



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**El uso de los marcadores discursivos como herramienta gramatical para mejorar la composición escrita en los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.**

**Una propuesta de planeación didáctica basada en el método ELI y en el uso de recursos digitales.**

**TESINA**

**que para obtener el título de:**

**Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas**

**Presenta:**

**María de los Ángeles García Montoya**

**Asesora:**

**Ana Isabel Tsutsumi Hernández**

**Ciudad Universitaria, CDMX, 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Planteamiento del problema	5
1.1 La enseñanza de la lengua escrita en México	6
1.1.1 Dos enfoques de la enseñanza de la gramática	10
1.1.2 El enfoque comunicativo en los libros de texto	11
1.2 Planteamiento del problema	12
1.2.1 Contexto	12
1.2.2 Definición del problema	13
1.2.3 Preguntas orientadoras	14
1.2.4 Objetivos	15
1.2.4.1 Objetivo general	15
1.2.4.2 Objetivos específicos	15
1.2.5 Justificación de la propuesta	16
1.2.6 Beneficios esperados	18
1.2.7 Delimitación y limitaciones del estudio	20
Capítulo 2. Aspectos teóricos y prácticos de la propuesta didáctica	21
2.1 La composición escrita, una habilidad básica	21
2.1.1 Modelo de composición escrita	21
2.1.2 El proyecto del IEMS para la enseñanza de la escritura	23
2.2 Los marcadores discursivos	34
2.2.1 Clasificación de los marcadores discursivos	35
2.2.2 Funciones de los marcadores discursivos	37
2.2.2 Algunas consideraciones sobre la enseñanza de los marcadores discursivos	41

2.3 Fundamentos pedagógicos	44
2.3.1 El método ELI	45
2.3.1.1 Momentos y funciones didácticas	46
2.3.1.2 Momento A: Ambiente y Activación	46
2.3.1.3 Momento O: Orientación de la atención	48
2.3.1.4 Momento PI: Procesamiento de información	48
2.3.1.5 Momento R: Repaso (recuperación)	49
2.3.1.6 Momento E: Evaluación	49
2.3.1.7 Momento I: Interdependencia	50
2.3.1.8 Momento SSMT: Sentido, significado, metacognición y transferencia	50
2.3.2 Secuencias didácticas y recursos digitales en ambientes de enseñanza híbridos	52
Capítulo 3. Propuesta para la enseñanza de los marcadores discursivos en Lengua y Literatura I y IV	57
3.1 Los marcadores discursivos en la educación básica	57
3.1.1 Lección de sexto de primaria	57
3.1.2 Lección de tercero de secundaria	60
3.2 Contenido disciplinar o conocimientos conceptuales de la propuesta	63
3.2.1 Marcadores discursivos y productos meta	63
3.2.2 Análisis de los marcadores discursivos	64
3.2.2.1 Marcadores discursivos aditivos «además» y «es más»	65
3.2.2.2 Reformuladores explicativos «o sea» y «es decir»	70
3.2.2.3 Contraargumentativos integrados y parentéticos «pero» y «además»	73
3.3 Contenido pedagógico de la propuesta: secuencias didácticas	78
3.3.1 Lengua y Literatura 1. Comentario de texto	81
3.3.2 Lengua y literatura 4. Ensayo	102
Conclusión	136

Referencias	140
Anexo 1. Diferencias entre puntajes y niveles de logro de estudiantes por tipo de escuelas en la prueba PLANEA	147
Anexo 2. Principales aspectos de la enseñanza del español en primaria	151
Anexo 3. Principales aspectos de la enseñanza del español en secundaria	152
Anexo 4. Algunos enlaces a recursos educativos digitales	153

## Resumen

En 1993, la enseñanza del español en la educación básica mexicana transitó de una orientación tradicional y estructuralista a una de índole comunicativa. A casi tres décadas de distancia, la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna no solo sigue siendo imprecisa, sino que el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa está lejos de ser el esperado: se ha constatado que la capacidad de los estudiantes para escribir textos extensos y complejos se sitúa en niveles mínimos, una de las causas, el uso deficiente de los elementos de coherencia textual, como los marcadores discursivos. Esta realidad justifica la propuesta que aquí se presenta: una guía para la enseñanza de estas unidades lingüísticas, importantes en el discurso oral, pero fundamentales en el escrito, pedagógicamente sustentada en el método ELI y dispuesta en un formato de secuencia didáctica que incluye sugerencias de uso de recursos digitales que posibilitan la creación de entornos de enseñanza híbridos. Así, se presentan dos secuencias didácticas para las asignaturas Lengua y Literatura 1 y 4 que se imparten en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, en las que se integran los conocimientos disciplinar, pedagógico y tecnológico, con un propósito específico: incrementar la calidad en las producciones escritas de los estudiantes.

## Introducción

Prácticamente todos los aprendizajes escolares están relacionados con la capacidad lingüística, los textos, principalmente los escritos, son su materialización. La importancia de la expresión escrita y de la composición de textos trasciende el ámbito escolar para situarse en un lugar privilegiado, casi indispensable, en el universo de los conocimientos.

Una buena enseñanza de la composición escrita en las escuelas, dada la naturaleza y complejidad de este proceso, es fundamental para que se den aprendizajes significativos, por tanto, ha de ser una práctica reflexiva, organizada, contextualizada y orientada al logro de propósitos de aprendizaje claros y específicos. Desafortunadamente, en las aulas de las escuelas mexicanas, principalmente de las públicas, se observa y se constata, como se verá más adelante, un problema que debe preocuparnos: la deficiencia con la que los estudiantes se comunican por escrito. Es a partir de este hecho que surge la intención de presentar una guía para la enseñanza de uno de los elementos que dan coherencia a los textos: los marcadores discursivos (también llamados marcas textuales, conectores, nexos, entre otros términos), unidades lingüísticas importantes en el discurso oral, pero fundamentales en el escrito. El aspecto pedagógico de esta guía académica es el método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación), propuesto por el doctor Ramón Ferreiro. Las funciones didácticas que componen el método ELI están organizadas en la secuencia didáctica, en torno a estas se presentan actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se ejercita la escritura, con énfasis en los marcadores discursivos, y en las que el uso de recursos digitales, necesarios hoy en día en cualquier entorno de enseñanza, pretenden potenciar y motivar el aprendizaje.

En el primer capítulo de este estudio se describe el problema que da lugar a este trabajo. Se presentan los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) de 2017 y 2018 que indican el nivel de dominio de los estudiantes de educación básica y media superior en el empleo de la gramática textual en situaciones comunicativas. Para responder al cuestionamiento sobre la forma en que se enseña el español en las escuelas mexicanas, se revisa el enfoque actual de la enseñanza de esta materia: cómo fue introducido este paradigma en las escuelas, cómo fue adoptado por los docentes y cuál es el panorama actual de la

enseñanza de la lengua materna. Es decir, se define el problema en cuestión. En este capítulo se presentan también las preguntas que orientaron este estudio, la justificación del mismo y los objetivos y beneficios que se pretenden alcanzar, así como las delimitaciones (y limitaciones) del mismo.

La gramática textual describe las reglas para la construcción óptima de un texto. Si el texto es objeto de enseñanza, han de considerarse entonces acciones didácticas, tanto para el proceso de composición como para el producto resultante, es decir, hay que ocuparse del proceso de escritura y del texto mismo. Tomar como referencia un modelo teórico de composición escrita es de gran ayuda para identificar las fases y las actividades que han de llevarse a cabo durante la enseñanza de la composición escrita. En el capítulo 2 se presenta un modelo, similar al de Flower y Hayes, del que interesa principalmente la fase de la textualización (transcripción), pues en esta se concreta el dominio de la gramática que da forma a las ideas: macroestructura, estructura del texto y fines comunicativos. Es la fase de textualización en la que se ubica el asunto que atañe a este estudio: el uso de los marcadores discursivos. En este mismo capítulo, se expone el modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), a cuyos profesores de Lengua y Literatura está dirigida esta propuesta, y se revisan brevemente los programas de estudio de los cuatro cursos de Lengua y Literatura que ahí se imparten, análisis necesario que permite sugerir cuáles son aquellos marcadores discursivos ideales para abordar en cada asignatura, una vez estudiados su concepto, características, funciones y algunos aspectos de su enseñanza.

Un fundamento pedagógico debe sustentar toda metodología de enseñanza. La base pedagógica de la guía aquí presentada es el método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación), propuesta por el doctor Ramón Ferreiro, un método de momentos (fases), funciones y estrategias didácticas, que se describe con amplitud en este capítulo. Como parte de las estrategias, se sugiere el uso de recursos digitales en los ambientes de enseñanza, no solo en los presenciales y virtuales, sino en los que se conoce hoy como entornos híbridos. Estos dos factores, la formación pedagógica y el uso de recursos tecnológicos, son dos retos a los que se enfrentaron los docentes durante la contingencia sanitaria por COVID-19 y, posiblemente, hasta la fecha. Como se verá más adelante, durante la suspensión de clases presenciales se



hizo indispensable incidir en estos dos ámbitos para enfrentar las nuevas exigencias educativas.

Los marcadores discursivos guían, por sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se dan en la comunicación, son las piezas clave para determinar e interpretar el sentido del discurso y por ello forman parte de la macroestructura de un texto. El capítulo 3 comprende un análisis breve, pero suficiente, de la enseñanza de estas unidades en dos lecciones de dos libros de texto, uno de primaria y otro de secundaria. Esta revisión resulta necesaria para identificar las carencias en la enseñanza de estos elementos y para proponer, en primer lugar, una distribución de los marcadores para su estudio en los programas de Lengua y Literatura del IEMS y, en segundo, una forma de análisis de algunos tipos de marcadores con el fin de diseñar ejercicios que permitan practicar su uso.

Finalmente, a manera de concreción de la propuesta, se presentan dos secuencias didácticas en donde se integran los elementos ya señalados: el método ELI, el uso de recursos digitales y, por supuesto, el estudio de los marcadores discursivos, su análisis y ejercitación; todo ello enfocado a que los estudiantes escriban textos coherentes que se convertirán en los productos meta de las asignaturas de Lengua y Literatura 1 y 4.

Este trabajo es una invitación a los docentes de Lengua y Literatura del IEMS para que integren en su actividad docente un método de enseñanza bien definido, un formato de planeación didáctica que les permita reflexionar, organizar y ajustar su práctica diaria, y el uso de recursos digitales didácticos con los que es posible crear entornos de aprendizaje virtuales e híbridos. Esta propuesta puede considerarse como una directriz para el docente, una guía que oriente sus acciones y que le permita reflexionar sobre su quehacer e intervenir en él. Pero, sobre todo, representa una invitación a abordar un contenido disciplinar de gran importancia en la comunicación escrita: el uso de los marcadores discursivos, elementos de orden gramatical y pragmático, indispensables en la comunicación oral y escrita, que dan sentido al discurso y que, por lo tanto, son elementos insustituibles en el desarrollo de las competencias comunicativa y textual.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

La expresión oral y la escritura son competencias curriculares básicas por el hecho de que todos los aprendizajes están relacionados con la capacidad lingüística y porque son los textos, principalmente los escritos, su materialización.

La lengua escrita, como señala Salvador Mata, es el culmen del aprendizaje lingüístico por la cantidad de estructuras que en ella predominan (sintácticas y textuales), los procedimientos involucrados (orales o de vocalización, grafomotor o sustitución de palabras por signos), la situación de comunicación (trasciende el espacio y el tiempo), los instrumentos físicos empleados (requiere de habilidades motoras), el modo de adquisición (instrucción formal, generalmente en la escuela) y la necesaria descontextualización (se abandona el contexto para situarse en procesos de análisis más conscientes), entre otras razones.<sup>1</sup> Por ello, tanto el aprendizaje como la enseñanza de la escritura son procesos muy complejos. Entre los problemas relacionados con la enseñanza, Salvador Mata señala la poca preparación del docente, la insuficiente ejercitación en las escuelas y lo poco nutrido, en cuanto a habilidades y motivación, de los ejercicios de composición de textos,<sup>2</sup> lo que da como resultado que los estudiantes, en casi todos los grados escolares, no desarrollen con suficiencia las habilidades de expresión escrita esperadas en las escuelas. Los resultados de pruebas nacionales e internacionales que, entre otras cosas, miden la capacidad de expresión escrita de los estudiantes, permiten tener una visión general del nivel de desempeño estudiantil en esta materia. Cabe preguntarse qué sucede en el caso de México: ¿cuál es el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes, específicamente en el plano de la gramática textual? ¿A qué se deben estos resultados? ¿Cuál es la relación entre estos indicadores y el actual enfoque de la enseñanza del español? Son estas las cuestiones que se abordan en el presente capítulo.

---

<sup>1</sup> Francisco Salvador Mata, *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Ediciones Aljibe, Granada, 1997, p. 20-23.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 38.

## 1.1 La enseñanza de la lengua escrita en México

El informe de resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)<sup>3</sup> de 2018 indica que en el rubro «Lenguaje y Comunicación» el 49% de estudiantes de 6° de primaria de las escuelas públicas mexicanas está en «Nivel I Dominio insuficiente», lo que quiere decir que localizan información explícita en textos narrativos y expositivos y comprenden la estructura de oraciones simples, pero no relacionan segmentos de información explícita entre sí ni tampoco logran establecer el significado de elementos no explícitos en textos narrativos y expositivos; además, no utilizan **conjunciones** y **nexos de causa efecto**<sup>4</sup> en oraciones complejas (lo cual es requisito para obtener el nivel II de la misma escala). Lógicamente, este 49% tampoco ha logrado utilizar **nexos comparativos y de temporalidad** en párrafos (nivel III) ni utilizar diferentes tipos de **nexos de causa efecto, comparativos, de temporalidad y adversativos** en textos completos (nivel IV) (*vid.* Ilustración 1.1).<sup>5</sup> En el caso de 3° de secundaria, los resultados de PLANEA de 2017 muestran que solo el 8.3% de los estudiantes alcanza un nivel IV (*vid.* Ilustración 1.2).<sup>6</sup> Aunque en ninguno de los niveles de la prueba se menciona de manera explícita el uso de nexos, las habilidades y conocimientos que se evalúan, sí están relacionados con estos

---

<sup>3</sup> PLANEA es un conjunto de pruebas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrollaron para el ciclo escolar 2014-2015, y hasta 2018, con el objetivo de conocer la medida en que los estudiantes lograron el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación obligatoria. Se eligió mostrar estos resultados por tres razones: la prueba tuvo carácter nacional –se obtuvieron resultados nacionales–; se evaluaron conocimientos esenciales de estudiantes de los últimos niveles de primaria, secundaria y educación media superior –que es el tipo de conocimiento y población estudiantil que interesan en este trabajo–; y porque la prueba permitió conocer el estado de la educación en México –en lugar de estudios comparativos entre países, como es el caso de las evaluaciones internacionales. Se tomaron como referencia las pruebas PLANEA de sexto grado de primaria (2018) y tercero de secundaria (2017) porque fueron las últimas realizadas por el INEE, antes de que este organismo fuera sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, en 2019. A partir de ese año no se publican resultados nacionales ni estatales, pues las pruebas no son ya de carácter nacional (modalidad PLANEA referida al Sistema de Educación Obligatoria), sino escolar (modalidad PLANEA para las comunidades escolares), lo que quiere decir que están dirigidas a los centros escolares con el fin de que obtengan información acerca del logro alcanzado por los estudiantes y así detectar áreas, temas o contenidos que requieren de mayor atención. DOF, *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. DOF, México, 2020 [En línea]:

<https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/programa-institucional-2020-2024-de-mejoredu?idiom=es>

[Consulta: 25 de enero, 2022].

<sup>4</sup> El resaltado en negritas es mío.

<sup>5</sup> INEE, *Planea. Resultados nacionales 2018. 6° de primaria*. SEP, México, 2018, p. 53.

<sup>6</sup> INEE, *Planea. Resultados nacionales 2017. 3° de secundaria*. SEP, México, 2018, p. 12.

elementos, desde la interpretación del sentido de los textos (nivel I) al análisis y jerarquización de argumentos y la evaluación de información implícita y explícita (nivel IV). En el caso de la educación media superior, la prueba PLANEA evalúa a estudiantes que están por concluir este nivel educativo: 33.9% se ubica en el nivel I, lo que quiere decir que comprenden información explícita en textos sencillos, pero no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos; el 28.1% está en el nivel II, en el cual identifican ideas principales, discriminan y relacionan información y la organizan para un propósito; el 28.7% se ubica en el nivel III, lo que significa que **reconocen conectores argumentativos** e identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito, de acuerdo con la finalidad comunicativa; finalmente, solo el 9.2% de la población estudiantil evaluada en esta prueba alcanzó el nivel IV, esto es, únicamente 9 de cada 100 estudiantes son capaces de planear escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos, e **interpretan y valoran información** de diferentes tipos de texto (*vid.* Ilustraciones 1.3 y 1.4).<sup>7</sup>

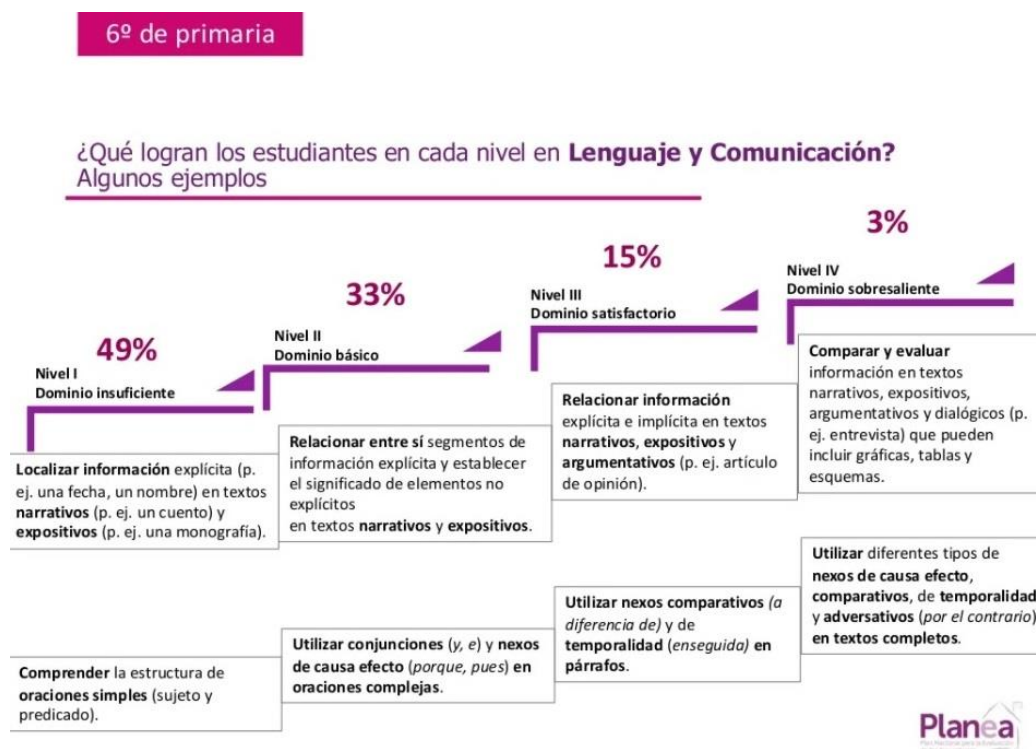


Ilustración 1.1. Resultados de PLANEA 2018 Sexto de primaria.

<sup>7</sup> INEE, *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior*. SEP, México, 2017, p. 6.

**3º de secundaria**

Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo, a nivel nacional

Lenguaje y Comunicación.

Los alumnos son capaces de...

Nivel IV	Analizar y jerarquizar argumentos, con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos complejos.
Nivel III	Interpretar información explícita e implícita de textos literarios, informativos y argumentativos. Además, vincular información entre el texto y sus recursos gráficos.
Nivel II	Identificar la estructura de textos literarios e informativos y relacionar información cuando ésta es explícita. No obstante, cuentan con un desarrollo interpretativo que apenas empieza a manifestarse.
Nivel I	Identificar, localizar y extraer información en textos y gráficas sencillos; sin embargo, tienen dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos.

