismo o el Funcionalismo.

Una vez que se ha explicado qué es el discurso y cuáles son sus aspectos esenciales, es momento de definir qué son los marcadores del discurso y cuál es su función al interior de los eventos comunicativos.

Los marcadores del discurso en el ámbito angloparlante: las definiciones de Deborah Schiffrin y Diane Blakemore

A partir del análisis del discurso como sustento teórico para el estudio de los marcadores discursivos, Schiffrin propone una definición operacional aparentemente muy sencilla para estos. De acuerdo con la autora, los marcadores del discurso son elementos secuencialmente dependientes que agrupan unidades de habla (Schiffrin, 1987).

Pero, ¿a qué se refiere exactamente con el término “unidades de habla”?, ¿a las palabras?, ¿a las oraciones? Schiffrin reconoce que ha utilizado intencionalmente un concepto tan vago para evitar que de inmediato se asocie a los marcadores del discurso con la única función de unir la oración A con la oración B. Aunado a esto, la autora asegura que existen algunas condiciones que impiden definir estos recursos discursivos en función de las oraciones. La independencia de los marcadores del discurso respecto a la estructura sintáctica de la oración y la dificultad para identificar, especialmente en intercambios comunicativos orales, el inicio y el final de las oraciones, son las razones para no considerar a estas como la principal unidad lingüística que los marcadores del discurso agrupan. En realidad, al referirse a las unidades de habla, Schiffrin (1987) explica que los marcadores del discurso agrupan y relacionan proposiciones o actos de habla que no presentan el formato sintáctico tradicional de las oraciones.

Esta definición operacional permite deducir, hasta cierto punto, la función de los marcadores discursivos. Si se acepta que estas partículas agrupan las unidades de habla de forma secuencial, entonces, en primer lugar, se puede concluir que funcionan como

mecanismos de cohesión. Dicho de otro modo, los marcadores discursivos organizan las unidades de información, y señalan no solo su secuencia lógica sino las relaciones semánticas que se establecen entre ellas.

La segunda función de los marcadores discursivos se comprende después de considerar cómo explicitan las relaciones semánticas entre las unidades de habla y, en cuestiones informativas, qué es lo que estas partículas aportan al discurso. No obstante, primero debe abordarse el significado de los marcadores del discurso. Por ejemplo, responder preguntas como ¿qué quiere decir “consecuentemente”?, ¿cómo es físicamente un “sin embargo”?, o ¿a qué se refiere el hablante cuando usa frases como “por cierto”?, es imposible debido a que los marcadores discursivos carecen de un significado referencial, es decir, no hacen referencia a ningún ente, corpóreo o imaginario, de la realidad. Sin embargo, ello no implica que los marcadores carezcan de todo significado y no aporten nada al discurso. El significado de estas partículas es procedimental, lo cual quiere decir que funcionan como instrucciones para que el receptor siga el proceso interpretativo necesario para reconstruir el mensaje transmitido por el emisor.

Diane Blakemore, por su parte, se aproxima a los marcadores del discurso con cierta cautela, pues advierte que se trata de un campo en el que reinan la diversidad de opiniones y la falta de acuerdo académico. Es tal la variedad de investigaciones y puntos de vista sobre estos recursos que en ninguna lengua, asegura la autora, ha sido posible construir clasificaciones exhaustivas. Por lo tanto, ante este panorama aclara que “the term discourse marker is generally used to refer to a syntactically heterogeneous class of expressions which are distinguished by their function in discourse and the kind of meaning they encode” (Blakemore, 2006, p. 222).¹

Aunque no se trata de una definición precisa, la aportación de Blakemore deja en claro algunos rasgos de estos elementos discursivos: heterogeneidad sintáctica, función específica y significado específico. Además, la autora analiza el nombre *discourse markers* y concluye que el término *discourse* de entrada establece que estos han de estudiarse únicamente a nivel discursivo y el sustantivo *markers* permite entrever su función y la naturaleza de su significado: indicar o marcar algo dentro del discurso.

¹ “El término marcador del discurso es usado, generalmente, para referirse a una clase sintácticamente heterogénea de expresiones que se distinguen por su función en el discurso y por el tipo de significado que codifican” (Blakemore, 2006, p. 222).

En cuanto al significado de los marcadores discursivos, Blakemore afirma que estos apoyan la existencia de dos tipos de significados en la cognición humana, el semántico y el pragmático. Ahondando en el tema, la autora explica que el significado pragmático, aquel que es propio de los marcadores del discurso, no aporta información relevante para comprobar las condiciones de verdad de una proposición, puesto que estas expresiones no cuentan con un referente preciso en la realidad; por el contrario, el significado semántico es el que presentan palabras que hacen referencia entes, corpóreos o imaginarios, de la realidad (Blakemore, 2002). Entonces, la condición particular del significado de los marcadores del discurso los hace, en opinión de la autora, objeto de estudio exclusivo de la Pragmática.

No obstante, el hecho de que los marcadores del discurso no aporten información que permita comprobar la verdad o falsedad de una proposición no quiere decir que no tengan mayor utilidad. Para Blakemore (2002), estas expresiones contribuyen de forma importante al discurso puesto que cumplen dos funciones concretas, a saber:

- 1) Ponen en relación dos o más unidades discursivas.

Por ejemplo: Ana es rica y **aun así** no es feliz.

- 2) Son mecanismos de apoyo para guiar las inferencias del lector/oyente.

Pese a que algunos nombres sean diferentes o el punto central del análisis difiera, es posible encontrar puntos de coincidencia en las explicaciones sobre los marcadores del discurso dadas por Deborah Schiffrin y Diane Blakemore. Para empezar, ambas autoras manifiestan que se trata de un objeto difícil de estudiar a causa de la considerable cantidad de perspectivas teóricas, denominaciones y clasificaciones. De igual forma, ambas concuerdan en lo relativo al significado pragmático de los marcadores del discurso y las repercusiones que este provoca cuando de estudiarlos se trata. Por último, atribuyen las mismas funciones a estos elementos del discurso y subrayan su relevancia.

Los marcadores del discurso empleados en el ámbito hispanohablante: definición y características

Dado que esta investigación tiene como finalidad el diseño y la puesta en práctica de una estrategia para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso, se juzga pertinente

delimitar con precisión cuál será la definición, las características y los marcadores que se enseñarán. Para alcanzar este cometido es necesario, pues, revisar las propuestas de algunos de los más importantes estudiosos del tema dentro del ámbito hispanohablante.

a. De la confusión al prototipo: el aporte de Salvador Pons Bordería en torno a la conexión

En lugar de dictar definiciones, clasificar unidades o establecer una postura inamovible, Pons Bordería (1998) inicia su estudio de los mecanismos conectores con una explicación acerca de las principales complicaciones que atañen a la comprensión de estos. El contexto general presentado por el autor muestra que, como consecuencia de la multiplicidad de perspectivas teóricas e investigaciones, el estudio de los conectores de la lengua española enfrenta los siguientes problemas:

- El concepto de conexión textual puede abordarse desde puntos de vista diversos
- La conexión ocurre en distintos niveles, desde el intraoracional hasta el que relaciona una oración con un contexto extralingüístico
- La conexión solo se puede estudiar y comprender si se analizan los mecanismos lingüísticos que funcionan como conectores
- Los mecanismos lingüísticos que se consideren como conectores variarán de acuerdo con la perspectiva teórica elegida

Aunado a esto, el autor expresa que, a partir de lo encontrado en el estado de la cuestión disponible al momento de su análisis, algunos de los estudios de la conexión en lengua española presentan las siguientes propuestas erróneas:

- Definir, caracterizar y abordar los conectores desde una perspectiva puramente gramatical.
- Pretender la identificación y el establecimiento tajante de las categorías gramaticales a las que se adscriben los conectores.

- Identificar las funciones de los conectores únicamente dentro del plano de la oración.
- Limitar la función de estos mecanismos lingüísticos a la exclusiva conexión oracional.

Lo anterior demuestra que, en cierta medida, las aproximaciones teóricas a los mecanismos de conexión son demasiado cerradas y no del todo productivas puesto que resultan, a un mismo tiempo, contradictorias y complementarias. En consecuencia, Salvador Pons Bordería se dio a la tarea de clasificar y analizar distintas definiciones para el concepto *conector* con el objeto de abstraer sus propiedades, establecer una generalización y, en última instancia, construir un prototipo, mismo que permita una perspectiva más flexible al momento de decidir qué es un conector, cómo funciona y en qué circunstancias funciona como tal.

Junto con el análisis de setenta definiciones y caracterizaciones, fue preciso enlistar los rasgos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, textuales, pragmáticos y distribucionales propuestos, para así poder resaltar patrones para valorar la cercanía o lejanía de conectores concretos respecto al prototipo generado.

En el siguiente cuadro, elaborado para la presente investigación, se enlistan las características prototípicas de un conector según Pons Bordería (1998).

Nivel	Características
Fonológico	✓ Puede ser tónico o átono
Morfológico	✓ Es invariable ✓ Puede estar constituido por más de una palabra ✓ Es breve
Sintáctico	✓ No realiza funciones gramaticales dentro de la oración ✓ Señala la existencia de una unión entre elementos lingüísticos ✓ Separa las unidades de habla ✓ Da continuidad al mensaje lingüístico

Semántico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Su significado no es referencial sino procedimental ✓ Señala las relaciones semánticas entre enunciados
Textual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sirve para establecer relaciones extraoracionales ✓ Posee valor deíctico ✓ Funciona como mecanismo de cohesión textual
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sirve para unir con el contexto lingüístico previo ✓ Une al mensaje lingüístico con las condiciones de la enunciación ✓ Organiza la información emitida ✓ Guía el proceso interpretativo del oyente ✓ Se relaciona con la planificación discursiva
Distribucional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ocupa posiciones iniciales en los enunciados ✓ Forma parte de una clase funcional ✓ Sus funciones son distintas de acuerdo con el nivel del discurso desde el que se analice

Tabla 1: Resumen de las características prototípicas de un conector

Sin ánimo de demeritar el exhaustivo análisis de Salvador Pons Bordería, para los fines que persigue esta investigación, se considera que el aporte más importante que el autor hace al estudio de los conectores, en particular, y de los marcadores discursivos en general, consiste en el cambio de enfoque provocado por su criterio de prototipicidad. En otras palabras, no sería erróneo afirmar que gracias a esta visión de los conectores como elementos discursivos que se alejan o se acercan a un prototipo en función de determinadas circunstancias, actualmente se sabe y se acepta que los marcadores del discurso, incluidos los de conexión, no deben caracterizarse, definirse, clasificarse y enseñarse desde un punto de vista tajantemente gramatical.

De este modo, preocupaciones como a qué clase de palabras pertenecen los conectores o qué hacen en la oración, se reformulan al entender que los marcadores discursivos no implican el surgimiento de una nueva categoría gramatical sino el reconocimiento de una categoría funcional (Pons Bordería, 2000).

b. Pragmática, comunicación inferencial y marcadores del discurso: la propuesta de José Portolés

Antes de entrar de lleno en materia, José Portolés aclara que su estudio de los marcadores discursivos parte de una concepción particular de la comunicación, la cual va más allá de las explicaciones, tradicionales y ampliamente aceptadas, de Saussure y Jakobson.

En efecto, hasta hace algunas décadas, se pensaba que el proceso comunicativo consistía en que un hablante codificaba y transmitía, por medio de un código lingüístico concreto y común, un mensaje y este era decodificado y comprendido por el oyente. Así, de acuerdo con lo anterior, lo dicho, lo comunicado y lo comprendido eran equivalentes. Tiempo después, esta idea de la comunicación se transformó gracias a las contribuciones de distintos filósofos del lenguaje, quienes señalaron que lo que se dice y lo que realmente se comunica no son siempre iguales. Basta con analizar intercambios comunicativos de la cotidianeidad para comprobar la veracidad de esto pues, ¿de qué otra forma podría explicarse que, dentro de un contexto concreto e idóneo, alguien cierre la ventana al decodificar el mensaje “tengo frío” emitido por otra persona?

Por consecuencia, se sabe y acepta que la comunicación verbal implica un componente codificado y uno que es el resultado de ciertos procesos mentales, conocidos como inferencias, que permiten llegar a conclusiones específicas dado un contexto específico. Este contexto, añade el autor, también es mental y está formado por las creencias que los hablantes almacenan en su memoria o por aquella información provista por el entorno, la situación y los enunciados previamente decodificados (Portolés, 2001 y 1993).

Sin lugar a dudas, dentro de esta visión pragmática de la comunicación como proceso inferencial, el contexto desempeña un rol fundamental para la obtención de las inferencias adecuadas, pero ¿cómo es posible que un hablante sepa seleccionar, de toda la información mental con que dispone, aquella que le será útil para comprender lo comunicado por su interlocutor?

En este sentido, el *Principio de pertinencia*, enunciado por Sperber y Wilson (Escandell, 2010), establece que debe haber una relación de pertinencia entre lo que se dice y el contexto en el que se dice. De esta forma, únicamente se tomará en cuenta la información contextual que sí sea relevante para desentrañar las inferencias.

Los marcadores del discurso son una herramienta útil para restringir el contexto, atender solo a lo pertinente del mismo y, por tanto, hacer las inferencias correctas. De esta manera el autor define a estos recursos discursivos como

Unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Portolés, 2005, p. 40).

Esta breve definición resume con exactitud los aportes que José Portolés ha hecho al tema, pues engloba qué son los marcadores del discurso; cuál es su principal característica, la invariabilidad; su condición de elementos extraoracionales y su función.

Es en cuanto a la función de estos elementos que Portolés hace la más interesante de sus propuestas. Al igual que Diane Blakemore y Deborah Schffrin, este estudioso afirma que los marcadores del discurso carecen de significado referencial pero ostentan significado de procesamiento, mismo que es indispensable para la realización de las inferencias. Sin embargo, mientras que para las autoras los marcadores del discurso también sirven como mecanismos de cohesión textual, para Portolés esto es solo una consecuencia secundaria y no un objetivo principal. Ya que su aproximación a los marcadores del discurso responde a los planteamientos de la pragmática y se distancia de la teoría textual, el autor asegura que

Los hablantes no pretenden construir discursos coherentes y cohesionados, como mantienen los defensores de la concepción textual, sino realizar discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor alcanzar las suposiciones que se desean comunicar (Portolés, 2005, p. 43).

De la aseveración previa se podría deducir que Portolés se interesa exclusivamente por los marcadores que aparecen en discursos orales, sin embargo, esta interpretación se revela incorrecta al conocer la diferenciación que el autor establece entre discurso oral y discurso escrito. Frente a los primeros, que ocurren siempre en tiempo real, los discursos escritos cuentan con una ventaja, el soporte visual y memorístico que ofrece, valga la redundancia, la escritura y es por ello que su estructuración y planeación debe ser diferente.

Tanto es así que Portolés asegura que los discursos escritos han demandado y motivado la creación de marcadores distintos a los de la oralidad para planear el texto y presentar la información. Si el significado de estas partículas discursivas no es referencial sino procedimental, todo el discurso debe diseñarse de modo que las indicaciones dadas por los marcadores discursivos se cumplan y lleven al lector hacia las inferencias correctas.

Es importante recalcar esta necesidad de planeación impuesta por los marcadores discursivos, ya que mitiga la separación tajante que el mismo autor hace al dejar en segundo plano la utilidad de estos como dadores de cohesión, orden y sentido y al asegurar que la única función de los marcadores del discurso es guiar las inferencias. Mejor dicho, si se recuerda que, según Portolés, a los usuarios de la lengua no les interesa producir discursos cohesionados sino pertinentes, ¿qué caso tiene, entonces, planear cuidadosamente los textos de forma tal que la presencia de los marcadores del discurso se justifique y sea productiva?

Resumiendo, en esta investigación, se considera que no es posible separar el éxito del proceso inferencial del uso de los marcadores discursivos como mecanismos de cohesión, al menos tratándose de textos académicos, puesto que el lector llegará a las inferencias meta si y solo si el discurso presenta una estructura ordenada, coherencia temática y un significado global.

Por todo lo anterior, y al recordar que el objetivo primordial de esta investigación es diseñar una estrategia didáctica de los marcadores del discurso para incrementar la calidad de los discursos académicos escritos por estudiantes de bachillerato, se considera que la propuesta teórica de José Portolés no es la adecuada para alcanzar tal fin.

c. Escritor, texto y lector: los marcadores del discurso como mecanismos de cohesión, la propuesta de Estrella Montolío

Es un hecho que los textos son más que una sencilla sucesión de oraciones no relacionadas. En realidad, si se compara al texto con una tela, es fácil apreciar que las oraciones de este, a semejanza de los hilos del tejido, han de estar fuertemente unidas de manera que formen un todo comprensible. Para ello, el escritor debe asegurarse de hilvanar sus ideas con precisión, además de establecer determinados patrones que muestren cuáles son y cómo se vinculan las diferentes partes constitutivas del texto. Estas pistas son mecanismos que confieren cohesión al texto y dan las instrucciones que el lector requiere para entender lo mayor posible (López y Taranilla, 2014).

Bajo esta orientación teórica, que acentúa el sentido global del texto y la importancia de sus propiedades, los marcadores del discurso figuran entre los diferentes tipos de mecanismos de cohesión. De ahí que, sucintamente, puedan definirse, de entrada, como “elementos lingüísticos especializados en conectar frases” (Montolío, 2015, p. 20).

Ahora bien, aun cuando esta definición pueda parecer simplista en exceso, las contribuciones de Estrella Montolío cobran especial relevancia puesto que, en opinión de la autora, evaluar el correcto uso de los marcadores del discurso permite identificar el grado de experticia de un productor de textos académicos (Montolío, 2014b). Por lo tanto, solo los escritores eficientes serán capaces de utilizar estos recursos lingüísticos a modo de señalamientos viales para que el lector recorra el camino interpretativo correcto y alcance la comprensión. Así pues, si el lector obedece las instrucciones interpretativas, no solo podrá entender lo que el texto dice literalmente sino que, además, captará lo que comunica.

De esto se sigue que los marcadores del discurso hacen mucho más que limitarse a encadenar una oración con la siguiente. Montolío (2014b y 2015) asegura que estos elementos lingüísticos cumplen tres funciones principales:

1. Establecer y esclarecer las relaciones lógico-semánticas entre oraciones, a nivel supraoracional o al interior de la misma oración

2. Guiar el proceso inferencial del lector
3. Estructurar y organizar la información del texto

No obstante, la autora comenta que la mera presencia de estas partículas no garantiza que el texto presente cohesión, esté organizado y resulte entendible. Es más, al igual que Schiffrin (1987), Montolío añade que los marcadores discursivos son necesarios mas no indispensables y que solamente son de utilidad si el escritor los usa de manera correcta, pues, de lo contrario, si un inexperto productor de textos emplea incorrectamente estos recursos, provocará que el lector deba hacer esfuerzos adicionales para seguir la ruta interpretativa y llegar a las inferencias.

A partir de estas aseveraciones, y con miras a desarrollar una estrategia didáctica exitosa, se deduce que la comprensión de los marcadores del discurso, su significado y su utilidad, es la principal condición para que los productores textuales inexpertos, o poco familiarizados con la escritura académica, los empleen adecuadamente.

Hablando del significado, Montolío (2014b y 2015) coincide con Deborah Schiffrin, Diane Blakemore y José Portolés al señalar que estas partículas carecen de significado conceptual pero aportan significado procedimental a la porción de discurso que los contiene. En palabras de la autora, “tienen un significado que consiste en una instrucción para el interlocutor sobre cómo tiene que procesar las informaciones que se plantean en el enunciado” (Montolío, 2015, p. 29).

Informaciones que, para entamar el complejo tejido textual, se vinculan a través de relaciones de causa-consecuencia, argumento-contrargumento, hipótesis-consecuencia o contenido previo-contenido nuevo, relaciones que son resaltadas por medio de marcadores del discurso.

En síntesis, se puede definir a los marcadores del discurso, en función de la propuesta hecha por la autora, como los elementos lingüísticos especializados —palabras o frases— que dan cohesión y orden al texto, al tiempo que orientan el proceso interpretativo e inferencial del lector, mediante la explicitación de las relaciones lógico-semánticas entre porciones de discurso.

En resumen, ¿qué dicen algunos autores acerca de los marcadores del discurso?

Las explicaciones previas han dejado en claro que los marcadores del discurso son un objeto de estudio de suma complejidad, razón por la cual, antes de decidir cómo se enseñarán estos recursos discursivos a estudiantes de Bachillerato, conviene resumir los aportes de algunos autores citados. El mejor formato para tal resumen es la tabla comparativa que a continuación se muestra, misma que fue elaborada especialmente para la presente investigación pero que retoma aportaciones de Pérez y Patiño (2014), Fernández del Viso (2010) y Sánchez y Fuentes (2010) acerca de las propuestas teóricas de Pons Bordería, José Portolés y Estrella Montolío.

Aspecto Autor	Nombre	Categoría gramatical de procedencia	Función	Características principales
Catalina Fuentes Rodríguez	Enlaces extraoracionales Conectores textuales Enlaces conjuntivos	Conjunciones y locuciones adverbiales	A nivel sintáctico-semántico: Dar cohesión al texto A nivel pragmático: Transmitir el mensaje de forma sencilla, clara y económica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudio desde un plano sintáctico-discursivo ✓ Significado procedimental no oracional ✓ Posibilidades de combinación ✓ Cierta grado de movilidad sintáctica ✓ Rasgos entonativos particulares
Salvador Pons Bordería	Marcadores del discurso Conectores en especial	De distintas categorías gramaticales **Información poco relevante para el autor	1. Argumentativa-inferencial → guiar las inferencias del receptor 2. Metadiscursiva → planificación y estructuración del discurso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carácter no oracional ✓ Conectan o vinculan argumentos, no oraciones ✓ Ostentan significado procedimental no referencial

José Portolés	Marcadores del discurso	Adverbios, conjunciones, interjecciones y formas apelativas y verbales	Orientar las inferencias del receptor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De carácter extraoracional ✓ Ostentan significado procedimental no referencial ✓ Unidades invariables
Estrella Montolío	Marcadores del discurso	Adverbios, locuciones adverbiales y conjunciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articular el texto dándole cohesión 2. Proveer instrucciones de interpretación al receptor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exceden los límites de la oración ✓ Ostentan significado procedimental no referencial ✓ Explicitan relaciones semánticas entre porciones del discurso

Tabla 2: Aspectos destacados de las propuestas teóricas de Pons Bordería, José Portolés y Estrella Montolío

Propuesta teórica elegida para el sustento de la estrategia didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso

La revisión conceptual a partir de los autores ya citados, ha provisto de un panorama general sobre los marcadores del discurso que da sustento y facilita el desarrollo de la propuesta didáctica necesaria para enseñar explícitamente estos recursos. El análisis de dicho panorama permitió identificar la orientación teórica de los autores; su comprensión de los marcadores discursivos; la modalidad de la lengua, oral o escrita, que ha sido más explotada al momento en los estudios y la sencillez o complejidad de los aportes teóricos en referencia al tema.

De todo esto se ha podido concluir que la contribución de Estrella Montolío es la más conveniente para el diseño y la aplicación de una estrategia que facilite la enseñanza explícita de los marcadores del discurso.

Se ha tomado esta decisión debido, en primer lugar, a que Estrella Montolío es de las pocas autoras que enfatiza la importancia del correcto uso de los marcadores discursivos y su vínculo con las propiedades textuales, específicamente para la eficiente producción y comprensión de textos académicos formales. Así, aun cuando la autora señala que su estudio

del tema parte de los planteamientos de la Teoría de la relevancia, es posible notar que se aproxima en gran medida a la Lingüística del texto.

En segundo lugar, en Montolío (2014b y 2015) se aprecia una tendencia hacia la simplificación de la teoría para hacerla accesible y aplicable a la producción de textos académicos. Esto puede verificarse, por ejemplo, cuando señala que, en general, la presencia de los marcadores discursivos está en función del tipo de texto que el escritor produzca.

La tercera razón, en sintonía con la primera y la segunda, es que la definición, las explicaciones, la clasificación y los ejercicios que la autora propone, en sus obras *Conectores de la lengua escrita* y *Manual de escritura académica y profesional*, tienen por objetivo mejorar el uso de los marcadores discursivos en textos académicos producidos por escritores poco experimentados. De modo que, al considerar que estos recursos lingüísticos no son enseñados en Bachillerato y que los estudiantes de este nivel difícilmente son expertos escritores de textos académicos, las aportaciones de Estrella Montolío resultan útiles en grado sumo.

En última instancia, se reconoce la conveniencia de retomar las contribuciones teóricas de la autora puesto que la claridad de las mismas, así como su enfoque didáctico, cercano a la Lingüística del texto, será de gran utilidad al momento de enseñar, a jóvenes sin estudios lingüísticos formales, qué son los marcadores del discurso, para qué sirven, cómo se clasifican y, sobre todo, cómo usarlos en textos académicos.

1.2 La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza explícita de los marcadores del discurso

1.2.1 La competencia comunicativa según Dell Hymes

En cuestiones educativas parece que, desde hace algunos años, hablar de competencias implica estar a la vanguardia. Un ejemplo concreto de esta situación, dentro del contexto de la educación media superior, se encuentra al revisar los programas de estudio elaborados por la Dirección General de Bachillerato (DGB) y cómo se enfatiza en estos documentos la necesidad de desarrollar las competencias de los alumnos, definiéndolas como “la capacidad para movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Dirección General de Bachillerato, 2013a, p. 4).

Si se toma en consideración que la totalidad del Marco Curricular Común de la DGB responde a este enfoque, sería de esperarse que su concepto fundamental, las competencias, estuviera mejor definido. Con todo y eso, la definición de la DGB, es un tanto vaga ya que no quedan claras las siguientes cuestiones:

- a) ¿Capacidad de quién?
- b) ¿Cuáles recursos cognitivos?, ¿la memoria, la atención, el razonamiento lógico?
- c) ¿A qué tipo de situaciones se hará frente con la movilización de los recursos cognitivos?
- d) ¿Cuál es el contexto de tales situaciones?

Frente a la necesidad de una definición más sencilla y, en cierto grado, más conveniente para iniciarse en la comprensión de las competencias, aparece aquella retomada por Dell Hymes como base para el desarrollo de su teoría sobre la competencia comunicativa.

En principio de cuentas, las competencias son para Hymes (1996, p. 26) las capacidades de una persona. Dicho esto, que resulta más fácil de entender y más preciso que la definición de la DGB, Hymes inicia una revisión crítica a los conceptos chomskianos de competencia lingüística y actuación. En opinión de Hymes, la diferencia entre actuación y competencia lingüística, tal y como la establece Noam Chomsky, no es del todo acertada pues parte de un punto de vista irreal, en el cual los hablantes oyentes responden a características ideales y se encuentran inmersos dentro de comunidades homogéneas de habla. Al pensar que la lengua está en manos de hipotéticos hablantes oyentes perfectos que se desenvuelven en un contexto siempre uniforme, Chomsky no considera el importante papel que los factores socioculturales e ideológicos desempeñan en cuanto a la adquisición y el uso de la lengua.

A partir de lo anterior, Hymes propone ampliar este aspecto de la teoría lingüística, recordando siempre que los hablantes oyentes no son perfectos y que el medio sociocultural incide inevitablemente en todo acto comunicativo. Para sustentar tal postura, el autor reflexiona en torno a los procesos de adquisición de la lengua. Hymes asegura que cualquier niño sano, e inmerso en un ambiente familiar favorable, adquirirá la lengua a la que se

encuentre expuesto; pero no solo adquirirá los aspectos gramaticales de la misma, sino que el niño, ya desde edades muy tempranas, será capaz de comprender y participar en eventos comunicativos que satisfagan no solo los requisitos lingüísticos sino todos aquellos que van más allá del sistema de la lengua y que se vinculan con lo pragmático.

En otras palabras, Hymes explica que “a partir de una experiencia de actos de habla finita y de su interdependencia con factores socioculturales, los niños desarrollan una teoría general del habla apropiada en su comunidad, tal como utilizan otras formas de conocimiento cultural tácito (competencia), al conducir e interpretar la vida social” (1996, p. 26). De esto se deduce que es necesario mucho más que solo el código lingüístico para que las personas puedan comunicarse eficazmente y es por ello que, desde la niñez, desarrollan la competencia comunicativa.

Hymes aclara que cualquier competencia implica, de manera indispensable, la integración de conocimientos y habilidades para hacer uso de los mismos. Tratándose de la competencia comunicativa no hay excepciones, por tanto, de poco sirve que alguien conozca y comprenda a la perfección las estructuras y reglas gramaticales de una lengua extranjera, por ejemplo, pero no sepa cómo usar ese conocimiento para la consecución de objetivos claros dentro de contextos marcados por la cultura e idiosincrasia del país.

La competencia comunicativa, tal y como la entiende Dell Hymes, es de gran utilidad al momento de retomarla con fines didácticos dado que el autor propone cuatro aspectos para evaluarla, que van más allá de lo estrictamente gramatical (Hymes, 1996, p. 26). Mejor dicho, es posible valorar la competencia comunicativa del hablante no solo en función de sus conocimientos lingüísticos sino además considerando si un acto comunicativo es:

- ✓ Formalmente (gramaticalmente) posible
- ✓ Factible de acuerdo con los recursos lingüísticos y extralingüísticos de los que el hablante dispone
- ✓ Apropiado al contexto
- ✓ Realizado con eficacia

En resumidas cuentas, la aportación que hace Hymes consiste en la formulación de una teoría de la competencia comunicativa más amplia, que toma en cuenta los componentes

socioculturales y externos al sistema y cómo estos influyen sobre la actuación de las personas en comunidades de habla no homogéneas.

Para la propuesta didáctica aquí presentada, es necesario y útil tomar en cuenta la competencia comunicativa por dos razones. Por una parte, los postulados de Hymes representan un significativo avance dentro del desarrollo de la Lingüística al integrar lo gramatical con lo comunicativo, social, cultural, ideológico y contextual. Esto facilita el estudio de fenómenos que, como el uso de los marcadores discursivos, sobrepasan los límites de la oración y escapan a la reglamentación tradicional de la sintaxis.

Por otra parte, el trabajo de Hymes, junto con la posterior contribución de Michael Canale y Merrill Swain, proporcionan una sólida base teórica para el diseño de una estrategia que sirva para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso en nivel medio superior al mismo tiempo que propicia la consolidación de la competencia comunicativa de los estudiantes.

1.2.2 La noción de competencia comunicativa de Michael Canale y Merrill Swain

En la historia de la Lingüística, los años 60 y 70 destacan como dos décadas de grandes transformaciones al que, hasta entonces, había sido el objeto de estudio preponderante: la lengua como sistema y la estructura formal de esta. Importantes filósofos del lenguaje como Grice, Searle y Austin, las investigaciones sociolingüísticas de Labov, los avances en el Análisis del discurso, los planteamientos de Vygotsky relativos al aprendizaje y, por supuesto, la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa, lograron que se profundizara en la naturaleza funcional y comunicativa de la lengua. Consiguientemente, la oración dejó de ser la unidad de análisis más importante para dar espacio a otras preocupaciones vinculadas a la lengua en uso (Terrones, 2015, p. 47).

Es en el campo de la didáctica de segundas lenguas donde estas transformaciones encontraron terreno fértil para generar más cambios. De manera que, en armonía con esta orientación comunicativa, desde la Pedagogía, la Lingüística y la Psicología Cognitiva se buscaron nuevas formas y prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las cuales la gramática y los componentes estructurales fuesen empleados como auxiliares para que los aprendientes logran comunicarse eficazmente en situaciones reales.

La creación de estas nuevas estrategias didácticas encontró en la noción de competencia comunicativa, planteada por Dell Hymes, un firme cimiento para la construcción teórica de muchos otros autores. Tal es el caso de Michael Canale y Merrill Swain, quienes realizaron un modelo de los componentes de la competencia comunicativa que, hasta la fecha, se mantiene vigente por su sencillez y claridad, aplicado a la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras.

De manera sucinta, Canale (1983) define a la competencia comunicativa como aquellos sistemas de conocimiento y habilidad que subyacen en la comunicación y son indispensables para la participación en cualquier evento comunicativo.

La semejanza con la definición de Hymes salta a la vista y aquí no terminan las similitudes pues Canale y Swain coinciden en que la competencia comunicativa interactúa con otros sistemas de conocimientos y habilidades culturales y se inserta en una teoría global respecto a la acción humana. Asimismo, al igual que Hymes, estos estudiosos distinguen cuatro subcompetencias componentes de la comunicativa, a saber, competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

La competencia gramatical abarca el dominio de las habilidades y conocimientos referentes al código de una lengua; por tanto, se consideraría que alguien es gramaticalmente competente si conoce y domina tanto las reglas como el vocabulario, la sintaxis, la semántica, la ortografía y la pronunciación. Todo lo cual permite al individuo producir y comprender, solamente, el significado literal de los enunciados.

La competencia sociolingüística implica la observancia de reglas para garantizar que los enunciados, producidos o comprendidos, sean apropiados de acuerdo con el contexto sociolingüístico y sus características particulares como la finalidad, el estatus de los participantes y las convenciones culturales de interacción.

La competencia estratégica, como indica el nombre, implica usar estrategias, verbales y no verbales, cuando la comunicación falla o con el objetivo de mejorarla y efectivizarla.

Finalmente, la competencia discursiva consiste en la combinación, con exactitud y maestría, de elementos gramaticales, no gramaticales y significados, de modo tal que la persona produzca discursos, orales o escritos, pertenecientes a diferentes géneros, que sean gramaticalmente correctos, adecuados y ostenten tanto cohesión como coherencia.

Esta última subcompetencia cobra particular relevancia si se trata de la enseñanza de los marcadores discursivos debido a que, como se ha explicado, estos recursos, a medio camino entre lo gramatical y lo pragmático, desempeñan un papel central en cuanto a la producción y comprensión de discursos cohesionados y coherentes se refiere.

Cabe aclarar que la afirmación anterior no significa abordar esta subcompetencia en detrimento de las otras. Cualquier estrategia didáctica cuya intención sea incrementar la calidad de las producciones textuales de estudiantes pertenecientes al bachillerato, como es el caso, debe tener como un objetivo básico el desarrollo integral de la competencia comunicativa.

Es innegable que los aportes teóricos de Hymes, Canale, Swain y demás autores provocaron, a nivel general, un cambio en las prioridades de la Lingüística. Al pasar de lo estructural a lo comunicativo y revalorar el rol del discurso en la comunicación, se abrieron las puertas a nuevos cambios en otras áreas del conocimiento. Específicamente, la Pedagogía presenció el surgimiento de nuevos enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3 La enseñanza de los marcadores del discurso: estado de la cuestión

1.3.1 ¿Qué se ha investigado sobre la enseñanza de los marcadores del discurso?

Dada la importancia de los marcadores del discurso y su doble función al interior del mismo, como organizadores de la información y como orientadores de inferencias, no es de extrañar que la literatura disponible respecto al tema sea amplia.

De igual forma, la evolución de la Lingüística tradicional a la moderna, que se interesa por aplicar sus recursos teórico-metodológicos al estudio de la lengua en uso, ha permitido que las investigaciones pasen de un nivel meramente oracional a uno discursivo. Así, las disciplinas propias de la Lingüística moderna –Lingüística del texto, Pragmática, Análisis del discurso, Análisis de la conversación y otras– han hecho de los marcadores del discurso su objeto de estudio y los han abordado desde varios ámbitos, a saber:

- a) Enseñanza de los marcadores del discurso para estudiantes de una segunda lengua (L2)
- b) Enseñanza de los marcadores del discurso para hablantes nativos de una lengua
- c) Comprensión y uso de los marcadores del discurso en personas que padecen trastornos del lenguaje
- d) Análisis contrastivo de los marcadores del discurso de diferentes lenguas para la traducción
- e) Adquisición y uso de los marcadores del discurso en el léxico infantil

Pese a que las investigaciones en los tres últimos ámbitos sean incipientes, las fuentes revelan que la didáctica de estas partículas discursivas es un tema que se ha tratado a fondo.

Dentro del ambiente hispanohablante los estudios se orientan, en su mayoría, hacia la enseñanza de los marcadores del discurso del español como lengua extranjera (ELE). En este sentido, se han analizado, entre otras cosas, las deficiencias actuales en la didáctica de estas partículas discursivas; las principales dificultades que enfrentan los profesores de ELE al momento de iniciar con el tema; los manuales y demás recursos disponibles; la manera en que los marcadores del discurso son explicados en estos materiales didácticos y el enfoque metodológico más correcto para enseñarlos de forma eficiente, dinámica y adecuada.

En lo relativo a la enseñanza de los marcadores del discurso para hablantes nativos de español es lamentable comprobar que las investigaciones son escasas.

1.3.2 Didáctica de los marcadores del discurso en español como lengua materna

La escasez de información respecto a la didáctica de los marcadores del discurso en español como lengua materna puede explicarse, según Terrones (2015), si se toma en cuenta la falta de una teoría detallada de los mismos, que sirva como punto de partida para aplicaciones educativas posteriores.

En consecuencia, solo es posible encontrar un número reducido de investigaciones referentes al tema. De estos estudios, destacan algunos relativos a la enseñanza de los marcadores del discurso y su vínculo con los prototipos textuales, sea en el plano oral o en el escrito, como los de Cortés (1999), Saló y Llobera (1989), Larrigán (1996), Casado (1993),

Martínez (1997) y Martínez Montoro (2006) (Citados en Terrones, 2015). Cabe mencionar que todas estas indagaciones se han realizado en España.

En Latinoamérica las publicaciones sobre la didáctica de los marcadores del discurso en español como lengua materna son aún más escasas. Con todo y eso, en el marco de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Núñez y Mihovilovic (2006) llevaron a cabo un estudio comparativo del uso de los marcadores discursivos de reformulación en estudiantes de 2° y 4° semestre de Psicología. Entre sus conclusiones, las investigadoras explican que el uso incorrecto de los marcadores del discurso se debe, en parte, al desconocimiento de las convenciones específicas de los géneros discursivos propios del ambiente académico. Dicho de otro modo, las razones por las cuales los estudiantes de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile emplean erróneamente los marcadores del discurso se vinculan no solo con la falta de conocimientos de estos sino también con la falta de conocimientos y habilidades para la redacción de textos académicos. Entonces, la sugerencia que las autoras hacen es enfatizar la alfabetización académica avanzada de los alumnos universitarios.

Otra investigación latinoamericana se condujo para describir el uso panhispánico de algunos marcadores del discurso en el habla culta de distintas ciudades como la Ciudad de México, Caracas, Buenos Aires, La Habana, La Paz, Santiago de Chile y Córdoba. Pese a su alcance, este estudio no contribuyó significativamente al problema de la didáctica de los marcadores del discurso en español como lengua materna (Terrones, 2015).

Lo cierto es que, ante un panorama como este, se abre un amplio abanico de posibilidades teórico-metodológicas para hacer frente a las dificultades que entraña la enseñanza de los marcadores del discurso para hablantes nativos de español. Ejemplo de estas posibilidades teórico-metodológicas son dos tesis doctorales de universidades peruanas, que aparecen como los antecedentes más sólidos y útiles acerca de este problema de estudio.

La primera investigación, titulada *La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú*, conducida por Susana Terrones Juárez (2015), no solo presenta un exhaustivo estado de la cuestión sobre el tema y orientaciones teóricas para tratarlo, sino que, al mismo tiempo, hace importantes aportaciones al cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Analizar el tratamiento que reciben los marcadores del discurso en los manuales de educación secundaria
- b) Proponer criterios lingüísticos, cognitivos y pedagógicos para que el Ministerio de Educación de Perú, los profesores y las editoriales educativas mejoren el tratamiento que se hace de los marcadores del discurso en los manuales y demás recursos didácticos

Para alcanzar el primero, la autora revisó cuatro documentos oficiales emanados por el Ministerio de Educación de Perú. La revisión más importante fue la del Diseño Curricular Nacional del 2008, del cual se analizaron las competencias comunicativas propuestas y si los marcadores del discurso aparecían como uno de los temas a tratar para desarrollarlas durante los cinco grados de la educación secundaria peruana. Los hallazgos de esta revisión revelaron que, aun cuando aparecen explícitamente en los contenidos de primer a tercer grado, los marcadores del discurso se enseñan como “conectores lógicos y temporales”, limitando al alumno a que los identifique, comprenda y utilice en la redacción de textos narrativos. Igualmente, Terrones (2015) notó la falta de orden en la presentación de los contenidos y la complejidad que implica para algunos maestros enseñar los marcadores del discurso desde un enfoque comunicativo con el que no están del todo familiarizados.

Hecho el análisis de los programas y documentos educativos oficiales, la autora centró su atención en algunos libros de texto empleados tanto en secundarias públicas como privadas. Los manuales estudiados responden a un enfoque comunicativo y tanto los contenidos como las actividades buscan el desarrollo de la expresión y la comprensión oral. Sin embargo, los marcadores del discurso aparecen nuevamente conceptualizados como “conectores” o “herramientas del lenguaje” que permiten la producción de textos y cuyo uso se practica solo con ejercicios de llenar espacios o cambiar un conector por otro.

En resumidas cuentas, el estudio de Terrones (2015) dejó en claro que los marcadores del discurso no se están enseñando de forma que los estudiantes peruanos de secundaria puedan desarrollar su competencia comunicativa al máximo.

La segunda investigación, *Estrategias metacognitivas en la optimización en el aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos en la Universidad Ricardo Palma*, llevada a cabo por María del Carmen Llontop Castillo

(2015), resulta de utilidad para saber qué se ha estudiado en referencia a la didáctica de los marcadores del discurso en distintos ámbitos y cuál es la realidad problemática que el contexto latinoamericano enfrenta. Asimismo, su detallado marco teórico permite identificar quiénes son los autores más relevantes cuando de marcadores del discurso se trata. No obstante, el valor principal de esta investigación reside en la relación que establece con el desarrollo de estrategias metacognitivas para aprender, comprender y utilizar correctamente los marcadores del discurso.

La carencia de investigaciones interesadas en la didáctica explícita de los marcadores del discurso del español como lengua materna, junto con los resultados de los pocos estudios latinoamericanos respecto al tema, señalan que la enseñanza de estas partículas discursivas es un problema educativo que requiere una solución pronta si se busca que los estudiantes alcancen un nivel óptimo en el desarrollo de su competencia comunicativa.

Dicha problemática se ha detectado con claridad en el contexto de la educación secundaria en Perú, pero para asegurar que en la educación media superior en México existe un fenómeno similar es necesario examinar los programas oficiales de estudio de la Dirección General del Bachillerato y los libros que aparecen en estos como fuentes básicas de consulta.

1.3.3 Enseñanza de los marcadores del discurso en el sistema educativo mexicano: los programas de la DGB

A partir del ciclo escolar 2009-2011, la Dirección General del Bachillerato (DGB) implementó en sus planes de estudio la Reforma Integral de la Educación Media Superior con el objeto de fortalecer el bachillerato; homogeneizar los contenidos, estableciéndose así un mapa curricular común; facilitar los trámites para cambiar de escuela o subsistema y proporcionar a los estudiantes una educación contextualizada y pertinente, misma que les permita vincular funcionalmente los saberes de la escuela con la realidad de su entorno.

Para cumplir con estos propósitos, la educación media superior parte de un enfoque por competencias como orientador de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. La meta de este nuevo enfoque en la educación media superior mexicana es que los alumnos desarrollen competencias genéricas y disciplinares. Las primeras son las que los alumnos deben desarrollar durante el estudio de todas las asignaturas. Por el contrario, el desarrollo de las

competencias disciplinares es el resultado esperado después de estudiar cada campo disciplinar específico incluido en los programas de estudio.

Entre los campos disciplinares considerados por la DGB se encuentra el de comunicación, el cual aspira a

consolidar la capacidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente en español y en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios o instrumentos, para organizar, clasificar e interpretar ideas, producir textos y expresarse en público de manera precisa, coherente y creativa (Dirección General de Bachillerato, 2013b, p. 6).

A su vez, dentro del campo disciplinar destinado al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos aparecen las asignaturas a) Taller de Lectura y Redacción I, b) Taller de Lectura y Redacción II, c) Literatura I y d) Literatura II. En cuanto a su ubicación temporal en el mapa curricular, los talleres de lectura y redacción se imparten en primer y segundo semestre de bachillerato mientras que los dos módulos de literatura se abordan en tercer y cuarto semestre. De esta forma, según apreciaciones de la DGB, se mantiene una secuencia lógica en la distribución y las relaciones teóricas en todas las asignaturas de bachillerato.

Como es de esperarse, los marcadores del discurso, denominados “marcas discursivas” en el programa, aparecen en los contenidos del Taller de Lectura y Redacción II, hecho que se entiende al considerar el objetivo que esta materia persigue: “desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado al ejercitar los dos ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer y escuchar) y producción (escribir y hablar) de textos” (Dirección General de Bachillerato, 2013b, p. 6). Con este cometido en mente, la asignatura se divide en diez bloques, a saber:

- 1) Redactas textos funcionales
- 2) Clasificas los textos funcionales
- 3) Practicas el uso del léxico y la semántica
- 4) Redactas textos persuasivos
- 5) Clasificas textos persuasivos
- 6) Redactas ensayos
- 7) Practicas el uso del léxico y la semántica

- 8) Redactas textos recreativos
- 9) Clasificas textos recreativos
- 10) Prácticas el uso del léxico y la semántica

Los marcadores del discurso, o “marcas discursivas” para la DGB, se estudian concretamente en el bloque 4, *Redactas textos persuasivos*, al tratar la estructura interna de los textos persuasivos, juntamente con los temas de adecuación y coherencia. Los otros contenidos que figuran en este bloque se muestran en la siguiente tabla.

Tema y subtemas
Textos persuasivos
Función apelativa
Función retórica
Intención comunicativa: Enunciador Enunciatario Mensaje Contexto
Estructura externa: Presentación Organización textual Paralingüísticos
Estructura interna: <u>Marcas discursivas</u> Adecuación Coherencia
Cohesión

Tabla 3: Contenidos del bloque 4 "Redactas textos persuasivos"

La observación de esta tabla permite notar lo que, desde una perspectiva personal, podría considerarse falta de orden en la presentación de los temas y cierto grado de desconexión entre ellos. Si la intención del bloque 4 es redactar textos persuasivos tal vez sea más conveniente caracterizar primero sus estructuras externa e interna, para más tarde ahondar en las funciones apelativa y retórica. Asimismo, resultaría más productivo abordar la cohesión y la coherencia como propiedades de cualquier texto, no solo de los persuasivos puestos por escrito y desde la cohesión partir para el tratamiento detallado de los marcadores del discurso.

En este sentido, particularmente, reside la principal deficiencia del bloque 4 del programa de Taller de Lectura y Redacción II, puesto que las “marcas discursivas” únicamente son mencionadas en la lista de contenidos pero, en realidad, no se puntualiza que para enseñarlas se deben, en primer lugar, identificar sus características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas; en segundo lugar, se requiere explicar con claridad la doble función de los marcadores del discurso, como mecanismos de cohesión y guías orientadoras para la realización de inferencias; y, en tercer lugar, definir las funciones específicas que cada tipo de marcadores del discurso cumple al poner en relación dos o más enunciados. De igual modo, pese a que no se menciona explícitamente, al relacionar las “marcas discursivas” con la redacción de textos persuasivos, se infiere que los marcadores del discurso que han de enseñarse serán solo aquellos que sirvan para tal fin y que respondan a las exigencias de la escritura. En consecuencia, es muy probable que los marcadores del discurso comunes para la oralidad sean ignorados.

Esta carencia de precisiones referentes a la didáctica de los marcadores del discurso pondrá en una situación especialmente complicada a aquellos docentes cuyos conocimientos lingüísticos del español sean limitados. Si un profesor no sabe a ciencia cierta qué son los marcadores del discurso, y encima no cuenta con herramientas teórico-metodológicas para mitigar su desconocimiento, entonces no podrá implementar prácticas de enseñanza-aprendizaje que garanticen la comprensión de estas partículas discursivas para su posterior aplicación en la redacción de textos.

En relación a las prácticas de enseñanza, el programa de la DGB también es deficiente porque las actividades propuestas en el bloque 4 no son útiles para conocer, comprender y consolidar el correcto uso de las “marcas discursivas”. Pese a que la redacción de textos persuasivos es el tema central del bloque, no se dedica tiempo a los marcadores del discurso sino que se espera que los alumnos aprendan a usarlos al momento de “redactar un artículo de opinión sobre su situación académica, la de su escuela, equidad de género o bien cambio climático” (Dirección General de Bachillerato, 2013b, p. 28). Además, tampoco se incluyen actividades para evaluar la comprensión de los marcadores del discurso. El único mecanismo de evaluación propuesto en el programa es una rúbrica para valorar los artículos de opinión.

En síntesis, la revisión del programa de Taller de Lectura y Redacción II ha servido para detectar múltiples factores que obstaculizan la enseñanza explícita y contextualizada de los marcadores del discurso, a saber:

- Imprecisión terminológica → Los marcadores del discurso son conceptualizados, entendidos y enseñados por la DGB como “marcas discursivas”.
- Imprecisión teórica y confusión como resultados de la imprecisión terminológica → Conceptualizar a los marcadores del discurso como meras “marcas discursivas” puede llevar a confusiones puesto que la definición de estas varía según los autores. Por ejemplo, para Vidal (2010), las “marcas discursivas” no son otra cosa más que aquellas palabras que conectan, en el plano de la sintaxis, una oración con otra dentro del texto; mientras que para Sánchez y Martínez (2007), las marcas discursivas son las formas del discurso, es decir, cómo se presenta la información, a modo de narración, descripción, exposición, argumentación o diálogo. Si bien ambas concepciones sobre las “marcas discursivas” se vinculan a la función de los marcadores del discurso, estas presentan una visión limitada de los mismos. Entonces, al notar que existen diferentes definiciones para un mismo término, cabría preguntarse ¿qué son las “marcas discursivas” para la DGB?
- Desconexión e imprecisión temática → Los marcadores del discurso se enseñan como constituyentes de la estructura interna de los textos persuasivos y no como mecanismos de cohesión y orientadores pragmáticos para la realización de inferencias.
- Aproximación limitada al objeto de estudio → Tal y como se expresa en el programa de la DGB, se entiende que las “marcas discursivas” que se propone enseñar serán aquellas que formen parte de la estructura interna de los textos persuasivos escritos. Esto deja de lado a los marcadores del discurso escrito que no cumplen con una función argumentativa o que son propios del discurso oral.

- Aprendizaje implícito e intuitivo → La falta absoluta de actividades para el aprendizaje y comprensión de los marcadores del discurso puede ocasionar que los estudiantes los aprendan de manera implícita e intuitiva al tratar de imitar otros textos.
- Aproximación apresurada al objeto de estudio → La DGB establece que todos los contenidos del bloque 4 deben abordarse en seis horas de clase, tiempo que resulta insuficiente para estudiar en detalle las características morfosintácticas, léxicas, semánticas y pragmáticas de los marcadores del discurso así como sus funciones, tipos, clasificaciones y además el resto de los temas. Por lo tanto, es muy posible que algunos sean estudiados de manera superficial y apresurada.

1.3.4 Didáctica de los marcadores del discurso en español como lengua extranjera

A diferencia de lo que sucede en el plano del español como lengua materna, las investigaciones acerca de la enseñanza de los marcadores del discurso en español como lengua extranjera son abundantes. Muchos estudiosos se han percatado de que existe un problema serio dentro de las aulas de ELE y se han dado a la tarea de proponer medidas concretas.

Tanto la observación como el análisis de manuales y clases han puesto de relieve la existencia de múltiples obstáculos que dificultan la enseñanza de los marcadores del discurso. De tales obstáculos, Corral Esteve (2009) distingue aquellos que son responsabilidad del profesor y aquellos que se derivan de los manuales o materiales didácticos. De los primeros, la autora señala que, en ocasiones, los maestros no están capacitados para enseñar los marcadores del discurso pues ni ellos mismos los conocen o dominan; aparte, surge la pregunta de si realmente es necesario tratar el tema con estudiantes extranjeros, quienes solo buscan poder comunicarse en español y, por ende, no están interesados en adquirir un conocimiento lingüístico profundo. Por otra parte, en lo tocante a los manuales se observa que a los marcadores del discurso se les dedica poco tiempo y espacio, razón por la cual se simplifican hasta el extremo, limitando sus funciones a la simple conexión intraoracional.

Corral Esteve (2009) reconoce que enseñar los marcadores del discurso no es fácil, razón por la cual su propuesta consiste en aproximarse a su estudio a través de cuatro fases. Para la autora, es recomendable que la introducción hacia este nuevo conocimiento lingüístico sea gradual y es por ello que propone, en primer lugar, una fase de sensibilización, durante la cual los estudiantes de ELE reflexionan sobre los marcadores del discurso y los emplean de modo intuitivo. Posteriormente, en la etapa de reconocimiento, los estudiantes conocen las características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de los marcadores del discurso. Una vez asimilados los contenidos teóricos, es en la fase de focalización en la que cada marcador es analizado en detalle para que, finalmente, en la fase de puesta en práctica, estas partículas discursivas sean utilizadas en la producción y comprensión de textos reales.

Ahora bien, cabría preguntarse cuáles son los marcadores del discurso que deben enseñarse a hablantes de español como L2. Para responder a esto, Domínguez García (2016) se dio a la tarea de averiguar la frecuencia de uso de ciertos marcadores en hablantes nativos de español. Todo esto con la finalidad de concluir cuáles son los marcadores del discurso que se usan más regularmente en las interacciones comunicativas en español para priorizar la enseñanza de estos en las aulas de ELE.

Sin embargo, no basta con saber cuáles marcadores del discurso enseñar, es indispensable saber cómo enseñarlos. Otra deficiencia de la enseñanza de los marcadores del discurso en ELE es la artificialidad. En otras palabras, dichos recursos discursivos se presentan fuera de contexto, sin recurrir al uso real y cercano que de ellos hacen los hablantes nativos de español. Con la intención de paliar tal error, Martínez Camino y Labrador Gutiérrez (2003) aseguran que los marcadores discursivos solo pueden tratarse en función de discursos concretos, genuinos y culturalmente relevantes para los aprendientes; con esto en mente, los autores diseñaron una propuesta didáctica que recurre a distintos anuncios televisivos como instrumentos de enseñanza-aprendizaje. Para evitar que los estudiantes se aburran o se confundan, los autores señalan que la aplicación de su propuesta debe ser progresiva y, de ser posible, ha de volverse lúdica y dinámica. A grandes rasgos, la propuesta consiste en lo siguiente: se eligen comerciales televisivos que sean interesantes, cómicos o polémicos; después, los estudiantes deben verlos y extraer de ellos las ideas principales a manera de proposiciones, mismas que relacionarán por medio del uso intuitivo de los marcadores del discurso. Hecho esto, el profesor debe proveer a sus estudiantes con los

conocimientos teóricos sobre los marcadores del discurso –clasificación, función, características– para que vuelvan a unir las proposiciones extraídas de los comerciales con los marcadores del discurso correctos. Con cada anuncio televisivo se sigue un proceso parecido pero se añaden nuevos marcadores del discurso para ampliar el repertorio de los estudiantes y se aumenta la complejidad de los ejercicios.

