



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR
ESPAÑOL

EL USO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS PARA
OPTIMIZAR LA REDACCIÓN EN LOS ALUMNOS DEL
NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

HAYDEÉ PASTRANA
DOMÍNGUEZ

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. BEATRIZ ARIAS ALVAREZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FILOLÓGICAS

CIUDAD DE MÉXICO, 2017



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.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser la más grande en todo. Mi agradecimiento es infinito.

A la Coordinación de Estudios de Posgrado por haberme facilitado una beca con la que pude hacer frente a diversas situaciones que se presentaron durante mi tiempo en la maestría.

A la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior por darme la oportunidad de integrarme a su proyecto. Al Coordinador del área de Español, Carlos Alberto Rubio Pacho, quien decidió que este proyecto valía la pena. A Adriana Maldonado por la guía, los consejos, por cuidar de todos nosotros siempre.

A la mi tutora, la Dra. Beatriz Arias Álvarez, por su infinita paciencia (y fue mucha). Gracias por sus valiosos consejos en todo, no solo en lo académico. No hay cómo agradecer a quien dedica su tiempo a escucharte.

A la Dra. Elizabeth Luna Traill, por ser tan amable y por su infinita dulzura. Es usted única.

Al Mtro. Carlos Guerrero por sus atinados consejos y porque siempre lo molesté a horas poco adecuadas y no me regañó. Gracias por todo.

A la Dra. Lilian Álvarez Arellano por no cerrarme la puerta y aguantarme. No podré agradecerle lo suficiente.

A la Dra. Silvia Hamui Sutton por sus atinadas observaciones que me orientaron en la etapa final de este proyecto.

A mi mamá. Siempre.

A mis compañeros, por ser mis maestros. Aprendí mucho gracias a ustedes.

A Yarica, por sembrar el terror siempre, a Mac porque ahora sé que el dinero no lo es todo en la vida, a Fer por ser él, a Irma por mostrarme que sí se puede ser relajado en la vida, a Bety por todas las veces que me dijo “No te enojas, te va a hacer daño”, a Libertad por demostrarme que hay diferentes formas de pensar y que no siempre debo adaptarme a ellas, a Carmen por recomendarme *El fin de la infancia* y hasta la fecha soportar el reclamo, a Guillermo porque ahora sé que no debo soportar a quien dice que los tamales son asco, a Azucena por las pizzas y a Alfredo, por ser el macho alfa de la manada.

A mis amigos porque siempre me dicen algo bueno aunque ya casi no nos vemos (Josh, Bruja, Don Juan, Junpei, Angustias).

Gracias a todos.

ÍNDICE	3
Introducción	5
Capítulo I. Escribir en la actualidad	8
1.1. Enseñanza de la escritura	9
1.2. Escribir en las escuelas mexicanas	10
1.2.1 Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	12
1.3. A manera de reflexión	14
Capítulo 2. Los marcadores del discurso	18
2.1. ¿Por qué se llaman marcadores del discurso?	19
2.2. Función	20
2.3. Características	23
2.3.1. Particularidades Gramaticales	24
2.3.2. Movilidad	25
2.3.3. Marca de entonación	25
2.3.4. Combinación	26
2.4. La enseñanza de los marcadores de discurso	26
Capítulo 3. Marco Teórico	32
3. 1. Modelos pedagógicos	32
3.1.1. Constructivismo	33
3.1.2. Enfoque comunicativo	34
3.1.3. La Pragmática y la Gramática del texto: equilibrio de la competencia comunicativa	36
3.1.3.1. Gramática del texto	36
3.2. Propuesta didáctica	37
3.3. Evaluación	40
Capítulo 4. Secuencia Didáctica	42
I. Presentación	42
II. Justificación	42
III. Enfoques empleados	44
IV. Contenidos	46
V. Objetivos	47

VI.	Metodología	48
VII.	Secuencia didáctica	49
VIII.	Evaluación	67
Capítulo 5.	Conclusiones	71
Bibliografía	74
Anexo (I)	82
Anexo (2)	94

INTRODUCCIÓN

Desde la primaria la instrucción en español y matemáticas es fundamental. La cantidad de horas dedicadas a una y otra disciplina sobrepasa por mucho el tiempo de otras asignaturas, pues ambas estructuran el pensamiento gracias a la reflexión sobre sus elementos. Sin embargo, hay una especie de prejuicio sobre el español que le escatima esa capacidad.

Durante mucho tiempo me he topado con ideas como “qué más da cómo se hable o escriba, si me entiendes, todo bien”, “es tu idioma, cómo no lo vas a saber”. Otro prejuicio es el relacionado con los aspectos ortográficos, pues muchos creen que saber expresarse en nuestro idioma se reduce a la ortografía. Esto es preocupante porque algunos de esos profesionistas se dedican a dar clases. Están frente a grupos tanto de educación media superior o superior y ese desdén por el uso adecuado del idioma, tanto oral como escrito, tiene graves consecuencias.

En la maestría se nos dijo en más de una ocasión que todos los maestros son maestros de lengua. En el coloquio anual de maestrantes, una profesora de biología refirió su experiencia acerca de este tema; su conclusión fue que era vital que todos los profesores, sin importar el área de especialidad, lograran un buen manejo de la lengua y sus recursos. ¿Por qué persiste entonces la postura de que mientras se entienda lo que hablas, lo demás no importa?

En la escuela se ha intentado mejorar en diversos aspectos la enseñanza y aprendizaje del español. Para ello se han implementado y adaptado nuevos enfoques con los que se espera que los alumnos comprendan cómo utilizar y apoderarse de su lengua materna. No obstante, la instrucción en español sigue sin comprenderse en toda su complejidad. Por ejemplo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades un estudio reveló que, junto a matemáticas, la asignatura de comunicación es la que presenta mayor número de reprobados, (CCH 2006-2012). Las dos asignaturas, como mencioné, nos auxilian en el procesamiento de información y en la lógica; sin embargo, se arrastran semestre a semestre y el número de jóvenes que no obtiene su certificado debido a este problema aumenta.

Según ese mismo informe del CCH, los alumnos no comprenden, y por lo tanto tienen dificultades al usar las unidades pequeñas, las partículas de diferente naturaleza: *que, cual, como o para*. Hay diversos tipos de partículas, pero todas obedecen a una lógica: estructurar y dar coherencia a un texto. Ya sea que usemos oraciones subordinadas o que unamos párrafos de información, esos elementos mínimos funcionan como las tuercas de una estructura, de un engranaje. De esta idea es de donde parte este proyecto de tesis.

Si vemos el texto como una casa o edificio, estas unidades mínimas, generalmente sin significado, aunque no siempre, son los castillos y las trabes que evitan que las paredes se caigan. Por lo tanto, es necesario trabajar en estos aspectos, y entre ellos en los marcadores discursivos ya que ayudan a que los textos “no se caigan”, a que tengan una progresión lógica, más fluida; esa es su función primordial.

Los marcadores discursivos tienen la ventaja de que no varían mucho, pueden aprenderse algunos de memoria. Lo importante es que se comprenda la función que desempeñan en el texto, la cual determina, dicta y dispone el autor. Estos elementos ayudan al desarrollo de la madurez cognitiva de los estudiantes, debido a su naturaleza pragmático-discursiva. Los marcadores son importantes y trascendentales para la escritura y la cognición. Por ello no debería haber sido un problema encontrar material para este trabajo; sin embargo, no fue tal, me enfrenté a un sinnúmero de problemas para localizar textos que funcionaran como modelo.

Entre las dificultades a las que me enfrenté está la abrumadora cantidad de bibliografía dedicada a la lectura, estrategias para la comprensión de lectura o libros sobre cómo leemos, qué hacemos o qué hacer mientras se lee. Pero la restringida bibliografía dedicada a la escritura y no deja de ser paradójico, pues leer y escribir van de la mano, son dos caras de la misma moneda, sin dejar, por supuesto, de lado la oralidad.

Entre los pocos trabajos dedicados a la escritura, son aún menos los que mencionan y desarrollan el tema de los marcadores. Se habla poco de ellos, casi se dan ejemplos y hasta el número de cuartillas es escaso. ¿Qué sucede?, al respecto Víctor Moreno señala: “[...] es incomprensible que, valorándose la escritura como él no va más de la perfección lingüística de una persona, no se contemple como uno de los objetivos más importante[s] del desarrollo de la competencia lingüística del alumno” (2008: 11).

Mucha de la información sobre marcadores discursivos se encuentra en libros de retórica y filosofía, lo que refuerza la importancia del tema en la instrucción, pero no hay propuestas didácticas, no hay material que incluya el trabajo consciente de estos elementos, lo cual no deja de llamarme la atención, pues quiere decir que fuera de los trabajos descriptivos de la lingüística, no hay didáctica del discurso, o por lo menos, no bien desarrollada. Se necesita dar ese salto porque los marcadores ayudan en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, y auxilian en la comprensión lectora.

Como en su momento lo mencionó Emilia Ferreiro, en *Cultura escrita y educación* (1999), parece que cada disciplina va por su lado; los pedagogos, psicólogos, filósofos, particularmente en la

lógica (operadores lógicos), los lingüistas y especialistas en retórica, todos ellos dicen algo, pero no se han integrado para trabajar los marcadores.

Esta tesis es una propuesta sobre un tema trascendente para la escritura y la comunicación en general. El objetivo es que los alumnos sepan usar estas partículas y, sobre todo, que entiendan la función que desempeñan. La secuencia presenta ejercicios para usar marcadores y también propone acudir a la planificación de la escritura, es decir, redactar borradores, corregirlos y retrabajar aquellos aspectos que puedan mejorarse. Pretendo que los alumnos redacten un comentario. Considero que es un buen inicio y un ejercicio que enfoca bien el propósito de que los alumnos construyan una opinión a partir de sus conocimientos.

En el capítulo uno hago un recorrido breve sobre la importancia de la escritura y cómo se usan los marcadores del discurso. El objetivo es dar un panorama para que se comprenda cómo se utilizan los marcadores en un discurso.

En el capítulo dos hablo de los marcadores discursivos. Presento únicamente algunas características, pues el material sobre estos elementos continúa discutiéndose desde posturas distintas como la semántica, pragmática, sintaxis, etcétera. La finalidad de este capítulo es dejar clara la función de los marcadores dentro del texto y cómo ayudan tanto al emisor como al receptor a comprender un mensaje.

En el capítulo tres menciono las bases teóricas que usé para realizar esta propuesta de trabajo. Como el capítulo es breve, pues considero que saber cómo Piaget, Vigotsky o Ausubel llegaron a los resultados que ahora todos conocemos, es interesante, pero interfiere con el propósito de centrarme en el tema de los marcadores.

En el capítulo cuatro se presenta la propuesta de trabajo; la secuencia didáctica con la que espero que los estudiantes produzcan un texto legible y claro en el que expresen sus ideas sobre un tema particular. Por último, ofrezco las conclusiones en las que trato de hacer un balance sobre el trabajo que propuse.

Sea pues este mi aporte al conocimiento y manejo del español a través de un tema poco aprovechado hasta ahora en las secuencias didácticas, pero presente en los programas de la materia de español o comunicación.

CAPÍTULO I

ESCRIBIR EN LA ACTUALIDAD

La lengua es un sistema mediante el que nos comunicamos y posee dos formas de realización: la oral y la escrita. Nos ayuda a interpretar la realidad y compartimos datos, sin ella no habría cultura o civilización posible (Reyes, 1969; Salinas, 1970).

Según la *Ortografía de la Lengua Española*, el lenguaje oral es “el resultado de un lento proceso evolutivo [...] que ha desarrollado tanto los sistemas anatómicos de fonación que intervienen en la articulación de los sonidos como las áreas cerebrales que sustentan los complejos procesos simbólicos y comunicativos” (2010: 2). En contraposición, el lenguaje escrito no es natural, ni viene de una evolución anatómica. Se concibió como un apoyo de la lengua oral debido a que ésta posee limitaciones en la conservación de información a largo plazo, muy a pesar de las mnemotecnias utilizadas en el pasado. Así, la lengua escrita fue adquiriendo importancia debido a sus ventajas:

- a) Por un lado, permite la interacción sin intermediarios con el mensaje de un autor; b) por otro, la escritura no se ve restringida a su producción espacio-temporal, es decir, podemos acceder a la información en cualquier momento en distintas épocas. C) Otra ventaja es que fija los mensajes en un soporte material que conserva el trabajo intelectual de diversos campos.

En resumen, la lengua escrita entonces nos permite tener acceso a la sabiduría creada y heredada por generaciones pasadas y que impulsan el avance de las sociedades, las cuales, mediante reflexión y ponderaciones, deciden qué aspectos, valores, ideas o prácticas preservar (Durkheim, 2000).

Sin embargo, como mencionamos, la escritura no es una habilidad que se dé de manera natural, es más bien “una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela” (Alvarado, 2013: 31). Al ser una habilidad que se adquiere mediante entrenamiento continuo, debe haber un lugar particular y personas dedicadas a dar este entrenamiento. Surge entonces un sistema educativo, que posee estas características, que se encarga de instruir a los estudiantes para desarrollar esta competencia que le permitirá tener acceso a distintos saberes, la lengua “está indefectiblemente presente en las otras materias y su dominio condiciona en gran medida todos los demás aprendizajes” (Moreno de Alba, 1985: 74).

1.1. Enseñanza de la escritura

En México, en los distintos niveles educativos, la enseñanza del español ha pasado por distintos modelos o métodos. Por ejemplo, el tradicional, donde escribir es sinónimo de aprender y memorizar reglas gramaticales para formar oraciones correctas, algo mecánico. Bajo esta mirada, la enseñanza y aprendizaje de la escritura es priorizar el fortalecimiento de normas mediante la resolución de prácticas diseñadas *ex profeso* para ello, desligadas de la vida cotidiana de los estudiantes o no implican para ellos algo trascendente. Esto último puede ser la razón de que los alumnos le den poca importancia.

Otro fue el ecléctico, donde “se enseñaban primero las vocales, después, a partir de palabras, se procedía a su análisis hasta llegar a las sílabas y letras para posteriormente, mediante la síntesis, reconstruir las palabras” (Ávila, 1985: 29).

Después vino el estructuralismo, el cual consideraba importante el orden y la sistematización de los elementos de la lengua; así que los planes y programas de estudio se organizaron con el fin de “perfeccionar en el alumno, el conocimiento y el uso de diversos aspectos de la lengua para mejorar su capacidad de comunicación” (Murillo, 1985: 97). Esta concepción de la lengua, junto al conductismo –pedagogía del control– consolidaron una metodología rígida en extremo.

No obstante, “después de veinte años de trabajo resultó indudable que el aprendizaje de los estudiantes no era el esperado” (Díaz Argüero, et al, 2014: 178), pues se mantuvo el aprendizaje memorístico de las normas gramaticales “insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de creación y recepción de mensajes que caracteriza a las sociedades contemporáneas” (Lomas, Osoro, 1993: 19), además de exaltar la oración como máxima unidad de la lengua.

A juicio de Rodríguez Guerra (2009: 404) “El problema fue que [...] orientaron la asignatura de español al desarrollo de saberes sobre la lengua y no a su manejo en contextos socialmente determinados”. Todo lo aprendido en el aula no encontraba aplicación en las situaciones del día a día, no servía a las necesidades ni contextos en las que se desarrollaba el individuo.

Los estudiantes incurrían en errores de distinta índole que se apreciaban en los escritos, desde los ortográficos hasta la falta de coherencia. En palabras de Emilia Ferreiro (2000) “Está claro que estar ‘alfabetizado para seguir en el circuito escolar’ no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana.”

Con esto se puso “de manifiesto la necesidad de renovar en las escuelas las prácticas de enseñanza de redacción, una de las habilidades básicas que tradicionalmente tiene asignada” (Ana Camps, 1990: 4). La pregunta que surge es ¿cómo hacer que los individuos adquirieran las habilidades

necesarias para lograr una comunicación escrita eficaz y que desarrollen estrategias para desenvolverse en distintas situaciones? Lo primero es entender que:

Escribir es un proceso de enorme complejidad. Escribir supone el dominio de un buen número de habilidades y conocimientos, simples algunos, incluso mecánicos, como el manejo de los espacios en la página, la letra, la segmentación de palabras y oraciones, la gramática y la ortografía; complejos otros, como generar las ideas, ordenarlas y relacionarlas, planificar la estructura de acuerdo con el tipo de texto, decidir el lenguaje que se va a emplear, organizar el texto de manera que resulte cohesionado, coherente y adecuado (Maqueo, 2004: 261).

Para superar este rezago, en el siglo XX, se realizó una reforma en el sistema educativo que se diseñó a partir de dos enfoques, uno pedagógico y otro disciplinar; la teoría constructivista y el denominado enfoque comunicativo funcional. Ya regresaremos a ellos más adelante, baste con decir que el primero parte de la idea de que el alumno es el protagonista de este proceso de enseñanza-aprendizaje y no el docente. Además, contempla otros factores que inciden en la educación de los estudiantes que hacen del constructivismo un marco de referencia para la reflexión sobre el trabajo en clase y las necesidades de los jóvenes.

El Enfoque Comunicativo es una propuesta didáctica disciplinar que se caracteriza por la importancia que da al uso de la lengua y la función que desempeña, así como sus diferentes registros o variedades. Lo que busca este enfoque es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, la cual engloba las cuatro habilidades requeridas para los intercambios comunicativos cotidianos: habilidades de producción, escritura y habla, y de comprensión, lectura y escucha. Además, busca desarrollar una serie de competencias y estrategias: sociolingüísticas, mediáticas, literarias, semiológicas, entre otras.

Por supuesto, el docente no queda fuera pues acompaña a los estudiantes en todo el proceso, guía las actividades, interviene cuando es pertinente, facilita el acceso a la información y al material que pueda servir. Su papel cambia, tiene participación, tal vez más que en lo tradicional, pero enfocada a otros aspectos.

1.2. Escribir en las escuelas mexicanas

Con las reformas implementadas desde 1970 hasta las más reciente del 2017 lo que se ha buscado es terminar con el rezago educativo en general. En la reforma de 1993¹, la meta fue lograr educación

¹ En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, "el programa para la modernización educativa 1989-1994, buscó ir más allá: en 1992 las autoridades educativas suscribieron en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Una de las líneas

de calidad encauzada al fortalecimiento de las habilidades básicas como aritmética y la lectura con vistas a lograr mayor capacidad de comunicación (Cfr. Vázquez, 2010: 231). Posteriormente, se realizaron reformas en sistemas de bachillerato como en el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1996 y un año después en la Escuela Nacional Preparatoria.

En un principio, tanto la educación Básica como la Media Superior usaron el Enfoque Comunicativo para la enseñanza del español pues:

[...] visualiza el aprendizaje a través de la comprensión de lectura de diversos textos, los hábitos de leer y buscar información, las capacidades de expresión oral y escrita, elementos que conforman un aprendizaje a través de procesos de comprensión y producción que brindan al niño una formación integral para su vida escolar, ciudadana y como ser humano (Martínez Montes, et al, 2004: 109).

De ahí que se propusiera desarrollar las habilidades comunicativas a partir de la reflexión sobre los conocimientos adquiridos y de relacionarlos a lo esencial en la vida diaria de los alumnos.

Con esto, los contenidos de español dejaron de centrarse en la estructura oracional y el aprendizaje memorístico de reglas como único camino para apropiarse de la lengua. Estos aspectos son requisitos mínimos para establecer la comunicación, mas no para asegurar el dominio comunicativo. Se propuso entonces trabajar con unidades más amplias y se adoptó la noción de la lengua como sistema vivo y en constante transformación, no solamente como un sistema rígido de normas.

Usar unidades más amplias, es decir textos, para trabajar en el aula supuso tomar en cuenta determinados elementos, ya fueran novedosos o que hasta entonces se habían dejado de lado o revisados brevemente. Entre estos se encuentran los llamados marcadores del discurso. Más adelante expondré qué son, cómo funcionan y cuáles son sus características, por el momento sólo quiero resaltar que debido al cambio de enfoques se incluyeron en los programas de la asignatura de español desde el nivel básico.

En los programas de primaria y secundaria los marcadores del discurso se presentan siempre dentro de otro tema, es decir, si se está trabajando la redacción de un instructivo, hay un momento en que se pide el uso de estas partículas, es entonces cuando se revisan e integran. No hay, por lo tanto, una unidad o bloque que se dedique al análisis y revisión de los marcadores.

fundamentales de tal acuerdo fue la reformulación de contenidos y materiales educativos a cargo de la Secretaría de Educación Pública, reformulación que produciría, en una siguiente etapa, la renovación de planes y programas de estudio para el ciclo escolar 1993-1994 en la educación básica, es decir, primaria y secundaria." (Báez 2006: 494) (Báez Pinal, Canizal Arévalo, 2009: 283)

Se incluyen desde primer grado, pero es de tercero en adelante que es explícita la instrucción de incluirlos en los trabajos, proyectos y textos de los alumnos. Se les denomina “Recursos para mantener la coherencia y cohesión”, es decir, elementos que ayudan tanto en la progresión de ideas como en la organización del texto, es aquí donde entran los marcadores además de pronombres y nexos. Sin embargo, se usa más el nombre de nexo que el de conector o marcador. Se muestran de forma gradual pues cada año de instrucción escolar se aumenta la cantidad de marcadores y se exploran nuevas funciones. Al terminar la primaria los alumnos ya habrán utilizado y conocido las funciones de varios de estos elementos.

En secundaria la estrategia es similar, los marcadores se trabajan a partir de otros procesos, sólo que se habla de ellos con más claridad, se mencionan más aspectos de las funciones y se especifica, al menos en el papel, que ayudan a organizar el texto dependiendo del tipo de información que se quiera compartir. Esto es, se hace explícita una de las funciones más importantes de los marcadores: destacar la intención del emisor en un mensaje.

Como ya mencioné, en el capítulo siguiente se hablará con más profundidad de esto, pero aquí vemos que hay aspectos que no se especifican del todo, sólo se puede especular qué tipo de marcadores se emplearon o si se comprendió la función que desempeñan en los textos. Lo que es un hecho es que en los programas se deben de explorar las posibilidades de cohesión que estos nexos aportan a los textos; cómo ayudan a organizar y jerarquizar información; cómo marcan sucesión, simultaneidad, relaciones de causa- efecto y consecuencia. En teoría, esto implicaría que no es un tema ajeno a los estudiantes.

Por ellos, surgen los cuestionamientos ¿por qué hay un uso limitado de los marcadores en las redacciones de los alumnos? ¿a qué se debe esta discrepancia? Si se ha trabajado desde primaria con estas partículas ¿por qué no logran integrarse de mejor manera entre las herramientas o mecanismos de los estudiantes para mejorar la estructuración de mensajes tanto orales como escritos? La respuesta no es ni simple, ni fácil.

1.2.1 Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)²

Los postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades son aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, además de obtener saberes básicos de las distintas áreas y fomentar la interdisciplinariedad. En el plan de 1996 del CCH se realizó un replanteamiento de los planes

² Me apego a este programa porque la secuencia está pensada para aplicarse en este plan.

institucionales con lo que nació la asignatura de Taller de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), impartido en los dos primeros años.

Este cambio se debe al hecho de que el plan anterior separaba lectura y redacción, sin embargo, una no se da sin la otra, son parte de un mismo acto. Por otro lado, se buscaba incluir entre las lecturas textos que no fueran literarios, cambio necesario si lo que se quiere es el desarrollo de las habilidades comunicativas para la vida.

El objetivo del taller es que los estudiantes aprendan a utilizar la lengua como “un sistema destinado a la actividad comunicativa, [que además] consideren [sic] su dimensión pragmática”, aspecto importante para la comunicación cotidiana (CCH, 1996, en Martínez Montes, 2004: 149).

Otro punto importante del taller es que “ejercita [al alumno] en las habilidades lingüísticas sin las cuales la pertenencia a un grupo humano y la asimilación de su cultura son imposibles” (*Ídem*), esto es, lo ayuda a tener acceso al acervo de conocimientos y cultura legados por generaciones pasadas por medio de las letras principalmente.

Por eso, este taller es trascendental y constituye en sí mismo el eje transversal a toda la instrucción en esta etapa educativa, lo que refuerza la idea de que la lengua es la vía de acceso al saber, antiguo o actual, cuyo “dominio condiciona en gran medida todos los demás aprendizajes” (Moreno de Alba, 1985: 74).

Por todo lo anterior, lo que se busca con el taller y su enfoque es incrementar la competencia comunicativa, luego, lograr el dominio de la lengua materna de acuerdo con diversas necesidades. Esto implica conocer los distintos tipos de texto que pueden utilizarse para producir, según los requisitos informativos, de contenido, de público receptor, etc. De tal modo que todo esto implica aumentar y fortalecer

[...] un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos, teóricos y discursivos, tal que permita al alumno utilizar con eficacia consciente la lengua, comprender y producir textos adecuados a la situación de comunicación y al grado de formalización requerido, en la diversidad de condiciones que impone la vida académica y social (CCH, 1996: 8; en Martínez Montes, 2004: 150).

A su vez, esto se logrará al ejercitar la lectura y la escritura de forma entremezclada, sin privilegiar una u otra puesto que

[...] en el taller se transita con naturalidad a través de las diferentes habilidades: de la expresión oral se pasa a la escritura, de la lectura a la investigación, de la investigación a la escritura y de esta a la expresión oral en un constante ir y venir entre diferentes textos, que tienen diferentes propósitos y manifestaciones en nuestra vida social (*Ídem*).