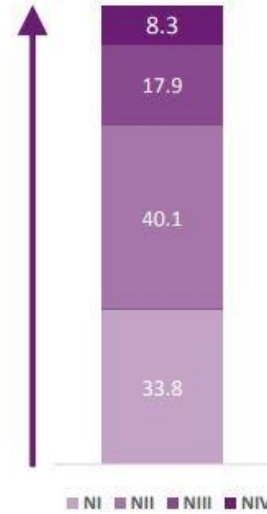


Ilustración 1.2. Resultados de PLANEA 2017 3º de secundaria.

Gráfica 3.1 Porcentaje de estudiantes por nivel de logro en PLANEA EMS 2017

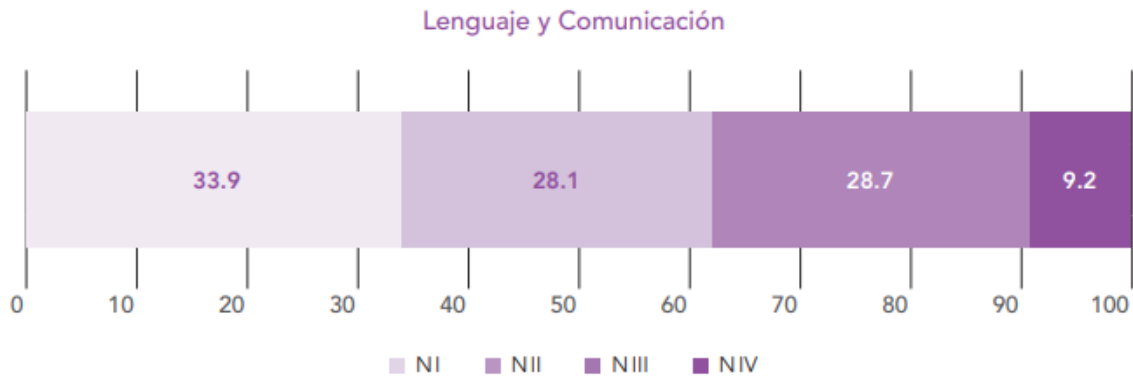


Ilustración 1.3. Resultados nacionales PLANEA 2017. Educación Media Superior.

Nivel	Descriptor (extracto)
I	No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura.
II	Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve; asimismo, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito.
III	Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión); identifican las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa, y utilizan estrategias para comprender lo que leen.
IV	Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor; interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión), e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación).

Ilustración 1.4. Niveles de logro. PLANEA 2017. Educación Media Superior.

Los resultados del programa PLANEA apuntan a una deficiencia de conocimientos de una gramática que va más allá del nivel de la oración. Es decir, la mayoría de los estudiantes carecen de la capacidad para emplear una gramática de tipo textual<sup>8</sup> adaptada a situaciones concretas de comunicación.<sup>9</sup> Dado que la gramática del texto va más allá de una ampliación de la gramática oracional, en su enseñanza deben considerarse nociones como texto –en el sentido de unidad comunicativa–, productor y receptor, proceso comunicativo, competencias,

<sup>8</sup> La gramática textual es una gramática orientada al análisis del discurso, pensada en las condiciones de uso de la lengua y en función de lo que los textos pretenden comunicar, ello implica que tiene una correlación absoluta con el contexto y que permite una interpretación discursiva (Cfr. Salvio Martín Menéndez, *¿Qué es una gramática textual?* Littera Ediciones, Buenos Aires, 1ª ed., 2006). La gramática del texto se ocupa de los recursos con que cuentan las lenguas para construir los textos, uno de esos recursos son los marcadores discursivos (Cfr. Manuel Casado Velarde, “Lingüística del texto y marcadores del discurso”, en Martín Zorraquino y Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco Libros, Madrid, 2ª ed., 2008, pp. 55-70).

<sup>9</sup> Es destacable la diferencia en cuanto a puntajes y niveles de logro obtenidos por los estudiantes según el tipo de escuela. Los estudiantes de escuelas privadas (y autónomas, en el caso de la educación media superior) presentan mayores puntajes y niveles de logro que los estudiantes del resto de las escuelas (ver Anexo 1).

contexto, coherencia, adecuación y cohesión.<sup>10</sup> Ante esto, cabe preguntarse cómo se enseña la gramática textual en las escuelas de educación básica mexicanas.<sup>11</sup>

### 1.1.1 Dos enfoques de la enseñanza de la gramática

Para responder al cuestionamiento arriba planteado es necesario remitirse a la propuesta metodológica de la enseñanza de la lengua materna en la educación básica.<sup>12</sup> Son tres las perspectivas que se han adoptado:<sup>13</sup> la tradicional, enfocada a la idea de corrección de la lengua; la estructural, centrada en el estudio de la lengua como sistema; y la funcional comunicativa, adoptada en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y que introdujo el paradigma del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna<sup>14</sup> con el cual se buscó desarrollar la competencia comunicativa, esto es, el conjunto de saberes, destrezas y actitudes que hacen posible el intercambio comunicativo correcto, adecuado, creativo, coherente y eficaz en diversas situaciones y contextos de la comunicación.<sup>15</sup>

El enfoque comunicativo se basa en la intervención en el aula, es decir, en una acción docente dinámica, una planificación flexible y una reflexión sobre la finalidad de la enseñanza de la lengua en la actualidad: su uso comunicativo y funcional.<sup>16</sup> Por tal razón, la planeación didáctica debe realizarse a partir de la idea de que el estudiante tiene la necesidad

---

<sup>10</sup> Ma. Isabel Gracida y Pamela Vicenteño, “El bachillerato: algo más que la punta del iceberg”, en José Moreno de Alba (coord. general), Gloria Estela Báez Pinal, Elizabeth Luna Traill y Tatiana Sule Fernández (coords.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. UNAM, México, 2009, pp. 523-557.

<sup>11</sup> En este trabajo no se ha tomado en cuenta la educación preescolar porque, aunque se trate de educación básica, en este nivel los estudiantes aún no saben leer ni escribir.

<sup>12</sup> Un panorama general de la educación en México desde 1921 a 2010 se encuentra en Rodolfo Tuirán y Susana Quintanilla, *90 años de educación en México*. FCE, México, 2012. Para una revisión más exhaustiva pueden consultarse los cuatro volúmenes de *La educación pública: patrimonio social de México* publicados por la SEP y el FCE en 2011.

<sup>13</sup> En los anexos 2 y 3 se muestran cuadros informativos con las diferentes propuestas didácticas de la enseñanza del español en México.

<sup>14</sup> DOF, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación, México, 2012, p. 11.

<sup>15</sup> Carlos Lomas, “Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)”. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, 8, 23, (julio-diciembre, 2015), pp. 8-19.

<sup>16</sup> Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Limusa-UNAM, México, 2004; Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.), *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Paidós, México, 1993.

de comunicarse, que ya posee cierta capacidad para hacerlo y que existen circunstancias específicas del contexto que influyen en el sentido de la comunicación.

### 1.1.2 El enfoque comunicativo en los libros de texto

Una rápida revisión de los libros de texto de español de educación primaria y secundaria ayuda a determinar en qué medida la propuesta educativa de la enseñanza de la lengua materna se apega al enfoque comunicativo. En el caso de la educación primaria, en las orientaciones generales de la enseñanza de la lengua se destaca que:<sup>17</sup>

- Los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura cuando interpretan y producen textos.
- Escribir no significa trazar letras, sino producir textos con sentido que respondan a una necesidad comunicativa.
- Las prácticas sociales del lenguaje son el punto de partida para la construcción de los contenidos curriculares.
- Los niños necesitan ser productores y lectores de textos reales para comunicarse con eficacia en diferentes contextos sociales.
- Escribir significa comunicarse, construir mensajes con sentido por medio de la escritura.

Como puede observarse, uno de los fundamentos de la propuesta metodológica de la enseñanza del español en la educación básica es desarrollar la expresión escrita. Se considera que un aspecto central de la lengua es la naturaleza de la escritura como sistema de representación del lenguaje oral que debe ser reconstruido y comprendido en un proceso interno de elaboración hasta llegar al conocimiento convencional.<sup>18</sup> A lo largo de su formación, y en orden progresivo de dificultad, los estudiantes deben leer y escribir una variedad de textos: refranes, recetas, adivinanzas, anuncios, cartas, instructivos, formularios, etcétera. Las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas en los libros de texto, además, deben girar en torno a situaciones comunicativas relevantes. Para el desarrollo de estas lecciones, a los docentes de los dos primeros grados se les proporciona el *Libro para el*

---

<sup>17</sup> SEP, *Libro para el maestro Lengua materna. Español. Primer grado*. Secretaría de Educación Pública, México, 2019.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 21.



*docente* cuyo propósito es “ofrecer orientaciones y sugerencias didácticas que ayuden a organizar el trabajo en el aula, con el fin de promover el aprendizaje del lenguaje oral y escrito”,<sup>19</sup> y que incluye un conjunto de actividades para las 33 semanas del curso, la dosificación anual y una secuencia didáctica que sirve como ejemplo de planeación didáctica.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Si en el enfoque comunicativo, perspectiva actual de la enseñanza del español en México, se establece que, a diferencia de las anteriores propuestas educativas, se ha de priorizar la actuación comunicativa en los estudios del habla, se sobrepasa el estudio de la oración y se deben tomar en consideración el contexto y la situación de comunicación para la enseñanza,<sup>20</sup> aunado a que, en apariencia, los libros de texto reflejan la aplicación de dicho enfoque, surge entonces la cuestión de cuáles son las causas de los bajos niveles de desempeño que se observan en los resultados de estudios como el de PLANEA.

### **1.2.1 Contexto**

En 1993, año en que se implementó el enfoque comunicativo en las aulas de educación básica mexicana, la capacitación docente fue prácticamente nula: los docentes recibieron un paquete de actividades didácticas y el nuevo programa, cuyos contenidos debieron organizar ellos mismos.<sup>21</sup> El enfoque comunicativo sustituyó al tradicional-estructuralista, lo que significó un cambio en la enseñanza de la gramática, no su omisión. También se pasó por alto que, además de conocer la disciplina, el enfoque comunicativo exige conocimientos teóricos y prácticos del proceso de comunicación y de su implementación en el aula.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> SEP, *Libro para el maestro...*, *op. cit.*, p. 7.

<sup>20</sup> Carlos Lomas, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro, Barcelona, 2014.

<sup>21</sup> Para conocer más sobre la falta de formación de los profesores en el enfoque comunicativo se puede consultar Araceli Ruiz Basto, Bárbara Pedraza Castillejo *et al.*, “¿Cómo se ha interpretado el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español en las licenciaturas de la normal?”, en J. G. Moreno de Alba, *op. cit.*, pp. 591-617.

<sup>22</sup> Gloria Estela Baez Pinal (coord.), *La enseñanza del español: Problemas y perspectivas en el nuevo milenio. Memoria del Primer Encuentro: Problemas y perspectivas de la enseñanza del español*. UNAM, México, 2007.

### 1.2.2 Definición del problema

Investigaciones reunidas en la obra *Historia y presente de la enseñanza del español en México*, coordinada por el doctor José G. Moreno de Alba,<sup>23</sup> evidencian que, a más de dos décadas después de haber sido implementado el enfoque comunicativo en la educación básica, subsiste la poca claridad con respecto a su implementación. La falta de capacitación, por ejemplo, es una de las causas de que un buen número de docentes no haya asimilado el objetivo principal del enfoque: la intervención en el aula como mecanismo de reflexión sobre el propósito comunicativo del uso de la lengua. Los programas de estudio, por otro lado, proponen orientaciones que mezclan el enfoque comunicativo con el conocimiento de la estructura de la lengua,<sup>24</sup> reflejan una interpretación insuficiente del enfoque y su práctica en el aula no corresponde con los propósitos planteados.<sup>25</sup> Estas investigaciones también han puesto en evidencia la necesidad de dar continuidad a métodos y teorías de la enseñanza que a largo plazo repercutan en el aprendizaje de los escolares.<sup>26</sup>

La falta de comprensión del enfoque comunicativo también se observa en el diseño curricular de los libros de texto. El Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe (LLECE) en 2004, en el que se revisaron los programas curriculares y libros de texto de 16 países de América Latina y el Caribe, y el estado mexicano de Nuevo León, evidenció que la intención comunicativa de los libros consiste en la presentación de textos de determinados géneros discursivos a partir de los cuales se deben identificar las categorías gramaticales.<sup>27</sup> Esto nos indica que no ha quedado suficientemente claro que la finalidad del enfoque comunicativo es propiciar el uso de la lengua como instrumento de comunicación,

---

<sup>23</sup> Esta obra se llevó a cabo con el apoyo del *Proyecto Lenguaje, comunicación e identidad*, del Programa “Sociedad y Cultura. México Siglo XXI”. La enseñanza del español en México.

<sup>24</sup> David Ochoa, María Teresa Ruiz *et al.*, “La enseñanza del español en la educación básica secundaria: entre conocer la lengua y el enfoque comunicativo”, en J. G. Moreno de Alba, *op. cit.*, pp. 371-385.

<sup>25</sup> A. Ruiz, *op. cit.*, p. 591.

<sup>26</sup> Tatiana Sule Fernández y Karla Amozurrutia Fernández, “Formación y capacitación de maestros, la mejor inversión. Enseñanza de la lengua española en la escuela primaria (1993-2007)” en J. G. Moreno de Alba, *op. cit.*, p. 207.

<sup>27</sup> Fabio Jurado Valencia, “Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura?”. *Enunciación*, 15, 1 (enero-junio, 2010), pp. 15-32 [En línea]: <https://doi.org/10.14483/22486798.3102> [Consulta: 12 de junio de 2020].

es decir, el énfasis debe estar en todo el proceso de comunicación y no solo en el código, por lo que es preciso saber para quién, para qué, con qué fin y sobre qué se escribe. Esta es la razón por la que estudiar la gramática textual es fundamental.

### **1.2.3 Preguntas orientadoras**

A esta deficiencia en la comprensión y en el cumplimiento de la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo, se suma, como se verá más adelante, otro problema: una carencia de formación pedagógica que, por una parte, imposibilita al docente para apropiarse de un método de enseñanza que promueva el desarrollo pleno de las habilidades de los estudiantes, y, por otra, le dificulta la identificación del uso didáctico de recursos, entre ellos, los digitales.

Ante este problema, y con el fin de conducir este trabajo, se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se puede intervenir en el aula, mediante una práctica reflexiva, para que la enseñanza de la lengua escrita esté dirigida a su uso comunicativo y de esta manera mejorar la producción de textos escritos de los estudiantes?
- ¿Cómo identificar y analizar los aspectos de índole gramatical y textual de los marcadores discursivos a fin de resaltarlos durante su enseñanza, para que, al utilizarlos, los estudiantes puedan crear composiciones escritas de calidad, según las características de las evidencias de aprendizaje y los propósitos planteados en los programas de estudio?
- ¿Cómo acercarse a un método de enseñanza probado, flexible y fácil de seguir, que permita realizar planeaciones que guíen las acciones en el aula, a fin de propiciar el desarrollo de habilidades de composición escrita en los estudiantes?
- ¿Qué tipo de recursos digitales pueden incorporarse en el aula para diversificar la enseñanza y motivar a los estudiantes en el aprendizaje y ejercitación de la lengua escrita?

## **1.2.4 Objetivos**

Con el propósito de responder las preguntas arriba enunciadas y, al mismo tiempo, delimitar el alcance de este estudio, es necesario explicitar cuáles serán sus objetivos.

### **1.2.4.1 Objetivo general**

Proponer una guía de intervención dinámica en el aula centrada en el estudio de los marcadores discursivos con un enfoque de uso comunicativo y basada en el método ELI y en el uso de recursos digitales, para mejorar la composición escrita de los estudiantes de la asignatura de Lengua y Literatura del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS).

### **1.2.4.2 Objetivos específicos**

Para alcanzar el objetivo general arriba enunciado, se han determinado los siguientes objetivos específicos:

- Proponer una selección de los marcadores discursivos más convenientes para cada producto meta, según las características de este y los propósitos de aprendizaje establecidos en los programas de estudio de las asignaturas de Lengua y Literatura del IEMS.
- Ejemplificar cómo se pueden estudiar los marcadores discursivos para que, a partir de sus características y funciones, se diseñen ejercicios que permitan practicar su uso.
- Presentar el método ELI como una guía pedagógica para la planeación de la enseñanza.
- Presentar un formato de secuencia didáctica en el que se organicen los propósitos de aprendizaje, las estrategias didácticas, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los recursos digitales sugeridos y los tiempos recomendados para cada una de las acciones educativas que se propone seguir en el aula.
- Introducir en la planeación didáctica la utilización de algunos recursos digitales educativos que, por sus características, generan motivación para el aprendizaje,

ayudan a desarrollar habilidades de escritura y sirven como instrumentos de autoevaluación del conocimiento.

### 1.2.5 Justificación de la propuesta

Como se ha mencionado, el fin último del enfoque comunicativo es el logro de la competencia comunicativa, la cual implica el desarrollo de otras competencias como la pragmática, la sociolingüística y la gramatical. En este trabajo, es de interés primordial esta última, específicamente en lo que corresponde a la gramática textual que, como lo señala Casado Velarde, se ocupa de describir los procedimientos para construir textos.<sup>28</sup>

A diferencia de las perspectivas tradicional y estructuralista, en el enfoque comunicativo la gramática adquiere un nivel secundario, pero esto no quiere decir que su estudio queda excluido, sino que debe centrarse en un uso lingüístico contextualizado comunicativamente, pues para desarrollar la competencia gramatical el hablante debe utilizar el sistema, y, por lo tanto, requiere conocerlo. En esta idea coinciden expertos como Fabio Jurado quien señala que la reflexión sobre la gramática no constituye el punto de partida, sino el punto de llegada, en tanto es tan natural preguntarse cómo funciona lo que hacemos con el lenguaje y por qué el lenguaje es como es.<sup>29</sup> Daniel Cassany, si bien prioriza el significado global del texto sobre la forma, no niega que la gramática debe ser considerada en el proceso.<sup>30</sup> Castellà propone una «gramática pedagógica» que considere adecuación al contexto, coherencia informativa y cohesión textual.<sup>31</sup> Por su parte, Carlos Lomas señala que el dominio de la competencia lingüística favorece la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos y que el enfoque comunicativo no pretende sustituir las referencias gramaticales con las orientaciones pragmáticas o discursivas, pues no se trata de eliminar recursos explicativos que pueden ser útiles para la descripción de algunos aspectos del sistema de la lengua.<sup>32</sup> Leonardo Gómez Torrego, además de señalar la pobreza discursiva de los jóvenes

---

<sup>28</sup> M. Casado Velarde, *op. cit.*, p. 60.

<sup>29</sup> Fabio Jurado Valencia, “Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica”, en C. Lomas, *La educación lingüística... op. cit.*, pp. 166-175.

<sup>30</sup> Daniel Cassany, Marta Luna *et. al.*, *Enseñar lengua*. Editorial Graó, España, 2003, p. 70.

<sup>31</sup> Josep M. Castellà Lidon, “¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, (octubre, 1994), pp. 15-24.