Sin importar cuál sea la propuesta para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso en ELE, toda actividad o plan debe seguir un enfoque determinado. Actualmente, el enfoque imperante, debido a las características mismas de los marcadores del discurso, es el comunicativo (Albelda, 2004; Nogueira da Silva, 2011 y Terrones, 2015). Siguiendo con esta línea, Marchante Chueca (s/f) centra su atención en la enseñanza comunicativa de los marcadores contraargumentativos y explica que lo idóneo es seguir un proceso inductivo a través de ejercicios, actividades de reflexión y, por último, datos teóricos acerca de las reglas de uso y caracterización de los marcadores del discurso.

De lo investigado en referencia a la enseñanza de los marcadores del discurso, mención aparte merece el trabajo de Antonio Messias Nogueira da Silva, quien se ha dedicado al estudio de este problema didáctico en alumnos brasileños de ELE. El autor reflexiona acerca de las metodologías de enseñanza de los marcadores del discurso en ELE y afirma que la situación es compleja puesto que, al exceder el plano de la oración, estas partículas discursivas son tratadas como contenidos marginales y, por consiguiente, no existe una didáctica sistematizada y explícita para las mismas. Las afirmaciones del autor se sustentan en las cuidadosas revisiones que ha hecho de los manuales de ELE más comunes en Brasil. El resultado de estos análisis ha demostrado que, con todo y el enfoque comunicativo o comunicativo moderado, existe gran cantidad de fallas en la introducción, tratamiento, explicación y caracterización de los marcadores del discurso en los manuales (Nogueira da Silva, 2010a, 2010b, 2011 y 2012). Algunos de esos errores son:

- Confusiones terminológicas puesto que se nombra a los marcadores discursivos conectores, enlaces, organizadores u otras nomenclaturas poco precisas
- Falta de ejercicios o ejercicios descontextualizados e inadecuados

- Caracterización de los marcadores del discurso solo a nivel gramatical, sin tomar en cuenta sus rasgos y funciones pragmáticas

El trabajo de Nogueira da Silva no pretende demeritar los manuales pues el mismo autor aclara que su intención es generar una reflexión en los profesores y los editores, de forma que la calidad de los recursos didácticos aumente. A modo de cierre, Nogueira da Silva (2011) recomienda ciertos cambios:

- ✓ Explicar y enseñar los marcadores del discurso teniendo en cuenta tanto sus características gramaticales como pragmáticas
- ✓ Enseñar todos los grupos de marcadores del discurso y su función
- ✓ No enseñar los marcadores del discurso como meros mecanismos de cohesión textual
- ✓ Enseñarlos de manera contextualizada dentro de textos que sean culturalmente relevantes para los alumnos
- ✓ Emplear textos y ejercicios que sean de interés para los estudiantes
- ✓ Enseñar los marcadores del discurso a partir de los géneros discursivos
- ✓ Enseñar los marcadores del discurso relacionándolos con los contextos y registros de una lengua
- ✓ Presentar ejemplos del uso correcto e incorrecto de los marcadores del discurso

En sintonía con Nogueira Da Silva, y tras revisar manuales y gramáticas, Albelda (2004) aporta más información en relación al problema de la didáctica de los marcadores del discurso cuando señala que, si estos son abordados en la clase de ELE, solo se estudian los que aparecen con mayor frecuencia en la oralidad. De ahí que las partículas propias del registro formal y escrito estén siendo descuidadas por completo. Como consecuencia lógica de esto, en las aulas de ELE se ignora un tema que es de suma importancia para la correcta redacción de textos académicos.

De esta revisión teórica puede concluirse que realmente se requiere enseñar los marcadores del discurso a hablantes nativos de español dentro del contexto de la educación media superior en México. Si lo que el bachillerato pretende es preparar a los estudiantes

para las exigencias académicas de la vida universitaria, es ineludible que las asignaturas contempladas en este nivel de estudios propicien el desarrollo de la competencia comunicativa de los individuos, de modo tal que estos estén familiarizados de antemano con las prácticas discursivas de un ambiente académico-científico como la universidad.

1.4 En conclusión

La indagación teórica aquí presentada permite llegar a cinco conclusiones principales. En primer lugar, después de revisar los programas emanados por la Dirección General de Bachillerato, se comprobó que, en efecto, los marcadores del discurso no se enseñan de manera explícita en ningún momento de la educación media superior mexicana.

En segundo lugar, también fue posible verificar que no hay estudios ni investigaciones en relación con la didáctica explícita de los marcadores del discurso en México. No obstante, al averiguar sobre el estado de la cuestión en otros países hispanohablantes se encontró que estos recursos discursivos han sido ampliamente estudiados en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua. Asimismo, aun cuando el número sea escaso, algunos estudios peruanos acerca de la didáctica de los marcadores del discurso en secundaria ofrecieron una importante ayuda para la presente investigación.

En tercer lugar, las nociones de competencia retomadas de Dell Hymes, Michael Canale y Merrill, permitieron comprender que una propuesta didáctica de los marcadores del discurso debe contribuir al desarrollo y la consolidación de la competencia lingüística de los estudiantes de Bachillerato. En este sentido, el análisis de estos conceptos enfatizó la importancia de no enseñar los marcadores del discurso de manera aislada, como simples frases para “escribir bien”, sino como verdaderos recursos para mejorar la expresión escrita y oral.

En cuarto lugar, debido al cúmulo de información y perspectivas teóricas diferentes, se observó que los marcadores del discurso son, en sí mismos, un objeto de estudio de gran complejidad. Después de identificar diversas denominaciones, definiciones, funciones y clasificaciones, elegir una sola propuesta teórica, que sea conveniente para la finalidad didáctica aquí perseguida, fue una tarea ardua.

Por último, en términos exclusivamente teóricos, se decidió que, para esta propuesta didáctica, se partirá de las aportaciones de Estrella Montolío Durán. Así, los marcadores del discurso se enseñarán como recursos lingüísticos que sirven para articular el texto, dándole cohesión, y para dar instrucciones de interpretación al receptor. En sintonía con esto y considerando las necesidades más urgentes de los estudiantes, la propuesta didáctica centrará su atención en la enseñanza de los marcadores organizadores de la información discursiva. De igual forma, la Lingüística del texto servirá como marco general para las explicaciones en torno a qué es un texto, cómo funciona, cuáles son las características normativas con las que debe cumplir, por qué es importante distinguir entre textos académicos escritos y textos orales propios de un contexto informal y cómo se relacionan los marcadores del discurso con todo lo anterior.

Capítulo 2

Propuesta didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso

La curiosidad por investigar cómo se enseñan los marcadores del discurso en la Educación Media Superior se convirtió en verdadero interés al constatar que estos recursos lingüísticos no se aborden adecuadamente en los programas de la Dirección General de Bachillerato. En otras palabras, al descubrir que los marcadores del discurso no se enseñan como se debería, quedó en evidencia la apremiante necesidad de diseñar y aplicar una propuesta didáctica que permita su enseñanza explícita.

Reconocida la urgencia de enseñar estos importantes recursos discursivos y hecho ya un extenso análisis teórico en torno a los mismos, en seguida se explica en detalle la propuesta didáctica planteada.

2.1 La propuesta didáctica

2.1.1 Características

Dada la complejidad del objeto de estudio, los marcadores del discurso, se decidió que, en primer término, la propuesta didáctica debía caracterizarse por su simplicidad, a fin de garantizar la comprensión del tema por parte de los estudiantes. Consecuentemente, fueron seleccionados los aportes teóricos de Estrella Montolío Durán como fuente de consulta para abordar los contenidos conceptuales, es decir, la definición, los rasgos distintivos y la función de los marcadores discursivos.

En segundo término, de los distintos tipos de marcadores del discurso clasificados por Montolío (contraargumentativos, consecutivos, organizadores, aditivos y de control de

contacto) se seleccionaron solo los organizadores de la información discursiva, mismos que son prioritarios para la producción de un texto claro y organizado. Esto con la intención de enseñar el tema a fondo, evitando caer en la superficialidad provocada por la falta de tiempo y por la amplitud del objeto a abordar.

En tercer término, la propuesta se caracteriza por enfocarse a la enseñanza de un tipo de marcadores del discurso en particular, los organizadores, de suerte que el orden de la información textual mejore en los textos académicos formales de la población objetivo. Por tal razón, las actividades de aprendizaje se han planteado de modo tal que los alumnos se vean expuestos a producciones textuales de esta clase y se familiaricen con la redacción propia de un ámbito escolar.

Por último, después de entender que la participación activa en el propio proceso de aprendizaje hace que este se vuelva significativo, se estableció que la propuesta didáctica debía ser predominantemente práctica y reflexiva (Díaz-Barriga, 2003). Por ende, en concordancia con esta disposición, se diseñaron actividades de aprendizaje que otorgasen el protagonismo a los alumnos y lograsen propiciar el trabajo colaborativo. A resultas de esto, se optó por delimitar la labor del docente a la recapitulación y aclaración teórica de lo previamente descubierto y analizado por los estudiantes.

En resumen, la propuesta didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso presenta las características siguientes:

1. Simplicidad teórica para garantizar la comprensión de los rasgos, la función y la importancia de los marcadores del discurso
2. Selectividad del tipo de marcadores del discurso abordados
3. Brevedad
4. Enfoque en la organización de la información textual en producciones académicas
5. Instrumentación a partir de actividades de aprendizaje prácticas y reflexivas

2.1.2 Finalidad, ¿qué se espera lograr mediante la aplicación de la propuesta didáctica?

A grandes rasgos, puede decirse que la finalidad general de la propuesta didáctica es mejorar, en términos de Michael Canale y Merrill Swain, la competencia comunicativa de los estudiantes de Bachillerato, al incidir particularmente sobre su subcompetencia gramatical. Dicho de otra manera, se pretende mejorar las habilidades de organización textual de los jóvenes, dándoles a conocer los marcadores del discurso organizadores de la información.

Ahora bien, de lo anterior podría desprenderse esta interrogante: ¿qué aspecto concreto de la redacción podrá mejorarse mediante el conocimiento de los marcadores discursivos organizadores de la información? Al comprender la función de estos recursos lingüísticos, se espera que los alumnos sumen tal aprendizaje a sus conocimientos ortográficos ya consolidados y a su habilidad de comprensión lectora de manera que sean capaces de utilizar los marcadores del discurso para redactar textos coherentes, cohesionados y compuestos por secuencias textuales construidas con precisión. Este es el aspecto específico de la redacción que la propuesta didáctica pretende mejorar.

En otras palabras, se busca que la aplicación de esta propuesta logre que los estudiantes de Bachillerato se sirvan de los marcadores discursivos organizadores de la información para producir textos académicos claramente ordenados, mismos que sean reflejo de su pensamiento y de los conocimientos adquiridos dentro de las aulas. Sin embargo, debe aclararse que la propuesta didáctica cumplirá su cometido plenamente si, y solo si, los alumnos participantes cumplen con las siguientes condiciones:

- d) Conocimientos ortográficos comprendidos y consolidados (correcto uso de grafías s, c, z, b, v, g, j, y, ll; acentuación y signos de puntuación)
- e) Nivel de comprensión lectora que les permita reconstruir la macroestructura de un texto fuente e identificar sus ideas principales
- f) Conocimientos comprendidos y consolidados acerca de las características de algunos textos escolares comunes como los resúmenes o los reportes de lectura

2.1.3 Proceso de desarrollo

La propuesta didáctica aquí presentada es el resultado de un extenso proceso, compuesto por fases específicas de fundamentación teórica, planeación y diseño. Para comenzar, fue preciso verificar la existencia de una problemática: la omisión de la enseñanza de los marcadores del discurso en los programas de Bachillerato de la DGB. Posteriormente, fueron consultadas algunas investigaciones relacionadas con la didáctica de estos recursos lingüísticos, especialmente dentro del marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Hecho esto, se realizó una revisión crítica de las principales aportaciones teóricas de diferentes autores en torno a los marcadores discursivos y se seleccionó una de ellas como punto de partida.

Terminada la fase de fundamentación teórica, se procedió a la conformación de una secuencia didáctica. Para esto fueron fundamentales las explicaciones de John Biggs respecto a la formulación de objetivos de aprendizaje y la utilidad de la taxonomía *Structure of the Observed Learning Outcome* (SOLO) para alcanzar un nivel profundo de comprensión sobre cualquier tema curricular.

Para Biggs (2006), la comprensión implica utilizar eficientemente los conocimientos aprendidos para cambiar positivamente tanto la manera de percibir como la manera de actuar en relación a un fenómeno determinado. No obstante, esto se logrará únicamente después de seguir un proceso progresivo, a nivel cuantitativo y cualitativo, para integrar, relacionar y aplicar la cantidad de información disponible en una estructura cognitiva estable y no como cantidades de datos sueltos y aislados.

En este sentido, el autor aclara que para llegar a este nivel profundo de comprensión estructurada es indispensable plantear actividades de aprendizaje cuya complejidad aumente de forma gradual, de modo que los contenidos nuevos se aprendan y comprendan sobre bases sólidas ya establecidas. Sin embargo, no basta con que las actividades cuenten con la anterior característica, también es preciso que estén en estrecha concordancia con los objetivos de aprendizaje formulados. Así, la taxonomía SOLO se presenta como una guía adecuada para determinar objetivos que, junto con las actividades, aumenten paulatinamente los niveles de comprensión en el alumno. Así, siguiendo un orden lógico, la taxonomía SOLO propicia la formación de una estructura mental que se inicia con la adquisición de contenidos

concretamente contextualizados que, posteriormente, se relacionan con otros y pueden emplearse en contextos nuevos y de mayor complejidad (Biggs, 2006).

Queda justificado el uso de la taxonomía SOLO al reconocer que el fin primordial de toda práctica de enseñanza es que los estudiantes construyan conocimientos funcionales, es decir, que sean de utilidad para la resolución de tareas concretas y reales, propias de la vida cotidiana, no solo académica, de los jóvenes aprendientes. Pero para llegar a la construcción de este tipo de conocimiento antes se requiere integrar los conocimientos conceptuales con los procedimentales, integración que solo se consigue mediante la participación reflexiva en actividades de aprendizaje derivadas de objetivos formulados con precisión.

Entonces, para el diseño de la secuencia didáctica, se enunciaron, en primer lugar, los objetivos de aprendizaje para, después, plantear las actividades de aprendizaje más convenientes y cercanas a las características generales de la propuesta didáctica en su totalidad. En síntesis, durante la fase de planeación y diseño, se llevó a cabo lo siguiente:

- ✓ Revisión de la taxonomía SOLO
- ✓ Selección de los temas por tratar
- ✓ Reflexión respecto a las razones y la importancia de abordar los temas elegidos
- ✓ Enunciación de los objetivos de aprendizaje, haciendo uso de verbos en infinitivo sugeridos por la taxonomía de Bloom
- ✓ Reflexión respecto al tipo de actividades de aprendizaje necesarias para la consecución de los objetivos planteados
- ✓ Formulación de las actividades de aprendizaje
- ✓ Revisión de las actividades de aprendizaje

De este modo, finalmente, se formó la propuesta didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información.

2.2 Aspectos teóricos de la propuesta didáctica: ¿qué son los marcadores del discurso organizadores de la información?, ¿cómo son?, ¿para qué sirven?

Aun cuando la propuesta se caracteriza por su condición eminentemente práctica, hay contenidos conceptuales que es imposible dejar de lado pues son la base teórica para respaldar el conocimiento funcional sobre marcadores discursivos organizadores de la información en los alumnos de Bachillerato.

Estos contenidos provienen, como ya se mencionó, de las explicaciones que Estrella Montolío Durán ha dado sobre los marcadores del discurso. No obstante, cabe aclarar que la definición, características y explicación sobre la función de estos elementos lingüísticos se han tomado en cuenta únicamente con fines orientadores. En realidad, la intención es que los alumnos construyan una idea propia, pero acertada, acerca de los marcadores del discurso organizadores de la información y, sobre todo, de su uso. Dicho esto, a continuación se sintetizan los componentes teóricos de la propuesta didáctica recuperados de las obras *Conectores de la lengua escrita* y *Manual de escritura académica y profesional* (Montolío, 2014 y 2015).

Marcadores del discurso organizadores de la información textual			
¿Qué son? Definición	¿Cómo son? Características	¿Para qué sirven? Función	Organizadores de la información de uso más común
Palabras o frases especializadas que el emisor usa en su mensaje para señalar la conexión de significado entre las partes de un texto, de modo que el receptor pueda interpretar dicho mensaje correctamente.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No se refieren a entes o seres concretos ✓ Dan instrucciones para procesar y comprender un mensaje ✓ Son invariables, es decir, no admiten variaciones de género y número ✓ No forman parte de las frases que conectan ✓ Pueden aparecer al principio, en medio o al final de la frase 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dan estructura al texto ✓ Marcan la organización del texto ✓ Señalan las partes del texto: introducción, desarrollo y conclusión 	De apertura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ En primer lugar ✓ Para empezar ✓ Para comenzar ✓ En primer término ✓ Primero ✓ Ante todo ✓ De entrada ✓ Por una parte ✓ Por un lado
		¿Cómo se clasifican? Tipos	De continuidad: <ul style="list-style-type: none"> ✓ En segundo lugar ✓ En tercer lugar ✓ En cuarto lugar

<p>Son como las señales de tránsito, que indican el camino que los automovilistas han de recorrer para llegar al destino correcto.</p>		<p>a. De apertura para señalar el inicio de una parte del texto.</p> <p>b. De continuidad para indicar que la nueva información textual no es la parte inicial de una nueva enumeración.</p> <p>c. De cierre para marcar el final de una parte del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En N lugar ✓ Segundo ✓ Tercero ✓ Cuarto ✓ En segundo término ✓ En tercer término ✓ En cuarto término ✓ Por otra parte ✓ Por otro lado ✓ De igual forma/modo/manera ✓ Asimismo ✓ Por su parte ✓ Después ✓ Posteriormente ✓ A continuación ✓ En seguida <p>De cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para finalizar ✓ Para terminar ✓ Para concluir ✓ En conclusión ✓ En resumen/síntesis ✓ Por último ✓ En último lugar ✓ Finalmente
--	--	---	--

Tabla 4: Componentes teóricos de la propuesta didáctica

Es importante enfatizar que la propuesta didáctica se ha formulado de modo tal que los contenidos conceptuales realmente sean de utilidad para comprender la función y el correcto uso de los organizadores de la información. Esto quiere decir que no se pretende hacer de los alumnos unos especialistas teóricos en la materia, sino que hagan uso de estas herramientas discursivas para la producción de textos académicos ordenados, claros y eficientes. Lo anterior justifica porqué, aun cuando en apariencia el componente teórico pueda resultar demasiado limitado y fácil, responde perfectamente a los requerimientos y objetivos de la propuesta didáctica.

2.3 Aspectos prácticos de la propuesta didáctica

La labor de fundamentación teórica, planeación, diseño y revisión queda materializada en una secuencia didáctica, misma que recoge los aspectos prácticos de la propuesta ya presentada a manera de instrumento de aplicación para el docente.

2.3.1 La secuencia didáctica: componentes y características

Al recordar que la comprensión profunda y funcional depende de la estrecha concordancia entre objetivos y actividades de aprendizaje, queda clara, entonces, la necesidad de una secuencia didáctica, como imprescindible herramienta docente, que exponga el “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos” (Zavala Vidiella, 2008, p. 16).

Esta secuencia didáctica se conforma por siete sesiones de una hora de duración y señala, en cada momento, cada uno de los componentes requeridos para conseguir que los alumnos de Bachillerato produzcan textos académicos formales, cuya información se estructure de forma organizada y precisa. Los componentes prácticos incluidos en la secuencia didáctica son:

- a) Tema de la sesión
- b) Objetivos de aprendizaje
- c) Actividades de aprendizaje
- d) Métodos y procedimientos de enseñanza
- e) Mecanismo de evaluación
- f) Estructura de la sesión
- g) Producto de aprendizaje esperado
- h) Recursos materiales a usar

Tema de la sesión

Si bien a la exposición de los contenidos conceptuales se han asignado únicamente tres momentos distribuidos de forma estratégica a lo largo de la secuencia didáctica, en cada

sesión se plantea un tema particular, tratado mediante la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, al igual que en el caso de los objetivos, la progresión temática gana en complejidad de forma gradual en cada una de las sesiones. De este modo, la secuencia didáctica se inicia con el tema sobre la presencia, en términos generales, de los marcadores del discurso en un texto y termina con una síntesis de las características, funciones y ejemplos de los organizadores de la información. En las sesiones intermedias, se analiza lo relativo a los marcadores discursivos en general; los organizadores de la información en particular; el uso de estos recursos lingüísticos en el discurso oral y se enfatiza el uso de los organizadores de la información en el discurso académico escrito formal. Por último, en las sesiones finales se incluye un ejercicio de redacción académica, mismo que ha de ser revisado por los propios estudiantes, de manera que reflexionen sobre estos recursos lingüísticos; de igual modo, se incluye una sesión, a modo de conclusión, para sintetizar y explicar lo aprendido durante la participación en la propuesta didáctica.

A manera de lista, los temas de la secuencia didáctica son los siguientes:

1. Presencia de los marcadores del discurso en un texto
2. Marcadores del discurso: qué son y para qué sirven
3. Marcadores del discurso organizadores de la información
4. Uso de los organizadores de la información en el discurso oral
5. Uso de los organizadores de la información en el discurso escrito, académico y formal
6. Revisión del correcto uso de los organizadores de la información
7. Síntesis sobre los organizadores de la información: para qué sirven, cómo se usan y cuáles son los más comunes

Métodos y procedimientos de aprendizaje

En sintonía con la finalidad y las características de la propuesta didáctica, se otorga preponderancia a la realización de las actividades prácticas de aprendizaje y a los espacios de socialización de las mismas, esto con la intención de favorecer la reflexión metalingüística

en torno a la importancia de los organizadores de la información para la correcta producción e interpretación de los textos académicos.

Por tal motivo, se ha buscado, en la medida de lo posible, limitar el uso del método expositivo de enseñanza y aprovechar, por el contrario, los métodos que impulsan el trabajo independiente de los alumnos y aquellos que parten de la conversación e interacción entre el docente y su clase (Roméu, 2013). Siendo así, se ha optado por procedimientos que vayan acorde a los métodos mencionados, a saber:

- ✓ Lecturas comparadas
- ✓ Preguntas guía
- ✓ Preguntas dirigidas a alumnos en particular
- ✓ Lluvia de ideas
- ✓ Solución de tareas en el aula

Mecanismos de evaluación

En lo concerniente a la evaluación, se considera acertado observar el desarrollo de la secuencia didáctica, de manera paulatina, mediante la valoración de los resultados obtenidos en cada actividad de aprendizaje. Para esto, se han elegido guías de observación para las primeras cinco actividades, rúbricas de evaluación para las restantes y una batería de ejercicios final.

Estructura de la sesión

Cada sesión se divide en tres etapas: el inicio, el desarrollo y el cierre. Con miras a facilitar la acción docente, se ha tomado esta medida para optimizar el aprovechamiento del tiempo disponible, de suerte que las actividades de aprendizaje y las exposiciones conceptuales ocurran en el momento previsto.

Además, esta estructuración permite que las acciones de cada sesión se desenvuelvan con orden y fluidez, a resultas de dedicar un momento específico para la consecución de cometidos concretos. Siguiendo esta distribución, el inicio resulta de utilidad para saludar a los alumnos, generar un clima de confianza al interior del aula, establecer un nexo con los

contenidos conocidos, explicar las consignas de la sesión y disponer a los estudiantes al trabajo.

Minutos después, durante el desarrollo, se aplican los métodos y procedimientos de enseñanza para tratar el contenido y, sobre todo, se impulsa la participación de los aprendientes en las actividades.

Por último, en el momento del cierre se hace una síntesis general de lo visto y hecho en la sesión, se resuelven dudas, se orienta a los jóvenes hacia la reflexión metalingüística y se agradece su colaboración (Roméu, 2013 y Díaz-Barriga, 2013).

Producto de aprendizaje

Para constatar que los aprendientes han participado en las actividades de aprendizaje y han alcanzado los objetivos de los cuales estas se derivan, se requiere especificar los productos observables esperados. Estos son de suma importancia no solo por su condición de evidencia, sino también por su utilidad a la hora de evaluar la efectividad de la secuencia didáctica.

Entonces, tratándose de una propuesta para la enseñanza explícita de los marcadores discursivos organizadores de la información no es de extrañar que se busque la obtención de productos de aprendizaje como:

- ✓ Registros escritos de las lluvias de ideas
- ✓ Definiciones de los marcadores discursivos organizadores de la información construidas por los propios aprendientes
- ✓ Textos analizados y reconstruidos
- ✓ Guiones de los tutoriales para practicar el uso de los organizadores de la información en el plano de la oralidad
- ✓ Resúmenes
- ✓ Rúbricas de evaluación aplicadas por los aprendientes
- ✓ Infografías sintetizadoras

Recursos materiales

Además de la finalidad principal, enseñar el correcto uso de los organizadores de la información para la producción de textos académicos con secuencias discursivas estructuradas, se espera que la propuesta didáctica aquí descrita resulte útil para otros docentes de lengua española, quienes, hechas las adecuaciones pertinentes, puedan aplicar la secuencia didáctica para enseñar otros tipos de marcadores discursivos.

Con esto en mente, se decidió utilizar, tanto para las actividades de aprendizaje como para las exposiciones conceptuales, recursos materiales accesibles y económicos, a saber:

- ✓ Textos expositivos extraídos de internet
- ✓ Fichas de trabajo
- ✓ Hojas
- ✓ Plumones de colores
- ✓ Cinta adhesiva
- ✓ Texto expositivo a modo de rompecabezas
- ✓ Cartulinas
- ✓ Pelota para dirigir las preguntas

2.3.2 Objetivos y actividades de aprendizaje

Para la formulación de los objetivos de aprendizaje fue de gran ayuda recurrir, como ya se dijo, a la taxonomía SOLO y a la de Bloom. Por un lado, la taxonomía SOLO sirvió para indicar que la dificultad de los objetivos y las actividades de aprendizaje debía aumentar gradualmente para hacer que la comprensión pasase por cinco niveles: uniestructural, pre-estructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. Por otro lado, la taxonomía de Bloom aportó los verbos concretos más adecuados para la enunciación de los objetivos.

En el cuadro siguiente se exponen los objetivos formulados y sus correspondientes actividades de aprendizaje:

Sesión y tema	Objetivo de aprendizaje	Actividad de aprendizaje
Sesión 1: Presencia de los marcadores del discurso en un texto	Los estudiantes: Reconocerán la falta de marcas discursivas en un texto alterado para así notar la ausencia de la función discursiva.	1. Lectura individual de un texto expositivo alterado. La alteración consistirá en la remoción de los marcadores del discurso
Sesión 1: Presencia de los marcadores del discurso en un texto	Identificarán que la presencia de marcas discursivas aporta mayor claridad al texto.	2. Lectura individual del texto expositivo sin alteraciones y respuesta a preguntas guía para orientar la reflexión metalingüística sobre el aporte de las marcas discursivas a la comprensión del texto
Sesión 2: Marcadores del discurso: qué son y para qué sirven	Explicarán qué son los marcadores del discurso y para qué sirven en términos generales.	3. Papelógrafo en equipos de 4 personas para construir una definición propia sobre los marcadores del discurso
Sesión 3: Marcadores del discurso organizadores de la información	Distinguirán la función específica de los marcadores del discurso organizadores de la información.	4. En equipos de 5 personas, los estudiantes reconstruirán, a manera de rompecabezas, un texto expositivo fragmentado.
Sesión 4: Uso de los marcadores organizadores de la información en el discurso oral	Usarán, en el plano de la oralidad, distintos ejemplos de marcadores del discurso organizadores de la información al describir un proceso determinado.	5. En equipos de 4 personas, los estudiantes planearán y representarán un guion para un tutorial de YouTube. En el tutorial describirán el proceso requerido para realizar una actividad, dando prioridad al uso de

		los marcadores del discurso organizadores de la información.
Sesión 5: Uso de los organizadores de la información en el discurso escrito, académico y formal	Aplicarán los marcadores del discurso organizadores de la información en la redacción de un resumen.	6. Lectura individual de un texto expositivo 7. Redacción individual de un resumen cuidando especialmente el uso de los marcadores del discurso y la estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión
Sesión 6: Uso de los organizadores de la información en el discurso escrito académico y formal	Evaluarán el uso de los marcadores del discurso organizadores de la información en los resúmenes previamente redactados.	8. Revisión, a partir de una rúbrica de evaluación, del resumen escrito por otro estudiante
Sesión 7: Marcadores del discurso organizadores de la información	Aplicarán el conocimiento construido a la resolución de una batería de ejercicios sobre marcadores del discurso organizadores de la información	9. Resolución individual de una batería de ejercicios
Sesión 7: Marcadores del discurso organizadores de la información	Sintetizarán el conocimiento adquirido	10. Diseño y elaboración, en equipos de 5 personas, de una infografía que incluya la información más importante sobre los marcadores del discurso organizadores de la información

Tabla 5: Objetivos y actividades de aprendizaje de la propuesta didáctica

2.3.3 Fundamentación de las actividades de aprendizaje de acuerdo con la taxonomía *Structured of the Observed Learning Outcome* (SOLO)

Como se observa en el cuadro anterior, las actividades de aprendizaje se diseñaron y ordenaron de forma tal que coincidiesen con los objetivos, gradualmente más complejos, de acuerdo con la escala de niveles de comprensión de la taxonomía SOLO.

Asegurar la correspondencia entre los objetivos, las actividades de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los procedimientos y los mecanismos de evaluación, fue la prioridad al momento de plantear la propuesta didáctica y concretarla en la secuencia. Esto con el fin de facilitarles a los aprendientes la tarea de llegar a la última fase de comprensión, abstracta ampliada, identificada en la taxonomía de partida, para así conducirlos a la construcción y aplicación de un conocimiento funcional: el correcto uso de los marcadores discursivos organizadores de la información para la estructuración de textos académicos formales.

Sucintamente, Brabrand y Dahl (2009) señalan con precisión en qué consiste cada uno de los cinco niveles estructurales de comprensión de la taxonomía SOLO, a saber:

➤ Nivel pre estructural

Se caracteriza por la falta de comprensión por parte del aprendiente, este puede disponer de algunas “piezas” de información desorganizadas, incompletas y que no guardan relación con el tema por aprender.

➤ Nivel uniestructural

Es durante este nivel cuando el aprendiente puede hacer uso de solo un aspecto o, en otras palabras, una pieza de información, sobre el contenido global por aprender. En consecuencia, el alumno estará capacitado para usar ciertos términos especializados, memorizar datos, seguir indicaciones sencillas, entre otros resultados.

➤ Nivel multiestructural

Al alcanzar esta etapa, el aprendiente es capaz de hacer frente a los múltiples aspectos del contenido por aprender, sin embargo, tales aspectos aún se comprenden de modo aislado e independiente, sin poder establecer relaciones lógicas.

➤ Nivel relacional

Una vez que se ha alcanzado esta fase, el aprendiente se encuentra en la posibilidad de comprender las relaciones que vinculan los diversos aspectos del contenido. Así, el estudiante estructura el contenido entendido como un todo funcional.

➤ Nivel abstracto ampliado

El abstracto ampliado es el nivel de comprensión más elevado dado que permite al aprendiente percibir y hacer uso de la estructura de conocimiento desde diversas perspectivas y en áreas diferentes a la de inicio. Por tanto, al llegar a esta fase, los estudiantes pueden adquirir competencias para hipotetizar, teorizar, generalizar, etc.

Por otro lado, la imagen siguiente, recuperada de Biggs (2006), resume, a modo de esquema, los postulados de la taxonomía SOLO respecto a los niveles estructurales de comprensión. A partir de dicha taxonomía, se revisarán las actividades de aprendizaje para verificar si, en efecto, siguen un proceso de aumento gradual de la complejidad.

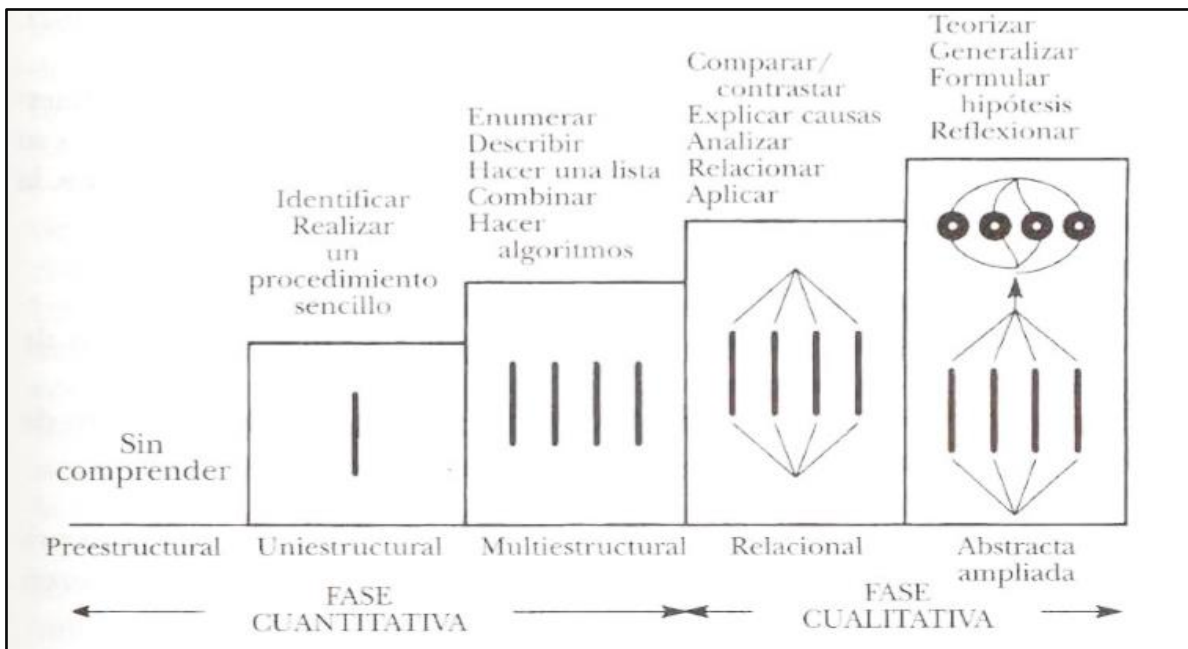


Ilustración 1: Niveles estructurales de comprensión de acuerdo con John Biggs

Actividad de aprendizaje	Nivel de comprensión según la taxonomía SOLO
1. Lectura individual de un texto expositivo alterado. La alteración consistirá en la remoción de los marcadores del discurso	Pre estructural Los aprendientes no comprenderán que hacen faltas discursivas en el texto expositivo alterado, únicamente notarán una anormalidad.
2. Lectura individual de un texto expositivo sin alterar y respuesta a preguntas guía para identificar los aportes de las marcas discursivas a la comprensión	Uniestructural El concepto en los alumnos se iniciará con el conocimiento adquirido respecto a la existencia de las marcas discursivas.
3. Papelógrafo en equipos de 4 personas para construir una definición propia sobre los marcadores del discurso	Multiestructural Los conocimientos cuantitativos de los estudiantes sobre marcadores discursivos habrán aumentado después de la exposición práctica de los contenidos conceptuales y la construcción de una definición propia acerca del objeto de estudio.
4. En equipos de 5 personas, los estudiantes reconstruirán, a manera de rompecabezas, un texto expositivo fragmentado.	Relacional Los conocimientos conceptuales, aumentados ya cuantitativamente, se aplicarán a la resolución de una tarea en particular: reconstruir las estructuras discursivas de un texto.
5. En equipos de 4 personas, los estudiantes planearán y representarán un guion para un tutorial de YouTube. En el tutorial describirán el proceso requerido para realizar una actividad, dando prioridad al uso de los marcadores del discurso organizadores de la información.	Relacional Los conocimientos conceptuales, aumentados en número y utilizados ya para la reconstrucción estructural del texto, servirán para aplicarlos en un contexto diferente: la oralidad.
6. Lectura individual de un texto expositivo 7. Redacción individual de un resumen cuidando especialmente el uso de los marcadores del discurso y la	Relacional Los conocimientos conceptuales, aplicados a la resolución de tareas diferentes en contextos también diferentes, funcionarán para la producción de un texto académico de

estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión	mayor complejidad que el discurso oral de la actividad previa.
8. Revisión, a partir de una rúbrica de evaluación, del resumen escrito por otro estudiante	Abstracta ampliada Los conocimientos, ahora funcionales, servirán para la valoración y reflexión en torno al correcto uso de los organizadores de la información en los resúmenes producidos por los mismos aprendientes.
9. Resolución individual de una batería de ejercicios	Abstracta ampliada Los conocimientos funcionales de los organizadores de la información serán aplicados en la resolución de ejercicios de consolidación, diferentes a lo ya realizado puesto que se tratará de una actividad de aprendizaje individual, escrita y de dificultad considerablemente mayor.
10. Diseño y elaboración, en equipos de 5 personas, de una infografía que incluya la información más importante sobre los marcadores del discurso organizadores de la información	Abstracta ampliada Los alumnos presentarán, en sus propios términos y lenguaje, una síntesis del conocimiento funcional construido.

Tabla 6: Actividad de aprendizaje y nivel de comprensión correspondiente

2.4 En conclusión

La secuencia didáctica, derivada de la propuesta para la enseñanza explícita de los marcadores discursivos organizadores de la información, se ofrece como una herramienta eficaz para el docente mas no como un conjunto inamovible de pasos a seguir. Esto quiere decir que, dada su flexibilidad, este instrumento educativo es susceptible de ser retomado y aplicado por otros profesores, siempre y cuando se realicen las adaptaciones requeridas según el contexto de los estudiantes (Obaya y Ponce, 2007).

Para garantizar esta condición flexible y replicable, se prestó especial cuidado a las etapas de fundamentación teórica, planeación y diseño para asegurar la total congruencia entre el tema elegido, los objetivos esperados, las actividades de aprendizaje y los métodos

y procedimientos de enseñanza, de modo que la secuencia didáctica cumpla cabalmente con su cometido: hacer que los estudiantes de Bachillerato construyan un conocimiento funcional de los marcadores discursivos organizadores de la información para que puedan aplicarlos a la redacción organizada y precisa de textos académicos formales.

Capítulo 3

Aspectos metodológicos para la aplicación de la propuesta didáctica

3.1 La investigación: problema de estudio, hipótesis y objetivos

Para poder afirmar que la propuesta didáctica ya explicada sirve como instrumento para los profesores de Español o Taller de lectura y redacción, antes es ineludible aplicarla y evaluar sus resultados. Lo anterior ha de llevarse a cabo con rigor y cuidado, acatando los dictados metodológicos requeridos.

Por ende, en principio de cuentas, debe explicarse que el problema de estudio, la falta de una enseñanza explícita de los marcadores del discurso, se relacionó con otro problema identificado dentro de las aulas, a saber, la precaria calidad de los textos académicos producidos por estudiantes de Bachillerato. Por consiguiente, se planteó la necesidad de conducir una investigación que redundara en la producción de un material didáctico útil para enseñar el uso de los marcadores del discurso como auxiliar en la redacción de textos más organizados, claros y precisos. Ahora bien, se entiende y prevé que dicha herramienta didáctica sirva a cabalidad siempre y cuando los alumnos tengan consolidados los conocimientos gramaticales y ortográficos necesarios para la producción de textos académicos, además de haber desarrollado, previamente, su nivel de comprensión lectora.

Identificados los problemas de estudio, se determinaron los objetivos o acciones específicas por realizar para dar respuesta a las necesidades educativas encontradas. El objetivo general fue proponer una secuencia didáctica aplicada a la enseñanza explícita de

los marcadores del discurso organizadores de la información. Mas para alcanzarlo, se requirió determinar los siguientes objetivos específicos:

- 1) Diseñar una secuencia didáctica para enseñar de forma sistemática y explícita los marcadores del discurso organizadores de la información.
- 2) Aplicar la didáctica.
- 3) Analizar cuantitativa y cualitativamente los textos redactados por los estudiantes de Bachillerato participantes en la aplicación.

Por otra parte, tanto el planteamiento del problema como los objetivos y el resto de decisiones tomadas, respondieron a la intención de comprobar una hipótesis, según la cual la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información facilita la redacción de textos académicos coherentes, cohesionados y compuestos por secuencias textuales organizadas si, y solo si, los estudiantes cumplen con las condiciones ya señaladas: conocimientos gramaticales y ortográficos consolidados; un nivel de comprensión lectora óptimo para el procesamiento de textos también académicos y conocimientos consolidados acerca de las características propias del resumen o textos escolares afines.

3.2 Enfoque, alcance y diseño de la investigación

Para alcanzar los objetivos, se juzgó conveniente conducir el estudio desde el enfoque metodológico mixto. Se justifica esta elección al considerar que los instrumentos de recolección de datos, el proceso de obtención de los mismos y su evaluación numérica respondió al enfoque cuantitativo, mas se hizo hincapié en analizar y explicar los resultados obtenidos de manera cualitativa (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

Asimismo, la evaluación de la propuesta didáctica, vista como una investigación en toda regla, ostentó un alcance correlacional. Esto quiere decir que se identificó la relación entre la variable independiente, la enseñanza explícita de los marcadores del discurso, y la variable dependiente, la simplificación al momento de redactar textos académicos compuestos por secuencias textuales organizadas y presentadas con precisión.

En cuanto al diseño de investigación, entendido como la estrategia que hay que desarrollar para obtener los datos de análisis necesarios, se optó por uno experimental. Hernández *et al.* (2006) explican que los diseños experimentales se caracterizan por la manipulación deliberada de la variable independiente con el fin de observar y analizar las consecuencias que dicha manipulación provoca sobre la variable dependiente. De los diferentes tipos de diseños experimentales existentes, se seleccionó el diseño con pre-prueba/post-prueba y grupo de control. En esta estrategia de acción se dispone de dos grupos de participantes, mismos que son evaluados antes y después del experimento, es decir, de la manipulación de la variable independiente; la diferencia radica en que uno de los grupos, el grupo control, no se expone a tal manipulación. Así, con los datos arrojados por las pre-pruebas y post-pruebas, puede compararse el efecto producido por el experimento en el grupo expuesto a él, el grupo experimental, tomando como punto de referencia el grupo control (Hernández *et al.*, 2006).

Entonces, en resumen, la investigación aquí presentada ha seguido una metodología mixta y el proceso de medición, recolección de datos, análisis de los mismos y evaluación de la hipótesis ha respondido a un diseño experimental con pre-prueba/post-prueba y grupo control de alcance correlacional.

3.3 Variables de estudio

En términos metodológicos, las variables se definen como aquellas características propias del objeto de estudio que experimentan variaciones, las cuales pueden ser observadas y medidas. No obstante, para que una observación tal sea de utilidad científica, se requiere poner en relación dos o más de estas variaciones a modo de hipótesis. La relación establecida entre las variables es de causa-efecto, puesto que al presentarse o modificarse una de ellas, la variable independiente, provoca, inevitablemente, cambios en la otra propiedad, es decir, en la variable dependiente (Reguera, 2012).

3.3.1 Variable independiente: definición conceptual y definición operacional

La variable independiente requerida para esta investigación consiste, según su definición conceptual, en la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información.

Ahora bien, atendiendo a la definición operacional, entendida esta como las actividades específicas que se ejecutaron para su medición, esta variable se concretó por medio de la exposición sistemática, explícita y activa de los alumnos de Bachillerato a la secuencia didáctica diseñada para enseñarles los marcadores del discurso organizadores de la información.

3.3.2 Variable dependiente: definición conceptual y definición operacional

La variable dependiente se define, en términos conceptuales, como la facilidad y desenvoltura al momento de redactar textos académicos que muestren coherencia, cohesión y, ante todo, organización estructural de las secuencias textuales.

En cuanto a la operacionalización de la variable dependiente, esta se midió al evaluar los productos de aprendizaje, obtenidos al final de cada sesión de la secuencia didáctica, haciendo uso de guías de observación y una rúbrica de evaluación.

3.4 Población objetivo y muestra participante: los alumnos del Instituto San Lucas

Debido a una situación laboral, se tiene acceso y contacto continuo con los alumnos del Instituto San Lucas; por esta razón, tanto el diseño como la ejecución de la propuesta didáctica se llevaron a cabo considerando a estos doscientos treinta y cinco estudiantes como la población objetivo. De esta población estudiantil total, se formaron distintas muestras representativas de participantes para:

- ✓ La aplicación final de la secuencia didáctica (grupo experimental)
- ✓ La evaluación de la eficiencia de la secuencia didáctica (grupo experimental y grupo control)

- ✓ La prueba piloto de la secuencia didáctica
- ✓ La prueba piloto de la pre-prueba y la post-prueba

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos requeridos para esta investigación han de clasificarse en dos tipos. Por un lado, se encuentran aquellas herramientas que se aplicaron para la evaluación de los productos de aprendizaje obtenidos de la secuencia didáctica y, por el otro lado, los instrumentos de recolección de datos para la investigación propiamente dicha, esto es, para evaluar la eficacia de la propuesta de enseñanza de los marcadores discursivos.

La primera categoría de instrumentos está conformada, entonces, por cuatro guías de observación diferentes, las cuales evaluaron los siguientes productos de aprendizaje:

- a) Respuestas escritas a las preguntas-guía derivadas de la lectura comparada → Sesión #1
- b) Definición propia de los marcadores del discurso derivada del papelógrafo → Sesión #2
- c) Rompecabezas textual armado → Sesión #3
- d) Guiones de los tutoriales → Sesión # 4

Asimismo, para valorar los resultados de la secuencia didáctica resultó necesario crear dos baterías de ejercicios sobre marcadores del discurso organizadores de la información. Salvo la incorporación de un ejercicio de consolidación adicional, ambos instrumentos son iguales y se aplicaron como pre-prueba y post-prueba, siguiendo los dictados del diseño metodológico elegido.

Cabe mencionar que los instrumentos de recolección de datos pertenecientes a ambas clases fueron sometidos a cuidadosa revisión y se ejecutaron las modificaciones pertinentes para asegurar su confiabilidad y validez.

3.5.1 Metodología de diseño para las guías de observación y la rúbrica

El primer paso para diseñar las cuatro guías de observación y de la rúbrica fue definir los aspectos a evaluar, esto es, las características esperadas en cada producto de aprendizaje. En segundo término, se procedió al establecimiento de escalas de evaluación a las cuales se les asignó un valor numérico; por último, se sumaron los puntajes máximos y mínimos alcanzables en los cinco productos de aprendizaje sometidos a estas herramientas evaluativas. Todo lo anterior se decidió de modo tal que fuese posible usar estos instrumentos tanto para la valoración de los productos de aprendizaje en particular como para la evaluación, desde el enfoque cuantitativo, de la eficacia de la propuesta de aprendizaje en su conjunto.

3.5.2 Metodología de diseño para la pre-prueba

Debido a las características especiales de la propuesta didáctica, fue imperativo diseñar un instrumento de evaluación que respondiera tanto a los aspectos metodológicos como a los educativos de este estudio.

El diseño de la pre-prueba atravesó por distintas etapas para llegar a la versión final. En principio de cuentas, se revisaron algunos compendios de ejercicios y fichas de repaso sobre marcadores del discurso, en general, procedentes de portales de enseñanza del Español como lengua extranjera a manera de punto de partida o modelo.

Una vez que se analizaron las características e instrucciones de estos ejemplos, fue posible esbozar, por separado, cuatro ejercicios específicos acerca de marcadores del discurso organizadores de la información.

Después de esbozados los ejercicios, estos fueron ordenados e integrados en una batería que fue revisada por tres investigadores especializados en Análisis del discurso, Redacción y Didáctica. A partir de la retroalimentación recibida, las actividades de la pre-prueba se refinaron y clarificaron.

La batería de ejercicios ya mejorada fue sometida a una prueba piloto y, por último, hechas las correcciones derivadas de los resultados, se obtuvo la versión final de la pre-prueba.

3.5.2.1 Prueba piloto de la pre-prueba

En un momento dado, después de la revisión de los especialistas, la pre-prueba contemplaba las siguientes instrucciones:

- A. Escribir un texto breve en el que se explique en detalle y en orden, el proceso necesario para: construir una casa, tomarse una selfie, comerse un taco y aplicar una inyección
- B. Completar los espacios en blanco, usando la frase o palabra más adecuada de una lista de opciones, en cuatro textos breves distintos
- C. Acomodar y unir, usando frases o palabras adecuadas, los distintos párrafos de un texto acerca de estrategias para ligar

Como puede observarse, en las instrucciones de los ejercicios se evitó hacer mención a los marcadores del discurso organizadores de la información; en su lugar, se usaron los conceptos palabra y frase. De igual manera, se eligieron textos que resultasen de interés para la población adolescente.

Como parte del proceso que ha de seguirse para construir un instrumento de recolección de datos válido y confiable, la prueba piloto es de gran importancia. A grandes rasgos, esta consiste en aplicar el instrumento a una porción pequeña de la población objetivo; esto se realiza con la finalidad de evaluar tanto el instrumento como las condiciones y procedimientos de aplicación. Así, la prueba piloto aporta gran cantidad de información acerca de, por ejemplo, la claridad en la redacción de las instrucciones y reactivos del instrumento o el tiempo de aplicación (Hernández *et al.*, 2006).

El lunes 7 de mayo de 2018, la batería de ejercicios fue sometida a prueba piloto al ser aplicada a diez alumnos de 2^{do} cuatrimestre del Instituto San Lucas. En primer lugar, se les explicó a los participantes, brevemente, la finalidad de la investigación y se agradeció su ayuda. Después, fueron repartidas las baterías y se leyeron en voz alta las instrucciones con el objeto de aclarar dudas; sin embargo, ningún alumno hizo cuestionamientos. Hecho esto, se les permitió a los estudiantes responder los ejercicios. Por condiciones ajenas al control de

la investigación, solo se dispuso de cuarenta minutos para la aplicación de la pre-prueba; esto provocó que los participantes externaran su preocupación ante la falta de tiempo.

Cuando todos los participantes terminaron, se les pidió que opinaran acerca de las instrucciones, el orden de los ejercicios y el nivel de dificultad de los mismos. Estas opiniones, entendidas como los resultados de la prueba-piloto, sirvieron para:

- 1) Reconocer que las imágenes para ilustrar los procesos por describir en el ejercicio A (construir una casa, tomarse una selfie, comerse un taco y aplicar una inyección) sirvieron únicamente como distractor negativo.
- 2) Notar que en el ejercicio A, la descripción del proceso requerido para construir una casa y aplicar una inyección causó confusión en los participantes debido al desconocimiento del tema.
- 3) Poner de manifiesto que en el ejercicio B, completar los espacios en blanco con ciertas opciones de marcadores discursivos, tales alternativas no eran suficientes. Es decir, para diecisiete espacios por llenar, los participantes solo disponían de once opciones de marcadores del discurso organizadores de la información.
- 4) Establecer sesenta minutos como el tiempo mínimo para responder por completo y sin prisas la batería de ejercicios.
- 5) Identificar que la instrucción C (“A continuación aparecen desordenadas una serie de consejos sobre cómo ligar. En el cuadro inferior, redacta un texto en el que aparezcan todas estas ideas ordenadas de manera lógica. Usa palabras o frases, como las de los ejercicios anteriores, para unirlos”) suscitó confusión entre algunos de los participantes, quienes no comprendieron en un primer momento si debían transcribir la totalidad de los párrafos.
- 6) Notar cierta resistencia al ejercicio C por considerar, según el parecer de los alumnos, larga y pesada tanto la transcripción como el ordenamiento de los párrafos del texto.

3.5.2.2 Versión final de la pre-prueba

En esencia, los tres ejercicios de la primera versión de la pre-prueba no sufrieron mayores alteraciones. No obstante, con miras a aumentar la claridad de cada ejercicio, fueron inevitables estos cambios:

- 1) Se suprimieron las imágenes de apoyo en el ejercicio A (describir distintos procesos).
- 2) Se cambiaron los procesos “construir una casa” y “aplicar una inyección”, del ejercicio A, por otro más cercano al conocimiento de la población objetivo: cómo hacer apuntes escolares útiles y claros.
- 3) Se añadieron las cinco opciones de organizadores del discurso faltantes para el ejercicio B (completar los espacios en blanco).
- 4) Se reformuló la instrucción del ejercicio C, a saber:
“A continuación aparecen en desorden los párrafos de un texto sobre consejos para ligar. Al reverso de la hoja, copia en orden los párrafos y únelos usando palabras o frases como las de los ejercicios anteriores”.
- 5) Se redujo la extensión y complejidad de los párrafos del ejercicio C.

3.5.3 Metodología de diseño para la post-prueba

Por requerimientos metodológicos, es obligatorio que tanto la pre-prueba como la post-prueba sean iguales (Hernández *et al.*, 2006). Sin embargo, puesto que la post-prueba de esta investigación debía responder también a un objetivo didáctico, fungir como ejercicios de consolidación de los temas, fue preciso que hubiese determinadas variaciones entre ambos instrumentos. Si bien se introdujeron cambios en la post-prueba, el proceso para su diseño fue prácticamente el mismo que en el caso de la pre-prueba.

La diferencia más significativa entre la pre-prueba y la post-prueba fue la adición de un cuarto ejercicio. Así, la batería de consolidación incluía las siguientes indicaciones:

1. Escribir un texto breve en el que se explique en detalle y en orden, usando organizadores de la información, el proceso necesario para: tomarse una selfie, comerse un taco y hacer apuntes escolares útiles y claros
2. Completar los espacios en blanco, usando el marcador del discurso organizador de la información más adecuado de una lista de opciones, en cuatro textos breves distintos
3. Cambiar los organizadores de la información subrayados, en un texto, por otro equivalente de la misma clase: de apertura, de continuidad o de cierre

4. Acomodar y unir, usando organizadores de la información, los distintos párrafos de un texto acerca de estrategias para ligar

3.5.2.1 Prueba piloto de la post-prueba y versión final

La prueba piloto de la post-prueba se realizó el lunes 14 de mayo, se contó, igualmente, con la participación de diez alumnos de 2^{do} cuatrimestre y se siguió el mismo procedimiento de aplicación. Por lo tanto, se obtuvieron resultados muy similares a los derivados de la primera prueba piloto. Respecto al ejercicio añadido, este no provocó confusión ni reacciones de resistencia en los estudiantes.

En consecuencia, la versión final de la post-prueba incluyó las mismas modificaciones hechas a la pre-prueba y la instrucción propia del nuevo ejercicio. La única diferencia sustancial entre la pre y la post-prueba recayó en el orden de las indicaciones pues este fue alterado en la post-prueba. La organización definitiva de las indicaciones para ambos instrumentos de recolección de datos fue el siguiente:

Orden de los ejercicios	
Pre-prueba	Post-prueba
Ejercicio A: escribe un texto breve en el que expliques, en detalle y en orden, el proceso que crees que se necesita para realizar la actividad señalada.	Ejercicio A: busca un sinónimo para cada marcador discursivo organizador de la información y anótalo sobre la línea punteada.
Ejercicio B: completa los espacios en blanco usando la palabra o frase más adecuada para cada caso. Elígelas de las siguientes opciones, las cuales no pueden repetirse.	Ejercicio B: completa los espacios en blanco usando el marcador del discurso organizador de la información más adecuado para cada caso. Elígelas de las siguientes opciones, las cuales no pueden repetirse.
Ejercicio C: a continuación aparecen en desorden los párrafos de un texto sobre consejos para ligar. En el espacio en blanco o al reverso de la hoja si es necesario, <u>copia, en el orden que creas adecuado, todos los párrafos y únelos</u>	Ejercicio C: escribe un texto breve en el que expliques, en detalle y en orden, usando marcadores del discurso organizadores de la información, el proceso que crees que se necesita para realizar la actividad señalada.