Por supuesto, se mencionan algunos aspectos relacionados con la corrección gramatical –lo que implica normas–, pero eso no interfiere con los enfoques pedagógicos o disciplinares que estructuran el programa de la asignatura, los cuales antepone las propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión. Como se trata de un taller, estos aspectos se trabajarán constantemente en la producción de textos escritos, pero también en textos orales.

1.3. A manera de reflexión

No creo aventurarme demasiado al decir que algo falla; la realidad es que no hay resultados a pesar de las disposiciones, los objetivos, propósitos y planes.

Puede ser que la idea del aprendizaje situado se entienda en parte, mas no implica que siempre sea así. Mientras tanto la consigna de que el aprendizaje de la escritura debe atender diversas fases para la creación y debe tener en cuenta los aspectos externos - al receptor o registros de la lengua que ayuden en la comprensión del texto- queda en el tintero.

Como evidencia podemos acudir a las pruebas a las que se presenta el alumnado mexicano. Por ejemplo, en pruebas internacionales como PISA, que mide hasta qué punto han adquirido [los alumnos] las habilidades fundamentales para escribir, también para hablar, y así desenvolverse en la sociedad. En el año 2015, los mexicanos obtuvieron en lectura 423 de los 493 puntos que la OCDE³ propone como la media. (Reina, 2016; OECD, 2015). En el año 2016 "En comprensión lectora cayó, sin embargo, un punto con respecto al año 2000. Con 423 puntos, los alumnos mexicanos quedaron 70 puntos por debajo de la media de la OCDE" (Reina, 2016). El resultado de 423 puntos es similar al del año 2000 cuando los alumnos mexicanos obtuvieron 422 puntos en esta misma área y se ha mantenido estable desde 2009 cuando *PISA Lectura* fue el foco de la evaluación.

El avance ha sido escaso a pesar de los esfuerzos en las aulas. Son pocos los alumnos que alcanzan los niveles de excelencia, (0.3%). De igual manera el número de alumnos que no alcanza el Nivel 2, que según criterios de PISA es el nivel en el que se empiezan "a demostrar las habilidades lectora [sic] que les permitirá participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna", es de 42% (OECD, 2015). En resumen, según estos datos, desde hace 15 años no hay cambio en el aprovechamiento o avance de los alumnos, al contrario, se ha retrocedido (Moreno, 2016).

Aquí también entran las pruebas nacionales, como ENLACE con la que se intentaba medir a nivel nacional el desempeño y desarrollo de habilidades que los alumnos deben tener. En el año 2014,

³ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) fue fundada en 1961. Agrupa a 35 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. (<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> Consultado en agosto de 2017).

último año en que se aplicó, ENLACE reportó un 55.3% de alumnos con Nivel I, es decir insuficiente y 44.7% con un nivel de bueno a excelente. Según las estadísticas de la SEP, en relación con el año 2013 hubo una disminución en los niveles bueno y excelente de -5.3 p. p.; y en relación con el año 2008 la disminución fue de -7.6 p.p. El buen desempeño en comunicación y lenguaje había disminuido notablemente desde 2008 (ENLACE, 2014).

En 2015, se realiza la primera prueba PLANEA que tiene una misión similar: saber "la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria" (PLANEA, 2015). La prueba se aplica a alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último año de educación media superior.

Respecto a estos últimos, en el área de Lenguaje y comunicación, sólo el 12.2% de los alumnos evaluados mostraron dominio de la disciplina (Nivel IV). El porcentaje es poco si tomamos en cuenta que la prueba se aplicó a "14,548 instituciones educativas públicas, autónomas y privadas de todo el país" (PLANEA, 2015). El 43.3% presentaron deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias básicas en esta área (Nivel I).

En el año 2016 esta misma prueba reporta resultados adversos, pues sólo 9% de los alumnos evaluados alcanzó el Nivel IV, mientras que el 45% se encuentra en el Nivel I. Hubo una disminución de aproximadamente 3% p.p. en el dominio disciplinar y un aumento de casi 2% p.p. en la falta de dominio de conocimientos mínimos del lenguaje (PLANEA, 2016).

Estos números dejan constancia de que no estamos bien a nivel nacional ni internacional en cuando a comprensión lectora, lo cual es alarmante porque esta habilidad nos ayuda a entender prácticamente todo lo que leemos en distintas disciplinas, es la llave al crecimiento personal y profesional. Además, es complemento de la habilidad escrita, pues si no comprendemos lo que leemos rara vez podremos expresarnos con claridad o desarrollar nuestras habilidades cognitivas.

Para medir exclusivamente el desempeño de la habilidad escrita hay pocas pruebas. Pero para complementar acudí a un estudio particular. En el caso de Colegio de Ciencias y Humanidades según el documento *Población Estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*, los alumnos tienen dificultades en la asignatura de español porque no comprenden cómo funcionan ni para qué sirven ciertos elementos de la lengua como los nexos o la puntuación y tampoco entienden del todo propiedades como la intención comunicativa, el contexto comunicativo o simplemente no comprenden la tipología textual, lo que lleva a que 2,980 alumnos no aprueben la materia (*Población...*, 2012: 78).

Además, se sigue dando mucho peso a las convenciones ortográficas. Se busca, todavía, que sepan distinguir y usar correctamente la preceptiva gramatical, como puntuación, uso de mayúsculas, *etcétera*, a pesar de las reformas. Todo esto ha llevado al país al llamado analfabetismo funcional o, como diría la estudiosa Emilia Ferreiro (2006: 16), al *iletrismo* que prolifera en casi todo el mundo.

El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos por el placer de la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno).

En español, según el mismo reporte del CCH, hay problemas con la comprensión de ciertos elementos de la lengua en su uso tanto oral como escrito. Esos componentes que se dificulta aprender, tienen como característica común que son pequeños, es decir, son partículas la mayoría de las veces, son además en extremo específicos. Es aquí donde hay un área que debe explorarse, debido, precisamente, a esa especificidad funcional –por así decirle– que obliga a trabajarlos constantemente para saber cómo, cuándo, dónde y para qué utilizarlos.

En el caso de los marcadores, que es el tema que presento, vimos en los párrafos anteriores que desde primaria se ponen en práctica en diversas situaciones comunicativas estipuladas en los programas de la materia de español. El trabajo se da de forma gradual para que los alumnos comprendan las funciones que desempeñan las palabras que se utilizan. Sin embargo, al revisar algunos textos de alumnos de media superior los marcadores se usan poco o no hay variedad o simplemente no se usan, dando lugar a un estilo telegráfico que no es malo, pero le resta fluidez al mensaje o un estilo monótono que llega a perder sentido.

Entonces ¿por qué después de revisar y practicar las posibilidades comunicativas de los marcadores discursivos siguen sin usarlos para estructurar la mayoría de sus redacciones? ¿Por qué sólo usan unos cuantos y los repiten tanto? ¿Por qué en algunos textos siguen ausentes?

La respuesta puede ser la siguiente: los estudiantes no saben o no han logrado entender las relaciones entre las partes de la oración a un nivel más allá de la concatenación de elementos; es decir, falta la comprensión de las relaciones profundas, semánticas, entre las partes, por ello al momento de enlazar se presentan las fallas. Por ejemplo, no es lo mismo decir o escribir:

(1) Las ramas secas que además dan sombra

Las ramas secas que, sin embargo, dan sombra.

Donde *sin embargo* tiene implicaciones distintas, pues podemos colegir que lo que se trata de decir es que, a pesar de la sequedad, de no tener fronda y el volumen escaso de las ramas, aún pueden cumplir una función relacionada, generalmente, con árboles vivos y de abundantes hojas.

Otro ejemplo:

(2) Martha tiene un buen trabajo, gana bien, y encima, puso un negocio.

Este enunciado puede interpretarse como algo positivo acerca de Martha, sin embargo, el marcador aditivo *encima* señala aspectos negativos, y este es un detalle que suele perderse de vista si no se conoce bien el sentido que estas partículas añaden a los enunciados en los que aparecen.

En el ejemplo, no se dice solamente lo que Martha ha logrado, sino que se le está criticando por abarcar muchas cosas, el comentario es negativo, se le hace una crítica.

Al ser los conectores partículas importantes para la construcción de discursos necesitamos que los jóvenes aprendan a usarlos, ya que de lo contrario, en sus textos se puede advertir falta de lógica y coherencia; es un aspecto pendiente en la redacción de textos, no obstante, puede aprenderse poco a poco y con detenimiento, pues hay diversas características que se tienen que analizar respecto a este tema. En la secuencia que propongo se atenderán algunos. La gran ventaja de este tema es que puede verse a lo largo del semestre, en distintas unidades y tal vez así se puedan ir superando los errores.

Este trabajo intenta resolver este problema. La propuesta es la práctica constante en el uso de marcadores. Es necesario ejercitar más para desarrollar la capacidad de enlace de elementos en un texto o discurso para que los alumnos puedan en lo futuro usar de forma casi automática estas partículas pequeñas. Por supuesto, se requiere de tiempo que es el factor clave en el aprendizaje de cualquier materia.

En resumen, este trabajo pretende ayudar a comprender los usos y funciones de los marcadores del discurso, lo cuales tienen características propias, y son igual de importantes que las unidades mayores como los sustantivos, los adjetivos o los verbos.

Trataré, pues, el manejo de algunas de estas partículas, no de todas, sólo un grupo: los llamados marcadores discursivos, piezas gramaticales importantes pues relacionan las distintas partes del texto para facilitar la comprensión de éste, dentro de un contexto o situación comunicativa específica. Aclarar qué son, cómo su uso ayudará a que los alumnos dominen un poco más su lengua es trascendental, pues estos elementos, sirven para materializar las ideas e intenciones del autor en un texto escrito.

CAPÍTULO II

LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Este capítulo no pretende aportar un inventario pormenorizado de todas las características morfológicas, sintácticas o semánticas de los marcadores del discurso, ya que no busco hacer una monografía sobre ellos. Por lo tanto, sólo me referiré a algunas de sus particularidades.

Se creía que el proceso de comunicación humana era un acto de codificación y decodificación de mensajes. Sin embargo, los estudiosos se percataron de que comunicarse no se limitaba a decir y entender lo expresado de manera literal. De ser así, no habría excepciones a las normas de la lengua, las cuales se presentan con mucha más frecuencia de lo que se pretende. Es decir, la comunicación parte de un primer acto de codificación y su respectiva decodificación, pero el mensaje transmitido adquiere sentido gracias a las inferencias que hacemos y que nos ayudan a comprender lo que se dice de una manera y no de otra.

Debido a esto, distintos autores mostraron un creciente interés en las particularidades que conforman los discursos y aspectos que permiten que un texto pueda valorarse como una unidad de sentido completa. Entonces en los años sesenta, surgieron nuevos enfoques de análisis de la lengua, como la lingüística del texto, la gramática del discurso, la pragmática entre otras (Zorraquino y Portolés, 1999: 4056); y a partir de estas investigaciones un elemento resaltó y adquirió importancia paulatinamente: los ya mencionados marcadores del discurso.

Los diversos trabajos elaborados han intentado explicar algunas características de los marcadores, así como su clasificación y la función que desempeñan en el texto. Actualmente, estas partículas son tema de discusión debido a su carácter multifuncional y no podemos considerar que se ha dicho la última palabra sobre el tema.

La primera clasificación y caracterización de estas partículas de la que tenemos pleno conocimiento la hizo Samuel Gili Gaya, en el capítulo "Enlaces extraoracionales"⁴. *Grosso modo*, los marcadores del discurso son elementos que relacionan las distintas partes del texto para facilitar la comprensión de este dentro de un contexto o situación comunicativa específica. Si bien es cierto que esta breve definición dice qué son y para qué sirven, también es cierto que hay más aspectos que los caracterizan.

⁴ Antes que él, Nebrija había señalado la existencia de partículas del idioma que funcionan de manera distinta dentro de un texto (Zorraquino y Portolés, 1999).

Presento algunas características a partir de lo que los especialistas en el tema han logrado elucidar y explicar sobre este tema a reserva de nuevos estudios, adecuaciones, explicaciones o rectificaciones que puedan ayudar a una caracterización lo más completa posible para su uso y entendimiento.

2.1. ¿Por qué se llaman marcadores del discurso?

El estudio de los marcadores está en boga desde hace ya algunos años. Una de las consecuencias de las continuas revisiones es que a los marcadores se les nombra de maneras distintas: marcadores, conectores, operadores, enlaces, partículas discursivas, etc. Si tomamos en cuenta lo mencionado por Garcés Gómez (2008: 15), el nombre depende del enfoque o perspectiva teórica desde el cual se analice a estas partículas, así que la autora hace un inventario breve de nombres y aspectos que implica cada denominación. Para ello, Garcés Gómez (2008) sigue las definiciones de Zorraquino y Portolés (1999).

Conector	Vinculan semántica y pragmáticamente enunciados, o sea, conectan lo anterior con lo posterior.
Operador	Presentan un miembro del discurso que introducen como una nueva formulación, sin relacionarlo con otro anterior.
Marcador del discurso	Alude al nivel en el que se inserta su descripción y pone de relieve su significado específico que consiste en proporcionar instrucciones para la correcta interpretación de los enunciados.
Partícula discursiva	Conceptualmente es el más abarcador referido a cualquier palabra invariable o locución que guíe por su significado el procesamiento de otra unidad con significado conceptual.

Cuadro 1. Clasificación funcional de los Marcadores del discurso de Zorraquino y Portolés

No obstante, me apegó al nombre Marcador discursivo, pues como dice Garcés Gómez (2008: 16):

La preferencia por el término marcador discursivo se justifica porque permite dar cuenta de las relaciones que se crean en los textos, tanto escritos como orales, en el plano monológico y dialógico, referidas a la organización discursiva en un ámbito global o local, a la conexión entre los enunciados o entre el enunciado y la enunciación, a la relación del hablante con el enunciado o a las interacciones que se establecen entre los participantes en el diálogo.

En resumen, esta denominación refiere la función general de los marcadores: proporcionar instrucciones interpretativas que organizan el discurso, ya que señalan las conexiones internas, externas o ambas.

Por ende, las partículas que entran en esta categoría pueden subclasificarse según el uso, la intención, el orden o las inferencias que los emisores deseen transmitir por medio de sus producciones orales o escritas; así, tendremos marcadores que pueden funcionar como conectores, como operadores y así sucesivamente.

2.2. Función

El debate sobre si los marcadores son una nueva clase de palabras –lo que los pondría como un apartado más en la gramática de cualquier idioma– o si obedecen a un aspecto más complejo, o sea, si responde a ciertos usos o ciertas situaciones continúa.

Asegurar que la función de los marcadores es un uso o un tipo de palabra ha llevado tiempo. Los especialistas nos dicen que estos elementos sirven, en primera instancia, para enlazar y guiar la forma en que los receptores entienden e interpretan un mensaje cualquiera, pero también se percatan de que no se trata sólo de unir sin más ideas o palabras, esas uniones obedecen a una lógica particular o, como diría Gili Gaya, muestran una “coherencia representativa”.

Así que, sin ignorar que hay un debate, que se actualiza constantemente, me baso en la definición que hacen Martín Zorraquino y Lázaro Portolés (1999: 4057) sobre los marcadores:

[...]son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con las distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Los autores señalan que:

sólo serán marcadores del discurso aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos. Esto es, *el significado de los marcadores contribuye al procesamiento de los que se comunica y no a la representación de la realidad comunicada*⁵ (4058).

Podemos completar con lo que señala Catalina Fuentes (1998: 10): “No sólo “hilan”, “hilvanan” el discurso, para que no se vea como algo incoherente, deslavazado, sino que aportan unos valores, unas orientaciones de contenido”⁶. Esto es, los marcadores tienen una naturaleza pragmática porque adquieren sentido a partir del uso que se les dé, el uso que se haga de ellos en determinadas situaciones comunicacionales. En palabras de Garcés Gómez:

⁵ Las cursivas son mías.

⁶ *Idem*.

[...] nos encontramos ante una categoría pragmática, que no puede caracterizarse por los rasgos formales de las unidades que la integran, aunque puedan servir para su delimitación, sino por la función de establecer relaciones entre los enunciados; esa función la desempeñan un grupo de elementos prototípicos y otros que, a partir de distintos procesos de gramaticalización, pueden desarrollarla (2008: 24).

Los marcadores provienen de palabras con significados diversos y que, según el uso que se les dé, actuarán como marcadores; pues sólo al comprenderlos como elementos pragmáticos se puede entender que palabras tan diferentes coincidan en una misma función y se adapten a las necesidades comunicativas que posibilitan el entendimiento de los mensajes que el emisor transmite; de esto dependerá la interpretación que el receptor haga.

El segundo aspecto funcional de los marcadores son las mencionadas inferencias, las cuales suponen un proceso de razonamiento a partir del contexto en el que se desarrolla el intercambio o interacción comunicativa o se desarrolla el mensaje (Lázaro Portolés, 1993; Martín Zorraquino y Lázaro Portolés, 1999; Nogueira, 2010; Martín Zorraquino, 2010).

Esta idea se desprende de otra teoría relacionada con la pragmática. Nogueira (2010) en su artículo “Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso”, hace eco de lo mencionado por Blackmore referente a la “Teoría de la pertinencia” sobre los significados conceptuales y los procedimentales, a saber

determinadas formas del discurso no tienen un carácter conceptual (representaciones) [...] sino computacional (procedimental); no nos dicen “cosas” sino que nos dan las instrucciones pragmáticas acerca de cómo debemos proceder para procesar las informaciones que apoyan otras palabras. [...] los marcadores discursivos tienen significado procedimental, que consiste en “una serie de instrucciones semánticas que guían las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades” (en Nogueira, 2010: 7).

Intentaré ejemplificar un poco más con este pequeño fragmento del cuento “El infierno” de Virgilio Piñeira.

*[...] por fin, llega el día en que podríamos abandonar el infierno, **pero** enérgicamente rechazamos tal ofrecimiento.*

Lo que el autor quiere dar a entender es que, ante la salvación, paradójicamente, optamos por quedarnos donde estamos. Ese es el mensaje que el autor quiere transmitir. Si cambiamos *pero* por otro marcador equivalente, el significado toma otro matiz o se pierde un poco la intención inicial.

- *por fin, llega el día en que podríamos abandonar el infierno, **aunque** enérgicamente rechazamos tal ofrecimiento.*

- *por fin, llega el día en que podríamos abandonar el infierno, **al contrario** **enérgicamente rechazamos tal ofrecimiento.***

En el primer ejemplo, según las consideraciones de Montolío (2001 en Sánchez Avendaño, 2005), *aunque* implica que lo que sigue posee “una fuerza menor que el otro segmento”. Esto es, aunque rechazamos dejar el infierno, tenemos la oportunidad; no se cancela la primera propuesta. En el segundo ejemplo *al contrario* corrige la primera propuesta. Si lo usamos, la oración se siente extraña pues ¿qué se debe corregir de la propuesta de salvación a la que se alude? Es un ejemplo que parece atípico o poco funcional, sin embargo, se puede llegar a acudir a él si no se tienen presentes los sentidos que los marcadores ofrecen. Esto se adquiere únicamente con la práctica.

Otro ejemplo lo podemos ver con lo que escribe Álex Grijelmo (2015)

*La etimología de “cosmético” nos remite al griego kosmetikós: “relativo al adorno”. [...] **Por tanto**, algo que embellece. **En efecto** se [ha] formado un sentido metafórico (quizás calcado del inglés), que la Academia incorporó en 1992 **pese a** los escasos registros de ese segundo uso que figuran en sus bases de datos (y casi todo extraídos de la prensa).*

En la primera oración, si reemplazamos el marcador, se daría un sentido distinto si dijera:

*La etimología de “cosmético” nos remite al griego kosmetikós: “relativo al adorno”. [...] **Con que**, algo que embellece.*

El marcador *Con que* (otro causal) vuelve extraña la redacción y afecta la afirmación, la torna incoherente. Si usáramos, por ejemplo, *en suma*, también se ve afectado, pues este marcador indica conclusión o recapitulación de una idea, sin embargo, no se está haciendo eso, al contrario, la idea se empieza a desarrollar por lo tanto no es la mejor opción. Más plausible sería incluso usar el marcador *luego*, que conserva la idea de relación causal.

En el fragmento más largo, tenemos:

*En efecto se [ha] formado un sentido metafórico (quizás calcado del inglés), que la Academia incorporó en 1992, **además** los escasos registros de ese segundo uso que figuran en sus bases de datos (y casi todo extraídos de la prensa).*

En esta segunda propuesta, *además* no indica el sentido de contradicción en la manera que lo quiere el autor, en todo caso haría falta información que complementa la idea, de lo contrario no tiene mucho sentido. Se necesita comprender qué se intenta decir para usar el marcador que provea el sentido de lo que se quiere decir. Las opciones son pocas, pero dan claridad: *a pesar de* o *no obstante*.

Así pues, los marcadores facilitan este proceso y muestran cómo debe entenderse o interpretarse un mensaje y al hacerlo reducen otras posibles interpretaciones (Portolés Lázaro, 1993: 142-146; Zorraquino y Portolés, 1999: 4071-4072). Zorraquino y Portolés advierten que "la inferencia no es independiente de la forma lingüística" (4058) es decir, lo gramatical influye en lo pragmático, pues:

[...] orientan las inferencias que se obtienen de un conjunto de enunciados organizados para la construcción de un determinado sentido, al tiempo que, por la naturaleza de su significado procedimental, nos obligan a realizar las inferencias de un modo determinado. [...] reducen el campo de las interpretaciones posibles de los enunciados que enlazan. (Nogueira da Silva, 2010: 8).

2.3. Características

En el lenguaje nada surge porque sí. Con el tiempo, todos los componentes de la lengua adquieren nuevos significados y funciones o entran en desuso otros conforme el lenguaje evoluciona para abarcar aspectos de la realidad que el hablante quiere enunciar.

Como vimos, los marcadores poseen una función procedimental, ayudan en la interpretación de los mensajes, así como a relacionar las partes de esos mensajes de manera que se entienda lo que se busca transmitir. Según diferentes autores, los marcadores provienen de diversos tipos de palabras, como adverbios, conjunciones (en Fuentes, 1998: 14); pero poseen características que permiten distinguir las diversas funciones que desempeñan. Por ejemplo, los adverbios son palabras que pueden modificar a un verbo, un adjetivo u otro adverbio:

- *Lo dejé aquí.* (Lugar)
- *Yo no vine ayer.* (tiempo)
- *Llegó luego de terminado el brindis.* (tiempo)

Sin embargo, como marcadores los valores cambian. Por ejemplo, luego, adverbio de tiempo, como marcador tiene una función de ordenador de continuidad, generalmente utilizado en secuencias de hechos o acciones.

- *Primero sacó la comida del horno, después se puso a cortar el guiso, luego nos sirvió a cada uno.*

Las conjunciones tienen como función servir de enlace entre palabras, sintagmas u oraciones y no tienen incidencia sobre los elementos que unen. En el ejemplo tenemos una conjunción adversativa: el segundo término se opone al primero.

→ *Mi hermano se compró un libro, **pero** no lo leyó.*

Como marcador *pero* sirve como un conector contra-argumentativo, cuya función es eliminar o anular los hechos o conclusiones presentes en el primer miembro de un discurso:

→ *Dijeron que no se han registrado aumentos en el cobro de servicios, **pero** el agua, el gas, la luz y la gasolina han aumentado escandalosamente de precio.*

Es decir, estos elementos o partículas ya cumplen una función a la que se suma otra o como dice Catalina Fuentes (1998: 11) los marcadores son:

signos que tienen significante y significado, aunque éste en el plano relacional, basándose en las presuposiciones de contenido entre los segmentos que unen. Pero, además, hay que establecer una caracterización sintáctica de los mismos. No entran en las clases de palabras tradicionales. Por ello hay que estudiarlos separadamente.

Como el estudio de los marcadores continúa ninguna de estas características se puede considerar definitiva. No obstante, siguiendo las propuestas de estudiosos como Zorraquino y Portolés o Fuentes Rodríguez, los marcadores, a grandes rasgos, son: unidades invariables, no ejercen función sintáctica; son elementos marginales; y su principal función es guiar las inferencias que se realizan en la comunicación, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

Debemos advertir que hay otras particularidades que debemos tomar en cuenta y que funcionan como “pruebas” para detectar si un elemento actúa como adverbio, conjunción, locución adverbial o marcador del discurso:

2.3.1. Particularidades Gramaticales

No modifican elementos de la estructura oracional. No tiene capacidad de flexión o combinación con otros miembros, ni función dentro de la oración. Por ejemplo:

- *El trabajo fue enviado fuera de tiempo y, en consecuencia, no puede presentarse al jurado.*
- *El trabajo fue enviado fuera de tiempo y, por este motivo, no puede presentarse al jurado.*

En el primer ejemplo no es viable sumar algún modificador a ‘en consecuencia’, pues este se encuentra unido gramaticalmente, en el segundo persiste la extrañeza al enunciarlo en plural:

- * *El trabajo fue enviado fuera de tiempo y, en esta consecuencia, no puede presentarse al jurado.*
- * *El trabajo fue enviado fuera de tiempo y, en esas consecuencias, no puede presentarse al jurado.*

Al contrario del ejemplo dos que sí puede admitir algún especificador porque conserva su independencia funcional.