<sup>32</sup> Carlos Lomas, “Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística”, en C. Lomas, *La educación lingüística..., op. cit.*, pp. 37-66.

en la actualidad, afirma que la enseñanza de la gramática es necesaria porque supone un ejercicio mental para el desarrollo de las capacidades argumentativa, discursiva y de abstracción, que contribuye a aumentar el acervo cultural, a adquirir una conciencia lingüística o gramatical y que permite conocer –no solo aprender a hablar– otros idiomas.<sup>33</sup>

La competencia gramatical implica el estudio de dos tipos de gramática: la oracional y la textual. En los textos, la presencia de los marcadores discursivos, y de otros elementos lingüísticos, indica que la gramática se ha alejado de la oración y que ha entrado en el orden de lo pragmático y lo discursivo.<sup>34</sup> Para Casado Velarde los marcadores del discurso son un fenómeno lingüístico descrito como *hechos* que, aunque aparecen en el marco de una oración, apuntan más allá de ella y funcionan en los extremos.<sup>35</sup> Por su parte, Zorraquino y Portolés los definen como unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y que poseen un cometido coincidente en el discurso: guiar las inferencias que se realizan en la comunicación.<sup>36</sup>

A manera de adelanto, podemos decir que los marcadores discursivos son fundamentales para construir estructuras lingüísticas complejas, en tanto unidades que ayudan a darle sentido al discurso, que ordenan y concatenan ideas, argumentos e informaciones, tanto en textos escritos como orales, en los registros formal e informal de la lengua.<sup>37</sup> A nivel lingüístico, se considera que el uso de los marcadores discursivos representa un nivel muy alto de madurez lingüística y mental por el hecho de que son de gran ayuda en la fluidez comunicativa, pues controlan el discurso y la atención del receptor.<sup>38</sup>

---

<sup>33</sup> Leonardo Gómez Torrego, “La enseñanza de la gramática”, en Matilde Sagaró Faci (ed.), *Actas del I Simposio de Lengua y Literatura Españolas: experiencias didácticas* (Madrid, 7-9 de abril, 1994). Asociación de Profesores de Español, Madrid, 1994.

<sup>34</sup> Manuel Martí Sánchez, *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Arco Libros, Madrid, 2008, p. 17. [Cuadernos de Didáctica del Español L/E].

<sup>35</sup> M. Casado Velarde, *op. cit.*, p. 60.

<sup>36</sup> María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés Lázaro, “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa, Madrid, 1999, vol. 3, p. 4057.

<sup>37</sup> Para ahondar más en la importancia de la enseñanza de los marcadores del discurso en relación con el registro de la lengua y los discursos orales y escritos puede consultarse Antonio Messia Nogueira da Silva, “La enseñanza de los marcadores del discurso en relación con el registro de la lengua: el enfoque de los manuales de ELE” en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE, 1*, ASELE, Salamanca, 2011, pp. 631-642.

<sup>38</sup> M. Martí Sánchez, *op. cit.*, p. 9.

La importancia de estas partículas lingüísticas radica en que su aprendizaje coadyuva no solo al desarrollo de la competencia gramatical, sino de las competencias sociolingüística y pragmática, que juntas componen, precisamente, la competencia comunicativa a la que aspira el enfoque comunicativo.<sup>39</sup>

De manera que la importancia de los marcadores discursivos justifica la investigación que se realizará en el presente estudio y que, se espera, traiga consigo los beneficios que se describen a continuación.

### **1.2.6 Beneficios esperados**

En primer lugar, se espera que el docente de Lengua y Literatura del IEMS dirija su atención a unos elementos de la gramática textual de gran importancia: los marcadores discursivos; que no solo identifique sus características y funciones, sino la función de estas unidades en la composición escrita: dar coherencia a los textos. Vale subrayar que, al atender la gramática, el docente no se distancia del enfoque comunicativo, sino todo lo contrario: el estudio de estas unidades lingüísticas le permitirá diseñar ejercicios motivadores para que el estudiante los aprenda y los utilice de manera adecuada en sus textos escritos.

Por otro lado, se espera que el docente conozca un método que le permita organizar sus acciones en el aula para que sus estudiantes mejoren la escritura, desde textos sencillos, como un comentario, hasta escritos más elaborados, como un ensayo. De esta manera, tendrá herramientas para propiciar el desarrollo de habilidades en la composición de textos, no solo en el proceso de escritura, sino en el del aprendizaje; así, en la composición escrita intervendrán la reflexión y el razonamiento, tanto del tema a desarrollar, como del proceso creativo y de la actividad cognitiva y metacognitiva.

---

<sup>39</sup> Más que de un estudio gramatical, estas unidades lingüísticas han sido objeto de investigaciones de disciplinas que superaron los límites de la oración (la lingüística del texto, la sociolingüística interaccional, la pragmática, el análisis del discurso, el análisis de la conversación y la etnografía de la comunicación). Son abundantes los estudios de los marcadores discursivos desde el ámbito eminentemente lingüístico. Cortés Rodríguez hace una recopilación en sus dos bibliografías sobre los marcadores del discurso en donde aborda temas como la definición, caracterización y clasificación tipológica; delimitación, distribución y determinación de funciones discursivas; variación sociolingüística a partir de la recuperación de corpus, análisis de usos, comportamientos y formas de habla; adquisición del lenguaje y pensamiento; análisis semántico y morfosintáctico, elementos lingüísticos de cohesión y coherencia, aplicaciones prácticas; estudios evolutivos; entre otros. Cfr. Luis Cortés Rodríguez, “Bibliografía: marcadores del discurso (I)”, en *Español Actual*, 63, 1995, pp. 63-82; Luis Cortés Rodríguez, “Bibliografía: marcadores del discurso (II)” en *Español Actual*, 64, 1995, pp. 75-94.

Un tercer beneficio es que la forma de planeación didáctica propuesta, las secuencias didácticas, le permitirán al docente elaborar planes de clase con propósitos de enseñanza-aprendizaje bien definidos. La importancia de la planeación de la enseñanza radica en que es una práctica que posibilita la definición ordenada, graduada, secuencial y sistematizada de las acciones que seguirá el docente para promover el aprendizaje. En esta sistematización consiste, principalmente, la profesionalización de la enseñanza.

Además, como elemento sustancial de la secuencia didáctica, se propone un conjunto de recursos digitales que le permitirán, tanto al docente como a los estudiantes, potenciar sus capacidades. De manera concreta, se sugieren herramientas de gamificación<sup>40</sup> que, como su nombre lo indica, son instrumentos lúdicos que generan motivación y facilitan la enseñanza efectiva y el aprendizaje significativo.

Como puede observarse, estos beneficios están directamente relacionados con el trabajo del docente de lengua en el aula, pero van más allá, pues se proyectan en los estudiantes: se busca potenciar su aprendizaje y se espera que se conviertan en escritores, si no expertos, sí por lo menos con un desarrollo aceptable de la competencia comunicativa.

---

<sup>40</sup> En esencia, la gamificación o ludificación es el uso de elementos de juego y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos. En el ámbito educativo, puede definirse como la introducción de los elementos del juego en las técnicas de enseñanza con el fin de enriquecer el proceso de aprendizaje, o bien, de dirigir o modificar el comportamiento de los estudiantes en el aula. La gamificación no se trata de usar el juego, sino de integrar a las actividades escolares elementos propios del mismo, como límites de tiempo, puntuación, premios, etc. Una breve revisión del estado de la cuestión de la gamificación en el ámbito educativo puede consultarse en Ana Ortiz-Colón, Juan Jordán *et al.*, “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión”. *Educação e Pesquisa*, 44 (2018) [En línea]: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773> [Consulta: 24 de enero, 2022]. Sobre la introducción de la gamificación en el aula: Flavio Escribano, “Gamificación versus Ludictadura”. *Obra digital*, 5, (2013), pp. 58-72 [En línea]: <https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5> [Consulta: 24 de enero, 2022]. Manuel Area Moreira y Carina González, “De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados”. *Educatio Siglo XXI*, 33, 3, (2015), pp. 15-38 [En línea]: <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791> [Consulta: 24 de enero, 2022]. De la gamificación en las clases de español: Leyre Alejaldre Biel y Antonia María García, “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español”, en María Pilar Celma, María Jesús Gómez del Castillo *et al.* (eds.), *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español) La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Universidad Isabel I de Castilla, Burgos, 2015, pp. 73-83 [En línea]: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf) [Consulta: 24 de enero, 2022]. Francisco Herrera, “Gamificar el aula de español”. *Revista de LdeLengua*, 2, International House [En línea]: <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf> [Consulta: 24 de enero, 2022].



### **1.2.7 Delimitación y limitaciones del estudio**

Este estudio se limita a mostrar, de manera general, la problemática de la enseñanza del español en cuanto a la puesta en práctica del enfoque comunicativo en las aulas para, a partir de esta identificación, sugerir estrategias y herramientas que pueden ayudar a subsanarla. Es muy importante subrayar que existen tantas estrategias para enseñar el uso de los marcadores discursivos como lo permita la creatividad del docente, por tanto, sería imposible plasmarlas todas. Lo que aquí se muestra es un modelo pedagógico, una forma de planeación de la enseñanza y algunos ejemplos de cómo pueden analizarse los marcadores discursivos para el diseño de ejercicios que permitan practicar su uso.

Con esta propuesta se pretende trazar un camino que los docentes-tutores-investigadores que imparten las asignaturas de lengua y literatura en el IEMS podrían seguir para profundizar en el estudio de los marcadores discursivos, en tanto unidades lingüísticas que forman parte del sistema de la lengua susceptibles de ser enseñados para mejorar la composición escrita de sus estudiantes.

## Capítulo 2. Aspectos teóricos y prácticos de la propuesta didáctica

### 2.1 La composición escrita, una habilidad básica

En su obra *Problemas en el aprendizaje de la expresión escrita*, Salvador Mata señala que la gramática textual es una teoría o modelo de la competencia textual que describe un conjunto de reglas para la construcción óptima de un texto, mismo que puede ser objeto de enseñanza.<sup>41</sup> Dado que la composición escrita es un proceso en el que además de la textualización intervienen otros subprocesos o etapas, cualquier diseño de planeación didáctica debe tomar como referencia un modelo teórico que esquematice dicho proceso y que guíe y ordene las acciones educativas.

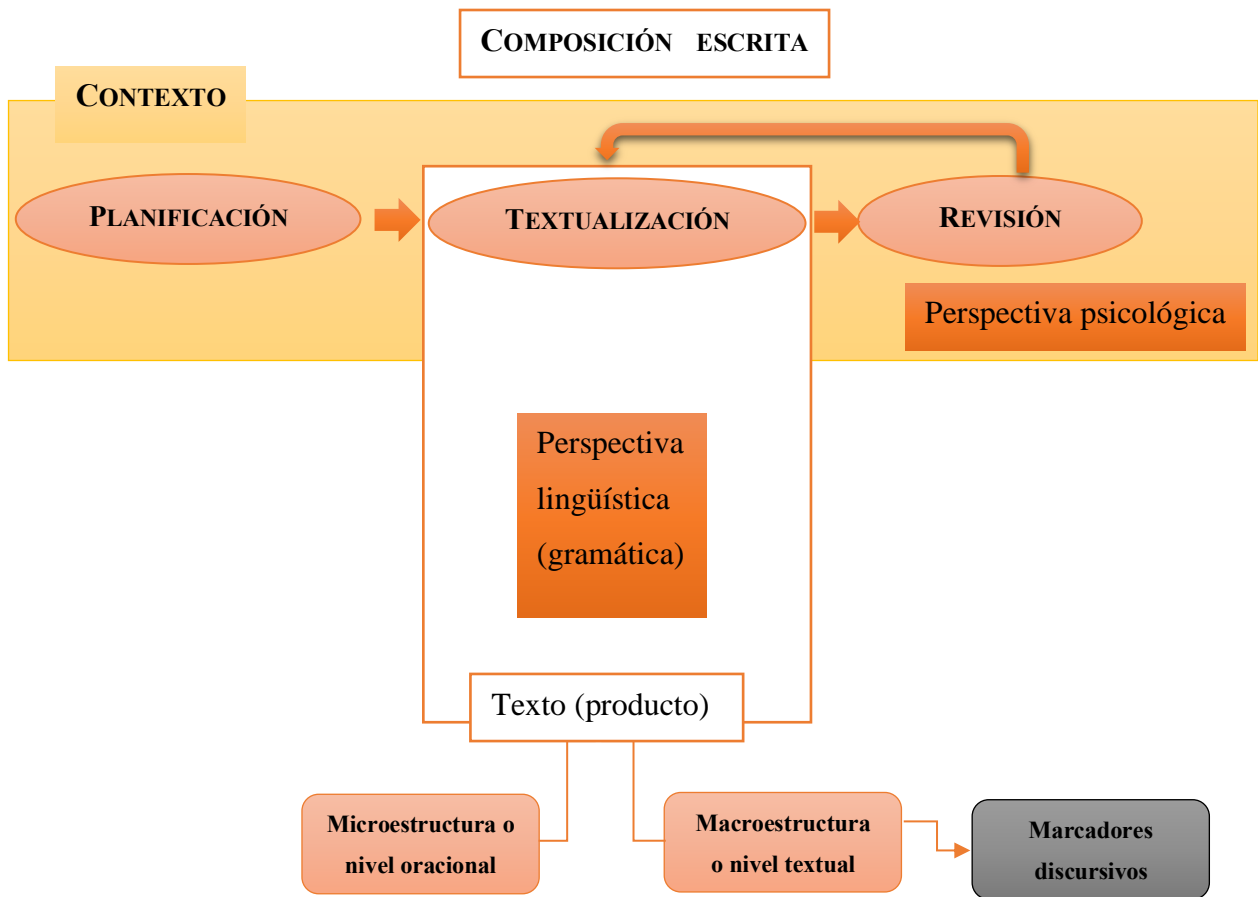
#### 2.1.1 Modelo de composición escrita

A lo largo del tiempo se han propuesto varios modelos de composición escrita, tales como el tradicional u orientado al producto, de traducción, de etapas, los modelos cognitivos o procesuales y el enfoque contextual (también llamado «ecológico»)<sup>42</sup> Basado en el modelo procesual o cognitivo de Flower y Hayes, en esta propuesta se propone seguir el siguiente:

---

<sup>41</sup> S. Mata, *op. cit.*, p. 25.

<sup>42</sup> El modelo contextual es el más aceptado por los profesores, implica un cambio de una enseñanza tradicional a otra que genere ambientes de apoyo en los que se considera al estudiante como un creador a quien hay que motivar y comprometer, a partir de la toma de conciencia de los factores del contexto que inciden en el desarrollo de la escritura y en la construcción de significados; no se ignora el proceso, o sea, la actividad cognitiva implicada en la composición, ni tampoco el producto o análisis de las composiciones. S. Mata, *op. cit.* Dadas las características de este trabajo, se decidió utilizar como base el modelo procesual de Flower y Hayes y no el contextual, pues no es de interés analizar el significado que los sujetos dan a la escritura en diferentes contextos (lo que piensa y reflexiona un sujeto mientras escribe, los subprocesos mentales que lleva a cabo, el ajuste de los contenidos y las formas textuales a los condicionamientos del contexto, etc.) ni se busca conocer cuál es la influencia concreta que ejercen determinados factores en la escritura (Nour Adoumich, “El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas”. *Laurus*, 15, 29 (enero-abril, 2009), pp. 11-32 [En línea]: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120642002.pdf> [Consulta: 7 de enero, 2022]); lo que interesa es tomar como referencia un modelo sencillo, por etapas y recursivo, en el que se inserte el estudio gramatical (textual) de los marcadores discursivos.



*Ilustración 2.1. Modelo de composición escrita.*

Las operaciones cognitivas de las tres etapas forman parte del proceso de la composición escrita con un enfoque de uso, es decir, con una intención comunicativa. Proceso y texto (producto de índole más bien gramática) conforman la competencia textual.

### ***Planificación***

En esta fase de la composición se realiza un borrador mental que incluye contenidos, forma, sentido e intención.

### ***Textualización***

Si bien en la planificación se tienen las primeras ideas sobre el contenido global y la estructura del discurso, es en la fase de textualización (traducción o transcripción en el modelo de Flower y Hayes) en donde se concreta el conocimiento lingüístico: el dominio de la gramática que da forma a las ideas conforme a la estructura textual planeada.

En un texto, la microestructura tiene que ver con la gramática de la oración (sintaxis, semántica y fonética de sus componentes), mientras que la macroestructura<sup>43</sup> se relaciona con su estructura y fines comunicativos: organización, procesamiento, intención e interpretación de los enunciados. Es en esta fase en donde se sitúa el estudio de los marcadores discursivos.

### ***Revisión***

La revisión incluye la evaluación de lo planificado y la modificación del texto, esto implica acciones como verificar la coherencia, confrontar el contenido con lo previamente proyectado, cambiar el texto, asumir el papel del lector, pulir el estilo del texto, entre otras.

#### **2.1.2 El proyecto del IEMS para la enseñanza de la escritura**

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) es una institución pública que desde el año 2000 imparte estudios oficiales de bachillerato en zonas de la Ciudad de México en las que la oferta educativa es insuficiente o así lo requiere el interés colectivo.<sup>44</sup>

El fundamento pedagógico del modelo educativo del IEMS es el constructivismo, teoría en la que el aprendizaje se concibe como la modificación de la estructura cognitiva del aprendiz, consecuencia de la relación establecida, con la mediación de un experto, entre lo que el sujeto sabe (conocimientos previos) y la nueva información.<sup>45</sup> El aprendizaje que se produce de esta relación es significativo y no producto de una actividad mental repetitiva, memorística o mecánica. Por otro lado, la mediación es una intervención pedagógica, una interacción profesor-estudiante necesariamente contextualizada y ajustada al proceso de aprendizaje.

---

<sup>43</sup> La macroestructura está estrechamente relacionada con la superestructura, la cual se refiere a los géneros discursivos.

<sup>44</sup> En 1995 se instaló de manera provisional la primera preparatoria y en 1998 el Gobierno de la Ciudad de México organizó de manera formal los estudios, creando así las estructuras educativa, académica, curricular y administrativa de la institución. Los estudios se oficializaron en el año 2000 con la publicación del proyecto educativo en la Gaceta Oficial del Distrito Federal. Gobierno del Distrito Federal, *Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. Gobierno del Distrito Federal, México, 2000 [En línea]: <http://cgservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/5045.pdf> [Consulta: 15 de diciembre, 2019].

<sup>45</sup> César, Coll. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador, México, 1997, p. 166.