<u>usando palabras o frases como las de los ejercicios anteriores.</u>	
	Ejercicio D: a continuación aparecen en desorden los párrafos de un texto sobre consejos para ligar. En el espacio en blanco o al reverso, <u>copia, en el orden que consideres adecuado, todos los párrafos y únelos usando marcadores del discurso organizadores de la información.</u>

Tabla 7: Orden de los ejercicios en la pre y la post-prueba

3.6 La secuencia didáctica sometida a prueba piloto

Tan pronto como estuvo terminada, la propuesta didáctica fue sometida al juicio de tres investigadores expertos en Análisis del discurso, Redacción y Didáctica. Esta primera revisión sirvió para hacer correcciones y ejecutar cambios. Sin embargo, en un primer momento, tales modificaciones quedaron únicamente plasmadas en la planeación, es decir, en lo esperado, en el resultado ideal, mas sin arrojar luz respecto a lo que ocurriría al pasar del plan a la práctica.

Anticipando el surgimiento de dudas o problemas al momento de llevar a cabo la aplicación de la secuencia didáctica a evaluar, se decidió someter este recurso educativo a una prueba piloto previa, de suerte que los aspectos aún deficientes de la secuencia fuesen identificados por alumnos reales, en un contexto escolar real.

3.6.1 Contexto de aplicación: el Instituto San Lucas

El Instituto San Lucas se encuentra ubicado en el poblado de San Pedro de los Sauces, municipio de Tarímbaro, Michoacán, a más de 40 minutos de distancia del centro histórico de Morelia. En los alrededores se encuentran más de 6 fraccionamientos y unidades habitacionales diferentes, además de distintos comercios y un cine; todo lo anterior confiere a la zona, pese a su lejanía, un ambiente urbano.

La institución se fundó en el año 2011 con la finalidad de ofrecer los estudios de nivel medio superior a los jóvenes aspirantes al Seminario de filosofía de la comunidad de los

Misioneros Servidores de la Palabra con miras al sacerdocio. Sin embargo, debido a la demanda, poco tiempo después abrió sus puertas para recibir alumnos externos y ofrecer una educación mixta y de inspiración católica.

El Instituto San Lucas pertenece al sector privado, se encuentra incorporado a la SEP y ofrece su plan de estudios bajo la modalidad cuatrimestral, razón por la cual los alumnos terminan en 2 años. Las clases se imparten de lunes a viernes en un horario de 9:00 a 12:00 horas y se ofertan 4 áreas distintas de bachillerato propedéutico.

Tomando en cuenta la ubicación y el costo de la colegiatura, \$ 800.⁰⁰ mensuales, se infiere que, en su mayoría, los alumnos provienen de un contexto socioeconómico medio o medio-alto.

Actualmente, la población estudiantil asciende a doscientos treinta y cinco jóvenes, de edades entre los quince y los veintisiete años de edad, los cuales están repartidos en diez grupos, a saber:

- ✓ Primer cuatrimestre → un grupo
- ✓ Segundo cuatrimestre → un grupo
- ✓ Tercer cuatrimestre → tres grupos
- ✓ Cuarto cuatrimestre → un grupo
- ✓ Quinto cuatrimestre → dos grupos
- ✓ Sexto cuatrimestre → dos grupos

3.6.2 Alumnos participantes

En la prueba piloto de la secuencia didáctica participó el grupo de cuatrimestre 3B, conformado por treinta estudiantes, dieciséis mujeres y catorce hombres. La aplicación de este recurso didáctico fue presentada a los jóvenes como un curso de redacción adicional a la asignatura Literatura I. Por esta razón, fue preciso aumentar una hora adicional al horario usual de clases, de modo que, en lugar de terminar a las 12:00 horas, los participantes permanecieron hasta las 13:00 horas.

3.6.3 Desarrollo de las sesiones

Si bien desde el primer momento los alumnos participantes mostraron, en su mayoría, una excelente disposición, la situación particular del horario obligó a tomar las dos horas semanales de Literatura I para poder tener un total de siete horas, para siete sesiones, en cinco días de trabajo.

La prueba piloto dio inicio el lunes 7 de mayo y finalizó el viernes 11, tal como estaba planeado. No obstante, por razones ajenas a la investigación, fue forzoso suspender las sesiones del 9 y del 10 de mayo sin posibilidad de recuperarlas después. Por lo cual, de las siete horas planeadas en la secuencia didáctica, solo pudieron completarse cuatro.

Sesión 1: presencia de los marcadores del discurso en un texto, lunes 7 de mayo

La puesta en práctica de la secuencia didáctica dio inicio con la aplicación de la primera versión de la pre-prueba, actividad para la cual se utilizó la hora de clase de Literatura I, de las 11:00 a las 12:00 horas. Posteriormente, en la hora adicional del curso propiamente dicho, se ejecutaron las actividades de aprendizaje planeadas en la sesión 1.

En primer lugar, después de un receso breve, a las 12: 10, se dedicaron unos minutos para presentar el curso, enfatizar la utilidad del mismo y explicar la forma de trabajo. En segundo lugar, se llevó a cabo la primera actividad de aprendizaje: lectura de un texto sin marcadores del discurso, identificado como texto B, y respuesta a preguntas acerca del tema y la claridad de la redacción. Hecha esta lectura, los alumnos continuaron con el siguiente texto, identificado como texto A, una versión del anterior pero con la presencia de marcas discursivas; de igual modo respondieron las mismas preguntas.

En tercer lugar, los estudiantes respondieron las preguntas requeridas para establecer la comparación entre ambas versiones de un mismo texto, a saber:

- ¿Los textos eran iguales o diferentes?
- ¿Cuál fue más sencillo de entender?
- ¿Por qué fue más sencillo de entender uno que el otro?
- ¿Notaron algo inusual en el texto A?

En cuarto lugar, de manera voluntaria, se socializaron en plenaria algunas de las respuestas a las preguntas de comparación y se llegó a la conclusión esperada: existen frases o palabras que hacen que un texto sea más claro y sencillo de comprender. Por último, se agradeció a los jóvenes y se dio por terminada la clase.

Lo que pudo observarse en el desarrollo de las actividades fue que la lectura de los textos tomó algunos minutos más de los diez previstos al igual que la resolución escrita de los cuestionarios; por esta razón, el tiempo dedicado a la socialización de las respuesta y a la reflexión se vio reducido. La tardanza para realizar las actividades de lectura fue atribuida, por los mismos participantes, a la extensión y complejidad de las dos versiones del texto.

Sesión 2: marcadores del discurso, qué son y para qué sirven, martes 8 de mayo

A diferencia de la primera sesión, la segunda inició puntualmente a las 12:00. Los primeros minutos se dedicaron a saludar a los estudiantes, agradecer su asistencia y recordar lo concluido en la clase previa: la existencia de palabras y frases auxiliares.

Posteriormente, se dio inició a la exposición teórica respecto a qué son, cómo son y para qué sirven y cómo se llaman esos recursos lingüísticos auxiliares: los marcadores del discurso. Aun cuando esta actividad de aprendizaje estaba prevista para llevarse a cabo en quince minutos, aproximadamente, el interés y las dudas de los participantes provocaron que las explicaciones se extendieran hasta los veinticinco minutos.

Después de presentado el contenido conceptual del curso, se procedió con la actividad de aprendizaje del papelógrafo para la construcción grupal de una definición acerca de los marcadores del discurso. Cabe mencionar que esta actividad fue de sumo agrado para los estudiantes, razón por la cual se concluyó a tiempo y se obtuvieron algunas definiciones satisfactorias.

Las definiciones producidas por los treinta participantes, organizados en cinco equipos, aparecen a continuación respetando la ortografía y redacción originales:

- 1) “Un marcador de discurso es un conector auxiliar sin significado específico, se usan para relacionar palabras y formar frases coherentes.”

- 2) “Los marcadores del discurso son palabras que relacionan ideas conectando un texto haciendolo más claro.”
- 3) “Son palabras que conectan y expresan mejor un texto.”
- 4) “Son conectores de texto que sirven para darle sentido y personalizarlo, cambiando el significado procedimental”
- 5) “Son palabras o frases que conectan lógicamente para expresar y cambiar el sentido de la relación de textos para interpretar un mensaje.”

Para concluir, se socializaron las definiciones, se retroalimentaron, se agradeció y se despidió a los alumnos participantes.

Sesión 3: marcadores del discurso organizadores de la información, primera hora del miércoles 9 de mayo de 11:00 a 12:00 horas

La sesión inició de modo muy similar a las anteriores: con el saludo a los estudiantes y un repaso de lo ya hecho y estudiado. Hecho esto, en contra de lo establecido en la secuencia didáctica por haber olvidado el orden establecido en esta, se expuso primero la segunda parte del contenido conceptual, los marcadores del discurso organizadores de la información, y después se realizó la actividad de aprendizaje, la reconstrucción de un texto como si se tratase de un rompecabezas.

De forma semejante a lo ocurrido durante la sesión 2, la exposición de los contenidos conceptuales tomó más tiempo del estimado, de modo que para el desarrollo de la actividad de aprendizaje, el rompecabezas textual, solo se dispuso de, aproximadamente, veinte minutos en lugar de los treinta cinco estimados. Desde luego, esto afectó negativamente el desempeño de los participantes, organizados en 5 equipos, además de que el ejercicio por sí mismo les pareció confuso y complicado.

Huelga decir que no fue posible compartir las distintas versiones obtenidas después de armar el rompecabezas textual, ni tampoco alcanzó el tiempo para reflexionar en torno a la utilidad de los organizadores de la información para restituir el orden secuencial del texto.

A manera de cierre, se agradeció a los participantes, se resolvieron algunas dudas más y se dio por terminada la clase.

Sesión 4: uso de los marcadores organizadores de la información en el discurso oral,
viernes 11 de mayo de 12:00 a 12:35 horas

Como se mencionó previamente, los días 9 y 10 de mayo, correspondientes a las sesiones 4 y 5 respectivamente, no fue posible disponer del horario extendido para dar continuación al curso. Por este motivo fue necesario hacer adaptaciones de último momento al plan original plasmado en la secuencia didáctica.

La hora adicional del viernes 11 de mayo, último día autorizado para la aplicación de la propuesta, debió dividirse para ejecutar tanto la actividad de aprendizaje de la sesión 4 como la de la sesión 5.

En cuanto llegaron los participantes, alrededor de las 12:05 horas, se dio inicio a la actividad de aprendizaje de la sesión 4: planear, escribir y representar, en equipos, un tutorial de YouTube para explicar distintos procesos. Dado el problema del horario, fue preciso omitir el repaso de la sesión 3 y, sin mayor tardanza, se formaron los grupos de trabajo y se asignaron los procesos por explicar en el discurso oral, a saber:

- 1) Cómo cambiarle el pañal a un bebé
- 2) Cómo decirle a una chica que te gusta sin hacer el ridículo
- 3) Cómo convencer a tu mamá para que te permita hacer un viaje de fin de semana con tus amigos
- 4) Cómo preparar un desayuno especial para dos personas
- 5) Cómo limpiar un establo

De los cinco equipos formados, a dos se les indicó que tenían prohibido usar organizadores del discurso o cualquier recurso para explicar el proceso asignado. Los tres equipos restantes recibieron la indicación contraria, debían usar con cuidado y precisión los organizadores de la información.

Después de recibidas las instrucciones, los participantes dispusieron de diez minutos para planear, además de escribir, su tutorial. Inmediatamente, en menos de quince minutos se presentaron los cinco tutoriales y, a modo de conclusión, se dedicaron algunos minutos para comparar la claridad y orden de los equipos que estructuraron su tutorial usando

organizadores de la información, frente aquellos que no pudieron recurrir a estos recursos discursivos.

En cuanto a la actividad de aprendizaje, pudo observarse que, si bien fue del interés y agrado de los alumnos, ningún equipo llevó a cabo una dramatización del discurso planeado como si se tratase de un auténtico tutorial de YouTube. En otras palabras, se limitaron a leer o a narrar la descripción del proceso que les fue asignado.

Sesión 5: uso de los organizadores de la información en el discurso académico, escrito y formal, viernes 11 de mayo de 12:35 a 13:10 horas

Tras practicar el uso de los organizadores de la información en el discurso oral, los participantes debieron recurrir a tales herramientas lingüísticas para estructurar y redactar un resumen académico y de mayor formalidad.

La puesta en práctica de esta actividad de aprendizaje fue, a diferencia de otras, bastante ágil. En primer lugar, los participantes leyeron, de manera individual, el texto de partida: *Introducción al anime*. En segundo lugar, se les preguntó si habían comprendido el texto, a lo que la totalidad de los alumnos contestaron afirmativamente. Por último, redactaron individualmente sus resúmenes y los entregaron.

Para dar por concluida la sesión, se explicó a los participantes que el curso tendría que dejarse inconcluso por la cuestión del horario extendido y se les agradeció la buena disposición mostrada durante las sesiones.

Sesiones faltantes

Las dos sesiones finales no pudieron ejecutarse. Por consecuencia, de estas actividades de aprendizaje últimas –evaluación entre pares de los resúmenes, diseño de una infografía sintetizadora y resolución de la batería de ejercicios de consolidación– no fue posible recabar información útil para su perfeccionamiento.

3.6.4 Aspectos positivos

A pesar de no haber sido posible aplicar la propuesta en su totalidad, la prueba piloto fue de gran ayuda al momento de revelar aspectos negativos y positivos del recurso didáctico aquí presentado. Los puntos fuertes de la secuencia didáctica, de acuerdo con lo observado durante la prueba piloto, son:

- ✓ Actividades de aprendizaje interesantes, dinámicas y atractivas para estudiantes de Bachillerato
- ✓ Concordancia entre los objetivos y las actividades de aprendizaje
- ✓ Oportunidades para propiciar el trabajo colaborativo a partir de las cuatro actividades de aprendizaje en equipo
- ✓ Trabajo activo y protagonismo ostentado por los alumnos
- ✓ Uso de textos cercanos a los intereses y preocupaciones de la población objetivo

3.6.5 Áreas de oportunidad detectadas

Puede afirmarse que la prueba piloto de la secuencia didáctica resultó exitosa pues cumplió su cometido: poner de manifiesto las deficiencias y los aspectos por mejorar. En síntesis, las áreas de oportunidad que deberán tomarse en cuenta para una futura aplicación eficiente fueron las siguientes:

- Respetar, en la medida de lo posible, los tiempos estipulados para cada actividad de aprendizaje
- Reducir los tiempos para las exposiciones de los contenidos conceptuales sin afectar la informatividad y precisión de estos
- Evitar, en la medida de lo posible, las distracciones que puedan entorpecer el desarrollo de cada sesión
- Corregir la pre-prueba y la post-prueba de acuerdo con los resultados obtenidos tras su aplicación piloto
- Explicar con lujo de detalle las indicaciones para cada actividad y las características de los productos de aprendizaje esperados

- Simplificar las dos versiones del texto *Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien* para agilizar el desarrollo de la primera actividad de aprendizaje
- Simplificar la actividad del rompecabezas textual

3.6.6 Modificaciones implementadas


Toda vez que se tuvo la experiencia de la secuencia didáctica llevada a la realidad y, por ende, se identificaron sus aciertos y errores, se concluyó que ciertas modificaciones eran requeridas.

En principio de cuentas, se corrigieron los errores de la batería de ejercicios, en su versión de pre-prueba y post-prueba, detectados tras la aplicación piloto.

De igual modo, para asegurar la comprensión del tema, tras la actividad 1 (lectura comparada de dos versiones de un mismo texto) y la 3 (reconstrucción del rompecabezas textual), se juzgó prudente simplificar las lecturas y los productos de aprendizaje, sin demeritar, desde luego, la calidad y utilidad de tales recursos.

3.7 La secuencia didáctica, versión final


Sesión 1

	<p>Nombre de la institución: Instituto San Lucas Nombre del curso: Uso de marcadores del discurso organizadores de la información Semestre: 4° Nombre del profesor: Sarim Jiménez Larios Sesión: 1</p>		
<p><u>Tema</u> Presencia de los marcadores del discurso en un texto</p>	<p><u>Objetivos de aprendizaje</u> Los participantes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reconocerán la falta de marcas discursivas en un texto alterado para así notar la ausencia de la función discursiva.2. Identificarán que la presencia de marcas discursivas aporta mayor claridad al texto.	<p><u>Actividades de aprendizaje</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Lectura individual de un texto expositivo alterado (carente de marcas discursivas)2. Lectura individual de un texto expositivo sin alterar y respuesta a preguntas guía para identificar	

		los aportes de las marcas discursivas a la comprensión
<u>Métodos</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conversacional-interactivo 	<u>Procedimientos</u> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comparada • Sistema de preguntas guía • Lluvia de ideas 	<u>Evaluación</u> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación
Estructura de la sesión		
<u>Inicio</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar a los participantes y establecer un clima de confianza ✓ Presentar el curso (contenido, finalidad y utilidad) ✓ Explicar brevemente la dinámica de trabajo que se seguirá durante las sesiones 	<u>Desarrollo</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Señalar la primera indicación: lectura individual de un texto ✓ Formular preguntas dirigidas (utilizando una pelota) para sondear la comprensión del texto ✓ Señalar la segunda indicación: lectura individual de otro texto ✓ Formular preguntas dirigidas para sondear la comprensión del segundo texto ✓ Formular preguntas dirigidas para establecer la comparación entre ambos textos 	<u>Cierre</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conducir una lluvia de ideas para llegar a la conclusión deseada: el texto B es más claro que el texto A porque tiene ciertas palabras y frases que sirven para eso ✓ Agradecer a los participantes y despedirlos


<u>Producto de aprendizaje</u>	<u>Recursos</u>
<p>a) Respuestas escritas a las preguntas de reflexión</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Texto A: <i>Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien</i> con modificaciones 2. Texto B: <i>Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien</i> sin modificaciones 3. Preguntas guía sobre el texto A: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Sobre qué trató el texto? - ¿Te resultó fácil o difícil de entender? - ¿Ese texto está bien escrito? 4. Preguntas guía sobre el texto B: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Sobre qué trató el texto? - ¿Te resultó fácil o difícil de entender? - ¿Ese texto está bien escrito? 5. Preguntas guía para establecer la comparación <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los textos eran iguales o diferentes? - ¿Cuál fue más sencillo de entender? - ¿Por qué fue más sencillo de entender uno que el otro? - ¿Notaron algo inusual en el texto B? 6. Pelota para dirigir las preguntas

Sesión 2

	<p>Nombre de la institución: Instituto San Lucas Nombre del curso: Uso de marcadores del discurso organizadores de la información Semestre: 4° Nombre del profesor: Sarim Jiménez Larios Sesión: 2</p>		
<p><u>Tema</u> Marcadores del discurso: qué son y para qué sirven</p>	<p><u>Objetivo de aprendizaje</u> Los participantes explicarán qué son los marcadores del discurso y para qué sirven, en términos generales.</p>	<p><u>Actividad de aprendizaje</u> Elaboración de un papelógrafo en equipos para construir una definición propia sobre los marcadores del discurso</p>	
<p><u>Métodos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expositivo-explicativo • Trabajo independiente • Conversacional-interactivo 	<p><u>Procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación breve sobre los marcadores del discurso y su función en el texto • Solución de tarea en el aula 	<p><u>Evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación 	
<p>Estructura de la sesión</p>			

<p><u>Inicio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar a los participantes y establecer un clima de confianza ✓ Solicitar, a un participante, que narre lo sucedido en la sesión anterior a manera de repaso 	<p><u>Desarrollo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar qué son los marcadores del discurso, cuáles son las características que los distinguen y, sobre todo, para qué sirven dentro de los textos ✓ Recordar la experiencia pasada: el texto sin marcas discursivas fue más difícil de leer y entender que el que sí tenía estos recursos ✓ Explicar la actividad de aprendizaje ✓ Asignar tiempo suficiente (10 min) para el papelógrafo 	<p><u>Cierre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Solicitar a un integrante de cada equipo que explique su definición de marcadores del discurso
<p><u>Producto de aprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Palabras aisladas obtenidas después del primer momento del papelógrafo b) Definición propia acerca de los marcadores del discurso 	<p><u>Recursos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fichas de trabajo 2. Plumones de colores 3. Cinta adhesiva 	


Sesión 3

	<p>Nombre de la institución: Instituto San Lucas Nombre del curso: Uso de marcadores del discurso organizadores de la información Semestre: 4° Nombre del profesor: Sarim Jiménez Larios Sesión: 3</p>		
<p><u>Tema</u> Marcadores del discurso organizadores de la información</p>	<p><u>Objetivos de aprendizaje</u> Los participantes distinguirán la función específica de los marcadores del discurso organizadores de la información.</p>	<p><u>Actividades de aprendizaje</u> Reconstrucción de un texto expositivo fragmentado a manera de rompecabezas en equipos de 5 personas</p>	
<p><u>Métodos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expositivo-explicativo • Trabajo independiente 	<p><u>Procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación sobre las características y la función específica de los marcadores del discurso organizadores de la información • Ejemplificación de marcadores del discurso organizadores de la información • Solución de tarea en el aula 	<p><u>Evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación 	
<p>Estructura de la sesión</p>			

<p><u>Inicio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar a los participantes y establecer un clima de confianza ✓ Solicitar, a un participante, que narre lo sucedido en la sesión anterior a manera de repaso ✓ Explicar la actividad de aprendizaje 	<p><u>Desarrollo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Repartir el material para la actividad ✓ Asignar y contar 35 minutos para la realización de la actividad ✓ Solicitar voluntarios para la socialización del texto obtenido 	<p><u>Cierre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar las características y función de los marcadores del discurso específicos empleados en la reconstrucción del texto (organizadores de la información) ✓ Presentar más ejemplos de marcadores del discurso organizadores de la información ✓ Agradecer a los participantes y despedirlos
<p><u>Producto de aprendizaje</u></p> <p>a) Rompecabezas textuales armados</p>		<p><u>Recursos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tarjetas de colores con las partes del texto <i>¿Qué ocurre en tu cuerpo al beber una Coca Cola?</i> 2. Tarjetas de colores con los marcadores del discurso organizadores de la información necesarios para unir las partes del texto

	<ol style="list-style-type: none">3. Cartulinas4. Cinta adhesiva5. Catálogo de marcadores del discurso organizadores de la información
--	--


Sesión 4

	<p>Nombre de la institución: Instituto San Lucas Nombre del curso: Uso de marcadores del discurso organizadores de la información Semestre: 4° Nombre del profesor: Sarim Jiménez Larios Sesión: 4</p>	
<p><u>Tema</u> Uso de los marcadores organizadores de la información en el discurso oral</p>	<p><u>Objetivo de aprendizaje</u> Los participantes usarán, en el plano de la oralidad, distintos ejemplos de marcadores del discurso organizadores de la información al describir un proceso determinado.</p>	<p><u>Actividad de aprendizaje</u> Planeación y representación de un tutorial para YouTube. Organizados en equipos de 4 personas, los participantes describirán un proceso específico. Dos equipos deberán evitar por completo el uso de organizadores de la información, mientras que los grupos restantes darán prioridad al uso de estos elementos.</p>

<p><u>Método</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo independiente • Conversacional-interactivo 	<p><u>Procedimiento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de tarea en el aula • Pregunta de reflexión 	<p><u>Evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación para evaluar la claridad del proceso descrito y el uso de los marcadores del discurso organizadores de la información
<p>Estructura de la sesión</p>		
<p><u>Inicio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar a los participantes y establecer un clima de confianza ✓ Solicitar, a un participante, que narre lo sucedido en la sesión anterior a manera de repaso 	<p><u>Desarrollo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar la actividad ✓ Formar los equipos y asignar 15 minutos para la etapa de planeación del guion del tutorial ✓ Solicitar la representación del tutorial a todos los equipos 	<p><u>Cierre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retroalimentar el trabajo de los participantes, enfatizando en el uso de los marcadores del discurso organizadores de la información ✓ Propiciar la retroalimentación entre pares ✓ Enunciar las preguntas de reflexión: ¿notaron

		<p>diferencias entre los tutoriales?, ¿qué diferencia notaron entre los tutoriales que sí usaron marcadores del discurso y los que no?</p> <p>✓ Agradecer a los participantes y despedirlos</p>
<p><u>Producto de aprendizaje</u></p> <p>1. Videgrabaciones de los tutoriales representados</p>		<p><u>Recursos</u></p> <p>1. Hojas de papel 2. Plumas</p>


Sesión 5

	<p>Nombre de la institución: Instituto San Lucas Nombre del curso: Uso de marcadores del discurso organizadores de la información Semestre: 4° Nombre del profesor: Sarim Jiménez Larios Sesión: 5</p>		
<p><u>Tema</u> Uso de los organizadores de la información en el discurso escrito, académico y formal</p>	<p><u>Objetivo de aprendizaje</u> Los participantes aplicarán los marcadores del discurso organizadores de la información a la redacción de un resumen.</p>	<p><u>Actividades de aprendizaje</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Lectura individual de un texto expositivo2. Redacción individual de un resumen cuidando especialmente el uso de los marcadores del discurso y la estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión	

<p><u>Métodos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo independiente 	<p><u>Procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de tarea en el aula 	<p><u>Evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica para evaluar el uso de los marcadores del discurso organizadores de la información, la estructura del resumen y su claridad
<p>Estructura de la sesión</p>		
<p><u>Inicio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar a los participantes y establecer un clima de confianza ✓ Solicitar, a un participante, que narre lo sucedido en la sesión anterior a manera de repaso 	<p><u>Desarrollo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Señalar la primera indicación: leer de manera individual el texto <i>Introducción al anime</i> ✓ Asignar 15 minutos para la lectura ✓ Señalar la segunda indicación: hacer un resumen del texto 	<p><u>Cierre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recoger los resúmenes ✓ Agradecer a los participantes y despedirlos


<u>Producto de aprendizaje</u>	<u>Recursos</u>
1) Resumen del texto <i>Introducción al anime</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Copias del texto <i>Introducción al anime</i>2. Hojas3. Plumas

Sesión 6

	<p>Nombre de la institución: Instituto San Lucas Nombre del curso: Uso de marcadores del discurso organizadores de la información Semestre: 4° Nombre del profesor: Sarim Jiménez Larios Sesión: 6</p>	
<p><u>Tema</u> Uso de los organizadores de la información en el discurso escrito académico y formal</p>	<p><u>Objetivo de aprendizaje</u> Los participantes evaluarán el uso de los marcadores del discurso organizadores de la información en los resúmenes previamente redactados.</p>	<p><u>Actividad de aprendizaje</u> Revisión, a partir de una rúbrica de evaluación, del resumen escrito por otro estudiante</p>
<p><u>Métodos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo independiente • Heteroevaluación • Conversacional-interactivo • Expositivo-explicativo 	<p><u>Procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de tarea en el aula • Preguntas dirigidas • Exposición final e integradora de todo lo visto en las sesiones previas • Explicación de dudas específicas 	<p><u>Evaluación</u></p>
<p>Estructura de la sesión</p>		

<p><u>Inicio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar a los participantes y establecer un clima de confianza ✓ Solicitar, a un participante, que narre lo sucedido en la sesión anterior a manera de repaso 	<p><u>Desarrollo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar la actividad: evaluar el resumen de tu compañero a partir de una rúbrica ✓ Asignar 15 minutos para la actividad ✓ Solicitar voluntarios para la socialización de la actividad por medio de preguntas dirigidas 	<p><u>Cierre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exponer un repaso de todo lo visto en las sesiones anteriores ✓ Responder dudas concretas ✓ Agradecer a los participantes y despedirlos
<p><u>Producto de aprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Resumen revisado b) Rúbrica de evaluación aplicada 		<p><u>Recursos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resúmenes de los participantes 2. Rúbrica de evaluación para los resúmenes 3. Preguntas dirigidas para socializar la actividad: <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué errores encontraron? -¿Qué aciertos encontraron? -¿Qué consejo te darías para usar mejor los marcadores discursivos organizadores de la información? 4. Pelota para dirigir las preguntas

Sesión 7

	<p>Nombre de la institución: Instituto San Lucas Nombre del curso: Uso de marcadores del discurso organizadores de la información Semestre: 4° Nombre del profesor: Sarim Jiménez Larios Sesión: 7</p>	
<p><u>Tema</u> Marcadores del discurso organizadores de la información</p>	<p><u>Objetivos de aprendizaje</u> Los participantes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Aplicarán el conocimiento construido a la resolución de una batería de ejercicios sobre marcadores del discurso organizadores de la información.2. Sintetizarán el conocimiento adquirido	<p><u>Actividades de aprendizaje</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Resolución individual de una batería de ejercicios2. Diseño y elaboración, en equipos de una infografía que incluya la información más importante sobre los marcadores del discurso organizadores de la información

<p><u>Métodos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo independiente 	<p><u>Procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de tarea en el aula 	<p><u>Evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Calificación numérica obtenida en la batería de ejercicios • Rúbrica para evaluar la informatividad, la precisión y el orden de la infografía
<p>Estructura de la sesión</p>		
<p><u>Inicio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludar a los participantes y establecer un clima de confianza ✓ Solicitar, a un participante, que narre lo sucedido en la sesión anterior a manera de repaso 	<p><u>Desarrollo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar la primera actividad: resolución individual de una batería de ejercicios sobre marcadores del discurso organizadores de la información ✓ Asignar 15-20 minutos para la resolución de la batería ✓ Explicar la segunda actividad: diseñar y elaborar una infografía ✓ Asignar 10 minutos para la creación de la infografía 	<p><u>Cierre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agradecer el trabajo de los participantes ✓ Solicitar sus opiniones sobre el curso ✓ Despedir a los participantes

<u>Productos de aprendizaje</u>	<u>Recursos</u>
a) Baterías de ejercicios sobre marcadores del discurso organizadores de la información b) Infografías	1. Baterías de ejercicios 2. Cartulinas 3. Plumones 4. Colores 5. Regla 6. Recortes de revista 7. Cinta adhesiva

Capítulo 4

La puesta en práctica de la propuesta didáctica

4.1 Aplicación final de la propuesta didáctica en el Instituto San Lucas

Si bien la aplicación piloto fue de gran ayuda para resaltar los aciertos y errores de la propuesta didáctica como un plan de clases ideal, esta prueba previa sirvió, ante todo, para comprender cómo debía aplicarse, en su versión final, la secuencia propuesta, a fin de que resultase exitosa.

Siendo así, no solo se corrigieron los errores concernientes a los objetivos propuestos, las actividades planeadas, los productos de aprendizaje esperados y las baterías de ejercicios utilizadas sino, sobre todo, fue posible prever y evitar tropiezos al momento de la aplicación definitiva con el grupo experimental.

Al igual que la aplicación piloto, la puesta en práctica final de la propuesta de enseñanza se llevó a cabo en el Instituto San Lucas, del cual se hizo una extensa descripción en el capítulo tres.

Como se señaló previamente, los noventa y dos alumnos de tercer cuatrimestre del Instituto San Lucas se encuentran distribuidos en tres grupos: A, B y C. Dado que los alumnos de cuatrimestre 3B fueron expuestos a la propuesta didáctica en la aplicación piloto, se decidió formar a los grupos experimental y control con la población estudiantil de los grupos restantes, A y C. Al presentar la propuesta a los estudiantes, se procedió de igual modo que con el grupo 3B, es decir, se les explicó que se requería su asistencia voluntaria a un curso de redacción adicional a la asignatura Literatura I.

4.1.1 Características del grupo experimental

La experiencia previa de la docente con ambos grupos, en la asignatura Taller de lectura y redacción II durante el 2^{do} cuatrimestre, fue un factor de peso al momento de elegir a los alumnos de cuatrimestre 3C como los idóneos para la conformación del grupo experimental y, por consiguiente, la aplicación de la propuesta didáctica.

En otras palabras, al evaluar el nivel de compromiso de los aprendientes respecto a sus materias regulares; el desempeño académico alcanzado, a nivel grupal, en el cuatrimestre anterior; el sentido de responsabilidad demostrado por medio de la asistencia, la puntualidad y la entrega en tiempo de actividades escolares; las necesidades educativas de los estudiantes y su actitud hacia la profesora, se concluyó que los jóvenes de cuatrimestre 3C podrían sacar provecho de la propuesta para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información.

Este grupo escolar está integrado por treinta alumnos, dieciséis hombres y diecisiete mujeres, cuyas edades se ubican en un rango de los quince a los diecinueve años. De los treinta estudiantes de cuatrimestre 3C, el grupo experimental se conformó únicamente con dieciocho; esto sucedió debido a que la participación en el curso de redacción sobre marcadores del discurso les fue planteada como una actividad adicional y voluntaria.

Siendo categóricamente incorrecto interrumpir el programa de Literatura I y aprovechar tales clases para la aplicación de la propuesta didáctica, fue inevitable presentar la secuencia como un curso fuera del horario escolar habitual, mismo que va de las 9:00 a las 12:00 horas. Por consiguiente, como se solicitaba de los jóvenes un mayor esfuerzo para permanecer y trabajar durante una hora más, se comprendió que, para propiciar su aprendizaje, era importante contar con alumnos verdaderamente interesados en el tema, motivados y con buena disposición, lo cual hubiese resultado difícil de haber obligado a participar a la totalidad del grupo de cuatrimestre 3C.

Entonces, recapitulando, el grupo experimental quedó conformado por dieciocho alumnos, once hombres y siete mujeres.

4.1.2 Aplicación de la pre-prueba al grupo experimental

De los alumnos de cuatrimestre 3C, respondieron la pre-prueba veinte. Esto se realizó el viernes 15 de junio de 2018 a las 12:00 y terminó alrededor de las 12:50. Posteriormente, una vez finalizada la aplicación de la secuencia didáctica al grupo experimental y después de revisar la asistencia de los participantes, se eliminaron dos de las pre-pruebas ya que esos alumnos no acudieron a ninguna de las sesiones del curso adicional.

4.1.3 Desarrollo de las sesiones

La aplicación de la propuesta de enseñanza explícita sobre marcadores del discurso organizadores de la información dio inicio el lunes 18 de junio y terminó el viernes 22 de junio de 2018.

Aun cuando se comprendió que no debían restarse horas a la asignatura Literatura I para la aplicación del curso, la situación particular del horario extendido y la inconformidad de los estudiantes con este, obligó a tomar una de las dos clases semanales dedicadas a Literatura I, el viernes 22 de junio de 2018, de modo que la secuencia didáctica pudiese aplicarse en cinco días y no en siete.

Aun cuando el desarrollo de las sesiones fue, en términos generales, satisfactorio, cada sesión presentó rasgos distintivos, derivados de los objetivos y las actividades de aprendizaje llevadas a cabo.

Sesión 1: presencia de los marcadores del discurso en un texto, lunes 18 de junio

La primera sesión del curso comenzó a las 12:00 horas en punto, con la asistencia de diecisiete participantes. Después de saludar a los estudiantes y agradecer su presencia, se prosiguió con una breve introducción al taller, en la cual se les explicó, a grandes rasgos, cuál sería el tema por aprender, cómo sería la dinámica de trabajo, qué se esperaba de ellos y, sobre todo, para qué les serviría lo aprendido. En seguida comenzó la primera actividad de aprendizaje, a saber, la lectura comparada e individual de dos versiones de un mismo texto.

Los alumnos del grupo experimental leyeron, en primer lugar, la versión sin marcas discursivas del texto *Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien*.

Posteriormente, al reverso de la hoja que contenía el texto, respondieron las preguntas de reflexión establecidas en la secuencia didáctica.

Una vez que terminaron de leer el primer texto, procedieron a leer la versión original, esta es, la que contenía las marcas discursivas. De igual modo, respondieron al reverso de la hoja las preguntas de reflexión pertinentes.

Al terminar esta actividad, se procedió a solicitarles que compararan detalladamente ambos textos, haciéndose hincapié en el orden y la claridad así como la presencia o ausencia de palabras y frases. Después de establecer la comparación, los participantes respondieron por escrito, al reverso del segundo texto, cuatro preguntas de reflexión.

Los alumnos realizaron esta actividad en un tiempo aproximado de veinticinco minutos, de los cuales dedicaron alrededor de diecisiete para la lectura de los dos textos y el resto, a la comparación y la resolución de las preguntas.

En cuanto terminaron de leer y contestar, se socializó la actividad para propiciar y guiar la reflexión metalingüística, de forma que fuesen los aprendientes quienes se percataran de la ausencia de marcas discursivas en el primer texto leído, notaran la presencia de estas en el segundo y, finalmente, identificaran que los marcadores del discurso aportan claridad, orden y cohesión. Este momento de reflexión metalingüística se llevó a cabo mediante el procedimiento de preguntas dirigidas, el cual consiste en formular una pregunta a un estudiante en particular; en el caso de esta aplicación, para atraer la atención del alumno en cuestión y para agregar un rasgo lúdico a la sesión, se optó por emplear una pelota de plástico suave para dirigir las preguntas. En esta fase de socialización, se involucraron activamente doce participantes, de los cuales dos señalaron que en el primer texto revisado hacían falta los conectores.

Terminado el momento de reflexión metalingüística, se explicó brevemente a los alumnos que durante las sesiones siguientes analizarían a fondo las características, las funciones y la utilidad de los conectores. Finalmente, a las 12:50 horas se dio por concluida la primera sesión, no sin antes agradecer a los participantes por su asistencia, buena disposición y atención.

Sesión 2: marcadores del discurso, qué son y para qué sirven, martes 19 de junio

La segunda sesión de la secuencia didáctica dio inicio a las 12:05 horas con un saludo, un repaso breve de lo analizado en la sesión previa y el registro de asistencia, mismo que reveló la asistencia total de los participantes, esto es, los dieciocho que respondieron la pre-prueba.

A diferencia de la primera sesión, que se desarrolló en el salón de clases de cuatrimestre 3C, esta tuvo lugar en un aula especial, equipada con proyector, bocinas y equipo de cómputo. Se requirió hacer este cambio porque se empleó una presentación de Power Point especialmente elaborada para la aplicación definitiva de la secuencia didáctica, como instrumento para la explicación teórica acerca de los marcadores discursivos.

La experiencia previa, obtenida por medio de la aplicación piloto, demostró que era de suma importancia respetar el tiempo planeado para la explicación teórica y evitar todas las distracciones posibles, si se esperaba llevar a cabo también la actividad de aprendizaje, a saber, la construcción de una definición del concepto *marcadores del discurso* a partir de un papelógrafo.

Por lo anterior, en cuanto se registró la asistencia de los participantes y se concluyó el repaso, inició la explicación teórica a cargo de la docente. La presentación de Power Point utilizada incluyó siete diapositivas, en las cuales se explicó, a través de tres ejemplos, qué son, cómo son y para qué sirven los marcadores discursivos. Si bien no se respetaron con exactitud los quince minutos estipulados en la secuencia didáctica, la explicación teórica duró únicamente dieciocho minutos.

Tras aclarar un par de dudas, se enunció y explicó con detenimiento la instrucción para realizar la actividad de aprendizaje del día: el papelógrafo y la construcción de una definición propia sobre los marcadores del discurso.

Los dieciocho participantes se organizaron en cuatro equipos, tres de cinco personas y uno de tres. Una vez establecidos los equipos, se les entregó el material necesario: una ficha de trabajo y un plumón a cada persona, y se les indicó que, de manera individual, escribieran una palabra para definir los marcadores discursivos tomando como punto de partida la explicación teórica antes escuchada. Cuando todos los alumnos tuvieron escritas sus palabras, se les pidió que las pegaran, ordenadas por equipos, en una pared. Se destinó un par de minutos para que todos los participantes leyeran y revisaran con cuidado los términos que

ellos mismos propusieron. Acto seguido, a cada equipo se le asignó un conjunto de palabras planteado por otro. Es decir, ninguno de los equipos hizo uso de las palabras que originalmente habían sugerido para definir a los marcadores del discurso, sino los conceptos de otros. Esto confirió un grado de dificultad superior que, contrario a lo que se esperaba, repercutió desfavorablemente sobre el producto de aprendizaje esperado, a saber, las definiciones. Tan pronto como recibieron las palabras asignadas, cada equipo trabajó de manera colaborativa para construir y escribir su definición acerca del tema del curso.

Para la puesta en práctica del papelógrafo, desde la conformación de los equipos hasta la escritura de la definición en una hoja de tamaño oficio, se destinaron veinte minutos. Inmediatamente después, se leyó en voz alta cada producto de aprendizaje obtenido y se sometió al juicio de los aprendientes. Fue en esta fase, que duró diez minutos, cuando tanto la docente como los participantes notaron que la asignación de las palabras hizo que la actividad resultase más compleja y, por ende, las definiciones no alcanzaran el grado de precisión, informatividad y claridad que se esperaba.

Sin embargo, dos de las definiciones construidas por los alumnos y sus comentarios, demostraron que, al menos parcialmente, se alcanzó el objetivo de aprendizaje consignado en la secuencia didáctica: “los participantes explicarán qué son los marcadores del discurso y para qué sirven, en términos generales”.

Para concluir, a las 12:50 horas se agradeció a los participantes y se les pidió que llegasen puntuales a la sesión siguiente.

Sesión 3: marcadores del discurso organizadores de la información, miércoles 20 de junio

La sesión tres se desarrolló, al igual que la primera, en el salón de clases de cuatrimestre 3C e inició puntualmente a las 12:00 horas con la participación de los dieciocho estudiantes pertenecientes al grupo experimental. Sin mayor preámbulo que el saludo acostumbrado y un repaso rápido de lo aprendido en la sesión anterior, se explicaron las instrucciones para la actividad de aprendizaje: la reconstrucción de un texto expositivo fragmentado a manera de rompecabezas, cuyas piezas textuales debían unirse con un tipo específico de marcadores discursivos: los organizadores de la información.

Los aprendientes se distribuyeron en seis equipos de tres personas y se les entregó el texto fragmentado en ocho piezas, una hoja tamaño oficio, un lápiz adhesivo y una lista de marcadores del discurso organizadores de la información para conectar los fragmentos. Ya con el material de trabajo en su poder, los estudiantes iniciaron la actividad alrededor de las 12:05 horas y la terminaron, aproximadamente, quince minutos después, es decir, a las 12:20.

Tan pronto como la actividad de aprendizaje estuvo terminada, se asignaron cinco minutos a la socialización de la misma. Al compartir los rompecabezas armados, se observaron ligeras variaciones con respecto al texto original, sin embargo, en cinco de las reconstrucciones textuales el uso de los marcadores discursivos fue completamente adecuado.

Esta actividad de aprendizaje tuvo como finalidad que los alumnos usaran de manera intuitiva los marcadores del discurso organizadores de la información que permitiera, más tarde, ofrecerles una explicación teórica breve respecto a la función, la utilidad, los diferentes tipos, el correcto uso y la importancia de esta clase particular de marcadores discursivos para la producción de textos ordenados y comprensibles. Dicha exposición teórica, a cargo de la docente, duró quince minutos y sirvió para ampliar el repertorio de los organizadores de la información conocidos por los aprendientes.

A las 12:40, aproximadamente, se dio por finalizado todo lo planeado para la sesión 3, por tal motivo, y considerando el problema del horario extendido, se juzgó conveniente aprovechar los veinte minutos restantes para comenzar con la actividad de aprendizaje propuesta para la sesión 4.

Sesión 4: uso de los organizadores de la información en el discurso oral, miércoles 20 de junio y jueves 21 de junio

Como ya se mencionó, fue posible dividir la actividad de aprendizaje de la sesión cuatro en dos partes. Durante los veinte minutos restantes de la sesión 3, martes 19 de junio, se les indicó a los participantes que debían planear y escribir el guion de un tutorial para YouTube, en el que explicasen en detalle el proceso requerido para llevar a cabo alguna de las siguientes actividades:

- ✓ Rizar las pestañas y ponerles rímel

- ✓ Cambiarle el pañal a un bebé
- ✓ Cocinar un desayuno especial para dos personas
- ✓ Convencer a tu profesora para que te dé un punto extra en su materia

Entonces, durante los veinte minutos faltantes para las 13:00 de la sesión 3, se reorganizó a los asistentes en cuatro equipos y así los estudiantes propusieron y escribieron algunos pasos para explicar el proceso que les fue asignado. No obstante, a dos equipos se les advirtió que no debían usar, ni en el guion ni en la representación, organizador de la información alguno. Esta primera fase de planeación del tutorial quedó terminada satisfactoriamente a las 13:00 horas, con esto se agradeció y despidió a los participantes. Fue así como en un mismo día, miércoles 19 de junio, se completó y se revisó, grupalmente, la actividad de aprendizaje prevista para la sesión 3 y se adelantó parte de la actividad propia de la sesión 4.

El jueves 21 de junio se dio paso a la segunda parte de la sesión 4, misma que resultó un tanto complicada debido a que solo se contó con la asistencia de catorce alumnos. Los jóvenes llegaron puntualmente a las 12:00 horas y, después del saludo y el repaso de costumbre, se asignaron diez minutos para que los equipos se reunieran, recordaran las propuestas planteadas para su guion, lo escribieran y prepararan su representación. Hecho esto, se dispusieron las bancas del aula de modo que formaran un semicírculo y, al interior de este, cada equipo representó su tutorial de YouTube.

Alrededor de las 12:25 horas concluyeron las representaciones y lo que siguió fue, de nueva cuenta, el momento de reflexión metalingüística a través de preguntas dirigidas. Gracias a esta socialización, los aprendientes notaron que los tutoriales que no presentaban su proceso auxiliándose de marcadores discursivos organizadores de la información resultaron mucho más confusos, imprecisos y desordenados que aquellas explicaciones en las que sí aparecieron estos recursos lingüísticos.

La etapa de socialización y reflexión metalingüística acerca del uso de los organizadores de la información en el discurso oral llegó a su fin a las 12:35 horas, razón por la cual, así como sucedió en el caso de la sesión 3, se adelantó la aplicación de la sesión 5, proyectada para el viernes 22 de junio.

Sesiones 5 y 6: uso y revisión de los organizadores de la información en el discurso académico, escrito y formal, jueves 21 de junio

Con la intención de aprovechar el tiempo al máximo, la sesión 5 arrancó inmediatamente después del término de las actividades y estrategias de la sesión 4. Por lo tanto, ambas sesiones ocurrieron el mismo día, contrariamente a lo planeado en la secuencia didáctica.

A las 12:35 horas, del jueves 21 de junio, se les hizo saber a los dieciséis participantes que leerían un texto breve y, a partir de este, harían un resumen escrito, académico y formal. Para facilitar el éxito de esta actividad de aprendizaje, se hizo hincapié en la importancia de cuidar aspectos de ortografía, redacción, reducción de la información y, sobre todo, uso de marcadores del discurso organizadores de la información.

Cerca de las 12:50 horas, catorce alumnos ya habían terminado de leer y resumir el texto, así que se continuó con la siguiente actividad, revisar con una rúbrica de evaluación el resumen de un compañero de curso. Para esto, previamente se entregó a cada estudiante una copia de la rúbrica y el resumen por revisar; de igual modo, se les explicó, a grandes rasgos, qué es una rúbrica, para qué sirve y, especialmente, cómo aplicar ese ejemplar en particular al resumen producido por un compañero de clase.

Después de aclarar algunas dudas de poca importancia, los catorce estudiantes que leyeron y resumieron en tiempo y forma, se abocaron a la revisión de otro resumen. Hasta las 13:10 horas cuando dieron fin a la evaluación del texto resumido mediante la rúbrica y a la discusión grupal de los errores más frecuentemente cometidos a nivel grupal. Solo dos participantes no se involucraron en la revisión del resumen con la rúbrica pues ellos terminaron de leer y resumir cuando el resto del grupo ya estaba realizando la otra actividad. La sesión 5 finalizó con un agradecimiento por la asistencia y la buena disposición de los alumnos.

Sesión 7: síntesis acerca de los marcadores del discurso organizadores de la información, viernes 22 de junio

El último día de la aplicación, el viernes 22 de junio, fue inevitable tomar una de las horas destinadas a la clase de Literatura I para poner en práctica la actividad sintetizadora de lo

aprendido a modo de infografía. Por consecuencia, esta primera etapa de la sesión 7 inició a las 11:05 y acabó a las 12:00.

En seguida del saludo, el repaso y el registro de asistencia, los dieciocho alumnos participantes formaron cinco equipos, de los cuales cuatro incluían a cuatro integrantes y uno, a dos. Se explicó a los aprendientes que para la realización de la actividad de aprendizaje final debían elaborar una infografía que sirviese para exponer, de forma sintetizada y con un diseño atrayente, lo aprendido acerca de los marcadores discursivos –qué son, cómo son, para qué sirven los organizadores de la información, cómo se usan y ejemplos–.

En cuanto los equipos recibieron los materiales necesarios –un pliego de papel bond, plumones de colores y crayones– se dieron a la tarea diseñar la infografía que resumía lo comprendido en el curso. Esta tarea les tomó alrededor de treinta minutos.

Los quince minutos restantes, de las 11:45 a las 12:00, los integrantes del grupo experimental explicaron sus infografías ante la docente y el resto de los alumnos de cuatrimestre 3C. Con esto, se dio por finalizada la primera actividad de la sesión 7.

Antes de proseguir con la actividad final de la sesión 7, se concedió a los participantes un receso de cinco minutos, pasados los cuales, los dieciocho alumnos del grupo experimental volvieron al aula de cuatrimestre 3C para resolver, de manera individual, la batería de ejercicios de consolidación que sirvió también, desde el aspecto metodológico, como la post-prueba para evaluar los efectos de la propuesta didáctica. Para dedicarse a la resolución de la post-prueba, los estudiantes emplearon cerca de cuarenta y cinco minutos, de las 12:05 a las 12:50 horas. De igual modo, antes de finalizar, se solicitó que los participantes llenaran un formato breve para retroalimentar la propuesta didáctica.

Este formato contempla cuatro aspectos del curso –actividades realizadas, claridad en las exposiciones, claridad en las instrucciones y tiempo dedicado a cada actividad– los cuales pueden ser evaluados según cuatro criterios: excelente, bien, puede mejorar e insuficiente. Además, se incluyó un espacio para escribir algunas sugerencias y se añadieron las preguntas ¿aprendiste algo del taller?, ¿qué aprendiste?

Llenar el formato les tomó a los participantes menos de diez minutos. Acto seguido, se les preguntó si tenían dudas y, como no hubo una respuesta afirmativa, se les agradeció la atención, la buena disposición y el trabajo realizado a lo largo de los cinco días del curso.

Con esto, la aplicación final de la propuesta didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores del discurso concluyó.

4.1.4 Resultados de la pre-prueba y la post-prueba en el grupo experimental

La consecuencia inmediata de la aplicación de la propuesta didáctica fue la obtención de datos importantes para evaluar si la secuencia de enseñanza alcanzó o no su objetivo. Tal información se recopiló mediante la pre-prueba, la post-prueba y los productos de aprendizaje derivados de cada sesión.

Tomando en cuenta las características de la pre-prueba y la post-prueba, así como el origen numérico de los datos arrojados por estas, se eligió analizar tales resultados desde un enfoque cuantitativo.

Para el procesamiento de estos dos instrumentos de recolección de datos, se comenzó por establecer una escala de evaluación para cada ejercicio de la pre-prueba y la post-prueba. Siendo así, en primer lugar, se asignó un valor máximo de doce aciertos, tres por cada proceso descrito con claridad, orden y marcadores del discurso, al ejercicio que apareció como el inciso A en la pre-prueba y como el C en la post-prueba (véase *Tabla 7*).

En segundo lugar, al ejercicio B, se le asignó un valor máximo de diecisiete aciertos, siendo esta la cantidad de espacios en blanco por completar con distintas opciones de organizadores de la información.

En tercer lugar, al ejercicio señalado con el inciso C en la pre-prueba y el D en la post-prueba (véase *Tabla 7*), se le asignó un valor máximo de cinco aciertos siempre y cuando el texto apareciese ordenado lógicamente y conectado con organizadores de la información colocados en la parte correcta y del tipo adecuado.

Si bien se añadió un ejercicio a la post-prueba, con un valor máximo de diez aciertos, este no se tomó en cuenta al calificar tal instrumento, porque se pretendió que, tal como lo establece el diseño metodológico elegido, la pre-prueba y la post-prueba han de presentar las mismas características. Con esta decisión, el puntaje máximo por alcanzar en ambas versiones de la batería fue de 34 aciertos.

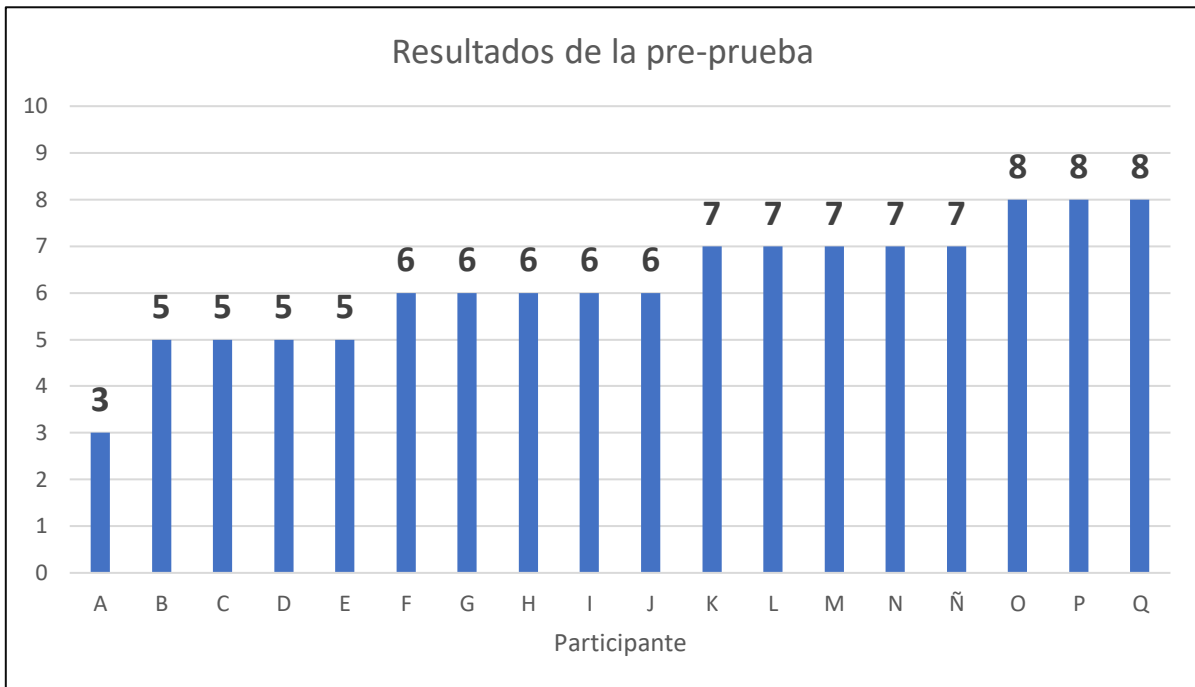
La siguiente tabla sintetiza todo lo explicado respecto a los ejercicios, el valor máximo de cada uno de ellos y el puntaje más elevado para los dos instrumentos de recolección de datos.