- *El trabajo fue enviado fuera de tiempo y, por ese otro motivo, no puede presentarse al jurado.*
- *El trabajo fue enviado fuera de tiempo y, por este importante motivo, no puede presentarse al jurado.*

2.3.2. Movilidad

Los marcadores pueden aparecer al inicio, en medio o al final de una oración o segmento en el que aparece. Sin embargo, es más común encontrarlos al inicio, algunas veces en medio y casi nunca al final. Lo anterior se observa en los siguientes ejemplos:

- ***Por otra parte**, ya hemos visto cómo el niño Lovecraft se había sentido muy atraído por el paganismo clásico.*
- *Ya hemos visto, **por otra parte**, cómo el niño Lovecraft se había sentido muy atraído por el paganismo clásico.*
- *Ya hemos visto cómo el niño Lovecraft se había sentido muy atraído, **por otra parte**, por el paganismo clásico.*

El cambio del marcador no implica incompreensión o una construcción anómala de la oración precedente.

2.3.3. Marca de entonación

Se encuentran limitados como incisos por la entonación. Hay una pausa posterior al marcador, en menos casos también anterior. Por ejemplo:

- *Ya hemos visto, [por otra parte], cómo el niño Lovecraft se había sentido muy atraído por el paganismo clásico.*
- *Siempre hay pretextos para no cumplir, [**además**], no ponen atención a las demandas que hacemos.*

Carecen de especificadores y adyacentes complementarios. Esta característica se relaciona con la gramaticalización.

- *En todo caso vive lejos.*
- ***Por consiguiente**, no está contemplada su participación.*
- * ***Muy por consiguiente**, no está contemplada su participación.*

El adverbio *muy* no funciona como calificador del marcador 'por consiguiente'. Se puede poner otro calificativo, pero el resultado será el mismo; los marcadores no reciben ni permiten modificadores de ningún tipo.

Sin embargo, hay excepciones con *además*, *encima* y *aparte* que admiten complementos con la preposición *de*, lo cual demuestra que se han formado nuevos adverbios o locuciones adverbiales (Martín Zorraquino, Portolés Lázaro, 1999: 4066).

- o *Es muy buen muchacho y, además, simpático**
- o *Además de ser simpático, es buen muchacho.*

2.3.4. Combinación

Los marcadores pueden combinarse entre ellos, como se puede observar en:

- o *Pero, además de no cumplir con lo que prometiste, has defraudado a todos los que confiaban en ti. De hecho, tu padre, por ejemplo, ya ha perdido todo atisbo de esperanza.*

Suscribimos en este punto de la revisión las palabras de Fuentes (1998: 13): “Como vemos, presentan características propias, no compartidas por ninguna otra categoría. Las conjunciones no tienen movilidad, no van entre pausas, y no pueden combinarse. No podemos decir: *Y pero [...]*”.

2.4. La enseñanza de los marcadores de discurso

Es muy complicado desbrozar todos los factores que hacen que el sistema educativo en general presente las fallas que han llevado a los resultados que presenté brevemente en el Capítulo I de este trabajo. Y para paliar las carencias que van más allá de la ortografía, se hicieron cambios en los enfoques, tanto en la educación básica como en la media superior para asegurar un mejor desarrollo educativo en todas esas áreas. La competencia lecto-escritora es una de ellas.

No obstante, pareciera que no se han dado muchos cambios significativos. Por ejemplo, si acudimos a las redes sociales, podemos encontrar estados en *Facebook* de cierta extensión, en los que los jóvenes expresan muchas ideas y sentimientos; en los mensajes en *What's App* o correos o mensajería normal que si se leen todos ellos con cuidado revelan carencias de diferentes tipos: jerarquización de ideas, separación de fragmentos, puntuación, consecución, ilación, entre otras, hay dificultades para enlazar y proseguir un discurso por mínimo que sea.

Paradójicamente, a luz de lo anterior, no existe una prueba específica que mida la competencia escrita. Empero, con cierta audacia me atrevo a decir que, si se hiciera, los resultados serían igualmente bajos, o incluso más que en la comprensión lectora, pues para poder comunicarnos

es preciso poder estructurar las ideas y para ello debemos comprender el mundo a nuestro alrededor: lo que vemos, que es otra forma de lectura, y lo que leemos y escuchamos cada día.

Como comentamos en el capítulo uno, el replanteamiento de los planes y programas de la materia de español en educación básica y media superior tuvieron como cambio sustancial utilizar textos completos y no basarse sólo en análisis oracional. Así, pues, se debe trabajar con unidades más complejas, y uno de los rasgos que se deben de revisar, entre muchos más, es cómo se estructura un texto.

Como vimos, los marcadores guían las inferencias, ayudan a procesar el mensaje para poder entenderlo de la manera en que el emisor desea, al menos de la manera más apegada a ello; la elección de estas partículas depende entonces de las intenciones comunicativas del que escribe (o habla). Estos aspectos son los que deben tener en cuenta los alumnos, pues deben saber estructurar sus textos a partir de lo que quieran dar a entender a sus potenciales receptores. Así pues, los marcadores son un tema o contenido importante al que se debe regresar constantemente. Como ya se mencionó se trabaja con ellos en primaria, secundaria y preparatoria.

En educación básica, en primaria, la instrucción en español se divide en dos partes, una para la instrucción inicial, que se da en 1º y 2º años, y otra que abarca desde 3º a 6º respectivamente, en ambas se deben revisar contenidos relacionados con los marcadores.

La distribución de los contenidos en los programas se hace de la siguiente manera. Todo se divide en bloques en los cuales se explicitan los *Aprendizajes esperados*; cada bloque indica, entre otras cosas, el tipo de texto que debe producirse. Después están los *Temas de reflexión* que se refieren a los conocimientos que se trabajarán; en la sección *Aspectos sintácticos y semánticos* es donde generalmente aparece todo lo correspondiente a los marcadores. Al final, en la sección *Producciones para el desarrollo del proyecto* se muestran los productos que debe lograr el alumno y forman parte de la evaluación.

En lo referente a los marcadores, el contenido se presenta de forma muy simple y da la impresión de que es un tema que debe revisarse de forma periférica a pesar de que los alumnos tienen que comprender cuándo y cómo usarlas para desarrollar su competencia en las producciones orales y escritas.

Este tema se ve tanto en primero como en segundo año, pero no sé dice qué es lo que el alumno debe hacer con las denominadas “Reiteraciones innecesarias”. ¿Debe solamente

identificarlas o, además de eso, debe evitar utilizarlas? Puede que se trate sólo de identificarlas, pero los alumnos deben saber por qué es importante localizarlas. Nada de eso se especifica.

En otro bloque, se indica que deben realizar un instructivo y deben respetar la secuencia de instrucciones, es decir, organizarlas. Para este trabajo –una exposición oral– los alumnos deben aprender ordenadores; en este caso, sí se enlistan las palabras que “indican secuencia”, las cuales los alumnos deberán aprender.

A partir del tercer grado se especifica más el tipo de temas que los alumnos deben manejar en cuanto a *Aspectos sintácticos y semánticos*. Cabe señalar que en el plan de estudios generalmente se les llama nexos a los marcadores del discurso, lo cual puede crear confusión pues los marcadores son un tipo de nexos, pero no todos los nexos funcionan como marcadores. Algo de esa confusión puede verse en temas donde sólo se alude a “Recursos para mantener la coherencia y cohesión” o se les llama simplemente “Conectivos”⁷. Otra cosa más que deja claro que hay confusión en este tema es lo aparece en cuarto grado: “Estrategias de cohesión: uso de pronombres y de nexos”. Como ya dije, los nexos pueden ser marcadores, pero los pronombres no, ahí se habla de otro mecanismo de cohesión mediante la sustitución como lo es el uso de pronombres, en posición anafórica regularmente (SEP, 2011).

Si retomamos lo que señalan los especialistas en este tema, que el nombre obedece a una propuesta teórica específica, la variación de nombres sugiere que no hay una propuesta teórica que guíe de forma estricta la enseñanza de estos elementos. Esto puede ser contraproducente, pues de la teoría de fondo depende la clasificación, alcances y límites en la función del marcador.

La dificultad aumenta en cada bloque y en cada grado escolar, pues para sexto hay varios tipos de nexos y conectores que los estudiantes deben manejar en la construcción de diferentes tipos de textos. Por eso, es importante que los alumnos sepan que dependiendo del tipo textual será el grupo de marcadores que deberán usar en su estructuración.

Se puede pensar que esta es la razón por la cual los marcadores se han separado con nombres distintos y en unas ocasiones los llamen nexos, conectores o secuenciadores, etcétera. No obstante, esto es mera especulación, pues no es algo que se aclare, en alguna parte de los programas que revisé (Cuadro 2).

En el siguiente cuadro presento los nombres que se utilizan para referirse a los marcadores en los planes de primaria. Además, se verán los temas que se revisarán en la unidad y las funciones que se practicarán en dichas unidades.

⁷ Veremos la disposición en los cuadros que presentamos a continuación.

Grado	3º	4º	5º	6º
Temas de Reflexión. Aspectos Sintácticos y semánticos	<p>Nexos para enlazar oraciones (cuando, debido a, entre otras cosas).</p> <p>Nexos temporales para enlazar oraciones (primero, segundo, mientras, finalmente, para que, cuando).</p> <p>Palabras y frases que impliquen comparación (en cambio, algunos, otros).</p>	<p>Estrategias de cohesión: uso de pronombres y de nexos.</p> <p>Nexos para enlazar ideas o establecer comparaciones (en cambio, por un lado, por otro lado, a diferencia de, al igual que, entre otras).</p> <p>Recursos para mantener la coherencia en sus textos. (no especificados)</p> <p>Orden y coherencia de las instrucciones.</p> <p>Numerales para ordenar cronológicamente los pasos de un procedimiento.</p> <p>Relaciones de causa y efecto para narrar eventos.</p>	<p>Identidad de las referencias (persona, lugar, tiempo) en el texto para establecer relaciones cohesivas.</p> <p>Palabras y frases que indican relación antecedente-consecuente.</p> <p>Puntuación convencional al usar nexos (cuando, en consecuencia, por lo tanto, debido a).</p> <p>Nexos (por ejemplo: por lo tanto, cuando, entonces, porque, etc.) para darle cohesión al texto.</p> <p>Conectivos causales, temporales y lógicos.</p> <p>Nexos para indicar orden y relación de ideas (primero, finalmente, por un lado, asimismo, otro aspecto que...). Cohesión de textos</p>	<p>Nexos para dar coherencia a los textos.</p> <p>Nexos y frases para denotar opinión, puntos de acuerdo y de desacuerdo (los entrevistados coincidieron en, opino que, por el contrario, de igual manera, por lo tanto, entre otros).</p> <p>Conectivos (en ese momento, de repente, entonces) para crear suspenso.</p> <p>Palabras que indican orden temporal: primero, después, mientras, al mismo tiempo, entre otros.</p> <p>Empleo de conectivos lógicos para ligar los párrafos de un texto (a diferencia de, por el contrario, asimismo, por su parte, sin embargo, entre otros).</p>

Cuadro 2. Marcadores discursivos en primaria

En secundaria hay un poco más de claridad al respecto y en cuanto a la producción de textos estos “se organizan de manera que resulten adecuados y coherentes con el tipo de información que desean difundir, integrando diferentes recursos lingüísticos para expresar temporalidad, causalidad y simultaneidad” (SEP, 2011: 13). Por lo demás, los temas que deben abordarse en este periodo no difieren de los de primaria; se trata de ampliar el tema y hacer un repaso que ayude a fijar conocimientos que se consideran indispensables para una buena redacción. De igual forma, se refieren a los marcadores como nexos y aunque se reduce la cantidad, no se quitan o agregan nuevas funciones.

Como en el cuadro anterior, se presentan los temas y funciones que se revisarán respecto a los marcadores en los planes de la secundaria. Se verá que en nivel de secundaria se introduce el tema de las propiedades textuales: coherencia, cohesión. (SEP, 2011)

APRENDIZAJES	1º	2º	3º
<p>Nexos que organizan, ponderan e introducen ideas en un texto.</p> <p>Emplea nexos para establecer relaciones temporales</p>	<p>Empleo de nexos.</p> <p>Nexos para introducir ideas. Expresiones que ordenan y jerarquizan información.</p> <p>Nexos temporales (luego, después, primero, antes). Recursos para asegurar la coherencia y cohesión de un texto.</p> <p>Recursos que sirven para asegurar la coherencia y cohesión de un texto.</p>	<p>Expresiones y nexos que ordenan la información dentro del texto o encadenan argumentos (pero, aunque, sin embargo, aun, a pesar de, entre otros).</p> <p>Expresiones para indicar sucesión y simultaneidad, y relaciones de causa y efecto.</p> <p>Recursos lingüísticos que expresan sucesión, simultaneidad y causalidad.</p>	<p>Cohesión y coherencia en un ensayo. Recursos lingüísticos que se utilizan para desarrollar argumentos en los ensayos: nexos, expresiones con significado causal, concesivo y condicional.</p> <p>Coherencia del texto, ortografía y puntuación convencionales.</p> <p>Palabras y frases que indican sucesión. Sustitución léxica y pronominal para evitar repeticiones excesivas.</p> <p>Nexos para articular comentarios, explicaciones y opiniones. Expresiones que jerarquizan la información.</p>

Cuadro 3. Marcadores discursivos en secundaria

En bachillerato la historia no es tan distinta. A pesar de que hay diferentes instituciones con enfoques o modelos diversos, ya sea por competencias o el enfoque comunicativo, los marcadores tienen un lugar dentro de los contenidos curriculares. Para esta propuesta me apego al plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en donde se utiliza el enfoque comunicativo.

En el tronco común cada semestre atiende un tipo de texto y es ahí donde el docente puede incluir los marcadores específicos para cada uno de ellos. Por ejemplo, en segundo semestre se ve el texto expositivo, así que se puede aprovechar para revisar los estructuradores de la información; en tercer semestre se aborda la argumentación, así que se puede (y debe) trabajar con los conectores. No podemos olvidar que este tipo de elementos, junto con los nexos subordinantes y coordinantes, son los que más problemas crean para los alumnos, según el documento *Población estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*.⁸

Si tomamos en cuenta que en general todos nos servimos de nuestra lengua para expresarnos, para aprender y generar nuevos conocimientos, compartirlos, *etcétera*, el objetivo entonces es lograr que los alumnos desarrollen la capacidad comunicativa para que puedan transmitir información, para que los intercambios funcionen exitosamente porque tienen la propiedad de ayudar a dar coherencia a los mensajes, de enlazarlos de manera que no se pierda la secuencia, de tal forma que las ideas más simples logren “soldarse” a otras. Por supuesto, hay diversas formas de lograr esas uniones o enlaces, aquí entra la intención de cada uno al formar sus mensajes.

Cabe aclarar que los marcadores no son todo o lo único que se necesita para expresarnos, pero son un componente importante. Su inclusión en todos los planes, el que no se dejen de lado y se retomen con regularidad prueba su importancia. Ahora es necesario poner más énfasis en el uso apropiado de estas piezas que ayudan a que el engranaje discursivo quede cohesionado y sea coherente. Esa es mi intención al tomarlos como propuesta.

⁸ Como dijimos en el capítulo uno, este documento nos señala que en español hay temas que representan una mayor dificultad para los alumnos desde el inicio, pero al término de la instrucción en el tronco común, las cifras no varían; no hay avance o solución de los problemas que los estudiantes llevan a cuestas. El resultado es que egresan con las mismas trabas.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

Los marcadores del discurso son un tema que se relaciona con la gramática y la pragmática, por ello puede resultar árido y tedioso, sobre todo teniendo en cuenta que los enfoques actuales abogan por una disminución de la carga teórico-gramatical para posibilitar el desarrollo de otras habilidades, como estrategias reguladoras de la comunicación, saberes procedimentales para la redacción, entre otras, que equilibren la enseñanza de la lengua materna. Luego, pareciera un dislate presentar un tema que aparentemente contraviene lo anterior, pero no es así.

Los enfoques modernos proponen un equilibrio de habilidades o competencias en el que la gramática conserva un lugar importante, sin embargo, la mala interpretación de esta propuesta integral llevó al descuido, cuando no al abandono, del componente gramatical, pieza importante en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Retomar este tema, responde a una necesidad urgente de reintegrar lo que erróneamente se dejó fuera. Para realizar mi propuesta me baso en las siguientes teorías:

- Constructivismo, para la forma de trabajar en el aula, enfocada en el alumno y su capacidad para aprender y construir sus conocimientos.
- Enfoque comunicativo, que permite rastrear y entender la importancia de posibilitar una comunicación clara, eficiente y coherente como base de la transmisión del conocimiento, la convivencia escolar y en la vida diaria.
- Pragmática y Gramática del texto, ambas sirven para entender las funciones que poseen los marcadores del discurso en la comunicación oral y escrita; gracias a la primera podemos saber la función del marcador en un discurso, y con la segunda podemos saber de qué manera interpretar el discurso como unidad de sentido.

3. 1. Modelos pedagógicos

Los modelos educativos definen los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y proponen métodos para la mejor intelección de estos elementos. El modelo que se elija determinará tanto la planeación como la elección de métodos y estrategias, el diseño de secuencias didácticas e incluso la selección de material. Como menciona Ana María Maqueo (2004: 16):

Cuando se desconocen los modelos educativos y sus características, es posible caer en el error de aceptar propuestas didácticas sin reflexionar sobre sus postulados teóricos, lo que significa seguir criterios inciertos cuyo origen se ignora o no se comprende; y, en última instancia, realizar esfuerzos inútiles y obtener escasos resultados.

3.1.1. Constructivismo

El Constructivismo es un enfoque en el que confluyen diversas posturas psicológicas, educativas y científicas, aunque en un principio haya sido concebida “como una corriente epistemológica que buscaba discernir los problemas de la adquisición del conocimiento” (Díaz Barriga, 2010: 22). Su idea central es que los seres humanos no son entes pasivos, sino que poseen la capacidad de adquirir conocimientos y reflexionar sobre ellos y con base en esta capacidad ha logrado explicar el mundo y crear manifestaciones culturales diversas.

Según César Coll, el constructivismo toma elementos de la psicología piagetiana, el cognoscitivismo y la teoría sociocultural inspirada en Vigotsky (Díaz Barriga, 2010: 23) con la finalidad de cambiar o transformar la dinámica de enseñanza-aprendizaje hasta ese momento utilizada. No obstante las diferencias entre estas propuestas teóricas, comparten un principio: “la *importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares*,⁹ [...]” (Díaz Barriga, 2003: 23). En palabras de Teresa Mauri:

La construcción de conocimientos (...) es posible gracias a la actividad que [los alumnos] desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se les presentan. (...) ¿qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. (en Maqueo, 2004: 62).

Visto así, el constructivismo tiene la ventaja de mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde distintos puntos de vista, con una perspectiva más amplia que lo convierte en un marco de referencia y no una serie de principios rígidos que deban cumplirse porque sí.

El constructivismo no deja de lado el hecho de que para obtener un aprendizaje diversificado es importante incluir elementos afectivo-emocionales en la instrucción. El objetivo es promover un “doble proceso de *socialización* y de *individualización*; [que] permitirá a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado” (Díaz Barriga, 2003: 27).

Con esto en mente, acudí a la propuesta del Aprendizaje Significativo (AS) la cual ayudará a la transformación de los esquemas mentales de los alumnos dada la relación que puede establecerse entre la información nueva y sus experiencias previas (Díaz Barriga, 2003: 39). Esto es, el objeto de estudio y el estudiante interactúan de tal manera que se modifican los esquemas y representaciones que el alumno poseía.

⁹ Las cursivas son del original.

Esta interacción sujeto-objeto de naturaleza personal, no se da en el aire o en el vacío, sino a partir de una base cultural común, ya establecida y conocida por los aprendices; por lo tanto, la práctica constructivista a la que aludimos es también social, pues se comparte y modifica la forma en que se convive. Como nos recuerda Díaz Barriga (2003: 107) trabajar juntos es

[...] lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo [...] el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos.

Lo que se busca con esta forma de trabajo es desarrollar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de la que hablaba Vigotsky, la cual consiste en el trabajo conjunto entre pares, lo que lleva a los alumnos a aprehender conocimientos a los que habría sido más complejo o más tardado llegar de forma individual (Coll, 2000).

En cuanto al docente, debe guiar a los alumnos hacia los conocimientos que se revisan y practican, pero al mismo tiempo debe plantear desafíos que obliguen a los estudiantes a hacer el esfuerzo que los llevará a modificar sus esquemas mentales. Asimismo, deben crear las dinámicas pertinentes para incentivar la socialización de los conocimientos y propiciar el trabajo colaborativo en el aula. Si se elige bien, puede mejorar la motivación, pues el estudiante al ver la utilidad o percibir que el tema no le es totalmente ajeno, mostrará interés. Además, los recursos que utilice el docente deben cumplir ciertos criterios: que la información presente relaciones no arbitrarias, que sea susceptible de poder vincularse con otros conocimientos; que la información sea sustancial, es decir, que conserven el significado de lo que transmiten.

De tal modo que el constructivismo aplicado a la Materia de Español, más específicamente a la escritura, toma en cuenta lo cognitivo y lo sociocultural (Díaz Barriga, 2004: 268-269), con lo cual se propone un modelo centrado en el proceso que relacione todos los pasos necesarios para planear un texto, redactarlo, revisarlo y corregirlo; pues “la escritura basada en el proceso [planeación, textualización, revisión, corrección] es [...] un cambio de paradigma general en la enseñanza tradicional” (Björk y Bloomstrand, 2000: 20) y después socializarlo.

3.1.2. Enfoque comunicativo

El Enfoque Comunicativo es una propuesta didáctica que también toma elementos de diversas disciplinas¹⁰ para conformar su propuesta orientada al estudio de la lengua en su uso y al desarrollo

¹⁰ En este espacio no pretendo trazar una historia del nacimiento del enfoque comunicativo, para ello ya hay libros especializados en el tema. No obstante, mencionaré algunas de las disciplinas de las que se alimenta, en mayor o menor medida, el enfoque comunicativo:

de una competencia comunicativa. Surgió “en el contexto de los estudios anglosajones de lingüística aplicada y de la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras” (Lomas, 2014: 38). Se buscaba que los estudiantes pudieran manejar no sólo las reglas de la lengua, sino que aprendieran a usarla en los momentos adecuados, con elementos lingüísticos pertinentes.

Como dice Martínez Montes (2004: 63), este enfoque “sustituye la *norma* como único referente tal y como la planteaban las gramáticas prescriptivas para dar paso a la noción de *uso* de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación.”

Después el enfoque se adoptó en el habla hispana debido a que durante mucho tiempo la metodología utilizada en las escuelas para aprender lengua fue, precisamente, la memorización de normas y su ejercitación por medio del análisis oracional. Con el tiempo esta forma de enseñanza fue insuficiente. Fue entonces que se acudió a la adopción del texto como la unidad de sentido fundamental para el estudio de las realizaciones comunicativas. Por ello en las planeaciones se debe contemplar el uso de textos completos, utilizados en situaciones reales, que pueden tener cierta significación para los alumnos.

La producción de estos textos está determinada por situaciones sociales y culturales, mismas en las que el EC pone atención especial. Así, toman en cuenta aspectos lingüísticos sin perder de vista el aspecto funcional de estos dentro de un discurso delimitado por una finalidad o propósito específico, así como las estructuras pertinentes o propias del tipo de texto requerido, las cuales deben definirse a partir del propósito. El mensaje generado a partir de todo esto tiene una función social.

Es decir, su finalidad es “la enseñanza de los saberes, de las destrezas y de las actitudes que hacen posible un intercambio comunicativo correcto, adecuado, coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana” (Lomas, 2014: 37). Es una propuesta compleja, pues trabaja con varios aspectos referentes a los alcances comunicativos que los usuarios deben poseer o desarrollar.

En resumen, el enfoque es una propuesta “didáctica que pone el acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la competencia comunicativa” que los ayude a conducirse y expresarse de la mejor manera según lo requieran (Martínez Montes *et al*; 2004: 63).

análisis del discurso, etnolingüística, sociolingüística, psicolingüística, pragmática, tagmémica o la lingüística del texto, incluso perspectivas literarias y, por supuesto, didácticas (Plan CCH).

3.1.3. La Pragmática y la Gramática del texto: equilibrio de la competencia comunicativa

Carlos Lomas nos dice que la competencia comunicativa, tanto en lo oral como en lo escrito, se conforma de otras competencias: lingüística, sociolingüística, estratégica, textual, literaria y semiológica (*en* Martínez Montes *et al*; 2004: 74).

Es decir, el Enfoque Comunicativo tiene antecedentes en diversas disciplinas. A partir de ellas se fueron conformando las características de las competencias mencionadas por Lomas. Entre las disciplinas de las que abreva el Enfoque Comunicativo está la pragmática, encargada de estudiar el uso de la lengua en su contexto. Por ende, la pragmática atiende aspectos como la intención, la interpretación de los mensajes; en consecuencia, se ocupa de las inferencias que se hacen a partir de un mensaje o la relevancia de este en determinada situación.

Por ello, la aplicación de esta disciplina en el aula es importante. Ayuda en aspectos como el proceso de producción de textos, debido a la atención que pone a la situación comunicativa; de igual manera ayuda en la interpretación de esos mensajes. También proporciona elementos para analizar qué estrategias comunicativas son las más adecuadas en la producción de textos según los propósitos que se tengan.