El constructivismo social es la perspectiva del constructivismo que resalta la utilidad del aprendizaje en grupos sociales y la colaboración entre pares. Como afirma Dale Schunk: “cuando los estudiantes actúan como modelos y observadores entre sí, no solamente enseñan habilidades, sino que experimentan una mayor autoeficacia para el aprendizaje”.<sup>46</sup>

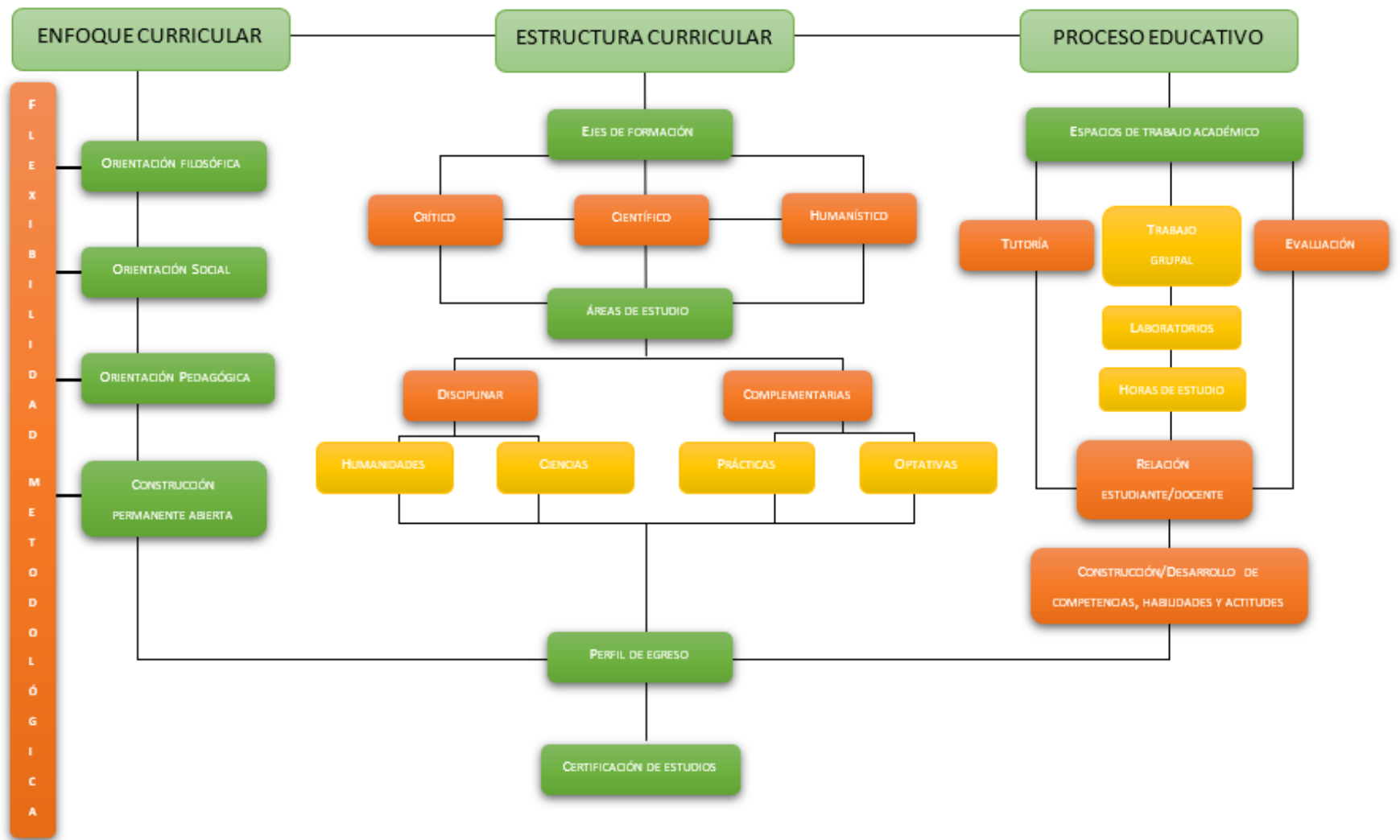
La finalidad del constructivismo social es, como señala Ramón Ferreiro, “promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura social de pertenencia, así como desarrollar el potencial que todos tenemos de realizar aprendizajes significativos por nosotros mismos y con otros en una amplia gama de situaciones”.<sup>47</sup>

Los espacios académicos establecidos en el modelo educativo del IEMS, como el trabajo grupal, las horas de estudio y la tutoría (*vid.* Ilustración 2.2), permiten poner en práctica no solo una enseñanza con enfoque constructivista social, sino también una de carácter cooperativo, misma que sobrepasa las dinámicas grupales, colaborativas o en equipo.

---

<sup>46</sup> Dale Schunk, *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (trads. Leticia Esther Pineda Ayala y María Elena Ortiz Salinas). Pearson, México, 6ª ed., 2012, p. 235.

<sup>47</sup> Ramón Ferreiro, *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. Trillas, México, 3ª ed., 2012, p. 47.



*Ilustración 2.2. Estructura del Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.*

El aprendizaje cooperativo, como metodología, implica la conjunción de tres factores que Ramón Ferreiro denomina «el ABC del aprendizaje cooperativo»: actividad, mediación y cooperación.<sup>48</sup>

### **Actividad**

Hay aprendizaje cuando se llevan a cabo dos tipos de actividades: una de tipo interno que tiene que ver con la confrontación individual con el objeto de aprendizaje (lo que Piaget denominó *interactividad*) y una externa relacionada con la interacción con otros como requisito de la significación (concepción social del aprendizaje de Vygotski). El aprendizaje cooperativo es la alternancia, en distintos momentos, del trabajo individual y de las interacciones con otros individuos.

### **Mediación**

El docente asume un papel de mediación cuando propicia el aprendizaje estimulando el desarrollo de las potencialidades y corrigiendo las deficiencias mediante la ayuda intencionada, acciones trascendentes y relaciones de reciprocidad.

### **Cooperación**

La cooperación implica compartir experiencias, trabajar juntos, entender que es uno el objetivo y que este se puede lograr si todos los miembros de un grupo se involucran, se ayudan mutuamente y se autorregulan.

Otras características del bachillerato ofrecido por el IEMS que guían la enseñanza son.<sup>49</sup>

- Educación de carácter propedéutico que busca desarrollar competencias significativas para el futuro desempeño ciudadano y laboral.

---

<sup>48</sup> R. Ferreiro, *op. cit.*, pp. 61-68.

<sup>49</sup> Gobierno del Distrito Federal, *Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior*, México, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2006.

- Proyecto educativo abierto con enfoque curricular de orientación filosófica, social y pedagógica.
- Estructura curricular organizada en tres ejes de formación –crítico, científico y humanístico– y en las áreas de estudio disciplinar –humanidades y ciencias– y complementaria (prácticas y optativas).
- Evaluación cualitativa de tipo diagnóstica, formativa y compendiada.

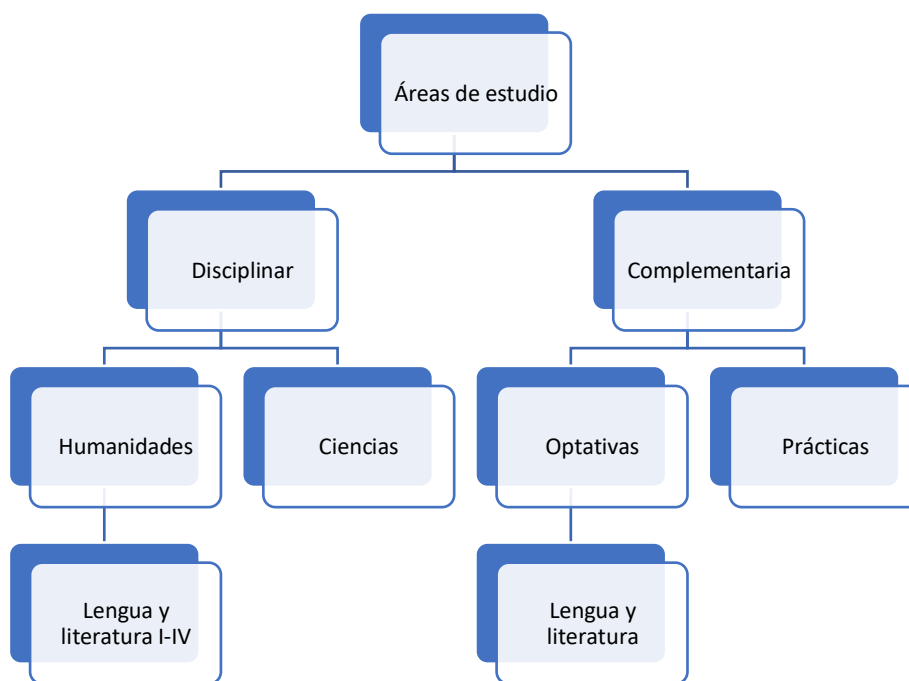
En la propuesta curricular del IEMS se busca el logro de competencias básicas para el aprendizaje y de habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos. Las competencias son consideradas un vínculo entre estudiante y realidad, lazo que le posibilita a este construir diversos tipos de saberes –racionales, simbólicos, culturales y prácticos– con significado personal y cuya expresión se manifiesta de diversas formas –verbal o escrita–, de manera coherente y lógica, y de acuerdo con los contextos en los que se desenvuelve. Son competencias básicas la comprensión lectora, el razonamiento lógico y la expresión oral y escrita, estas le posibilitarán al estudiante una interacción social responsable, consciente, efectiva y solidaria.<sup>50</sup>

Estas competencias básicas, con excepción del razonamiento lógico, son los objetivos centrales de las asignaturas de Lengua y Literatura, área de conocimiento que corresponde al ámbito disciplinar para los primeros cuatro semestres y al ámbito de complementarias optativas para los dos últimos (*vid.* Ilustración 2.3).

---

<sup>50</sup> La educación en México ha transitado por diversas directrices: orientación socialista, espíritu nacionalista y democrático, visión técnica y productiva, perspectiva laboral, global y de inmediatez de la información y del conocimiento. Una breve revisión histórica de acciones administrativas relevantes en el desarrollo de la educación en México, desde 1921 a 2010, puede consultarse en R. Tuirán y S. Quintanilla, *op. cit.* En el caso de la Educación Media Superior, la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (2008) marcó el inicio de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en donde «competencia» se define como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato*, Diario Oficial, México, 2008, p. 4.). Si bien el IEMS no se adhirió a la RIEMS, su Modelo Educativo sí refiere la construcción de competencias como una de sus características (Gobierno del Distrito Federal, *op. cit.*, p. 43.). La definición de «competencia» no aparece en el Modelo Educativo del IEMS, no obstante, una lectura cuidadosa nos permite entender las competencias como la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación” (Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela* (trad. Marcela Lorca). Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor, Santiago, 2006, p. 7.) o más ampliamente como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua.” (Sergio Tobón, Julio Pimenta *et al.*, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación, México, 2010, p. 11.).





*Ilustración 2.3. Estructura curricular del Proyecto Educativo del IEMS.*

Los programas de estudio de Lengua y Literatura se estructuran en cuatro líneas de trabajo: lectura, expresión, redacción e investigación e historia de la literatura con las que se busca desarrollar habilidades de:

- **Lectura.** Comprender e interpretar de manera fiable un texto considerando objetos del proceso de lectura: la literatura (como conjunto de obras), documentos de interés público y documentos pragmáticos.
- **Escritura.** Dar forma al lenguaje para comunicarse de manera hábil y efectiva, considerando el propósito, el público y el contexto de la escritura.
- **Habla, escucha y visión.** Reunir y compartir información, convencer a otros, expresar y entender ideas, y seleccionar y analizar críticamente los mensajes que se reciben.
- **Gramática y convenciones del uso del español.** Conocer y manejar la gramática y las convenciones de uso del español.

- **Investigación e historia de la literatura.** Buscar, seleccionar, registrar y reunir información de fuentes documentales y electrónicas. Tener nociones básicas sobre la ubicación espacio-temporal y genérica de las obras.

El enfoque desde el que se asume la tarea de enseñanza es eminentemente comunicativo: “el conocimiento y manejo de categorías descriptivas no es elemento central en el desarrollo de la escritura y la lectura; su presencia y profundidad debe, por tanto, subordinarse a la necesidad de que los estudiantes lean y escriban, escuchen y hablen de manera que su comunicación con los otros esté garantizada.”<sup>51</sup>

De manera que la enseñanza no debe practicarse en términos tradicionales, como la lectura o la escritura forzadas, o los ejercicios gramaticales mecanizados. Por el contrario, se busca que el estudiante comprenda la utilidad de leer, escribir, hablar y escuchar eficazmente, para que estas habilidades le sean significativas en el contexto que le rodea.

La propuesta educativa del IEMS parte del supuesto de que, si bien los estudiantes se expresan oralmente con cierta eficacia, no sucede lo mismo en el ámbito de lo escrito. Más allá de ser una herramienta de aprendizaje, escribir es aprender, y como todo aprendizaje, la producción de textos escritos es un proceso que va de lo simple a lo complejo y que requiere necesariamente del apoyo y de la guía del profesor, quien ha de propiciar, mediante el establecimiento de microcomunidades de escritores, que los estudiantes desarrollen métodos para mejorar lo que escriben y para asegurarse de que sus mensajes sean comprendidos.

Los programas de estudio de los cuatro cursos de Lengua y Literatura que se imparten en el IEMS reflejan este proceso paulatino de producción de textos con el planteamiento de los productos meta, uno por cada semestre, y con grados de dificultad y de exigencia formal progresivos (*vid.* Tabla 2.1). El producto meta es, principalmente, el eje en torno al cual se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje de cada curso, su importancia radica en que:

---

<sup>51</sup> SBGDF, *Programas de estudio. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Humanidades*. Gobierno del Distrito Federal, México, 2005, p. 171.

- Asegura que las clases no sean eventos aislados, sino etapas de un proceso en el que los estudiantes desarrollan hábitos y habilidades, que se espera, formen parte de su vida.
- Permite dar seguimiento individual al trabajo de los estudiantes.
- Genera evidencias de avance útiles para la evaluación formativa de los aprendizajes.
- Funciona como bitácora en la que las distintas versiones de un texto son producto de un método (por ejemplo: planeación, redacción, revisión, corrección y presentación).
- Se convierte en la evidencia final que permite determinar el avance global de las habilidades que cada estudiante desarrolla en las líneas de trabajo.
- Es factible de abordarse en los diferentes espacios académicos: clase, tutoría (tanto en su dimensión de seguimiento y acompañamiento como en la asesoría académica) y trabajo individual y colectivo en las horas de estudio.
- Permite definir estrategias para desarrollar las habilidades asociadas con las líneas de trabajo.

**Tabla 2.1. Organización curricular, producto-meta y habilidades a desarrollar en las líneas de trabajo.**

Asignatura	Objetivo general	Producto-meta	Caracterización del producto-meta	Especificación de líneas de trabajo
Lengua y literatura I	Que el estudiante se acerque al estudio de la lengua, la literatura y otros tipos de textos, en tanto fuentes de placer y descubrimiento, superando posibles rechazos previos para empezar a apropiárselas e iniciar el desarrollo de las habilidades específicas que marcarán su trabajo durante los tres cursos restantes.	Comentario personal, de una o dos cuartillas, sobre la tesis o idea principal y las características de un texto elegido por el estudiante, que expondrá ante el grupo, respondiendo a las preguntas que sus compañeros formulen.	<p>Podrá redactarse como una carta personal o como un análisis más abstracto en donde evalúe aspectos de contenido y de forma que llamaron su atención.</p> <p>Debe estructurarse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción: explicará el asunto que trata y las razones por las que ha elegido el texto</li> <li>● Desarrollo: hará y justificará una sencilla valoración personal</li> <li>● Conclusión: hará una propuesta a su lector</li> </ul> <p>El nivel de argumentación será personal y la redacción deberá tener coherencia. El estudiante puede hacer uso de la narración y de la descripción y debe presentar el texto sin errores ortográficos.</p>	<p>Expresión: escribe textos vivenciales (comentarios) con los modos narrativo y descriptivo, ofrece conclusiones y utiliza marcas de cierre en tanto texto.</p> <p>Redacción: ordena la información y organizar ideas.</p>
Lengua y literatura II	Que el estudiante desarrolle su interés por leer, comprender y empezar a analizar textos, de modo que pueda relacionar sus experiencias personales con los conocimientos de Lengua y Literatura adquiridos durante este y el primer semestre.	Reseña (descriptiva y/o crítica) de dos a cuatro cuartillas sobre un tema de su elección, la cual expondrá ante el grupo y sobre la cual se formularán preguntas para iniciar un diálogo o debate.	<p>Puede reseñar textos (literarios o no), películas, obras de teatro, espectáculos o eventos públicos.</p> <p>La reseña debe contener elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Descripción del objeto en cuestión</li> <li>● Narración breve del caso</li> <li>● Valoración comparativa</li> <li>● Explicación del evento</li> </ul>	<p>Expresión: escribe una reseña informativa con estructura mínima y acentuación correcta, en la que incluya su punto de vista y otros comentarios pertinentes. Empieza a corregir sus textos de manera autónoma.</p> <p>Redacción: ordena la información y organiza ideas.</p>

Asignatura	Objetivo general	Producto-meta	Caracterización del producto-meta	Especificación de líneas de trabajo
			<p>Debe superar la valoración personal y ofrecer suposiciones, comparaciones o reflexiones más desarrolladas. Las ideas deben tener coherencia, orden y jerarquización.</p>	
Lengua y literatura III	<p>Que el estudiante siga desarrollando hábitos de investigación y habilidades de lectura de comprensión, analítica y crítica, de modo que pueda explicar la relación entre los textos que lee y los contextos en que estos fueron producidos, así como la que se establece entre el texto, su recepción personal y el contexto en que vive.</p>	<p>Monografía de cinco a siete cuartillas sobre un tema de su elección, la cual expondrá con material de apoyo audiovisual.</p>	<p>La elección del tema se sujetará a los objetos culturales que pueden explicarse en dos sentidos: el de recepción inicial y el actual. Debe contener justificación, exposición crítica de su origen o comparación entre su recepción inicial y final, y conclusión breve sobre los cambios detectados. Debe complementar la valoración personal con valoraciones de otros, citando sus respectivas fuentes. La exposición ha de apoyarse con algún recurso didáctico.</p>	<p>Expresión: desarrolla su capacidad para transmitir y explicar información nueva a otros, así como su reflexión y opiniones al respecto.</p> <p>Redacción: jerarquiza conocimientos y/o información, de modo que sus juicios se sustenten y se establezcan diálogos con los generados por otros. Estructura sus textos mediante conectores, conjunciones y preposiciones.</p>

Asignatura	Objetivo general	Producto-meta	Caracterización del producto-meta	Especificación de líneas de trabajo
Lengua y literatura IV	Que el estudiante siga desarrollando sus habilidades de lectura, redacción, expresión oral, escucha e investigación, a través de un texto argumentativo que planeará y realizará a lo largo del curso y en el que demostrará su capacidad para redactar con claridad, manejar información y aprovechar tanto los textos críticos como todos los recursos argumentativos que tenga a la mano y que le permitan sustentar juicios propios.	Ensayo de seis a nueve cuartillas sobre un tema de su elección y que habrá de delimitar con ayuda de su profesor.	<p>La selección del objeto de estudio debe explicarse por su importancia social, histórica o personal, y permitir un análisis amplio por su nivel de complejidad, repercusión social o por lo que su lectura permitió aprender a quien lo escribe.</p> <p>Se debe exponer el razonamiento enunciado y el método de análisis empleado.</p> <p>Se deben construir juicios razonados, apoyados en fuentes críticas, para alcanzar conclusiones generales.</p> <p>Debe abordar un tema delimitado y aprovechar las fuentes de información con sus respectivas referencias.</p>	<p>Expresión: desarrolla su capacidad para exponer su reflexión en torno a un objeto de estudio. Aprende a argumentar estableciendo su posición frente a determinado tema y ofreciendo razones que la justifiquen.</p> <p>Redacción: genera textos estructurados con conectores argumentativos para establecer relaciones intertextuales entre su discurso y el de otros.</p>

## 2.2 Los marcadores discursivos

En el apartado anterior se señaló que los programas de estudio de Lengua y Literatura en el IEMS se estructuran en cuatro líneas de trabajo. Este trabajo tiene que ver con dos de ellas: por un lado, con la escritura se busca dar forma al lenguaje para comunicarse hábil y efectivamente, considerando aspectos como el propósito, el receptor y el contexto en que se da la comunicación escrita; por otro, el estudio gramatical tiene la finalidad de conocer y manejar la gramática y las convenciones de uso del español. Ambas líneas están relacionadas con el *discurso*, entendido este como “la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación”.<sup>52</sup> Todo discurso tiene dos partes: una gramatical y una pragmática, en ambas intervienen elementos lingüísticos que hacen posible el entendimiento de los interlocutores, entre ellos están los marcadores discursivos.

El surgimiento de la pragmática lingüística<sup>53</sup> en los años setenta dio lugar al estudio de estas unidades lingüísticas que, hasta entonces las gramáticas, enfocadas al análisis a nivel oracional, no habían analizado con profundidad.<sup>54</sup> Es a partir de la publicación en 1987 de *Enlaces extraoracionales*, de Catalina Fuentes Rodríguez, que los marcadores discursivos se han estudiado desde distintos enfoques y han recibido diferentes nombres.<sup>55</sup> El término y la definición más conocidos en el ámbito de la enseñanza del español son los propuestos por Zorraquino y Portolés:

---

<sup>52</sup> José Portolés, *Marcadores del discurso*. Planeta, Barcelona, 4ª ed., 2014. p. 27.

<sup>53</sup> La pragmática analiza los fenómenos léxicos y gramaticales en función de las intenciones de los interlocutores y de su conocimiento de las circunstancias externas al contenido de los mensajes, así como las formas en que se transmiten y se interpretan las informaciones verbales no codificadas lingüísticamente y la pertinencia lingüística de otros datos. La pragmática estudia el uso de los recursos idiomáticos, mientras que la gramática, la constitución interna de los mensajes y el sistema que permite formarlos e interpretarlos. RAE-AALE, *Nueva Gramática de la Lengua Española. Morfología y Sintaxis I*. Espasa, España, 2009, p. 4.