Instrumento	Ejercicio y valor máximo				Puntaje máximo
Pre-prueba	A Describir un proceso 12 aciertos	B Completar espacios en blanco con organizadores de la información 17 aciertos	C Ordenar un texto usando organizadores de la información 5 aciertos		34 puntos
Post-prueba	A Sustituir organizadores del discurso con sinónimos 10 aciertos sin valor para el puntaje final	B Completar espacios en blanco con organizadores de la información 17 aciertos	C Describir un proceso 12 aciertos	D Ordenar un texto usando organizadores de la información 5 aciertos	34 puntos

Tabla 8: Escalas de evaluación para cada ejercicio de la batería

Una vez que se establecieron los criterios de evaluación para la pre-prueba y la post-prueba, se dio paso a la revisión cuidadosa de los treinta y seis instrumentos recabados gracias a los dieciocho participantes del grupo experimental. Para facilitar el análisis cuantitativo de tal información, se juzgó adecuado asignar a cada batería de ejercicios una calificación numérica del uno al diez.

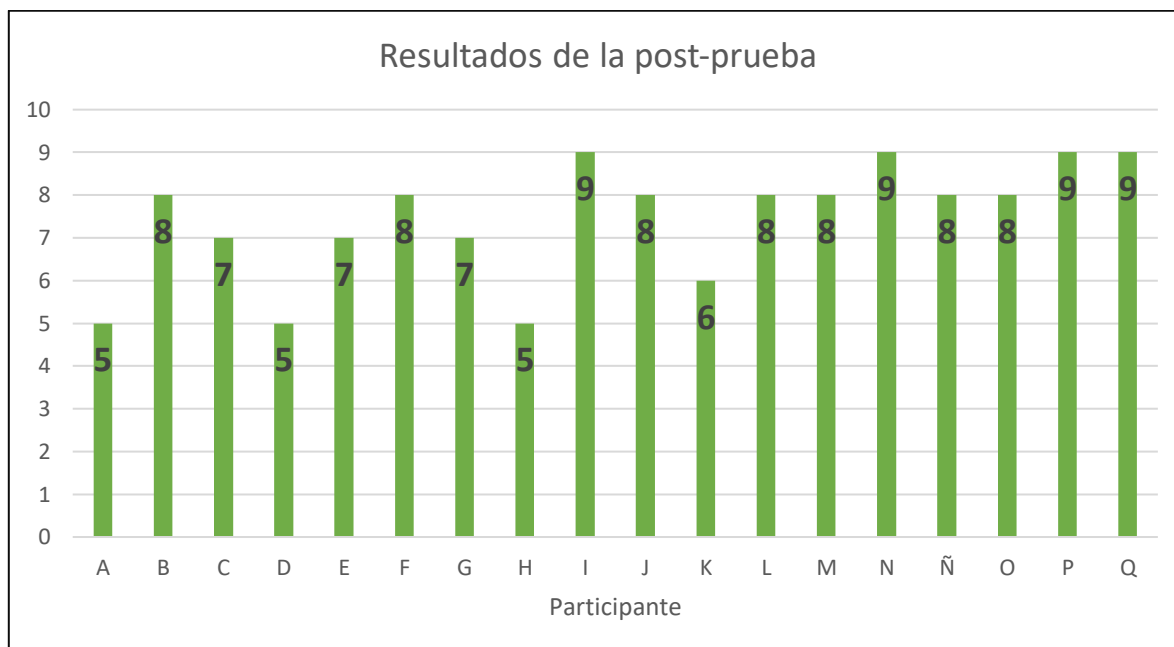
Resultados de la pre-prueba



Gráfica 1: Calificaciones de la pre-prueba grupo experimental

Como lo ilustra la gráfica, la calificación más baja correspondió al participante A, quien obtuvo un 3; mientras que la calificación mayor fue 8, obtenida por los participantes O, P y Q. Por otra parte, los alumnos B, C, D y E alcanzaron una calificación reprobatoria, es decir, 5; los estudiantes F, G, H, I y J aprobaron la batería de ejercicios con 6 y los participantes K, L, M, N y Ñ con 7. En promedio, la calificación de la pre-prueba del grupo experimental llegó a 6.22.

Resultados de la post-prueba



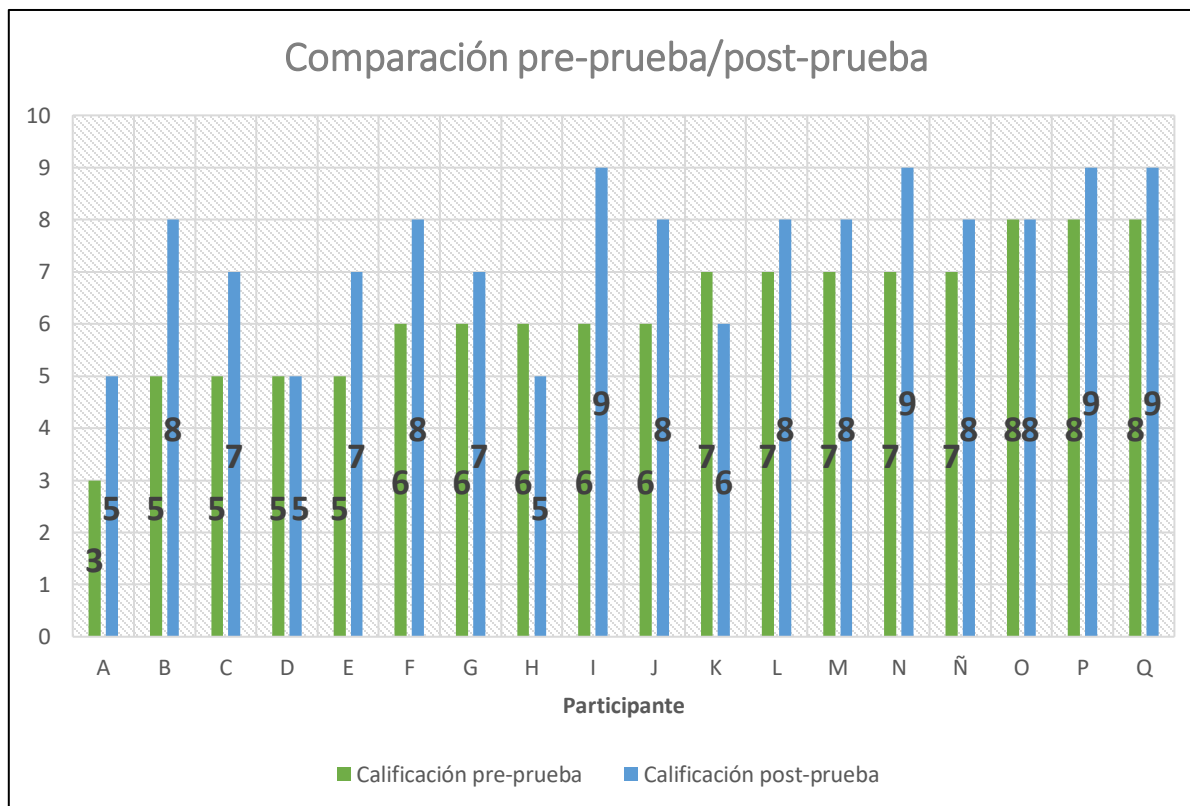
Gráfica 2: Calificaciones de la post-prueba grupo experimental

De acuerdo con lo esperado, el desempeño de los estudiantes mejoró en la resolución de la post-prueba. De nueva cuenta, el participante A fue uno de los que obtuvo una calificación reprobatoria junto con los participantes D y H. Aun así, puede apreciarse una mejora si se compara la calificación más baja de la pre-prueba, 3, contra la menor de la post-prueba, 5.

Asimismo, se nota un aumento en la calificación más alta; misma que en la pre-prueba fue 8, alcanzada únicamente por tres alumnos, mientras que en la post-prueba fue 9, lograda por cuatro personas, a saber, los participantes I, N, P y Q.

Descendiendo en la escala, los participantes B, F, J, L M, Ñ y O consiguieron 8 de calificación; los estudiantes C, E y G llegaron a 7 y, por último, solo el participante K sacó 6. En promedio, la calificación de la post-prueba del grupo experimental llegó a 7.44.

Análisis comparativo de los resultados



Gráfica 3: Resultados comparativos de la pre-prueba y la post-prueba

La gráfica comparativa muestra, por un lado, que en la pre-prueba la calificación mínima fue 3, obtenida únicamente por el participante A; por el contrario, la calificación máxima fue 8, alcanzada por los estudiantes O, P y Q. Los valores intermedios se localizaron en un rango de 5 a 7: la calificación de B, C, D y E fue 5; la de F, G, H, I y J fue 6 y la de K, L, M, N y Ñ fue 7.

Por el otro lado, en cuanto a la post-prueba, la calificación mínima fue 5, en el caso de los participantes A, D y H; mientras que la máxima fue 9, lograda por I, N, P y Q. Los valores intermedios se ubicaron en un rango de 6 a 8: la calificación de K fue 6; la de C, E y G fue 7 y, por último, la de B y F fue 8.

De estos resultados se concluye que catorce participantes incrementaron su desempeño en la post-prueba, a diferencia de la primera aplicación de la batería de ejercicios. Ellos fueron los alumnos A, B, C, E, F, G, I, J, L, M, N, Ñ, P y Q, quienes mejoraron su

calificación entre uno y tres puntos. Especialmente significativos son los casos de los estudiantes B e I, los cuales aumentaron tres puntos su calificación final con respecto a la inicial.

Participante	Calificación en la pre-prueba	Calificación en la post-prueba
A	3	5
B	5	8
C	5	7
E	5	7
F	6	8
G	6	7
I	6	9
J	6	8
L	7	8
M	7	8
N	7	9
Ñ	7	8
P	8	9
Q	8	9

Tabla 9: Calificaciones de la pre y la post-prueba en el grupo experimental

No obstante, también se registraron dos casos contrarios, es decir, dos aprendientes, H y K, que, en vez de mejorar su calificación, presentaron un desempeño menor en la post-prueba. H pasó de una calificación inicial aprobatoria a una reprobatoria, al tiempo que K disminuyó de 7 a 6. Por su parte, D y O no presentaron cambio numérico alguno de la calificación en la pre-prueba a la de la post-prueba.

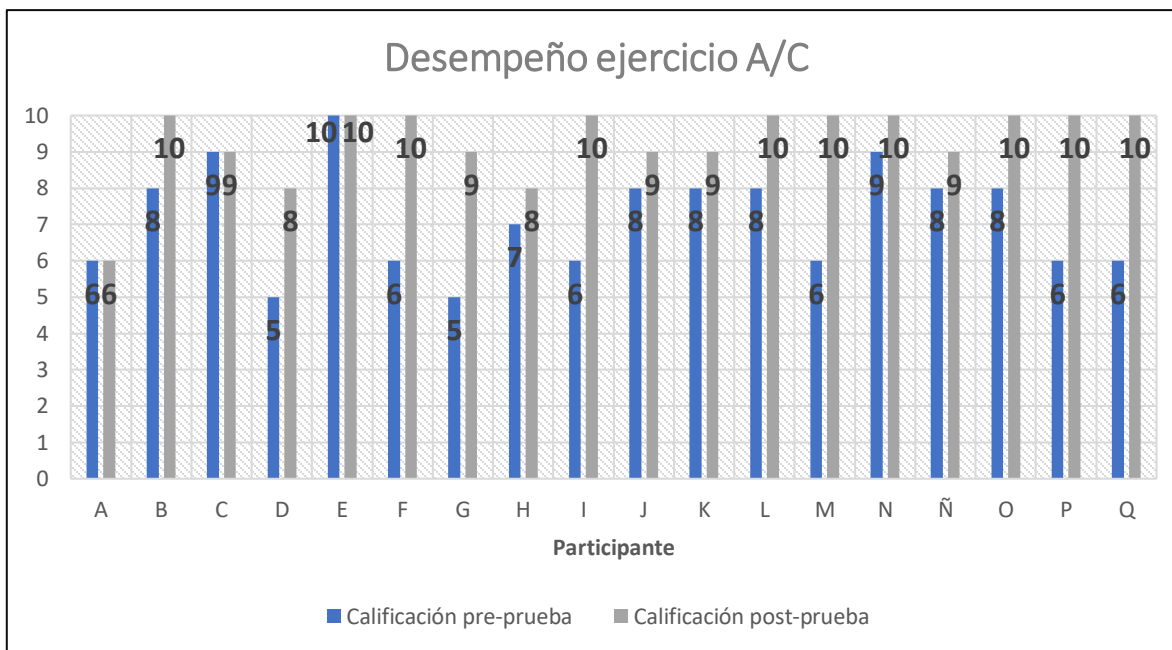
Si bien el aumento de las calificaciones de los catorce participantes es un indicio importante de que la propuesta didáctica influyó positivamente sobre los alumnos, no es el único. Al comparar la calificación promedio de la pre-prueba, 6.22, frente al promedio de la post-prueba, 7.44, se observa un incremento del 19.6%.

Desempeño de los participantes en cada ejercicio

Aparte de analizar y comparar los resultados globales de la pre-prueba y la post-prueba, quedó de manifiesto la utilidad de revisar el desempeño de los estudiantes en cada uno de los ejercicios, de modo que fuese posible saber en cuál de estos se logró el mayor avance. A

continuación, se muestran y explican las calificaciones de los dieciocho participantes en cada ejercicio.

Resultados del ejercicio A de la pre-prueba (C en la post-prueba)



Gráfica 4: Calificaciones del ejercicio A de la pre-prueba y C de la post-prueba (véase Tabla 7)

El ejercicio A de la pre-prueba, señalado como C en la post-prueba, consistió en describir detalladamente y en orden el proceso necesario para llevar a cabo diferentes actividades (hacer una jarra de agua de limón con hielos, comerse un taco y tomarse una selfie).

En el caso de la pre-prueba, la calificación mínima fue 5, obtenida por los participantes D y G, y la máxima fue 10, alcanzada únicamente por el alumno E. Por el contrario, tratándose de la post-prueba, la calificación menor fue 6, conseguida solo por el participante A.

En cuanto a la calificación mayor, si bien tanto en la pre-prueba como en la post-prueba esta fue 10, el avance queda de manifiesto si se observa que diez alumnos alcanzaron la calificación máxima en tal ejercicio hasta la post-prueba. Esos estudiantes fueron B, E, F, I, L, M, N, O, P y Q.

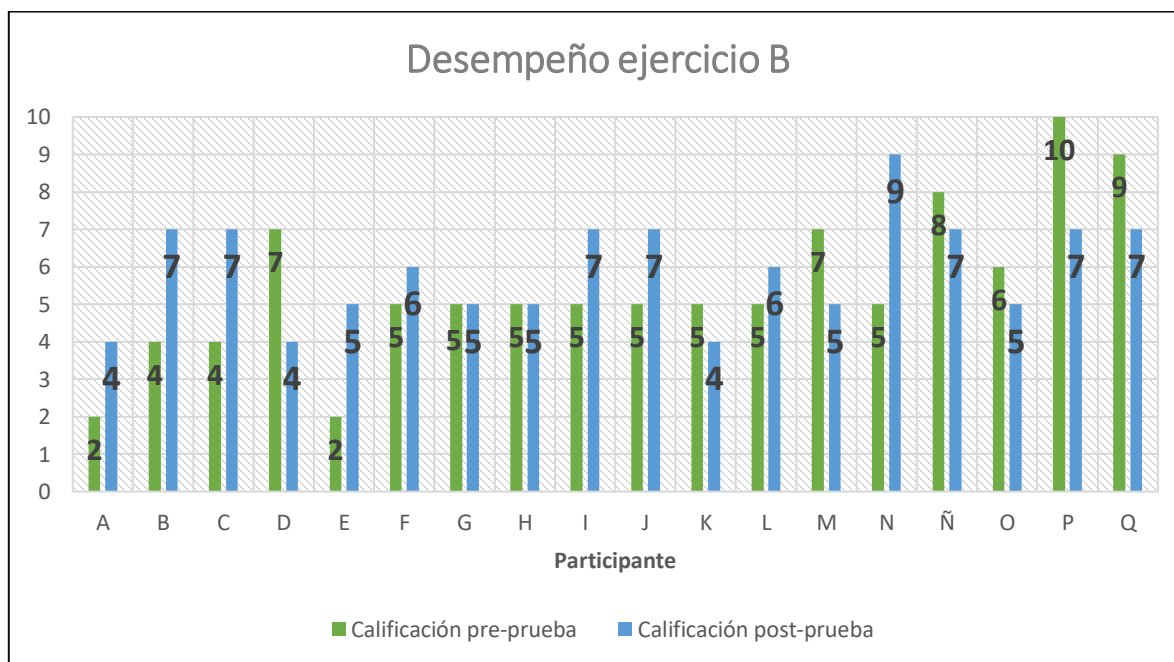
En lo concerniente a las valoraciones intermedias, en la primera aplicación de la batería de ejercicios, se registraron las siguientes:

- Seis alumnos con 6 de calificación
- Un alumno con 7 de calificación
- Seis alumnos con 8 de calificación

Por su parte, las calificaciones intermedias de la post-prueba variaron significativamente pues estas fueron únicamente de 8, alcanzada por dos estudiantes, y 9, lograda por cinco.

Sin embargo, la evidencia de evolución más relevante se encuentra al comparar los promedios de cada ejercicio. En la pre-prueba, el promedio de calificación para el ejercicio A fue de 7.16, mientras que en la post-prueba el promedio aumentó a 9.27, avance que representa un incremento del 29.46%.

Resultados del ejercicio B



Gráfica 5: Calificaciones del ejercicio B en la pre-prueba y la post-prueba

De los tres ejercicios, el B fue el más tradicional, pues consistió en completar espacios en blanco eligiendo organizadores de la información a partir de una lista, tal y como suele

practicarse el uso de los marcadores discursivos en las clases de Español como lengua extranjera (Marchante, s/f).

No obstante, la información del gráfico muestra que, aun siendo el más usual de los ejercicios, en él se aprecia un desempeño deficiente en ambas aplicaciones de la batería. En la pre-prueba, la calificación mínima fue 2, obtenida por los participantes A y E, mientras que en la post-prueba fue 4, alcanzada por A, D y K.

Respecto a la calificación máxima, es interesante notar que de la pre-prueba a la post-prueba, en lugar de registrarse una mejoría, ocurrió un descenso. En otras palabras, de la aplicación inicial a la final, la calificación mayor descendió de 10 a 9.

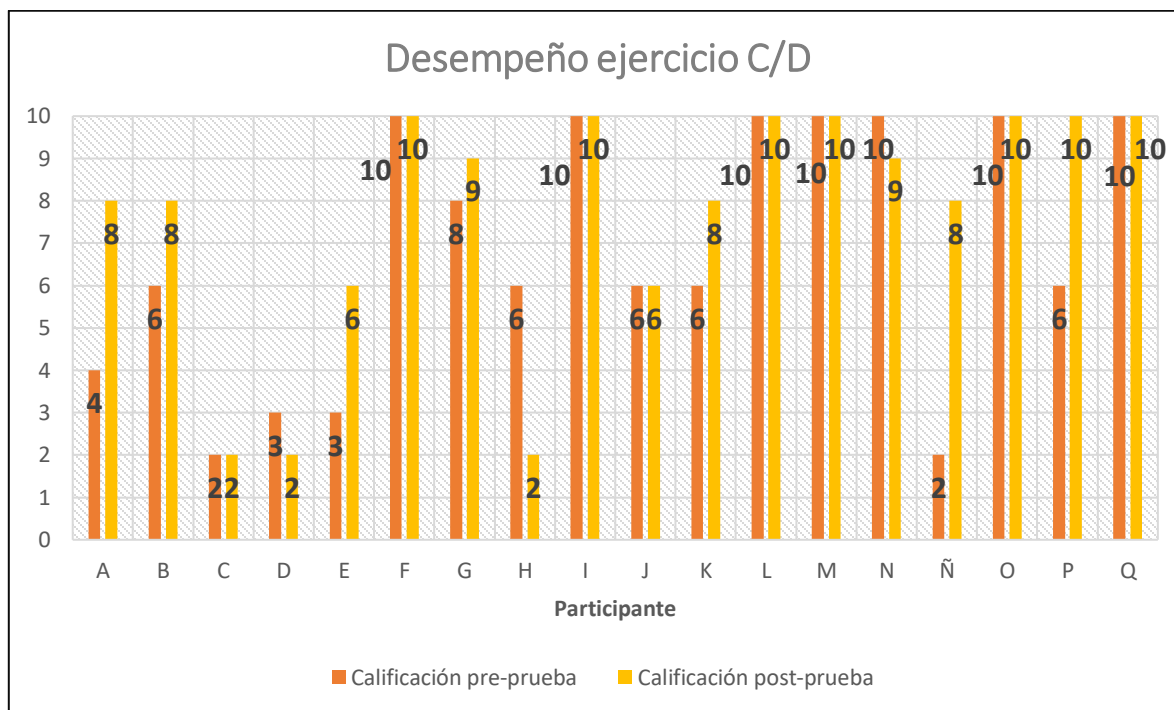
En lo tocante a los valores intermedios, la gráfica señala que, en el caso de la pre-prueba estos se distribuyeron entre 4 y 9, al tiempo que en la post-prueba las calificaciones se ubicaron de 5 a 7.

Pre-prueba	
Calificación	Número de participantes
4	Dos (B y C)
5	Ocho (F, G, H, I, J, K y N)
6	Uno (O)
7	Dos (D y M)
8	Uno (Ñ)
9	Uno (Q)

Post-prueba	
Calificación	Número de participantes
5	Cinco (E, G, H, M y O)
6	Dos (F y L)
7	Siete (B, C, I, J, Ñ, P y Q)

Ahora bien, el bajo desempeño de los participantes en ambas pruebas queda evidenciado con mayor claridad al contrastar los promedios del ejercicio. El promedio de la instrucción B en la pre-prueba fue de 5.5 y en la post-prueba solamente aumentó a 5.9, lo cual representa un incremento del 7.27%, cifra que, en comparación con el 29.46% alcanzado en el ejercicio A/C, es bastante baja.

Resultados del ejercicio C



Gráfica 6: Calificaciones del ejercicio C en la pre-prueba y D en la post-prueba (véase Tabla 7)

Para el ejercicio C de la pre-prueba, señalado con el inciso D en la post-prueba, se requería que los alumnos reconstruyeran la secuencia discursiva de un texto desordenado y señalaran tal sucesión con organizadores de la información.

Al analizar los resultados, quedó de manifiesto que, si bien no se alcanzó un aumento porcentual tan elevado como en el ejercicio A/C, el desempeño de algunos participantes se mantuvo estable mientras que el de otros mejoró.

En principio de cuentas, las calificaciones mínimas y máximas fueron iguales tanto en la pre-prueba como en la post-prueba, siendo 2 la mínima y 10 la máxima. La única diferencia fue que en la post-prueba aumentó a tres el número de estudiantes que obtuvieron la calificación mínima.

El cambio importante queda claro al cotejar los valores intermedios de cada instrumento. Por un lado, los alumnos alcanzaron puntajes de 3, 4, 6 y 8 en la pre-prueba; por el otro lado, en la post-prueba esas calificaciones se ubicaron en un rango de 6 a 9.

Pre-prueba	
Calificación	Número de participantes
3	Dos (D y E)
4	Uno (A)
6	Cinco (B, H, J, K y P)
8	Uno (G)

Post-prueba	
Calificación	Número de participantes
6	Dos (E y J)
8	Cuatro (A, B, K y Ñ)
9	Dos (G y N)

Siguiendo con el análisis de las calificaciones intermedias, se encontró que siete alumnos –A, B, E, G, K, Ñ y P– consiguieron un aumento significativo en la calificación de la post-prueba. En este sentido, son de particular interés los casos de los participantes A y P, quienes elevaron su calificación inicial cuatro puntos, de 4 a 8 y de 6 a 10 respectivamente y el alumno Ñ, quien elevó su calificación seis puntos, de 2 a 8.

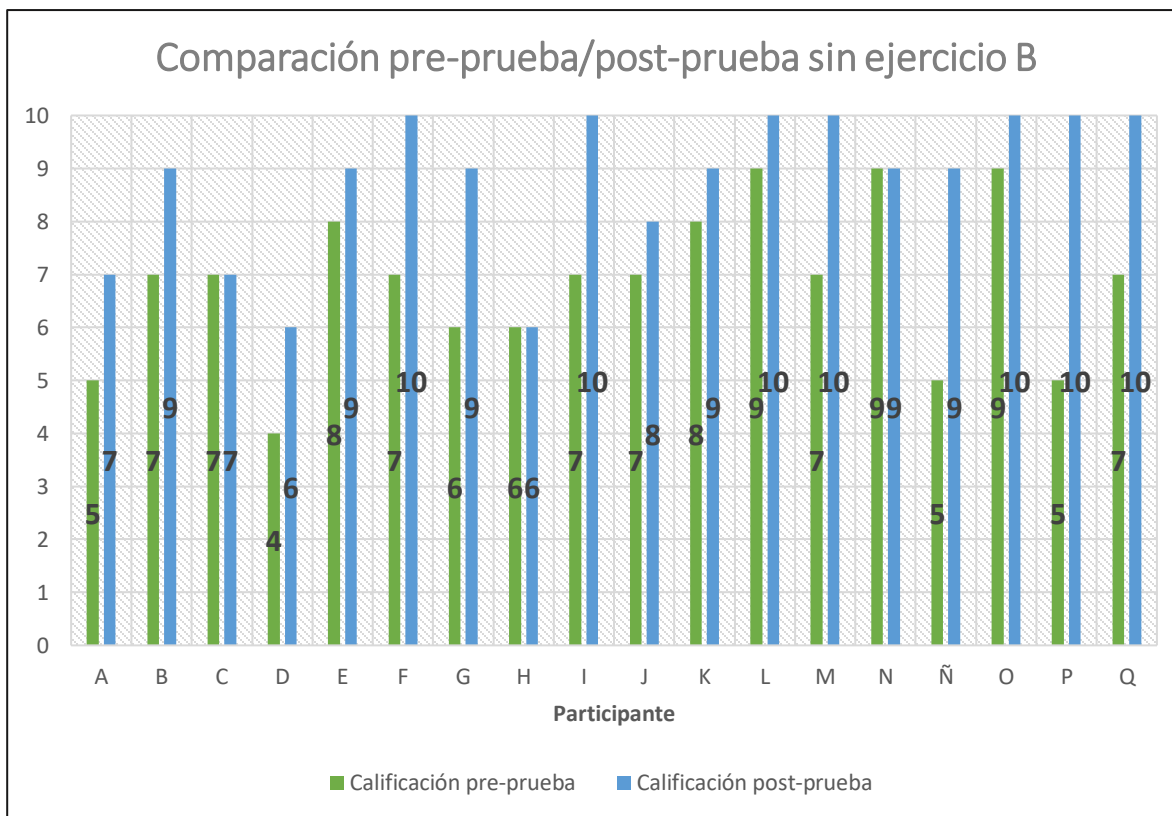
Sin embargo, también se dio la situación contraria, es decir, tres alumnos presentaron un desempeño menor en la post-prueba. El estudiante D descendió de 3 a 2; H, de 6 a 2 y N, de 10 a 9.

A pesar de lo anterior, el promedio en las calificaciones aumentó ligeramente. El desempeño promedio de la pre-prueba fue de 6.77 mientras que el de la post-prueba fue de 7.66, este cambio representa un incremento del 13.14%.

Desempeño en la pre-prueba y la post-prueba sin contar el ejercicio B

Al encontrar que el desempeño de los estudiantes en el ejercicio B no resultó ser el esperado, especialmente si se compara con las otras dos actividades, se consideró útil calcular las calificaciones de ambos instrumentos sin tomar en cuenta tal ejercicio y analizar los resultados.

Entonces, sin contar el valor del ejercicio B, el total de aciertos de la pre-prueba y la post-prueba fue de diecisiete y, como en los análisis anteriores, se prestó atención tanto a las calificaciones máximas como a las mínimas; al promedio de cada instrumento y al incremento porcentual alcanzado.



Gráfica 7: Calificaciones en la pre-prueba y la post-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B

En el gráfico se observa que, tratándose de los ejercicios A y C de la pre-prueba la calificación mínima fue 4, obtenida por el alumno D a diferencia de la máxima que fue 9, alcanzada por N. Los valores intermedios se situaron en un rango de 5 a 8: la calificación de A, Ñ y P fue 5; la de G y H fue 6; la de B, C, F, I, J, M y Q fue 7 y la de E y K fue 8.

Por otra parte, en los ejercicios C y D de la post-prueba la calificación mínima fue 6, en el caso de los estudiantes D y H; mientras que la máxima fue 10, alcanzada por siete participantes: F, I, L, M, O, P y Q. Los valores intermedios se ubicaron en un rango de 7 a 9: la calificación de A y C fue 7; la de J fue 8 y, finalmente, la de B, E, G, K, N y Ñ fue 9.

Participante	Calificación de la pre-prueba contando los ejercicios A y C	Calificación de la post-prueba contando los ejercicios C y D
A	5	7
B	7	9
C	7	7
D	4	6

E	8	9
F	7	10
G	6	9
H	6	6
I	7	10
J	7	8
K	8	9
L	9	10
M	7	10
N	9	9
Ñ	5	9
O	9	10
P	5	10
Q	7	10

Tabla 10: Calificaciones de la pre-prueba y la post-prueba sin contar el ejercicio B

Por consiguiente, a partir de estos datos, se afirma que quince alumnos mejoraron su desempeño en la post-prueba después de haber participado en la aplicación de la propuesta didáctica, dichos estudiantes fueron A, B, D, E, F, G, I, J, K, L, M, Ñ, O, P y Q. Los tres alumnos restantes –C, H y N– mantuvieron la misma calificación en ambas pruebas.

Como evidencia para demostrar la efectividad de la propuesta de enseñanza, los casos de F, G, I, M, Q, Ñ y, sobre todo, P son de particular importancia porque en estos alumnos se observa un aumento de hasta cinco puntos en la calificación de la post-prueba.

Participante	Calificación de la pre-prueba	Calificación de la post-prueba	Puntos aumentados
F	7	10	3
G	6	9	3
I	7	10	3
M	7	10	3
Ñ	5	9	4
P	5	10	5
Q	7	10	3

Tabla 11: Puntos aumentados de la pre-prueba a la post-prueba

Asimismo, otra prueba de evolución se encuentra al comparar los promedios de cada instrumento. El promedio de la pre-prueba fue de 6.83, mientras que en la post-prueba el promedio aumentó a 8.77, avance que representa un incremento del 28.40%.

En resumen, ¿qué resultados arroja el análisis cuantitativo de los datos del grupo experimental?

Atendiendo al análisis cuantitativo de la información recabada mediante la pre-prueba y la post-prueba, se afirma que el desempeño de los participantes en la aplicación de la secuencia didáctica registró, tanto de manera general como en la revisión ejercicio por ejercicio, incrementos porcentuales de importancia.

Este hecho, juntamente con la comparación establecida respecto al grupo control, prueba la efectividad de la propuesta didáctica, pues los avances mostrados por los participantes pueden atribuirse al aprendizaje adquirido en el curso adicional sobre los marcadores del discurso organizadores de la información.

Las tablas que aparecen enseguida sintetizan los resultados más relevantes del análisis cuantitativo de los datos.

Instrumento	Promedio	Incremento porcentual
Pre-prueba en su totalidad	6.22	19.6%
Post-prueba en su totalidad	7.44	
Pre-prueba (ejercicios A y C)	6.83	28.40%
Post-prueba (ejercicios C y D)	8.77	

Tabla 12: Promedios e incrementos porcentuales de la pre-prueba a la post-prueba

Ejercicio	Promedio en la pre-prueba	Promedio en la post-prueba	Incremento porcentual
A/C (Véase Tabla 7)	7.16	9.27	29.46%
B	5.5	5.9	7.27%
C/D (Véase Tabla 7)	6.77	7.66	13.14%

Tabla 13: Promedios e incrementos porcentuales de la pre-prueba a la post-prueba en cada ejercicio

4.2 Participación del grupo control

Tal y como se explicaba al inicio del capítulo, los noventa y dos alumnos de tercer cuatrimestre del Instituto San Lucas se encuentran distribuidos en tres grupos, razón por la cual se juzgó beneficioso llevar a cabo la investigación con esta población estudiantil. De

esta forma, los tres grupos contribuyeron al desarrollo, la revisión y la evaluación de la propuesta didáctica.

En principio de cuentas, la colaboración de los estudiantes de 3ºB fue pieza clave para la revisión y corrección de la secuencia didáctica en su aplicación piloto. Por su parte, el grupo C contribuyó con los dieciocho alumnos que formaron el grupo experimental y asistieron al curso. Finalmente, de los treinta y tres jóvenes del grupo A –trece mujeres y veinte hombres, de edades entre los quince y los dieciocho años– se conformó el grupo control. Este, al igual que el experimental, se constituyó gracias a la participación de dieciocho estudiantes, doce hombres y seis mujeres.

4.2.1 Aplicación de la pre-prueba y la post-prueba al grupo control

De acuerdo con Hernández *et al.* (2006), la función del grupo control en los diseños experimentales con pre-prueba y post-prueba es servir como punto de comparación para averiguar si la manipulación de la variable independiente incidió sobre la variable dependiente del grupo experimental. En otras palabras, los datos recabados del grupo control se comparan con los del experimental, esperando hallar un cambio en las condiciones de estos participantes después de haber sido expuestos a la manipulación de la variable independiente.

Por tal razón, la participación de los dieciocho integrantes del grupo control se restringió a la resolución de la pre-prueba y la post-prueba. El martes 19 de junio a las 8:00 horas, los estudiantes del cuatrimestre 3A respondieron la pre-prueba; la única explicación que se les dio fue que se trataba de un ejercicio para un estudio de posgrado, se repartieron los instrumentos, las indicaciones fueron leídas en voz alta y los dieciocho jóvenes concluyeron la prueba en menos de sesenta minutos.

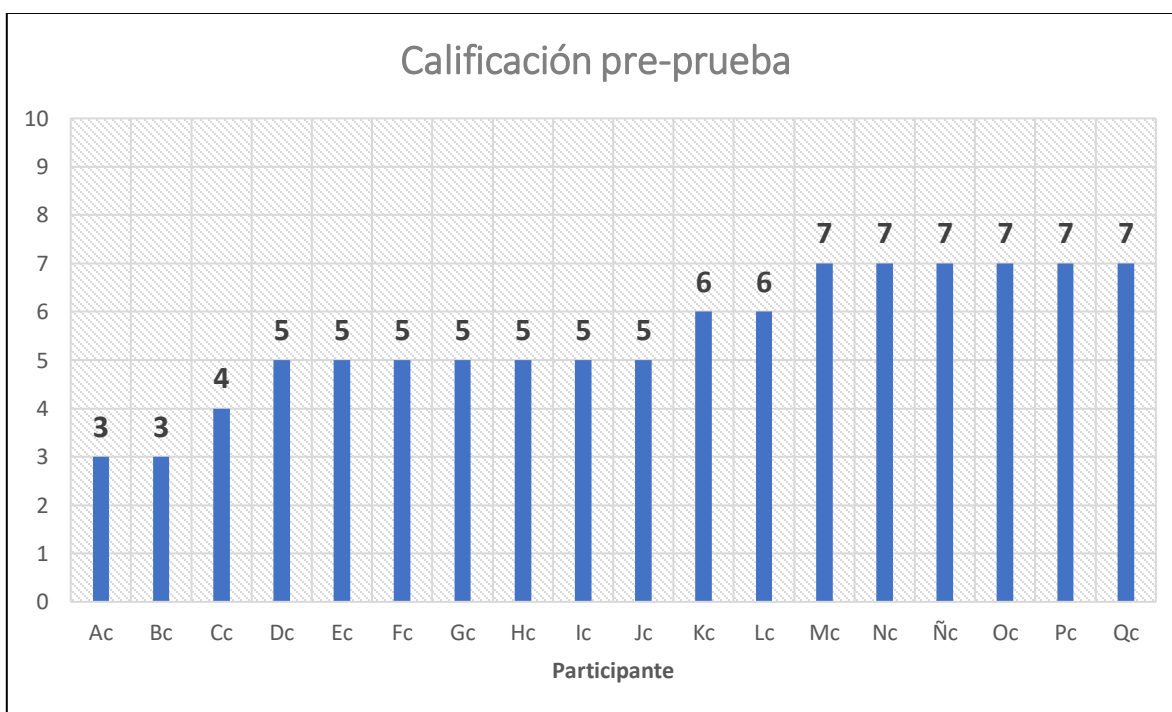
Siete días más tarde, sin exponerlos en ningún momento al tema de los marcadores del discurso, el martes 26 de junio en el mismo horario se llevó a cabo la aplicación de la post-prueba. En el caso de la post-prueba, el tiempo de respuesta se prolongó hasta los sesenta y cinco minutos aproximadamente.

4.2.2 Resultados de la pre-prueba y la post-prueba en el grupo control

Por tratarse de idénticos instrumentos de recolección de datos y, consecuentemente, de información también numérica, los resultados obtenidos por el grupo control se analizaron, al igual que los del grupo experimental, desde una perspectiva cuantitativa.

En seguida se presenta y analiza el desempeño de este grupo tanto en la pre-prueba como en la post-prueba y en cada uno de los ejercicios, señalándose las calificaciones mínimas, máximas e intermedias. Por último, tal y como se condujo el análisis para el grupo experimental, se contrastan los resultados de los promedios alcanzados en ambas baterías de ejercicios.

Resultados de la pre-prueba

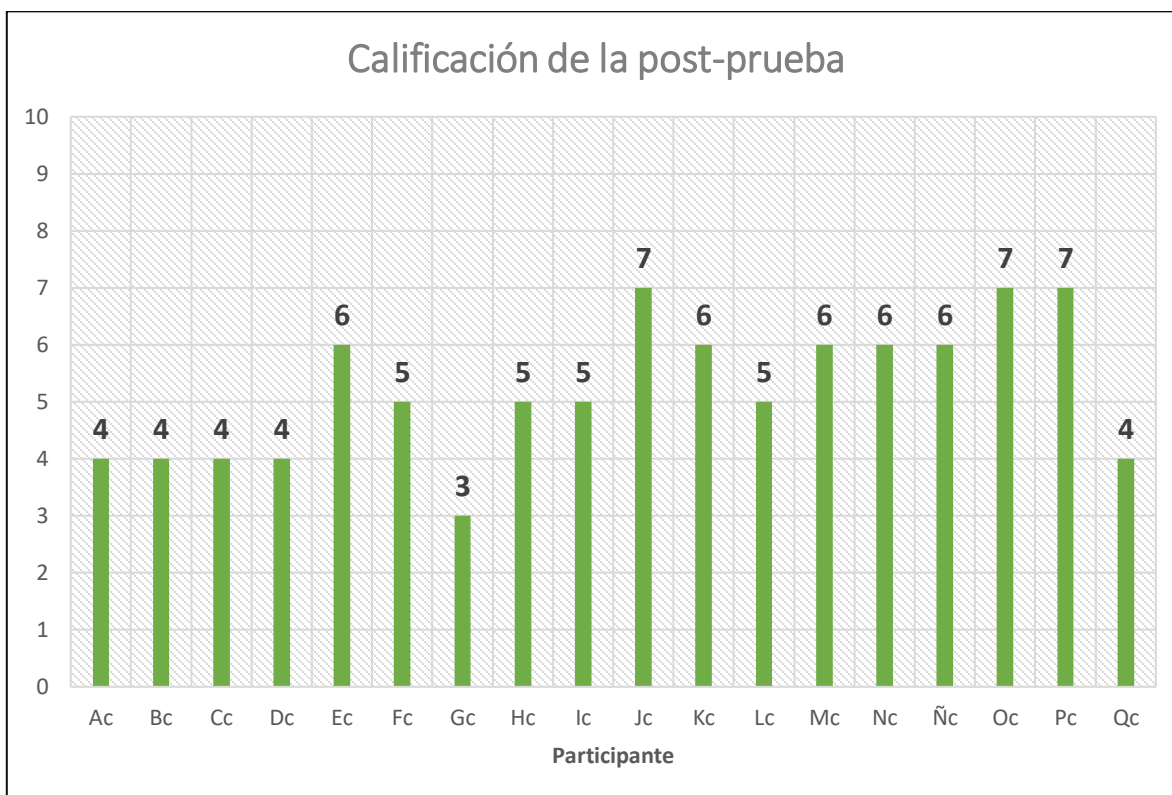


Gráfica 8: Calificaciones de la pre-prueba en el grupo control

Como lo ilustra la gráfica, la calificación menor fue 3, que correspondió a los participantes Ac y Bc, mientras que la calificación mayor fue 7, alcanzada por seis alumnos: Mc, Nc, Ñc, Oc, Pc y Qc. En lo tocante a las calificaciones intermedias, estas se distribuyeron en un rango de 4 a 6. La calificación del participante Cc fue 4; la de los estudiantes Dc, Ec, Fc, Gc, Hc,

Ic y Jc fue 5 y, para terminar, la de Kc y Lc fue 6. En promedio, la calificación de la pre-prueba en el grupo control fue 5.5.

Resultados de la post-prueba



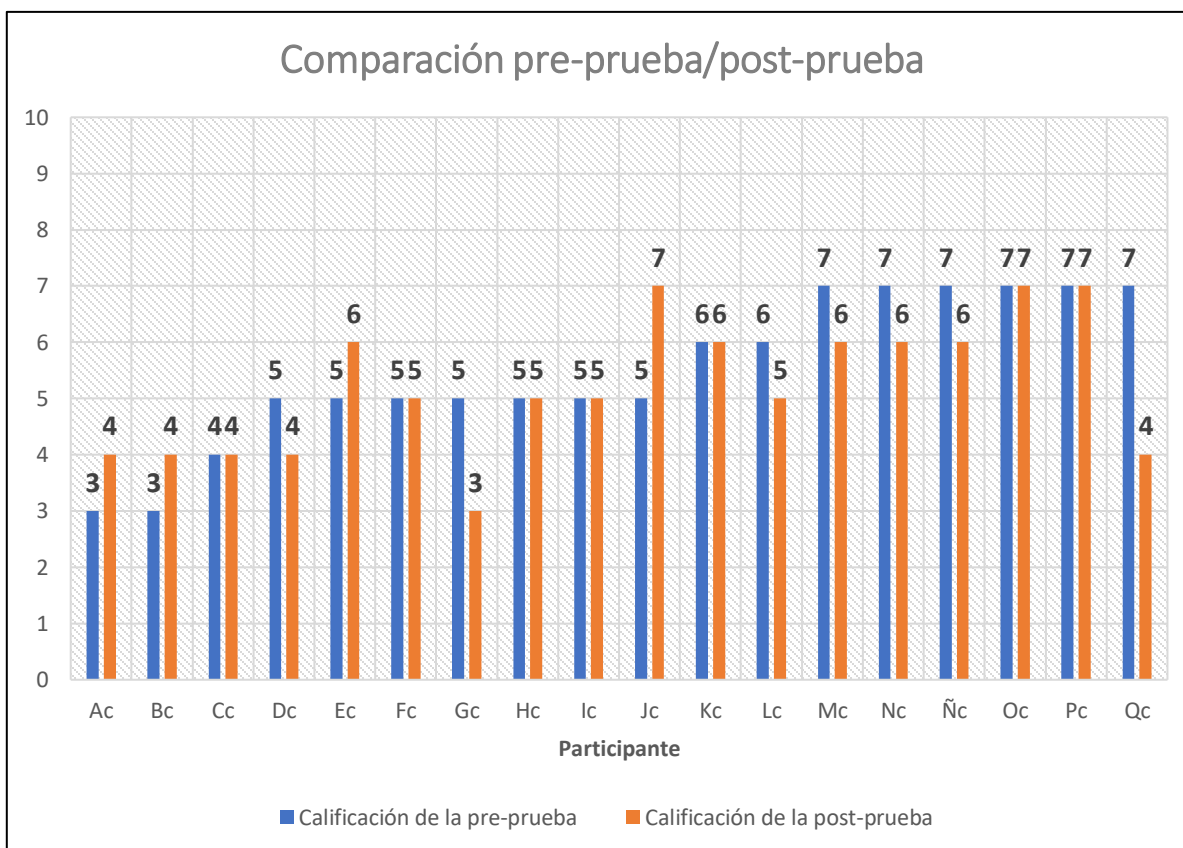
Gráfica 9: Calificaciones en la post-prueba en el grupo control

Al igual que en la pre-prueba, la calificación mínima fue 3 y la máxima 7, del mismo modo, los valores intermedios se ubicaron en un rango de 4 a 6. No obstante, lo que varió de un instrumento al otro fue el número de alumnos por calificación.

En primer lugar, la calificación menor solo fue obtenida por el alumno Gc. En segundo lugar, tres estudiantes –Jc, Oc y Pc– alcanzaron el valor máximo. En tercer lugar, las calificaciones intermedias se distribuyeron del modo siguiente: Ac, Bc, Cc, Dc, Ec y Qc obtuvieron 4 al tiempo que Fc, Hc, Ic y Lc, 5 y Ec, Kc, Mc, Nc y Ñc alcanzaron un valor de 6.

Por último, el promedio de la post-prueba disminuyó en comparación con el de la pre-prueba. El desempeño de los alumnos en la segunda aplicación de la batería de ejercicio alcanzó un promedio de 5.22.

Análisis comparativo de los resultados



Gráfica 10: Resultados comparativos de la pre-prueba y la post-prueba en el grupo control

Al observar la gráfica parecería, en primera instancia, que los resultados de la post-prueba no variaron puesto que, como ya se señaló, la calificación mínima y la máxima también fue 3 y 7, respectivamente; al igual que los valores intermedios, ubicados en un rango de 4 a 6.

Sin embargo, las diferencias quedan en evidencia al comparar el número de alumnos que alcanzó cada calificación. Para empezar, respecto a la calificación menor, se aprecia un avance al notar que, a diferencia de la pre-prueba, solo un alumno, Gc, la obtuvo. Por el contrario, en cuanto a la calificación mayor, el número de participantes que la alcanzaron disminuyó de seis, en la pre-prueba, a cuatro en la post-prueba.

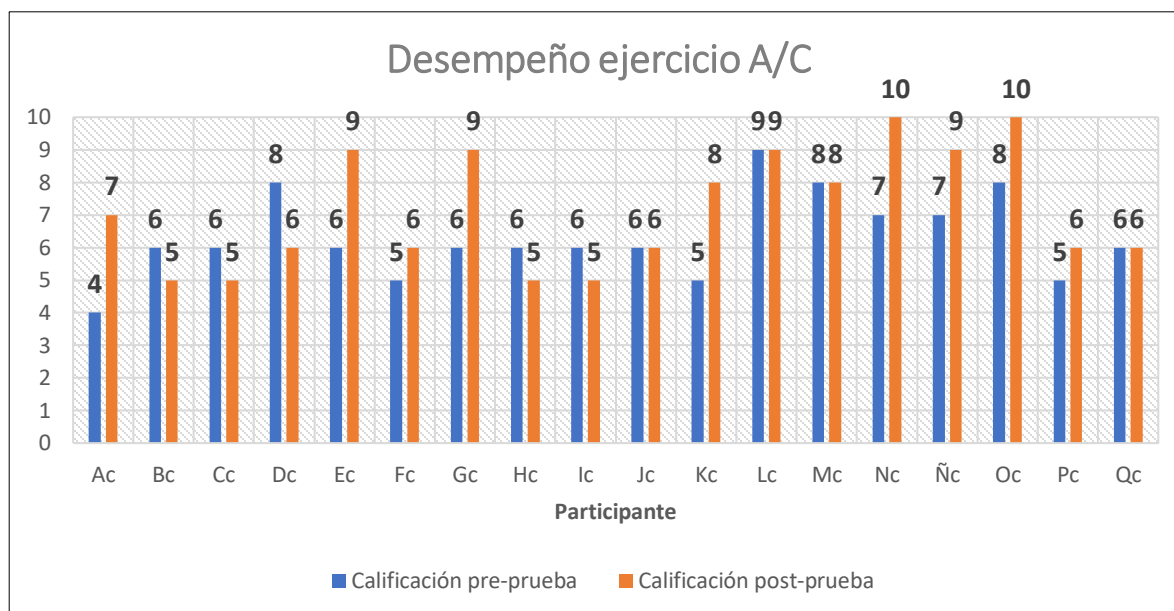
Asimismo, la cantidad de alumnos en cada calificación intermedia sufrió cambios con respecto a la primera aplicación del instrumento. Así, se tiene que el número de alumnos con calificación 4 pasó de uno, Cc, en la pre-prueba, a cinco en la post-prueba: Ac, Bc, Cc, Dc y Qc; los participantes con 5 de calificación disminuyeron de siete, en la pre-prueba, a cuatro en la post-prueba: Fc, Hc, Ic y Lc. Finalmente, el número de dos estudiantes que obtuvieron 6 en la pre-prueba, se incrementó a cinco en la post-prueba: Ec, Kc, Mc, Nc y Ñc.

Por último, la calificación promedio también se vio afectada. Pues si bien en la pre-prueba esta fue de 5.5, en la post-prueba el desempeño promedio de los participantes disminuyó a 5.22. Esto representa un decremento del 5.09%.

Participante	Calificación en la pre-prueba	Calificación en la post-prueba
Ac	3	4
Bc	3	4
Cc	4	4
Dc	5	4
Ec	5	6
Fc	5	5
Gc	5	3
Hc	5	5
Ic	5	5
Jc	5	7
Kc	6	6
Lc	6	5
Mc	7	6
Nc	7	6
Ñc	7	6
Oc	7	7
Pc	7	7
Qc	7	4

Tabla 14: Calificaciones de la pre y la post-prueba en el grupo control

Desempeño de los participantes en el ejercicio A de la pre-prueba (C en la post-prueba)



Gráfica 11: Calificaciones del ejercicio A de la pre-prueba y C la post-prueba en el grupo control

En la pre-prueba, la calificación mínima fue 4, obtenida únicamente por el participante Ac, mientras que la máxima fue 8, alcanzada por Dc. En cambio, en la post-prueba la calificación menor fue 5 conseguida por cuatro alumnos: Bc, Cc, Hc e Ic.

Respecto a la calificación máxima, esta aumentó dos puntos de la primera a la segunda aplicación de la batería de ejercicios. En la pre-prueba, el valor mayor fue 8, conseguido únicamente por el estudiante Dc; mientras que en la post-prueba, dos participantes, Nc y Oc, alcanzaron el valor máximo, 10. En lo tocante a los valores intermedios en la pre-prueba se registraron estos:

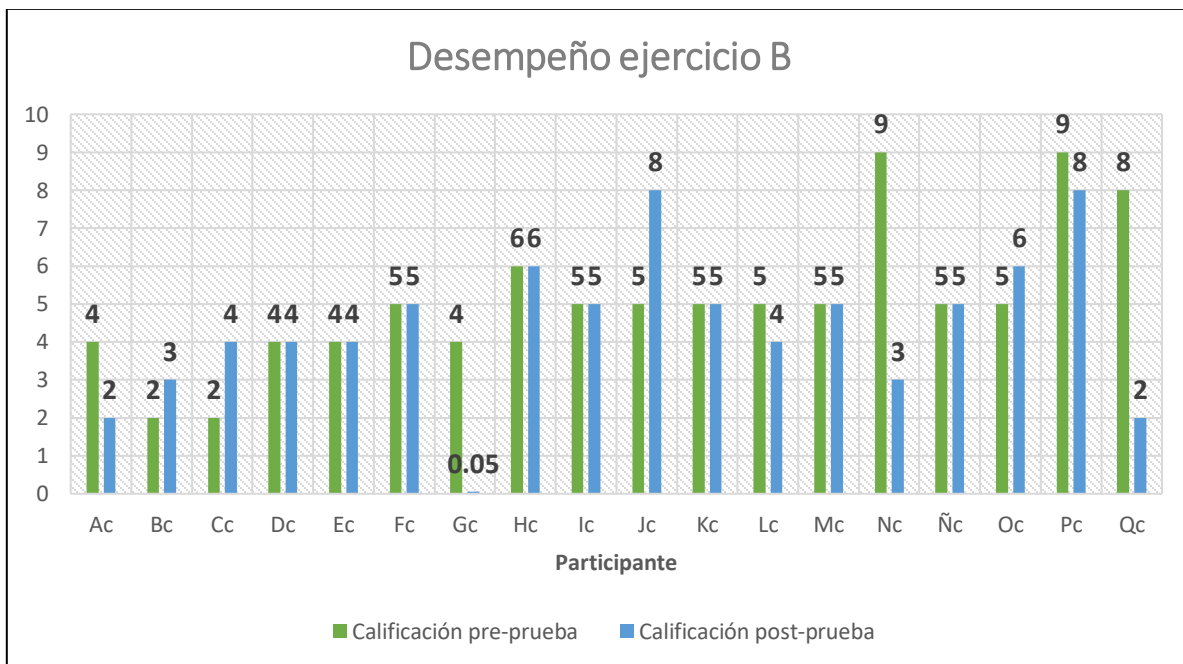
- Tres alumnos con 5 de calificación → Fc, Kc y Pc
- Ocho alumnos con 6 de calificación → Bc, Cc, Ec, Gc, Hc, Ic, Jc y Qc
- Dos alumnos con 7 de calificación → Nc y Ñc

Por su parte, las calificaciones intermedias de la post-prueba se ubicaron en un rango de 6 a 9 de la siguiente manera:

- Cinco alumnos con 6 de calificación → Dc, Fc, Jc, Pc y Qc
- Un alumno con 7 de calificación → Ac
- Dos alumnos con 8 de calificación → Kc y Mc
- Cuatro alumnos con 9 de calificación → Ec, Gc, Lc y Ñc

De igual forma, al comparar los promedios de ambas pruebas, se encontró un aumento discreto en el desempeño de los participantes durante la post-prueba. La calificación promedio en el ejercicio A de la pre-prueba fue de 6.33 mientras que el del ejercicio C de la segunda aplicación de la batería de ejercicios fue de 7.16, esto representa un aumento del 13.11%.

Resultados del ejercicio B



Gráfica 12: Calificaciones del ejercicio B en la pre-prueba y la post-prueba del grupo control

Tal y como era de esperarse, el mismo fenómeno encontrado en el grupo experimental se observó también en el control, a saber, el bajo desempeño en el ejercicio B de ambos instrumentos. Aún más, el caso del grupo control resulta de sumo interés al constatar que

incluso seis participantes –Ac, Gc, Cc, Nc, Pc y Qc– obtuvieron calificaciones más elevadas en la primera aplicación de la batería de ejercicios que en la segunda.

El contraste entre las calificaciones mínimas en cada instrumento también muestra una involución en lugar de una evolución. En los resultados de la pre-prueba, la calificación más baja fue 2, alcanzada por los estudiantes Bc y Cc; por otra parte, según la información de la post-prueba, la calificación mínima fue 0.05 obtenida solamente por el alumno Gc.