3.1.3.1. Gramática del texto

Surge debido a que algunos estudiosos se percataron de que la lengua poseía alcances mayores, esto es, la lengua no podía reducirse a la dimensión gramatical; hay aspectos cognitivos que inciden en la forma en que las personas conforman su manera de expresarse; existen la dimensión social, situacional y también cultural que entran en juego en la comunicación. (Loureda y Acín, 2010:13-15). Esto abrió un abanico de posibilidades y nuevos acercamientos a la lengua. Así nació, hace poco más de 20 años, la Gramática del texto y lograron dar cuenta de un lado poco explorado en el estudio de la lengua.

Según Casado Velarde (1995: 9), esta disciplina es una “segunda forma de la Lingüística del Texto que se ocupa del texto como nivel de la estructuración de un determinado idioma” [es una] ampliación de la tradicional gramática [...] más allá de la sintaxis oracional. Su objeto, [...], está constituido por los procedimientos idiomáticos orientados hacia la construcción de textos [...] en aquellas propiedades del discurso que una gramática de la oración no puede explicar adecuadamente” (13-14).

Al estar enfocada en esas propiedades supraoracionales ayudó no sólo a superar una concepción limitada de la lengua, sino que incluye como objeto de estudio elementos a los que no se les había prestado atención a pesar de su presencia constante en textos cotidianos.

El objeto de estudio de la GT son los procedimientos idiomáticos de la construcción del texto y que va más allá de la gramática tradicional. Se trata de propiedades como la coherencia, que garantiza la unidad del texto, la cohesión, que indica las relaciones entre los elementos que integran el texto: la adecuación, que es tener en cuenta al receptor del mensaje. Así que estas partículas no se ponen o se quitan sin más, al contrario, su utilización depende, como ya se dijo, de las intenciones o propósitos comunicativos de quien emite el mensaje, de una reflexión del mensaje que se transmite y a quién va dirigido.

Es en estas propiedades donde se encuentran los marcadores del discurso, sin embargo, el uso de uno u otro obedece a las intenciones. Es decir, hay una intención comunicativa detrás de quien emite un mensaje; el emisor elige el tipo de texto más acorde con lo que busca transmitir; el tipo de texto define los marcadores que pueden y deben usarse para articular dicho mensaje (*cf.* Domínguez García, 2010).

3.2. Propuesta didáctica

Si alguna de las disciplinas expuestas se omite en el plan de instrucción, quedan fuera saberes importantes que pueden incidir negativamente en la formación de los estudiantes. Para la realización de este trabajo he tomado en cuenta todo lo anterior, pero sobre todo me he basado en la Pragmática.

La razón es que un hablante que quiere expresar un mensaje para lograr algo; es decir que tiene una intención, una meta, para conseguirlo debe tener en cuenta los elementos lingüísticos y gramaticales que lo ayudarán a dar forma a ese mensaje y el contexto en que se encuentra para saber cómo, cuándo y dónde decirlo. Todo hablante o emisor usará los recursos de la lengua que tiene a su alcance para dar forma al mensaje, oral o escrito, sin perder de vista sus intenciones porque “la intención funciona como un principio regulador de la conducta en el sentido de que conduce al hablante a utilizar los medios que considere más idóneos para alcanzar sus fines.” (Escandel Vidal, 1993: 42).

Entre los elementos con los que puede conseguir lo anterior están, por un lado, la gramática que obedece al uso comunicativo, esto es, nos proporciona elementos para expresar ese mensaje adecuadamente. Por otro lado, tenemos a los marcadores del discurso que funcionan como guías

interpretativas. Son uno de esos elementos que ayudan al emisor del mensaje a estructurarlo y también dan pistas para la comprensión del mensaje. De igual manera, tomar en cuenta el contexto y situación comunicativa marcarán el dónde y cuándo de la transmisión del mensaje. Aquí entra de nuevo la Pragmática y con su principio de cooperación en el que, dice Grice, se debe hacer una "contribución [que] sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que usted está involucrado" (1975: 41-58).

Cuando hablamos del destinatario, éste también se auxilia de sus conocimientos de la lengua, de la situación en la que recibe ese mensaje y del contexto en que se inserta, pues

el reconocimiento por parte del destinatario de la intención de su interlocutor constituye, como han puesto de manifiesto la mayoría de las teorías pragmáticas, un paso ineludible en la correcta interpretación de los enunciados. No basta, pues, con comprender los significados de las formas utilizadas: es necesario también tratar de descubrir la intención concreta con que fueron elegidas (Escandel Vidal, 1993: 43).

Así, en la formación de un mensaje, cualquiera que sea, tenemos lo gramatical y el orden que se le da a esos componentes, algo propio de la Gramática del texto; y sobre todo los aspectos pragmático-discursivos. Los marcadores ayudan en lo discursivo y en la configuración de un significado que se adecua a un determinado uso o contexto, por el otro. De ahí que esta propuesta, sin desatender a las otras teorías mencionadas, se desarrolle teniendo en consideración más que nada a la Pragmática.

Todo lo anterior, son competencias y estrategias para comunicarnos y comprendernos mejor. He ahí la importancia de la Pragmática para este trabajo. La comunicación es un todo y la intención es que los alumnos puedan ver ese todo y puedan darle el sentido que ellos quieran y que los demás lo entendamos.

Con esta propuesta busco que los alumnos escriban un texto breve y que le den forma con ayuda de los marcadores del discurso. Suena simple, pero hay aspectos que deben trabajarse, sobre todo la planificación del texto; otros aspectos son la convivencia y socialización del producto escrito, pues "hay que ver cómo se concibe en la mente del que escribe el mensaje que busca compartir y cómo logra que ese mensaje sea inteligible para otro. El propósito entonces es formar gente capaz de hacer de la escritura una práctica social [...]" (Lerner, 2001: 96-97).

Para continuar con el precepto constructivista, propongo temas que los alumnos conocen, ya sea de manera directa o indirecta; uno relacionado con la tecnología y otro ufológico, que puede generar polémica, pues hay posturas diversas ante este fenómeno. El objetivo es llamar su atención y sobre todo que puedan percatarse de que dar una opinión, generar un comentario, les sirve en el

día a día para exponer sus puntos de vista, sin recurrir a las descalificaciones o insultos, sin perder de vista a quién se dirigen.

En cuanto a la forma de trabajo, los alumnos deben trabajar tanto individualmente como en grupos pues, como mencionamos antes, el constructivismo busca que los estudiantes construyan sus conocimientos y modifiquen sus esquemas, sin dejar de lado el marco social en el que conviven y que también influye en la modificación de esos esquemas. Dichos esquemas se modificarán por la relación que se logre dar entre lo que ya se conoce y lo que están por conocer.

Se trabaja en grupos cooperativos pues estos enfatizan “un pensamiento y una práctica democráticos, en los métodos de aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.” (Díaz Barriga, 2003: 87).

Se puede definir esta forma de organización como “el empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente, se asume que la interacción entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento (*Idem*).

Al tener el mismo objetivo, en este caso redactar un texto con determinadas características, los alumnos deben compartir sus ideas, aunque les cueste trabajo, ya que

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son benéficos para sí mismos y para todos los demás miembros del equipo. Aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, en Díaz Barriga, 2004: 90).

Esta práctica será importante por lo que el constructivismo señala: la labor educativa es también una labor social. Si se logra que haya esta convivencia, se facilitará el último paso de la secuencia que es la conformación de una antología de comentarios temáticos. La convivencia entre estudiantes ayuda a despejar y a perder la vergüenza que pueda dar que otro los lea. La importancia de esta dinámica tiene el mismo peso que lograr producir el texto.

En resumen, la socialización de los escritos y la interacción entre pares para incrementar la expresividad de los estudiantes, así como la atención al receptor del mensaje, son las vías para lograr “promover la interacción entre las personas” (Björk, 2000: 19).

Los textos que utilizo para ejemplificar las actividades o detonar la producción fueron tomados tanto de documentos impresos como textos electrónicos. Tomando en consideración que el Enfoque Comunicativo pugna por el desarrollo de distintas competencias, como acabamos de ver,

las actividades están orientadas con una finalidad: facultan a los estudiantes para pronunciarse y explicar sus posturas frente a ciertos temas que inciden en su día a día. Al menos en dos de los temas, el tercero es más de tipo lúdico y el objetivo es que los alumnos se expresen y defiendan un punto de vista de la mejor manera, considerando la situación de enunciación, los elementos lingüísticos precisos, etcétera.

En la secuencia se dedica una sesión completa a la identificación de estas partículas antes de la segunda redacción, pues la finalidad es que los estudiantes reflexionen acerca de éstas y así hacer los ajustes necesarios en la primera versión del texto. El objetivo de los ejercicios que se planean realizar es identificar estas formas (marcadores del discurso), las cuales pueden ya haber visto antes, entiendan cuál es su función en el texto y que puedan distinguir el sentido que cada una de ellas aporta al significado y entendimiento del texto que se va a producir.

Esta decisión viene no sólo de que sea mi tema a desarrollar sino también de lo que dice Domínguez García, quien da a entender que los marcadores que utilizamos en el escrito dependen del tipo de texto que se quiere producir. En la que se hace presente de nuevo el elemento pragmático (Domínguez García, 2010).

3.3. Evaluación

Cuando pensamos en la evaluación regularmente lo que nos viene a la cabeza es un número, del cual depende la acreditación, pero, de cierta manera, también el prestigio, pues no es lo mismo aprobar con 7 que aprobar con 10. Esta es la forma más tradicional de este proceso. Sin embargo, evaluar es mucho más que eso. Es una herramienta que sirve para obtener datos que ayudan al docente, primero, a ver cómo se desarrolló la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y segundo para identificar los cambios pertinentes para adecuar, subsanar y adaptar aquellos aspectos que sean susceptibles de mejora (cfr. Díaz Barriga, 2003: 356). Es esta segunda función de la evaluación la que se deja de lado debido al trabajo constante y a conciencia que demanda; es la más compleja en realidad y es fácil no atenderla. Además, una de las partes complejas es el diseño de las herramientas de evaluación en sí.

Para esta secuencia tampoco fue fácil decidir cuál era la mejor opción para evaluar procesos individuales y grupales. Los alumnos trabajarán en grupos y habrá interacción entre ellos en el proceso de planeación del texto, por lo tanto, una lista de cotejo es adecuada, ya que es simple, puede optarse por una de tipo analítico o sintético. Opté por lo analítico ya que permitirá a los alumnos identificar de forma más rápida los conceptos que deben valorar en cada revisión.

Además, los alumnos realizarán una evaluación del trabajo de sus compañeros y una autoevaluación. En la primera, la valoración se hará tomando en cuenta criterios como coherencia, cohesión, adecuación y aspectos de corrección, ortografía y puntuación. En la segunda, valorarán su desempeño en el trabajo individual, en el trabajo por grupos y en general durante las sesiones. Revisar y valorar los trabajos de sus compañeros los dotará de herramientas para hacer el ejercicio de autoevaluación, en el que además entra su desempeño en el aula durante las sesiones.

Con el trabajo final, esto es el texto terminado, el docente se encargará de hacer esta última evaluación (heteroevaluación) mediante una rúbrica con criterios similares a los de la revisión entre pares a los que sumo otros aspectos: cohesión y organización del texto, donde se revisan el uso de marcadores y otro nexos, así como pronombres; coherencia, en la que tomaré en cuenta características del texto como introducción, desarrollo y conclusión, así como la progresión de las ideas; uso de vocabulario, para evitar repeticiones; y la corrección gramatical, ortografía, puntuación.

Adicionalmente, se les pedirá a los alumnos entregar al cierre de algunas sesiones un escrito breve en el que expresen sus inquietudes así como aquello que han logrado durante las clases. Estos comentarios permitirán saber a la docente qué es lo que no está funcionando en clase, al tiempo que apreciará en qué otros aspectos los propios chicos reconocen haber avanzado o mejorado y serán otro elemento que ayudará a realizar las adecuaciones pertinentes en las sesiones ya sea en tiempo para los ejercicios, cambio de algunos materiales o para que el docente explique más claramente los puntos que los alumnos señalen.

Al final, el profesor puede hacer una valoración global del desempeño del grupo. Para ello, se usará una propuesta que Cassany (2007) llama “Guía de evaluación del proceso”, la cual consiste en una serie de preguntas sobre el comportamiento de los jóvenes durante las sesiones.

CAPÍTULO IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

I. Presentación

Como mencioné al inicio de este trabajo, la escritura surgió como una tecnología o técnica complementaria de la lengua, que ayudó a fijar conocimientos y de esta manera se pudo resguardar la memoria de distintas culturas.

Sin embargo, al ser la escritura una habilidad aprendida, no es innata, debe adquirirse con el tiempo y la práctica (Prado Aragonés, 2004: 190; Camps, 2004: 33; Díaz Barriga, 2010: 268). La escuela es el lugar en el que regularmente se da esta instrucción. Pero en estos tiempos de redes sociales y blogs, nuevas plataformas en donde todos podemos escribir y expresarnos, no ha pasado inadvertido que hay asuntos pendientes en cuanto al manejo del discurso como la coherencia y la cohesión.

La siguiente propuesta didáctica tiene como finalidad mejorar la habilidad de escribir de los alumnos de bachillerato. La idea es que mediante el uso de los marcadores discursivos se puede dar una mejor ilación de ideas, lo que redituará en un texto más organizado y con mayor claridad.

Esta propuesta la diseñé tomando como base los programas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Tomo como guía el nuevo programa de la institución que se utiliza desde el año 2016, por lo tanto, puede desarrollarse en la tercera unidad del primer semestre, con el tema “Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre”. Dividí la secuencia en cinco sesiones de dos horas cada una; sin embargo, puede adaptarse a los programas y tiempos de otras instituciones, con lo cual el número de sesiones podría modificarse.

Que este trabajo esté diseñado a partir del plan del Colegio de Ciencias y Humanidades, no es impedimento para que su propuesta pueda adaptarse en otra institución y a los tiempos correspondientes. Por ejemplo, en el Instituto para la Educación Media Superior (IEMS) las clases duran 1:30 hora cada una; la Escuela Nacional Preparatoria tiene sesiones de 50 minutos.

II. Justificación

La secuencia que presento se fundamenta en dos aspectos: a) en la necesidad de que los alumnos de bachillerato desarrollen su habilidad para escribir, ya que la escritura posibilita el desarrollo de las capacidades cognitivas y comunicativas de los alumnos, tanto en el ámbito escolar como en el social;

b) en la importancia de aprender a utilizar los marcadores discursivos ya que estos elementos, además de funcionar como enlaces lógicos; también sirven para marcar las intenciones del que escribe o habla (Sánchez Avendaño, 2005). Es decir, ayudan a dar claridad a los mensajes que se enuncian en distintas formas discursivas, pues funcionan como una brújula que orienta en el mapa textual tanto al que genera el mensaje como al que lo lee.

En la secuencia que se expondrá se propone introducir al alumnado en la escritura a partir del planteamiento de situaciones o temas que les pueden interesar. Esta propuesta la rescato del aprendizaje situado del que habla Frida Díaz Barriga (2010), quien sugiere motivar a los alumnos mediante temas y situaciones que generen identificación con su entorno o intereses personales, pues “se trata de que los alumnos no sólo conozcan los propósitos que guían una actividad, sino que los hagan suyos” (Lerner, 2003; Solé, 2007).

De ahí que en esta secuencia se planteen temas atractivos y que los alumnos expongan su punto de vista ante distintos interlocutores. Si bien la materia que se ofrece debe ser atrayente, lo más importante es que a partir de esta motivación y del trabajo realizado, los estudiantes aprenderán a expresarse y argumentar su opinión (Castelló, 2002; DIDACTEXT, 2003; Solé, 2007).

Al inicio de la secuencia uso tres tipos de texto, uno narrativo, otro argumentativo y uno más descriptivo. Los dispuse así para que los alumnos puedan ver que el uso de los marcadores del discurso depende del tipo de texto que se vaya a producir. Utilizarán colores diferentes para cada texto, identificarán los marcadores que ahí aparezcan y los clasificarán. Mediante los colores espero que, de forma lúdica, puedan distinguir qué tipo de MARCADORES aparecen, cómo están distribuidos y qué función desempeñan. Esto servirá para apreciar algunas de las características de estos elementos y reflexionar acerca de las funciones que poseen.

Previo a la escritura del comentario, los alumnos leerán tres textos de tipo argumentativo, los cuales funcionarán, como en el caso anterior, para reconocer el funcionamiento de los MARCADORES.

Cada uno de estos textos toca un tema distinto y los aborda desde diferentes perspectivas. El punto en el que confluyen es en que los tres se defiende un punto de vista a partir de la experiencia y conocimientos de los autores, por eso servirán como modelo o guía para los alumnos, quienes decidirán si su comentario será positivo, negativo, breve o detallado.

Como detonantes de la escritura decidí usar dos temas poco relacionados entre sí, pero que pueden ser de interés para los alumnos: el uso de la tecnología en las aulas y el fenómeno ovni y la posibilidad de vida extraterrestre. Los elegí por tema, no por tipo textual. Son textos expositivos, pues

lo que busco es que los alumnos lean sobre el tema y generen sus propios comentarios a partir de lo que saben y del intercambio de ideas entre ellos en el trabajo grupal. Al utilizar textos expositivos los estudiantes leen sólo los datos sin otras opiniones que puedan influir en sus juicios.

Al final, en la quinta sesión y como último ejercicio, redactarán una reseña para recapitular todo lo que se trabajó de la primera a la cuarta sesión. Para ello verán un cortometraje llamado *Historia de un oso*, del año 2014. Durante la secuencia entera no revisamos aspectos formales ni de ejecución o estructuración de un cortometraje, así que en esta ocasión sólo me valgo del tema que se presenta ahí para que los alumnos decidan de qué quieren hablar, qué es lo que les llamó la atención, qué piensan, incluso qué sintieron. Quiero, de nuevo, que ellos se dejen llevar y escriban lo que quieran, pero siguiendo los pasos, los métodos, que hagan su planeación, que usen marcadores y que entre ellos se revisen.

Se espera que los textos revisados en clase como modelo, sirvan para que el estudiantado se percate de que se puede dar una opinión clara y sustentada de casi cualquier tema. Lo que se busca con esta propuesta es que, como dice Emilia Ferreiro, los estudiantes entiendan, en este caso particular, que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés (1999: 45).

III. Enfoques empleados

Las nuevas miradas al desarrollo de la escritura vienen de recientes enfoques cognitivos, socioculturales, comunicativos y lingüísticos (Cassany, 1993: 101-161; Prado Aragonés: 226, 230; Díaz Barriga: 268, 269). En ellos se habla de procesos que implican una serie de pasos que deben garantizar la correcta o, al menos, la adecuada traducción de los pensamientos del emisor en un discurso coherente que además tenga contemplado variantes socio-culturales y, por lo tanto, socio-comunicativas específicas que haga accesible ese mensaje escrito para los demás (Prado Aragonés, 2004: 193; Camps, 2004: 33).

Si se revisa la literatura dedicada a describir los procesos de la composición escrita, encontraremos muchos nombres de estudiosos y sus propuestas. Sin embargo, todas en algún momento coinciden en que un escrito debe plantearse por etapas. Es este aspecto Scardamalia y Bereiter (1987, 1992), y antes de ellos Flower y Hayes (1980), hablan precisamente de lo importante que es tener estrategias de composición.

A esto se suma, como se mencionó antes, el componente socio-cultural es decir, el contexto, pues se puede tener un plan, pero no servirá de mucho si no se toma en cuenta el escenario

determinado en que se genera la comunicación (Castelló, 2010). Esto no se puede dejar de lado, pues otra de las complejidades de la escritura es que no hay un interlocutor inmediato a quién dirigirse. Por lo tanto, la comunicación se hace en ausencia, a un receptor hipotético (Vigotsky, 1977: 187; Díaz Barriga, 2010: 269).

Esta propuesta busca la planificación de los textos en tres etapas no lineales, es decir, se regresa a cada etapa con cierta regularidad, son recurrentes: planeación, textualización y revisión (corrección). El primer paso es trazar el plan para realizar la composición: qué tema, para quién, para qué, cómo y dónde buscar, generar y organizar ideas. La textualización abarca todo lo concerniente al tipo y género textual que se usará para la comunicación escrita, qué vocabulario, qué recursos gramaticales y de sintaxis se utilizarán. Finalmente, la revisión implica ver si se cumplieron los puntos del plan, si los recursos lingüísticos están bien usados, en resumen, ver si el texto es funcional y se entiende o no. Los errores o detalles que surjan en esta etapa requerirán de una corrección (Cassany, 1993; Prado Aragonés, 2004; Díaz Barriga, 2010), y esto obligará a regresar a las etapas previas.

Es necesario señalar que, aparentemente, esta etapa del proceso puede dificultarse para los alumnos si no se tienen los conocimientos necesarios para redactar (Díaz Barriga, 2010). Regularmente los alumnos redactan de forma más o menos eficiente, pero el problema que he notado en la revisión de diversos textos es el enlace de las oraciones.

Relacionar oraciones ya supone un reto por los diversos tipos que el español presenta: coordinación o subordinación, el uso de conjunciones y preposiciones, y a todo lo anterior debemos sumar los enlaces o uniones lógico-discursivos, que son los que van más allá de la oración. En la tradición gramatical se les llama “enlaces extraoracionales”, “marcadores del discurso”, “enlaces conjuntivos”, “ordenadores de la materia discursiva” o “conectores”. [...] (Fuentes Rodríguez, 1998: 10).

La función de los marcadores es unir enunciados o grupos de enunciados –párrafos– y señalar el sentido, la carga semántica, de esa unión ya sea una causa, una consecuencia, una contraargumentación, *etcétera*. Estos elementos prestan una importante ayuda para la comprensión y procesamiento de los mensajes (Portolés, 1993: 2-3; Sánchez Avendaño, 2005: 169), pues

la importancia de las marcas explícitas de relación lógico-semántica radica en la necesidad –y responsabilidad– de todo escritor de hacer evidentes en su texto las relaciones que desea dar a entender entre las porciones de información, en lugar de dejar que sea el lector quien deba reconstruir y suponer cuáles son esos lazos. En otras palabras, se trata ante todo de clarificar la intención y de facilitar el proceso de comprensión del texto (Sánchez Avendaño, 2005: 174).

En esta ocasión, lo que me interesa es justamente que los alumnos logren usar estas ‘marcas’ en sus textos pues, si bien no es todo lo que debe hacerse al escribir, el uso de estos enlaces da no sólo cohesión al texto, también, un determinado sentido. Los alumnos suelen no saber cómo continuar una idea y hacen auténticos malabares para que se entienda qué quieren expresar: causas o consecuencias, por ejemplo.

Otra razón es la subutilización de los marcadores, no sólo en las redacciones escolares, sino en casi cualquier texto impreso hoy en día. Al hacer la selección me topé con que no es fácil encontrar textos que presenten marcadores en ellos. Impera el estilo telegráfico, donde sólo se usan puntos y comas. Así que el problema es general y no sólo se circunscribe al ámbito escolar.

IV. Contenidos

Los contenidos que busco que aprendan los alumnos se encuentran en el programa de estudios de Colegio de Ciencias y Humanidades, de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Originalmente me basé en los programas del año 2003, vigentes hasta hace poco, en los que ubiqué mi tema en el segundo semestre. Sin embargo, ahora que ya han cambiado, esta secuencia puede incrustarse en el primer semestre de la asignatura. No es un cambio drástico y sirve ver el tema de los marcadores discursivos en los primeros semestres y trabajarlos con regularidad en los demás. Los contenidos que se impartirán son los siguientes:

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingue los temas de un texto ▪ Identifica la estructura de un texto ▪ Reconoce qué es la situación comunicativa ▪ Conoce los elementos de la situación comunicativa ▪ Advierte las partes de un proceso: planificación, textualización y revisión ▪ Conoce el concepto de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee artículos de opinión y comentarios ▪ Delimita el tema del que hablará en su escrito ▪ Genera ideas y extrae datos para redactar su comentario ▪ Hace un plan de redacción ▪ Selecciona las ideas adecuadas para la redacción de su comentario ▪ Organiza y jerarquiza sus ideas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atiende las indicaciones que se le dan ▪ Trabaja en grupo de forma cordial ▪ Participa activamente en el grupo ▪ Valora el trabajo de sus compañeros en las revisiones ▪ Intercambia ideas con los integrantes de su grupo ▪ Expone y explica sus opiniones y puntos de vista respetuosamente

<p>coherencia y cohesión</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica marcadores del discurso en un texto ▪ Asocia los marcadores del discurso con las distintas maneras de conectar los elementos del discurso ▪ Reconoce algunas funciones de los marcadores del discurso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacta un borrador ▪ Revisa los textos de sus compañeros ▪ Usa una lista de cotejo ▪ Clasifica los marcadores del discurso que aparecen en los textos ▪ Relaciona ideas mediante los marcadores 	
---	--	--

V. Objetivos

Como se mencionó antes, esta propuesta didáctica se basa en los programas de la asignatura de Taller del CCH, en el semestre dos, unidad 2 y 3, “Ejercitación de operaciones textuales e Integración” y “Revisión de operaciones textuales”, respectivamente, en las cuales se destaca que el alumno debe aprender a expresar un punto de vista, distinguir categorías gramaticales y utilizar conectores, entre otras cosas, para posteriormente realizar un trabajo escolar.

En el nuevo programa, la secuencia se ubica en el semestre uno, unidad 3, “Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre”, en donde los alumnos deben generar un comentario acerca de algún tema. El propósito de esa unidad es que el alumno elabore “un comentario libre con coherencia, cohesión y disposición espacial, mediante la lectura analítica de notas informativas y artículos de opinión sobre un mismo asunto, para el inicio de su formación crítica como lector reflexivo de géneros periodísticos.” (CCH, 2015: 28).