<sup>54</sup> Sobre la aportación de las gramáticas españolas al estudio de los marcadores discursivos véase M. A. Martín Zorraquino y J. Portolés Lázaro, *op. cit.*

<sup>55</sup> Un recuento de los estudios sobre marcadores discursivos de las corrientes pragmática y cuantitativa se presenta en las bibliografías de Luis Cortés Rodríguez *op. cit.* Sobre la multiplicidad de acercamientos teóricos, la diversidad de nombres, la polisemia y la categorización de estas unidades lingüísticas refiérase, además, a Salvador Pons Bordería, *Conexión y conectores: Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Universidad de Valencia, Valencia, 1998.

Los ‘marcadores del discurso’ 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 sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.<sup>56</sup>

El nombre de «marcador discursivo» es el que pone de manifiesto su significado específico: es una marca en el discurso que proporciona instrucciones para la correcta interpretación de los enunciados. En este trabajo se prefiere este término 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.<sup>57</sup>

La propia definición remite, y hace necesaria, una clasificación, pues expresa las funciones tan variadas de estos elementos, funciones que no son exclusivas de cada tipo de marcador y que en contextos específicos adquieren determinados sentidos.<sup>58</sup>

### **2.2.1 Clasificación de los marcadores discursivos**

Los marcadores discursivos, su morfología y sus funciones son tan variados que existen diferentes propuestas para su clasificación. La propuesta de Zorraquino y Portolés considera, más que su significado, sus funciones discursivas:<sup>59</sup>

---

<sup>56</sup> M. A. Martín Zorraquín y J. Portolés Lázaro, *op. cit.* p. 4057.

<sup>57</sup> María Pilar Garcés Gómez, *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Lingüística Iberoamericana, Madrid, 2008, p. 16.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>59</sup> M. A. Martín Zorraquín y J. Portolés Lázaro, *op. cit.* pp. 4081-4082. Nota: En la tabla no se han incluido los marcadores discursivos de tipo conversacional.



**TABLA 2.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS (ZORRAQUINO Y PORTOLÉS)**

TIPO	SUBTIPO	EJEMPLOS
<b>ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN</b> Señalan la organización de la información del discurso.	<b>Comentadores</b> Introducen un nuevo comentario.	Pues, pues bien, así las cosas.
	<b>Ordenadores</b> Agrupan miembros del discurso (numérica, espacial o temporalmente) como partes de un único comentario. Los hay de apertura, continuidad y cierre.	En primer lugar/en segundo lugar, primero/segundo Por una parte/por otra parte, de un lado/de otro lado/por otro lado. Después, luego, finalmente, por último, en último lugar.
	<b>Disgresores</b> Introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso previo.	Por cierto, a todo esto, a propósito.
<b>CONECTORES</b> Vinculan semántica y pragmáticamente a un miembro del discurso con otro anterior.	<b>Aditivos</b> Unen un miembro anterior con otro de su misma orientación.	Además, encima, aparte, incluso, etc.
	<b>Consecutivos</b> Conectan a un consecuente con su antecedente.	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues.
	<b>Contraargumentativos</b> Eliminan algunas conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior.	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo.
<b>REFORMULADORES</b> Presentan a un miembro del discurso como una expresión más adecuada de lo que se pretendió decir con el miembro precedente.	<b>Explicativos</b> Presentan un nuevo miembro como una explicación del anterior.	O sea, es decir, esto es, a saber.
	<b>De rectificación</b> Corrigen a un miembro discursivo anterior.	Mejor dicho, mejor aún, más bien.
	<b>De distanciamiento</b> Privan de pertinencia al miembro anterior.	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos.
	<b>Recapitulativos</b> Introducen una recapitulación o conclusión de un miembro anterior o una serie de ellos.	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo.
<b>OPERADORES ARGUMENTATIVOS</b> Condicionan, por su significado, las posibilidades argumentativas del miembro en que se incluyen, sin relacionarlo con otro anterior.	<b>De refuerzo argumentativo</b> Refuerzan como argumento el miembro en el que se encuentra frente a otros posibles argumentos.	En realidad, en el fondo, de hecho.
	<b>De concreción</b> Muestran el miembro del discurso en el que se localizan como una concreción o un ejemplo de una generalización.	Por ejemplo, en particular.

### 2.2.2 Funciones de los marcadores discursivos

Las principales funciones de los marcadores discursivos están relacionadas con la organización del discurso y la interpretación de los enunciados.<sup>60</sup> La polifuncionalidad de estas unidades está dada por sus características que, al ser tan particulares, imposibilitan todo intento de sistematización que los integre en una categoría determinada.<sup>61</sup>

- Dado que su definición depende de la disciplina desde la cual se aborden, existe una diversidad de términos para referirse a ellos. Esta multiplicidad terminológica ha llevado a entender de formas distintas el término, incluso se les ha llamado “muletillas”.<sup>62</sup>
- Proviene de diferentes categorías gramaticales: nombres, adjetivos, verbos, adverbios y locuciones adverbiales (con valor relacionante); conjunciones (como conexiones textuales) e interjecciones o formas apelativas con base nominal o verbal (para establecer conexiones, relaciones entre los interlocutores, relaciones de interlocutores con sus enunciados); y otras estructuras que incluyen formas preposicionales o verbales. Por esta diversidad gramatical en ocasiones resulta difícil saber si una palabra o expresión es o no un marcador discursivo,<sup>63</sup> sobre todo si se tienen problemas para identificar adecuadamente el contexto de la comunicación. Por ejemplo, en los siguientes enunciados la expresión «en consecuencia» puede funcionar como marcador discursivo o como una frase integrada a la predicación:

---

<sup>60</sup> La noción de ‘enunciado’ es más pertinente para la pragmática. La oración es una unidad gramatical (tiene un sujeto y un predicado) mientras que el enunciado es una unidad comunicativa que constituye una contribución a la interacción. Un enunciado puede ser una oración o una parte de ella. En un enunciado tiene tanta importancia lo que se comunica como el contexto en que se comunica. Cfr. José Ignacio Hualde y Antxon Olarrea, *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 380.

<sup>61</sup> Un análisis de los rasgos delimitadores de los marcadores discursivos puede consultarse en Alberto Cueva Lobelle, “Estado de la cuestión sobre las características gramaticales de los marcadores discursivos del español”. *Forma y Función*, 21 (mayo, 2008), pp. 87-106.

<sup>62</sup> Nancy Vázquez Veiga, “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso” en Ana María Cestero y Manuel Martí Sánchez (coords.), *I Jornadas de Lengua y Comunicación: “Marcadores discursivos* (Alcalá, 3-4 de noviembre, 2010). Linred: Lingüística en la Red, España, 2011-2012, 9 [En línea]: [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico9\\_articulo5.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico9_articulo5.pdf) [Consulta: 12 de mayo de 2021].

<sup>63</sup> Al respecto de este tipo de confusiones consúltese Manuel Martí Sánchez, “Los conectores discursivos (entre los marcadores discursivos y los otros conectores”, en A. M. Cestero y M. Martí Sánchez *op. cit.*

Marcador discursivo	Locución adverbial. Expresión integrada en la predicación
<b>En consecuencia</b> , salieron huyendo.	Si le interesa su bienestar, actúe <b>en consecuencia</b> .

- No constituyen una clase de palabras determinada ni se agrupan en una clasificación unánimemente aceptada. Para la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), son “una clase discursiva que puede estar formada por adverbios, preposiciones, conjunciones e incluso por segmentos más complejos”, se trata de “un grupo establecido con criterios textuales”.<sup>64</sup>
- Puede considerarse que forman una categoría gramatical «difusa»<sup>65</sup> que presenta semejanzas con otras categorías, o bien, constituyen una categoría pragmática<sup>66</sup> caracterizada por establecer relaciones entre enunciados que contribuyen a la construcción de los textos. Es por esta cualidad pragmática que ubican la expresión o secuencia de la que forman parte y expresan diversas actitudes del hablante con respecto al proceso de la enunciación.<sup>67</sup> Estas unidades lingüísticas indican cómo el hablante señala el mensaje básico que sigue en relación al discurso anterior –en términos de reformulación,

<sup>64</sup> RAE-AALE, *op. cit.*, pp. 53-53, 2355.

<sup>65</sup> A. Cueva, *op. cit.*, p. 99.

<sup>66</sup> Para la pragmática, en un acto de comunicación interviene algo más que la codificación/decodificación del mensaje, hay también un conjunto de conclusiones, llamadas implicaturas conversacionales, producto del principio de cooperación que implica un sobrentendimiento, una forma no expresada que se recibe por medio de inferencias y que no es independiente de la forma lingüística del discurso (M. Zorraquino y J. Portolés, *op. cit.*, p. 4058). En términos simples, la pragmática se concibe como el conjunto de estrategias lingüísticas que un hablante pone en marcha durante el intercambio de mensajes con su interlocutor, a partir del contexto en que se da la comunicación.

<sup>67</sup> Luis Cortés Rodríguez señala que no debe entenderse el término *marcador del discurso* como sinónimo de *marcador pragmático* porque el segundo contiene al primero, de manera que todo marcador del discurso es un marcador pragmático, pero no viceversa; como ejemplo, el autor refiere los operadores de actitud oracional como *desgraciadamente* y determinados rasgos prosódicos como la entonación irónica o agresiva. Cfr. L. Cortés, *Bibliografía: marcadores del discurso (I)*, *op. cit.*, p. 63.

digresión, inversión inferencial, disonancia, resultado, etcétera— para que al destinatario se le facilite la interpretación del mensaje.

- Han pasado por un proceso de gramaticalización en el que han adquirido una forma gramatical a partir de una forma léxica plena, es decir, han perdido todo o parte de su significado léxico,<sup>68</sup> ejemplos de este proceso son los marcadores discursivos «además» y «en suma», los cuales apenas conservan huellas de su significado original. La pérdida del significado literal hace que su función deje de ser oracional y referencial para convertirse en discursiva, y que su significado no sea descriptivo, sino relacional o de procedimiento.<sup>69</sup> Entonces, su aprendizaje no se reduce al conocimiento del significado, pues no hay diccionario ni gramática que pueda dar sus valores, ya que estos son ilimitados e impredecibles,<sup>70</sup> sino que ha de comprenderse el efecto de sentido que tienen en el discurso para delimitarlo e interpretarlo. Por otro lado, hay marcadores como «sin embargo» que han pasado por un proceso de lexicalización por el cual ha dejado de analizarse composicionalmente.<sup>71</sup>
- Participan en la cohesión, y por lo tanto en la coherencia, por su capacidad de enlazar a nivel oracional y textual. A nivel de oración quedan fuera del análisis sintáctico porque no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados ni a la representación de la realidad comunicada, sino al procesamiento de lo que se comunica.<sup>72</sup> A nivel textual engloban, conectan, relacionan, ordenan y estructuran las partes del discurso.
- Su uso no es necesariamente obligatorio. En la comunicación oral se utilizan, además de medios lingüísticos, otros de tipo sociolingüístico, pragmático y

---

<sup>68</sup> Sobre el tratamiento lexicográfico de los marcadores discursivos consúltese N. Vázquez Veiga, *op. cit.*

<sup>69</sup> M. Zorraquino y J. Portolés, *op. cit.*, p. 4058; José Portolés, “Los marcadores del discurso”, en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 1, Londres/Nueva York, Routledge, pp. 689-699 [En línea]: [https://www.academia.edu/39560733/Los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_2016\\_](https://www.academia.edu/39560733/Los_marcadores_del_discurso_2016_) [Consulta: 20 de febrero de 2020].

<sup>70</sup> Ignacio Bosque, “Prólogo”, en Estrella Montolío, *Conectores de la lengua escrita*. Planeta, México, 2015, p. 10.

<sup>71</sup> J. Portolés, “Los marcadores del discurso”, *op. cit.*, p. 692.

<sup>72</sup> M. Zorraquino y J. Portolés, *op. cit.*, p. 4058.

extralingüístico, como la entonación, que son componentes de la competencia comunicativa y que adquieren una variedad de formas y matices; en la comunicación escrita pueden ser sustituidos por signos de puntuación, repeticiones o por el mismo contenido léxico de los mensajes.

- La reiteración de marcadores discursivos, como en «pero sin embargo» o «más sin embargo» no se considera incorrecta, sino más bien enfática o reiterativa.
- Hay una interrelación entre la función que desempeña el marcador discursivo y la posición que puede ocupar en el discurso. Es decir, su función puede variar según la posición que ocupe en el enunciado y si puede o no combinarse con otros marcadores.<sup>73</sup>
- Son, por lo general, elementos invariables, aunque algunos sintagmas admiten cambios en su estructura:

*Por mi parte, lo doy por terminado.*

*Por nuestra parte, lo damos por terminado.*

Otros pueden aceptar sustitución de alguno de sus constituyentes:

*De cualquier forma, ya está hecho.*

*De cualquier manera, ya está hecho.*

*De cualquier modo, ya está hecho.*

- Dado que no ejercen una función sintáctica en la predicación oracional se considera que son elementos marginales o periféricos. No son obligatorios en el sentido de que su eliminación no altera la gramaticalidad de la oración.

---

<sup>73</sup> S. Pons Bordería, *op. cit.*, p. 74.

- Se considera que son unidades de entonación del discurso cuando están separados por pausas de otros elementos de la oración, lo cual ocurre casi siempre.

## 2.2.2 Algunas consideraciones sobre la enseñanza de los marcadores discursivos

La variedad de características y funciones de los marcadores del discurso tiene un impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de los aspectos de la complejidad de estas unidades lingüísticas es el hecho de que su significado sea procedimental y no conceptual. Otro es la dependencia de su uso según las tradiciones retóricas de cada lengua, las tradiciones discursivas de los géneros textuales, así como de los contextos verbales y extraverbales de la comunicación.<sup>74</sup> Ante la pregunta de cómo incorporar el estudio de los marcadores discursivos con un énfasis en lo comunicativo, pero sin descartar el aspecto gramatical,<sup>75</sup> Portolés destaca cuatro dificultades que, aunque se refieren a la enseñanza de lenguas extranjeras, también ocurren en la enseñanza de la lengua materna.<sup>76</sup>

1. **Prejuicios del profesor.** El discurso no debe percibirse como “un dominio en el que poco se puede decir más allá de lo que dicta el sentido común [...] existen regularidades que están lejos de ser evidentes y que solo después de su estudio podremos llegar a explicar de un modo pedagógico”.<sup>77</sup> Esto es, no solo debe enseñarse el marcador como si fuese una categoría gramatical, sino que ha de

---

<sup>74</sup> J. Portolés, “Los marcadores del discurso”, *op. cit.*, p. 699.

<sup>75</sup> A diferencia de los estudios lingüísticos de los marcadores discursivos, los didácticos no son tan abundantes. Generalmente, el estudio se aborda desde la enseñanza de la escritura en general, como lo hacen autores como Daniel Cassany y Carlos Lomas, o bien en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (cuyos principios pueden ser aplicados a la enseñanza de la lengua materna) con autores como Luis Cortés Rodríguez, José Portolés y María Martín Zorraquino. Sobre la enseñanza del español como lengua extranjera se puede consultar la serie de artículos de didáctica del español como lengua extranjera disponibles en la revista *Carabela del Centro Virtual Cervantes*. Cabe señalar que, al mes de agosto de 2020, solo un artículo de los ahí publicados está dedicado a los marcadores discursivos: José Portolés, “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE”, en *Carabela: La expresión escrita en el aula de ELE*, 46, pp. 63-74 [En línea]:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/46/46\\_063.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_063.pdf) [Consulta: 1 de agosto, 2020].

<sup>76</sup> J. Portolés, “Algunos comentarios...”, *op. cit.*, pp. 65-74.

<sup>77</sup> *Idem.*

enfatzarse la naturaleza de los argumentos que relaciona dicho marcador para construir un texto coherente.

2. **El contexto.** El hecho de que los marcadores guíen las inferencias y dado que estas son interpretaciones del contenido de los enunciados a partir de un contexto determinado, su uso adecuado exige la comprensión de dicho contexto, es decir, lo expresado con antelación, la situación en la que se da la comunicación, el bagaje de creencias y conocimientos de los interlocutores, la intencionalidad, las expectativas, el nivel sociocultural, la ideología, etcétera. Por lo mismo, las actividades de aprendizaje deberán estar situadas en el contexto de los estudiantes.
3. **Lo correcto y lo incorrecto.** No se trata de buscar la gramaticalidad, sino la adecuación pragmática, ya que un enunciado puede ser gramaticalmente correcto, pero pragmáticamente incomprensible o extraño. Es recomendable que el profesor coloque los marcadores en una disposición gráfica que sea clara para el estudiante y en la que se observe esta gramaticalidad *versus* la adecuación pragmática.
4. **La explicación del profesor.** El profesor debe evitar dar una explicación simplificadora (o simplificada) de la función de los marcadores discursivos, como decir que únicamente sirven para dar cohesión a un texto y que pueden elegirse, al azar, de un conjunto o listado. En la enseñanza debe resaltarse que la tarea de los marcadores discursivos es conducir al interlocutor a conclusiones determinadas y no solo a unir partes de un discurso.

Para atender estas dificultades, Portolés señala que la enseñanza de los marcadores discursivos debe apoyarse en ejercicios orientados a la realidad lingüística y no exclusivamente a la gramatical. Siguiendo esta recomendación, se propone que el docente plantee ejercicios contextualizados en donde la elección del marcador dependerá de si se cumple o no con un criterio dado:

- a. ¿Qué marcador utilizaría una persona que NO estima o aprecia lo mexicano?

Guillermo del Toro es un director de cine muy talentoso, (**pero / y, además**) es mexicano.

- b. Elige el marcador discursivo que dé coherencia al enunciado.

El nuevo alcalde no es un buen gobernante, (**en cambio / por el contrario**), es un pésimo servidor público.

- c. ¿En qué enunciado el marcador lleva a una conclusión no esperada?

Todos le ayudamos y (**además / encima**) se molesta.

- d. Escribe la conclusión que se espera, a partir del mensaje del primer miembro del enunciado.

Ese teléfono resultó muy caro y **encima** \_\_\_\_\_.

En **(a)**, si el contexto es no tener estima o aprecio por lo mexicano, el enunciado *Guillermo del Toro es un director de cine muy talentoso, **pero** es mexicano*, es adecuado, no así *Guillermo del Toro es un director de cine muy talentoso, **y además** es mexicano*, aunque el enunciado sea gramaticalmente correcto.

En **(b)** existe una diferencia, no tan evidente, en los marcadores «**en cambio**» y «**por el contrario**»: solo el segundo permite la repetición del tópico,<sup>78</sup> de manera que:

no es un buen gobernante = es un pésimo servidor público

---

<sup>78</sup> El tópico se refiere a una información culturalmente compartida, por ejemplo, pensar que todos los políticos son corruptos o que todos los abogados son tramposos.



*El nuevo alcalde no es un buen gobernante, por el contrario, es un pésimo servidor público.*

En (c) y (d) se enfatiza la búsqueda de conclusiones esperadas y no esperadas.

Es necesario señalar que la enseñanza de la gramática en el salón de clases exige ciertos cambios en la interacción. Mientras que en la presentación de nuevos contenidos es necesaria la exposición del docente, actividad primordialmente unidireccional, en otras actividades, como la realización de ejercicios y la evaluación, puede entrar en juego el trabajo cooperativo y/o bidireccional. Las tareas de ejercitación mental, que contribuyen a adquirir destrezas en el uso de la lengua, aunque sean de naturaleza más bien estructural, pueden transformarse en actividades colectivas.

### **2.3 Fundamentos pedagógicos**

La importancia de la formación pedagógica de los docentes se explica porque no basta con el dominio del contenido disciplinar de una materia, sino que es fundamental contar con un método que oriente la enseñanza, según lo dicten los fundamentos pedagógicos establecidos en los modelos educativos de las instituciones.