Aun cuando no se trata de una disminución tan drástica, también la calificación máxima de la post-prueba sufrió un descenso, en comparación con la de la pre-prueba al pasar de 9 a 8.

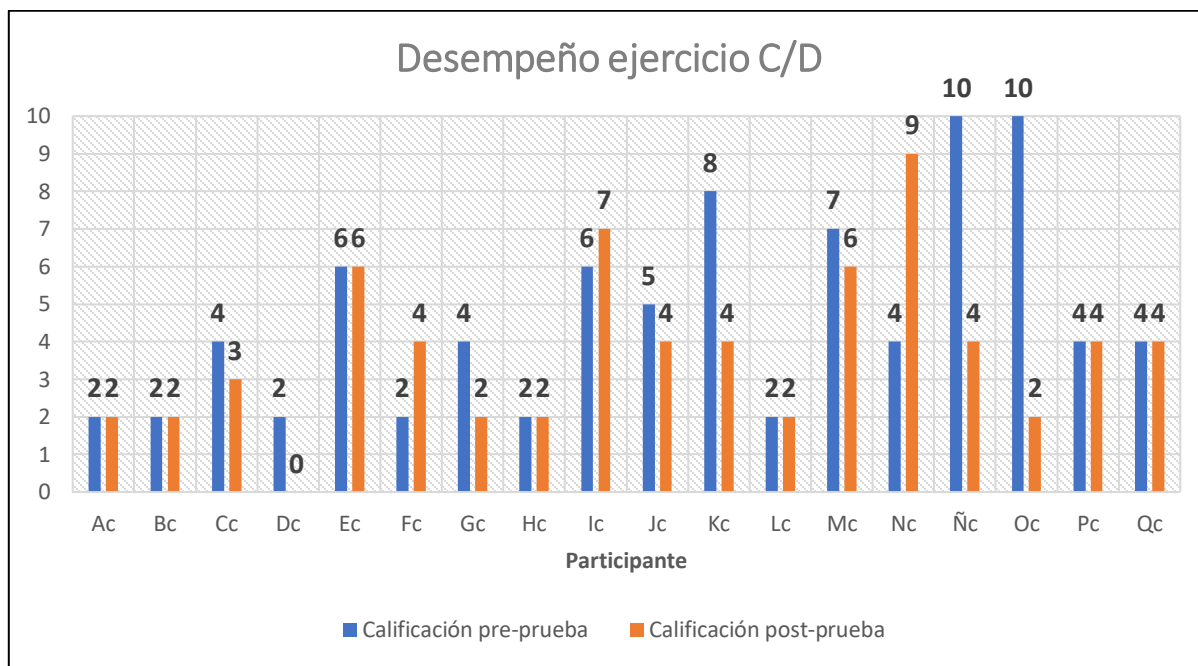
En lo tocante a las calificaciones intermedias, la gráfica señala lo siguiente:

Pre-prueba	
Calificación	Número de participantes
4	Cuatro (Ac, Dc, Ec y Gc)
5	Ocho (Fc, Ic, Jc, Kc, Lc, Mc, Ñc y Oc)
6	Uno (Hc)
8	Uno (Qc)

Post-prueba	
Calificación	Número de participantes
2	Dos (Ac y Qc)
3	Dos (Bc y Nc)
4	Cuatro (Cc, Dc, Ec y Lc)
5	Cinco (Fc, Ic, Kc, Mc y Ñc)
6	Dos (Hc y Oc)

Además de considerar las calificaciones mínima, máxima e intermedias, el pobre desempeño de los estudiantes en el ejercicio B se confirma al comparar la calificación promedio para cada instrumento. El promedio de la indicación B en la pre-prueba fue de 5.11 y en la post-prueba, en vez de registrarse un aumento, como ocurrió en el grupo experimental, la calificación promedio bajó a 4.39, lo cual representa un decremento del 14.09%.

Resultados del ejercicio C



Gráfica 13: Calificaciones del ejercicio C en la pre-prueba y D en la post-prueba en el grupo control

Basta con mirar la gráfica para percatarse de las bajas calificaciones en ambos instrumentos de recolección de datos y de la disminución drástica del desempeño en algunos participantes durante la post-prueba.

Para comenzar, en este ejercicio, comparado con los dos previos, se registraron las calificaciones mínimas más bajas: 2 en la pre-prueba, obtenida por los alumnos Ac, Bc, Dc, Fc, Hc y Lc, y 0 en la post-prueba, obtenida solo por el participante Dc. Igualmente, la calificación máxima pasó de 10 en la pre-prueba, alcanzada por Ñc y Oc, a 9 en la post-prueba, en el caso de Nc. Por otra parte, los valores intermedios se distribuyeron así:

Pre-prueba	
Calificación	Número de participantes
4	Cinco (Cc, Gc, Nc, Pc y Qc)
5	Uno (Jc)
6	Dos (Ec e Ic)
7	Uno (Mc)
8	Uno (Kc)

Post-prueba	
Calificación	Número de participantes
2	Seis (Ac, Bc, Gc, Hc, Lc y Oc)
3	Uno (Cc)
4	Seis (Fc, Jc, Kc, Ñc, Pc y Qc)
6	Dos (Ec y Mc)
7	Uno (Ic)

Los resultados anteriores muestran tres situaciones diferentes. Por una parte, se encuentra el caso de los participantes cuyo desempeño disminuyó en la post-prueba, estos fueron Cc, Dc, Gc, Jc, Kc, Mc, Ñc y Oc siendo las calificaciones de estos dos últimos alumnos las que descendieron de manera más radical: de 10 a 4 y de 10 a 2, respectivamente. La explicación que puede darse a este fenómeno se relaciona más con la falta de interés y tiempo para realizar de manera completa y cuidadosa el ejercicio, que con la carencia de habilidades de redacción.

Por otra parte, al contrastar los resultados de ambas pruebas, se nota el caso contrario, es decir, el aumento de la calificación en la post-prueba. En tal situación se encuentran los estudiantes Fc, Ic y Nc, cuyas calificaciones pasaron de 2 a 4, de 6 a 7 y de 4 a 9, respectivamente.

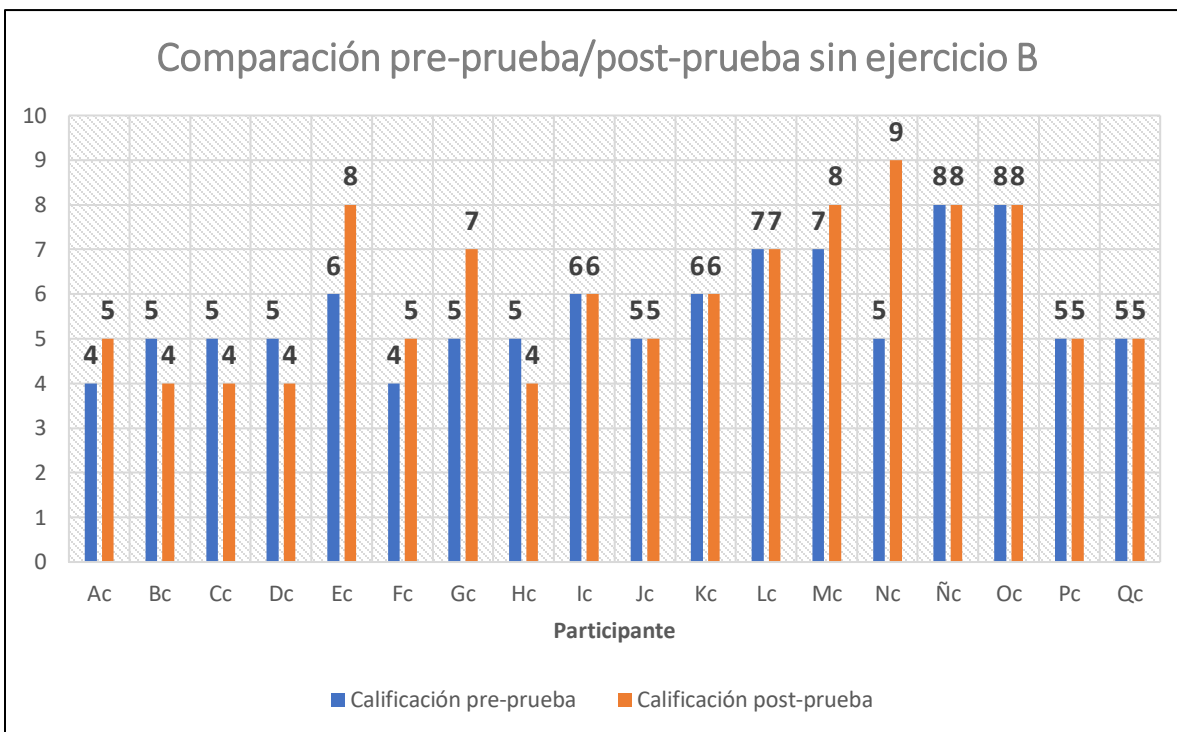
Por último también hubo alumnos cuyo desempeño no experimentó cambio alguno de la primera a la segunda aplicación de la batería de ejercicios, tal fue la situación de Ac, Bc, Ec, Hc, Lc, Pc y Qc.

Dado el retroceso en el desempeño de gran parte del grupo control en la post-prueba, no es de extrañar que el promedio de este instrumento se viese afectado. La calificación promedio de la pre-prueba fue 4.66, mismo que, en la post-prueba, disminuyó a 3.72, disminución que representa un decremento del 20.17%.

Desempeño en la pre-prueba y la post-prueba sin contar el ejercicio B

Así como sucedió con el grupo experimental, igualmente el control presentó resultados por debajo de lo esperado en el ejercicio B; aún más, el desempeño del grupo control en el último ejercicio de ambas pruebas tampoco fue satisfactorio.

Sin embargo, para mantener la uniformidad en los análisis hechos a las pruebas de los ambos grupos, a continuación se exponen los resultados alcanzados por el grupo control en la pre-prueba y la post-prueba sin contar el ejercicio B.



Gráfica 14: Calificaciones en la pre-prueba y la post-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B

En la gráfica se observa que, tratándose de los ejercicios A y C de la pre-prueba, la calificación mínima fue 4, obtenida por los alumnos Ac y Fc; a diferencia de la máxima que fue 8, alcanzada por Ñc y Oc. Los valores intermedios se situaron en un rango de 5 a 7: la calificación de Bc, Cc, Dc, Gc, Hc, Jc, Nc, Pc y Q fue 5; la de Ec, Ic y Kc fue 6 y la de Lc y Mc fue 7.

Por otra parte, en los ejercicios C y D de la post-prueba la calificación mínima fue 4, en el caso de los estudiantes Bc, Cc, Dc y Hc; mientras que la máxima fue 9, alcanzada solamente por Nc. Los valores intermedios se ubicaron en un rango de 5 a 8: la calificación de Ac, Fc, Jc, Pc y Qc fue 5; la de Ic y Kc fue 6; la de Gc y Lc fue 7 y la Ec, Mc, Ñc y Oc fue 8.

Al analizar los resultados del grupo experimental en comparación con los del control quedan de manifiesto dos diferencias de consideración. La primera de ellas fue la evolución alcanzada en cada grupo. En este sentido, los resultados del grupo experimental no muestran ninguna disminución en las calificaciones en la post-prueba, es decir, los dieciocho participantes o bien mejoraron su calificación de la pre-prueba al momento de la segunda aplicación de la batería de ejercicios o mantuvieron el mismo puntaje: quince estudiantes

aumentaron su calificación inicial y en solo tres participantes no hubo ningún avance de carácter numérico.

En contraste, solo seis integrantes del grupo control mejoraron su calificación en la segunda aplicación de la batería de ejercicios. Los alumnos en tal situación fueron Ac, Ec, Fc, Gc, Mc y Nc.

Participante	Calificación de la pre-prueba	Calificación de la post-prueba	Puntos aumentados
Ac	4	5	1
Ec	6	8	2
Fc	4	5	1
Gc	5	7	2
Mc	7	8	1
Nc	5	9	4

Tabla 15: Puntos aumentados de la pre-prueba a la post-prueba en el grupo control

Por el contrario, cuatro integrantes de este mismo grupo disminuyeron su calificación en la post-prueba, siendo este el caso de Bc, Cc, Dc y Hc, quienes pasaron de un 5 en la pre-prueba a un 4 en la segunda aplicación del instrumento. Por último, las calificaciones de los ocho alumnos restantes del grupo control –Ic, Jc, Kc, Lc, Pc y Qc– no sufrieron modificación alguna.

La segunda diferencia entre ambos grupos fue el incremento porcentual de la calificación promedio en la pre-prueba y la post-prueba sin tomar en consideración el ejercicio B. En la primera aplicación de la batería de ejercicios al grupo control, sin contar el ejercicio B, la calificación promedio fue de 5.61, misma que, en la post-prueba, aumentó a 6, lo que representa un incremento porcentual del 6.95%. Si se compara con el incremento del 28.40 % obtenido por el grupo experimental, el aumento del grupo control resulta ser bajo.

Participante	Calificación de la pre-prueba contando los ejercicios A y C	Calificación de la post-prueba contando los ejercicios C y D
Ac	4	5
Bc	5	4
Cc	5	4
Dc	5	4

Ec	6	8
Fc	4	5
Gc	5	7
Hc	5	4
Ic	6	6
Jc	5	5
Kc	6	6
Lc	7	7
Mc	7	8
Nc	5	9
Ñc	8	8
Oc	8	8
Pc	5	5
Qc	5	5

Tabla 16: Calificaciones en la pre-prueba y la post-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B del grupo control

En resumen, ¿qué resultados arroja el análisis cuantitativo de los datos del grupo control?

Los resultados arrojados por el análisis cuantitativo de los datos obtenidos del grupo control muestran que:

- ✓ De modo similar a lo ocurrido en el grupo experimental, los integrantes del grupo de contraste tuvieron un bajo desempeño en el ejercicio B, el cual consistía en completar espacios en blanco seleccionando organizadores del discurso de una lista de opciones.
- ✓ A diferencia del grupo experimental, se registró una disminución drástica en el desempeño de los estudiantes en el último ejercicio de la batería, mismo que consistía en reconstruir la estructura discursiva de un texto y unir sus componentes con organizadores de la información.

Las tablas que aparecen enseguida sintetizan los resultados más relevantes del análisis cuantitativo de los datos.

Instrumento	Promedio	Decremento porcentual
Pre-prueba en su totalidad	5.5	5.09%
Post-prueba en su totalidad	5.22	

Instrumento	Promedio	Incremento porcentual
Pre-prueba (ejercicios A y C)	5.61	6.95%
Post-prueba (ejercicios C y D)	65	

Tabla 17: Promedios, incrementos y decrementos porcentuales de la pre-prueba a la post-prueba del grupo control

Ejercicio	Promedio en la pre-prueba	Promedio en la post-prueba	Incremento porcentual
A (en la pre-prueba) C (en la post-prueba)	6.33	7.16	13.11%
Ejercicio	Promedio en la pre-prueba	Promedio en la post-prueba	Decremento porcentual
B	5.11	4.39	14.09
C (en la pre-prueba) D (en la post-prueba)	4.66	3.72	20.17%

Tabla 18: Promedios, incrementos y decrementos porcentuales de la pre-prueba a la post-prueba en cada ejercicio del grupo control

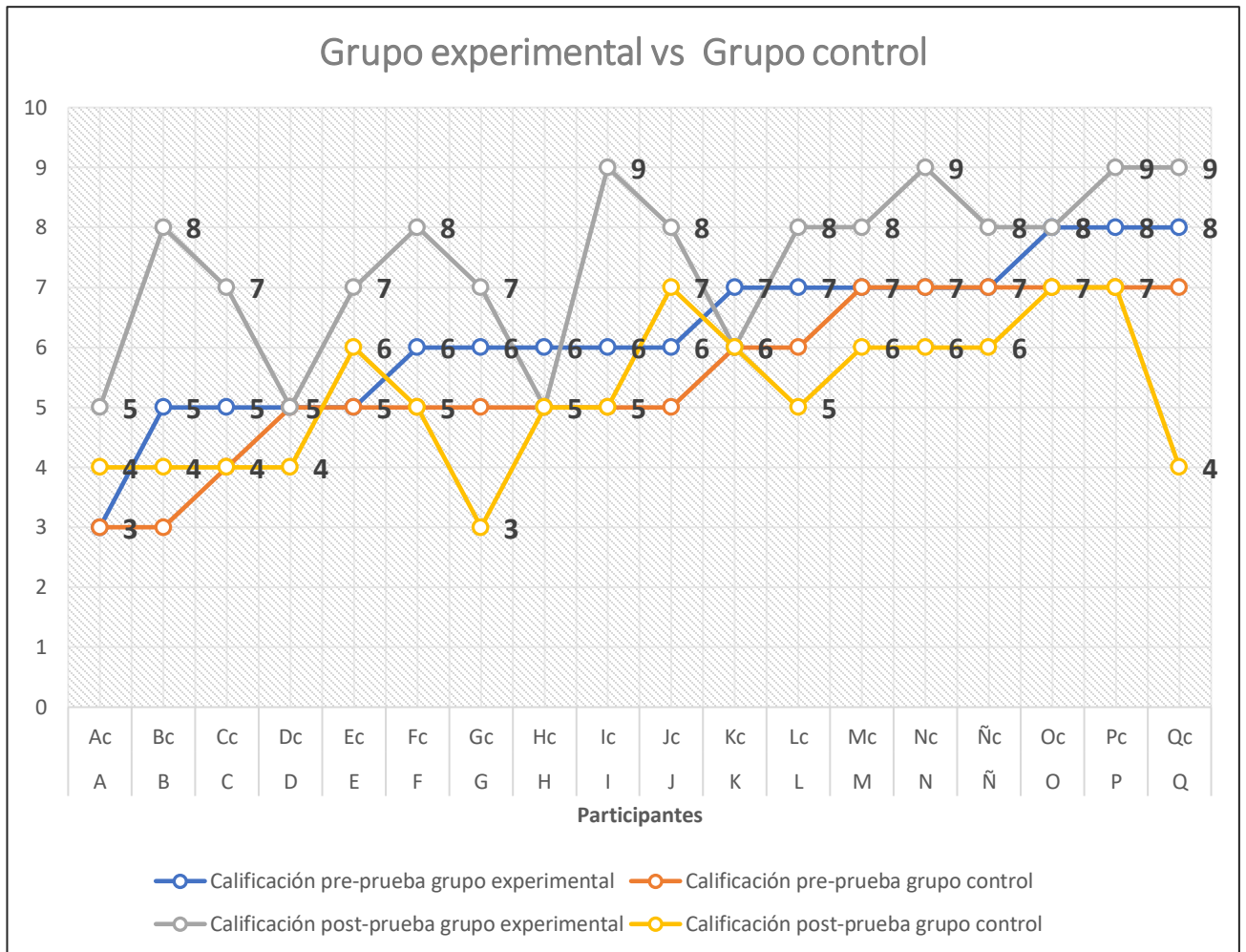
4.3 Resultados finales de la comparación cuantitativa de los grupos experimental y control

Los resultados hasta ahora expuestos cobran verdadera relevancia para la investigación al compararse, de esta manera podrá saberse si la presencia o la ausencia de la variable independiente –la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información– provocó algún efecto sobre los dos grupos de participantes y, de ser así, en qué medida se manifestó este.

Considerando que previamente se explicaron de forma detallada los datos concernientes a cada ejercicio de la batería en ambos grupos, a continuación se presenta únicamente:

- a) La comparación de los resultados de la batería de ejercicios en su totalidad, tanto en la versión de pre-prueba como en la de post-prueba
- b) La comparación de los resultados de la batería sin tomar en cuenta el ejercicio B, tanto en la versión de pre-prueba como en la de post-prueba

Grupo experimental vs grupo control: resultados de la batería de ejercicios completa



Gráfica 15: Resultados comparativos del grupo experimental y el grupo control en la batería de ejercicios

Si bien los resultados de ambos grupos ya han sido explicados en detalle, la gráfica sirve para identificar, de manera visual, las diferencias de mayor importancia entre el grupo experimental y el control.

En primer término, la posición de las líneas naranja, amarilla y azul muestra la escasa diferencia entre las calificaciones en la pre-prueba del grupo experimental si se comparan con los resultados, tanto en la pre-prueba como en la post-prueba, del grupo control: la calificación mínima en ambos grupos fue 3, mientras que en la máxima del grupo experimental, en contraste con la calificación del control, solo se aprecia un aumento de un punto, esto es, de 7 a 8. De igual modo, al comparar el promedio de la pre-prueba del grupo

experimental, 6.22, respecto al del grupo control, 5.5, se observa que la diferencia es solo de 0.72, es decir, ni siquiera un punto.

Este primer resultado de la comparación significa, entonces, que antes de la manipulación de la variable independiente –la enseñanza explícita de los marcadores discursivos– el grado de conocimiento sobre el tema era muy similar en los dos grupos, experimental y control.

En segundo término, la ubicación de la línea gris, que representa las calificaciones en la post-prueba del grupo experimental, muestra un distanciamiento con respecto a las líneas naranja, amarilla y azul, de las cuales, atendiendo únicamente a la calificación mínima, se aleja 2 puntos: de 3 a 5.

Asimismo, de la línea naranja y la amarilla, que representan las calificaciones de la pre-prueba y la post-prueba del grupo control, respectivamente, la línea gris se separa dos puntos al registrar calificaciones máximas de 9, en contraposición a las calificaciones mayores de 7 alcanzadas por los integrantes del grupo control en ambas aplicaciones del instrumento. En cuanto a la línea azul, representante de las calificaciones del grupo experimental en la pre-prueba, la gris también se aleja al reportar calificaciones mayores de 9, en contraste con las máximas de 8, obtenidas por el mismo grupo experimental.

Estos datos representados por la línea gris dejan en claro que la exposición a la variable independiente sí provocó un efecto en los integrantes del grupo experimental: en comparación con el desempeño promedio de 6.22 en la pre-prueba, el de la post-prueba aumentó a 7.44, incremento, de poco más de un punto (1.22), que solo puede ser atribuido a la participación sistemática, organizada y reflexiva de los estudiantes en la aplicación de la secuencia didáctica para enseñar el uso de los marcadores organizadores de la información.

Lo anterior se ratifica, aún más, al comparar los resultados de la post-prueba en el grupo experimental con el desempeño del grupo control en la misma aplicación de la batería de ejercicios. Mientras que el promedio de la post-prueba en el grupo control fue de 5.22, el del grupo experimental fue de 7.44, siendo de 2.22 puntos la diferencia que media entre estos. Ese contraste solo puede explicarse como consecuencia directa de la manipulación de la variable independiente o, en otras palabras, de la exposición a las explicaciones, ejemplos y actividades de aprendizaje propuestas y ejecutadas en el curso adicional impartido a los integrantes del grupo experimental.

En pocas palabras, se afirma que los participantes del grupo experimental tuvieron un mayor desempeño en la post-prueba que los del control, justamente porque fueron expuestos a una enseñanza explícita, sistemática y organizada sobre el uso de los organizadores de la información mientras que los alumnos del grupo control no tomaron parte de ella.

A continuación se resume, por medio de tablas, la información más relevante del análisis comparativo entre el grupo experimental y el control respecto al desempeño en la batería de ejercicios completa.

Pre-prueba de la batería de ejercicios completa		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Calificación mínima	3	3
Calificación máxima	8	7
Promedio	6.22	5.5
Diferencia entre los promedios	0.72	

Tabla 19: Comparación de los promedios del grupo experimental y el grupo control en la pre-prueba

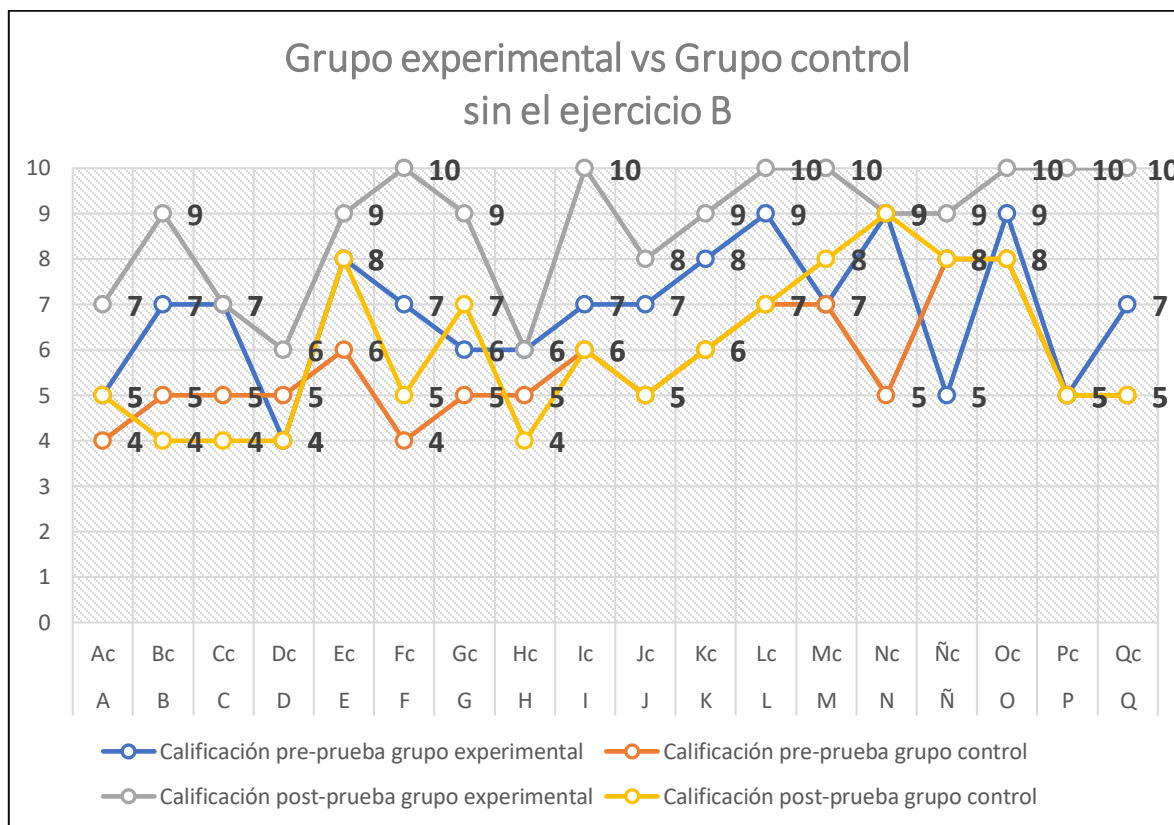
Post-prueba de la batería de ejercicios completa		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Calificación mínima	5	3
Calificación máxima	9	7
Promedio	7.44	5.22
Diferencia entre los promedios	2.22	

Tabla 20: Comparación de los promedios del grupo experimental y el grupo control en la post-prueba

Análisis comparativo de los promedios			
Aplicación / Grupo	Promedio pre-prueba	Promedio post-prueba	Incremento o decremento porcentual
Experimental	6.22	7.44	Incremento del 19.6 %
Control	5.5	5.22	Decremento del 5.09%

Tabla 21: Incrementos y decrementos porcentuales en los promedios de la pre-prueba y la post-prueba en ambos grupos: experimental y control

Grupo experimental vs grupo control: resultados de la batería sin contar el ejercicio B



Gráfica 16: Resultados comparativos del grupo experimental y el grupo control en la batería de ejercicios sin tomar en cuenta el B

Es útil analizar comparativamente los resultados de ambos grupos sin considerar la indicación B porque, como se explicó previamente, en este ejercicio se observa, en el caso del grupo experimental, un avance muy limitado y, tratándose del grupo control, los resultados dejaron en evidencia una disminución importante. Cabe mencionar que la posible razón de este fenómeno se explicará en detalle en el análisis cualitativo de la información recabada mediante los instrumentos de evaluación y los productos de aprendizaje.

Aun cuando se dejó de lado la información concerniente al ejercicio B, los resultados de este análisis no difieren mucho de los obtenidos tras comparar el desempeño de los dos grupos participantes en la versión completa de la batería de ejercicios, durante sus dos momentos de aplicación: la pre y la post-prueba.

Así, justo como se mostró en el análisis anterior, esta gráfica revela también que entre las líneas naranja, amarilla y azul no hay una gran distancia, porque la calificación mínima

en estas tres categorías –pre-prueba grupo control, post-prueba grupo control y pre-prueba grupo experimental– fue 4, mientras que la calificación máxima aumentó solamente 1 punto en la post-prueba tanto del grupo experimental como en la del control, de 8 a 9.

Ahora bien, al contrastar el promedio de la pre-prueba del grupo experimental, 6.83, con el del grupo control, 5.11, se nota que la diferencia entre estos valores es mayor que en el análisis comparativo previo: mientras que los resultados de la batería de ejercicios en su totalidad muestra que la diferencia entre los promedios solo es de 0.72 puntos, en este segundo análisis comparativo tal diferencia es de 1.72 puntos. Sin embargo, este resultado no es lo suficientemente elevado como para contradecir lo ya afirmado tras el primer análisis comparativo, esto es, que durante la pre-prueba, los integrantes de ambos grupos se encontraban en un nivel de conocimiento similar sobre el tema de los marcadores discursivos.

En cuanto a la línea gris, de modo similar a lo mostrado en la primera gráfica comparativa, la posición de esta, que representa la categoría concerniente a las calificaciones en la post-prueba del grupo experimental, se distanció dos puntos de las líneas naranja, amarilla y azul en lo relativo a las calificaciones mínimas, es decir, de 4 a 6.

Igualmente, de la línea naranja, la gris se aleja dos puntos al presentar calificaciones máximas de 10, en contraste con la calificación mayor de 8 obtenida por un participante del grupo control en la pre-prueba. Respecto a las líneas amarilla y azul, la gris se separa solamente un punto, puesto que en la post-prueba del grupo control y en la pre-prueba del experimental algunos estudiantes alcanzaron, como calificación máxima, 9.

Entonces, la información expuesta por medio de la línea gris permite apoyar los resultados del primer análisis comparativo porque en este también se constata que la manipulación de la variable independiente sí provocó un cambio cuantitativo en el desempeño de los alumnos del grupo experimental: en comparación con el promedio de 6.83 en la pre-prueba, el de la post-prueba se elevó a 8.77, aumento de casi dos puntos (1.94) que, una vez más, solo puede explicarse como resultado de la participación de los alumnos de 3° C en la propuesta didáctica.

La conclusión anterior también se apoya en otra comparación de resultados. El promedio de la post-prueba, sin contar el ejercicio B, en el grupo control fue de 6 mientras que en el experimental fue de 8.77, siendo 2.77 una amplia diferencia entre estos. Entonces, de nueva cuenta se afirma que tal contraste es una evidencia sólida de que la secuencia para

enseñar el uso de los marcadores discursivos organizadores de la información sirvió para mejorar el desempeño de los integrantes del grupo experimental.

En resumen, los resultados de los dos análisis comparativos permiten verificar que si los estudiantes del grupo experimental obtuvieron mejores calificaciones en la post-prueba, con el ejercicio B y sin este, fue porque participaron en el curso adicional derivado de la propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores discursivos organizadores de la información.

A continuación se sintetiza, por medio de tablas, la información más relevante del análisis comparativo entre el grupo experimental y el control respecto al desempeño en la batería de ejercicios sin contar el B.

Pre-prueba de la batería sin contar el ejercicio B		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Calificación mínima	4	4
Calificación máxima	9	8
Promedio	6.83	5.61
Diferencia entre los promedios	1.22	

Tabla 22: Comparación de los promedios del grupo experimental y el grupo control en la pre-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B

Post-prueba de la batería de ejercicios sin contar el ejercicio B		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Calificación mínima	6	4
Calificación máxima	10	9
Promedio	8.77	6
Diferencia entre los promedios	2.77	

Tabla 23: Comparación de los promedios del grupo experimental y el grupo control en la post-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B

Análisis comparativo de los promedios			
Aplicación Grupo	Promedio pre-prueba	Promedio post-prueba	Incremento porcentual
Experimental	6.83	8.77	28.40%
Control	5.61	6	6.95%

Tabla 24: Incrementos porcentuales en los promedios de la pre-prueba y la post-prueba en ambos grupos: experimental y control sin tomar en cuenta el ejercicio B

En conclusión

A modo de conclusión basta afirmar que estos análisis y comparaciones demuestran, desde el enfoque cuantitativo, que se alcanzó el objetivo general de esta investigación, el cual consistía en proponer una secuencia didáctica aplicada a la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información.

De acuerdo con tal evaluación cuantitativa, hasta este punto puede asegurarse que la aplicación de la secuencia didáctica influyó positivamente sobre el conocimiento de los asistentes al curso adicional en cuanto a los marcadores discursivos, su función y, por encima de todo, su correcto uso para la organización de la información textual. Tal afirmación se apoya en los siguientes resultados puntuales del grupo experimental:

- ✓ Tanto en el análisis de la batería de ejercicios completa como en la revisión de esta sin el ejercicio B y en cada ejercicio analizado, los participantes del grupo experimental mejoraron su desempeño de la pre a la post-prueba, mejora que se verifica en los incrementos porcentuales señalados.
- ✓ El incremento del 19.6% de la pre-prueba a la post-prueba en la revisión de la batería de ejercicios íntegra.
- ✓ El promedio de 9.27 alcanzado en el ejercicio C de la post-prueba, en comparación con la calificación promedio de 7.16 en la pre-prueba.
- ✓ El incremento de 29.46% alcanzado en el ejercicio C de la post-prueba, mismo que requería la redacción libre de un texto expositivo-explicativo.
- ✓ El incremento del 28.40% de la pre-prueba a la post-prueba en la revisión de la batería de ejercicios sin tomar en cuenta los aciertos del ejercicio B.

4.4 Análisis cualitativo y cuantitativo del grupo experimental: los productos de aprendizaje

Aunque el análisis cuantitativo haya arrojado resultados positivos en relación a la eficacia de la propuesta didáctica, se precisa también llevar a cabo un análisis cualitativo de los productos de aprendizaje recolectados a lo largo de la puesta en práctica de la secuencia.

De acuerdo con el diseño de la secuencia didáctica, en cada sesión se enfatizó la importancia de los productos de aprendizaje derivados de las actividades realizadas en la sesión. La mayor parte de estas evidencias se crearon en equipos pequeños, de manera que el trabajo colaborativo fuese propiciado; es por ello que no se reunieron tantos productos como estudiantes participaron en el curso.

Entonces, para dar inicio con el análisis cualitativo de estas pruebas, se presenta una relación de los productos de aprendizaje, el número de estos y la actividad de la que se derivan.

Actividad	Producto de aprendizaje	Cantidad
1. Lectura individual y comparativa de las dos versiones del texto <i>Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien</i> , una con marcadores del discurso y la otra sin estos	Respuestas escritas a las preguntas de reflexión para identificar la anormalidad en el texto sin marcadores discursivos	17
2. Construcción de una definición propia a partir de un papelógrafo	Definición del concepto marcadores del discurso	4
3. Reconstrucción de la estructura textual del artículo expositivo <i>¿Qué ocurre en tu cuerpo</i>	Rompecabezas textual reconstruido y unido con organizadores de la información	6

<i>al beber una Coca Cola?</i>		
4. Planeación y representación de un tutorial para YouTube	Guiones escritos de los tutoriales explicativos acerca de cómo llevar a cabo un proceso determinado	4
5. Redacción individual de un resumen	Resúmenes del texto <i>Introducción al anime</i>	16 → Uno por cada participante
6. Diseño y elaboración de una infografía	Infografías	5

Tabla 25: Relación de actividades y productos de aprendizaje obtenidos

4.4.1 Producto de aprendizaje 1: respuestas escritas a las preguntas de reflexión

En la primera sesión de la secuencia didáctica, fueron dos los objetivos por alcanzar. Primero, se pretendía que, al leer un texto cuyos marcadores del discurso fueron deliberadamente omitidos, los estudiantes reconocieran la ausencia de la función discursiva y, sobre todo, tomaran consciencia de la anormalidad y la dificultad en tal lectura. Segundo, también se esperaba que tras leer la versión original del texto con marcadores discursivos y al compararla con la primera, los integrantes del grupo experimental identificaran que la presencia de estos recursos lingüísticos aporta mayor claridad a cualquier texto.

Para lograr dichos objetivos, los alumnos leyeron, en primer lugar, la versión sin marcadores discursivos del artículo *Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien*, señalada para efectos prácticos como texto B, e inmediatamente después respondieron estas preguntas:

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Se te hizo fácil o difícil de entender?, ¿por qué?
3. ¿El texto está bien escrito?, ¿por qué?

Hecho lo anterior, los participantes dieron lectura al texto sin alteraciones, identificado como A, y a partir de este siguieron la misma instrucción previa: responder las tres preguntas ya señaladas.

Luego de haber leído las dos presentaciones del artículo, se pidió a los alumnos que compararan visualmente ambos textos con atención y trataran de notar algo inusual en uno de ellos, después de lo cual debieron responder estas preguntas:

1. ¿Se parecían los dos textos?
2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender?, ¿el A o el B?
3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro?
4. ¿Notaste algo raro en el texto B?

Para evaluar las respuestas, se desarrolló y aplicó una guía de observación que fue de utilidad para asignar una calificación numérica a este primer producto de aprendizaje así como para valorarlo cualitativamente. La tabla siguiente recoge los criterios de evaluación y los puntajes para cada respuesta posible.

Guía de observación 1	
Actividad de aprendizaje	Lectura comparativa del artículo <i>Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien</i> en sus dos versiones, A (texto original) y B (versión sin marcadores discursivos)
Producto de aprendizaje	Respuestas escritas a preguntas de reflexión
Preguntas, criterios de evaluación y puntajes	
<u>Preguntas sobre el texto A</u>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué trata el texto? <ul style="list-style-type: none"> - Muy acertada (2 puntos) - Acertada (1 punto) - Desacertada (0 puntos) 2. ¿Se te hizo fácil o difícil de entender?, ¿por qué? <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta clara y justificada (2 puntos) - Respuesta clara (1 punto) 	

<p>3. ¿El texto A está bien escrito?, ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí (1 punto) - No (0 puntos)
<p><u>Preguntas sobre el texto B</u></p> <p>1. ¿De qué trata el texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy acertada (2 puntos) - Acertada (1 punto) - Desacertada (0 puntos) <p>2. ¿Se te hizo fácil o difícil de entender?, ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta clara y justificada (2 puntos) - Respuesta clara (1 punto) <p>3. ¿El texto B está bien escrito?, ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí (0 puntos) - No (1 punto)
<p><u>Preguntas para establecer la comparación</u></p> <p>1. ¿Se parecían los dos textos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, eran iguales (1 punto) - No, eran ligeramente diferentes (2 puntos) <p>2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender?, ¿el A o el B?</p> <ul style="list-style-type: none"> - El A (1 punto) - El B (0 puntos) <p>3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuestas relacionadas con la presencia de los marcadores del discurso (2 puntos) - Respuestas relacionadas con el orden en la estructural textual (1 punto) - Otras respuestas posibles sin ninguna relación con el tema (0 puntos) <p>4. ¿Notaste algo raro en el texto B?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuestas relacionadas con la ausencia de marcadores del discurso (2 puntos) - Respuestas relacionadas con el orden de la estructura textual (1 punto) - Otras respuestas posibles sin ninguna relación con el tema (0 puntos)

Tabla 26: Guía de observación para el primer producto de aprendizaje

De acercarse a las respuestas esperadas, el puntaje máximo de esta evidencia de aprendizaje fue diecisiete aciertos según la guía de observación. Para el procesamiento cuantitativo de estos productos recabados, se consideró conveniente asignarles las calificaciones usuales de 1 a 10.

Revisión cuantitativa

Producto de aprendizaje: respuestas escritas a preguntas de reflexión	
Participante	Calificación
A	4
B	5
C	4
D	5
E	7
F	7
G	6
H	9
I	6
J	5
K	5
L	6
M	8
N	7
Ñ	4
O	4
P	5
Q	No lo presentó por inasistencia

Tabla 27: Calificaciones del primer producto de aprendizaje

En lo que respecta a los valores cuantitativos del primer producto de aprendizaje, la calificación mayor fue 9, alcanzada solo por el participante H; descendiendo en la escala, la calificación del alumno M fue 8; la de N, F y E fue 7; la de L, I y G fue 6; la de A, B, D, J, K y P fue 5 y, por último, la calificación más baja, 4, fue obtenida por C, Ñ y O. En promedio, el desempeño de los estudiantes fue de 5.7.

Revisión cualitativa

Pese a que la calificación promedio, 5.7, no es muy elevada, sería impreciso sostener que la actividad de aprendizaje no funcionó y, por lo tanto, que no se alcanzó el objetivo de la sesión. En realidad, por una parte, ocho de los diecisiete participantes identificaron la anomalía del texto B y, por la otra, dos reconocieron que, de algún modo, la estructura textual de la versión A tenía más orden.

En el primer caso, de los ocho alumnos que notaron la ausencia de los marcadores discursivos, cinco fueron capaces de asignar un concepto concreto al recurso lingüístico que identificaron como faltante; mientras que los tres jóvenes restantes percibieron la carencia de marcadores del discurso mas no pudieron conceptualizarlos.

Participantes que nombraron a los recursos lingüísticos faltantes	Calificación numérica del análisis cuantitativo	Participantes que notaron la ausencia pero no nombraron a los recursos faltantes	Calificación numérica del análisis cuantitativo
F	7	A	4
G	6	D	5
H	9	J	5
I	6		
N	7		

Tabla 28: Participantes que conceptualizaron los marcadores del discurso o notaron su ausencia

Para exponer con mayor claridad el resultado anterior, en seguida se transcriben, respetando la redacción y ortografía originales, las respuestas proporcionadas por estos ocho estudiantes que llegaron al objetivo de aprendizaje de la sesión 1: reconocer la falta de marcadores discursivos en un texto alterado para así notar la ausencia de la función discursiva.

Participante	Respuestas
F	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Se parecían los 2 textos? Sí, del tema a hablar.2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender?, ¿El B o el A? El texto A.3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro?

	<p>Los 2 tienen una estructura diferente por lo cual el A es mejor.</p> <p>4. ¿Notaste algo raro en el texto B? Hace que en algunas partes te confundas. Ya que no cuenta con conectores.</p>
G	<p>1. ¿Se parecían los dos textos? El formato es casi lo mismo, pero lo uno que cambia son los conectores.</p> <p>2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender?, ¿el B o el A? El A, porque el lenguaje utilizado es aún más sencillo.</p> <p>3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro? Por los conectores utilizados</p>
H	<p>1. ¿Se parecían los 2 textos? Sí, solo que con algunas diferentes palabras</p> <p>2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender? el texto A</p> <p>3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro? Porque el “B” tiene palabras más difíciles de entender que hacen confundir el texto y el “A” tiene todo el texto más concreto</p> <p>4. ¿Notaste algo raro en el texto B? que no tienen conectores</p>
I	<p>1. ¿Se parecen los 2 textos? Sí, la información es la misma</p> <p>2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender? ¿El B o el A? El B</p> <p>3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro? Porque aunque es la misma información, se utilizan algunas palabras más formales en un texto.</p> <p>4. ¿Notaste algo raro en el texto B? Sí, los párrafos no tenían conectores</p>
N	<p>1. ¿Se parecían los dos textos? En información del tema hablado sí se parecen</p> <p>2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender?, ¿el B o el A? El A</p> <p>3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro? Por la diferencia de ordenamiento de la información, la selección de que es lo que va primero y que es final</p> <p>4. Respecto a la pregunta ¿el texto A está bien escrito?, ¿por qué?</p>

	Si- Esta mejor ordenado, sin faltas de ortografía y tiene enlaces de un parrafo a otro
A	¿Notaste algo raro en el texto B? Si desconectado el texto
D	Notaste algo raro en el texto B Si, se comian palabras. o frases, recortaban
J	1. ¿Se parecían los 2 textos? Si 2. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender? el texto numero A 3. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro? Por sus separaciones 4. ¿Notaste algo raro en el texto B? Si que no tenia las separaciones de los textos donde los debía tener.

Tabla 29: Respuestas de los participantes que conceptualizaron los marcadores del discurso o notaron su ausencia

En el segundo caso, dos participantes, explicaron en sus respuestas que el texto A era el más sencillo de entender debido, de acuerdo con sus propias palabras, a la claridad y orden de su estructura textual. Los estudiantes en cuestión fueron:

Participantes que prestaron atención al orden de la estructura textual		
Participante	Respuesta	Calificación numérica
E	1. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender B o A? A 2. ¿Porque fue mas sencillo entender uno que el otro? Porque el A te va explicando cada paso y el B nomas te lo narra	7
M	1. ¿Cuál se te hizo más fácil de entender?, ¿el B o el A? “A” 2. ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro? Por el orden	8

Tabla 30: Respuestas de los participantes que notaron anomalías en la estructura textual del artículo

Gracias a cada uno de los casos analizados, pueden alcanzarse distintas conclusiones de suma importancia. Para empezar, de los cinco participantes que notaron la carencia de

marcadores discursivos en el texto B y fueron capaces de darles un nombre, cuatro de ellos los conceptualizaron usando el término conectores y solo uno se refirió a los marcadores del discurso como enlaces.

Asimismo, la pregunta que principalmente obtuvo tales respuestas fue la 4, ¿notaste algo raro en el texto B? Únicamente tres participantes conceptualizaron a los marcadores del discurso al responder las preguntas ¿notaste algo raro en el texto B?, ¿por qué fue más sencillo entender uno que otro (texto)?, ¿el texto (A) está bien escrito?, respectivamente.

<p>1) ¿Notaste algo raro en el texto B?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ F: “Hace que en algunas partes te confundas. Ya que no cuenta con conectores.” ✓ H: “que no tienen conectores” ✓ I: “Si, los parrafos no tenían conectores”
<p>2) ¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ G: “Por los conectores utilizados”
<p>¿El texto (A) está bien escrito?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ N: “Si- Esta mejor ordenado, sin faltas de ortografía y tiene enlaces de un parrafo a otro”

Siguiendo con el participante N, su respuesta a la pregunta 3 adquiere aún más relevancia al constatar en esta que el alumno intuye la función específica de los marcadores del discurso organizadores de la información. Si atendemos a las respuestas a las otras preguntas esto queda aún más claro:

N	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se parecían los dos textos? En información del tema hablado si se parecen 2. ¿Cual se te hizo más facil de entende, el B o el A? El A 3. ¿Porqué fue más sencillo entender uno que otro? Por la diferencia de ordenamiento de la información, la selección de que es lo que va primero y que es final 4. Respecto a la pregunta ¿el texto A está bien escrito?, ¿por qué?
---	--

	Si- Esta mejor ordenado, sin faltas de ortografía y tiene enlaces de un parrafo a otro
--	--

Al explicar que la diferencia en el orden, de lo que va primero y lo que va hasta el final, en el texto A fue lo que lo hizo más fácil de entender que el B, se puede apreciar que este estudiante tiene ya una noción bastante general de la función que cumplen frases como *en primer lugar, en segundo lugar, asimismo, en tercer lugar y por último*.

Todo lo anterior permite concluir, en primer lugar, que los cinco participantes F, G, H, I y N disponían, previamente a la aplicación de la secuencia didáctica, de conocimientos acerca de los marcadores del discurso.

La segunda conclusión de este análisis cualitativo revela que, si bien su falta de conocimientos sobre los marcadores discursivos les impidió nombrarlos puntualmente, la primera actividad de aprendizaje sirvió para que los alumnos A, D y J tuviesen un momento de reflexión metalingüística que les permitió identificar distintos aspectos importantes acerca de estos recursos discursivos. Partiendo de sus respuestas, se infiere que la reflexión metalingüística les permitió comprender lo siguiente:

- El participante A notó que cuando un texto carece de marcadores discursivos la consecuencia más evidente es la desconexión.
“¿Notaste algo raro en el texto B?
Si desconectado el texto”
- El participante D identificó que la ausencia de marcadores del discurso, denominados por él como frases, provoca que el texto parezca incompleto o, en palabras del alumno, recortado.
“Notaste algo raro en el texto B
Si, se comian palabras. o frases, recortaban”
- El participante J observó que, mientras el texto A tenía separaciones, el texto B carecía de ellas, hecho que facilitó la comprensión de la modalidad original del artículo. Mas lo interesante de esta observación reside en la palabra que el alumno eligió para referirse a los marcadores del discurso: separaciones. Puede inferirse que para J las frases como *para empezar, a continuación, en seguida, por un lado, por otro lado, asimismo o por último* sirven para separar las partes de un texto, de ahí el

nombre. Entonces, a semejanza del participante N, J comenzó el curso con una noción muy básica respecto a la utilidad de estas herramientas discursivas.

“¿Se parecían los 2 textos?

Si

¿Cuál se te hizo más fácil de entender?

el texto numero A

¿Por qué fue más sencillo entender uno que otro?

Por sus separaciones

¿Notaste algo raro en el texto B?

Si qué no tenía las separaciones de los textos donde los debía tener.”

La tercera conclusión gira en torno al tercer tipo de respuesta significativa. Primero se analizó el caso de quienes contestaron que lo inusual del texto B era la falta de conectores o enlaces; segundo, se revisaron las precisiones alcanzadas por A, D y J tras la reflexión metalingüística, revisión que dejó al descubierto las nociones de partida de estos alumnos en lo concerniente a los marcadores discursivos. El tercer tipo de respuesta significativa fue aquella que establecía una relación entre la fácil comprensión del texto A y el orden de su estructura textual. Pese a que dos participantes dieron una respuesta de esta clase, es de especial interés la de E pues, en cierto grado, permite inferir que este estudiante reconoció, gracias a la actividad de aprendizaje, que un texto es claro cuando se explica paso a paso, esto es, en orden.

- Participante E → “¿Cuál se te hizo más fácil de entender B o A?
A
¿Porque fue mas sencillo entender uno que el otro?
Porque el A te va explicando cada paso y el B nomas te lo narra”

En resumidas cuentas, el análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas a las preguntas de reflexión arrojó los siguientes resultados:

- ✓ Los cinco participantes –F, G, H, I y N– que nombraron a los marcadores del discurso como conectores o enlaces, representan el 27.7% del grupo experimental.

- ✓ Se afirma que ese 27.7% de participantes asistió a las sesiones del curso adicional con un conocimiento previo muy general sobre marcadores del discurso.
- ✓ Los tres participantes –A, D y J– que no nombraron a los marcadores del discurso pero que identificaron la anomalía en el texto alterado, representan el 16.6% del grupo experimental.
- ✓ La primera actividad de aprendizaje propició que los A, D y J siguieran un proceso de reflexión metalingüística, mismo que les permitió comprender cuáles son las consecuencias de desconexión provocadas por la falta de marcadores discursivos.
- ✓ Los dos participantes –E y M– que establecieron la relación entre el orden estructural del texto y su claridad, representan el 11.11% del grupo experimental.
- ✓ Los siete participantes restantes –B, C, K, L, Ñ, O y P– que no reconocieron la falta de marcadores del discurso en el texto B y, por ende, tampoco identificaron que la presencia de estos recursos aporta claridad al texto, representa el 44.59% del grupo experimental.
- ✓ Los objetivos de aprendizaje de la primera sesión fueron alcanzados por el 55.41% del grupo experimental.

4.4.2 Producto de aprendizaje 2: definición del concepto marcadores del discurso

Tan pronto como los integrantes del grupo experimental redescubrieron la existencia de los marcadores del discurso, al final de la primera sesión, en la segunda se dio paso al siguiente objetivo de aprendizaje de complejidad creciente: explicar qué son y para qué sirven estos recursos lingüísticos mediante una definición propia.

Para construir esta definición propia, los participantes fueron expuestos, primeramente, a una explicación detallada pero concisa acerca de los marcadores del discurso; misma que tocó tres subtemas principales: ¿qué son?, ¿cómo son?, ¿para qué sirven? Acto seguido, se enunció la consigna de la actividad de aprendizaje, el papelógrafo, y se prosiguió con el desarrollo de este.

Para la realización del papelógrafo se formaron cuatro equipos; se repartió el material necesario –fichas de trabajo y plumones– y se les indicó que, individualmente, pensarán y escribirán una palabra que describiera a los marcadores del discurso a partir de la exposición

previamente escuchada. De esta forma, se reunieron cuatro conjuntos de diferentes palabras relativas al tema.

Acto seguido, los cuatro conjuntos de palabras fueron repartidos, cuidando que a ningún equipo le fuesen asignadas sus propias palabras. Así, cada equipo se vio en la dificultad de construir una definición haciendo uso de conceptos que les resultaron, en algunos casos, ajenos, incomprensibles o poco adecuados. Esto, como se constató al revisar en plenaria las definiciones, añadió un grado de dificultad superior al conveniente para estudiantes de Bachillerato de entre 15 y 18 años de edad; no obstante, los participantes lograron completar a tiempo la actividad.

Los productos de aprendizaje derivados de esta actividad fueron 4 definiciones, las cuales se evaluaron cualitativa y cuantitativamente, es decir, se les asignó una calificación numérica de acuerdo con una guía de observación. La tabla que se presenta en seguida señala los criterios y los puntajes para evaluar las definiciones.

Guía de observación 2	
Actividad de aprendizaje	Construcción de una definición propia a partir de un papelógrafo
Producto de aprendizaje	Definición del concepto marcadores del discurso
<u>Aspectos a evaluar</u>	
<ul style="list-style-type: none"> a) Precisión (definir solamente el concepto marcadores del discurso) b) Informatividad (presencia en la definición de datos respecto a qué son y para qué sirven los marcadores del discurso) c) Claridad (redacción coherente, cohesionada y adecuada) d) Independencia conceptual de los términos usados por el docente durante la exposición 	
<u>Escala de evaluación</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Altamente suficiente (3 puntos) ✓ Medianamente suficiente (2 puntos) ✓ Insuficiente (1 punto) 	
Puntuación máxima: 12	
Puntuación mínima: 4	

Tabla 31: Guía de observación para el producto de aprendizaje 2

Revisión cuantitativa

Con la finalidad de llevar a cabo una revisión cuantitativa, las cuatro definiciones obtenidas fueron evaluadas según la escala habitual de 1 a 10. En la siguiente tabla aparecen los integrantes de cada equipo, los puntajes desglosados y la calificación final. En cuanto a estas, la calificación máxima fue 9, obtenida por los participantes E, B, O y M así como los alumnos K, I, Q y F; la mínima fue 5, correspondiente a la definición del equipo compuesto por N, G, Ñ, C y H y la intermedia, 8 para D, J, P, C y A. La calificación promedio de esta evidencia de aprendizaje fue de 7.75.