El propósito específico que propongo en mi secuencia, y como apoyo a esta unidad, es que los alumnos aprendan a estructurar los textos mediante el uso de marcadores discursivos, para incrementar su habilidad escrita para la producción de un texto breve en el que sean capaces de dar su opinión de forma sustentada. Se espera entonces que los alumnos:

- Lean artículos de opinión.
- Identifiquen el tema del artículo.
- Aprendan a distinguir el uso y función de los marcadores.
- Establezcan relaciones entre el tipo de texto y los marcadores.

- Generen ideas a partir de su lectura para posteriormente hacer un comentario.
- Identifiquen el proceso de composición textual.
- Planifiquen su texto.
- Empleen los marcadores discursivos en su redacción.

VI. Metodología

Para esta secuencia me baso en el constructivismo y el trabajo cooperativo del que habló en su momento Vigotsky debido a la importancia de la influencia educativa de los compañeros, pues el aprendizaje es una “construcción personal que realiza el alumno con la ayuda que recibe de otras personas” (Zabala, 2007: 134), además de que esto ayuda a transferir a los estudiantes la responsabilidad de su aprendizaje, centrándose así en los alumnos y restando protagonismo al docente.

Por ello desde la primera sesión los alumnos se organizarán para trabajar por grupos y así tendrán la oportunidad de discutir, consultarse y ayudarse en los diversos ejercicios que desarrollarán, siguiendo instrucciones que demandan atención y trabajo constantes.

El aprendizaje significativo contenido en el constructivismo se retoma en esta secuencia con las actividades destinadas a que los alumnos redacten un texto breve en el que deberán justificar su postura o, al menos, explicarla. Esto es relevante porque en ocasiones los alumnos no pueden articular este tipo de respuestas breves por escrito, pero tampoco de forma oral, así que se toca un aspecto importante para ellos.

De igual manera, las situaciones de las que se les pide hablar tienen algún punto de interés para ellos, por lo que están presumiblemente dentro de sus expectativas e intereses. Con esto espero encuentren la motivación para escribir a partir de lo que saben o piensan (Castelló, 2002; DIDACTEXT, 2003; Solé, 2007; Díaz Barriga, 2010).

Por otro lado, el tema que trato de enseñar tiene la ventaja de ser específico, pero debido a su naturaleza es necesario que se trabaje a conciencia y con cierto detenimiento. Estas actividades pueden interpretarse como un análisis de gramática cruda, pero no lo son. Hay una razón para hacerlo y es que, como dice Lomas, el aprendizaje lingüístico debe ser una vía de “apropiación funcional de los conocimientos y habilidades que favorecen el uso coherente, eficaz y adecuado del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana” (Lomas, 2014: 38).

Cassany señala algo similar al advertir que enseñar gramática, o parte de ella, no implica volver a enseñar las reglas, sino mostrar cómo funcionan, cuál es su aplicación y como consecuencia a esta puesta en uso, ver cómo ayudan a la comprensión y expresión (2007: 308).

El tema de los marcadores es importante pues, repito, ayudan a la comprensión de los textos, a que se pueda entender lo que se escribe y que las interpretaciones sean las adecuadas. Son elementos que se usan en la planeación, pero que son más contundentes en la etapa de revisión. Es ahí cuando logramos usarlos apropiadamente, pues podemos ver las relaciones que hacen falta o que deben modificarse para que el mensaje no quede demasiado abierto a la interpretación.

Habrà, pues, una sesión dedicada a revisar estos elementos, sesión previa a la redacción final. Por ello tomaremos dos horas y parte de la siguiente en revisar la forma más adecuada de usarlos. En esta sesión se verá la lógica que hay en la elección de su uso, la importancia de utilizar el conector adecuado y que el alumno tome conciencia, sobre todo, de que esto lo decide quien escribe, dependiendo de lo que quiera decir y a quién va dirigido.

Debido a las características de los MARCADORES, encontrar ejemplos con textos completos es difícil. Sin embargo, los pocos que se presentan en este trabajo fueron suficientes para lograr los objetivos propuestos.

Por último, retomo uno de los postulados del enfoque comunicativo que en ocasiones se deja fuera, esto es, atender cómo funciona la gramática utilizada en textos y situaciones cotidianas. Así se ve la parte constitutiva de la lengua, su uso en contextos reales, socio-culturalmente importantes y con un tipo específico que resulta, como ya mencioné. Además, lo anterior facultará a los estudiantes para argumentar, defender y justificar una opinión, algo que tendrán que hacer tanto dentro como fuera de la escuela.

VII. Secuencia didáctica

“Estrategia para la utilización de los Marcadores del discurso como herramienta para optimizar la redacción de los alumnos del nivel medio superior”

Asignatura	TLRIID 1, Unidad III	Duración: 2 horas por sesión
Propósito General	El alumno: Elaborará un comentario libre con coherencia, cohesión y disposición, mediante la lectura analítica de notas informativas y artículos de opinión.	

Propósito de la secuencia	El alumno aprenderá a estructurar textos mediante el uso de los marcadores discursivos para incrementar su habilidad escrita para la producción de un texto breve en el que justifique una opinión.
---------------------------	---

Sesión 1

Presentación del tema, tipos de textos, marcadores

Duración: 2 horas

Aprendizajes esperados	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingue algunos tipos de texto ▪ Identifica la situación comunicativa de los textos que revisa ▪ Reconoce los marcadores del discurso señalados en un texto ▪ Conoce los elementos de la situación comunicativa ▪ Asocia los marcadores con las funciones que desempeña en un texto ▪ Comprende las relaciones que desempeñan los marcadores en la construcción de un texto
	<p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasifica los marcadores según su función ▪ Distingue las situaciones comunicativas de los distintos textos ▪ Utiliza formatos de trabajo
	<p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee diferentes tipos de textos ▪ Interactúa con sus compañeros y trabaja en grupos ▪ Escucha las sugerencias de sus compañeros ▪ Participa en las discusiones sobre los marcadores oracionales ▪ Atiende a las indicaciones para la realización de las actividades
Contenidos temáticos	Tipos de textos, situación comunicativa: emisor, receptor y propósito, marcadores discursivos, clasificación de marcadores.
	<p>Apertura Presentación de la profesora y comentarios acerca del trabajo que se desarrollará en las siguientes sesiones. Se les dirá que los materiales que se les proporcionen, tendrán que llevarlos siempre hasta que termine la intervención de la docente.</p> <p>Desarrollo Ejercicio 1</p>

<p>Actividades</p>	<p>Se les entregará a los alumnos tres diferentes textos y los leerán atentamente. Para hacer las anotaciones que los estudiantes crean pertinentes. El docente les proporcionará una clave de colores para hacer las anotaciones pertinentes.</p> <p>Textos (Anexo Sesión 1)¹¹</p> <p>“Ciencias exactas... y otras no tanto” http://www.comoves.unam.mx/numeros/ojodemosca/188</p> <p>El infierno (cuento) http://dueloliterae.blogspot.mx/2012/12/el-infierno-relato-breve-de-virgilio.html</p> <p>Baby HP (fragmento descriptivo) http://ciudadseva.com/texto/baby-h-p/</p> <p>Cuando hayan terminado de leer, se les preguntará lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿De qué tratan los textos? ▪ ¿Hay diferencias entre ellos? ▪ ¿Cuáles son? ▪ ¿Reconocen el tipo de texto? ▪ ¿Cuál es cuál? <p>Se anotarán las respuestas en el pizarrón y se les dirá a los alumnos que tomen nota. Se dará un tiempo considerable pues pueden surgir distintas dudas.</p> <p>Una vez que se hayan establecido algunas de las diferencias entre cada texto, se abordará el tema de la situación comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Saben qué es intención comunicativa? ▪ ¿Qué creen que signifique? ▪ ¿Quién escribe, para qué, dónde escribe y a quién escribe? <p>Dependiendo de sus respuestas se trabajará con el formato de Situación comunicativa¹².</p> <p>La docente organizará grupos de no más de cinco personas. Se le dará a cada grupo una tarjeta para que anoten sus nombres y así no haya problemas, pues algunos alumnos se podrían cambiar de grupo. Cuando los grupos estén listos se procederá al siguiente ejercicio.</p> <p>Ejercicio 2</p>
---------------------------	--

¹¹ Los textos se pondrán a parte para mejor comprensión de la secuencia.

¹² En el anexo, presento la de los alumnos que sólo tiene dos columnas. El Cuadro de componentes básicos fue tomado de la propuesta del libro *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, de Josefina Prado Aragonés, 2004. p. 236-237, y lo adapté para los propósitos de la secuencia.

Para realizar esta actividad, tendrán que releer los textos y señalar aquello que crean que da la respuesta a las preguntas planteadas; al hacer las anotaciones correspondientes se usará el color asignado a cada uno de ellos. (muestra y guía Anexo 1).

Al terminar, se hará la revisión grupal correspondiente para ver qué información consideraron adecuada para responder a las preguntas del formato; y se preguntará de nuevo a los alumnos qué entienden por situación comunicativa.

Se puede usar la siguiente definición como guía:

La situación comunicativa es lo mismo que el contexto en el que se produce o enuncia un discurso. Tiene que ver con quién, dónde, cuándo, con qué propósito, por qué medio se produce un texto. También se le conoce como suceso de comunicación o situación social. En resumen, atañe a las condiciones de producción y recepción (Martínez Montes et al: 20-21).

Al finalizar esta parte del ejercicio se les explicará a los alumnos que la intención comunicativa es la que dicta la forma que usaremos para dirigirnos a los demás. La forma o tipo textual particular que elijamos depende de lo que busquemos comunicar; al hacerlo, debemos utilizar las características y estructura propias de cada tipo para que nuestra comunicación sea exitosa.

Segundo momento

Una de las características importantes de todo texto es la manera en que se construyen, cómo se unen las partes, los diferentes fragmentos, las oraciones, o cómo se logra la progresión de los párrafos. Esto se logra con ciertos elementos que se revisarán a continuación.

En los textos que tuvieron que leer hay unas palabras subrayadas, esas palabras están desempeñando una función muy importante dentro del texto.

Se hará una serie de preguntas referentes a estas palabras. Con estas preguntas se busca que los alumnos tengan una idea de qué son los marcadores del discurso y puedan deducir una definición o distinguir algunas de las características que poseen los también llamados conectores.

- ¿Son diferentes estas palabras a otras? ¿por qué?
- ¿Las conocían?
- ¿Saben qué función están desempeñando las palabras subrayadas en los textos?
- ¿A simple vista qué texto tiene más estas palabras? ¿De qué tipo son?

Las respuestas de los alumnos se escribirán en el pizarrón. A partir de ellas se indagará con los alumnos qué son y cómo funcionan los marcadores.

Definición¹³

Los marcadores facilitan la comprensión de lo que se desea comunicar al limitar o restringir el contexto, de este modo ayudan a procesar la información. Estas partículas señalan los lazos semánticos, el sentido, existentes entre porciones de texto.

Su uso se debe a la necesidad –y responsabilidad– de todo escritor de hacer evidentes en su texto las relaciones que desea dar a entender entre las porciones de información, en lugar de dejar que sea el lector quien deba reconstruir y suponer cuáles son esos lazos.

Se dividen en marcadores de discurso (metatextuales) que se encargan de ordenar la totalidad del texto, y marcadores oracionales (de operaciones discursivas y conectores) se encargan de las relaciones lógicas y de sentido entre segmentos u oraciones.

Ejercicio 3

La docente les pedirá a los estudiantes que lean de nuevo los textos. Además, se les dará una hoja con diferentes marcadores y sus funciones (Anexo 1). La finalidad es que los alumnos:

Se percaten, mediante la relectura atenta, de qué tipo de relación establecen los marcadores entre las oraciones.

Sepan cómo se establecen las relaciones lógicas en los textos que están revisando.

Por lo tanto, qué tipo de función desempeñan los conectores en cada fragmento en el que aparecen.

Los grupos dirán algunas de sus apreciaciones sobre este asunto y se discutirán las posturas y resultados de su reflexión.

Se revisará la clasificación rápidamente.

Cierre

De manera grupal se hará una recapitulación de lo visto en la clase.

Se les dirá a los alumnos cuál será el tipo de texto que producirán: un comentario. Y se les pedirá que elijan el texto que más se acerque o se relacione con los comentarios y por qué.

Los comentarios están “emparentados” con los textos argumentativos pues se trata de dar una opinión lo mejor sustentada posible sobre un tema o asunto.

¹³ Las definiciones son así porque esta es mi guía. Con los alumnos será distinto y ellos llegarán a estas definiciones por sí solos.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos: <p>Bonfil, M. (2015). Ciencias exactas... y otras no tanto [versión electrónica]. Recuperado noviembre 15, 2015: http://www.comoves.unam.mx/numeros/ojodemosca/188</p> <p>Piñeira, V. (2015). <i>El infierno</i>. Recuperado septiembre 14, 2015 http://dueloliterae.blogspot.mx/2012/12/el-infierno-relato-breve-de-virgilio.html</p> <p>Arreola, J. (2008). Baby HP. <i>Confabulario</i>. Recuperado agosto, 2016. http://servicioseditoriales.net/cuentosgratuitos/babyhp.pdf</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón ▪ Hojas blancas ▪ Fichas de trabajo ▪ Cuaderno ▪ Gises o plumones ▪ Fotocopias ▪ Plumas y marca textos

Sesión 2
¿Qué son los comentarios?
Duración: 2 horas

Aprendizajes esperados	<p>Conceptuales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende la naturaleza y uso de los marcadores discursivos ▪ Conoce la naturaleza y finalidad de los comentarios ▪ Analiza la estructura de los comentarios ▪ Reconoce la situación comunicativa de su comentario
	<p>Procedimentales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Delimita el tema del que tratará en su escrito ▪ Genera ideas y extrae datos a partir del tema revisado para redactar su comentario ▪ Utiliza un modelo en el que identifica elementos que le servirán para redactar el texto
	<p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee el texto con atención

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atiende las indicaciones que se le dan ▪ Trabaja en grupo de forma cordial ▪ Participa activamente en el grupo
Contenidos temáticos	Tema, comentario de textos, situación comunicativa: emisor, receptor y propósito, lluvia de ideas, plan de escritura.
Actividades	<p>Apertura</p> <p>Se hará un repaso de la sesión anterior: tipos de texto, situación comunicativa, marcadores discursivos.</p> <p>Posteriormente se realizará un ejercicio sobre este último tema para reforzar lo ya visto. Después, se revisarán las respuestas y se comentará de manera grupal qué criterio los llevó a elegir entre los diversos marcadores.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Primer momento</p> <p>Se les preguntará a los estudiantes si saben qué es un comentario o en qué consiste. Las respuestas se anotarán en el pizarrón y ellos tomarán notas.</p> <p>Guía:</p> <p><i>Un comentario es un discurso, juicio o parecer mediante el cual se explican ciertos puntos de un tema para su mayor intelección. En ellos también pueden exponerse opiniones a favor o en contra de ese tema. Esta opinión o crítica puede venir del sentido común, pero también de los conocimientos adquiridos en lecturas diversas, o de los conocimientos previos del individuo.</i></p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Después se les dirá a los alumnos que realicen un comentario sobre un tema. Para ello, podrán elegir entre dos posibilidades: ovis y el uso del celular en las aulas. Una vez que hayan elegido, leerán la nota correspondiente y escribirán su texto de forma individual. La extensión no será establecida aún.</p> <p>Una vez que hayan terminado se leerán en voz alta algunos de las redacciones. Entre todos los valorarán y se harán sugerencias de ser necesario.</p> <p>El docente formulará algunas preguntas para que los alumnos las respondan a partir de los textos revisados y del texto propio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿El texto se entiende?

- ¿Hay una progresión lógica del mensaje? Es decir, ¿el texto es coherente?
- ¿Qué elementos logran esa secuencia?
- Según la sesión uno ¿cómo se puede lograr esa progresión lógica?
- ¿Se puede distinguir una estructura clara de introducción, desarrollo y conclusión?

Ejercicio 2

Se organizarán en los grupos que ya se habían formado en la sesión anterior y leerán tres comentarios distintos. La lectura se hará de forma general, sin detenerse mucho en detalles.

El lobo se come a Caperucita, http://www.milenio.com/cultura/el-lobo-caperucita-la-chica-del-tren-pelicula-patrones-hollywoodenses-milenio_0_867513245.html Recuperado el 17 de diciembre de 2016

El regreso del Caballero Oscuro: La última cruzada, <http://www.zonanegativa.com/regreso-del-caballero-oscuro-la-ultima-cruzada/> Recuperado el 01 de diciembre de 2016

Venden más gasolina de la que hay, http://www.milenio.com/firmas/j-jesus-rangel-m/pemex-gasolina-desabasto-amipe_18_873692645.html Recuperado el 16 de diciembre de 2016

Cuando hayan leído los tres textos se les pedirá que elijan uno de ellos, tomando en cuenta dos aspectos: cómo se desarrolla el tema que presenta y si este les ayudará a mejorar su redacción.

Una vez que hayan elegido el texto, lo leerán de nuevo, en esta ocasión de forma más detenida e identificarán los siguientes aspectos que señalarán con algún color o marca:

- ¿La opinión es positiva o negativa?
- ¿Presenta una estructura donde se distingan introducción, desarrollo y conclusiones?
- El texto va de lo general a lo particular o al revés, es decir, es deductivo o inductivo.
- ¿Cuál es la idea que se defiende principalmente a lo largo del texto?
- ¿Qué ideas o conceptos apoyan a esa idea principal?
- ¿Cómo está distribuida la información en el texto?
- ¿De qué manera están unidas las distintas ideas o comentarios en el cuerpo del texto?
- ¿Qué marcadores se usan para unir las partes? ¿de qué tipo o clase son? (pueden incluir algunos de esos marcadores a la clasificación que realizaron en la primera sesión).

El profesor estará al pendiente para apoyar a los alumnos en aquellos aspectos que no comprendan o les sea difícil localizar.

Después de la lectura, los estudiantes identificarán en su comentario cuál de esos aspectos les hizo falta desarrollar. Lo anotarán en su cuaderno.

	<p>Posteriormente reflexionarán y comentarán entre los integrantes del grupo cuál es la mejor manera de redactar su comentario, tratando de seguir como guía el texto modelo que eligieron.</p> <p>Una vez que hayan comentado el punto anterior, los alumnos realizarán de nuevo su comentario.</p> <p>Segundo momento</p> <p>Para empezar la redacción de su comentario se les pedirá que recuerden a partir de qué criterios o aspectos se define el tipo de texto que se debía utilizar, es decir, qué se busca transmitir.</p> <p>A partir de saber qué es lo que se busca transmitir ¿qué tipo de texto es el más adecuado para lograr ese propósito?</p> <p>El objetivo es que recuerden qué es la situación comunicativa. (Si acaso el docente intervendrá).</p> <p>Una vez que hayan recordado esa parte, el siguiente paso que los estudiantes deben desarrollar será, precisamente, definir la situación comunicativa del comentario que producirán. Pueden usar el formato que se les entregó en la primera sesión y llenarlo con la información que crean pertinente. Eso les servirá como una guía para la redacción de su comentario.</p> <p>El docente dará un dato importante al respecto: les dirá a los alumnos que, al finalizar, integrarán una breve antología de comentarios en formato digital. Los detalles de cómo se hará esa antología se dejarán para el final y será resuelto por los propios alumnos.</p> <p>Los aspectos de la situación comunicativa se revisarán grupalmente y se aclararán algunos aspectos que no se hayan comprendido o en los que aún se tenga duda.</p> <p>Cierre</p> <p>En casa investigarán un poco más acerca del tema que están trabajando. Con eso tendrán más información que los ayudará en las sesiones siguientes.</p> <p>Los alumnos escribirán en una hoja blanca los aspectos que les quedaron claros, y por lo tanto comprendieron, así como los que no. Se les dará un formato y se les explicará que no tendrán incidencia en la calificación.</p> <p>Podrán expresarse libremente, pero con vocabulario adecuado, esto es, de acuerdo con la intención comunicativa que se persigue. Lo entregarán a la profesora para que pueda hacer un balance del desarrollo de la clase.</p>
	<p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El lobo se come a Caperucita, http://www.milenio.com/cultura/el_lobo-caperucita-

Recursos	<p>la chica del tren-pelicula-patrones hollywoodenses-milenio 0 867513245.html Recuperado el 17 de diciembre de 2016</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El regreso del Caballero Oscuro: La última cruzada, http://www.zonanegativa.com/regreso-del-caballero-oscuro-la-ultima-cruzada/ Recuperado el 01 de diciembre de 2016 ▪ Venden más gasolina de la que hay, http://www.milenio.com/firmas/j-jesus_rangel_m/pemex-gasolina-desabasto-amipe_18_873692645.html Recuperado el 16 de diciembre de 2016 ▪ El móvil en el aula: ¿problema o herramienta?, http://blog.tiching.com/el-movil-en-el-aula-problema-o-herramienta/ Recuperado el 25 de agosto de 2016. ▪ Exempleado de la NASA rompe el silencio y revela la verdad sobre los ovnis, http://www.teleamazonas.com/2016/06/exempleado-la-nasa-rompe-silencio-revela-la-verdad-los-ovnis/ Recuperado 01 de octubre de 2016. ▪ Pizarrón ▪ Hojas blancas ▪ Cuaderno ▪ Gises o plumones ▪ Fotocopias ▪ Plumaz y marca textos
----------	--

<p>Sesión 3 Plan de escritura, análisis y redacción Duración: 2 horas</p>
--

Aprendizajes esperados	<p>Conceptuales El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica la estructura del texto ▪ Analiza los elementos del comentario muestra ▪ Reconoce qué es y para qué sirve un borrador ▪ Conoce y usa los formatos de trabajo <p>Procedimentales El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza una lluvia de ideas ▪ Hace un plan de redacción ▪ Usa formatos de trabajo ▪ Organiza y jerarquiza sus ideas mediante listados ▪ Redacta un primer borrador ▪ Usa listas de cotejo ▪ Revisa los textos de sus compañeros
------------------------	---

	<p>Actitudinales El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valora el trabajo de sus compañeros en las revisiones ▪ Intercambia ideas con los integrantes de su grupo ▪ Expone y explica sus opiniones y puntos de vista respetuosamente ▪ Participa en las actividades del grupo ▪ Atiende las indicaciones del docente
<p>Contenidos temáticos</p>	<p>Estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión, organización y jerarquización de ideas, planeación de texto, textualización, revisión entre pares.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Apertura Repaso sobre qué es un comentario. Se recuperará de igual forma el cuadro de la situación comunicativa, para ver si quedaron claras las circunstancias y aspectos que se tomarán en cuenta para la realización del texto.</p> <p>Desarrollo Primer momento De nuevo por grupos, el siguiente paso será generar las ideas que pueden servir para realizar el comentario. Tomando como punto de partida el comentario que eligieron reflexionarán sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si están a favor o en contra del tema que eligieron, ▪ Qué es lo que quieren decir sobre ese tema, ▪ Su redacción irá de lo general a lo particular o viceversa. <p>A partir de esta reflexión realizarán una lluvia de ideas.</p> <p>Guía: <i>Al hacer el listado de ideas se sugerirá a los alumnos que definan, someramente, qué clase de marcadores creen que puedan usar para unir sus ideas. Los anotarán en algún lugar de su lista para tenerlos presentes y retomarlos en el momento de la redacción. Todo esto pueden hacerlo en su cuaderno.</i></p> <p>Cuando terminen leerán lo que anotaron y lo compartirán con sus compañeros. Pueden consultar al docente para cualquier duda, ya sea de contenido o de redacción de las ideas que buscan incluir en su texto.</p> <p>Ya que tienen el listado, lo siguiente será organizar ideas. Para ello tomarán de nuevo el comentario muestra donde marcaron diversos aspectos como la estructura, la idea principal, los marcadores que quieren utilizar, etcétera.</p> <p>El objetivo es que elijan cuáles de ellas servirán como introducción, desarrollo y conclusión de su comentario y las señalarán ya sea con marcas, con colores o harán una nueva lista. En este último caso se sugiere usar tres columnas como se muestra a continuación.</p>

Pueden consultarse entre los integrantes, además el docente seguirá al pendiente de las dudas.

Introducción	Desarrollo	Conclusión

Cuando hayan terminado, lo siguiente será trabajar con la lista dedicada al desarrollo, pues con ellas es con las que se realiza la parte más significativa del comentario. Leerán con cuidado lo que tienen anotado y seleccionarán:

- a) La que consideren puede ser **la idea eje** o principal que se expondrá en el comentario.
- b) Las ideas que apoyan la idea principal.
- c) Todas las demás que servirán de ejemplo en el comentario.

Las ideas secundarias y las que sirven como ejemplos son aquellas que dan apoyo y sustentan a la idea principal. Por lo tanto, es indispensable que los alumnos las jerarquicen adecuadamente para que el comentario gane en coherencia. Pueden usar un formato como el que se presenta al final de esta sesión.

d) El alumno utilizará los marcadores necesarios: argumentativos, sumativos, contraargumentativos, etcétera.

Una vez que se haya hecho este trabajo, se dará inicio a la redacción. Para ello se les dará un formato¹⁴ como el que se encuentra en el anexo número uno.

Segundo momento

Terminada la redacción se hará la primera revisión de texto. El docente mostrará cómo usar la lista y cómo comentar los trabajos de sus compañeros. Para ello usará uno de los comentarios guía que ya han leído.