Es necesario que el docente guíe su quehacer a partir de los postulados de una teoría del aprendizaje<sup>79</sup> y de una metodología práctica<sup>80</sup> que corresponda con dicha teoría, o sea, que le permita llevarla a la práctica. La primera le proporciona un marco de referencia para la toma de decisiones educativas; la segunda, un conjunto de principios, postulados y orientaciones que hacen posible la aplicación de la teoría de aprendizaje para la formación de los estudiantes. Ambas, teoría y metodología, están estrechamente vinculadas en la práctica pedagógica y conforman un método.<sup>81</sup> Es en el aula, en la interacción entre docente y estudiantes, en donde tiene lugar el método, entendido este como la conjugación de

---

<sup>79</sup> Las teorías del aprendizaje más importantes son el conductismo, la teoría cognoscitiva social, la teoría del procesamiento de la información, el constructivismo, el construccionismo y el conectivismo. Para profundizar en este tema consúltese D. Schunk, *op. cit.*

<sup>80</sup> Algunas metodologías son la enseñanza por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el método de casos y el aprendizaje cooperativo.

<sup>81</sup> R. Ferreiro, *op. cit.*, pp. 9-15.

estrategias, técnicas, actividades, actitudes y todo aquello que repercute en el aprendizaje. El método, entonces, al ser el eje de las acciones que llevan a concretar los propósitos de aprendizaje establecidos en los planes y programas de estudio, ha de estar definido claramente en la planeación didáctica.

### 2.3.1 El método ELI

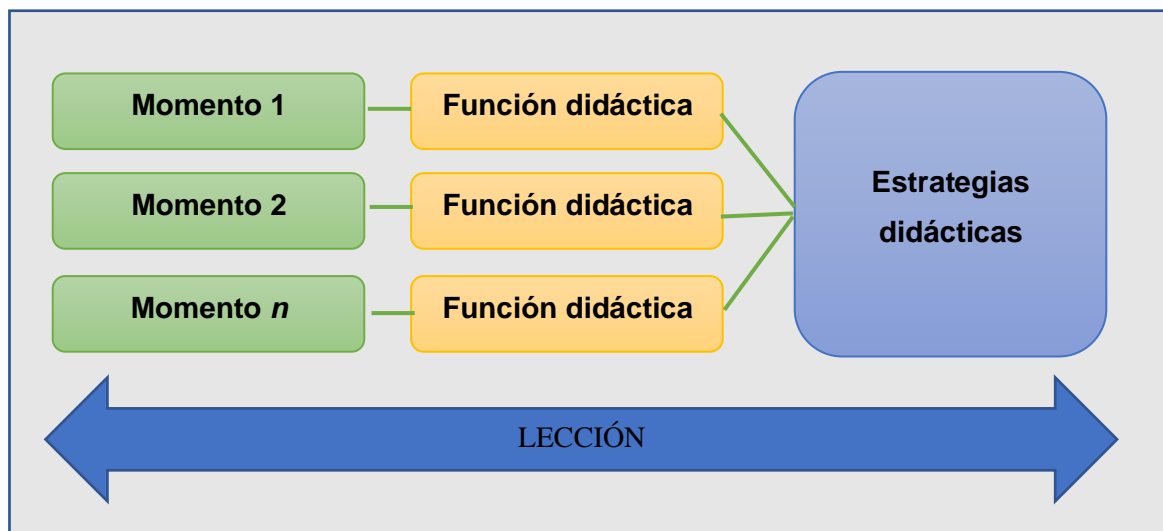
El método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación), propuesto por Ramón Ferreiro Gravié, ha sido reconocido por consejos científicos de instituciones de educación superior en Cuba, México y Estados Unidos,<sup>82</sup> como un método eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el talento de los estudiantes de cualquier materia escolar, modalidad y nivel educativo.<sup>83</sup> Fundamentado en el constructivismo social y en el aprendizaje cooperativo, este método se conforma por siete momentos (o fases) y una gran diversidad de estrategias (*vid.* Ilustración 2.4). Los primeros, resumen las actividades didácticas con las que se espera que los estudiantes logren los aprendizajes, mientras que las estrategias caracterizan a las actividades. En los siete momentos de la clase se plantean funciones didácticas que determinan el empleo de estrategias específicas para crear ambientes educativos participativos, de cooperación y de construcción de conocimientos.

---

<sup>82</sup> Se dice que es un método probado porque es resultado de un conjunto de investigaciones realizadas entre 1977 y 2008, año en que es aprobado por el consejo técnico de Nova Southeastern University en Florida, EUA. Más allá de ese reconocimiento, el método ELI es utilizado en comunidades de profesores y en cursos de capacitación docente. Un ejemplo reciente es Beatriz Moreno y María del Socorro Sandoval, “Evaluación de un Programa de capacitación docente para optimizar la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo: Caso Plantel Lic. Adolfo López Mateos, de la UAEméx”. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12, 21 (octubre 2020 – marzo 2021), pp. 323-346 [En línea]:

<http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/issue/view/23/CyCL%20Vol.12%20N21> [Consulta: 25 de enero, 2022].

<sup>83</sup> R. Ferreiro, *op. cit.*, pp. 14-15.



*Ilustración 2.4. Momentos y funciones didácticas del método ELI.*

### **2.3.1.1 Momentos y funciones didácticas**

En el método ELI se establece que, durante el desarrollo de una lección o clase, sea cual fuere su contenido, duración, grado u objetivos de aprendizaje, se tienen que cumplir determinadas funciones didácticas que son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A cada una de las funciones didácticas le corresponde un conjunto de estrategias didácticas, la elección de cuáles de estas se deben presentar en una clase dependerá de factores contextuales como los estilos de aprendizaje que predominan en el grupo, ambiente grupal, características del grupo, etcétera.

### **2.3.1.2 Momento A: Ambiente y Activación**

En este momento de la lección se establece el ambiente de grupo favorable de aprendizaje y la activación cognitiva y afectiva.

El ambiente para el aprendizaje va desde las características físicas del salón de clase (iluminación, ventilación, mobiliario, decoración, etcétera) hasta el entorno interpersonal. La finalidad de las estrategias de creación de ambiente es generar espacios propicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover entornos de seguridad, confianza y respeto.

Las estrategias están centradas en los estudiantes, algunas son:

- Recibirlos, saludarlos y despedirse de ellos
- Llamarles por su nombre
- Escucharlos y mirarlos a los ojos
- Conversar con ellos sobre temas de interés
- Conocer sus gustos e intereses
- Elogiar sus cualidades y esfuerzo
- Hacerles comentarios positivos

Para ambientar el salón, se sugiere instalar un mural o escribir mensajes que propicien la reflexión del tema.

La activación es un proceso neuropsicológico que prepara al estudiante para el aprendizaje: motiva al estudio, promueve conflictos cognitivos y orienta la atención. Las estrategias de activación se enfocan en captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales. Las estrategias socioafectivas, como la gimnasia cerebral, influyen en el cuerpo, la mente y los sentimientos, mientras que las cognitivas estimulan procesos y operaciones mentales. Algunas estrategias cognitivas son:

- Lluvia de ideas
- Conversación informal
- Frase mural
- Lámina/fotomural
- Frases incompletas
- Concordar-discordar
- Hacer preguntas
- Escribir sobre un tema
- Presentación de un caso
- Resolver problemas
- Leer un texto corto

Ambos tipos de estrategias, las de creación de ambiente y las de activación, contribuyen a construir el sentido y el significado del nuevo conocimiento.

### **2.3.1.3 Momento O: Orientación de la atención**

En este momento se capta el interés del estudiante sobre el tema, cómo se aprende y los resultados que se pretenden lograr. La atención es un proceso psicológico que consiste en enfocar voluntariamente los recursos mentales hacia un estímulo determinado con el fin de cumplir con un objetivo. Algunas estrategias sugeridas son:

- Exposición ante el grupo (minilección o conferencia)
- Planteamiento de objetivos de aprendizaje-enseñanza
- Elaboración conjunta (discusión grupal con preguntas guía)
- Sistema de señales (acordadas en grupo)
- Periféricos (carteles)
- Guías de estudio
- Recursos audiovisuales

### **2.3.1.4 Momento PI: Procesamiento de información**

Es el momento en el que el estudiante se enfrenta con la nueva información. El contenido que se debe procesar debe ocupar de un 25% a un 30% del tiempo de la clase. Las situaciones de aprendizaje para este momento deben ser graduales y acordes con el nivel académico promedio del grupo. Entre las estrategias didácticas para el procesamiento de la información están:

- Tomar apuntes. Se sugiere la estrategia TAKE (*Take, Answer, Key, Examine*): T = tener claro el tema y objetivo, A = Hacer preguntas, K = Usar palabras clave y E = Examinar las notas.
- Resumir
- Elaborar fichas bibliográficas, de contenido y de resumen
- Afirmar-preguntar
- Definición operativa de conceptos
- Construir un glosario
- Presentaciones PowerPoint
- Visualización educativa (imágenes mentales)
- Visualización gráfica (expresión gráfica)

- Líneas de tiempo
- Mapas
- Ensayo
- Valoración crítica
- Mi libro favorito
- Reseña científica
- Revisión bibliográfica

#### **2.3.1.5 Momento R: Repaso (recuperación)**

Es el momento en que se recupera lo más importante del tema estudiado. La recapitulación consiste en recordar, repasar, precisar y recuperar lo aprendido. La función didáctica de la recuperación puede darse al inicio, en el desarrollo o al final de la clase, su puesta en práctica requiere una previa planeación docente que incluya estrategias como:

- Exponer y preguntar
- Recordar y escribir
- Hacer resumen oral o escrito
- Enumerar los temas tratados
- Escribir lo aprendido
- Expresar lo aprendido con dibujos, frases, movimientos, símbolos o gestos
- Completar frases
- Juegos como sopa de letras, crucigramas, rompecabezas, entre otros

Otras estrategias que exigen más tiempo y dedicación son las relatorías académicas y los inventarios de lo aprendido, estas suelen realizarse al final de una unidad, mensualmente o al final del curso.

#### **2.3.1.6 Momento E: Evaluación**

Es el momento en el que se establece un juicio de valor sobre los resultados y el proceso de aprendizaje, es decir, sobre lo que se aprende y cómo se aprende. Se ha de considerar que la evaluación va más allá de la medición: es una recuperación de los aprendizajes y por ello un

aprendizaje en sí misma y ha de realizarse durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas estrategias para este momento son:

- Observación sistemática. Escala de observación, lista de control, registro anecdótico, diarios de clase.
- Análisis de producciones: monografía, resumen, cuaderno, resolución de problemas y/o ejercicios, producciones (escritas, orales, plásticas o motrices), investigación, simulaciones, juego de roles.
- Intercambio oral. Diálogo, entrevista, plenaria.
- Pruebas específicas: objetivas, abiertas, exposición, pruebas de capacidad.
- Portafolio de evidencias

Para la evaluación en equipo se sugieren estrategias como los diarios de trabajo, la calificación compartida y la reflexión grupal.

#### **2.3.1.7 Momento I: Interdependencia**

En este momento el docente da la oportunidad a los estudiantes de compartir sus resultados de aprendizaje, así como las formas en que los obtuvieron, con el fin de que al explicar y compartir este conocimiento se genere una interdependencia que favorezca la creación de nuevos resultados de aprendizaje. Las estrategias sugeridas son:

- Cuchicheo (intercambio gradual de información)
- Enseñanza recíproca
- Plenaria
- Galería (exhibición)
- Asesoría académica entre alumnos
- Sugerencias prácticas
- Entrevista
- Foros de discusión

#### **2.3.1.8 Momento SSMT: Sentido, significado, metacognición y transferencia**

Es el momento en el que se reflexiona sobre el sentido y significado de lo aprendido, sobre la forma en cómo se aprendió, así como en su posible aplicación. Para Ferreiro, el sentido y

significado se entiende como la capacidad de un individuo de relacionar algo con su experiencia o conocimientos previos, e incorporarlo al conjunto de conocimientos que ya se poseen. Algunas estrategias que ayudan a que los estudiantes le den sentido y significado a lo que aprenden son:

- Partir de conocimientos previos
- Fomentar la participación
- Destacar lo positivo
- Plantear retos y desafíos
- Proporcionar la ayuda necesaria

Por otro lado, la metacognición implica ir más allá del conocimiento: es la reflexión sobre cómo se aprende. Entre las estrategias que permiten desarrollar este proceso están:

- Parafrasear
- Recapitular lo hecho
- Proyectar el pensamiento
- Hacer un inventario del antes y del después
- Comparar (el estado inicial y el final)
- Plantear la actividad por realizar
- Informar acerca de lo aprendido
- Llevar un diario de actividades
- Hacer rondas de reflexión
- Autovalorar reflexivamente
- Prepararse para un examen
- Aprender de los errores

En lo que respecta a la transferencia, las estrategias están orientadas a que el estudiante ponga en práctica lo aprendido, es decir, a que transfiera el conocimiento a una situación que puede ser real o simulada. Este tipo de estrategias están relacionadas con los siguientes cuestionamientos:



- ¿Para qué sirve lo tratado en clase?
- ¿Cómo se puede hacer uso de lo aprendido?
- ¿Cómo se relaciona lo aprendido con otros temas?
- ¿En qué situaciones se puede utilizar lo aprendido?
- ¿Qué se puede añadir a lo aprendido?

Cabe señalar que los momentos del método ELI no son secuenciales, es decir, no se tienen que seguir en este orden, sino que pueden sucederse en la forma que el docente determine, tomando en cuenta los propósitos de aprendizaje de cada lección, así como el contexto (necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, características de los espacios, recursos disponibles, etcétera) en el que se da la enseñanza.

### **2.3.2 Secuencias didácticas y recursos digitales en ambientes de enseñanza híbridos**

Las secuencias didácticas son “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos.”<sup>84</sup> Para este trabajo se ha elegido la propuesta de secuencia didáctica de Tobón, Pimienta y García Fraile<sup>85</sup> (*vid.* Ilustración 2.5) por su adaptabilidad al método ELI. En la situación problema del contexto o situación didáctica se planteará un problema relacionado con la comunicación escrita; las competencias a desarrollar serán aquellas que conforman la competencia comunicativa (gramatical, pragmática, etcétera); las actividades de aprendizaje, de evaluación y de metacognición deberán organizarse en los siete momentos que conforman el método ELI.

---

<sup>84</sup> S. Tobón, J. Pimienta *et al.*, *op. cit.*, p. 20.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 21.



*Ilustración 2.5. Metodología de secuencia didáctica con enfoque socioformativo de las competencias.*

El caso de los recursos digitales requiere de especial atención en una nueva realidad en la que las TIC son ya imprescindibles, pues es imperativo crear ambientes de enseñanza híbridos en los que se aproveche la presencialidad en tareas que requieren comunicación inmediata (sincrónica) y en los que también se aproveche la tecnología digital para actividades que no necesariamente requieran de la presencia física. Estos ambientes híbridos representan una oportunidad, no solo para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de emergencia sanitaria como la que se ha vivido en el mundo desde finales de 2019, sino para complementar y/o hacer más atractiva y eficaz la enseñanza, pues las actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales con uso de recursos educativos digitales añaden motivación a los estudiantes. Se debe señalar que la formación pedagógica para la elección y utilización de materiales educativos digitales, es decir, el uso didáctico de las TIC, mostró sus deficiencias durante la emergencia sanitaria. Francesc Pedró, director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en su exposición en el *Webinar: Impacto de la pandemia del CORONAVIRUS [SARS-CoV-2] en la calidad de la educación superior a distancia y en*

*línea*,<sup>86</sup> señaló que la mayor parte de los docentes utilizó recursos tecnológicos sin conocerlos bien, pasando por alto que detrás de la enseñanza virtual debe existir un diseño instruccional o un diseño pedagógico, así como una planificación de las tareas de enseñanza-aprendizaje.

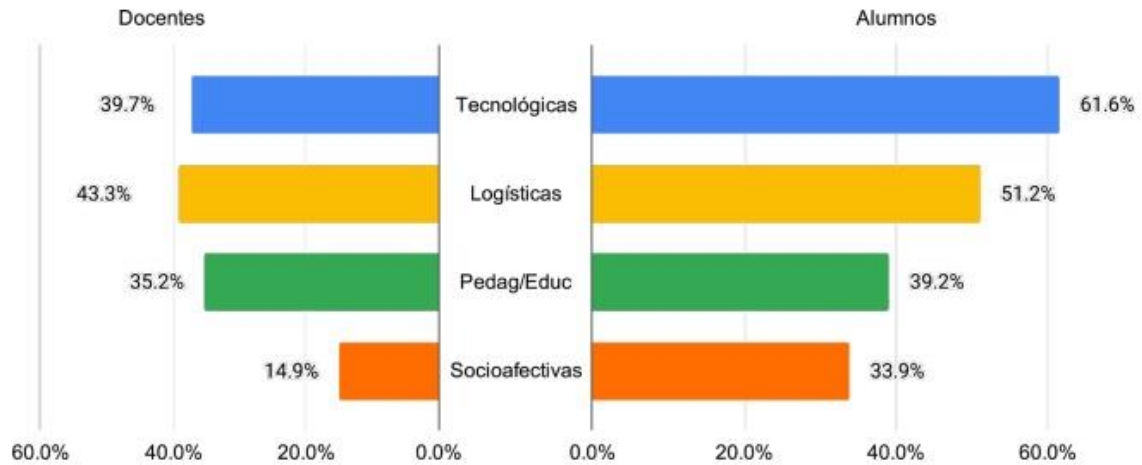
En México, un estudio realizado por el Grupo de trabajo de la Coordinación de desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),<sup>87</sup> proporciona información importante sobre la percepción que tienen los docentes sobre el uso de las TIC en su práctica educativa:

- a) Las problemáticas a las que se están enfrentando para transformar las actividades a la modalidad a distancia son, de mayor a menor frecuencia, logísticas –manejo del tiempo, horarios de clase, espacios físicos, comunicación institucional, etc.–; tecnológicas –acceso a internet, disposición de equipos de cómputo, conocimiento de plataformas educativas, entre otras–; pedagógicas –conocimiento de herramientas didácticas para la educación a distancia, manejo de grupos a distancia, evaluación de los estudiantes, etc.–; así como socioafectivas –aspectos emocionales, afectivos y de la salud (*vid.* Ilustración 2.6).

---

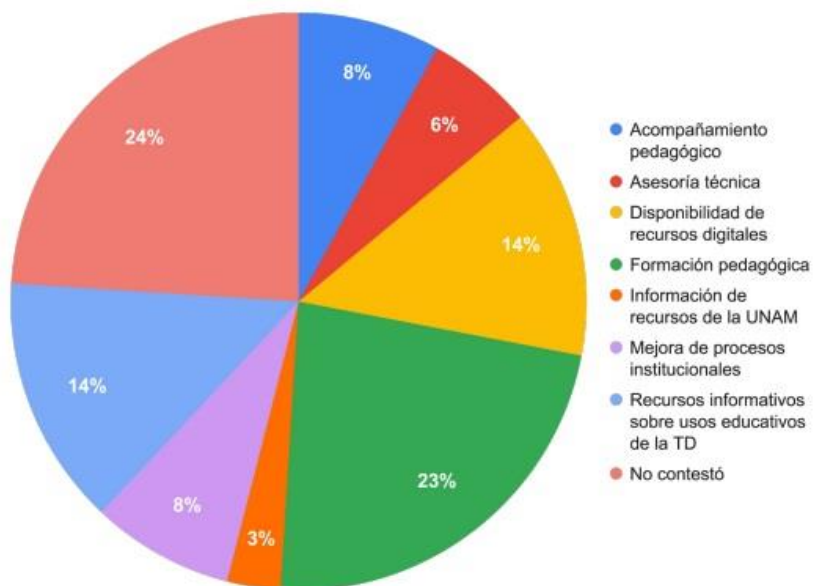
<sup>86</sup> Francesc Pedró, “Webinar: Impacto de la pandemia del CORONAVIRUS [SARS-CoV-2] en la calidad de la educación superior a distancia y en línea”, en *Calidad y Educación de la Educación Superior a distancia y en línea*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). Ecuador, 5 de abril, 2020 [Webinar].