Producto de aprendizaje: definición del concepto marcadores del discurso			
Número de definición	Integrantes del equipo	Evaluación desglosada	Calificación numérica
1	E, B, O y M	a) Precisión (altamente suficiente = 3) b) Informatividad (altamente suficiente = 3) c) Claridad (medianamente suficiente = 2) d) Independencia conceptual (altamente suficiente = 3) Puntaje: 11	9
2	K, I, Q y F	a) Precisión (altamente suficiente = 3) b) Informatividad (medianamente suficiente = 2) c) Claridad (altamente suficiente = 3) d) Independencia conceptual (altamente suficiente = 3) Puntaje: 11	9
3	D, J, P, C y A	a) Precisión (medianamente suficiente = 2) b) Informatividad (medianamente suficiente = 2) c) Claridad (medianamente suficiente = 2)	8

		d) Independencia conceptual (altamente suficiente = 3) Puntaje: 9	
4	N, G, Ñ, C y H	a) Precisión (insuficiente = 1) b) Informatividad (insuficiente = 1) c) Claridad (insuficiente = 1) d) Independencia conceptual (altamente suficiente = 3) Puntaje: 6	5

Tabla 32: Calificaciones de los participantes en el producto de aprendizaje 2

Revisión cualitativa

Con todo y la dificultad añadida al papelógrafo, la revisión de los productos de aprendizaje expone que, pese a la limitante de usar palabras que no habían propuesto originalmente, tres de los cuatro equipos construyeron definiciones que reflejan, en mayor o menor medida, la comprensión respecto al tema inicial: qué son y para qué sirven los marcadores del discurso.

Para dar inicio con el análisis cualitativo de esta evidencia de aprendizaje, en seguida se transcriben, reproduciendo la ortografía y redacción originales, las cuatro definiciones; además, se explican los aspectos correctos e incorrectos de las mismas y se enfatiza el rastro de comprensión que se observa en cada una.

Producto de aprendizaje 2	
Número	Definición
1	“Los conectores son palabras o frases especiales utilizadas en un texto para la unión de dos ideas que pueden ser contradictorias o con una difícil comprensión”.
2	“Herramientas, que sirven para interpretar, unir, observa[r] y dar fluidez a un texto”.
3	“Son conectores o palabras explicativas; para relacionar y hacer uniones, sobre un texto”.
4	“Es un texto que está compuesto por palabras que utilizamos para señalar y conectar dos o más oraciones”.

Tabla 33: Definiciones construidas a partir del papelógrafo

Definición 1

En la definición número 1, formulada por los participantes E, B, O y M, los aciertos encontrados se relacionan directamente con los temas principales vistos durante la explicación teórica: qué son y para qué sirven los marcadores discursivos. En cuanto a la primera cuestión, los estudiantes comprendieron que estos recursos lingüísticos son “palabras o frases especiales utilizadas en un texto”; por otra parte, respecto a la utilidad de estos, acertaron al señalar que sirven “para la unión de ~~dos~~ ideas”.

No obstante, esta definición limita el poder que los marcadores discursivos ostentan como mecanismos de cohesión al señalar que unen “dos ideas” únicamente; asimismo, otro desacierto identificado en este producto se encuentra en la parte final, donde se asegura que las ideas unidas por los conectores “pueden ser contradictorias o con una difícil comprensión”; de esta aseveración se podría inferir que solo existen conectores contraargumentativos, pues es evidente que este equipo comprendió con mayor claridad el ejemplo del marcador *sin embargo* por encima de los otros ejemplos de conectores aditivos, consecutivos y organizadores, presentes también en la presentación de Power Point.

De igual modo, este producto de aprendizaje muestra otra deficiencia, pues solo menciona la función de mecanismo de cohesión, aun cuando también se explicó a los participantes que los marcadores discursivos funcionan como las señales de tránsito que dan instrucciones al lector para procesar y comprender el mensaje de un texto.

Definición 2

En la definición 2, construida por los alumnos K, I, Q y F, los aciertos son, en primera instancia, el adecuado uso de las palabras que les fueron asignadas, mismas que se independizan por completo de los conceptos empleados por la docente en la exposición teórica: “herramientas” en lugar de “palabras o frases”. En segundo lugar, otro acierto fue la comprensión de las diversas funciones que cumplen estos elementos del discurso: “que sirven para interpretar, unir, ~~observar~~ y dar fluidez a un texto”. De lo anterior se puede afirmar que, al igual que el equipo 1, los alumnos K, I, Q y F entendieron también, en términos generales, qué son y para qué funcionan los marcadores.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos por mejorar en esta definición solo podría señalarse uno, la precisión; pues si bien el concepto herramienta permite percibir las particularidades de uso de estos elementos, la explicación de los alumnos hubiese sido mucho más informativa y clara de haber añadido que se trata de herramientas lingüísticas, herramientas del lenguaje o algo similar.

Otro punto por señalar es que gracias a la socialización de este producto, fue posible reparar en que la asignación de las palabras complicó la actividad y, consecuentemente, afectó las evidencias de aprendizaje. Esto ocurrió al momento de cuestionar al equipo sobre el uso de la palabra *observar*, las participantes dijeron que la habían agregado a su definición, aun sabiendo que no tenía aparente relación con el tema, puesto que era parte del conjunto de conceptos que se les entregó.

Por último, se afirma que el equipo 2 comprendió el primer componente teórico de la secuencia didáctica porque en su definición se mencionan las dos funciones de los marcadores discursivos: como instrucciones para facilitar el procesamiento del texto (“sirven para interpretar [...] un texto”) y como mecanismos de cohesión (“sirven para [...] unir y dar fluidez a un texto”).

Definición 3

De modo similar a la primera definición, la 3, enunciada por D, J, P, C y A, también responde a las dos preguntas centrales, qué son y para qué sirven, del componente teórico de la secuencia didáctica: “son conectores o palabras explicativas; para relacionar y hacer uniones, sobre un texto”.

Sin embargo, se reconoce que este producto de aprendizaje no es del todo informativo pues se omite que los marcadores del discurso son, las más de las veces, frases y no solo palabras. Igualmente, el componente final “para relacionar y hacer uniones, sobre un texto” se presta a confusión pues se entiende que los marcadores discursivos funcionan por fuera del texto y no en su interior, a nivel micro y macroestructural.

A la deficiencia anterior hay que añadir la ausencia de la segunda función de estas herramientas lingüísticas: dar instrucciones al lector para que procese y comprenda fácilmente el texto. En otras palabras, a diferencia de la definición 2, en esta solo se hace

referencia a la utilidad de los conectores como mecanismos de cohesión: “para relacionar y hacer uniones”.

Definición 4

La calificación reprobatoria obtenida por N, G, Ñ, y H en la definición 4, se explica al analizar sus errores. De entrada, queda de manifiesto que los estudiantes no entendieron qué son los marcadores del discurso pues los definieron como “un texto que está compuesto por palabras que utilizamos para señalar y conectar dos o más oraciones”.

Si se recuerda que el objetivo de esta actividad era explicar qué son y para qué sirven los marcadores del discurso, este producto de aprendizaje resulta sumamente deficiente pues, a un alumno promedio de Bachillerato sin mayor conocimiento en la materia, esta definición no le explicaría nada; antes bien, lo confundiría ya que no es posible identificar con precisión qué es lo que se utiliza para señalar y conectar oraciones: ¿el texto o las palabras dentro del texto?

A lo anterior hay que añadir que esta definición no señala cuál es la función de los marcadores del discurso, simplemente se vislumbra que hay una relación entre las palabras, las oraciones y las conexiones que estas establecen en un texto. Dicho de otro modo, se infiere que los estudiantes N, G, Ñ y H alcanzaron a relacionar estas palabras o frases con la cohesión de un texto.

En síntesis, el análisis cualitativo de las cuatro definiciones arrojó los siguientes resultados:

- ✓ La asignación de palabras ajenas a las propuestas en un inicio, causó que la actividad fuese complicada para el grupo experimental.
- ✓ El grado extra de dificultad no justifica el pobre desempeño del equipo 4 en este producto pues, de haber comprendido realmente el tema, habrían usado los conceptos que se les asignaron de un modo más conveniente.
- ✓ De las cuatro definiciones, solo en la número 2 se hace referencia a las dos funciones de los marcadores discursivos explicadas: como instrucciones para guiar el procesamiento del texto y como mecanismos de cohesión.

- ✓ En las definiciones 1 y 3 solo se reconoce a los marcadores del discurso como palabras que unen o conectan, esto es, que funcionan como mecanismos de cohesión.

4.4.3 Producto de aprendizaje 3: rompecabezas textual reconstruido y unido con organizadores de la información

En la primera sesión únicamente se pretendió que los participantes tomaran conciencia de la existencia de los marcadores del discurso; posteriormente, en la segunda sesión, fueron expuestos a una explicación teórica general en relación a estas herramientas lingüísticas y, una vez que se les proporcionó esta base, en la sesión 3 se entró de lleno al tema de la secuencia didáctica: los marcadores discursivos organizadores de la información.

Para comenzar con el tratamiento del tema, se optó por seguir un proceso similar al que, en muchas ocasiones, los estudiantes deben recurrir cuando se trata del uso de conectores: la intuición. Entonces, contrariamente al orden seguido en la 2, en la sesión 3 los alumnos resolvieron primero la actividad de aprendizaje y más tarde se les explicó en detalle qué tipo de marcadores del discurso emplearon para llevar a cabo la tarea, cómo se denominan tales marcadores, para qué sirven, cómo se clasifican y, sobre todo, cómo usarlos.

El objetivo de la clase era que los participantes distinguieran, después de saber que hay diferentes clases de marcadores del discurso, la función específica de los organizadores de la información. Para alcanzar el propósito de la sesión, la actividad de aprendizaje consistió en reconstruir un texto fragmentado, como si se tratase de un rompecabezas, y unir los párrafos de este usando organizadores de la información. Era imprescindible que la lectura elegida tuviera este tipo particular de marcadores discursivos, por lo tanto, se seleccionó el artículo *¿Qué ocurre en tu cuerpo al beber una Coca Cola?*; que, paso a paso, expone lo que sucede en el organismo en lapsos de 10, 20, 25 y 45 minutos tras consumir esta bebida.

Buscando que la tarea resultase lúdica y útil a la vez, se organizó a los alumnos en seis equipos de tres personas. Por otro lado, la creación del texto en versión rompecabezas fue bastante sencilla, pues solamente se requirió imprimir por separado cada párrafo del artículo en hojas de diferente color, recortar estas ocho piezas, contando el título, y

entregarlas en desorden a los equipos, junto con una hoja blanca tamaño oficio y un lápiz adhesivo, a los pequeños grupos de trabajo.

Tan pronto como se repartieron los recursos y se explicó la indicación, se aclaró a los equipos que para unir las piezas del rompecabezas debían usar, en orden, todos los organizadores de la información siguientes:

- ✓ Por el otro lado
- ✓ En conclusión
- ✓ En primer lugar
- ✓ Por un lado
- ✓ En tercer lugar
- ✓ Por último
- ✓ En segundo lugar

Durante el desarrollo de la actividad se observó que cada equipo llevó a cabo acciones similares para armar el rompecabezas. Para iniciar, los seis equipos leyeron por separado cada pieza; acto seguido, las pusieron en orden usando los lapsos temporales como pistas para reconstruir la estructura del texto; una vez organizados los párrafos del artículo, los participantes escribieron, en una línea punteada al inicio de cada pieza, el organizador de la información más adecuado. Finalmente, pegaron los párrafos en la hoja tamaño oficio y, para concluir, se revisaron en plenaria los seis rompecabezas.

La evaluación de estos productos de aprendizaje se realizó con la ayuda de una guía de observación, en la que se estipularon los aspectos a evaluar y la escala de puntos para cada rasgo del rompecabezas.

Guía de observación 3	
Actividad de aprendizaje	Reconstrucción de la estructura textual del artículo <i>¿Qué ocurre en tu cuerpo al beber una Coca Cola?</i>
Producto de aprendizaje	Rompecabezas textual reconstruido y unido con organizadores de la información
Aspectos a evaluar	
1) Uso de los marcadores del discurso en orden lógico: apertura > continuidad > cierre	

2) Reconstrucción de la estructura textual
Escala de evaluación
1) Uso de los marcadores del discurso en orden lógico <ul style="list-style-type: none"> a. Correcto = 5 puntos b. Incorrecto = 0 puntos 2) Reconstrucción de la estructura textual <ul style="list-style-type: none"> a. Estructura ordenada (inicio, desarrollo y cierre); completa (presencia de las ocho piezas) y lógica = 3 puntos b. Estructura desordenada = 2 puntos c. Estructura desordenada e incompleta = 1 punto
Puntuación máxima: 8 Puntuación mínima: 1

Tabla 34: Guía de observación para el producto de aprendizaje 3

Revisión cuantitativa

Al igual que los productos de aprendizaje anteriores, los rompecabezas también fueron evaluados en una escala de 1 a 10. La calificación de cada rompecabezas, los integrantes de cada equipo de trabajo y los puntajes detallados se exponen en la siguiente tabla.

Producto de aprendizaje: rompecabezas textual			
Equipos	Integrantes del equipo	Evaluación desglosada	Calificación numérica
1	N, Ñ y J	1) Uso de los marcadores del discurso <ul style="list-style-type: none"> a. Correcto = 5 puntos 2) Reconstrucción de la estructura textual <ul style="list-style-type: none"> a. Estructura ordenada, completa y lógica = 3 puntos Puntaje: 8	10
2	L, G y F	1) Uso de los marcadores del discurso <ul style="list-style-type: none"> a. Correcto = 5 puntos 2) Reconstrucción de la estructura textual	10

		a. Estructura ordenada, completa y lógica = 3 puntos Puntaje: 8	
3	E, H y O	1) Uso de los marcadores del discurso a. Correcto = 5 puntos 2) Reconstrucción de la estructura textual a. Estructura ordenada, completa y lógica = 3 puntos Puntaje: 8	10
4	D, A y M	1) Uso de los marcadores del discurso a. Correcto = 5 puntos 2) Reconstrucción de la estructura textual a. Estructura ordenada, completa y lógica = 3 puntos Puntaje: 8	10
5	P, C y B	1) Uso de los marcadores del discurso a. Correcto = 5 2) Reconstrucción de la estructura textual a. Estructura desordenada = 2 puntos Puntaje: 7	9
6	I, K y Q	1) Uso de los marcadores del discurso a. Incorrecto = 3 puntos 2) Reconstrucción de la estructura textual a. Estructura textual desordenada = 2 puntos Puntaje: 5	6

Tabla 35: Calificaciones de los participantes en el producto de aprendizaje 3

La calificación mayor fue 10, alcanzada por los equipos 1 al 4; la calificación más baja fue 6, siendo este el caso del equipo 6, y la intermedia fue 9, para el equipo 5. En

promedio, los estudiantes obtuvieron una calificación de 9.1 en la tercera actividad de aprendizaje.

Revisión cualitativa

A excepción del rompecabezas del equipo 6, las calificaciones de los cinco grupos restantes no presentaron diferencias de importancia; incluso el promedio corrobora que la mayor parte de los participantes tuvieron un buen desempeño en esta actividad.

Ahora bien, al revisar los rompecabezas desde una perspectiva cualitativa y recordando que la finalidad de esta tarea era distinguir la función específica de los marcadores discursivos organizadores de la información, también puede afirmarse que, más allá de los valores numéricos obtenidos, todos los estudiantes lograron tal objetivo.

Esta aseveración se confirma, en principio de cuentas, al observar que en los cuatro primeros rompecabezas la estructura textual se reconstruyó de forma exacta a la del artículo original, además, se establecieron las relaciones de inicio, continuidad y cierre mediante el uso de los organizadores pertinentes. En pocas palabras, los equipos 1, 2, 3 y 4 dispusieron y relacionaron los párrafos del texto de manera ordenada, completa y lógica. Por el contrario, las reconstrucciones hechas por los equipos 5 y 6 no cumplen del todo con el aspecto del orden y la lógica.

La versión original del artículo *¿Qué ocurre en tu cuerpo al beber una Coca Cola?*, inicia con una breve introducción acerca de la popularidad de la bebida, sus características positivas y, desde luego, la información que se encontrará en el resto del texto: los efectos que este refresco provoca en el cuerpo.

Acto seguido, el artículo explica en detalle, por medio de tres párrafos, lo que sucede después de 10, 20 y 25 minutos de haber ingerido la bebida. Una vez que se han expuesto las reacciones generadas en el organismo pasados esos lapsos temporales, se hace mención, en el quinto párrafo, de la última etapa de efectos adversos. Sin embargo, ahí no termina el texto.

En el sexto párrafo se encuentra una síntesis de todo lo explicado en los cuatro anteriores y, para cerrar, en el séptimo se enfatizan tanto los pros como los contras de la Coca Cola y se exhorta a los receptores a que sean cautelosos en el consumo de esta.

A diferencia de la estructura textual antes descrita, los participantes de los equipos 5 y 6 cambiaron el orden del quinto y el sexto párrafo: mientras que la organización del primer

al cuarto párrafo es la correcta, al invertir el orden de los párrafos 5 y 6, en estos dos rompecabezas aparece el resumen de los efectos dañinos antes que la explicación referente a la última etapa de reacciones.

La comparación de la versión original del artículo con los productos de los alumnos en cuestión deja más en claro lo señalado previamente:

TEXTO ORIGINAL

¿Qué ocurre en tu cuerpo al beber una Coca Cola?

La Coca Cola es una de las bebidas más comercializadas en todo el mundo. Es sabrosa y tiene una enorme cantidad de variedades y tamaños para elegir. Se consume en casa, en la calle, en familia o en solitario. Cualquier momento es un buen momento para una Coca, ¿no? Bueno, a decir verdad, no. Mira todo lo que sucede en tu cuerpo cuando tomas una Coca Cola y luego no tendrás demasiadas ganas de conseguir una.

En primer lugar, durante los primeros 10 minutos tu cuerpo recibe el 100% de tu ingesta diaria recomendada de azúcar, que equivale más o menos a diez cucharaditas. El ácido fosfórico neutraliza el sabor dulce haciendo que no vomites.

En segundo lugar, a los 20 minutos de haber bebido, hay un pico de azúcar en el cuerpo que eleva la insulina y tu hígado convierte toda la azúcar que sobra en grasa. Posteriormente, a los 40 minutos, el cuerpo absorbe toda la cafeína disponible, tus pupilas se dilatan, tu presión sanguínea aumenta y tu hígado envía enormes cantidades de glucosa a tu sistema circulatorio.

En tercer lugar, pasados 25 minutos, tu cerebro comienza a producir dopamina. Esta hormona es un neurotransmisor que causa el aumento de la frecuencia cardíaca y de la presión arterial. Sin exagerar, se puede decir que este efecto es, en cierta medida, similar al del consumo de heroína.

Por último, se inicia la última etapa, sin embargo, aún faltan algunos efectos más. El azúcar que aumentó de un golpe con la Coca Cola, ahora hace falta. El cuerpo había comenzado a funcionar con esa concentración de glucosa, por lo que ahora le hace falta. Te vuelves ligeramente irritable y un poco torpe. Además, en términos fisiológicos has eliminado mucha agua por la acción diurética de la cafeína, y ello produce deshidratación. Lo peor es que al haber eliminado tanto líquido con él se han escapado los nutrientes que tu cuerpo pudo haber usado para re-hidratarte y debes quemar recursos de reserva.

En conclusión, para repasar, la Coca Cola facilita la producción de grasa, aumenta tu presión arterial, libera cantidades excesivas de dopamina, te hace más irritable y causa deshidratación. Suficiente, ¿no?

Me imagino que nunca más volverás a tomar una Coca Cola... O sí. Seamos sinceros, la Coca Cola es uno de los mejores inventos de la humanidad, ¿no lo crees? Pues, **por un lado**, su sabor es delicioso y refrescante pero, **por el otro lado**, al parecer son muchos los efectos negativos que produce. Claro que hay que ser cauteloso pero, vamos, que un vaso de cola no le hace mal a nadie.

Cuadro de texto 1: Artículo original para la actividad 3

EQUIPO 5

¿Qué ocurre en tu cuerpo al beber una Coca Cola?

La Coca Cola es una de las bebidas más comercializadas en todo el mundo. Es sabrosa y tiene una enorme cantidad de variedades y tamaños para elegir. Se consume en casa, en la calle, en familia o en solitario. Cualquier momento es un buen momento para una Coca, ¿no? Bueno, a decir verdad, no. Mira todo lo que sucede en tu cuerpo cuando tomas una Coca Cola y luego no tendrás demasiadas ganas de conseguir una.

En primer lugar, durante los primeros 10 minutos tu cuerpo recibe el 100 % de tu ingesta diaria recomendada de azúcar, que equivale más o menos a diez cucharaditas. El ácido fosfórico neutraliza el sabor dulce haciendo que no vomites.

En segundo lugar, a los 20 minutos de haber bebido, hay un pico de azúcar en el cuerpo que eleva la insulina y tu hígado convierte toda la azúcar que sobra en grasa. Posteriormente, a los 40 minutos, el cuerpo absorbe toda la cafeína disponible, tus pupilas se dilatan, tu presión sanguínea aumenta y tu hígado envía enormes cantidades de glucosa a tu sistema circulatorio.

En tercer lugar, pasados 25 minutos, tu cerebro comienza a producir dopamina. Esta hormona es un neurotransmisor que causa el aumento de la frecuencia cardíaca y de la presión arterial. Sin exagerar, se puede decir que este efecto es, en cierta medida, similar al del consumo de heroína.

En conclusión, para repasar, la Coca Cola facilita la producción de grasa, aumenta tu presión arterial, libera cantidades excesivas de dopamina, te hace más irritable y causa deshidratación. Suficiente, ¿no?

Por último, se inicia la última etapa, sin embargo, aún faltan algunos efectos más. El azúcar que aumentó de un golpe con la Coca Cola, ahora hace falta. El cuerpo había comenzado a funcionar con esa concentración de glucosa, por lo que ahora le hace falta. Te vuelves ligeramente irritable y un poco torpe. Además, en términos fisiológicos has eliminado mucha agua por la acción diurética de la cafeína, y ello produce deshidratación. Lo peor es que al haber eliminado tanto líquido con él se han escapado los nutrientes que tu cuerpo pudo haber usado para re-hidratarte y debes quemar recursos de reserva.

Me imagino que nunca más volverás a tomar una Coca Cola... O sí. Seamos sinceros, la Coca Cola es uno de los mejores inventos de la humanidad, ¿no lo crees? Pues, **por un lado**, su sabor es delicioso y refrescante pero, **por el otro lado**, al parecer son muchos los efectos negativos que produce. Claro que hay que ser cauteloso pero, vamos, que un vaso de cola no le hace mal a nadie.

EQUIPO 6

¿Qué ocurre en tu cuerpo al beber una Coca Cola?

La Coca Cola es una de las bebidas más comercializadas en todo el mundo. Es sabrosa y tiene una enorme cantidad de variedades y tamaños para elegir. Se consume en casa, en la calle, en familia o en solitario. Cualquiera momento es un buen momento para una Coca, ¿no? Bueno, a decir verdad, no. Mira todo lo que sucede en tu cuerpo cuando tomas una Coca Cola y luego no tendrás demasiadas ganas de conseguir una.

En primer lugar, durante los primeros 10 minutos tu cuerpo recibe el 100 % de tu ingesta diaria recomendada de azúcar, que equivale más o menos a diez cucharaditas. El ácido fosfórico neutraliza el sabor dulce haciendo que no vomites.

En segundo lugar, a los 20 minutos de haber bebido, hay un pico de azúcar en el cuerpo que eleva la insulina y tu hígado convierte toda la azúcar que sobra en grasa. Posteriormente, a los 40 minutos, el cuerpo absorbe toda la cafeína disponible, tus pupilas se dilatan, tu presión sanguínea aumenta y tu hígado envía enormes cantidades de glucosa a tu sistema circulatorio.

En tercer lugar, pasados 25 minutos, tu cerebro comienza a producir dopamina. Esta hormona es un neurotransmisor que causa el aumento de la frecuencia cardíaca y de la presión arterial. Sin exagerar, se puede decir que este efecto es, en cierta medida, similar al del consumo de heroína.

Por el otro lado, para repasar, la Coca Cola facilita la producción de grasa, aumenta tu presión arterial, libera cantidades excesivas de dopamina, te hace más irritable y causa deshidratación. Suficiente, ¿no?

En cuarto lugar, se inicia la última etapa, sin embargo, aún faltan algunos efectos más. El azúcar que aumentó de un golpe con la Coca Cola, ahora hace falta. El cuerpo había comenzado a funcionar con esa concentración de glucosa, por lo que ahora le hace falta. Te vuelves ligeramente irritable y un poco torpe. Además, en términos fisiológicos has eliminado mucha agua por la acción diurética de la cafeína, y ello produce deshidratación. Lo peor es que al haber eliminado tanto líquido con él se han escapado los nutrientes que tu cuerpo pudo haber usado para re-hidratarte y debes quemar recursos de reserva.

Me imagino que nunca más volverás a tomar una Coca Cola... O sí. Seamos sinceros, la Coca Cola es uno de los mejores inventos de la humanidad, ¿no lo crees? Pues, **por un lado**, su sabor es delicioso y refrescante pero, **en conclusión**, al parecer son muchos los efectos negativos que produce. Claro que hay que ser cauteloso pero, vamos, que un vaso de cola no le hace mal a nadie.

El contraste entre los dos productos de aprendizaje y el artículo original permite identificar cuáles son las deficiencias de cada rompecabezas. Además del orden alterado, que comparte con el 5, en el rompecabezas 6 se presenta otro error, a saber, el uso incorrecto de dos marcadores del discurso: *por un lado* y *por el otro lado*, mismos que solo podían aparecer en el último párrafo, pues, como Montolío explica, estos organizadores “introducen una información que constituye un mismo bloque temático junto con la información aparecida en el discurso” (Montolío, 2015, p. 144). Asimismo, atendiendo a su clasificación, *por un lado* es un organizador de apertura, razón por la cual, en una estructura textual ordenada y lógica, tendría que seguirle un organizador de continuidad, específicamente su complemento *por el otro lado* y no uno de cierre, *en conclusión*, como el usado por los participantes en este rompecabezas.

A pesar de que dos rompecabezas de seis no resultaron como se esperaba, el objetivo de la actividad sí se alcanzó pues, tal como se planeó en la secuencia didáctica, cada uno de los participantes, por medio del uso intuitivo de los organizadores de la información, distinguió que la función particular de estos marcadores es señalar los distintos componentes de la estructura textual.

4.4.4 Producto de aprendizaje 4: guiones escritos de los tutoriales explicativos acerca de cómo llevar a cabo un proceso determinado

Como se expuso en el capítulo dos, la delimitación de los objetivos de la secuencia didáctica y la selección de las actividades respondió a los planteamientos de John Biggs acerca de la comprensión como un proceso complejo, multiestructural y, ante todo, gradual. Por consiguiente, tomando como punto de partida la taxonomía SOLO del autor ya mencionado, se dispuso que en cada sesión se aumentara la complejidad tanto de los objetivos como de las actividades de aprendizaje.

Entonces, con la intención de favorecer la comprensión profunda del tema, una vez que los participantes fueron conscientes de la existencia de los marcadores del discurso en general, los explicaron en sus propios términos y reconocieron que la clase de los organizadores de la información cumple una función específica al interior de un texto escrito, llegó el momento de que los emplearan en la producción de un discurso oral.

Con esto en mente, se pensó que la mejor manera de incentivar a los participantes para el desarrollo de esta tarea fuera, considerando la influencia de tal red social, que el discurso oral por producir simulase un tutorial de YouTube. Otra razón por la cual se tomó esta decisión fue que, justamente, en los tutoriales debe explicarse paso por paso el procedimiento para llegar a un resultado final, rasgo particular de estos discursos, que requieren la presencia de organizadores de la información. Así, la consigna que los estudiantes recibieron fue planear y escribir el guion de un tutorial para, más tarde, representarlo ante los compañeros y la docente.

En este sentido, sin embargo, se prohibió a dos equipos, de los cuatro formados, usar cualquier forma de marcación discursiva, ya fuesen marcadores del discurso propiamente dichos, números o incisos, tanto en el guion escrito como en la representación oral. De esta forma, los participantes del grupo experimental pudieron comparar, una vez más, lo que sucede cuando se pretende estructurar ordenadamente la información de un texto sin contar con organizadores de la información.

Si bien el punto central de esta actividad fueron las representaciones orales de los tutoriales planeados, se consideró que, precisamente por su naturaleza escrita y tangible, para efectos de la investigación se evaluarán los guiones.

La forma en que se analizaron estos productos de aprendizaje fue por completo similar al análisis de los anteriores. Esto quiere decir que se recurrió a una guía de observación para asignar un valor numérico a cada guion y, posteriormente, se revisaron desde un punto de vista cualitativo.

Guía de observación 4	
Actividad de aprendizaje	Planeación y representación de un tutorial para YouTube
Producto de aprendizaje	Guiones escritos de los tutoriales explicativos acerca de cómo llevar a cabo un proceso determinado
Aspectos a evaluar y puntaje	
1) Redacción del texto en párrafos = 1 punto 2) Explicación detallada (más de cuatro pasos) = 1 punto 3) Orden = 1 punto 4) Claridad = 1 punto	

5) Uso lógico de los organizadores de la información (apertura > continuidad > cierre)*** = 1 punto
<u>Equipos que usaron marcadores del discurso</u> Puntuación máxima: 5 Puntuación mínima: 0
<u>Equipos que no usaron marcadores del discurso</u> Puntuación máxima: 4 Puntuación mínima: 0

Tabla 36: Guía de observación para el producto de aprendizaje 4

Revisión cuantitativa

Los datos arrojados por la guía de observación permitieron calificar, en la escala usual de 1 a 10, los cuatro guiones. En lo que concierne a la calificación más baja, esta fue 6 y la obtuvieron los guiones 1° y 2°, escritos por B, C, P y A, así como por O, E y D, respectivamente. Por el contrario, la calificación más alta fue 9, asignada al 4° guion de los estudiantes M, G, C y Q. El guion restante, el 3°, obtuvo 8 de calificación, la producción de estos corrió a cargo de N, Ñ y J.

Número de guion	Integrantes del equipo	Calificación numérica
1°	B, C, P y A	6
2°	O, E y D	6
3°	N, Ñ y J	8
4°	M, G, C y Q	9

Tabla 37: Calificaciones de los participantes en el producto de aprendizaje 4

Revisión cualitativa

Las calificaciones numéricas aportan datos útiles sobre el desempeño de los participantes en esta actividad; sin embargo, esta información solo se completa y cobra significado al revisar

los puntajes asignados a cada aspecto del guion y, además, al dejar en claro cómo se relaciona la presencia o ausencia de marcadores del discurso con la claridad de la estructura textual.

Para llevar a cabo una meticulosa revisión de los guiones es necesario, entonces, mostrar la transcripción fiel de los guiones en la tabla que en seguida aparece.

Producto de aprendizaje: guion para tutorial		
#	Guion	Evaluación desglosada
1°	“Hola! Les vamos a explicar como ponerse rímel en las pestañas. Te lo pones en las pestañas. Lo destapas, hacer cepillado arriba y abajo. Lo cierras. Esperar a que seque”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redacción en párrafo = 0.5 ✓ Explicación completa = 1 ✓ Orden = 0.5 ✓ Claridad = 0.5 <p>Puntaje: 2.5/4</p>
2°	“Levantarse Temprano, bañarse y vestirse salir a comprar lo que vayas a utilizar Para mas facil, unos Hot cakes y una rica malteada de fresa con frutas tropicales y para una romantica decoración, comprar rosas, hacerle una carta y unas velas aromaticas y música y hasta la proxima, esto fue todo No olvides poner tu like, suscríbete besos bye.”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redacción en párrafo = 0.5 ✓ Explicación completa = 1 ✓ Orden = 0.5 ✓ Claridad = 0.5 <p>Puntaje: 2.5/4</p>
3°	<p>Como convencer a tu profesora para que te de 1 punto en su materia 100% real no fake un link mega</p> <p>“Hola como estan, yo soy Johan y yo soy Antonio Primero, te debe de faltar un punto, obvio pues si no te falta para que lo pides no hay que ser avaricioso. Segundo, te debes de llevar bien con la maestra, aqui un rollo bien chévere que participes para que sepa que eres buen niño. Tercero, ya que tienes su confianza se lo pides amablemente y con mucha humildad. Cuarto, o por segunda opción le puedes pedir la oportunidad de un trabajo extra. Por ultimo, si la profesora es buena y atiende a tus necesidades tendras un punto adicional”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redacción en párrafo = 0.5 ✓ Explicación completa = 0.5 ✓ Orden = 1 ✓ Claridad = 1 ✓ Uso lógico de los organizadores de la información = 1 <p>Puntaje: 4/5</p>

4°	<p style="text-align: center;">¿Cómo cambiarle el pañal a un bebé?</p> <p>“En primer lugar verificar que se aya hecho del baño el bebé. En segundo lugar preparar el material higienico, lo que son las toallitas, el pañal y talco. En tercer lugar se le quita la ropa inferior y se le desabrocha el pañal. En cuarto lugar se levantan los piesitos y con las toallitas húmedas se limpia la popis. En quinto lugar se le quita el pañal sucio y se le pone un poco de talco. En sexto lugar se le pone el pañal nuevo y se abrocha de manera adecuada Por ultimo... se le vuelve a poner la ropita y listo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Redacción en párrafo = 0.5 ✓ Explicación completa = 1 ✓ Orden = 1 ✓ Claridad = 1 ✓ Uso lógico de los organizadores de la información = 1 <p>Puntaje: 4.5/5</p>
----	---	--

Tabla 38: Evaluación desglosada de los guiones

Al revisar la tabla, se observa que los guiones 1° y 2°, que no presentan marcadores del discurso organizadores de la información, alcanzaron un puntaje menor al resto en los aspectos de orden y claridad. Es decir que, mientras a los guiones 3° y 4°, en los que sí aparecen organizadores de la información, se les asignó 1 punto en esos dos rubros de evaluación, a los guiones carentes de marcas discursivas se les asignó 0.5.

Ahora bien, la característica común a los cuatro guiones fue la asignación de solo 0.5 puntos al primer aspecto: la redacción. Tras leer con detenimiento los procesos descritos, se advierte que los participantes no presentaron la información en una verdadera unidad de significado coherente, es decir, un párrafo correctamente construido; sino que escribieron párrafos que resultan en extremo esquemáticos, mismos que dan al receptor la impresión de estar leyendo o escuchando ideas aisladas, que no se desarrollan a fondo ni se relacionan entre sí. Esto, en opinión de Montolío (2014a), entorpece la interpretación del significado del texto.

En lo relativo al segundo aspecto de evaluación, la explicación completa, la tabla constata que todos los guiones, salvo el 3°, obtuvieron el punto previsto. A pesar de que en todos aparecen más de cuatro pasos, lo cual permite decir que se trata de una explicación en detalle, en el caso del guion 3, después del cuarto paso no hay mayor información acerca de cómo se hará para conseguir el punto adicional si la profesora accede a la asignación de un trabajo extra:

Como convencer a tu profesora para que te de 1 punto en su materia 100% real no fake un link mega

“Hola como estan, yo soy Johan y yo soy Antonio

Primero, te debe de faltar un punto, obvio pues si no te falta para que lo pides no hay que ser avaricioso.

Segundo, te debes de llevar bien con la maestra, aqui un rollo bien chévere que participes para que sepa que eres buen niño.

Tercero, ya que tienes su confianza se lo pides amablemente y con mucha humildad.

Cuarto, o por segunda opción le puedes pedir la oportunidad de un trabajo extra.

Por ultimo, si la profesora es buena y atiende a tus necesidades tendras un punto adicional”

En cuanto a los aspectos del orden y la claridad, fue en estos donde la ausencia de marcadores discursivos provocó las mayores repercusiones negativas. Así, en el 1° guion se aprecia que los pasos enunciados no guardan organización alguna: “Te lo pones en las pestañas. Lo destapas, hacer cepillado arriba y abajo. Lo cierras. Esperar a que seque” y, por tanto, es complejo entender cómo ha de aplicarse tal cosmético según el tutorial de los participantes B, C, P y A. Asimismo, la falta de organizadores de la información impide que el guion se estructure de manera ordenada, siguiendo la estructura básica de todo texto, en otras palabras, que los pasos a seguir se presenten como introductorios, de desarrollo y de conclusión.

Por su parte, en el guion 2 se encuentra una deficiencia similar. Encima de lo esquemático de la explicación, la falta de orden en el texto impide que se cumpla la finalidad del tutorial, es decir, los estudiantes no lograron explicar de manera clara y organizada cómo preparar un desayuno especial para dos personas. El tutorial inicia con la mención de cuatro pasos: levantarse, bañarse, vestirse y salir a comprar, pero en ese punto del discurso la explicación de las fases del procedimiento se interrumpe para sugerir cuáles son los alimentos y la bebida más fácil de preparar; acto seguido, el tono explicativo se retoma una vez más para añadir otro paso, escribir una carta, mas no queda claro cómo se relacionan las velas aromáticas y la música con todo lo previamente señalado. Entonces, al igual que el guion 2, este carece de la estructura textual básica: introducción, desarrollo y conclusión.

“Levantarse Temprano, bañarse y vestirse salir a comprar lo que vayas a utilizar Para mas facil, unos Hot cakes y una rica malteada de fresa con frutas tropicales y para una romantica decoración, comprar rosas, hacerle una carta y unas velas aromaticas y música y hasta la proxima, esto fue todo No olvides poner tu like, suscríbete besos bye.”

A pesar de su redacción esquemática y el cambio del modo en los verbos, de infinitivo (verificar y preparar) a indicativo (se le quita, se levantan, se le quita, se le pone), el 4° guion es el que cumple con mayor precisión el objetivo del tutorial: explicar cómo cambiarle el pañal a un bebé. A semejanza del 3° guion, el correcto uso de los organizadores de la información (apertura = en primer lugar > continuidad = en segundo lugar, en tercer lugar, en cuarto lugar, en quinto lugar, en sexto lugar > cierre = por último) ordena y explicita con claridad la estructura textual.

En cuanto se dio por concluida la representación oral de los tutoriales, se formuló a los participantes un par de preguntas de reflexión: ¿notaron diferencias entre los tutoriales?, ¿qué diferencia notaron entre los tutoriales que sí usaron marcadores del discurso y los que no? Las respuestas fueron unánimes: los catorce participantes se percataron de la ausencia de marcas discursivas en los dos primeros tutoriales y estuvieron de acuerdo al asegurar que los tutoriales 3° y 4° fueron más sencillos de entender debido a la señalización de cada paso mediante los organizadores de la información. Por tanto, puede asegurarse que, si bien las respuestas no se registraron por escrito, la actividad de aprendizaje 4 cumplió su cometido: los estudiantes usaron organizadores de la información para producir un texto oral y reflexionaron sobre el desorden y la confusión que puede provocar la falta de estas herramientas discursivas.

4.4.5 Producto de aprendizaje 5: resúmenes del texto *Introducción al anime*

Según la taxonomía SOLO ya explicada, para asegurar la comprensión del tema era indispensable que la quinta actividad de aprendizaje fuera más compleja que las anteriores. Con este propósito, se decidió que, tras haber conocido y utilizado en la oralidad los organizadores de la información, era preciso que los estudiantes aplicaran su empleo en la redacción de un texto académico formal.

Al hablar de textos académicos, el resumen se alza como uno de los más conocidos por los alumnos de Bachillerato puesto que suele usarse como método de enseñanza, de aprendizaje o de evaluación. Ahora bien, debe aclararse que, aun cuando aparentemente los estudiantes están familiarizados con este tipo de texto, la realidad es que no parecen tener una idea precisa de que un buen resumen ha de ser conciso, completo, objetivo y que, ante todo, debe “dar cuenta del contenido semántico central de un texto fuente” (Parodi, Ibáñez y Venegas, 2015, p. 100).

Se hace referencia a la falta de claridad en cuanto a los resúmenes porque, ya sea por la falta de conocimientos acerca del resumen como género discursivo o por la ausencia de habilidades de comprensión lectora y de escritura, los resultados obtenidos por los participantes en este producto de aprendizaje fueron, en su mayoría, bajos.

Cabe recordar que, tal y como estaba previsto en la secuencia didáctica, la evaluación cuantitativa de estas evidencias no fue realizada por la docente sino que corrió a cargo de los propios alumnos. El objetivo de la sesión 6 fue que cada estudiante evaluara el uso de los organizadores de la información en el resumen de otro compañero y, en consonancia con esto, la actividad de aprendizaje consistió en la revisión de los resúmenes mediante la aplicación de una rúbrica diseñada por la docente. A continuación se reproduce tal instrumento de evaluación.

Rúbrica de evaluación para el resumen				
Valor	Excelente	Bien	Puede mejorar	Insuficiente
	10 puntos	5 puntos	1 punto	0 puntos
Uso de los marcadores del discurso organizadores de la información	El autor usa más de cinco marcadores del discurso organizadores de la información de los distintos tipos: de apertura, de continuidad y de cierre.	El autor usa más de tres marcadores del discurso organizadores de la información de los distintos tipos: de apertura, de continuidad y de cierre.	El autor usa menos de tres marcadores del discurso organizadores de la información, de los cuales todos son de un mismo tipo o aparecen en una sección del texto (introducción, desarrollo o	El autor no usa marcadores del discurso

	<p>Usa los diferentes tipos de organizadores de la información en la parte del texto que les corresponde: los de apertura para la introducción, los de continuidad para el desarrollo y los de cierre para la conclusión.</p>	<p>Usa los diferentes tipos de organizadores de la información en la parte del texto que les corresponde: los de apertura para la introducción, los de continuidad para el desarrollo y los de cierre para la conclusión.</p>	<p>conclusión) que no les corresponde.</p>	
Claridad	<p>El autor usa sus propias palabras para resumir la información del texto.</p> <p>Se entiende con exactitud que el resumen trata sobre las características y la historia del anime.</p> <p>El resumen tiene una introducción, un desarrollo y una conclusión señaladas con marcadores del discurso organizadores de la información.</p>	<p>El autor usa sus propias palabras para resumir la información del texto.</p> <p>Se entiende que el resumen trata sobre el anime en general.</p> <p>El resumen tiene una introducción, un desarrollo y una conclusión pero no están señaladas con marcadores del discurso organizadores de la información.</p>	<p>El autor no usa sus propias palabras para resumir la información del texto.</p> <p>Se entiende con dificultad cuál es el tema del resumen.</p> <p>El resumen no tiene una introducción, un desarrollo y una conclusión.</p>	<p>El autor solo copió las palabras del texto original.</p> <p>No se entiende de qué se trata el resumen.</p> <p>El resumen no tiene orden alguno.</p>

Buena ortografía	Aparecen en el resumen tres errores de ortografía o menos.	Aparecen en el resumen más de tres errores y menos de cinco.	Aparecen más de cinco errores de ortografía.	Aparecen más de ocho errores de ortografía.
Brevedad	El resumen tiene una extensión de 3 a 4 párrafos.	El resumen tiene una extensión de 5 a 6 párrafos.	El resumen tiene una extensión de 7 párrafos.	El resumen es de 8 párrafos al igual que el texto original.

Tabla 39: Rúbrica de evaluación para el resumen

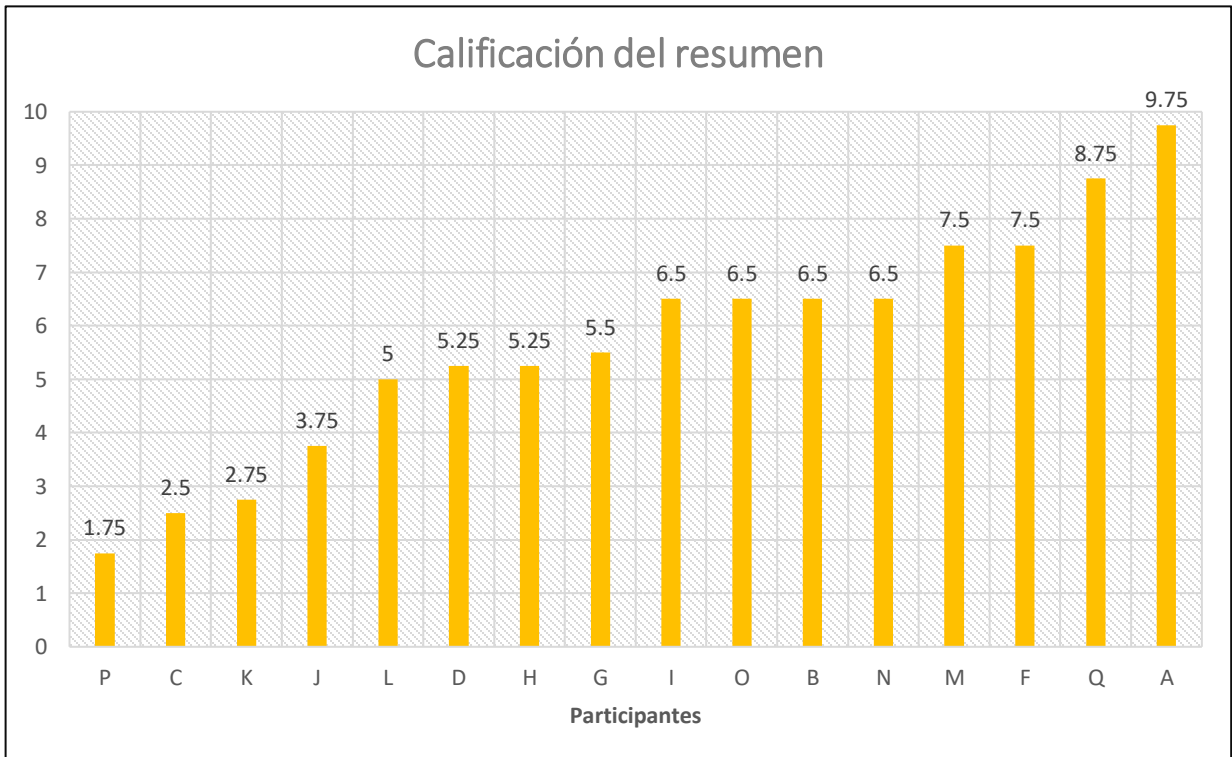
Revisión cuantitativa

Para la revisión cuantitativa se pidió a los participantes que compararan el resumen ajeno que les fue entregado con los criterios de evaluación y los puntajes señalados en la rúbrica. Acto seguido, se dividió el puntaje asignado entre cuarenta, es decir, el valor máximo según el instrumento de evaluación, de esta forma se calcularon las calificaciones en la escala usual de 1 a 10.

Puntajes y calificaciones de los resúmenes		
Participante	Puntaje en la rúbrica	Calificación
P	7	1.75
C	10	2.5
K	11	2.75
J	15	3.75
L	20	5
D	21	5.25
H	21	5.25
G	22	5.5
I	26	6.5
O	26	6.5
B	26	6.5
N	26	6.5
M	30	7.5
F	30	7.5

Q	35	8.75
A	39	9.75

Tabla 40: Calificaciones de los participantes en el producto de aprendizaje 5



Gráfica 17: Calificaciones de los participantes en el producto de aprendizaje 5

Tanto la tabla como la gráfica dejan en claro que los resultados no fueron los esperados. Para empezar, la calificación mínima fue en extremo baja: 1.75, obtenida por el alumno P. En segundo término, las calificaciones intermedias se distribuyeron en un amplio rango desde 2.5 hasta 8.75. En cambio, la calificación máxima fue 9.75, alcanzada por el participante A. No obstante esta excelente cifra, el grupo experimental obtuvo un promedio de 5.7 en este producto de aprendizaje.

Revisión cualitativa

La evaluación entre pares propició que los estudiantes observaran y evaluaran el uso de los organizadores de la información, la claridad, la buena ortografía y la brevedad en un resumen diferente al suyo, de este modo se llegó a los resultados cuantitativos ya presentados. Pero

surge la duda respecto a cómo pudieron evaluar debidamente un texto de esta clase si no conocen cuáles son las características de un buen resumen; frente a este cuestionamiento, se decidió hacer una revisión cualitativa de estos productos, misma que fue responsabilidad de la docente.

La intención de este análisis cualitativo fue constatar la presencia o ausencia de los marcadores del discurso; contabilizar cuántos de estos recursos lingüísticos aparecieron y, para terminar, señalar su tipo. La tabla que se muestra a continuación recoge los datos de tal análisis cualitativo, empezando con el de la calificación numérica máxima para terminar con el de la mínima.

Número y clasificación de los marcadores del discurso organizadores de la información presentes en cada resumen			
Participante	Cantidad de marcadores discursivos	Marcadores discursivos presentes	Clasificación
P	1	✓ Por ejemplo	✓ De concreción
C	3	Organizador: ✓ Después No organizadores: ✓ Pero ✓ Ya que	✓ De continuidad ✓ Contraargumentativo ✓ Consecutivo
K	5	Organizadores: ✓ Por otro lado ✓ Por último No organizadores: ✓ Por ejemplo ✓ Ya que ✓ Por eso	✓ De continuidad ✓ De cierre ✓ De concreción ✓ Consecutivo ✓ Consecutivo
J	0		

L	1	✓ Aunque	✓ Contraargumentativo
D	4	✓ En primer término ✓ En segundo lugar ✓ Para finalizar ✓ Después	✓ De apertura ✓ De continuidad ✓ De cierre ✓ De continuidad
H	3	Organizador: ✓ Luego (2) No organizador: ✓ También	✓ De continuidad ✓ Aditivo
G	1	✓ En primer lugar	✓ De apertura
I	4	Organizadores: ✓ Después ✓ Finalmente No organizadores: ✓ Pues ✓ Por eso	✓ De continuidad ✓ De cierre ✓ Consecutivo ✓ Consecutivo
O	6	Organizador: ✓ Asimismo No organizadores: ✓ Ya que ✓ Pues (3) ✓ Cabe mencionar	✓ De continuidad ✓ Consecutivo ✓ Consecutivo ✓ Comentador
B	4	Organizador: ✓ Para terminar No organizadores: ✓ Sin embargo ✓ Aunque	✓ De cierre ✓ Contraargumentativo ✓ Contraargumentativo

		✓ Ya que	✓ Consecutivo
N	4	Organizador: ✓ Después No organizadores: ✓ Aunque ✓ Cabe destacar ✓ Pues	✓ De continuidad ✓ Contraargumentativo ✓ Comentador ✓ Consecutivo
M	0		
F	2	✓ Asimismo	✓ De continuidad
Q	5	✓ Principalmente ✓ Pero ✓ Sin embargo ✓ También ✓ Ya que	✓ Comentador ✓ Contraargumentativo ✓ Contraargumentativo ✓ Aditivo ✓ Consecutivo
A	7	Organizadores: ✓ Asimismo ✓ Por último No organizadores: ✓ Ya que ✓ Por ejemplo ✓ También ✓ Si bien ✓ No obstante	✓ De continuidad ✓ De cierre ✓ Consecutivo ✓ De concreción ✓ Aditivo ✓ Contraargumentativo ✓ Contraargumentativo

Tabla 41: Número de marcadores del discurso presentes en cada resumen

Además de las bajas calificaciones numéricas, se afirma que los resultados de este producto no fueron satisfactorios pues, como deja en evidencia la tabla, solo el participante

D utilizó organizadores de la información de las tres clases (de apertura, de continuidad y de cierre) en su resumen. A esto hay que añadir que los diez alumnos restantes que sí emplearon estas herramientas discursivas no lo hicieron de la manera adecuada pues, al solo marcar el desarrollo del tema o el cierre del texto, la estructura textual no queda del todo explicitada y ordenada. Finalmente, cinco estudiantes no hicieron uso de ninguna clase de marcador del discurso.

En seguida se reproducen, respetando fielmente la redacción y la ortografía, los dieciséis resúmenes clasificados según los siguientes casos:

- a) El que presenta los tres tipos de organizadores de la información: de apertura, de continuidad y de cierre
- b) Los que solo tienen un tipo o dos de organizadores de la información y otras clases de marcadores del discurso
- c) Los que carecen de marcadores del discurso.

Además, de cada categoría se eligió un resumen en particular para presentar el análisis cualitativo detallado del mismo.

a) **Presencia de los tres tipos de organizadores de la información, el resumen del alumno D**

Que es el anime

En primer termino: anime es referente a una animación de comics japoneses u otros. Empezando en los 60`s a hacerse series televisivas que comunmente relatan una historia lineal.

Caracteristicas

En segundo lugar: se distingue de la animación occidental: por el estilo de dibujo: cuales son; ojos rasgados o grandes, trama compleja, con referencias a las tradiciones y culturas japonesas

Inicios sobre el anime

Para finalizar: desde el siglo VII; artistas plasmaban temas cotidianos en madera: antecedentes del manga (hoy comics) Durante la guerra se enfoco la propaganda. **Despues** de la guerra, influyo y expandio donde desarrollo uniones extranjeras. Su exito, se presento por la necesidad de entretenimiento y poner el telon o distracción por los tiempos dificiles (Astro Boy 1963) primero con exito mundial (Osamutezuka es el autor de todo esto) compartiende de Disney.

Cuadro de texto 2: Ejemplo de resumen en el que aparecen los tres tipos de organizadores de la información.

Como ya se mencionó, aunque el participante D fue el único en utilizar organizadores de la información de los tres tipos, la revisión de su resumen deja en evidencia que la mera presencia de estos recursos no garantizó la calidad del texto. Lo esquemático de la redacción, la ausencia de otros mecanismos de cohesión al interior de cada párrafo, los errores en el uso de los signos de puntuación y los errores ortográficos impiden que este resumen pueda ser juzgado como una síntesis completa, concisa y clara del texto fuente.

No obstante, el uso de los marcadores discursivos organizadores de la información sí le permitió al alumno D ordenar los subtemas de su resumen: en primer término, una explicación general sobre qué es el anime; en segundo lugar, las características de estos dibujos animados y, para finalizar, un poco de historia acerca del tema.

b) Presencia de organizadores de la información y otras clases de marcadores del discurso

Alumna I

¿Qué es el anime?

Se refiere a la animación japonesa, sus primeros orígenes fueron durante los años 60.

Es más frecuente ver el anime en series televisivas; estas se producen en capítulos de 22 minutos. Una serie promedio tiene entre 50 y 150 capítulos.

¿Cuál son sus características?

El anime es reconocido por su estilo de dibujo, ya que es típico de Japón. Para conocer el anime hay qe entender cómo y porque se dibuja de cierta manera.

Estas son algunas características del anime: ojos grandes, cabello de colores, deformidad tierna de los personajes, trama compleja, referencias a la cultura japonesa y variedad de generos.

Breve historia del anime

Los antecedentes del anime comenzaron en el siglo VII, cuando los artistas dibujaban temas cotidianos en bloques de madera. En 1914 comenzaron la producción de películas animadas japonesas, que eran adaptación de cuentos populares tradicionales.

Después durante los años 40 y 50 se iniciaron producciones de grandes cantidades de material en poco tiempo y con bajo presupuesto.

Por eso se considera como un reflejo de la historia japonesa y como una búsqueda de identidad nacional, pues es un producto de la posguerra y la manga.

En los años 60 y 70 se produjo la primera serie animada con con éxito a nivel mundial, Astro boy.

Finalmente, hoy en día hay estudios a nivel internacional como Studio Ghibi.

Cuadro de texto 3: Ejemplo de resumen que presenta organizadores de la información y otras clases de marcadores del discurso.

En el resumen de la estudiante I se presenta un fenómeno de interés: los organizadores de la información *finalmente* y *después* aparecen exclusivamente en el subtema de la historia del anime. La explicación que puede inferirse es que la participante solo los utilizó en esta parte del texto puesto que se trata de una sucesión cronológica de eventos, motivo por el cual, podría pensarse que, para la alumna, solo serían de utilidad para organizar la enunciación de lo que ocurrió a lo largo de la historia. Dicho de otro modo, I limitó el uso de los organizadores al establecimiento de orden en los eventos de una narración mas no para organizar y explicitar la estructura textual de su resumen.