Los integrantes del grupo intercambiarán entre ellos sus textos. Harán la revisión con ayuda de una lista de cotejo.

En la parte que dice revisión anotarán aquellos aspectos que consideren están bien y los que pueden mejorar o cambiar; de preferencia con colores de tinta diferentes para distinguir.

Guía:

En la revisión pueden hacer anotaciones relacionadas con lo siguiente:

- *El orden de las ideas: existe la posibilidad de que las ideas del texto deban reorganizarse y, por lo tanto, reescribirse.*

¹⁴ El cuadro propuesto está tomado de la metodología expuesta en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, de Björk y Blomstrad, 2000.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Desarrollo de conceptos: pueden hacerse recomendaciones para ampliar algunos conceptos presentes en el texto o, en su defecto, acortar algunos, hacerlos breves.</i> ▪ <i>Cohesión del texto, aquí deben atender el uso adecuado de los marcadores discursivos, posibles equivalencias o si se usa tomando en cuenta la función de estos.</i> ▪ <i>Consejos de redacción: señalar aspectos ortográficos, de sintaxis o de concordancia de elementos dentro del texto.</i> <p>Posteriormente, los estudiantes reflexionarán y comentarán entre ellos, de forma respetuosa, acerca de los aspectos que sus compañeros les hicieron notar acerca de su comentario escrito.</p> <p>Aquí pueden explicar por qué se marcaron ciertos aspectos y otros no. Con estas explicaciones, cada uno puede hacer anotaciones en su propio texto para saber cómo hacer los ajustes necesarios.</p> <p>El docente estará especialmente atento a esta parte, pues pueden surgir distintas dudas y probablemente haya que explicar algunos aspectos más.</p> <p>Cierre</p> <p>Se explicará la importancia de las revisiones, pues los textos no quedan listos en el primer intento.</p> <p>De tarea se les pedirá que releen su texto y la información sobre su tema, y que reflexionen y piensen de qué manera puede mejorar su comentario. Pueden hacer anotaciones en su libreta.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocopias ▪ Plumas y marca textos ▪ Cuadernos ▪ Pizarrón ▪ Gises o plumones ▪ Comentario guía

Sesión 4

Marcadores discursivos, ¿qué son, para qué sirven y cómo funcionan?

Duración: 2 horas

	<p>Conceptuales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende qué es y para qué sirve un borrador ▪ Reflexiona sobre la función de los marcadores discursivos en la revisión de un texto ▪ Asocia los marcadores discursivos con el concepto de cohesión y coherencia ▪ Identifica marcadores del discurso en un texto
--	--

Aprendizajes esperados	<p>Procedimentales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisa un texto ▪ Realiza un borrador ▪ Conecta ideas mediante los marcadores discursivos ▪ Mejora un texto utilizando los marcadores para dar coherencia al texto
	<p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interactúa con sus compañeros ▪ Opina sobre los escritos de sus compañeros ▪ Expresa sus opiniones y puntos de vista, pero con respeto ▪ Valora el trabajo de sus compañeros y el propio ▪ Participa en las actividades del grupo
Contenidos temáticos	Marcadores discursivos, coherencia y cohesión, reseña
Actividades	<p>Apertura</p> <p>Resolución de dudas e inquietudes sobre el trabajo realizado. Repaso general de los temas vistos hasta en las sesiones anteriores.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Primer momento</p> <p>Se organizarán de nuevo por grupos y terminarán de hacer la revisión entre pares de los escritos de tercera sesión. Una vez que haya terminado, se les preguntará a los alumnos si saben qué nombre recibe esa primera versión de un texto que se ha revisado y corregido. El objetivo es que lleguen al concepto de borrador. Entonces, según el trabajo que han hecho ¿qué es y para qué sirve un borrador? ¿Por qué creen que es importante hacer uno?</p> <p>Guía:</p> <p><i>Es un documento que se redacta para ordenar las ideas que se tienen sobre un texto particular. Esto es importante porque ningún escrito queda listo en un primer momento, por eso se debe trabajar hasta lograr exponer con claridad el tema que trabajamos.</i></p>

*Los borradores no se tiran, se conservan, pues redactar es un continuo regresar y revalorar lo que estamos haciendo.
Este proceso de redacción y revisión permite construir un producto final.*

Segundo momento

Se dirá a los alumnos que se retomará el tema de los marcadores, por ello, se hará un repaso general del tema.

Recordarán las sesiones anteriores; en ellas leyeron textos en los que los marcadores aparecían y debieron dilucidar qué hacían en el texto, cómo lo hacían, y los clasificaron. En la tercera sesión se les pidió que pensarán en algunos marcadores para incorporarlos en su redacción, mientras organizaban sus ideas.

- ¿Recuerdan qué son los marcadores discursivos?
- ¿Cuál es su función principal?
- ¿Para qué sirven en un texto?
- ¿Cómo podemos lograr dar coherencia y cohesión a nuestros comentarios?
- ¿Por qué son importantes en la revisión?

Las respuestas se anotarán en el pizarrón, y a partir de sus respuestas se les señalará que los marcadores son importantes porque ayudan a conectar las ideas en un texto, por lo tanto, contribuyen a la construcción adecuada de un texto.

Guía:

(Se puede retomar la definición de la primera sesión, aquí la repito sólo como parte de la guía para el profesor)

Los marcadores facilitan la comprensión de lo que se desea comunicar al acotar el contexto, de este modo ayudan a procesar la información. Estas partículas señalan los lazos semánticos, el sentido existente entre porciones de texto.

Su uso se debe a la necesidad de todo escritor de hacer evidentes en su texto las relaciones que desea dar a entender, en lugar de dejar solo al lector.

Entre sus características están: no inciden en el significado de los elementos junto a los que aparece, suele hacer una pausa en su enunciación, tienen un significado procedimental, tiene movilidad dentro del texto en el que aparecen.

Sin embargo, debido a los cambios que se dan en la revisión y corrección de los borradores, es importante también revalorar y cambiar, si es necesario, algunos de los marcadores.

Son importantes en la etapa de re-escritura porque el texto va ganando en claridad, entonces los marcadores deben estar

	<p>presentes para ayudar en ese proceso de coherencia y cohesión de ese texto.</p> <p>Ejercicio 1</p> <p>Los alumnos trabajarán en la corrección de sus textos y tomarán en cuenta todo lo que se ha sugerido y lo que ellos mismos han evaluado. Usarán los marcadores discursivos y se ayudarán de la clasificación que hicieron en la primera sesión.</p> <p>La profesora estará al tanto para ayudar en cualquier duda que se presente y de ser necesario dar alguna explicación en cuanto a redacción o sintaxis.</p> <p>Pueden consultarse entre los integrantes del grupo para reconstruir el sentido del texto adecuadamente.</p> <p>Una vez que hayan hecho las modificaciones, se hará una revisión rápida: un miembro del equipo leerá en voz alta su texto a sus compañeros y se harán algunos comentarios de ser necesario.</p> <p>Pasarán su texto en limpio, con letra legible, y lo entregarán a la profesora. En caso de que no alcance el tiempo podrán enviarlo por correo a la profesora.</p> <p>Cierre</p> <p>Los alumnos escribirán en otra hoja los aspectos que quedaron claros y cuáles aún les causan confusión y también la entregarán.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocopias ▪ Hojas blancas ▪ Plumas y marca textos ▪ Pizarrón ▪ Gises o plumones

<p>Sesión 5 Reseña Duración: 2 horas</p>

	<p>Conceptuales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce qué es una reseña ▪ Valora la utilidad de las reseñas
--	--

Aprendizajes esperados	Procedimentales El alumno: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacta una reseña ▪ Revisa su texto ▪ Usa una lista de cotejo Actitudinales El alumno: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atiende las indicaciones que se le dan ▪ Trabaja en grupo de forma cordial ▪ Participa activamente en el grupo ▪ Se pone de acuerdo para entregar el trabajo final
Contenidos temáticos	Intención comunicativa, Revisión de textos, propiedades textuales, coherencia, cohesión, adecuación, corrección gramatical.
Actividades	Apertura La profesora entregará a los alumnos su texto revisado. Se harán señalamientos y se resolverán dudas para que los estudiantes los tengan en cuenta en futuros trabajos. Primer momento Se presentará un cortometraje llamado <i>Historia de un oso</i> , del año 2014. Después de verlo se les preguntará a los estudiantes qué les pareció. <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Les gustó o no les gustó? ▪ ¿Cuál creen que sea el mensaje que se busca dar? Los alumnos responderán brevemente. Cabe hacer la aclaración de que no se les pedirá que hagan un análisis del cortometraje, pues durante las sesiones el objetivo no fue analizar aspectos de cinematografía. El corto presentado es más que nada un pretexto para invitar a los alumnos a expresar sus opiniones sobre el tema presentado en él y lo que los alumnos interpreten. Así que todo será bastante subjetivo. Posteriormente se les dirá que hagan una reseña sobre ese cortometraje. Para poder hacerla podrán acudir a los materiales de las sesiones anteriores, ya que entre las lecturas hay dos reseñas que puede ayudarlos. Como en la sesión anterior, deberán recordar la manera en que los marcadores del discurso se usaban en esos textos. Los pueden releer para tenerlo más presente.

	<p>Una vez que hagan esa revisión, iniciarán la redacción de la reseña. Pueden usar las reseñas que ya tienen como modelo. El proceso de redacción será el que llevaron a cabo en las sesiones anteriores.</p> <p>En esta ocasión trabajarán por parejas. De igual manera, el proceso de revisión se hará tomando en cuenta los pasos que se siguieron en el ejercicio anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primero intercambiarán y leerán sus textos ▪ Usarán la lista de cotejo para la revisión ▪ Se regresarán los textos y comentarán los cambios sugeridos ▪ Se harán las adecuaciones necesarias ▪ Se pasará en limpio y se entregará al docente <p>Cierre</p> <p>Por último, los alumnos redactarán qué les pareció el tema que se revisó. Se les entregará una pequeña encuesta donde pondrán qué piensan sobre los comentarios, el uso de los marcadores y la importancia de realizar planes de escritura.</p> <p>Ambos documentos los entregarán a su profesora.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Bocinas ▪ Memoria USB ▪ Cortometraje <i>Historia de un oso</i> ▪ Hojas blancas ▪ Plumaz y marcatextos

VIII. Evaluación

a) Alumnos

Lista de cotejo para la revisión del texto

Nombre:

Grupo: /

Tema:

Fecha:

Criterio	Descripción	Puntuación	Revisión
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa lenguaje coloquial, formal o especializado 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se mantiene ese tipo de lenguaje a lo largo del comentario 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa palabras relacionadas con el tema que eligió comentar 	5	
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizó información pertinente en su texto 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La información es escasa o excesiva por momentos 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se puede distinguir la introducción, el desarrollo y la conclusión 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repite ideas o conceptos a lo largo del texto 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las ideas desarrolladas son claras y comprensibles 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay lagunas de información y salta de una idea a otra 	5	
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repite la misma palabra más de una vez en el mismo párrafo o en todo el texto 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa sinónimos para no repetir palabras 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza los marcadores del discurso para relacionar las oraciones 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las relaciones establecidas son pertinentes según la intención del texto 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se comprende la idea que se busca transmitir a partir del enlace de las oraciones presentes 	5	

Corrección	▪ La puntuación fue utilizada correctamente en el texto	5	
	▪ Presenta buena ortografía, la cual no dificulta la lectura	5	

Total: _____

Autoevaluación

Nombre:

Grupo:

Fecha:

Criterios	Puntuación					
	5	4	3	2	1	0
Individual						
Realicé las lecturas indicadas						
¿Hice la planeación de mi texto?						
¿Utilicé esquemas?						
Mis ideas fueron claras						
Pude establecer relaciones adecuadas entre mis ideas						
Mi texto posee las propiedades de coherencia						
Mi texto está cohesionado						
Trabajo en grupo						
Me comuniqué con mis compañeros de manera respetuosa						
Incorporé las recomendaciones que se me hicieron						
Expuse mis comentarios de forma clara						
En sesión						
Atendí las indicaciones que me dio el docente						
Participé de forma activa en las discusiones grupales						
Expresé mis dudas						
Total						
Observaciones finales						

b) Docente

Rúbrica de expresión escrita para heteroevaluación

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Necesita ayuda
Cohesión y organización	Se usan adecuadamente los signos de puntuación y los marcadores del discurso son pertinentes en el tipo de texto que desarrolló el alumno.	El texto utiliza bien los marcadores, nexos o pronombres. La puntuación está bien utilizada en el escrito.	El texto utiliza adecuadamente los marcadores, nexos o pronombres. Además el uso de la puntuación ayuda a la comprensión de lo escrito.	La estructura o el orden de las palabras (sintaxis) en las oraciones es lógica. Utiliza correctamente los signos de puntuación.
Coherencia	Se distinguen la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto. En el texto se presentan de forma clara las ideas y las justifica. En el texto se puede apreciar la progresión temática.	Se distinguen la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto. En el texto se presentan de forma clara las ideas y las justifica, sin embargo, hay problemas con la progresión temática.	Se distingue un orden mínimo. En el texto no se distinguen o no son claras las ideas y sus justificaciones. No hay progresión temática.	El texto no tiene orden en sus ideas, por lo que tampoco se logran distinguir argumentos. No hay progresión.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario adecuado de acuerdo con las finalidades del texto. No repite palabras, utiliza sinónimos.	Utiliza un vocabulario adecuado, pero no siempre de acuerdo con las finalidades del texto. No repite palabras, utiliza sinónimos.	Utiliza un vocabulario poco adecuado de acuerdo con las finalidades del texto. Repite palabras.	Utiliza un vocabulario pobre o insuficiente. Repite palabras constantemente.

Corrección gramatical	El texto se presenta sin errores ortográficos, con los acentos bien colocados. El orden sintáctico es lógico y adecuado. Conjuga bien los verbos.	El texto presenta menos de seis errores de ortografía y acentuación. El orden sintáctico en el texto es bueno. Conjuga bien los verbos aunque tiene algunos detalles.	El texto presenta menos de 15 errores ortográficos y de acentuación. Hay problemas con la sintaxis en el texto. No hay un buen manejo verbal.	El texto presenta más de veinte errores de ortografía y acentuación. La sintaxis está mal. No conjuga los verbos adecuadamente.
-----------------------	---	---	---	---

Proceso de planeación y trabajo de los alumnos¹⁵

Comportamiento de los alumnos durante las sesiones:

Evaluación por cada grupo

Criterios	Grupos						
	1	2	3	4	5	6	7 ...
Usó alguna otra técnica además de la lluvia de ideas							
Hizo la planeación del texto							
Utilizó los formatos que se les dieron							
Revisó el texto de sus compañeros							
Usó la lista de cotejo para las revisiones							
Reformuló sus escritos o planes de escritura a partir de las observaciones que se les hicieron							
Interactuó de forma cordial durante las sesiones							
Se realizaron consultas al docente							
Total							

¹⁵ El siguiente cuadro lo toma de la propuesta que hace Daniel Cassany en el libro *Enseñar lengua* (2007: 297) Hice las adaptaciones pertinentes.

CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN

Reconocer las características de los tipos textuales ayuda a delimitar, dentro de lo posible, el tipo de marcadores necesarios para comunicar un mensaje. Por ello, esta propuesta también busca que los alumnos comprendan las posibilidades comunicativas de un tipo determinado de texto.

La finalidad de este trabajo fue presentar una proposición que ayude a los estudiantes que cursan el nivel medio superior a mejorar su competencia escrita, la cual, como ya pudimos ver a lo largo de este trabajo, es indispensable en la formación académica y en el día a día.

Al hacer este trabajo, pude percatarme de que diseñar una secuencia de actividades no es simple. Algunos libros de texto y teóricos hacen parecer que diseñar ejercicios es fácil al seguir ciertos parámetros, pero no es así. Hay muchos factores que deben tomarse en cuenta y evaluar las diversas situaciones de aprendizaje; esos son los verdaderos parámetros.

Primero tuve que comprender por qué es importante que los alumnos sepan usar los marcadores discursivos, de otra manera me sería posible transmitirles ese conocimiento. Después tuve que delimitar mejor las características, usos y aplicaciones de los marcadores para poder hacer la propuesta de trabajo y así revisar los materiales disponibles para ver si podía retomar algo para mi trabajo. De igual manera, había que elegir el tipo de texto que los alumnos debían producir pues, al igual que con la comprensión lectora, en la escritura se debe tener en cuenta la clase de documento que se quiere hacer para usar los elementos de la lengua más convenientes a ese fin.

La primera incursión la realicé en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, en el turno matutino con 50 alumnos. Puedo decir que se logró que los alumnos entendieran el propósito de los marcadores discursivos; sin embargo, algunos problemas saltaron a la vista.

En las dos sesiones que tuve con los alumnos el objetivo fue redactar un texto expositivo. Para hacerlo debían utilizar los datos contenidos en una infografía. La idea vino de la técnica conocida como Combinación de oraciones, que consiste en jerarquizar esos datos y después integrarlos en un texto y con ello ejercitar la unión del texto mediante marcadores.

Durante esta primera experiencia me percaté de que, si bien los estudiantes no tienen problemas en tomar información de una infografía y ordenarla de la mejor manera, usando marcadores para producir un texto expositivo, ellos preferían aportar algo al tema tratado en dichas infografías, es decir, no querían sólo retomar información, sino decir algo al respecto: criticar los datos, señalar fallos u omisiones, completar información o hacer acotaciones.

Esta primera práctica me ayudó a plantear una propuesta más acorde con mi objetivo, el uso de los marcadores del discurso. Por ello, en la siguiente incursión realizada en el Instituto de

Educación Media Superior del Distrito Federal, IEMS, plantel Álvaro Obregón, en donde el grupo era más pequeño y manejable, aproximadamente 15 alumnos, cambié el tipo de texto de expositivo a argumentativo. Considero que fue la mejor opción, pues los alumnos pudieron dar una opinión mucho más reflexiva.

Después de impartir las clases pude ver que no es necesario saturar a los alumnos con listas interminables o ejercicios a destajo para que aprendan los marcadores. Al contrario, el aprendizaje de aspectos como el nombre que recibe cada tipo, que son marginales, que en sí mismos no tienen significado, etcétera, se irán aprendiendo con la práctica y la continua revisión que debe hacerse; es un tema transversal en la formación de los estudiantes, por lo que puede revisarse poco a poco, en distintas unidades y a lo largo de diferentes semestres.

También noté que son pocos los marcadores que se conocen y es necesario que los estudiantes integren más a su acervo para que sus redacciones sean coherentes. De igual manera, me di cuenta de que la terminología utilizada (marcador causal, contraargumentativo, consecutivo, etcétera) obstaculiza la comprensión del tema, por lo que primero es necesario que aprendan a distinguir las funciones y no los nombres. Por ello dejé fuera los ejercicios destinados a clasificar marcadores, porque aún está a discusión, por los mismos lingüistas, cuáles pertenecen a determinado rubro.

Otro aspecto que saltó a la vista, tal vez el más importante, es que muchas de las dinámicas sugeridas para trabajar con marcadores se dan con ejercicios en los que se deben completar oraciones o párrafos con el marcador correspondiente. Durante las sesiones que tuve, tanto en CCH como en IEMS, lo que pude ver es que los alumnos pueden recuperar la lógica de las oraciones o párrafos presentados en un ejercicio, no es un tema que les sea ajeno y, en realidad, no les cuesta trabajo comprender qué función tienen en una oración particular. Las dificultades vienen después, cuando deben discernir la función de un marcador con relación a un tipo de texto, pero sobre todo a la intención, el propósito que el emisor quiere transmitir en el mensaje.

Creo que esto puede explicarse con lo que sugiere Antonio Nogueira (2010). Él dice que al estudiar los marcadores del discurso se cree que se trata sólo de partículas que unen partes del discurso, se cree que se trata de la cohesión superficial de los constituyentes lingüísticos, es decir, de la organización y unión de los elementos, pero no se atiende del todo la coherencia conceptual. Esta última se refiere y sustenta en lo semántico-pragmático; en otras palabras, hay ideas que no se comunican explícitamente en un texto, las cuales deben interpretarse, la manera en que el autor de dicho mensaje facilite la interpretación es por medio de los marcadores que utilice, los cuales van

orientando la lectura del receptor. Por lo tanto, el autor necesita saber bien qué quiere dar a entender para usar los marcadores adecuados y unir las partes, pero también para orientar a sus lectores o escuchas.

Esta última parte, el aspecto profundo del uso de marcadores, es la que creo que no ha logrado trabajarse pues no depende única y exclusivamente de los ejercicios sino también de un ejercicio de reflexión al momento de escribir. De ahí que intentara trabajarla en la secuencia, por ello, parece que en ella el uso de los marcadores está subordinado a las etapas de planeación, pero así debe ser. Los estudiantes, los autores, deben dilucidar qué es lo que quieren decir o dar a entender en sus textos y así empezar a experimentar con las posibilidades comunicativas: qué datos se incluyen o excluyen, cómo organizarlos, cómo presentarlos para que el mensaje se transmita de forma clara y así lograr un objetivo determinado.

Creo pertinente citar a Nogueira, quien tiene esta misma preocupación y además ha analizado manuales:

[...] al no presentar observaciones que expliquen el porqué del uso de los MD en los diversos textos que figuran en los ejercicios y actividades propuestos, hacen que dichas tareas se conviertan en una labor improductiva, por así decirlo, para la enseñanza-aprendizaje tanto de los MD como de los géneros y secuencias textuales de la lengua española. En otras palabras, las propuestas de ejercicios y actividades donde los MD son directamente introducidos en espacios con huecos en textos de diferentes géneros y variadas secuencias textuales sin que se presente cualquier explicación sobre el papel o, mejor dicho, la función de estas partículas discursivas en este tipo de textos así como sobre la naturaleza de dichos géneros del discurso y de tales tipos de textos, convierten la actividad del aprendiz en una tarea ineficaz desde el punto de vista didáctico (2010: 10).

Como he repetido, traté de hacer ejercicios que pudieran atajar esta falta de profundización del tema, pero estoy consciente de que hace falta más trabajo para que los alumnos practiquen más con estas partículas, independientemente de otras que deben aprender para comunicarse eficazmente. El que los alumnos hayan trabajado en grupo y se hayan corregido entre ellos tiene también esta finalidad. Aunque no todos lograron integrarse, se pudo ver el cambio que se produjo en la elaboración de los textos de algunos estudiantes.

El tiempo en MADEMS, el constante diseño y revisión de esta secuencia, me ayudó a percatarme poco a poco de los aspectos que debía tener en cuenta. Espero que este sea el primer paso para la mejora de algunos de los rasgos expresivos de la escritura y, en consecuencia, también de la oralidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.
- Arreola, J. (2008). "Baby HP." Recuperado agosto, 2016. <http://servicioseditoriales.net/cuentosgratuitos/babyhp.pdf>
- Ávila, Raúl (1985). "La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos". En *Lingüística y enseñanza de la lengua moderna*. México, UNAM. pp. 25-36.
- Bassols Margarida y Anna M. Torrent (2003). *Modelos Textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- Bernárdes, Enrique (1982). *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe, S. A.
- Björk, Lennart y Ingegerd Blomstrand (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona, Graó. (Biblioteca de textos, 151).
- Bonfil Oliver, Martín (2014) "Ciencias exactas... y otras no tanto". *¿Cómo ves? Revista de Divulgación de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 16, #188.
- Camps, Anna (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y aprendizaje*, 49, pp. 3-19.
- (2004). "Motivos para escribir". *La composición escrita (de 3 a 16 años)*, Barcelona, Graó. pp. 26-38.
- Casaseca, Salustiano (2004). "El aprendizaje cooperativo de la escritura". *La composición escrita (de 3 a 16 años)*, Barcelona, Graó. pp. 19-26.
- Cassany, Daniel (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Paidós.
- , et al. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, GRAÓ. Serie Didáctica de la lengua y la literatura 117.
- Castelló, Montserrat (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 35, pp. 149-162.
- Cohen, Sandro (2007). "Niñas malas... y peor". *Laberinto*, sábado 24 de marzo.
- (2007). "El lujo mayor". *Laberinto*, sábado 26 de mayo.
- Coll, César y Elena Martín (1996). "La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp. 42-54.

- Collazos, César Alberto, Luis Guerrero, Adriana Vergara (2015). "Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor". Recuperado el 28 de febrero 2015. <http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>
- Cortés Rodríguez, Luis y María Matilde Camacho Adarve (2005). *Unidades de Segmentación y marcadores del discurso: Elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid, Arco/Libros.
- Corral Esteve, Cristina (2009). "Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE". V *Encuentro brasileño de profesores de español. Suplementos marcoELE*, no. 9. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf
- Díaz Argüero, Celia, Ysabel Gracida y Tatiana Sule (2014). "Luces y sombras de la educación lingüística en México". En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Ed. Carlos Lomas. México, FLACSO-Octaedro. pp. 176-188.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 3ª edición.
- DIDACTEXT (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, pp. 77-104. URL: revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0303110077A/19407
- Domínguez, Ana Belén y María Clemente (1997). "El estudio del lenguaje escrito". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp. 76-84.
- Escala, P (productor) & Osorio, G. (director), (2014). *Historia de un oso*. (short film). Chile, PunkRobot.
- Escandel Vidal, María Victoria (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Anthropos, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (coedic).
- (2016). "Aportaciones de la pragmática". Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf> en agosto 2017.
- Errázuriz Cruz, María Constanza, et al (2015). "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile". *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm, 150, 2015, IISUE-UNAM, pp. 76-90.