<sup>87</sup> Melchor Sánchez Mendiola, Ana María del Pilar Martínez Hernández *et al.*, “Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM”, *Revista Digital Universitaria (RDU)*, UNAM, México, 2020 [En línea]: <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf> [Consulta: 5 de junio, 2021].



*Ilustración 2.6. Problemáticas más frecuentes a las que se enfrentan los docentes y los estudiantes (desde la perspectiva de los docentes), para transformar su práctica a educación no presencial.*

- b) Las herramientas de comunicación y de trabajo académico son los recursos tecnológicos que más utilizan.
- c) Es necesaria la formación pedagógica, tener disponibilidad de recursos digitales y acceso a recursos informativos sobre los usos educativos de la tecnología digital (*vid.* Ilustración 2.7). Existen dificultades para adaptar la práctica docente a los nuevos escenarios y para detonar el interés y participación de los estudiantes.



*Ilustración 2.7. Categorías de propuestas de los docentes a la institución.*

Como puede observarse, la formación pedagógica es de vital importancia para los docentes, pues no solo implica conocer la teoría de aprendizaje en la que está basado el modelo educativo de su institución, sino que involucra también el desarrollo de habilidades para convertir los recursos en materiales didácticos que potencien la enseñanza-aprendizaje y motiven a los estudiantes a aprender.

## Capítulo 3. Propuesta para la enseñanza de los marcadores discursivos en Lengua y Literatura I y IV

### 3.1 Los marcadores discursivos en la educación básica

En los libros de texto de español de la educación básica se utilizan los términos «nexos», «conectores» y «marcadores textuales» para designar a los marcadores discursivos. Su estudio se sitúa principalmente en dos prácticas sociales del lenguaje que corresponden al ámbito «Estudio»: elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes e intercambio escrito de nuevos conocimientos.<sup>88</sup> Para ejemplificar la forma de enseñanza de estos elementos lingüísticos en la educación básica y para determinar en qué grado se cumple con el enfoque comunicativo se muestran dos secuencias didácticas, una del libro *Español* de sexto grado de la SEP<sup>89</sup> y otra del libro de secundaria *Andar la palabra 3*.<sup>90</sup>

#### 3.1.1 Lección de sexto de primaria

La secuencia didáctica de la «Práctica social del lenguaje 10. Producir un texto que contraste información sobre un tema» de sexto de primaria tiene como propósito elaborar un texto en el que se contrasten dos ideas acerca de un mismo tema.<sup>91</sup> Las actividades son:

1. Leer la sección «Lo que conozco» en donde se describe la función de la ciencia y se expone la importancia de las ideas basadas en conocimientos científicos.

---

<sup>88</sup> Los programas de «Lengua Materna. Español» de primaria y secundaria cuentan con dos tipos de organización: ámbitos (Estudio, Literatura y Participación Social) y prácticas sociales del lenguaje correspondientes a cada ámbito. SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP, México, 2017.

<sup>89</sup> Se eligió este grado porque es el último del nivel primaria.

<sup>90</sup> En los 26 libros de texto de español de tercero de secundaria autorizados por la SEP, el proyecto del «Bloque 1. Ámbito Estudio» es la elaboración de un ensayo. En cada uno de los 22 textos revisados se dedica un apartado para definir los términos «cohesión» y «coherencia»; en la mayoría se proporciona un cuadro con los nexos causales, concesivos y condicionales, principalmente; en unos cuantos de estos libros se proporcionan ejemplos de estos nexos y solo en uno hay ejercicios para practicar su uso (Mónica T. Molina, *Construir el Español 3*. Ediciones Ángeles Hermanos, México, 2013). Se eligió presentar la secuencia didáctica del libro *Andar la palabra* porque proporciona ejemplos de nexos, explica brevemente sus funciones principales y muestra algunos enunciados como ejemplos de su uso, pero sin ahondar en su estudio ni presentar actividades para su ejercitación. Todos estos libros, excepto 4, están disponibles para su lectura en <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/secundaria.html>.

<sup>91</sup> SEP, *Español. Sexto grado*. SEP, México, 2010, pp. 124-135.

2. Leer el texto *Reflexiones respecto a plantas medicinales y su enseñanza en medicina*.
3. Opinar en equipo sobre las creencias populares acerca de la salud y llenar un cuadro con información sobre malestares o afecciones y sus remedios.
4. Investigar con amigos y familiares acerca de otros remedios populares. Con esa información, llenar fichas de registro de información para cada malestar y su correspondiente remedio.
5. Elaborar una lista con los remedios sugeridos, complementar la investigación con datos de internet (o de otros textos) y elaborar nuevas fichas con los resultados.
6. Identificar los remedios más comunes y los que resultaron más extraños, comentar en el grupo cuáles son más efectivos y señalarlos en el cuaderno. Argumentar respuestas.
7. En equipo, comparar dos textos (*Dolor de muela* y una entrada de un diccionario enciclopédico) e identificar semejanzas y diferencias respecto a la forma de tratar el tema. A partir de las semejanzas encontradas en los textos, escribir en equipo un texto breve en el que se expliquen ideas complementarias y contrastantes acerca de ambas posiciones. Presentar conclusiones al grupo.
8. Leer el texto *El hipo*, comentar qué tipo de conocimientos se exponen y en qué están basados los argumentos.
9. Localizar información científica que ayude a conocer las causas y el tratamiento de un malestar y buscar datos en dos bibliotecas, revistas e internet. Leer la información localizada y recuperar los datos sobre los remedios populares y científicos para anotarlos en un cuadro.
10. Analizar y discutir con el equipo si la información científica que investigaron tiene correspondencia con la información popular.
11. Escribir un texto breve en el que se presenten las ideas complementarias y contrastantes acerca de ambas posiciones. Al redactar el texto, **utilizar conectores lógicos y frases adverbiales que faciliten la comparación de las diferentes**

**posiciones. Emplear los siguientes conectores para remarcar los cambios: a diferencia de, en cambio, por el contrario, asimismo, por su parte, sin embargo, pero.**<sup>92</sup>

12. Leer un texto pequeño que ejemplifica el uso de un conector.
13. Revisar la coherencia del texto, la formación de los párrafos y la manera de conectarlos, la ortografía y la puntuación. Intercambiar los textos para recibir observaciones de un compañero. Corregir el borrador, pasarlo en limpio y buscar un lugar apropiado para publicarlo.
14. Realizar una autoevaluación.

El aspecto más notorio de esta secuencia didáctica es que no se designa un momento de la clase para abordar los marcadores discursivos como parte de los contenidos de reflexión sobre el lenguaje, aun cuando así lo establece el plan y los programas de estudio:

...enfocar la lengua como objeto de estudio, análisis y reflexión constante [...] la capacidad de observar la lengua y desarrollar la conciencia y sensibilidad lingüística se aplica no solo a los aspectos fonológico, semántico, sintáctico y morfosintáctico de la lengua, sino también al uso del lenguaje, el análisis de los textos tanto orales como escritos y el análisis de todos los elementos que integran las prácticas sociales del lenguaje.<sup>93</sup>

Es decir, en esta secuencia didáctica se omite el estudio de estos elementos de la gramática textual que, como se ha señalado, dan coherencia a los textos.

---

<sup>92</sup> El resaltado en negritas es mío.

<sup>93</sup> SEP, *Aprendizajes clave... op. cit.*, p. 229.



### 3.1.2 Lección de tercero de secundaria

La secuencia didáctica del libro de secundaria *Andar la palabra 3*<sup>94</sup> es la correspondiente al «Proyecto 1. Ensayo de un tema», de la práctica social del lenguaje «Elaborar un ensayo sobre un tema de interés» que consiste en elaborar un texto argumentativo. Las actividades a realizar son:

1. Contestar cuatro preguntas relacionadas con la argumentación, las fuentes de información y el ensayo.
2. Organizar las actividades en un cuadro modelo (fase I).
3. Seleccionar el tema, recopilar y consultar fuentes de información (fase II). Se proporciona un ejemplo de un ensayo. En las secciones *Reflexión* y *Contexto*, estudiar el concepto, la función y las características del ensayo; elaborar fichas de trabajo de la información consultada en la biblioteca y en Internet.
4. En las secciones *Reflexión* y *Contexto*, estudiar la argumentación: se elabora un cuadro comparativo de las diferencias y semejanzas en el tratamiento y postura del autor respecto al tema.
5. En las secciones *Reflexión* y *Contexto*, estudiar el procesamiento, organización e integración de la información: la información de las fichas se registra en un cuadro.
6. En las secciones *Reflexión* y *Contexto*, estudiar los **nexos, la cohesión y la coherencia en un ensayo**, la ortografía y la puntuación convencionales. Redactar el borrador del ensayo.
7. Publicar el ensayo y realizar la autoevaluación (fase III).


En esta secuencia se presenta información sobre los marcadores discursivos en las secciones «Reflexión y Contexto» (*vid.* Ilustraciones 3.1 y 3.2).<sup>95</sup> Estas secciones tienen la finalidad de informar acerca de las propiedades del lenguaje, su contenido está relacionado con el

---

<sup>94</sup> María Georgina Adame Moreno y Rosalva Ruvalcaba González, *Andar la palabra 3. Español. Secundaria*. Oxford University Press México, México, 2017, pp. 272.

<sup>95</sup> M. G. Adame Moreno y R. Ruvalcaba González, *op. cit.*, pp. 24-25.


discurso, significado, gramática, ortografía y estructura de los textos, así como las propiedades de los tipos de textos y los géneros a los que pertenecen. Aunque se presenta un texto en el que se explican los conceptos nexo, cohesión y coherencia, así como el uso de expresiones causales, concesivas y condicionales en los textos argumentativos, no se propone ninguna actividad dinámica de reflexión sobre estos contenidos, ni de reforzamiento de su aprendizaje, es decir, en esta parte de la secuencia didáctica el estudiante es un lector, un mero receptor de la información vertida en el texto. Por otro lado, la estrategia de evaluación es de tipo autoevaluación, por tanto, no se considera ninguna actividad de retroalimentación del aprendizaje sobre este tema.



### Reflexión

1. ¿Por qué son importantes los nexos?
2. ¿Qué son coherencia y cohesión?
3. ¿Cómo se expresan las ideas causales?

Después de leer estas preguntas y reflexionar sobre el tema, analiza el siguiente contexto.



### Contexto

#### Cohesión y coherencia en un ensayo

Para que los distintos elementos discursivos se relacionen entre sí se utilizan diferentes elementos, las palabras usadas como conectores y los signos de puntuación; a esto se le llama cohesión, y es una propiedad del texto, cuyo fin es que el tema se pueda comprender de manera exitosa por el lector.

Quizá pienses que la cohesión de tu ensayo puede garantizar la coherencia, pero no es así. Para lograr un texto que verse sobre el tema de interés, es necesario que sea coherente, es decir, que mantenga una unidad temática de principio a fin, que las ideas conserven un orden lógico y que todos los términos sean claros y precisos.

Existen elementos que le dan coherencia al texto:

1. Unidad de sus partes.
2. Ideas ordenadas.
3. Progresión en el tema o un hilo conductor.

*Ilustración 3.1. Estudio de nexos en el libro Andar la palabra 3. Español.*

## Recursos lingüísticos que se utilizan para desarrollar argumentos en los ensayos: nexos y expresiones con significado causal, concesivo y condicional

Los nexos son elementos que relacionan de forma explícita palabras, oraciones o secuencias de oraciones. En un texto argumentativo, como el ensayo, funcionan como conectores que articulan el discurso, es decir, ayudan a reforzar la idea principal dándole coherencia.

Un ejemplo en el ensayo de las páginas 15 y 16 es el nexo *pero*, que establece una relación de oposición entre una oración y otra:

"No suelo dejarme llevar por las emociones, *pero* llegó un momento en que sencillamente no quería ir a la escuela..."

En este caso, el sentido de la segunda oración (*llegó el momento en que sencillamente no quería ir a la escuela*) se opone al de la primera (*No suelo dejarme llevar por las emociones*). Esa oposición se establece por el nexo *pero*.

Algunos de los nexos más frecuentes son: *así que*, *por ello*, *por lo tanto*, *sin embargo*, *pero*, *no obstante*, *de igual forma*, *de la misma manera*, *y*, *es decir*, *en efecto*.

Otro medio para explicar argumentos e introducir una relación de causa es la utilización de expresiones que lleven nexos como: *porque*, *ya que*, *puesto que*, *supuesto que*, *como*, *que*, *en vista de que*. Ejemplo: *Es triste decirlo, pero algunos son agresivos porque en su casa han aprendido que es el mejor modo de salirse.*

*Ilustración 3.2. Ejemplificación del uso de nexos en el libro Andar la palabra 3. Español.*

Las dos secuencias didácticas presentadas reflejan que en la práctica se da poca importancia a la ejercitación de los elementos gramaticales del español.

Esta breve revisión da pie para presentar una forma de enseñanza de estos elementos gramaticales orientada, principalmente, a su uso y ejercitación por parte de estudiantes de nivel medio superior. En específico, para los estudiantes del IEMS.

## **3.2 Contenido disciplinar o conocimientos conceptuales de la propuesta**

En la escritura de textos, la enseñanza debe estar orientada a generar aprendizajes constructivos y significativos que promuevan la reflexión sobre la diversidad de mecanismos con los que se construye, comprende e interpreta un texto, atendiendo siempre las propiedades de adecuación, cohesión y coherencia.<sup>96</sup> De manera que, siendo los marcadores discursivos algunos de estos mecanismos y, en vista de que la competencia gramatical forma parte de la competencia comunicativa, debe considerarse, en las secuencias didácticas (o en cualquier otro tipo de planeación u organización de la enseñanza), una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje en las que el estudio de los elementos gramaticales esté contextualizado y enfocado en su uso comunicativo. Ahora bien, ¿cuáles marcadores discursivos y en qué orden deben estudiarse para alcanzar los objetivos de aprendizaje dispuestos en los programas de estudio del IEMS?, ¿cómo organizar el estudio gramatical de estas unidades lingüísticas de manera que se privilegie su uso comunicativo?, ¿qué tipo de ejercicios son los más adecuados para lograrlo? En los siguientes apartados se propone una forma de enseñanza que busca resolver estos cuestionamientos.

### **3.2.1 Marcadores discursivos y productos meta**

Como primer paso, el docente debe hacer una selección de los marcadores discursivos que mejor se adecuen al tipo de texto que los estudiantes escribirán. En la tabla 3.1 se presenta una selección de los marcadores que se consideran más útiles para la escritura de los productos meta de los cuatro cursos de Lengua y Literatura que se imparten en el IEMS. Esta selección se hizo tomando en cuenta dos aspectos: los propósitos de aprendizaje de los productos meta correspondientes a cada una de las cuatro asignaturas y la mayor recurrencia de algunos marcadores de cada tipo en la lengua cotidiana.

---

<sup>96</sup> M.I. Gracida y P. Vicenteño, *op. cit.*

<b>Tabla 3.1. Marcadores discursivos y propósitos de aprendizaje de cada producto meta</b>		
<b>Semestre / Producto meta</b>	<b>Tipos de marcadores discursivos</b>	<b>Propósito de aprendizaje</b>
1 / Comentario de texto	Aditivos (además, es más) Consecutivos (por tanto, pues) Explicativos (o sea, es decir)	Hilar ideas de la misma orientación y en relaciones de causa-consecuencia Explicar ideas con palabras propias
2 / Reseña	Comentadores (pues bien) Disgresores (a propósito) Recapitulativos (en conclusión, en fin)	Dar un punto de vista y hacer otros comentarios pertinentes Introducir comentarios laterales Concluir con una recomendación
3 / Monografía	Ordenadores (en primer lugar/por una parte, en segundo lugar/por otra parte, finalmente) De rectificación (mejor dicho) De concreción (por ejemplo)	Agrupar ideas en el inicio, desarrollo y cierre de un discurso Expresar ideas que rectifiquen a otras previas Dar ejemplos para concretar o generalizar ideas
4 / Ensayo	De refuerzo argumentativo (de hecho, en realidad) Contraargumentativos (por el contrario, sin embargo) Distanciamiento (de todos modos, en todo caso)	Argumentar un discurso

### 3.2.2 Análisis de los marcadores discursivos

Resultaría imposible que el docente abordara en clase todos los marcadores discursivos, pero sí se espera que conozca, por lo menos, el concepto, las características y funciones más importantes y el uso adecuado de aquellos que son más representativos o comunes de cada tipo. Si se conoce la naturaleza de estos elementos, es posible diseñar ejercicios para practicar su uso. A continuación, se presentan algunos ejemplos de análisis de marcadores aditivos, reformuladores explicativos y contraargumentativos. Para practicar el uso de estos (y otros) marcadores discursivos, se sugiere diseñar ejercicios como los que aquí se muestran.

### 3.2.2.1 Marcadores discursivos aditivos «además» y «es más»

Los marcadores aditivos unen los miembros de un discurso introduciendo información que va en la misma línea temática, expositiva y/o argumentativa que los segmentos previos. Marcadores de este tipo señalan que la información que sigue se suma a la precedente para conformar un bloque significativo (*vid.* Ilustración 3.3). Estrella Montolío diferencia los marcadores aditivos en dos grupos:<sup>97</sup>

- A. Los que solo introducen información nueva sin valorar si es más o menos importante que la precedente («asimismo», «igualmente», «de igual modo/forma/manera», «por otra parte», «por otro lado», «por su parte», «a su vez»). Nótese que aquí se incluyen marcadores que también son ordenadores («por otra parte», «por otro lado»), pero que, en determinados contextos, funcionan como aditivos.
- B. Los que introducen una nueva información con una valoración argumentativa («además», «encima», «por añadidura», «incluso», «inclusive», «es más», «más aún»).

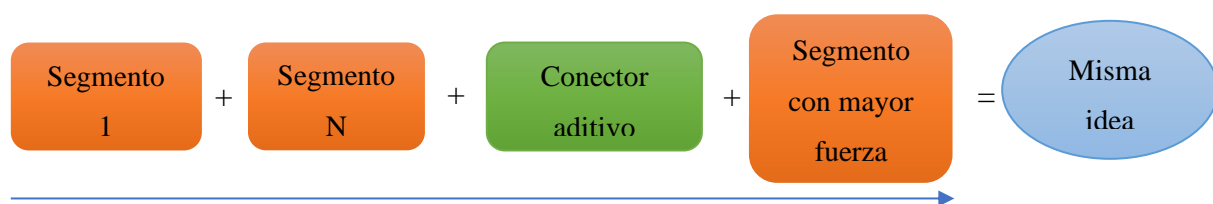


Ilustración 3.3. Marcadores discursivos aditivos.

El marcador «además» introduce información nueva y también señala que esta tiene mayor fuerza argumentativa que las informaciones precedentes. Es un marcador ‘moderado’ en cuanto a la fuerza de los argumentos. En la enseñanza de este marcador (y de todos los marcadores) se debe presentar un contexto accesible a todos.

<sup>97</sup> Estrella Montolío, “Mecanismos de cohesión (II). Los conectores”, en Estrella Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol.II). Estrategias discursivas*. Editorial Planeta, Barcelona, 2014, pp. 9-91.

**Ejercicio 1.** Elige el marcador que corresponda, según el contexto dado.

Contexto	Enunciado
Vives cerca de la preparatoria y trabajas por las mañanas	Me aceptaron en la preparatoria ( <b>encima / y además</b> ) en el turno vespertino
Tu equipo favorito es el Cruz Azul	Ese fue un golazo ( <b>pero / y además</b> ) fue contra el Cruz Azul
No te gusta la música romántica	En ese restaurante sirven buena comida ( <b>pero / y además</b> ) tocan música romántica.

**Ejercicio 2.** Escribe el contexto que corresponda. Observa los ejemplos de contexto del ejercicio 1.

- a) El juego de fútbol estuvo increíble, **y además** ganó la selección mexicana.
- b) Es encantador, amable, **y además** es filósofo.
- c) Ese traje nuevo le queda muy bien, **y además** está hecho en Italia.