No obstante, los dos organizadores de la información que están presentes sirvieron para señalar ordenadamente la continuidad y el final de lo narrado en la última parte del resumen.

En seguida se reproducen, respetando, como en los casos anteriores, la ortografía y redacción originales, los resúmenes restantes, en los cuales aparecen organizadores de la información y otras clases de marcadores del discurso.

Alumno A

Anime:

Es la palabra que se emplea para referirse a la animación japonesa cuyo origen es en los 60's, siendo adaptaciones animadas de sus cómics nacionales (Mangas).

Se caracteriza por el diseño de sus personajes **ya que, por ejemplo**, los varones regularmente llevan el cabello muy largo y, ambos géneros suelen llevarlo de colores llamativos.

También destacan los gestos exagerados y **así mismo** las vestimentas estrafalarias. Hay que agregar que las tramas suelen ser complejas, largas y duraderas, manteniendo siempre entretenido al espectador quien gusta de la extensa variedad de géneros.

Si bien, es relativamente reciente, no obstante, desde el siglo VII existían tallados en madera los trazos que dieron origen a toda esta cultura.

Por último, es necesario una mención especial al Studio Ghibli, el cual, es probablemente el más destacado en esto.

Alumno B

La palabra anime se refiere a las animaciones japonesas con su origen desde los años 60.

Existen muchos estudios de anime en Japon, **sin embargo**, pocos se dedican a hacer películas **aunque** allá muchos éxitos en estas películas. El anime tiene una peculiar manera de hacer el dibujo y que desde sus inicios casi no ha cambiado y actualmente es una manera típica de dibujar el anime en Japon.

Las características son las siguientes:

ojos grandes, cabello de colores, son muy tiernos, gestos exagerados, trama compleja, referencias de cultura japonesa y mucha variedad de géneros.

Es una tradición muy antigua de Japon que inicio en el siglo VII, antes los artistas dibujaban en temas de madera. La producción de películas animadas inicio en 1914 y eran adaptaciones de cuentos tradicionales de Japon. El mayor éxito del anime se dio en los años 40 y 50 **ya que** fue después de la guerra y lo usaban como necesidad de entretenimiento y distracción.

Y en los años 60 y 70 se lanzo la primer serie animada con un exito mundial que fue Osamu Tezuka. **Para terminar**, a la fecha uno de los estudios más reconocidos del anime es el estudio Ghibli. Fue reconocida por hacer largometrajes muy buenos.

Alumno C

¿Que es el anime?

es animacion japonesa que viene existiendo desde los años 60 donde empezaron adaptando comics y mangas japonesas son series televisivas que obtiene alrededor de 50 y 150 capitulos con la duracion de 22 minutos.

¿Cuales son sus características?

Su características consiste en un estilo de dibujo específico lo más notorio es *ojos grande* y expresivo, cabellos de colores deformidad tiernas de los personajes, gestos exajerados, una trama compleja referencia a la cultura japonesa, variedad de géneros.

Breve historia del anime

tradicion grafica japonesa lleva desde el siglo VII el arte esta en temas cotidiano en bloques de madera, estos bloque son antecedentes del anime

pero durante la guerra se empieza a hacer propagandas que salvo excepciones y pues claro **despues** de la guerra cobro fuerza la industria de Anime comics y manga un popular anime fue astroboy, astroboy fue aceptado mundialmente, **ya que** tenia un tono familiarizado como animacion de Disney, uno de las companias mas famosos es y grande es el estudio ghibli.

Alumna F

El anime hace referencia a una distracción ó animación japonesa que se origino más o menos en los años 60 cuando japoneses producian sus obras televisivas, comics, etc.

Asimismo existen muchos estudios en Japón, **aunque** realmente pocos de ellos se dedican a las películas. más sin en cambio si existen varios proyectos de ello.

Estas animaciones se producen en capítulos de 22 minutos, y una serie tiene en promedio de 50 a 150 capítulos.

Cuentas con características que hacen destacar a sus personajes y a veces hacerlos parecer al irreal. Destacan principalmente como, tradiciones de Japón. Estos personajes son creados con:

- ojos grandes
- Gestos exagerados
- Cabellos de colores, entre otros.

En la historia nos cuenta que el diseño gráfico de Japón es muy antiguo, en el siglo VII los diseñadores dibujaban en bloques de madera.

En 1914 inició la producción de películas, durante los años 40 y 50 se crearon muchos materiales de bajo presupuesto.

Alumna G

El anime es la animación japonesa que tiene orígenes en los años 60, cuando los japoneses empezaban a hacer versiones televisivas de sus comics o manga.

El anime más frecuente se hace en formatos de series, estas se producen en capítulos de 22 minutos. Una serie tiene un promedio de entre 50 y 150 capítulos.

El anime tiene rasgos que lo distinguen de la animación occidental, en primer lugar, el estilo del dibujo, que actualmente es reconocido como típico de Japón.

Estas son algunas de las características fundamentales del estilo del dibujo y sus historias:

- ojos grandes
- cabello de colores
- una trama compleja
- referencia a la cultura japonesa
- deformidad tierna de los personajes
- gestos exagerados
- variedad de géneros

Alumno H

¿Que es el anime?

Lo que quiere decir es que el anime puede ser o es japonés y se dio origen en los años 60 cuando los japoneses empezaron a hacer comics.

Hay muchos japoneses y pocos se dedican a la televisión revistas comics etc. A lo que tiene que ver con lo público

¿Cuales son sus características?

Es el estilo de diferentes personas japonesas y es lo que hace diferente estos animés. **También** ay que entender como es que se debe de dibujar el anime.

Breve historia del anime

La tradición de los japoneses es muy antigua se creó desde el siglo VII, ellos demostraban su anime a través de madera **luego** fue evolucionando todo y en el año 1914 fue que comenzó la producción de películas etc. **Luego** que ocurrió la guerra le benefició a los japoneses ya que así desarrollaron la televisión (programas) sin ninguna ayuda extranjera.

En los años 60 y 70 descubrieron que tenían una demanda que fue por “Astro boy” y “Osamu Tezuka”. Hoy en día hay grandes animés y uno de ellos es Studio Ghibli fundado por Hayao.

Alumna K

El anime es una animacion que tiene sus orígenes en los años 60. Las animaciones se producen en un corto de 22 minutos y una serie en promedio de 50 y 120 capitulos.

Las características que lo distinguen son: el estilo de dibujo y adaptación cultural y que actualmente es reconocido como típico de Japón. **Por otro lado**, hay que entender como y por qué se dibuja de cierta manera. **Por ejemplo**: Los ojos grandes, cabellos de colores, Deformidad tierna de los personajes, gestos exagerados, un trama compleja, sobre todo, referencias de la cultura japonesa, y por ultimo, variedad de generos.

Desde el siglo VII los artistas dibujaban en bloques de madera. En 1914 comenzó la producción. La producción japonesa durante la guerra se enfocó a la propaganda. **Por eso** puede considerarse un reflejo de la historia como busqueda de identidad nacional. **ya que** se utilizo como entretenimiento y distraccion en tiempo dificiles.

Alumna L

El anime para muchos es la historia japonesa y es algo que los identifica como nación, el anime fue originado en los años 60 con varios japoneses que daban a conocer sus comics o mangas por medio de la television en los cuales tenian un estilo de dibujo que no se ha cambiado hasta el día de hoy. los personajes tienen ojos grandes, cabello de colores, se ven muy tiernos, sus gestos son muy exagerados, entre muchas mas cosas, fue hasta 1914 que se comenzaron a producir peliculas animadas japonesas las cuales tuvieron mucho éxito en muchas partes del mundo y dieron a su pais una identidad hasta hoy en día hay varios estudios de anime muy reconocidos internacionalmente.

Aunque durante la guerra el anime se apago, al culminar la guerra tomó mas fuerza y se dio a conocer en muchos paises extranjeros.

Alumno N

¿Que es el Anime?

La palabra anime hace referencia a la animación Japonesa que tiene sus orígenes en los años 60, cuando los japoneses empezaron a hacer versiones televisivas de sus comics o manga.

Aunque hay muchos estudios de Animación en japon pocos se dedican a la produccion de películas.

El anime mas frecuente se hace en formato de series televisivas, estas producidas en capitulos con una duracion de 22 minutos y comunmente cuentan una historia lineal. Una serie tiene en promedio 50 y 150 capitulos.

El anime tiene rasgos que lo distinguen de la animacion occidental. Estas son algunas de las características fundamentales del dibujo y de las historias.

*ojos grandes

Cabello de colores

Deformidad tierna de los personajes

Gestos exagerados

Una trama compleja

Referencias a la cultura japonesa

Variedad de generos

En 1914 comenzo la produccion de películas animadas japonesas eran adaptaciones de cuentos populares tradicionales. La animacion durante la guerra se enfoco en la propaganda, **Despues** de la guerra la industria cobra fuerza y se expandio hacia la television. Se considera que el anime es un reflejo de la historia japonesa y como una búsqueda de identidad nacional. **pues** es un producto de posguerra y del manga

Cabe destacar que Osamuo Tezuka quien es reconocido como el padre del manga y anime.

Alumna O

La palabra anime se refiere a la animacion japonesa que tiene su origen en los años 60, pues existen muchos estudios de animacion en Japon, pocos son para la produccion de peliculas, pues el anime es mas frecuente ya que se producen en capítulos de 22 minutos de duración y cuentan una historia lineal en varios capitulos produciendose así entre 50 y 150 capitulos por series.

El anime tiene rasgos que lo distinguen, empezando por el estilo de dibujo el cual **cabe mencionar** que no ha cambiado casi nada desde sus inicios, actualmente es muy reconocido en Japon y algunas de sus características son las siguientes

- ojos grandes
- cabello de colores
- una trama compleja
- variedad de generos
- deformidad tierna en personajes
- gestos exagerados
- referencias a la cultura japonesa

Así mismo durante los años 40 y 50 la industria tuvo grandes cantidades de material en poco tiempo y con bajo presupuesto, pues este puede considerarse como un reflejo de las historias japonesas y como una busqueda de identidad nacional. Su exito se debe a la necesidad de entretenimiento y distraccion en tiempos dificiles

Alumno P

La palabra anime se refiere a la animacion japonesa de los años 60.

Existen muchos estudios de animacion en Japon, pero pocos se dedican a la produccion de peliculas, hay varias obras maestras del cine de anime.

El anime tiene razgos que lo distinguen, por ejemplo el estilo de dibujo que casi no a cambiado desde sus inicios y es muy reconocido como tipico de Japon.

Las características fundamentales del estilo de un anime son: ojos grandes, cabello de colores, deformidad tierna, gestos exagerados, referencias a la cultura japonesa variedad de generos.

Desde el siglo VII los artistas dibujaban temas cotidianos en bloques de madera, que a su vez es el antecedente del anime.

En 1914 comenzo la produccion de peliculas animadas japonesas que era adaptaciones de cuentos populares tradicionales.

Alumna Q

El anime es una animación japonesa que se hizo en los años 60, cuando empezaron a hacer comics etcétera. **Pero**, hay muchos estudios de animación, **sin embargo pocos se dedican a la producción de películas** que, en su rango son 22 minutos por capítulo y si se habla de serie, son entre 50 y 150 capítulos máximo.

Las principales características del anime es que tienen ojos enormes, cabello de colores, físico y gestos exagerados, voz tierna y la deformidad de los personajes **también**.

Su historia. La tradición de Japón es muy antigua. **Ya que** en el siglo VII los dibujaban a través de la madera. Y en 1914 se empezaron a reproducir películas acerca de ello, La industria de la animación, agarró fuerza y empezó a exponerse en la televisión. Su éxito fue gracias a que era **principalmente** para distraer y necesidad de entretenimiento en momentos difíciles.

c) **Ausencia de marcadores del discurso de cualquier tipo**

Alumno J

¿Qué es el anime?

Yo entendi que el anime es una serie de producciones japonesas que tiene origen de los años 60.

Yo entendí que en que existen muchos tipos de producción en Japón, pocos se dedica a las películas.

El anime constantemente sale en el televisor con capitulos que duran aproximadamente 22 minutos y que fueron hechos para la distracción de los seres humanos en algunas ocasiones.

El anime son reconocido por sus exageraciones en los personajes:

Deformidades

Cabello de colore diferentes

Ojos grandes y

Referencias de la cultura japonesa.

Por alrededor de 1914 empezo la industria de los animes con algunos cuentos que llaman la atención

Aproximadamente un programa de animes tiene aproximadamente de 50 a 150 capitulos.

Cuadro de texto 4: Ejemplo de resumen sin marcadores del discurso

Alumno M

¿Qué es el anime?

Se refiere a una animación japones que tiene orígenes en los años 60, cuando los japoneses comenzaron a hacer transmisiones televisivas sobre sus comics o manga

¿Cuáles son sus características?

El anime tiene rasgos que lo distinguen de la animación de occidente, tales como:

- Los ojos grandes y el cabello de colores que son de sus principales características.
- La deformidad tierna de los personajes.
- Exageración en sus gestos.
- Una trama compleja
- Referencias a la cultura japonesa
- Variedad de géneros.

“La tradición grafica de Japón es muy antigua”

En 1914 comenzó la producción de películas animadas japonesas. Durante los años 40 y 50 la industria produjo grandes cantidades de material en muy poco tiempo y con muy bajo presupuesto.

En los años 60 y 70 comenzó la demanda internacional por este tipo de caricatura.

Uno de los hallazgos más relevantes del análisis cualitativo es la estrecha dependencia entre la mayoría de los resúmenes y el código de superficie del texto fuente. Según lo explican Van Dijk y Kintsch (1983), el código de superficie es el conjunto exacto de estructuras sintácticas y léxicas originalmente elegidas por el emisor para la producción de un texto. Dicho de otro modo, el código de superficie de un texto es el texto mismo, tal cual como ha sido producido, sea en el registro escrito o en el oral.

Entonces, al revisar los catorce productos de aprendizaje, se observó que diez participantes retomaron gran parte del código de superficie del texto expositivo *Una introducción al anime*, es decir, que no escribieron el resumen usando sus propias palabras ni sus propias estructuras sintácticas. Para resaltar este fenómeno, en las transcripciones de los resúmenes se subrayaron aquellos fragmentos del código de superficie del texto fuente que los estudiantes I, B, C, G, H, K, N, O, P y M copiaron íntegramente o recuperaron con ligeras modificaciones.

Igualmente, se observó que los participantes I, C, H, N y M reprodujeron, además, la superestructura textual del artículo de partida. La superestructura textual es la manera estructurada y jerarquizada en las que se organiza el contenido del texto (Van Dijk, 1978) y, en este sentido, Álvarez y Ramírez (2010) reconocen como uno de los subtipos de superestructura propio de los textos expositivos la modalidad pregunta-respuesta, tal y como se presenta la información en el texto fuente (véase Anexo 5).

Salvo *después*, en el texto fuente no aparece ningún otro organizador de la información; pero sí se emplean marcadores discursivos contraargumentativos, *aunque* y *sin embargo*, y consecutivos, *por eso* y *pues*. Estos, precisamente, aparecen en distintos resúmenes de los estudiantes que no fueron capaces de separarse del código de superficie del artículo, lo que, desde luego, no fue casualidad.

<i>Marcador discursivo</i>	<i>Resúmenes en los que aparece</i>
<i>Después</i>	<p>C → “despues de la guerra cobro fuerza la industria de Anime comics y manga”</p> <p>D → “Despues de la guerra, influyo y expandio donde desarrollo uniones extranjeras.”</p> <p>I → “Despues durante los años 40 y 50 se iniciaron <u>producciones de grandes cantidades de material en poco tiempo y con bajo presupuesto.</u>”</p> <p>N → “Despues de la guerra la industria cobra fuerza y se <u>expandio hacia la television.</u>”</p>
<i>Aunque</i>	<p>L → “Aunque hay muchos estudios de Animación en japon pocos se dedican a la produccion de peliculas.”</p> <p>B → “pocos se dedican a hacer peliculas aunque allá muchos exitos en estas peliculas”</p> <p>N → “Aunque hay muchos estudios de Animación en japon pocos se dedican a la produccion de peliculas.”</p>
<i>Sin embargo</i>	<p>B → “<u>Existen muchos estudios de anime en Japon</u>, sin embargo, pocos se dedican a hacer peliculas aunque allá muchos exitos en estas peliculas”</p> <p>Q → “hay muchos estudios de animación, sin embargo <u>pocos se dedican a la producción de películas</u>”</p>
<i>Por eso</i>	<p>K → “La producción japonesa <u>durante la guerra se enfocó a la propaganda</u>, Por eso puede considerarse un reflejo de la historia como <u>busqueda de identidad nacional.</u>”</p> <p>I → “Por eso se considera como un <u>reflejo de la historia japonesa y como una búsqueda de identidad nacional</u>”</p>
<i>Pues</i>	<p>I → “Por eso se considera como un <u>reflejo de la historia japonesa y como una búsqueda de identidad nacional</u>, pues es un <u>producto de la posguerra y la manga.</u>”</p>

	<p>N → “Se considera que el anime es <u>un reflejo de la historia japonesa y como una búsqueda de identidad nacional, pues es un producto de posguerra y del manga</u>”</p> <p>O → “<u>La palabra anime se refiere a la animacion japonesa que tiene su origen en los años 60, pues existen muchos estudios de animacion en Japon, pocos son para la produccion de peliculas, pues el anime es mas frecuente ya que se producen en capítulos de 22 minutos de duración y cuentan una historia lineal en varios capitulos produciendose así entre 50 y 150 capitulos por series.</u>”</p> <p>“<u>Así mismo durante los años 40 y 50 la industria tuvo grandes cantidades de material en poco tiempo y con bajo presupuesto, pues este puede considerarse como un reflejo de las historias japonesas y como una busqueda de identidad nacional.</u>”</p>
--	--

Tabla 42: Resúmenes que recuperan los marcadores discursivos del texto fuente

A manera de síntesis se afirma, entonces, que los resultados cuantitativos y cualitativos del producto de aprendizaje 5 fueron estos:

- ✓ El 50% de los participantes obtuvo una calificación reprobatoria en el resumen, mientras que las calificaciones superiores a 5, del otro 50%, se ubicaron en un rango de 6.5 a 9.75.
- ✓ El promedio de este producto de aprendizaje fue 5.7.
- ✓ Los catorce alumnos que emplearon marcadores del discurso en el resumen representan el 87.5 % de los asistentes a la sesión.
- ✓ Los dos alumnos que no emplearon marcadores del discurso en el resumen representan el 12.5 % de los asistentes a la sesión.
- ✓ Solo el participante D utilizó organizadores de la información de los tres tipos: de apertura, de continuidad y de cierre (*en primer término, en segundo lugar, para finalizar y después*).
- ✓ La estudiante Q empleó únicamente marcadores del discurso no organizadores de la información. Específicamente, la estudiante utilizó dos contraargumentativos (*pero y*

sin embargo), un aditivo (*también*), un consecutivo (*ya que*) y un comentador (*principalmente*).

- ✓ De los catorce alumnos que usaron organizadores de la información, dos de estos fueron de apertura (*en primer término y en primer lugar*); cinco, de continuidad (*por otro lado, en segundo lugar, luego, después*, que apareció en cuatro resúmenes diferentes, y *asimismo*, también en tres ocasiones) y cuatro de cierre (*para finalizar, para terminar, finalmente y por último*, organizador que apareció en dos resúmenes distintos).
- ✓ Los participantes P, C, K, L, H, I, O, B, N, Q y A hicieron uso tanto de organizadores como de marcadores discursivos de otras clases; de estos, los más recurrentes fueron los contraargumentativos (*sin embargo, aunque, pero, si bien y no obstante*); el marcador de concreción *por ejemplo*; los comentadores *cabe destacar y principalmente* y el consecutivo *ya que*.
- ✓ Diez alumnos —I, B, C, G, H, K, N, O, P y M— no pudieron independizarse del código de superficie del texto fuente, razón por la cual copiaron varias de las estructuras léxicas y semánticas del artículo o las retomaron con ligeras modificaciones.
- ✓ I, C, H, N y M imitaron en sus resúmenes el subtipo de superestructura pregunta-respuesta del texto fuente.
- ✓ En el texto fuente *Una introducción al anime* se hace uso de los marcadores *después, aunque, sin embargo, por eso y pues*, los cuales aparecen también en los resúmenes de C, D, I, N, L, B, Q, K y O.
- ✓ Para explicar el pobre desempeño cuantitativo y la dependencia respecto al texto fuente, se infieren dos posibles motivos: o bien los alumnos, a excepción de A, no saben a ciencia cierta cómo es un resumen y cómo redactarlo o sus habilidades de redacción son insuficientes para la resolución de la tarea.

4.4.6 Producto de aprendizaje 6: infografías

Al tratarse de la penúltima actividad de aprendizaje, se buscó que la elaboración de las infografías fuese adecuada para facilitar la llegada de los participantes al último nivel de comprensión de la taxonomía SOLO, el nivel abstracto ampliado. Como se recordará, se trata

del grado de comprensión más alto puesto que capacita al aprendiente a hacer uso de la estructura de conocimiento construida en un área diferente a la de inicio.

Entre las acciones que se proponen para llegar a esta fase, “sintetizar” fue la que se juzgó más conveniente para el diseño de una actividad que diese por terminado el curso adicional acerca del correcto uso de los marcadores discursivos organizadores de la información. De ahí que el objetivo de la sesión final de la secuencia didáctica fuese sintetizar el conocimiento adquirido, durante el curso, en una infografía.

Para Minervini (2005), las infografías son recursos visuales que permiten la difusión de información compleja a través de elementos gráficos, de modo que el acercamiento a dichos datos resulte sintético, esclarecedor y atractivo. Esta breve caracterización de las infografías fue de gran ayuda para diseñar la guía de observación para evaluar los cuatro productos de aprendizaje obtenidos.

Guía de observación 5	
Actividad de aprendizaje	Diseño y elaboración, en equipos, de una infografía que incluya la información más importante sobre los marcadores del discurso organizadores de la información
Producto de aprendizaje	Infografías
Aspectos a evaluar	
1) Informatividad 2) Extensión 3) Claridad 4) Diseño	
Escala de evaluación	
1) Informatividad <ul style="list-style-type: none"> a) Muy informativa (señala qué son los organizadores de la información, para qué sirven, cómo se clasifican y provee ejemplos) = 3 puntos b) Informativa (señala qué son los organizadores del información y para qué sirven) = 2 puntos c) Poco informativa (señala solamente qué son los organizadores de la información) = 1 punto 2) Extensión <ul style="list-style-type: none"> a) Textos breves = 2 puntos b) Textos extensos = 1 punto 	

<p>3) Claridad</p> <p>a) Suficiente (textos breves y comprensibles, letra legible y orden de los elementos visuales) = 2 puntos</p> <p>b) Insuficiente (textos extensos y poco comprensibles, letra ilegible, elementos visuales desorganizados) = 1 punto</p> <p>4) Diseño</p> <p>a) Muy atractivo (uso de elementos gráficos, distintos colores, flechas y señalizaciones, orden y limpieza) = 2 puntos</p> <p>b) Poco atractivo (pocos elementos gráficos, ausencia de colores y de señalizaciones, falta de orden) = 1 punto</p>
<p>Puntuación máxima: 9</p> <p>Puntuación mínima: 4</p>

Tabla 43: Guía de observación para el producto de aprendizaje 6

Revisión cuantitativa

Para poder realizar la revisión cuantitativa, las cinco evidencias de aprendizaje obtenidas fueron evaluadas según la escala habitual de 1 a 10. En la siguiente tabla aparecen los integrantes de cada equipo y la calificación final. La nota máxima fue 9, obtenida por los equipos de A y D; el de las alumnas I, F, K y Q, y el de E, O y B; la mínima fue 5, correspondiente a la infografía del equipo compuesto por C, H, J y P y la intermedia, 7 para G, L, M, N y Ñ. La calificación promedio de esta evidencia de aprendizaje fue de 7.8.

Puntajes y calificaciones de las infografías		
Infografía	Equipo	Calificación
1	C, H, J y P	5
2	B, E y O	9
3	G, L, M, N y Ñ	7
4	A y D	9
5	I, F, K y Q	9

Tabla 44: Calificaciones de los participantes en el producto de aprendizaje 6

Revisión cualitativa

La revisión cualitativa consistió en analizar la presencia o ausencia de las características especificadas para cada aspecto a evaluar en la guía de observación. En seguida se muestra una fotografía de cada producto de aprendizaje y se desglosan los puntajes alcanzados.

Infografía 1

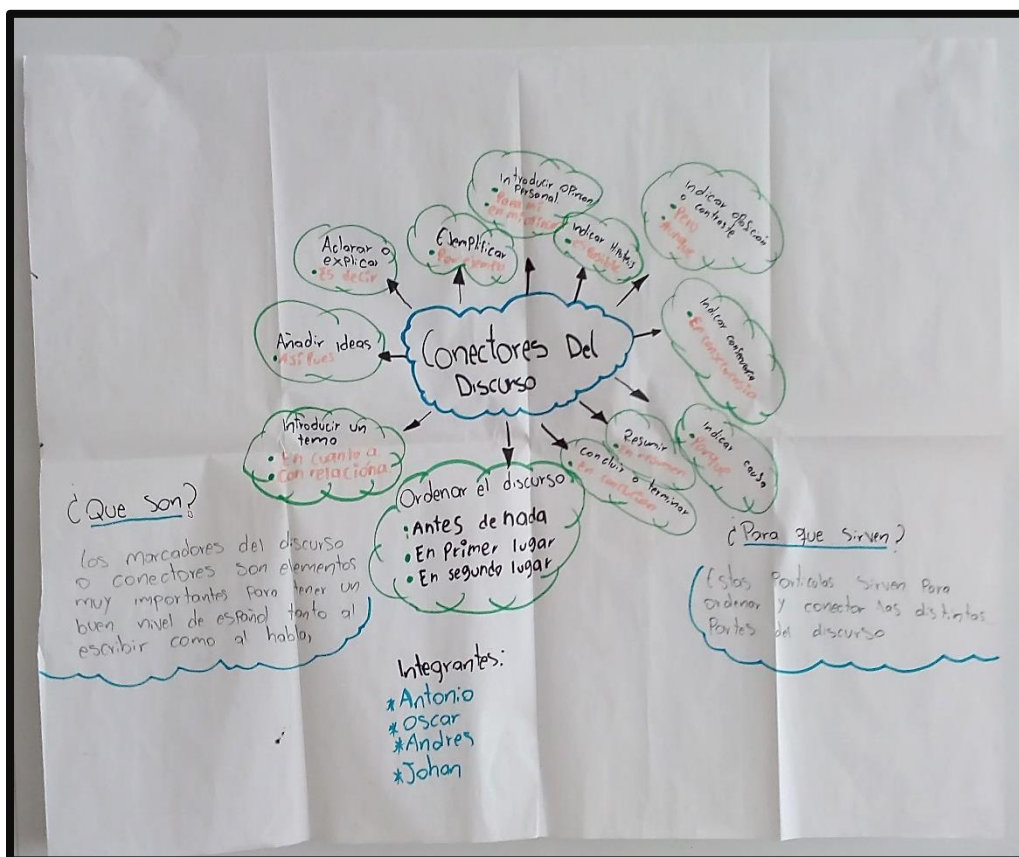


Ilustración 2: Primera infografía

Aspecto a evaluar	Puntaje	Comentarios	Calificación final
Informatividad	2	✓ Explica qué son los marcadores del discurso en general y para qué sirven.	

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ No aborda con precisión los organizadores de la información. ✓ Proporciona ejemplos de distintos tipos. 	
Extensión	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El texto es muy extenso, lo cual le resta el carácter sintético y sencillo esperable en una infografía. 	
Claridad	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La letra es muy pequeña e ilegible. ✓ Hay mucha información. ✓ No hay una organización jerárquica de los datos presentados. 	
Diseño	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sí hay colores, flechas y señalizaciones pero la falta de orden y el mal manejo del espacio le resta atractivo. 	5

Tabla 45: Evaluación cualitativa y cuantitativa de la infografía 1

Infografía 2

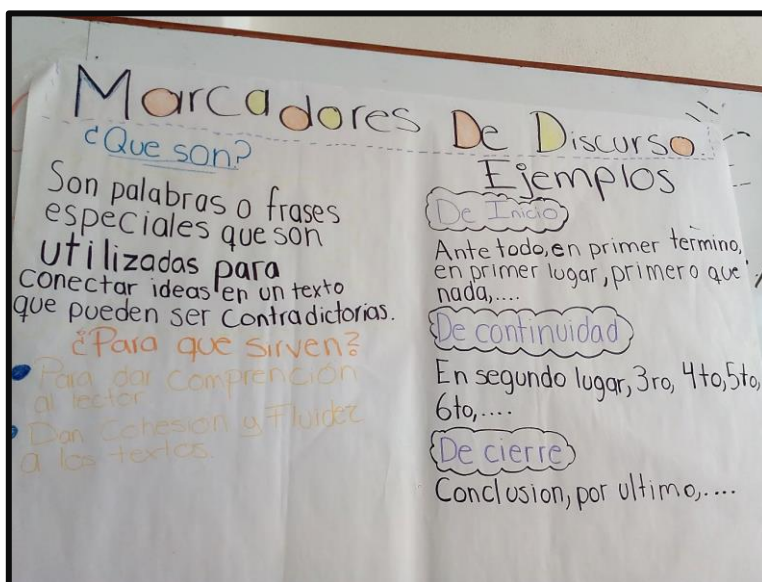


Ilustración 3: Segunda infografía

Aspecto a evaluar	Puntaje	Comentarios	Calificación final
Informatividad	3	✓ Explica qué son los organizadores de la información y para qué sirven; menciona los tres tipos y da ejemplos de cada uno.	
Extensión	1.5	✓ El texto no es excesivamente extenso pero tampoco es breve.	
Claridad	2	✓ La letra es legible. ✓ La información está distribuida ordenadamente en el espacio.	
Diseño	1.5	✓ Sí hay colores, diferentes tamaños de letras y señalizaciones pero predominan los elementos textuales por encima de los visuales.	9

Tabla 46: Evaluación cuantitativa y cualitativa de la infografía 2

Infografía 3

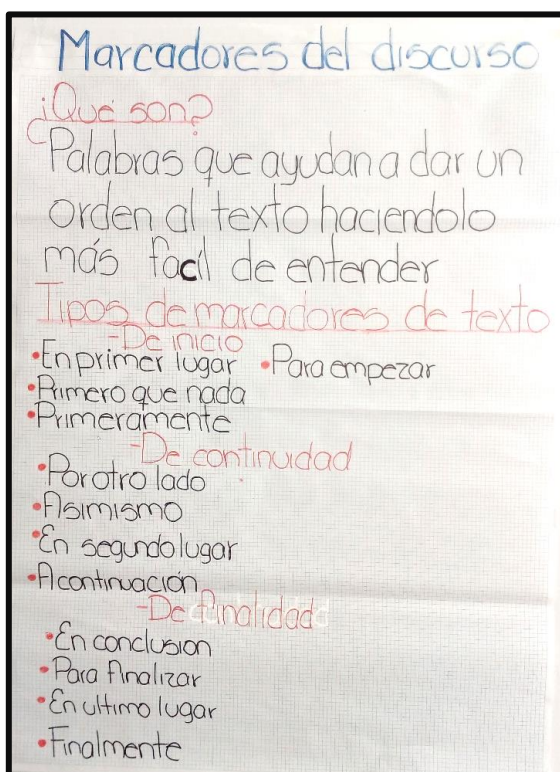


Ilustración 4: Tercera infografía

Aspecto a evaluar	Puntaje	Comentarios	Calificación final
Informatividad	2.5	✓ Explica qué son los organizadores de la información, para qué sirven y menciona los tres tipos.	
Extensión	1	✓ Es mucho texto escrito.	
Claridad	2	✓ La letra es legible. ✓ La información está distribuida ordenadamente en el espacio.	
Diseño	1	✓ Solo se usan dos colores diferentes e incisos. ✓ Carece de elementos gráficos.	7

Tabla 47: Evaluación cuantitativa y cualitativa de la infografía 3

Infografía 4

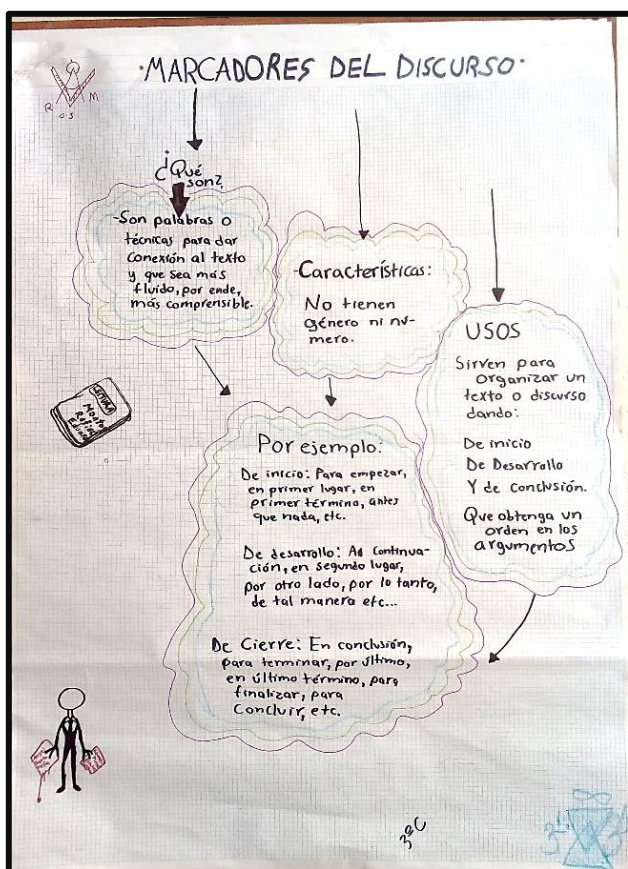


Ilustración 5: Cuarta infografía

Aspecto a evaluar	Puntaje	Comentarios	Calificación final
Informatividad	3	✓ Explica qué son los organizadores de la información, para qué sirven, cómo son, cómo se clasifican y da ejemplos de los tres tipos.	
Extensión	2	✓ La cantidad de texto es aceptable.	
Claridad	2	✓ La letra es legible. ✓ La información está distribuida ordenadamente en el espacio.	
Diseño	1.5	✓ Se usan colores y formas ✓ Los elementos gráficos no tienen relación alguna con el tema.	
			9

Tabla 48: Evaluación cuantitativa y cualitativa de la infografía 4

Infografía 5

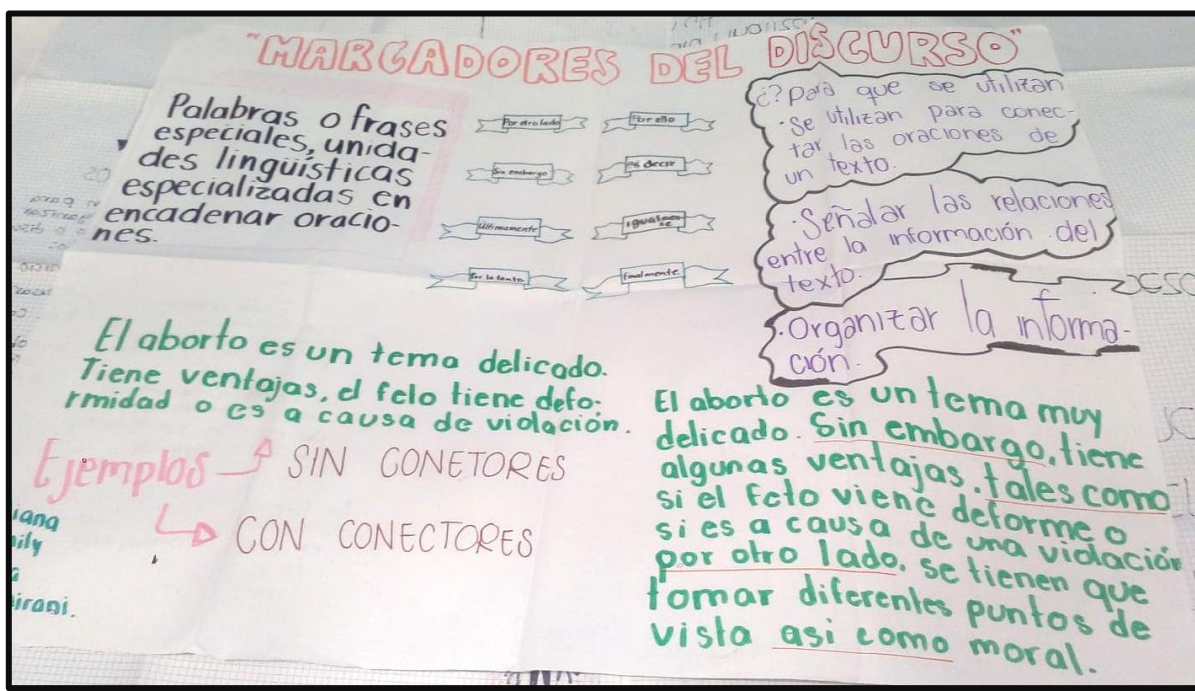


Ilustración 6: Quinta infografía

Aspecto a evaluar	Puntaje	Comentarios	Calificación final
Informatividad	3	✓ Explica qué son los marcadores del discurso en general, para qué sirven	

		y proporciona ejemplo de textos con marcadores y sin estos.	
Extensión	1.5	✓ La cantidad de texto es extensa.	
Claridad	2	✓ La letra es legible. ✓ La información está distribuida ordenadamente en el espacio.	
Diseño	2	✓ Se usan colores y formas ✓ Carece de elementos gráficos pero la información luce ordenada.	9

Tabla 49: Evaluación cuantitativa y cualitativa de la infografía 5

La revisión cualitativa de estos productos de aprendizaje arroja resultados positivos; pues a excepción de la infografía 1, las cuatro restantes comprueban que, más allá de los elementos de diseño, los participantes B, E, O, L, M, N, Ñ, A, D, I, F, K y Q alcanzaron el objetivo de la sesión final: sintetizar los conocimientos adquiridos a través de la participación activa en el curso adicional.

Por lo tanto, de este análisis cuantitativo y cualitativo se concluye que, en efecto, los asistentes a la aplicación de la propuesta didáctica alcanzaron el nivel abstracto ampliado de comprensión, el más complejo de acuerdo con la taxonomía SOLO, puesto que fueron capaces de emplear y modificar sus estructuras de conocimiento, construidas a lo largo de las sesiones, para presentar tal información en una modalidad completamente diferente a las utilizadas por la docente para darles a conocer el tema del curso.

4.4.7 La retroalimentación de los participantes: otra fuente de datos

La información cuantitativa derivada de las pre-pruebas y las post-pruebas así como la revisión cualitativa de los productos de aprendizaje son los datos confiables sobre los que se sustentan los resultados finales de esta investigación. Sin embargo, conocer la opinión de los participantes también se estimó conveniente y útil para, de esta manera, obtener una fuente directa más acerca de la eficacia de la secuencia didáctica.

Fue posible recabar la retroalimentación de los asistentes al curso mediante la aplicación del siguiente formato de evaluación.

Propuesta didáctica para la enseñanza explícita de los marcadores discursivos organizadores de la información
Retroalimentación de los participantes

Instrucción: evalúa cada aspecto del taller usando la siguiente escala, de acuerdo con tu opinión.

Excelente → 10 puntos
Insuficiente → 0 puntos

Bien → 5 puntos

Puede mejorar → 1 punto

Aspecto del taller	Evaluación	Sugerencias para mejorar
1) Actividades realizadas durante el taller (interesantes, útiles)		
2) Claridad en las exposiciones de la maestra		
3) Claridad en las instrucciones dadas por la maestra		
4) Tiempo dedicado a cada actividad (suficiente o insuficiente)	Total:	

¿Aprendiste algo del taller?, ¿qué aprendiste?

Ilustración 7: Formato para la retroalimentación del curso

De modo similar a los análisis cuantitativos previos, para obtener las calificaciones mínima, máxima e intermedias, además del promedio, los aciertos totales asignados por cada participante se dividieron entre cuarenta, es decir, el puntaje más alto posible. Cabe señalar que se indicó a los alumnos que no pusieran su nombre en los formatos de modo que el anonimato les permitiera expresar su más sincera opinión.

En la tabla que a continuación aparece, se revelan las calificaciones asignadas por los participantes al curso.

Número de formato	Puntaje	Calificación
1	25	6
2	27	7
3	31	8
4	30	8
5	35	9
6	35	9
7	35	9

8	35	9
9	35	9
10	35	9
11	35	9
12	35	9
13	40	10
14	40	10
15	40	10
16	40	10
17	40	10
18	40	10

Tabla 50: Calificaciones otorgadas por los participantes al curso

La calificación menor fue 6, asignada por un solo participante, mientras que la mayor fue 10, dada por seis alumnos. En lo que concierne a las valoraciones intermedias, un estudiante dio una calificación de 7 a la secuencia; dos le dieron un 8 y ocho asistentes le asignaron un 9. Por último, el promedio alcanzado por el curso fue de 8.9.

Además de la evaluación numérica, las sugerencias para mejorar, proporcionadas por ocho alumnos, permitieron ahondar en la opinión de estos. En seguida se transcriben, manteniendo la redacción y la ortografía originales, esas ocho recomendaciones clasificadas según el aspecto del curso.

Actividades realizadas durante el taller (interesantes, útiles)

- “un poco mas didácticos los trabajos.”
- “Un poco mas de actividades recreativas o expuestas también.”
- “mas actividades”
- “Un poco más interactivo (En Grupos)”
- “Hacer las actividades mas interezantes y divertidas”

Claridad de las instrucciones dadas por la maestra

- “Hablar más claro pero está bien como lo hace.”

Tiempo dedicado a cada actividad (suficiente o insuficiente)

- “Adquirir mas tiempo para las actividades”
- “No estarian mal otras horas mas”

Cuadro de texto: Sugerencias hechas por los participantes

Otro componente del formato de evaluación que aportó información de valor para el estudio fueron las preguntas: ¿aprendiste algo del taller?, ¿qué aprendiste? De los dieciocho asistentes al curso, catorce respondieron las interrogantes y estas fueron sus respuestas:

¿Aprendiste algo del taller?, ¿qué aprendiste?

- 1) “Es importante usar conectores, ya que dan claridad a un texto para ser más breve y hay muchos de ellos.”
- 2) “Marcadores del discurso. Como son, cuales, como utilizarlos”
- 3) “Si aprendi, Aprendi que los marcadores son muy importantes en nuestro vocabulario y escritura y se que para tener un vocabulario y escritura mejor debo utilizar marcadores”
- 4) “Aprendí a la enseñanza de discursos, bueno los marcadores que organizan a la información y en segundo, como usarlos.”
- 5) “Si, me ayudo con mi escritura y redacción y a usar más los marcadores del discurso”
- 6) “Si, a utilizar en los textos los diferentes tipos de marcadores y antes que nada saber donde usarlos.”
- 7) “Si aprendi a unir textos para que se entienda mas el tema”
- 8) “Aprendi como utilizar los conectores y para que nos sirven”
- 9) “A utilizar aún más los marcadores del texto, algunos ya los utilizaba, pero no todos.”
- 10) “Sí, aprendi que podemos utilizar los conectores para cualquiera de nuestros textos para darle una mayor fluidez y comprensión al texto”
- 11) “Si, a como utilizar los marcadores de la informacion de manera adecuada de igual forma, pude corregir un poco mis faltas de ortografia”

- 12) “Para que sirven los marcadores de discurso y que son.”
- 13) “Se aprendió con claridad lo que es un marcadores de discurso, lo que es, para que sirve, donde utilizarlo y como utilizarlo”
- 14) “Aprendí a utilizar los marcadores de discurso a como van y en donde van”

Cuadro de texto 8: Respuestas a la pregunta ¿qué aprendiste?

En términos generales, la retroalimentación que se obtuvo de los estudiantes fue positiva. De acuerdo con lo expresado por los dieciocho participantes de manera anónima se afirma que:

- ✓ El curso fue evaluado con una calificación promedio de 8.9.
- ✓ Las sugerencias más recurrentes giraron en torno a la necesidad de actividades de aprendizaje más lúdicas, dinámicas e interesantes.
- ✓ Dos participantes propusieron que se le dedicasen más horas a la aplicación del curso.
- ✓ 77.7% de los estudiantes aprendió qué son los marcadores del discurso, para qué sirven y cómo usarlos en distintos tipos de textos.

4.5 Resultados globales

La extensa revisión de los instrumentos de recolección de datos aplicados durante el desarrollo de la secuencia didáctica o tras la revisión de la misma, conducen a resultados concretos.

En primer lugar, el análisis cuantitativo de los promedios del grupo experimental en la pre y la post-prueba, evidencian que, en general, las calificaciones de los participantes aumentaron en la segunda aplicación de la prueba, esto es, después de haber asistido al curso derivado de la propuesta didáctica.

Primer resultado: aumento en el desempeño del grupo experimental de la pre-prueba a la post-prueba		
Instrumento	Promedio	Incremento porcentual
Pre-prueba en su totalidad	6.22	19.6%

Post-prueba en su totalidad	7.44	
Pre-prueba (solo ejercicios A y C)	6.83	28.40%
Post-prueba (solo ejercicios C y D)	8.77	

Tabla 51: Primer resultado global

En segundo lugar, la comparación entre los dos grupos de participantes, experimental y control, arrojó que el promedio del grupo experimental aumentó de la pre a la post-prueba, mientras que la calificación promedio del grupo control disminuyó al hacer el análisis de la batería de ejercicios en su totalidad.

Segundo resultado: aumento del desempeño del grupo experimental en la post-prueba		
Pre-prueba y post-prueba de la batería de ejercicios completa		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Promedio de la pre-prueba	6.22	5.5
Promedio de la post-prueba	7.44	5.22
Incremento o decremento porcentual	Incremento del 19.6%	Decremento del 5.09%

Tabla 52: Segundo resultado global, aumento del grupo experimental en la post-prueba

Pre-prueba de la batería de ejercicios completa		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Promedio	6.22	5.5
Diferencia entre los promedios	0.72	

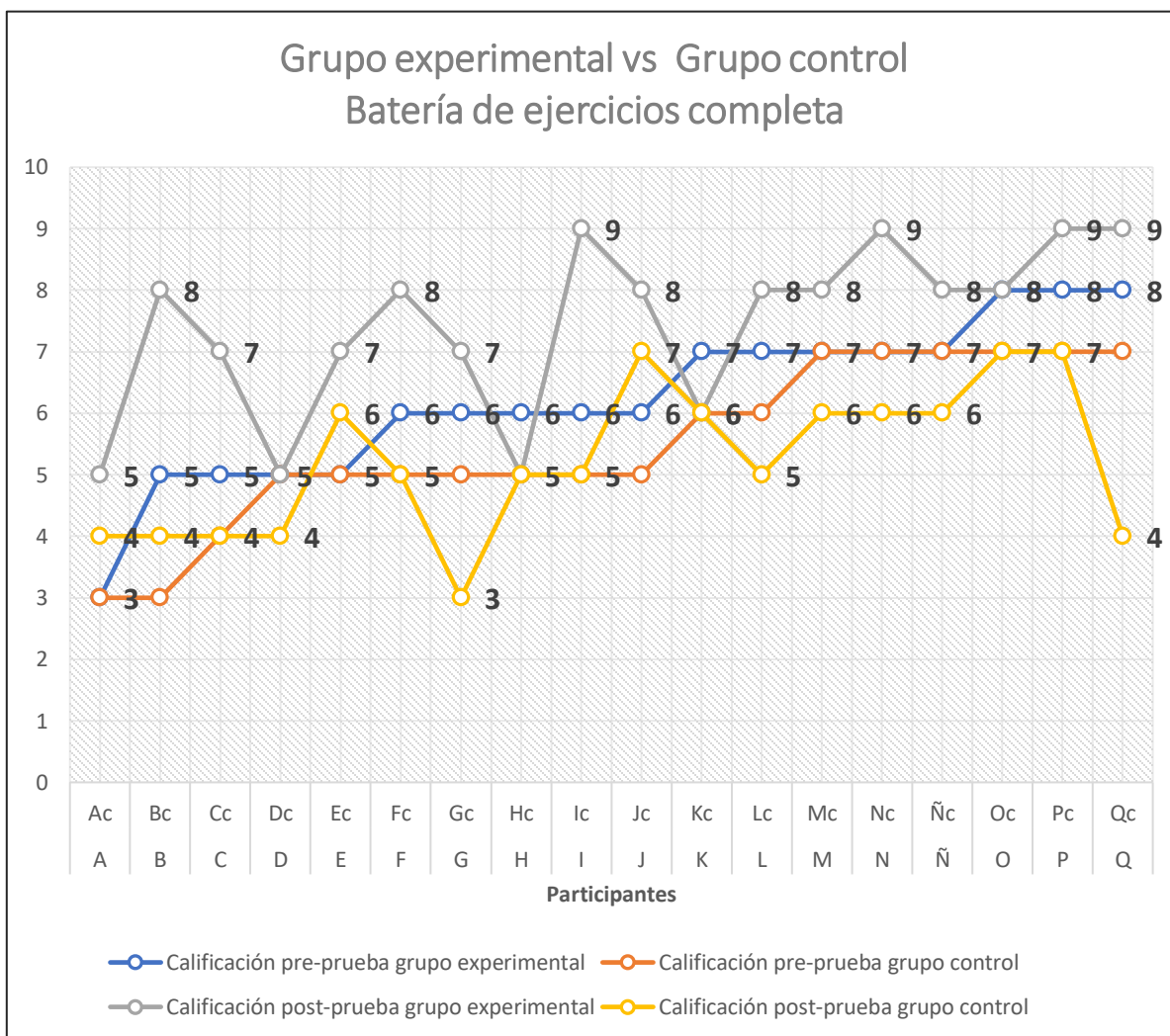
Tabla 53: Segundo resultado global, diferencia entre los promedios del grupo experimental y el grupo control en la pre-prueba

Post-prueba de la batería de ejercicios completa		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Promedio	7.44	5.22
Diferencia entre los promedios	2.22	

Tabla 54: Segundo resultado global, diferencia entre los promedios del grupo experimental y el grupo control en la post-prueba

Además, estas cifras señalan que, antes de la aplicación de la secuencia didáctica, la diferencia entre los promedios del grupo experimental y del control en la pre-prueba fue

únicamente de 0.72 puntos. Por el contrario, una vez que los integrantes del grupo experimental asistieron al curso adicional, la diferencia entre los promedios de ambos grupos en la post-prueba ascendió a 2.22 puntos.



Gráfica 17: Resultados comparativos del grupo experimental y el grupo control en la batería de ejercicios completa

Asimismo, al contrastar los resultados de la batería de ejercicios sin tomar en cuenta los datos de la indicación B, se observó que el aumento en el promedio de la pre a la post-prueba fue ampliamente superior en el grupo experimental que en el control.

Segundo resultado: aumento del desempeño del grupo experimental en la post-prueba		
Pre-prueba y post-prueba de la batería de ejercicios sin contar el B		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Promedio de la pre-prueba	6.83	5.61
Promedio de la post-prueba	8.77	6
Incremento o decremento porcentual	Incremento del 28.40%	Incremento del 6.95%

Tabla 55: Segundo resultado global, aumento del desempeño del grupo experimental en la post-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B

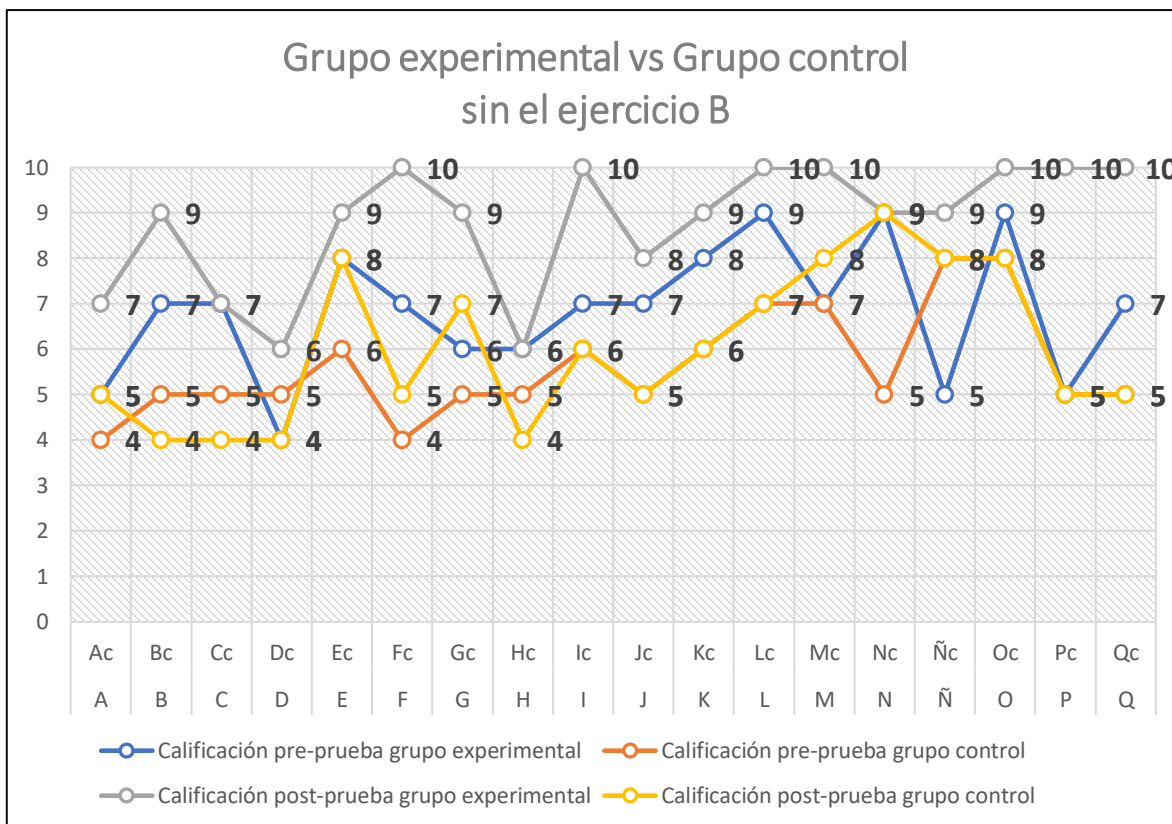
De igual modo, la diferencia entre los promedios del grupo experimental y del control en la pre-prueba, sin el ejercicio B, fue de 1.22 puntos. En cuanto al promedio de la post-prueba, la diferencia entre ambos grupos se incrementó hasta 2.77 puntos.