- Fernández González (2013). "Programar es hacer un mapa". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 62, pp. 81-95.
- Ferreiro, Emilia (2014). *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.
- Feo, Ronald (2010). "Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas". *Tendencias Pedagógicas*, núm. 16, 2010, pp. 220-236.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (1998). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid, Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, Catalina y Esperanza R. Alcaide Lara (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid, Arco/Libros.
- Gallardo de la Peña, Jorge (2016). El lobo se come a Caperucita, <http://www.milenio.com/cultura/el-lobo-caperucita-la-chica-del-tren-pelicula-patrones-hollywoodenses-milenio-0-867513245.html> Recuperado el 17 de diciembre de 2016.
- Garcés Gómez, María Pilar (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid, Iberoamericana, Vervuert.
- García Torres, Dora Luz (2010). "Marcadores discursivos. Elementos convenientes en el discurso". *Relingüística aplicada*, núm. 7. Recuperado el 15 de marzo de 2015 http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art08.pdf
- Gracida, María Isabel y Pamela Vicenteño, (2009). "El bachillerato: algo más que la punta del iceberg". En *Historia y Presente de la enseñanza del Español en México*, José G. Moreno de Alba (coord). México, UNAM, pp. 523-557.
- Grijelmo, Álex, (2016). "El cambio cosmético". El país. Recuperado octubre 20, 2015: http://elpais.com/elpais/2015/07/17/opinion/1437130059_737532.html
- Guitert Montse y Ferran Jiménez (¿?). "Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje". Recuperado el 28 de febrero 2015. <http://especializacion.una.edu.ve/Telematicaeducativa/paginas/Lecturas/UnidadIII/TCEV.pdf>
- Hernández Martín, Azucena y Anunciación Quintero Gallego (2007). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Editorial Síntesis. (Aplicación en el aula, 16).
- Ibargüengoitia, Jorge. *Misterios de la vida diaria*. México, Joaquín Mortiz, 1997.
- Iwasaki, Fernando (2015). "¿Nuevas crónicas?". *El Cultural*, Sábado 17 de octubre, año 1.

- Leñero, Carmen (1990). *Elementos relacionales interclausulares en el habla culta de la ciudad de México*. México, UNAM.
- Lerner, Delia (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1993). "Enseñar lengua". En *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- Lomas, Carlos y Amparo Tusón (2013). "Lingüísticas y educación lingüística". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 63, pp. 5-11.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (2014). "Luces y sombras de la educación lingüística en España". En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Ed. Carlos Lomas. México, FLACSO-Octaedro Barcelona. pp. 151-163.
- Loureda Lamas, Oscar y Esperanza Acín Villa (2010). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés Lázaro (2008). "Los marcadores del discurso". En *Gramática Descriptiva de la lengua española*. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords). Madrid, Espasa-Calpe, Tomo 3, pp. 4051-4213.
- Martínez Lara, María Guadalupe y Jacaranda Salvatierra Cruz (2008). "Complejidad sintáctica: el uso de preposiciones y nexos oracionales". En *La enseñanza del español y las variaciones metodológicas*. México, Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 144-172.
- Martínez Montes, Guadalupe Teodora *et al* (2004). *Del texto y sus contextos*. México, Edé.
- Martínez Sánchez, Roser (2011). *Conectores textuales argumentativos: Guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. Barcelona, OCTAEDRO.
- Maqueo, Ana María (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, Limusa, Noriega Editores/UNAM.
- Moreno de Alba, José G. (1985) "Lingüística y enseñanza de la lengua materna". En *Lingüística y enseñanza de la lengua moderna*. México, UNAM. pp. 71-82.
- Moreno de Alba, José G. (2009). "La enseñanza del español en la Escuela Nacional Preparatoria y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)". En *Historia y Presente de la enseñanza del Español en México*, José G. Moreno de Alba (coord). México, UNAM, pp. 413-457.
- Moreno, Teresa (2016, 6 diciembre). "OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación". Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion> Consultado en julio 2016.

- Moreno, Víctor (2008). *Dale que dale a la lengua. Tomo 1. Propuestas para hablar y escribir textos narrativos y descriptivos*. Pamplona, Pamiela.
- Murillo, Graciela (1985). "La enseñanza del español en la educación elemental". En *Lingüística y enseñanza de la lengua moderna*. México, UNAM, pp. 93-105.
- Nogueira da Silva, Antonio Messias (2010). "La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales". *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* (9).
- Osorio, Andrés (2013). "La programación didáctica: una oportunidad para la coherencia". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 62, pp. 71-80.
- Pagani, Guillermina (2009). "Cómo se construyen textos". En *Lengua, léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires, Editorial Biblós (Claves para la formación docente).
- Pérez Romero, Francisca y José Luis Terrón Blanco (2011). *Redacción en el aula. Compartir el entorno*. Madrid, Síntesis Educación. (Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1).
- Pérez Tornero, José Manuel (2011). "El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica". *Aula de innovación educativa*, núm. 200, pp. 55-59.
- Piñera, Virgilio (2012). *El infierno*. Recuperado el 12 abril 2015, <http://dueloliterae.blogspot.mx/2012/12/el-infierno-relato-breve-de-virgilio.html>
- Pisa 2015 resultados* [pdf] (2015) Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf> Consultado en marzo 2016.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Resultados Nacionales 2015*. [pdf]. (2015) Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf> Consultado en mayo 2016.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes -Planea en la Educación Media Superior*. [pdf] (2016) Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf Consultado en julio 2016.
- Prado Aragonés, Josefina (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, La Muralla.
- Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria* [pdf] (2011) Recuperado de <https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-1ro-primaria.pdf> Consultado en junio de 2016.

----- Recuperado de
<https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-2do-primaria.pdf> Consultado
en junio de 2016.

----- Recuperado de
<https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-3ro-primaria.pdf> Consultado
en junio de 2016.

----- Recuperado de
<https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-4to-primaria.pdf> Consultado
en junio de 2016.

----- Recuperado de
<https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-5to-primaria.pdf> Consultado
en junio de 2016.

----- Recuperado de
<https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-6to-primaria.pdf> Consultado
en junio de 2016.

Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español [pdf] (2011)
Recuperado de [http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/programas de estudio 2011. secundaria.espanol.pdf](http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/programas_de_estudio_2011_secundaria.espanol.pdf) Consultado en
junio de 2016.

Publicación de resultados Planea 2016 [pdf]. (2016) Recuperado de
[http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA EMS.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf)
Consultado septiembre 2016.

Rangel, Jesús (2016). Venden más gasolina de la que hay, http://www.milenio.com/firmas/j-jesus_rangel_m/pemex-gasolina-desabasto-amipe_18_873692645.html Recuperado el 16
de diciembre de 2016.

Reina, Elena. (2016, 6 diciembre). "México reprueba todos los exámenes PISA". Recuperado de
https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mexico/1481045534_791430.html
Consultado en junio 2016.

Resultado Prueba ENLACE 2014 [pdf]. (2014) Recuperado de:
[http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE Media 2014 nacio
nales e historicos Mod.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2014/historico/ENLACE_Media_2014_nacionales_e_historicos_Mod.pdf) Consultado en julio 2016.

- Reyzábal, María Victoria y Pedro Tenorio (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid, La Muralla.
- Ribas Teresa y M. Teresa Verdaguer (2006). "Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos". En *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Anna Camps y Felipe Zayas (coords). Barcelona Graó.
- Rodríguez Guerra, Fernando (2009). "La escuela secundaria en México y la enseñanza de la lengua en el último cuarto de siglo". En *Historia y Presente de la enseñanza del Español en México*, José G. Moreno de Alba (coord). México, UNAM. pp. 387-410.
- Rojas, Ana Laura (2009). "El nivel medio superior y la enseñanza de la lengua materna". En *Historia y Presente de la enseñanza del Español en México*, José G. Moreno de Alba (coord). México, UNAM, pp. 459-522.
- Salgado, Hugo (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. México, Fondo de Cultura Económica. Colección Educación y Pedagogía.
- Sánchez Avendaño, Carlos (2005). "Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses". *Filología y Lingüística XXXI* (2), 169-199. Recuperado el 25 de marzo de 2015 http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art08.pdf
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- Sepúlveda, Cristian Miguel (2016). "El regreso del Caballero Oscuro: La última cruzada", <http://www.zonanegativa.com/regreso-del-caballero-oscurο-la-ultima-cruzada/> Recuperado el 01 de diciembre de 2016.
- Serafini, María Teresa (2013). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México, Paidós. Colec. *Instrumentos*, #4.
- (2013). *Cómo se escribe*. México, Paidós. Colección *Instrumentos* #12.
- Serna, Enrique (2006). "La pena sabrosa". *Confabulario*, Sábado 18 de noviembre, año 3, no. 135.
- (2007). "Populismo harapiento". *Confabulario*, Sábado 10 de marzo. año 3, no. 151.
- Serrano, María José (2006). *Gramática del discurso*. Madrid, Akal.
- Teleamazonas (2016). "Exempleado de la NASA rompe el silencio y revela la verdad sobre los ovnis", <http://www.teleamazonas.com/2016/06/exempleado-la-nasa-rompe-silencιο-revela-la-verdad-los-ovnis/> Recuperado 01 de octubre de 2016.

Tiching (2016). “El móvil en el aula: ¿problema o herramienta?”, <http://blog.tiching.com/el-movil-en-el-aula-problema-o-herramienta/> Recuperado el 25 de agosto de 2016.

Vigueras, Alejandra (2015). “Marcadores discursivos de la Ciudad de México”. En *Más sobre Marcadores Hispánicos. Usos de España y América en el corpus de estudio de la norma culta*. Valencia, Alba y Alejandra Vigueras (coord). México, UNAM.

¿Qué es la prueba PISA y cómo le fue a México? (2015). Milenio Digital. Consultado en junio del 2016, Milenio Sitio web: http://www.milenio.com/politica/fotogaleria-foto-resultados_prueba-PISA-Mexico-educacion-milenio_noticias_5_860963908.html

ANEXO I

MATERIALES UTILIZADOS EN LA SECUENCIA

Sesión 1

Texto 1

Ciencias exactas... y otras no tanto

Martín Bonfil Olivera

Clasificar a las ciencias, las distintas maneras de investigar el mundo que nos rodea, siempre ha sido complicado. Tradicionalmente se las ha clasificado en "exactas" y "humanas" (o "naturales" y "sociales", o "duras" y "blandas"). Física, química, biología, matemáticas, astronomía, ciencias de la Tierra y varias más caen en la primera categoría; historia, antropología, sociología, economía y similares, en la segunda.

Desde ahí asoma el prejuicio: hay ciencias de primera y de segunda: si unas son "exactas", las otras deben ser "inexactas". Pareciera que algunas son mejores, más confiables, más eficaces... más valiosas.

Quizá la distinción parte del tipo de objeto de estudio que tienen. Las ciencias "físicas" estudian el mundo material (planetas, estrellas, átomos, moléculas, células, organismos); las "humanas", un subconjunto particular de éste: los seres humanos.

Esto presenta dos problemas. La ciencia busca la mayor objetividad posible. ¿Qué hay menos objetivo, más subjetivo, que personas estudiándose a sí mismas?

Por otro lado, las personas —individuos con una vida psicológica que forman parte de un sistema social— somos considerablemente más complejos que los sistemas que estudian las ciencias "naturales".

Durante mucho tiempo se tomó a la física como la ciencia por excelencia. Es asombroso el grado de abstracción que logra al usar las matemáticas para describir y predecir, con enorme exactitud, el Universo. La física, y la tecnología derivada de ella, funciona, y funciona muy bien.

Pero ello se debe también a que estudia sistemas relativamente simples, y a que al modelarlos con ecuaciones los simplifica aún más. En cuanto se pasa a sistemas más complejos, como los químicos y sobre todo los biológicos, la posibilidad de construir modelos matemáticos precisos disminuye inmediatamente. Y aun así, los hay, que describen reacciones químicas y fenómenos biológicos como la evolución, las funciones celulares o las interacciones ecológicas.

Al llegar a las ciencias médicas, la complejidad del cuerpo humano y su diversidad individual hacen imposible hablar de ciencia exacta: se puede predecir con cierto grado de confianza, estadísticamente, pero nunca de manera precisa y tajante. De ahí en adelante, los fenómenos como el comportamiento individual, de un grupo social, de un país o de la economía mundial son virtualmente impredecibles, más allá de notar ciertas tendencias y factores que permiten influir en ellas, aunque no de manera determinante.

En efecto, hay ciencias más y menos exactas. Quizá el problema sea creer que sólo las

primeras son dignas de ese nombre. En el fondo, lo más valioso que las ciencias nos ofrecen no es la precisión matemática, sino la comprensión más profunda de las cosas. Y en eso no se distinguen tanto de las humanidades y las artes.

Texto 2

El infierno

Virgilio Piñera

Cuando somos niños, el infierno es nada más que el nombre del diablo puesto en la boca de nuestros padres. Después, esa noción se complica, y entonces nos revolcamos en el lecho, en las interminables noches de la adolescencia, tratando de apagar las llamas que nos queman: ¡las llamas de la imaginación! Más tarde, cuando ya no nos miramos en los espejos porque nuestras caras empiezan a parecerse a la del diablo, la noción del infierno se resuelve en un temor intelectual, de manera que para escapar a tanta angustia nos ponemos a describirlo. Ya en la vejez, el infierno se encuentra tan a mano que lo aceptamos como un mal necesario y hasta dejamos ver nuestra ansiedad por sufrirlo. Más tarde aún (y ahora sí estamos en sus llamas), mientras nos quemamos, empezamos a entrever que acaso podríamos aclimatarnos. Pasados mil años, un diablo nos pregunta con cara de circunstancia si sufrimos todavía. Le contestamos que la parte de rutina es mucho mayor que la parte de sufrimiento. Por fin llega el día en que podríamos abandonar el infierno, pero enérgicamente rechazamos tal ofrecimiento, pues, ¿quién renuncia a una querida costumbre?

Texto 3

Baby HP

Juan José Arreola

(fragmento)

El Baby H. P. es una estructura de metal muy resistente y ligera que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño, haciéndolos converger en una botellita de Leyden[1] que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces usted, señora, debe desprenderla y enchufarla en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa, y representa una preciosa alcancía de electricidad disponible en todo momento para fines de alumbrado y calefacción, así como para impulsar alguno de los innumerables artefactos que invaden ahora, y para siempre, los hogares. [...]

El Baby H. P. no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños, porque no cohibe ni trastorna sus movimientos. Por el contrario, algunos médicos opinan que contribuye al desarrollo

armonioso de su cuerpo. Y por lo que toca a su espíritu, puede despertarse la ambición individual de las criaturas, otorgándoles pequeñas recompensas cuando sobrepasen sus récords habituales. Para este fin se recomiendan las golosinas azucaradas, que devuelven con creces su valor. Mientras más calorías se añadan a la dieta del niño, más kilovatios se economizan en el contador eléctrico.

[1] Botella de Leyden: condensador eléctrico en forma de botella o vaso de vidrio.

Ejercicio 2

Instrucciones: En los espacios en blanco escribe las características y detalles que debes tener en cuenta para la redacción de tu comentario.

Situación comunicativa

¿Sobre qué escribo?	
¿Para quién escribo?	
¿Para qué escribo?	
¿Qué tipo de texto escribiré?	
¿Qué quiero comunicar?	
¿Cómo voy a organizar la información?	
¿Cómo atraeré la atención de mi lector?	
¿A través de qué medio?	
¿Dónde y cuándo leerán mi texto?	

Sesión 2

Ejercicio y comentarios

Ejercicio 1

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado el siguiente texto y elige el marcador que creas corresponde en cada caso.

El cambio cosmético¹⁶

Álex Grijelmo

1. Aprendemos los significados de las palabras gracias a que nos topamos con ellas a menudo en contextos estables que nos dan pistas para deducir qué se nos dice. Y si aparecen nuevos contextos habituales, las palabras reciben nuevas connotaciones.
2. Así ha ocurrido, (por ejemplo/en particular), con la voz “involucrado”. Su definición no sugiere nada ilegal, (además/pero) tanto personaje se ha visto involucrado en la corrupción que si dijéramos “Higinio está involucrado en la venta de un terreno”, induciríamos a la sospecha de que algo raro tramó Higinio con esa operación.
3. Se está usando mucho en la prensa el término “cosmético”, que nuestros antepasados del siglo XIX adoptaron para sustituir a “afeite” (Manuel Alvar Ezquerro, 2014). (Ya que/Pero) sus contextos empiezan (igualmente/también) a alterarlo, en especial por la reiterada locución “cambio cosmético”.
4. Esta locución que nos viene “desde arriba” sugiere unos retoques sin valor, superficiales, (también/incluso) tramposos, de pura apariencia
5. La etimología de “cosmético” nos remite al griego *kosmetikós*: “relativo al adorno”. Y a partir de ahí se construyó el significado actual: “Dicho de un producto: que se utiliza para la higiene o belleza del cuerpo, especialmente del rostro”. (Por tanto/asimismo), algo que embellece. (En efecto/Y luego) se ha formado un sentido metafórico (quizás calcado del inglés), que la Academia incorporó en 1992 (por supuesto/pese a) los escasos registros de ese segundo uso que figuran en sus bases de datos (y casi todos extraídos de la prensa). La última edición impresa del Diccionario (2014) añade este ejemplo de uso figurado: “Para que la empresa vuelva a funcionar no basta con cambios cosméticos”.
6. El conjunto del texto académico en esa entrada nos llevaría, (pues/por eso), a deducir que la locución “cambios cosméticos” se refiere a cambios embellecedores.
7. (Porque/Pero) ¿es eso lo que se quiere decir con “cambio cosmético”? Creemos que no.
8. Esta locución que nos viene “desde arriba” (en boca de políticos y periodistas, rara vez entre el común de los hablantes) sugiere unos retoques sin valor, superficiales, (por cierto/incluso) tramposos, de pura apariencia. Se critican “cambios cosméticos” en el Gobierno, en la economía, en la Monarquía... (Es decir/No obstante), se les otorga un valor peyorativo; a diferencia de lo que implicaba el concepto de embellecer, que sin duda es meliorativo.
9. Ese giro en el significado lo ha percibido con claridad la Asociación de Perfumería y Cosmética española (sector donde trabajan 200.000 personas), que ha pedido públicamente que no se

¹⁶ Recuperado octubre 20, 2015: http://elpais.com/elpais/2015/07/17/opinion/1437130059_737532.html

use el adjetivo “cosmético” como sinónimo de “irrelevante”.

10. La asociación muestra su “incomodidad” (pues/porque) cree que de esos contextos se desprende que la cosmética es “algo carente de valor”, “frío, fútil o efímero”. Y se ve lógica la preocupación, (tal vez/porque) el éxito de este aparente calco del inglés hace peligrar la percepción del término que da nombre a sus productos. Un significado que puede pasar de evocar la belleza a connotar el engaño.

Glosario¹⁷

Locución: Combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabras, ya sea como sustantivo, adjetivo o un verbo.

Meliorativo: Que mejora.

Ejercicio 2

Comentarios

El lobo se come a caperucita

Jorge Gallardo de la Peña

17/12/2016

Desde el principio la historia arranca mal: se plantean demasiadas explicaciones con la voz en *off* de los personajes femeninos a lo largo de los primeros 20 minutos, lo que hace que el primer acto sea desesperante porque no sucede nada. Entonces, como si tuviéramos un cronómetro en la mano –los autores hacen extremado caso de las reglas culinarias que dictan los patrones hollywoodenses para cocinar su anécdota, que a todas luces resultan ser simple huevos revueltos con jamón–, en el segundo acto nos enteramos de que Raquel para por un problema de alcoholismo: ¡vaya, sucedió algo! ¡Cuánto tiempo costó a los autores decir que el personaje principal tiene un conflicto con la bebida! –al respecto es pertinente mencionar que al minuto de *Días sin huellas*, de Billy Wilder, nos enteramos de que Don sufre el mismo infierno.

Raquel es una mujer atolondrada por la bebida y su reciente divorcio; viaja por tren una y otra vez para atormentarse mirando desde la ventanilla el barrio y la casa donde vivió con Tom, que ahora está casado con Ana y quienes tiene una bebé recién nacida. El asunto con la historia es que se desarrolla a partir de ocurrencias, no de respuestas dramáticas, por lo que nos preguntamos una y otra vez por qué Raquel se lacera de este modo, por qué bebe, por qué Tom la trató mal cuando vivieron juntos –al principio creemos que fue por su alcoholismo, pero después nos damos cuenta de que no es por ahí–, por qué Ana, sabiendo que su marido es de una infidelidad vertiginosa, lo acepta guardando silencio, por qué Tom dice mentiras, por qué se convierte en un monstruo. A los autores no les importa.

¹⁷ RAE, <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Eso revela que están extraviados, ¿será porque también son alcohólicos?, por eso la película, lejos de un *thriller*, es incapaz de crear emoción y escuda su torpeza en una blandengue estructura temporal que intenta jugar con los *flashbacks* de una forma compleja para solo lograr confundirnos y alejarnos del suspenso.

Los autores armaron mal su rompecabezas dramático sin darse cuenta que su historia es demasiado simple, de buenos contra malos y hubiese funcionado mejor si se narra de manera lineal, tan fácil como decir que el lobo se come a Caperucita.

Lo único que vale de la película son los trabajos de Emily Blunt que caracteriza a la alcohólica y descubre por qué desaparece Megan y el de Justin Theroux que muestra momentos de gran histrionismo. Es una lástima que las actuaciones no rescaten una película que se disminuye en el aburrimiento gracias al caos de su estructura.

<http://www.milenio.com/cultura/el-lobo-caperucita-la-chica-del-tren-pelicula-patrones-hollywoodenses-milenio-0-867513245.html>

El regreso del caballero oscuro: La última cruzada¹⁸

Cristian Miguel Sepulveda
6/11/16

El regreso del caballero oscuro, la gran obra maestra entre las obras maestras no solo del género superheróico, si no del cómic en general, junto a Watchmen, por supuesto. Tuvo una secuela, no tan aplaudida por la crítica y el fandom, y una tercera y a priori última parte que todavía se está publicando. Todo un universo del propio Miller, quizás el más apasionante de cuantos mundos e historias se han escrito sobre Batman y el batverso. Es por ello que, todo lo que sea profundizar más en ese universo de Miller es recibido con los brazos abiertos ¿No? Para mí es un rotundo sí, más allá de que sea mejor o peor obra, aunque por supuesto, hay opiniones para todos los gustos, todas ellas muy respetables. Quizás el problema de las secuelas del, vamos a anglicar el nombre para simplificarlo un poco, Dark Knight, es que siempre van a tener la pesada losa de ser comparadas con la primera, algo que, evidentemente nunca se podrá superar. Aunque esto no quiere decir que no haya que pasar por alto cualquier cosa, puesto que tendrán que tener todas ellas una coherencia dentro del universo creado por Miller. Eso es quizás lo más importante, aparte de ser como mínimo, una historia entretenida y bien dibujada.

Tras esta larga introducción, vamos al grano. El regreso del caballero oscuro: La última cruzada, el cómic que analizamos hoy, es una historia especial y única de sesenta y cuatro páginas que se publicó en DC Comics en Junio de este mismo año, y que ECC Ediciones nos trajo el mes de Septiembre en tapa dura y a un precio de 8,95 €. ¿Merece la pena esta nueva incursión en el universo de Miller? En esta misma reseña intentaremos despejaros esa duda.

¹⁸ El texto no fue modificado, se presenta de la manera en que se encontró en la red.

La última cruzada es básicamente de una precuela de la mítica obra de Frank Miller, situada diez años antes del Batman viejo y psicópata que Miller nos presentaba en esa historia. Aquí seremos testigos en primera fila de la icónica muerte de Jason Todd a manos del Joker que se apuntaba en la obra pero sin detalles, y que posteriormente se hizo canon con la también mítica Una muerte en la familia. Veremos desfilar varios personajes aparte de los mencionados como Hiedra Venenosa, Selina Kyle o Killer Croc, entre otros, que jugarán por supuesto un papel, en este caso bastante secundario y prescindible. Lo capital en esta historia, más que la propia muerte de Todd, narrada de forma abrupta y con muy poca gracia, por decirlo de alguna manera, es la profunda introspección que hacen Azzarello y Miller en Batman en estos años previos al DK, mostrándonos unos fantasmas que ya le tenían bastante trastornados antes del evento traumático que evidentemente acabó por, de alguna forma, desquiciarle del todo, convirtiéndose en alguien diferente al que era en su juventud. Éste es el punto fuerte, y precisamente por eso puede decepcionar a muchos lectores que esperen una épica e histórica muerte de Jason Todd, en el que se profundiza bastante menos por cierto. Lo único que sí se mantiene, es una crudeza y una violencia bastante impactantes, perfectamente ilustradas por Romita Jr.

Y poco más se puede contar, francamente, salvo que esta es la particular y personal manera de Azzarello y Miller de narrar la muerte del segundo Robin. Os podrá gustar más o menos cuando terminéis de leerla, pero su forma de contarnos un evento importante en la historia de ambos personajes, que cambió la vida de los dos de forma irreversible. No hay que elegir entre esta o Una muerte en la familia, cada una es de un universo diferente y debe tener coherencia en el mismo, pero evidentemente, no llega al nivel de la obra de Jim Starlin.