Pre-prueba de la batería sin contar el ejercicio B		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Promedio	6.83	5.61
Diferencia entre los promedios	1.22	

Tabla 56: Segundo resultado global, diferencia entre los promedios del grupo experimental y el grupo control en la pre-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B

Post-prueba de la batería de ejercicios sin contar el ejercicio B		
Resultado a comparar	Grupo experimental	Grupo control
Promedio	8.77	6
Diferencia entre los promedios	2.77	

Tabla 57: Segundo resultado global, diferencia entre los promedios del grupo experimental y el grupo control en la post-prueba sin tomar en cuenta el ejercicio B



Gráfica 18: Resultados comparativos del grupo experimental y el grupo control en la batería de ejercicios sin tomar en cuenta el B

En tercer lugar, la revisión de los promedios de cada ejercicio reveló que el rendimiento de los participantes, tanto del grupo experimental como del control, fue particularmente bajo en el ejercicio B en la pre y la post-prueba.

Tercer resultado: bajo rendimiento del grupo experimental en el ejercicio B de la pre y la post-prueba			
Ejercicio	Promedio en la pre-prueba	Promedio en la post-prueba	Incremento porcentual
A (en la pre-prueba) C (en la post-prueba)	7.16	9.27	29.46%
B	5.5	5.9	7.27%
C (en la pre-prueba) D (en la post-prueba)	6.77	7.66	13.14%

Tabla 58: Tercer resultado global, bajo desempeño del grupo experimental en el ejercicio B

Tercer resultado: bajo rendimiento del grupo control en el ejercicio B de la pre y la post-prueba			
Ejercicio	Promedio en la pre-prueba	Promedio en la post-prueba	Incremento porcentual
A (en la pre-prueba) C (en la post-prueba)	6.33	7.16	13.11%
Ejercicio	Promedio en la pre-prueba	Promedio en la post-prueba	Decremento porcentual
B	5.11	4.39	14.09 %
C (en la pre-prueba) D (en la post-prueba)	4.66	3.72	20.17%

Tabla 59: Tercer resultado global, bajo desempeño del grupo control en el ejercicio B

El ejercicio B consistía en elegir el organizador de la información más adecuado para rellenar los espacios en blanco de cuatro textos breves; como se ve, esta indicación es, sin duda, un claro ejemplo de los ejercicios tradicionales y más utilizados para la enseñanza de los marcadores del discurso.

La posible razón detrás del deficiente desempeño de los participantes en este ejercicio se relaciona con la principal actividad cognitiva que debían realizar: leer. A diferencia del ejercicio A que implicaba la redacción libre de un proceso, y del ejercicio C que requería la reconstrucción de la estructura textual de un discurso instruccional; la indicación B demandaba que los estudiantes leyeran los cuatro pequeños textos, los comprendieran y, solo entonces, los completaran con el organizador de la información pertinente.

Sin embargo, de las respuestas en el ejercicio B y de ciertos resúmenes producidos por los integrantes del grupo experimental durante la sesión 4, se deduce que el nivel de comprensión lectora de algunos estudiantes no es el suficiente para completar tareas de lectura de forma exitosa.

Al hablar de comprensión lectora, Kintsch y van Dijk (1978) explican que semánticamente todo texto tiene una microestructura y una macroestructura. La microestructura es, por un lado, el entramado de relaciones de coherencia temática que se establece entre las proposiciones más cercanas en un texto, es decir, se trata de la coherencia

local. Por el otro lado, la macroestructura consiste en la coherencia temática global del texto, o sea, su esencia.

De acuerdo con estos autores, los procesos mentales que intervienen durante la lectura se orientan a que la comprensión pase del nivel microestructural al macroestructural; en otras palabras, que el lector comprenda párrafo por párrafo, pero que también entienda cómo las relaciones entre estos permiten acceder al tema global del texto.

Entonces, se hipotetiza que la mayoría de los participantes no cuenta con la competencia lectora requerida para pasar de la microestructura a la macroestructura, de manera que sea posible, justamente, explicitar las relaciones de coherencia temática, tanto a nivel local como global, mediante los organizadores de la información. Tal fue el caso de los alumnos D, C, Bc y Ec, quienes completaron uno de los cuatro textos de la siguiente forma:

Alumno D

Es sencillo reconocer cuando tu novio te está engañando pues, por un lado, empieza a comportarse de forma extraña y, **para empezar**, la intuición femenina nos ayuda comprender que algo está mal. **Ante todo** hay ciertas pistas que indican claramente una infidelidad. **A continuación** las explicamos todas. Primero, aparecen los mensajes de texto misteriosos que tu pareja trata de ocultarte. **Después**, comienzas a notarlo nervioso, distraído o hasta grosero. **Por otro lado**, escuchas chismes inquietantes sobre tu novio y la chica con quien lo vieron recientemente. **Por último**, antes de que confirmes su infidelidad, él decide cortarte y así es como termina todo.

Cuadro de texto 4: Fragmento del ejercicio B del alumno D

Alumno C

¡Qué aburrido: las clases de Lectura y Redacción siempre son iguales! **Ante todo** la maestra siempre llega muy puntual. **Para empezar**, nos saluda y pregunta si hicimos la tarea. **Posteriormente** nos sentamos y esperamos el pase de lista. Posteriormente, explica el tema sin dejarnos hablar y, **Finalmente**, nos deja mucha tarea.

Cuadro de texto 5: Fragmento del ejercicio B del alumno C

Alumno Bc

Preparar hot cakes es muy fácil. En primer lugar, se mezcla el harina con la leche y la mantequilla derretida. Después, **en primer término**, se agregan los huevos necesarios y se bate la mezcla. **Posteriormente**, se vierte una porción de la mezcla sobre una sartén caliente. Pasados unos minutos, se voltea el hot cake con cuidado y, **por último**, se les unta mantequilla y mermelada al gusto.

Cuadro de texto 6: Fragmento del ejercicio B del alumno Bc

Alumna Ec

Instagram es una de las redes sociales más nocivas para los jóvenes por diferentes razones. Muchas celebridades usan esta plataforma para compartir sus vidas perfectas, divertidas y glamorosas; esto, *de igual forma*, puede provocar envidia o inconformidad en los adolescentes, que ven tales fotos y videos de una realidad muy diferente a la suya. *En primer término*, muchas chicas pueden desarrollar serios complejos corporales al encontrar en Instagram imágenes de cuerpos delgados y atléticos. *En segundo lugar*, la exposición continua a las publicaciones de esta red social puede convertirse en una adicción. *Por último*, de acuerdo con la Asociación Mexicana de Psicología, el contenido de Instagram debería controlarse con más cuidado para evitar los efectos negativos mencionados.

Cuadro de texto 7: Fragmento del ejercicio B de la alumna Ec

Lo sucedido con el ejercicio B fue un hallazgo inesperado que, no obstante, implica un aporte de extrema relevancia de la presente investigación para el conocimiento establecido respecto a la didáctica de los marcadores del discurso. Como se describió en el capítulo I, la manera tradicional en la que se enseña, practica y consolida el uso de estas herramientas discursivas se basa en ejercicios descontextualizados, los cuales solamente requieren que el aprendiente llene espacios en blanco con el marcador discursivo pertinente, sumamente similares a la instrucción B de la pre y la post-prueba (Terrones, 2015). Mas lo que demuestran los resultados del estudio es que, al menos en el caso de los treinta y seis alumnos del Instituto San Lucas, un ejercicio de esta clase no sirvió para favorecer el uso razonado de los marcadores del discurso.

A partir de este descubrimiento se plantea una línea de investigación para estudios futuros, a saber, la pertinencia de los ejercicios tradicionales para la enseñanza y la práctica de los marcadores del discurso. En este sentido, sería de gran ayuda para los creadores de recursos didácticos y, sobre todo, para los docentes, saber si el enfoque que se plantea en los manuales y ejercicios es el más adecuado para garantizar el conocimiento y la comprensión de estas herramientas discursivas.

En cuarto lugar, la valoración cualitativa de los productos de aprendizaje dejó en claro que, salvo algunas excepciones, la mayor parte de los integrantes del grupo experimental alcanzó los objetivos propuestos para cada sesión. Se llegó a esta conclusión después de revisar, con la ayuda de guías de observación especialmente diseñadas para tal fin, cada

producto, asignarles una calificación numérica según la escala usual de 1 a 10 y, sobre todo, describir las características significativas.

Si bien el grupo experimental fue conformado por dieciocho participantes, el número de productos de aprendizaje obtenidos varió puesto que muchas de las actividades de aprendizaje se realizaron en equipos.

El resumen de los resultados cualitativos de las evidencias de aprendizaje expone lo siguiente.

Sesión 1	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocer la falta de marcas discursivas en un texto alterado para así notar la ausencia de la función discursiva ➤ Identificar que la presencia de marcas discursivas aporta mayor claridad al texto
Actividad:	Lectura comparada de dos versiones del texto <i>Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien</i> , una sin marcadores del discurso y otra con estos
Producto de aprendizaje:	Diecisiete respuestas escritas a las preguntas de reflexión
Resultados <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco de diecisiete participantes iniciaron el curso con conocimientos básicos previos sobre el tema, mismos que les permitieron conceptualizar a los marcadores del discurso como conectores o enlaces. ✓ El 55.41% de los alumnos reconoció sin dificultad la ausencia de los marcadores del discurso en la versión modificada del texto. ✓ El 44.59% de los alumnos restante no reconoció la falta de marcadores discursivos en una de las versiones y, consecuentemente, tampoco descubrió que la presencia de estos recursos aporta claridad al texto. ✓ La respuesta escrita a las preguntas propició que tres estudiantes siguieran un proceso de reflexión metalingüística que les permitió comprender que la falta de marcadores discursivos provoca la desconexión en un texto. 	

Tabla 60: Resultados cualitativos del producto de aprendizaje de la sesión 1

Sesión 2	
Objetivos:	➤ Explicar qué son los marcadores del discurso y para qué sirven, en términos generales.
Actividad:	Elaboración de un papelógrafo en equipos para construir una definición propia sobre los marcadores del discurso
Producto de aprendizaje:	Cuatro definiciones
<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La actividad de aprendizaje resultó ser más complicada de lo previsto. ✓ De las cuatro definiciones construidas, solo una recupera las dos funciones de los marcadores del discurso explicadas: como instrucciones para guiar el procesamiento del texto y como mecanismos de cohesión. ✓ En dos definiciones, la función de los marcadores discursivos se reduce a su papel de enlace. 	

Tabla 61: Resultados cualitativos del producto de aprendizaje de la sesión 2

Sesión 3	
Objetivos:	➤ Distinguir la función específica de los marcadores del discurso organizadores de la información
Actividad:	Reconstrucción de un texto expositivo fragmentado a manera de rompecabezas en equipos
Producto de aprendizaje:	Seis rompecabezas textuales armados
<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ De los seis rompecabezas producidos, la reconstrucción de cuatro fue exactamente igual a la estructura textual del artículo original. ✓ Los dos rompecabezas restantes modificaron la estructura textual del texto original, de modo que su reconstrucción no resultó del todo lógica. ✓ Solo uno de los equipos situó los organizadores de la información en un orden inadecuado. 	

<p>✓ Los seis equipos de participantes llevaron a cabo esta actividad guiados por su intuición y sus conocimientos previos, hecho que se planteó como el objetivo de la sesión.</p>

Tabla 62: Resultados cualitativos del producto de aprendizaje de la sesión 3

Sesión 4	
Objetivos:	➤ Usar, en el plano de la oralidad, distintos ejemplos de marcadores del discurso ordenadores de la información al describir un proceso determinado
Actividad:	Planeación y representación de un tutorial para Youtube
Producto de aprendizaje:	Cuatro guiones
<p>Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los cuatro guiones presentaron las mismas deficiencias: redacción demasiado esquemática y errores de ortografía. ✓ Los dos guiones con organizadores de la información mostraron una estructura textual más ordenada y explícita que la de aquellos que carecieron de estos recursos lingüísticos. ✓ Por unanimidad, los estudiantes aseguraron que los tutoriales más comprensibles y claros fueron los que se representaron partiendo de los guiones con presencia de organizadores de la información. 	

Tabla 63: Resultados cualitativos del producto de aprendizaje de la sesión 4

Sesión 5	
Objetivos:	➤ Aplicar los marcadores del discurso ordenadores de la información a la redacción de un resumen
Actividad:	<p>3. Lectura individual de un texto expositivo</p> <p>4. Redacción individual de un resumen cuidando especialmente el uso de los marcadores del discurso y la estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión</p>
Producto de aprendizaje:	Dieciséis resúmenes

Resultados

- ✓ Ocho de los participantes obtuvieron una calificación reprobatoria en el resumen,
- ✓ Las calificaciones aprobatorias de los ocho alumnos restantes se ubicaron en un rango de 6.5 a 9.75.
- ✓ El promedio de este producto de aprendizaje fue 5.7.
- ✓ Catorce alumnos utilizaron marcadores del discurso para la construcción de su resumen.
- ✓ Dos alumnos no utilizaron marcadores del discurso.
- ✓ Solo el participante D utilizó organizadores de la información de los tres tipos: de apertura, de continuidad y de cierre (*en primer término, en segundo lugar, para finalizar y después*).
- ✓ La estudiante Q empleó únicamente marcadores del discurso no organizadores de la información. Específicamente, la estudiante utilizó dos contraargumentativos (*pero y sin embargo*), un aditivo (*también*), un consecutivo (*ya que*) y un comentador (*principalmente*).
- ✓ Los participantes P, C, K, L, H, I, O, B, N, Q y A hicieron uso tanto de organizadores como de marcadores discursivos de otras clases; de estos, los más recurrentes fueron los contraargumentativos (*sin embargo, aunque, pero, si bien y no obstante*); el marcador de concreción *por ejemplo*; los comentadores *cabe destacar y principalmente* y el consecutivo *ya que*.
- ✓ Diez alumnos tuvieron serias dificultades para independizarse del código de superficie del texto fuente, por lo que copiaron varias de las estructuras léxicas y semánticas del artículo o las retomaron con ligeras modificaciones.
- ✓ Cinco alumnos imitaron en sus resúmenes el subtipo de superestructura pregunta-respuesta del texto fuente.
- ✓ En el texto fuente *Una introducción al anime* se hace uso de los marcadores *después, aunque, sin embargo, por eso y pues*, los cuales aparecen también en los resúmenes de C, D, I, N, L, B, Q, K y O.
- ✓ El bajo desempeño cuantitativo y la dependencia respecto al texto fuente de los participantes se pueden atribuir a dos razones: o bien los alumnos no saben a

ciencia cierta cómo es un resumen y cómo redactarlo o sus habilidades de redacción son insuficientes para la resolución de la tarea

Tabla 64: Resultados cualitativos del producto de aprendizaje de la sesión 5

Sesión:	6
Objetivos:	➤ Sintetizar el conocimiento adquirido acerca de los marcadores del discurso organizadores de la información
Actividad:	Diseño y elaboración, en equipos, de una infografía que incluya la información más importante sobre los marcadores del discurso ordenadores de la información
Producto de aprendizaje:	Cinco infografías
Resultados <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuatro de las cinco infografías cumplieron satisfactoriamente con el criterio de evaluación más importante: la informatividad. ✓ Trece participantes, distribuidos en los cuatro equipos de las infografías exitosas, sintetizaron adecuadamente el conocimiento adquirido en el curso. ✓ El 81% de los estudiantes los asistentes a la aplicación de la propuesta didáctica alcanzó el nivel abstracto ampliado de comprensión, el más complejo de acuerdo con la taxonomía SOLO, puesto que fueron capaces de emplear y modificar sus estructuras de conocimiento, construidas a lo largo de las sesiones, para presentar tal información de acuerdo con la modalidad de la infografía. 	

Tabla 65: Resultados cualitativos del producto de aprendizaje de la sesión 6

En quinto lugar, los dieciocho participantes retroalimentaron positivamente la aplicación de la secuencia didáctica. Hicieron algunas sugerencias acerca de la conveniencia de desarrollar actividades de aprendizaje más lúdicas y dedicarles más tiempo a estas. El 77.7% de los alumnos declaró haber aprendido qué son los marcadores del discurso, para qué sirven y cómo usarlos gracias al curso.

4.6 En conclusión

Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, concluyen que la manipulación de la variable independiente, la enseñanza explícita y sistemática de los marcadores del discurso, provocó un impacto positivo en los participantes del grupo experimental.

En este sentido, el análisis comparativo del desempeño en la pre-prueba y la post-prueba revela que los integrantes del grupo experimental alcanzaron mejores resultados que los alumnos del control por haber participado activamente en el curso adicional derivado de la propuesta didáctica.

De igual forma, la revisión cualitativa de los productos de aprendizaje dejó en claro que, salvo algunas excepciones, la mayor parte de los asistentes al curso alcanzó los niveles de comprensión del tema estipulados para cada sesión en concordancia con la taxonomía SOLO de John Biggs.

Ahora bien, aun cuando los análisis cuantitativo y cualitativo arrojaron datos positivos y alentadores, ha de reconocerse que, en relación a la hipótesis, los resultados de la investigación no son del todo concluyentes.

La hipótesis de la cual partió el estudio sostiene que la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información facilita la redacción de textos académicos, coherentes, cohesionados y compuestos por secuencias textuales organizadas y presentadas con precisión, siempre y cuando los alumnos tengan consolidados sus conocimientos ortográficos, comprendan las características de los textos escolares usuales y dispongan de un nivel de comprensión lectora suficiente para reconstruir la macroestructura de un texto fuente y discriminar sus ideas principales. Para refutar o comprobar tal aseveración se decidió que los resúmenes producidos durante la sesión 5 serían tomados como punto de referencia, por ser estos un ejemplo común de texto académico. Sin embargo, la evaluación cuantitativa de estos productos fue más baja de la esperada:

Puntajes y calificaciones de los resúmenes		
Participante	Puntaje en la rúbrica	Calificación
P	7	1.75
C	10	2.5
K	11	2.75

J	15	3.75
L	20	5
D	21	5.25
H	21	5.25
G	22	5.5
I	26	6.5
O	26	6.5
B	26	6.5
N	26	6.5
M	30	7.5
F	30	7.5
Q	35	8.75
A	39	9.75

Tabla 66: Calificaciones de los resúmenes

Igualmente, la valoración cualitativa dejó en claro las deficiencias de estos resúmenes: estrecha dependencia con el texto fuente, abundancia de errores ortográficos y, en algunos casos extremos, redacción carente de coherencia y cohesión. A esto hay que añadir que el uso de los organizadores de la información fue limitado y, por ende, no fue posible verificar si, en efecto, los conocimientos adquiridos sobre estos recursos lingüísticos capacitaron a los estudiantes para estructurar de manera ordenada y precisa la información de un texto.

Si bien el resumen no permitió observar el uso de los marcadores del discurso como se esperaba, la elección de este tipo de texto sirvió para identificar otras necesidades educativas en los estudiantes, mismas que podrían satisfacerse por medio del desarrollo y la implementación de propuestas didácticas innovadoras. Siendo así, es posible afirmar que este estudio ha hecho una contribución adicional al esbozar algunas posibles líneas de investigación y desarrollo de herramientas educativas relacionadas con:

- a) El incremento del nivel de comprensión lectora
- b) La consolidación de conocimientos ortográficos como uso de grafías, acentos y signos de puntuación
- c) La consolidación de conocimientos acerca de las características de un resumen y un método práctico para su redacción
- d) La consolidación de habilidades de redacción básicas

Los resultados del análisis cuantitativo, especialmente, sirven como evidencia para asegurar que la hipótesis se comprobó puesto que la enseñanza explícita de los marcadores del discurso organizadores de la información, administrada por medio de la propuesta didáctica, facilitó la redacción de textos coherentes, cohesionados y compuestos por secuencias textuales organizadas. Tales redacciones se aprecian con mayor claridad en el ejercicio C de la post-prueba aplicada a los participantes del grupo experimental. Aunado a esto, las valoraciones cualitativas de los productos de aprendizaje manifiestan que, con mayor o menor precisión, los alumnos alcanzaron los objetivos de aprendizaje requeridos en cada sesión.

Sin embargo, también ha de reconocerse que los resultados apuntan a la necesidad de efectuar algunas modificaciones a la secuencia didáctica, de modo que esta sea una herramienta por completo eficaz para la enseñanza de los marcadores del discurso. Los cambios que se consideran necesarios son:

- a) Aumentar el número de sesiones, de manera que se dedique más tiempo al desarrollo y la socialización de las actividades de aprendizaje
- b) Cambiar el ejercicio B de la batería por otro que implique la redacción de un texto libre, de forma que tal indicación verdaderamente propicie el uso consciente de los organizadores de la información
- c) Elegir un texto diferente al resumen para que los alumnos practiquen el uso escrito de los organizadores de la información en la actividad de aprendizaje de la sesión 5. Se propone este cambio pues la redacción de un resumen depende de los conocimientos que el estudiante tenga respecto a las características de este tipo de texto; requiere la puesta en práctica de habilidades de comprensión lectora y se deriva de un texto fuente, razones que pueden limitar el uso de los marcadores del discurso.

Conclusiones globales

Cada fase de esta investigación, desde la consulta de la literatura disponible para establecer el estado de la cuestión hasta el análisis de los resultados, fue de utilidad para profundizar en el estudio de los marcadores del discurso y alcanzar conclusiones de trascendencia para investigaciones futuras.

En primer lugar, la revisión bibliográfica referente a los marcadores del discurso, en general, y a su didáctica en particular reveló dos problemas serios. Por un lado, las discrepancias encontradas en las perspectivas de estudio de diversos lingüistas –José Portolés, Catalina Fuentes Rodríguez, Salvador Pons Bordería, Diane Blakemore, Deborah Schiffrin y Estrella Montolío– revelan que no existe una teoría unificada en lo concerniente a estos recursos lingüísticos. Por el otro lado, precisamente, esta falta de consenso académico dificulta que, al menos en el ámbito de la enseñanza del español como lengua materna, se lleven a cabo estudios sobre la didáctica de los marcadores discursivos y su repercusión en las habilidades de redacción de los aprendientes.

En segundo lugar, se comprobó que aun cuando ya existen muchos manuales para enseñar el uso de los marcadores del discurso, estos recursos no son del todo eficientes pues presentan confusiones terminológicas, abordan el tema desde una perspectiva puramente gramatical y se apoyan en ejercicios descontextualizados y artificiales, que facilitan la memorización mas no la comprensión (Nogueira da Silva, 2010a, 2010b, 2011 y 2012). Además, la mayor parte de estas herramientas se han producido bajo las directrices y necesidades de la didáctica del español como lengua extranjera. Por lo anterior, se justifica el desarrollo, la aplicación y la evaluación de una secuencia didáctica, sobre el correcto uso de los marcadores del discurso, como una herramienta de enseñanza necesaria para atender a la población estudiantil de nivel medio superior hablante nativa de lengua española, población tal que hasta entonces había sido descuidada.

En tercer lugar, tras constatar la ausencia de recursos didácticos adecuados para abordar el tema y después de revisar las perspectivas de distintos autores, se eligió la propuesta de Estrella Montolío como la más idónea para dotar de un sustento teórico pertinente, útil y comprensible a la secuencia didáctica. Se seleccionó la perspectiva teórica de Montolío para extraer los contenidos conceptuales y procedimentales referentes a los marcadores del discurso pues la autora hace hincapié en la utilidad de estos recursos lingüísticos para la correcta producción y comprensión de textos académicos; igualmente, se percibe un intento por simplificar la teoría, de modo que esta sea aplicable por escritores poco experimentados a la redacción de textos propios del ámbito escolar.

En cuarto lugar, durante el proceso de diseño de la propuesta de enseñanza y su respectiva materialización en la secuencia didáctica, se comprendió que todo material educativo ha de perseguir un único fin: propiciar la comprensión auténtica y profunda del tema por aprender. Para que el producto de esta investigación llegase a dicha meta, se partió de las directrices aportadas por la taxonomía SOLO, para asegurar el aumento progresivo de la complejidad tanto de los objetivos de aprendizaje como de las actividades, los métodos, los procedimientos y los productos esperados de manera que todos los componentes concordaran entre sí. La secuencia didáctica contempló siete sesiones con sendos objetivos, actividades y productos de aprendizaje por día; asimismo, se enfatizó el rol activo de los alumnos, motivo por el cual se limitaron los momentos de exposición teórica tradicional y se priorizó el trabajo independiente y colaborativo.

En quinto lugar, después de someter la secuencia didáctica a prueba piloto, al igual que las baterías de ejercicios, se confirmó que cualquier herramienta de enseñanza debe ser sometida a constantes revisiones, modificaciones y adecuaciones para garantizar su eficacia y calidad. En este sentido, se reconoce, entonces, que la propuesta didáctica aquí expuesta requiere, como se señaló antes, ciertos cambios con el objeto de aumentar su impacto positivo en la competencia discursiva de los estudiantes de Bachillerato.

En sexto lugar, de la aplicación y la evaluación de la propuesta didáctica se concluye que esta resultó de utilidad para incrementar los conocimientos de los participantes del grupo experimental en lo que concierne a los marcadores del discurso. Al comparar las calificaciones de la pre-prueba y la post-prueba del grupo experimental frente al control, queda en evidencia que el grupo experimental tuvo un desempeño mejor por amplio margen.

Asimismo, el indicador elegido para comprobar o refutar la hipótesis, el resumen, fue de mayor provecho a la hora de exponer ciertas deficiencias en la formación de los participantes, a saber:

- a) Conocimientos ortográficos básicos escasamente consolidados (uso de grafías b, v, c, s, z, g, j, ll, y; acentos y signos de puntuación)
- b) Conocimientos escasamente consolidados respecto a las características y función de un resumen
- c) Nivel de comprensión lectora insuficiente para la reconstrucción de la macroestructura de un texto fuente y la identificación de ideas principales
- d) Habilidades de redacción desarrolladas a un grado insuficiente para la producción de textos académicos

No obstante, los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos así como las declaraciones de los propios alumnos participantes, demuestran que la hipótesis de estudio se comprobó: la enseñanza explícita y sistemática de los marcadores discursivos organizadores de la información incrementó, en mayor o menor medida de acuerdo con la gravedad de las deficiencias formativas antes mencionadas, los conocimientos y las habilidades discursivas de los dieciocho estudiantes.

En otras palabras, esta investigación prueba la eficacia de la propuesta didáctica aquí presentada y descrita, misma que se pone al servicio de otros docentes para su reproducción, aplicación y adecuación al contexto particular de cada población estudiantil.

Bibliografía

- Albelda Marco, M. (2004). *El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros*. En María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez (Coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, (pp. 111-119). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0109.pdf
- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, 32, pp. 73-88.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning, the semantics and pragmatics of Discourse Markers*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Blakemore, D. (2006). Discourse Markers. En Horn, L. & Ward, G. (Eds.), *The Handbook of Pragmatics*, pp. 221-240, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Brabrand, C. y Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher education*, 58, pp. 531-549.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. & Schmidt, R. (Eds.), *Language and Communication*, pp. 2-27, Londres: Routledge.
- Casado Velarde, M. (1996). La investigación sobre gramática del texto en la lingüística española: los marcadores del discurso. En A. Gil y C. Schmitt (Eds.), *Kohäsion, kohärenz. Modalität in Texten Romanischer Sprachen, Bonn, Romanistischer Verlag*, (pp. 32-52) Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18445/1/La%20investigaci%C3%B3n%20sobre%20la%20gram%C3%A1tica%20del%20texto.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Corral Esteve, C. (octubre, 2009). Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE. *Suplementos marco ELE*, (9), (pp. 1-24). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/enbrapefuorral_marcadores.pdf

- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Dirección General de Bachillerato (2013). Programa de Literatura I.
- Dirección General de Bachillerato (2013). Programa de Taller de lectura y redacción II.
- Domínguez García, N. (marzo, 2016). Bueno, pues, es que... en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar? *Revista signos: estudios de lingüística*, 49 (90), (pp. 3-24). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342016000100001&script=sci_arttext
- Escandell, M. (2010). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fernández del Viso Garrido, M. (2010). *Historia del tratamiento de los marcadores discursivos en el ámbito hispánico: siglo XX y principios del XXI*. (Trabajo de grado) Universidad de Salamanca.
- Garrido Rodríguez, M. (1999). *Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. En Mariano Franco Figueroa, Cristina Soler Cantos, Javier de Cos Ruiz, Manuel Rivas Sacarrón y Francisco Ruiz Fernández (Eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz*, (pp. 257-270). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/10/10_0321.pdf
- Gili Gaya, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelo: Biblograf.
- Gras, P. (2014). La planificación. En Estrella Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol. I)*, (pp. 223-274). Barcelona: Ariel Letras.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 5 (85), 363-394.
- Llamas Saiz, C. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión. En Hermógenes Perdiguero Villareal y Antonio A. Álvarez (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos*, (pp. 694-707). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Llamas_Saiz/publication/282281635

[La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE explotación de los textos periodísticos de opinión/links/560a58d808ae4d86bb137680.pdf](#)

- Llontop Castillo, M. (2015). Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015 (Tesis de maestría), Universidad de San Martín de Porres. Recuperada de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/624&gws_rd=cr&ei=wKH0V4q6NrcjwS84q8g
- López Samaniego, A. y Taranilla, R. (2014). Mecanismos de cohesión (I). El mantenimiento referencial. En Estrella Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol. I)*, (pp. 379-437). Barcelona: Ariel Letras.
- Marchante Chueca, M. (s/f). Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica. *Revista electrónica de didáctica*.
- Martín Zorraquino, M. (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. En Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez (Coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla*, (pp. 53-67). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf
- Martínez Espinoza, M. y Martínez Santillán, E. (2007). *Taller de Lectura y Redacción II*. México: Pearson Educación.
- Martínez Camino, G. y Labrador Gutiérrez, T. (2003). Enseñar el uso de los marcadores del discurso a través de anuncios de televisión. En Hermógenes Perdiguero Villareal y Antonio A. Álvarez (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos*, (pp. 187-199). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/14/14_0188.pdf
- Minervini, A. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, (59). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81985906>

- Montolío, E. (2014a). El párrafo en la escritura del siglo XXI: una unidad adaptativa. En Estrella Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol.I)* (pp. 275-326). Barcelona: Ariel Letras
- Montolío, E. (2014b). Mecanismos de cohesión (II). Los conectores. En Estrella Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol. II)* (pp. 11-89). Barcelona: Ariel Letras.
- Montolío, E. (2015). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel Letras.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, (65). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013775009>
- Nogueira Da Silva, A. M. (junio, 2010a). La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüísticos-discursivos. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3267671>
- Nogueira Da Silva, A. M. (2010b). La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-ense%C3%B1anza-de-los-marcadores-del-discurso-del-espa%C3%B1ol-en-relacion-con-los-generos-y-secuencias-textuales>
- Nogueira Da Silva, A. M. (2011). Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: Análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños. (Tesis de doctorado), Universidad de Salamanca. Recuperada de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110547/1/DLE_Nogueira_da_Silva_Mesias_A_Ense%C3%B1anzaDeLosMarcadores.pdf
- Nogueira da Silva, A. M. (septiembre, 2012). “Los marcadores del discurso y su introducción en los manuales del E/LE”. En Rodríguez Muñoz, Francisco J. (ed.). *Los marcadores del discurso en español y chino mandarín*, Almería: Universidad de Almería, pp. 75-95.

- Núñez, P., Muñoz, A. y Mihovilovic, E. (2006). Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación. *Revista signos: estudios de lingüística*, 62, pp. 471-492.
- Obaya Valdivia, A. y Ponce Pérez, R. (2007). La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas. *ContactoS*, 19–25.
- Obis, Monné, A. (2014). Incidencia de la interacción entre aprendices en el aprendizaje de los marcadores discursivos en el ámbito académico universitario. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, (1), pp. 133-156.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2014). ¿Cómo escribir un buen resumen? En Estrella Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol. II)* (pp. 93-119). Barcelona: Ariel Letras.
- Pérez Álvarez, P. y Patiño Sánchez, G. (2014). *De los marcadores a la marcación*. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 59, 119-147.
- Pons Bordería, S. (1998). *Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Cuadernos de Filología: Valencia.
- Pons Bordería, S. (2000). Los conectores. En Briz, A. y Grupo Val.Es.Co (Eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 193-220). Barcelo: Ariel Practicum
- Portolés Lázaro, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, 141-170.
- Portolés, Lázaro, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés Lázaro, J. (2005). La escritura y los marcadores del discurso. En Juan Antonio Moya Corral (Ed.), *Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española, Granada*, (pp. 37-54).
- Reguera, A. (2012). *Metodología de la investigación lingüística: prácticas de escritura*. Córdoba: BBrujas.
- Roméu Escobar, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo 1*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Sánchez-Saus, M. y Fuentes, C. (2010). Diccionario de conectores y operadores del español. *Revista Signos*, 43 (74), pp. 533-538.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Estados Unidos: Cambridge University Press.

- Schiffrin, D. (2000). *Approaches to discourse*. Estados Unidos: Blackwell.
- Terrones Juárez, S. (2015). *La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú*. (Tesis de doctorado), Universidade Da Coruña. Recuperada de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16473>.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vidal López, G. (2010). *Taller de Lectura y Redacción II*. México: Cengage Learning.

Anexo 1: Versión final de la pre-prueba

Ejercicio A

Escribe un texto breve en el que expliques, en detalle y en orden, el proceso que crees que se necesita para realizar la actividad señalada.

1. ¿Cómo hacer una jarra de agua de limón con hielos?

2. ¿Cómo comerse un taco?

3. ¿Cómo tomarse una selfie?

Ejercicio B

Completa los espacios en blanco usando la frase o palabra más adecuada para cada caso. Elígelas de las siguientes opciones, las cuales no pueden repetirse.

✓ Asimismo	✓ Por el otro lado	✓ En tercer lugar
✓ De igual forma	✓ A continuación	✓ En último lugar
✓ Después	✓ Por último	✓ En conclusión
✓ En segundo lugar	✓ Segundo	✓ Para empezar
✓ Primero	✓ Posteriormente	✓ Tercero
✓ En seguida	✓ En primer término	
✓ Ante todo	✓ Finalmente	

1. Preparar hot cakes es muy fácil. En primer lugar, se mezcla el harina con la leche y la mantequilla derretida, se agregan los huevos necesarios y se bate la mezcla., se vierte una porción de la mezcla sobre una sartén caliente. Pasados unos minutos, se voltea el hot cake con cuidado y,, se les unta mantequilla y mermelada al gusto.

2. ¡Qué aburrido: las clases de Lectura y Redacción siempre son iguales!, la maestra siempre llega muy puntual., nos saluda y pregunta si hicimos la tarea., nos sentamos y esperamos el pase de lista. Posteriormente, explica el tema sin dejarnos hablar y,, nos deja mucha tarea.

3. Instagram es una de las redes sociales más nocivas para los jóvenes por diferentes razones. Muchas celebridades usan esta plataforma para compartir sus vidas perfectas, divertidas y glamorosas; esto,, puede provocar envidia o inconformidad en los adolescentes, que ven tales fotos y videos de una realidad muy diferente a la suya., muchas chicas pueden desarrollar serios complejos corporales al encontrar en Instagram imágenes de cuerpos delgados y atléticos., la exposición continua a las publicaciones de esta red social puede convertirse en una adicción., de acuerdo con la Asociación Mexicana de Psicología, el contenido de Instagram debería controlarse con más cuidado para evitar los efectos negativos mencionados.

4. Es sencillo reconocer cuando tu novio te está engañando pues, por un lado, empieza a comportarse de forma extraña y,, la intuición femenina nos ayuda comprender que algo está mal., hay ciertas pistas que indican claramente una infidelidad. las explicamos todas. Primero, aparecen los mensajes de texto misteriosos que tu pareja trata de ocultarte., comienzas a notarlo nervioso, distraído o hasta grosero., escuchas chismes inquietantes sobre tu novio y la chica con quien lo vieron recientemente., antes de que confirmes su infidelidad, él decide cortarte y así es como termina todo.

Ejercicio C

A continuación aparecen en desorden los párrafos de un texto sobre consejos para ligar. En el espacio en blanco o al reverso de la hoja si es necesario, copia, en el orden que creas adecuado, todos los párrafos y únelos usando palabras o frases como las de los ejercicios anteriores.

- No seas un stalker: hablar con ella es un gran inicio, pero no le preguntes muchas cosas personales en el primer contacto y asegúrate de que la plática sea breve.
- Acércatele y salúdala alegremente: esta es la parte más difícil pero debes superar tus nervios; evita tartamudear, sudar o pasar saliva muy fuerte.
- Cierra el trato: uno de los grandes errores que cometen los hombres es nunca invitar a salir a la chica. Para salir con ella necesitas conseguir su número de teléfono y llamarla. Muchos chicos nunca les piden a las chicas sus números de teléfono y ellas creen que es porque no están interesados. No cometas este error.
- Esta es una guía para saber cómo ligar con chicas en preparatoria. Ligar con chicas alrededor del mundo es básicamente igual: tener confianza, ser encantador y platicar de cosas interesantes. Sigue leyendo para más consejos.
- Sigue hablando con ella en la escuela: si no causaste una buena primera impresión, sigue intentando tener otra plática.
- Elige un tema de conversación: ahora que ya te animaste a hablarle y tienes su atención necesitas un tema de conversación. Levantarte y hablar con ella es genial, pero si no tienes nada que decir después de tu inicio, las cosas se pueden poner incómodas pronto. Intenta con una plática no muy personal. Recuerda ser seguro.

Anexo 2: Versión final de la post-prueba

Ejercicio A

Busca un sinónimo para cada marcador discursivo organizador de la información y anótalo sobre la línea punteada.

Receta para preparar cupcakes de vainilla

Para comenzar,..... precalienta el horno a 180 °C y, después, engrasa 24 moldes para muffin o forra con capacillos de papel. **En segundo lugar**,..... mezcla muy bien la harina con el polvo para hornear y la sal en un tazón mediano. **En tercer lugar**,..... en un tazón aparte, bate la mantequilla con el azúcar hasta que se esponje. **A continuación**,..... sin dejar de batir, agrega uno por uno los huevos, mezclando bien después de cada adición e incorpora la vainilla. **En cuarto lugar**,..... agrega los polvos a la mezcla anterior, alternando con la leche, y mezclando hasta deshacer todos los grumos, pero sin batir de más. **En seguida**,..... vierte la masa dentro de los moldes preparados, llenándolos hasta tres cuartas partes de su capacidad. **En quinto lugar**,..... hornea hasta que se sientan esponjosos al tacto, aproximadamente 20 minutos. Retira del horno y deja enfriar dentro de los moldes durante 10 minutos. **Posteriormente**,..... desmolda y coloca sobre rejillas de alambre para que se enfríen por completo.

Por otra parte,..... para preparar el betún de mantequilla, bate en un tazón la mantequilla y la vainilla, hasta acremar. Agrega el azúcar glass, 1 taza a la vez, batiendo muy bien después de cada adición. Añade la leche y sigue batiendo hasta que el betún se esponje. **Por último**,..... decora los cupcakes fríos con este betún y disfruta.

Ejercicio B

Completa los espacios en blanco usando el marcador del discurso organizador de la información más adecuado. Elígelo de las siguientes opciones, las cuales no pueden repetirse.

- | | | |
|--------------------|---------------------|-------------------|
| ✓ Asimismo | ✓ Por el otro lado | ✓ En tercer lugar |
| ✓ De igual forma | ✓ A continuación | ✓ En último lugar |
| ✓ Después | ✓ Por último | ✓ En conclusión |
| ✓ En segundo lugar | ✓ Segundo | ✓ Para empezar |
| ✓ Primero | ✓ Posteriormente | ✓ Tercero |
| ✓ En seguida | ✓ En primer término | |
| ✓ Ante todo | ✓ Finalmente | |

1. Preparar hot cakes es muy fácil. En primer lugar, se mezcla el harina con la leche y la mantequilla derretida. Después,....., se agregan los huevos necesarios y se bate la mezcla., se vierte una porción de la mezcla sobre una sartén caliente. Pasados unos minutos, se voltea el hot cake con cuidado y,, se les unta mantequilla y mermelada al gusto.

2. ¡Qué aburrido: las clases de Lectura y Redacción siempre son iguales!, siempre llega la maestra muy puntual., nos saluda y pregunta si hicimos la tarea., nos sentamos y esperamos el pase de lista. Posteriormente, explica el tema sin dejarnos hablar y,, nos deja mucha tarea.

3. Instagram es una de las redes sociales más nocivas para los jóvenes por diferentes razones. Muchas celebridades usan esta plataforma para compartir sus vidas perfectas, divertidas y glamorosas; esto,, puede provocar envidia o inconformidad en los adolescentes, que ven tales fotos y videos de una realidad muy diferente a la suya., muchas chicas pueden desarrollar serios complejos corporales al encontrar en Instagram imágenes de cuerpos delgados y atléticos., la exposición continua a las publicaciones de esta red social puede convertirse en una adicción., de acuerdo con la Asociación Mexicana de Psicología, el contenido de Instagram debería controlarse con más cuidado para evitar los efectos negativos mencionados.

4. Es sencillo reconocer cuando tu novio te está engañando pues, por un lado, empieza a comportarse de forma extraña y,, la intuición femenina nos ayuda comprender que algo está mal., hay ciertas pistas que indican claramente una infidelidad. las explicamos todas. Primero, aparecen los mensajes de texto misteriosos que tu pareja trata de ocultarte., comienzas a notarlo nervioso, distraído o hasta grosero., escuchas chismes inquietantes sobre tu novio y la chica con quien lo vieron recientemente., antes de que confirmes su infidelidad, él decide cortarte y así es como termina todo.

Ejercicio C

Escribe un texto breve en el que expliques, en detalle y en orden, usando marcadores del discurso organizadores del discurso, el proceso que crees que se necesita para realizar las actividades señalada.

<p>2. ¿Cómo hacer una jarra de agua de limón con hielos?</p>
--

2. ¿Cómo comerse un taco?

3. ¿Cómo tomarse una selfie?

Ejercicio D

A continuación aparecen en desorden los párrafos de un texto sobre consejos para ligar. En el espacio en blanco o al reverso, copia, en el orden que consideres adecuado, todos los párrafos y únelos usando marcadores del discurso organizadores de la información.

- No seas un stalker: hablar con ella es un gran inicio, pero no le preguntes muchas cosas personales en el primer contacto y asegúrate de que la plática sea breve.
- Acércatele y salúdala alegremente: esta es la parte más difícil pero debes superar tus nervios; evita tartamudear, sudar o pasar saliva muy fuerte.
- Cierra el trato: uno de los grandes errores que cometen los hombres es nunca invitar a salir a la chica. Para salir con ella necesitas conseguir su número de teléfono y llamarla. Muchos chicos nunca les piden a las chicas sus números de teléfono y ellas creen que es porque no están interesados. No cometes este error.
- Esta es una guía para saber cómo ligar con chicas en preparatoria. Ligar con chicas alrededor del mundo es básicamente igual: tener confianza, ser encantador y platicar de cosas interesantes. Sigue leyendo para más consejos.

- Sigue hablando con ella en la escuela: si no causaste una buena primera impresión, sigue intentando tener otra plática.
- Elige un tema de conversación: ahora que ya te animaste a hablarle y tienes su atención necesitas un tema de conversación. Levantarte y hablar con ella es genial, pero si no tienes nada que decir después de tu inicio, las cosas se pueden poner incómodas pronto. Intenta con una plática no muy personal. Recuerda ser seguro.

Anexo 3: Texto A, con marcadores del discurso, para la primera sesión de la secuencia didáctica

Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien

Dicen que el amor es un millón de enfermedades distintas y puede que tengan razón. Quizás sea un completo desconocido, un compañero de escuela o tu mejor amigo... Nunca sabes cuándo el virus del amor te va a atrapar para no soltarte en un buen rato. Y ya te avisamos, curarse de esta enfermedad es algo muy complicado y suele dejar secuelas para siempre.

Cuando nos enamoramos todos sufrimos los mismos síntomas. Da igual de quién se trate, el sentimiento es el mismo. Pero, ¿qué es exactamente lo que nos enamora? ¿Es el físico de la persona o el interior y la personalidad más profunda?

La respuesta a todas estas preguntas es mucho más sencilla de lo que podríamos pensar. Esta enfermedad llamada amor es una simple cuestión de química. Adrenalina, dopamina, serotonina, oxitocina, testosterona... las hormonas juegan un papel fundamental en cada una de las fases del amor.

Hay quienes se muestran tímidos, otros se lanzan a la conquista, algunos se sienten mareados... No importa cómo reaccionemos ante el amor: cuando comenzamos a sentirnos atraídos por alguien, todos somos víctimas de los mismos procesos químicos. Un cóctel de drogas que nuestro cerebro se encarga de darnos, queramos o no: adrenalina, dopamina, serotonina, oxitocina, testosterona y vasopresina.

Cada una de estas hormonas juega un papel en las distintas fases del amor, por ejemplo, el deseo, la atracción romántica y el cariño, y son las causantes de que esas sensaciones se transformen en los sentimientos típicos de una relación de pareja más larga. Por eso, lo mejor es repasar lo que sucede en cada una de esas fases, empezando por el inevitable deseo.

En primer lugar, el deseo provoca que te sientas atraído por una persona. Algo en él o ella te llama la atención. Ves cosas que te gustan y la imaginación pone el resto. En este momento, tu cuerpo empieza a producir dosis altas de estrógenos y testosterona. La adrenalina comienza a recorrer tu cuerpo y hace que el corazón se acelere, comienzas a sudar y se te seca la boca.

En segundo lugar, la química del amor continúa con la dopamina, una sustancia liberada por el cerebro, que aumenta la testosterona. Ese flujo de dopamina se deja sentir en varias zonas del cuerpo y afecta también la sensibilidad de los sentidos. ¿Sientes que el cielo es más azul cuando piensas en esa persona?, ¿que los colores son más brillantes y que hace mucho más calor? La dopamina, en el contexto de la atracción, es responsable de eso.

La dopamina nos genera excitación, energía y motivación. Cuando estas sensaciones se calman, nos dejan con ganas de más. En consecuencia, nos vamos convirtiendo en adictos al amor. Pensamos en esa persona o nos acercamos a ella para que la dopamina fluya. Y eso nos lleva a estar más felices y en un estado de excitación constante. Por su parte, la testosterona aumenta el deseo sexual que nos lleva a intentar seducir a nuestra futura pareja.

Conforme las personas nos enamoramos, el cerebro va liberando más y más sustancias químicas: feromonas, norepinefrina, serotonina. Todas estas actúan como lo haría una droga y estimulan los

receptores de placer del cerebro. Por lo tanto, provocan los síntomas de la “enfermedad amorosa”: aumento del ritmo cardiaco, pérdida del apetito, excitación y sueño.

Por otro lado, la norepinefrina es el estimulante que hace que nos sintamos siempre alertas y que seamos incapaces de dormir. También es la sustancia que permite que, por ejemplo, recordemos hasta el último detalle de nuestra pareja. Sí, que te acuerdes de cada detalle de cada foto de perfil de Facebook de tu amado no te hace un psicópata, solo son las hormonas.

Asimismo, la feniletilamina es la responsable de sentirse mareado y también de no tener hambre. Es también durante esta segunda fase cuando se activan los sistemas de recompensa cerebrales. Este sistema funciona con un estímulo externo y hace que las neuronas liberen dopamina y oxitocina, responsables de las sensaciones placenteras. Entonces, cuando comenzamos una relación, es muy fácil estimular este sistema de recompensas: ver sus fotos, que nos toquen el brazo o simplemente pensar en él o en ella puede hacer que nuestro ánimo se eleve hasta el infinito.

En tercer lugar, aparece el cariño y es cuando la enfermedad amorosa llega a su punto máximo con el enamoramiento propiamente dicho. El cariño, lazo afectivo largo que permite la continuidad de la relación entre la pareja, lo regulan las hormonas oxitocina y vasopresina.

Por último, la química del amor puede permanecer a lo largo del tiempo. Eso explica por qué, cuando llegamos a una relación estable, entramos en una fase de bienestar y calma. Por lo tanto, en esta fase parece que la enfermedad amorosa está fuera del cuerpo y podemos disfrutar del amor con nuestra pareja. Hasta que todo se rompa de nuevo y la enfermedad regrese, con más fuerza que nunca.

Anexo 4: Texto B, sin marcadores del discurso, para la primera sesión de la secuencia didáctica

Esto es lo que pasa en tu cerebro cuando te enamoras de alguien

Dicen que el amor es un millón de enfermedades distintas y puede que tengan razón. Sea un completo desconocido, un compañero de escuela o tu mejor amigo... Nunca sabes cuándo el virus del amor te va a atrapar para no soltarte en un buen rato. Curarse de esta enfermedad es algo muy complicado y suele dejar secuelas para siempre.

Cuando nos enamoramos todos sufrimos los mismos síntomas. Da igual de quién se trate, el sentimiento es el mismo. ¿Qué es exactamente lo que nos enamora? ¿Es el físico de la persona o el interior y la personalidad más profunda?

La respuesta a todas estas preguntas es mucho más sencilla de lo que podríamos pensar. Esta enfermedad llamada amor es una simple cuestión de química. Adrenalina, dopamina, serotonina, oxitocina, testosterona... las hormonas juegan un papel fundamental en cada una de las fases del amor.

Hay quienes se muestran tímidos, otros se lanzan a la conquista, algunos se sienten mareados. No importa cómo reaccionemos ante el amor: cuando comenzamos a sentirnos atraídos por alguien, todos somos víctimas de los mismos procesos químicos. Un cóctel de drogas que nuestro cerebro se encarga de darnos, queramos o no: adrenalina, dopamina, serotonina, oxitocina, testosterona y vasopresina.

Cada una de estas hormonas juega un papel principal en las distintas fases del amor el deseo, la atracción romántica y el cariño, y son las causantes de que esas sensaciones se transformen en los sentimientos típicos de una relación de pareja más larga.

El deseo provoca que te sientas atraído por una persona. Algo en él o ella te llama la atención. Ves cosas que te gustan y la imaginación pone el resto. En este momento, tu cuerpo empieza a producir dosis altas de estrógenos y testosterona. La adrenalina comienza a recorrer tu cuerpo y hace que el corazón se acelere, comienzas a sudar y se te seca la boca.

La química del amor continúa con la dopamina, una sustancia liberada por el cerebro, que aumenta la testosterona. Ese flujo de dopamina se deja sentir en varias zonas del cuerpo y afecta también la sensibilidad de los sentidos. ¿Sientes que el cielo es más azul cuando piensas en esa persona?, ¿que los colores son más brillantes y que hace mucho más calor? La dopamina, en el contexto de la atracción, es responsable de eso.

La dopamina nos genera de excitación, energía y motivación. Cuando estas sensaciones se calman, nos dejan con ganas de más. Nos vamos convirtiendo en adictos al amor. Pensamos en esa persona o nos acercamos a ella para que la dopamina fluya. Nos lleva a estar más felices y en un estado de excitación constante. La testosterona aumenta el deseo sexual que nos lleva a intentar seducir a nuestra futura pareja.

Las personas nos enamoramos, el cerebro va liberando más y más sustancias químicas: feromonas, norepinefrina, serotonina. Todas esas sustancias actúan como lo haría una droga y estimulan los

receptores de placer del cerebro. Provocan los síntomas de la “enfermedad amorosa”: aumento del ritmo cardíaco, pérdida del apetito, excitación y sueño.

La norepinefrina es el estimulante que hace que nos sintamos permanentemente alerta y que seamos incapaces de dormir. Es la sustancia que permite que recordemos hasta el último detalle de nuestra pareja. Sí, que te acuerdes de cada detalle de cada foto de perfil de Facebook de tu amado no te hace un psicópata, solo son las hormonas.

Es durante esta fase cuando se activan los sistemas de recompensa cerebrales. Este sistema funciona con un estímulo externo y hace que las neuronas liberen dopamina y oxitocina, responsables de las sensaciones placenteras. Cuando comenzamos una relación, es muy fácil estimular este sistema de recompensas: ver sus fotos, que nos toquen el brazo o simplemente pensar en él o en ella puede hacer que nuestro ánimo se eleve hasta el infinito.

Aparece el cariño y es cuando la enfermedad amorosa llega a su punto máximo con el enamoramiento. El cariño, lazo afectivo largo que permite la continuidad de la relación entre la pareja, lo regulan las hormonas oxitocina y vasopresina.

La química del amor puede permanecer a lo largo del tiempo. Por qué, cuando llegamos a una relación estable, entramos en una fase de bienestar y calma. Fase parece que la enfermedad amorosa está fuera del cuerpo y podemos disfrutar del amor con nuestra pareja. Todo se rompe de nuevo y la enfermedad regrese, con más fuerza que nunca.

Anexo 5: texto fuente para el resumen

Una introducción al anime

¿Qué es el anime?

La palabra anime generalmente se refiere a la animación japonesa que tiene sus orígenes en los años 60, cuando los japoneses empezaron a hacer versiones televisivas de sus comics, o manga.

Aunque existen muchos estudios de animación en Japón, relativamente pocos se dedican a la producción de largometrajes, sin embargo, hay varias obras maestras del cine dentro del anime. El anime más frecuentemente se hace en formato de series televisivas; éstas se producen en capítulos de 22 minutos de duración y comúnmente cuentan una historia lineal en varios capítulos. Una serie tiene en promedio entre 50 y 150 capítulos.

¿Cuáles son sus características?

El anime tiene rasgos que lo distinguen de la animación occidental, empezando por el estilo de dibujo, que ha cambiado muy poco desde sus inicios y que actualmente es reconocido como el canon japonés. Para conocer el anime hay entender cómo y por qué se dibuja de cierta manera. Estas son algunas de las características fundamentales del estilo de dibujo y de las historias:

- Ojos grandes
- Cabello de colores.
- Deformidad tierna de los personajes
- Gestos exagerados

- Una trama compleja
- Referencias a la cultura japonesa
- Variedad de géneros

Breve historia del anime

La tradición gráfica de Japón es muy antigua. Desde el siglo VII, los artistas dibujaban temas cotidianos en bloques de madera, estos bloques son los antecedentes del manga, que a su vez es el antecedente del anime.

En 1914 comenzó la producción de películas animadas japonesas, que principalmente eran adaptaciones de cuentos populares tradicionales. La animación japonesa durante la guerra se enfocó a la propaganda, salvo algunas excepciones.

Después de la guerra, la industria de la animación cobra fuerza y se expandió hacia la televisión donde se desarrolló sin influencias extranjeras. Durante los años 40 y 50 la industria produjo grandes cantidades de material en poco tiempo y con bajo presupuesto. Por eso, puede considerarse al anime como un reflejo de la historia japonesa y como una búsqueda de identidad nacional, pues es un producto de la posguerra y del manga. Su éxito se debió, en parte, a la necesidad de entretenimiento y distracción en tiempos difíciles.

En los años 60 y 70 la producción de anime empezó a cubrir la demanda internacional, comenzando por *Astro Boy* (1963) de Osamu Tezuka, la primera serie animada japonesa con éxito a nivel mundial. Osamu Tezuka, quien es reconocido como el padre del manga y del anime, fue ampliamente influenciado por la animación de Disney. Junto con Toei Animation, la productora de Tezuka, Mushi Productions, fue uno de los primeros estudios de animación japonesa.

Hoy en día, uno de los estudios de anime más reconocidos a nivel internacional es el Studio Ghibli, fundado por Hayao Miyazaki e Isao Takahata. Esta productora ha creado largometrajes que han conquistado el mundo, como *Mi vecino Totoro* (1988), *La princesa mononoke* (1997) y *El viaje de Chihiro* (2001), por mencionar algunos.