Para finalizar esta breve reseña para una corta obra, no hay que olvidarse de lo que probablemente sea lo mejor de este cómic: el apartado artístico, que corre a manos de un John Romita Jr., con Peter Steirgerwald al color y entintado, que recupera el estado de forma que quizás últimamente había perdido un poco. Los diseños de Romita tienen un ligero toque a Miller, lo cual es de agradecer para crear el ambiente necesario en este universo y que nos lo creamos, pero sin renunciar a su propio estilo personal. También son destacables las escenas de acción y violencia, brutalmente ilustradas por Romita, con la inestimable ayuda de Steirgerwald, que hace también un buen trabajo en el color. Aunque para ser justos, es cierto que algunas viñetas parecen estar a medio dibujar, algo que se le ha achacado al artista últimamente, y que no acaba de solucionar al cien por cien.

<http://www.zonanegativa.com/regreso-del-caballero-oscurο-la-ultima-cruzada/>

Venden más gasolina de la que hay

J. Jesús Rangel M
diciembre 16º, 2016

Son entendibles las explicaciones ofrecidas por Pemex para explicar el porqué en varias ciudades del país hay escasez de gasolinas. Sin embargo, creo que falta información o que la ocultan.

Las cifras de la petrolera, hasta el cierre de noviembre, revelan que hay un déficit entre la producción e importación de gasolinas frente a las ventas internas por 105.3 millones de barriles diarios (mbd).

En ese mes la producción de gasolinas fue de 253.8 millones de barriles diarios y las importaciones sumaron 469.9 millones. Esto significa que la disponibilidad de esos productos alcanzó 723.7 millones de barriles diarios, mientras que las ventas internas sumaron 829 millones de barriles. Hay un faltante y no sé si también este factor sea parte de la problemática de escasez.

La producción de gasolinas superó los 400 millones de barriles diarios hasta septiembre de 2014; a partir de ahí disminuyó. En julio pasado, la cifra bajó a 300 millones de barriles diarios y para noviembre fue de 253.8 millones.

Por el contrario, las importaciones aumentaron. El promedio de compras externas en 2015 fue de 426.7 millones de barriles diarios y en noviembre alcanzó 469.9 millones.

La venta interna de gasolinas es un gran negocio: al cierre de noviembre alcanzaron 32 mil 25 millones de pesos. Ese pastel ya no será único de Pemex.

Erik Legorreta, de la empresa Conjunto de Servicios Industriales (CSI), de la que escribí ayer, me dice que el corporativo, “que funge como cliente, contrató como proveedor de diversos productos y servicios especializados a Construcciones Tapia, empresa a la cual se le han pagado todos sus adeudos presentados, comprobados y documentados; por lo cual es falso que se le adeuden 270 millones de pesos. No obstante, esta última, ha reclamado adeudos que no están documentados, soportados y verificados. A pesar de lo anterior, Construcciones Tapia ha difundido información falsa involucrando a otros actores con el objetivo de presionar y así cobrar injustificadamente adeudos que no ha podido comprobar por la vía legal”.

Me asegura que ni él ni la Asociación Mexicana de la Industria del Petróleo (Amipe) que preside han realizado gestiones ante funcionarios de Pemex, lo que nunca escribí.

http://www.milenio.com/firmas/j-jesus_rangel_m/pemex-gasolina-desabasto-amipe_18_873692645.html

Textos para realizar el comentario

El móvil en el aula: ¿problema o herramienta?¹⁹

Por Tiching 08/02/2016

Es más que comprensible que existan dudas en la comunidad educativa respecto a los teléfonos móviles en el aula. Las consecuencias de la falta de conocimiento de estos dispositivos y su manejo responsable pueden conllevar un nefasto uso de los mismos y su utilización en situaciones inadecuadas.

Por ello, muchos centros optan por prohibirlos y no permitir que los niños los lleven a clase, algo que choca con la realidad, en la que cada vez es más y más común el uso de estos dispositivos. Asimismo, dada la enorme atracción que los más pequeños tienen hacia estos aparatos, quizá sería más interesante dar la vuelta a la situación y utilizarlos con fines educativos, ayudándoles además a adquirir un uso responsable de las nuevas tecnologías.

¹⁹ <http://blog.tiching.com/el-movil-en-el-aula-problema-o-herramienta/> Recuperado el 25 de agosto de 2016. El texto fue modificado del original para poder trabajar en el aula.

Las ventajas de incluir los dispositivos móviles en el aula son numerosas: facilitan un aprendizaje más personalizado, permite una respuesta y una evaluación inmediatas por parte del docente, potencian la participación... Sin embargo, tampoco podemos olvidar los contras que comportan, que también pueden ser importantes, como que inciden en la desigualdad económica de los alumnos (no todos pueden acceder a los mismos dispositivos) o que su abuso puede dejar de lado excelentes recursos más ‘tradicionales’, como la lectura o la expresión artística

Texto 2

Exemplado de la NASA rompe el silencio y revela la verdad sobre los ovnis²⁰

junio 10, 2016

James Oberg, exmiembro del personal de control de misiones de la NASA, desmintió parte de las teorías que circulan en Internet y desacreditó varios mitos populares sobre los ovnis.

Según Oberg, la mayoría de los avistamientos raros son eventos espaciales simples que, por su parte, no son comunes para la sociedad, por lo que son mal interpretados y tienden a asociarlos con fuerzas extraterrestres o paranormales.

Por ejemplo, las luces parpadeantes, que a menudo se ven junto a vehículos espaciales son simplemente pequeños trozos de basura espacial que viajan a la misma velocidad.

“Nuestro sistema sensorial está funcionando perfectamente para las condiciones absolutas de la Tierra... Yendo más allá de nuestro ‘barrio’ las cosas se ponen visualmente confusas”, explica.

Como ejemplo el astrónomo recuerda el misterioso rayo de luz en el cielo sobre el estado de California (EE.UU.) que el año pasado asustó a muchos habitantes de la región, convencidos de que era un ovni, incluso después de que el Ejército dijo que era una prueba de misiles. Oberg, por su parte, explica que son las enormes distancias las que hacen que las cosas se vean “extrañas”.

“Esos miles de personas estuvieron procesando sus estímulos visuales absolutamente correctamente si se hubiera tratado de 1,6 metros de distancia o 16 metros de distancia. Pero fue muy lejos, en el espacio, e iluminado por el Sol, algo que nunca se les ocurrió, porque esto no está dentro del rango normal de la experiencia humana”, concluye.

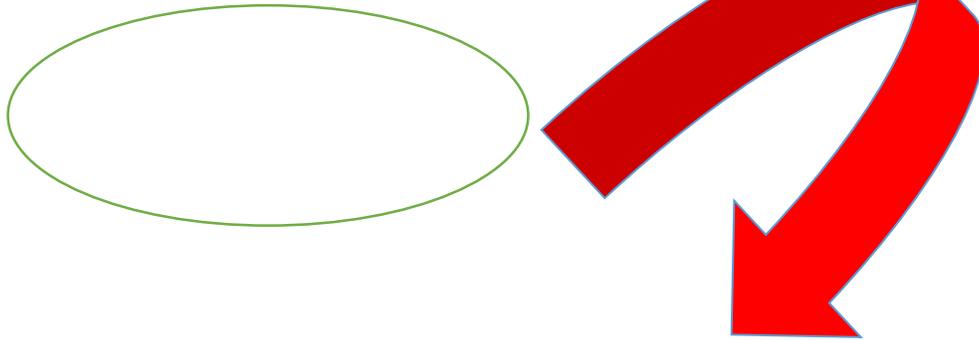
²⁰ <http://www.teleamazonas.com/2016/06/exemplado-la-nasa-rompe-silencio-revela-la-verdad-los-ovnis/> Recuperado 01 de octubre de 2016.

Sesión 3

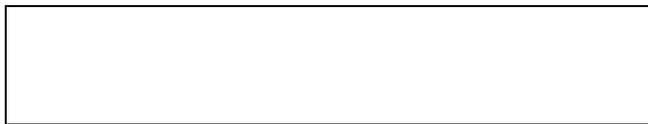
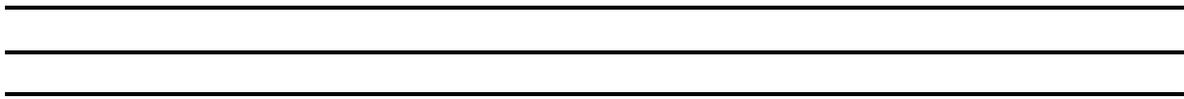
Formatos

¿Qué escribir?

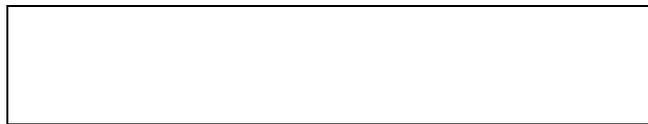
Ideas principales en elipses



Ideas secundarias van en las líneas



Ejemplos para apoyo, en recuadros



Formato para la redacción de textos
(Probablemente se use más de uno²¹)

Nombre:	
Tema:	
Grupo:	
Texto	Revisión
Sugerencias para mejorar:	

²¹ El cuadro propuesto está tomado de la metodología expuesta en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, de Björk y Blomstrad, 2000.

ANEXO II

PRÁCTICA DOCENTE

EN ESTE ANEXO PRESENTO SOLO ALGUNAS DE LAS REDACCIONES PRODUCTO DE LAS PRACTICAS QUE LLEVÉ A CABO TANTO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL SUR, COMO EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, ÁLVARO OBREGÓN.

Equipo 1.

La edad media

Es una etapa de la historia que comienza con la caída del imperio romano y termina con el descubrimiento de América.

La ~~sociedad~~ organización política, social y económica fue llamada Feudalismo.

Esta la formaban 4 grupos. En primer lugar se encontraba el rey ^{quien} gobernaba la persona con más poder. Los nobles le juraban fidelidad en una ceremonia llamada homenaje.

Los nobles y el rey vivían en castillos y se encargaban de defender el territorio.

Por otra parte se encontraba el clero, ellos se dedicaban a la oración y transcribían códigos. El clero estaba conformado por monjes y estos vivían en monasterios.

Al final se encontraban los campesinos los cuales no tenían tierras propias. Vivían en aldeas cercanas a un castillo o a un monasterio. Ellos se dedicaban a las tareas del campo. Por el contrario la vida en el castillo se dedicaba a hacer torneos, fiestas y torneos en la Corte. En los monasterios la vida de los monjes era tranquila, se dedicaban al trabajo de sus huertos y el estudio, y en las ciudades habían importantes catedrales, comercio y se celebraban ferias de todo tipo.

Emmanuel Andrade Rodriguez.

Rodrigo Carmona Reyes

Lucero Vargas Rivera.

Trejo Avila Andreea

Maria Jimena llanos Melo

Ramirez hernández Arturo

Gonzales Bravo Mitzi

García Ramirez Johan

Barrera Matencio Andre

⑨ puntos

1-2

2-1

3-1

4-1

5-1

6-1

7-2

Equipo 2.

>>> 3 de cada 10 usuarios son adictos a las redes sociales <<<

En un estudio publicado por la S.O.M.A.P. (Sociedad Mexicana de Autores y de los Artes Plásticas); Cada vez hay más personas que están siendo atrapadas por las redes sociales ya que 3 de cada 10 usuarios de entre 15 a 25 años de edad confesaron ser adictos a las redes sociales.

De acuerdo con el estudio, el 54% son hombres y el 46% son mujeres. Los síntomas son:

- 1.- Pérdida del control
- 2.- Uso compulsivo
- 3.- Daño a la calidad de vida
- 4.- Postergan labores por estar conectados
- 5.- Las usan pese al daño familiar o a sí mismos
- 6.- Gran ansiedad si no se usan
- 7.- Sueños acerca de las redes sociales.

De igual forma, las principales razones para pasar más de 6 horas en Internet. Según los usuarios, es por que al 56% le gusta, el 30% lo utilizan para tener amigos y el 14% restante para enterarse de lo que pasa.

Por si fuera poco, prefieren las redes sociales a las relaciones interpersonales porque es más barato, cómodo, creen que es más segura y presuponen autenticidad y libertad.

A todo esto, la asociación dio a conocer que 54% de los hombres estableció relaciones humanas virtuales, de las cuales sólo el 11% derivó en relaciones personales.

De Marcos Vázquez Brenda Martene
De La Cruz Mingo Scarlett Marifela
Mata Delgado Abraham

202


24/04/15.

- a) 1
- b) 1
- c) 2
- d) 2
- e) 2
- f) 2
- g) 2
- h) 2

CALIFICADO
EQUIPO 1

DALIA LARA.
FELIPE TUCO.
AIDE LÓPEZ.
NATALIA REJANA

Drogas en el Mundo.

El consumo de drogas ha incrementado en el mundo dramáticamente.

El aumento es un 9% mayor al consumo del año anterior

Por consiguiente el 6.9% de la población de 15 a 64 años las consume.

Entre las drogas más consumidas se encuentran

Cannabis, Derivados del opio y Anfetaminas

Además de las drogas ya mencionadas, hay una nueva

Tendencia, que son las drogas sintéticas, que son ilegales

y los fabricantes aprovechan el vacío legal, cuando la

política los identifica su distribución cambia rápidamente

Para burlar la ley. Por ende la ONU declaró el

26 de Junio como el día internacional de la lucha

contra el uso y tráfico de drogas ilegales. con el objetivo de reducir el consumo de estas.

Mitzin González Bravo
Yohan M. García Ramírez
Arturo Ramírez Hernández
Jimena Llanos Melo
Andrea Trejo Avila
André Barrera Matencio

1. 2
2. 2
3. 1
4. 1
5. 1
6. 1
7. 2

10

Emmanuel Andrade Rodriguez
Rodrigo Carmona Reyes
Lucero Vargas Rivera

Videojuegos a través del tiempo

Los Videojuegos a través del tiempo

Hablaremos de la evolución de los videojuegos a través de los años.

Pero bien, todo empieza en 1947 cuando Thomas T. Goldsmith y Estle Ray patentan un sistema electrónico que simula el lanzamiento de misiles. Del mismo modo en 1958 Alighinbothan crea Tennis for two, un pequeño punto de luz que se mueva de un lado al otro de la pantalla.

Posteriormente Steve Russell del MIT crea el juego "space war", así como el primer joystick. Por consiguiente en 1972 Nolan Bushnell y Ted Dabney basados en el juego tenis for two crean Pong, primer gran éxito comercial. Crean Atari, para poder venderlo.

Durante la década de los 70 Nolan Bushnell vende ATARI a Warner Communications, lanzando en el 77 el ATARI 2600. Por otro lado, Nintendo lanza una versión de "Go". Por otro lado, Nolan Bushnell vende Atari a Warner Communications y lanza el Atari 2600. En 1978 Shiro Nishikubo lanza Space Invader.

Libeth Herrera
 Alvaro Coronado
 Leonel Valera
 Axel Lopez
 Juan Espitia
 Roberto Gonzalez

Juan
 Roberto

Espitia
 Gonzalez

medicina
 Méndez
 Ferralde

"los videojuegos a través del tiempo"

Hablaremos de la evolución de los videojuegos a través de los años. Pues bien, todo empieza en 1947 cuando Thomas T. Goldsmith y Estle Ray patentan un sistema electrónico que simula el lanzamiento de misiles. Del mismo modo en 1958 Highinbotham crea Tennis For Two, un pequeño punto de luz que se movía de un lado al otro de la pantalla.

Posteriormente Steve Ruffel del MIT crea el juego "Space War", así como el primer Joy stick. Por consiguiente en 1972 Nolan Bushnell y Ted Dabney basados en el juego Tennis For Two crean Pong primer gran éxito comercial. crean Atari para venderlo.

Durante los 70's Nintendo lanza una versión de GO. Por otro lado, Nolan Bushnell vende Atari a Warner Communication lanza el Atari ~~en 1977~~ 2600 en 1978. Juhiro Nwincendo lanza Space Invader.

	Bueno	Regular	Malo
A	✓		
B		✓	
C		✓	
D		✓	
E			✓
F	✓		
G	✓		



Daniela Medina
Valentina Méndez
Alfredo Serralde

Lirbeth
Alvaro Carradas
Axel López
Leonel Valera
Juan Espitia
Roberto González

24-Abril-2015.

Felipe Trejo
Dalia Lara Equipo 1
Natalia Retana
Aide Lopez

VAMPIROS.

En las últimas generaciones las series y películas de vampiros ~~se~~ han popularizado. Es común prender el televisor y encontrarse con alguna de estas, ~~o simplemente de este sin pagar~~ como The Vampire Diaries (2009) ~~entre otras~~ películas como Twilight, ~~entre otras~~, entre otras. Sin embargo la historia de los vampiros comenzó hace más de 100 años cuando Bram Stoker escribió Drácula, basándose en el personaje Vlad ~~Drácula~~, ~~que~~ conocido como el emperador, ~~los vampiros~~ considerado un héroe rumano, ~~pero~~ esto a causa de que opuso feroz resistencia al avance de los otomanos por ~~el~~ otro lado fue también reconocido por ser extremadamente cruel con sus enemigos, a los que condenaba a la pena del empalamiento. Existen

La versión final quedó incompleta por falta de tiempo

Vampiros: el origen

En las últimas generaciones, las series y películas de vampiros se han popularizado.

Es común prender el televisor y encontrarse con alguna de éstas como: "The Vampires Diaries" (2009), películas como "Twilight" (2008), "Blade" (1998), entre otras.

Sin embargo, la historia de los vampiros comenzó hace más de 100 años cuando Bram Stoker escribió su novela "Drácula", basándose en el personaje Vlad Tepes, fue considerado un héroe Romano.

¿QUÉ SON Y PARA QUÉ SIRVEN LOS MARCADORES DISCURSIVOS?

Jaramillo Valerio Ana Delia 202, 23-abril-2015

Los conectores nos pueden servir como su nombre lo dice para conectar ideas al realizar un texto con diferentes fines.

Son muy importantes a la hora de escribir, para formar una idea completa.

Nombre: De Marcos Uizquez Brenda Marlene
Fecha: 23 de Abril 202 ~~2015~~

Los marcadores me pueden llegar ayudar al redactar un texto utilizando muletillas y marcadores. Esto ayuda a no repetir tantas palabras en un mismo texto.

Por lo tanto es importante utilizarlos ya que se puede crear un texto lógico.

Abraham Mata Belgado 202

Dependiendo de la función, los marcadores sirven para ordenar textos, marcar comentarios y opiniones, así como partes que lo complementan.

También mejoran la capacidad de explicar y argumentar.

Nombre: Valera Ibarra Leonel

Día Mes Año
23 04 2015

Folio

Tema:

El tema de los marcadores me parece un tema bastante interesante a pesar de ser difícil y muy extenso. Por otra parte, el uso de los marcadores es una necesidad a la hora de redactar un texto para poder dar más coherencia al texto. Tienen la ventaja de darle sentido a nuestros documentos y ayudan con la comprensión.

Jueves 23 de Abril del 2015.

202.

Maria Jimena Ilano Melo.

Los marcadores son palabras que unen ideas y sirven para dar coherencia a diferentes textos.

Yo creo que son muy importantes porque sin ellos no podría comprender textos aunque a la mayoría se les dificulta encontrar la estructura del texto por estas palabras, pasan desapercibidos.

André Barrera Matencio 202

23-Abril-15

Los marcadores son importantes y todo mundo debería de saber como utilizarlos con coherencia, porque sino se saben utilizar creas una mala imagen de ti por intentar verte inteligente y querer exagerar en su uso y, naturalmente, crear muletillas.

Nombre: Vargas Rivera Lucero

23-Abril-15

Fecha:

Nombre:

Día:

Mes:

Año:

Los marcadores nos ayudan a entrelazar párrafos y nos ayudan a tener una idea mas clara del tema, no cambian el sentido del texto en ningun momento.

Nos ayudan a darle sentido a nuestros textos y a que sean entendibles con mayor facilidad, algunos se encuentran entre parentesis.

Nombre: Ramírez-Hernández Brandon Arturo

Día

Mes

Año

Folio

Tema:

23

4

15

1

El tema de los marcadores fue muy importante. Entendi que los marcadores sirven para que el texto tengan mas coherencia y mejor estructura.

Rodríguez González Sofía Elena 202
23-Abril-2015

Yo entendi que los marcadores del discurso facilitan la comprensión del texto porque ayudan a estructurar las ideas en los textos. Pueden ser utilizados en distintos tipos de texto ya sean cronológicos de causa-consecuencia, entre otros. Pueden ubicarse al principio, en medio o al final de la oración, hay algunos que son preferidos en unos textos ~~y otros~~ pero se pueden usar en todos. Gracias a ellos tienen más coherencia los textos.

Roberto González Molina. 202 23/abr/15

Creo que los marcadores discursivos sirven para entender que con el uso apropiado de algunos de ellos se le pueden dar a los textos una mayor fluidez al momento de la lectura, continuidad en la escritura y estructurar la información dentro del texto.

Creo que es un tema interesante pero necesita ser enseñado o explicado con más dinámica porque de lo contrario puede tornarse tedioso y aburrido.

Cruz Jiménez Dana Aline

202

24.04.15

Los marcadores discursivos sirven para dar coherencia a los textos.

No en todos los textos es necesario utilizarlos.

Se pueden utilizar también para darle un toque estético al texto.

Pueden iniciar un texto, continuarlo y terminarlo.

La actividad de hoy me ayudó a comprender como utilizarlos.

Pienso que la clase nos sirvió de ayuda para mejorar nuestra ortografía y saber en que parte van conectores y como estructurar al texto y que sea de mayor facilidad.

También aprendimos a trabajar en equipo, a releer una y otra vez si no le entendimos y autocriticarnos con las cosas que escribimos. Aprender a usar los marcadores en el texto.

Sewalde Pontaleón Alfredo. 202.

24-abril-2015

Andrea Trejo Avila 202.

Para escribir un texto, necesitamos que la información este bien ordenada, al igual que las ideas, que tenga coherencia, sin faltas de ortografía y tenemos que tener un conocimiento previo del tema. Para esto podemos utilizar conectores, funciones textuales y los marcadores.

Axel Ivan López Sotelo

23/04/2015

Grupo 202

Los Marcadores Son una herramienta importante y de mucha ayuda.

Gracias a ellos podemos darle continuidad y congruencia a un texto ya que los marcadores son de mucha ayuda.

Se clasifican en varias categorías que son las que los diferencian unos de otros.

Equipo 1.

Mamá, se que últimamente no te he ayudado con los labores de el hogar y que no me encuentro en condiciones de pedir permiso, pero si tú me dejas ir a esta fiesta, prometo que no salgo en 1 mes y te ayudo todos los días en la casa, por favor!!

12-11-15

Porque hasta el momento he cumplido con la responsabilidad de ir a la escuela y entregar mis trabajos, a parte tengo una buena conducta y aunque no hago los labores del hogar, creo que por mi esfuerzo en la escuela me deberían dejar ir.

Introducción

Mami: si me dejas ir a la fiesta de fin de año prometo ayudarte más en casa y obedecer en todo lo que me digas. y si no lo hago no me vuelvas a dar permiso nunca. por favor. sí?!!

²² Hubo una huelga, así que no fue posible terminar la secuencia

Mamá como sabes el semestre va a terminar el semestre y mis compañeros están organizando una fiesta para festejarlo y me encantaría que me dejaras ir pues mis amigos van a asistir.

Y sé que desde hace tiempo no te he ayudado con los labores del hogar ya que me he presionado bastante con los trabajos finales de la prepa, es por eso que no he tenido el tiempo necesario para cumplir con lo que me toca.

Tu has notado que mis calificaciones son muy buenas, que me la paso haciendo tarea y que no salgo a ningún otro lado más que a la prepa.

Susana Bello
Lizeth Martínez
Fernanda Luna

Equipo 2.

Fácil, Tu Permiso se puede retirar del buen comportamiento que eh tenido en la escuela, estoy conforme que en casa no ayudo como tu quisieras pero me esfuerzo en mi unica obligacion "segun tu", la escuela, creo que merezco una remuneracion de mi esfuerzo durante todo el semestre, eh sido un buen hijo y si bien yo no encuentro cosas por las cuales tu permiso sera denegado, todo quedara en tu decision. Te quiero mucho

Manuel Joshua Soto Cruz.

Arizmend. De la Vega Fernanda 311 12-11-15

Dejame ir a la fiesta, se que no hize nada de limpieza pero por favor, es el primer momento en que no hago lo que me dices. Sin embargo prometo no llegar tarde y apurarme el día de mañana sin ayuda de ustedes. Y para que veas que estoy arrepentida pero quiero ir a la fiesta cre la comida de una semana, esto incluye el desayuno, cena y comida. Entonces si aceptas.

Fernando José C. Garcia	311	12	11	2015
Mama: Se que me he portado mal y he cometido algunos errores en la escuela pero los he solucionado y me he dado cuenta de mis propios errores pero quisiera que me dejaras ir a una fiesta prometo ya no equivocarme más y haré hacer de las mías.				

Mama en la escuela habra una fiesta de fin de curso
Puedo ir. antes de que me digas que no se que no he ayudado
mucho en la casa por falta de tiempo pero se que no es
excusa para justificar la falta de ayuda en el hogar. sin embargo
en la escuela mantengo un buen promedio. Soy buen hijo y no
tengo vicios. Se que esto no es suficiente para remplazar mis
responsabilidades en la casa. Todo quedara en la decision que
desidas tomar. Solo te digo por ultimo te quiero y te
obedescere tu decision.

Manuel Sola
Fernanda Ansmeldi
Fernando José.

Norma