El marcador «es más» da más contundencia, intensidad o fuerza a los argumentos presentados que «además». En la enseñanza de este marcador se debe identificar el nivel de fuerza argumentativa de los argumentos.

- fuerza	+ fuerza
El auto quedó limpio	El auto quedó reluciente
Hoy se levantó temprano	Hoy madrugó
Rosa es buena en español	Rosa es la mejor en español

Una vez que comprenden la idea de escala argumentativa, los estudiantes pueden practicar el uso de «es más» con los siguientes ejercicios:

**Ejercicio 1.** Ordena los argumentos. El segundo miembro del enunciado debe ser el argumento que tiene mayor fuerza. De ser necesario omite palabras que se repitan.

Ejemplo: {El auto quedó limpio / El auto quedó reluciente}

El auto quedó limpio, **es más**, quedó reluciente.

- a) {Hoy madrugó / Hoy se levantó temprano}
- b) {Rosa es la mejor en español / Rosa es buena en español}

**Ejercicio 2.** Relaciona cada segmento con el que corresponda. De ser necesario busca en el diccionario las palabras cuyo significado desconozcas.

Camilo gasta mucho dinero	es más	es moderado con sus gastos
		es un derrochador
¡Están tan enamorados!	es más	se casarán el mes próximo
		sienten amor uno por el otro
Mi abuelo es un hombre sabio	es más	es sapientísimo
		es antiquísimo

**Ejercicio 3.** Completa los enunciados.

- a) Dicen que el carnicero es muy rico, **es más** \_\_\_\_\_.
- b) Hay poca gente en la calle, **es más** \_\_\_\_\_.
- c) Juan está enojado, **es más** \_\_\_\_\_.



En ocasiones los marcadores «además» y «es más» están en un mismo enunciado. Algunos ejercicios que se recomiendan para estos casos son:

**Ejercicio 1.** Ordena los argumentos de menor a mayor fuerza. Después únelos con los marcadores «además» y «es más». Elimina las palabras que se repitan.

a) Argumentos sin ordenar:

La comida mexicana es de las más sabrosas en el mundo

No hay ninguna comida que iguale a la mexicana

La comida mexicana es muy variada

b) Argumentos ordenados:

La comida mexicana es muy variada

La comida mexicana es de las más sabrosas del mundo

No hay comida que iguale a la mexicana

c) Argumentos unidos con marcadores:

“La comida mexicana es muy variada, **además** la comida mexicana es de las más sabrosas del mundo, **es más**, no hay comida que iguale a la mexicana”.

d) Enunciado sin palabras repetidas:

“La comida mexicana es muy variada, **además** es de las más sabrosas del mundo, **es más**, no hay ninguna que la iguale”.

**Ejercicio 2.** Ordena los argumentos y únelos con los marcadores «además» y «es más» para construir un enunciado que corresponda con el contexto dado. Elimina las palabras que se repitan.

Contexto:

El médico le ha recomendado a un paciente que debe disminuir su peso.

Argumentos:

Nadar hace que se quemen las grasas excedentes en el cuerpo

Nadar mejora las articulaciones

Si sabes nadar te diviertes en la playa

Enunciado:

Si sabes nadar te diviertes en la playa, **además** nadar mejora las articulaciones, **es más**, hace que se quemen las grasas excedentes en el cuerpo.

**Ejercicio 3.** Intercambia los marcadores y argumentos del ejercicio anterior e interpreta los mensajes que resulten.

Al nadar se queman las grasas excedentes en el cuerpo, **además** mejora las articulaciones, **es más**, si sabes nadar te diviertes en la playa.

Si sabes nadar te diviertes en la playa, **es más**, hace que se quemen las grasas excedentes en el cuerpo, **además** mejora las articulaciones.

En este último ejercicio, se podría cuestionar a los estudiantes si «además» adquiere la fuerza argumentativa que «es más» por el hecho de que está situado después de este.

**Ejercicio 4.** Completa el enunciado con el argumento que continúe con la misma línea temática.

El agua es un recurso natural muy valioso, indispensable para la reproducción de las plantas y animales, **es más**, [sin ella no habría vida en el planeta / es un líquido insípido e incoloro].

La aspirina se usa para aliviar el dolor de cabeza, **además** [es un medicamento / previene la formación de coágulos].

**Ejercicio 5.** Escribe argumentos que den sentido a los enunciados.

Rosa y Juan son buenos amigos, **además** \_\_\_\_\_, **es más**, \_\_\_\_\_.

Las verduras aportan vitaminas y minerales, **además** \_\_\_\_\_, **es más**, \_\_\_\_\_.

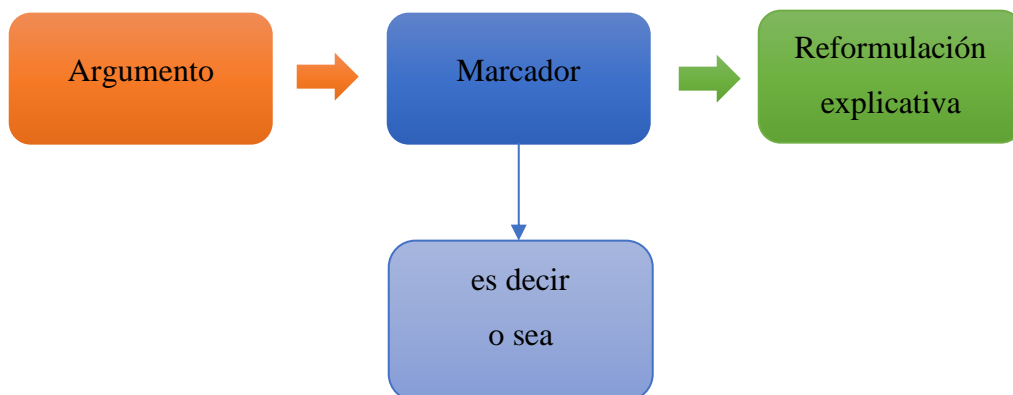
### 3.2.2.2 Reformuladores explicativos «o sea» y «es decir»

Los marcadores explicativos –como «es decir», «o sea», «esto es», «a saber»– se diferencian del resto de los marcadores reformuladores –de rectificación («mejor dicho», «más bien», «mejor aún»), de distanciamiento («en todo caso», «de todos modos») y recapitulativos («en suma», «en conclusión», «en definitiva»)– por su función parafrástica. Mientras que los explicativos, como su nombre lo indica, explican, aclaran o amplían la información expuesta en el segmento que les antecede, los otros tipos de marcadores reformuladores proponen formulaciones más precisas («mejor dicho»), introducen nuevas ideas («mejor aún»), refutan el contenido de segmentos previos o se distancian de su pertinencia («más bien», «de todos modos»)<sup>98</sup>. Por este carácter parafrástico, que puede darse en distintos grados, se sugiere utilizar los marcadores explicativos en la escritura del comentario de textos. Dos marcadores de este tipo son de uso muy frecuente: «o sea» y «es decir».

---

<sup>98</sup> E. Montolío, *op. cit.*

Los marcadores explicativos establecen relaciones de equivalencia entre dos miembros. El marcador anuncia que la idea o argumento que le sigue es una paráfrasis del anterior. La estructura de este tipo de marcadores puede resumirse en el esquema:



*Ilustración 3.4. Marcadores discursivos explicativos.*

Es importante que el docente señale los elementos que intervienen en el uso de estos marcadores: idea o argumento (primer miembro), marcador que establece una relación de equivalencia y paráfrasis (segundo miembro), que es una reformulación explicativa del primer miembro. Para ejercitar su uso, se proponen los siguientes ejercicios:

**Ejercicio 1.** Identifica los elementos del enunciado que se solicitan.

Su hija se llama Sofía, **es decir**, sabiduría.

- Marcador discursivo: es decir
- Idea o argumento que se reformula: Sofía
- Reformulación explicativa: Sofía significa «sabiduría»

**Ejercicio 2.** Une cada tipo de relación con el ejemplo que corresponda.

Tipo de relación	Ejemplo
1. Ampliación de la información	a) Es hijo de su hermano, <b>es decir</b> , es su sobrino.
2. Parfraseo	b) Llega el sábado, <b>o sea</b> , mañana.
3. Aclaración	c) El pueblo quedó desierto, <b>es decir</b> , solo unos cuantos dueños de negocios permanecieron.

**Ejercicio 3.** Completa los enunciados para cada tipo de relación que se solicita.

Parfraseo:

Está en los puros huesos, **es decir**, \_\_\_\_\_.

Ampliación de la información:

Eran los días de la canícula, **es decir**, \_\_\_\_\_.

Aclaración:

Nadie le cree al exdirector, **o sea**, \_\_\_\_\_.

**Ejercicio 4.** Determina si las expresiones «es decir» y «o sea» funcionan como marcadores o no.

Enunciado	La expresión en negritas, ¿es un marcador discursivo? (SI/NO)
Ser honesto <b>es decir</b> la verdad.	
Ser honesto, <b>es decir</b> , hablar con la verdad.	
Sea blanco <b>o sea</b> negro, es un ser humano.	
Sea blanco, <b>o sea</b> , caucásico, o sea negro, es un ser humano.	

**Ejercicio 5.** Con ayuda del diccionario, completa los enunciados con reformulaciones explicativas.

Para ciertas personas, algunos patógenos, **es decir**, \_\_\_\_\_, pueden ser fatales.  
 Quedó en la absoluta ignominia, **o sea**, \_\_\_\_\_.

### 3.2.2.3 Contraargumentativos integrados y parentéticos «pero» y «además»

Los marcadores contraargumentativos establecen una relación opositiva (adversativa, contraargumentativa o de contraste) entre los miembros del discurso, que no está expresada de forma explícita. Montolío clasifica este tipo de marcadores en cuatro grupos:<sup>99</sup>

- I. Integrados sintáctica y entonativamente en la oración: «aunque», «a pesar de (que)», «pese a (que)», «si bien» (*vid.* Ilustración 3.5).
- II. De carácter parentético: «pero», «sin embargo», «no obstante», «ahora bien», «con todo», «aun así», «a pesar de todo» (*vid.* Ilustración 3.6).
- III. Aquellos que corrigen en el segundo miembro algún aspecto formulado en el primero. Integrados: «mientras que», «en tanto que», «sino que». Parentéticos: «en cambio», «por el contrario», «antes bien».

<sup>99</sup> Estrella Montolío, *Conectores de la lengua...*, *op. cit.*, p. 49.

- IV. Con valor similar al contraargumentativo porque cancelan o minimizan la relevancia del primer miembro: «de todas formas», «de todas maneras», «de todos modos».

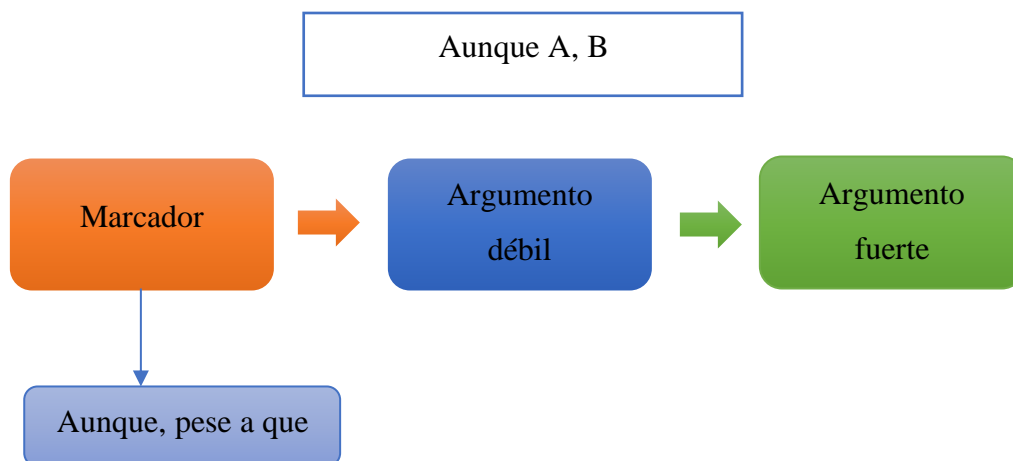


Ilustración 3.5. Marcadores discursivos contraargumentativos «aunque», «pese a que».

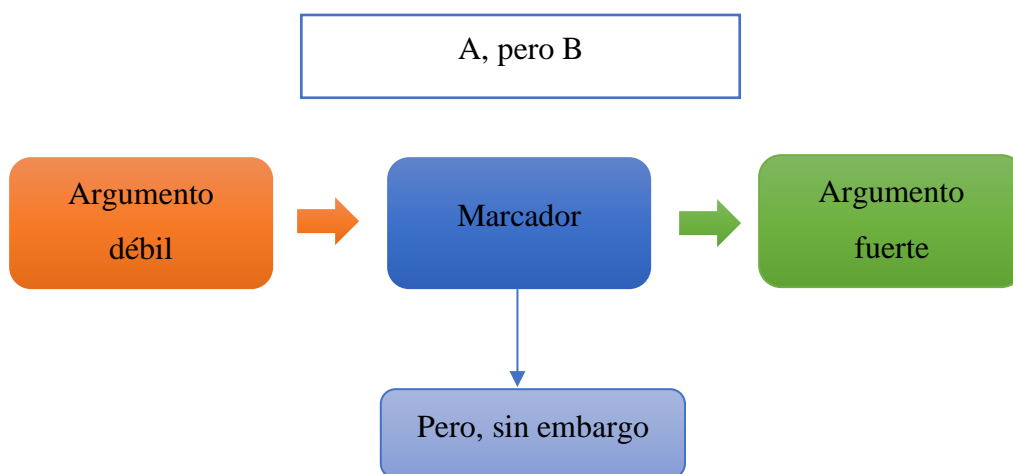


Ilustración 3.6. Marcadores discursivos contraargumentativos «pero», «sin embargo».

En la enseñanza de los marcadores contraargumentativos se debe poner atención a la fuerza argumentativa y a si esta fuerza determina total o parcialmente la orientación de la conclusión. El marcador «aunque» introduce argumentos débiles, mientras que «pero» introduce información argumentativamente más fuerte.

Suponiendo que ante una invitación al cine se tengan dos argumentos:

- A. Me gusta el cine
- B. Tengo mucho trabajo

Conectados con el marcador «pero» se tiene que:

Me gusta el cine, **pero** tengo mucho trabajo.

El marcador «pero» presenta un argumento más poderoso (B) que inclina la conclusión en esa misma dirección, es decir, a no aceptar la invitación al cine.

*A pero B*

Por el contrario, el marcador «aunque» presenta un posible impedimento (B) sin que sea este un obstáculo para lo expresado (A).

*Aunque B, A*

**Aunque** tengo mucho trabajo, me gusta el cine.

De este enunciado se infiere que se aceptará la invitación al cine. «Aunque» concede la existencia de un obstáculo posible (B), sin embargo, no es suficientemente fuerte para impedir que se cumpla lo expresado en A.

Para practicar el uso de los marcadores contraargumentativos se sugieren ejercicios como los siguientes:

**Ejercicio 1.** Determina la conclusión que se infiere de los enunciados.

Argumentos:

- a) El director del hospital asegura que hay suministros suficientes.
- b) Los médicos y enfermeras no creen que haya suministros suficientes.



A. "El director del hospital asegura que hay suministros suficientes, **pero** el personal médico y de enfermería no lo cree así."

Conclusión que se infiere: \_\_\_\_\_.

La respuesta que se espera es: No hay suministros suficientes.

B. "**Aunque** los médicos y enfermeras no lo creen, el director del hospital asegura que hay suministros suficientes."

Conclusión que se infiere: \_\_\_\_\_.

La respuesta que se espera es: Hay suministros suficientes.

**Ejercicio 2.** Encuentra la idea que está implícita en los enunciados.

a) Ganaron en *penalties*, **pese a que** son mexicanos.

Inferencia: \_\_\_\_\_.

La respuesta que se espera es: los jugadores mexicanos siempre pierden en *penalties*.

b) Es honesto, **con todo** y que es abogado.

Inferencia: \_\_\_\_\_.

La respuesta que se espera es: todos los abogados son deshonestos, o bien, no es común que un abogado sea honesto.

c) Cumple con todos los requisitos para el empleo, **sin embargo**, su falta de puntualidad exaspera.

Inferencia: \_\_\_\_\_.

La respuesta que se espera es: no le darán el empleo.

**Ejercicio 3.** Elige el marcador discursivo que continúe con la línea contraargumentativa.

Existen varios mitos relacionados con la salud. Se piensa, por ejemplo, que el consumo de grasas provoca obesidad, **[sin embargo/de todas formas]** no todas las grasas son dañinas para el organismo, como las no saturadas.

Existen varios mitos relacionados con la salud. Se piensa, por ejemplo, que el consumo de grasas provoca obesidad, **[sin embargo/de todas formas]** la gente las consume porque añaden sabor a los alimentos.

**Ejercicio 4.** Completa los enunciados con argumentos débiles o fuertes, según corresponda al marcador discursivo.

1. **Aunque** no es un jugador brasileño, \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_, **sin embargo**, es de los autos más rápidos del mundo.
3. **A pesar de que** lo prohíbe el reglamento, \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_, **no obstante** que es médico.

Estos son algunos ejemplos de los tipos de ejercicios que pueden potenciar la comprensión y el uso adecuado de los marcadores discursivos. Como puede observarse, no se pretende que el estudiante memorice la definición formal del término «marcador discursivo» o su clasificación, ni que se aprenda sus funciones o describa sus características; la finalidad es que practique su uso y que comprenda algunas de las diferencias, a veces muy sutiles, que tienen los marcadores que pertenecen a un mismo tipo.

### **3.3 Contenido pedagógico de la propuesta: secuencias didácticas**

En este apartado se presentan dos secuencias didácticas, una para Lengua y Literatura 1 y la otra para Lengua y Literatura 4. Se han elegido estas asignaturas porque formalmente marcan el inicio y el final de las actividades de escritura que los estudiantes han de realizar durante su estadía en la preparatoria. Los productos metas que les corresponden son el comentario de texto y el ensayo, respectivamente. En ambas secuencias, los estudiantes escribirán sus textos atendiendo al proceso de la composición escrita: planificación, transcripción y revisión. Para cada momento de cada lección se proponen una o más estrategias didácticas con sus respectivas actividades de enseñanza-aprendizaje, se hacen sugerencias para el uso de recursos digitales —pertinentes tanto para la modalidad presencial como para la virtual— y un tiempo sugerido para llevar a cabo las tareas. El trabajo en el aula, principalmente las actividades de ejercitación del uso de marcadores discursivos, debe complementarse o fortalecerse con sesiones de trabajo adicionales en los espacios de asesoría académica individual o en grupos de estudio.

Con la secuencia didáctica de primer semestre se pretende que los estudiantes escriban un texto de interacción social, una carta personal, en tres sesiones de 90 minutos. La distribución de los momentos del método ELI por sesión se muestra en la tabla 3.2.

**Tabla 3.2 Distribución de los momentos del método ELI en la secuencia didáctica.**

Sesión 1	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento PI. Procesamiento de información
Sesión 2	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento R. Repaso Momento PI. Procesamiento de información
Sesión 3 <sup>100</sup>	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento R. Repaso Momento E. Evaluación Momento I. Interdependencia Momento SSMT. Sentido, significado, metacognición y transferencia

Con la secuencia didáctica para cuarto semestre se pretende que los estudiantes escriban un ensayo en cinco sesiones de 90 minutos. La distribución de los momentos del método ELI por sesión se muestra en la tabla 3.3.

---

<sup>100</sup> Si bien en esta sesión se proponen 6 momentos, debe tenerse en cuenta que algunos de estos, como los momentos de Ambiente y Activación (A) y de Orientación (O) pueden llevarse a cabo en periodos cortos de tiempo, como se verá más adelante. En las sesiones 1 y 2 se propone un menor número de momentos porque es en el procesamiento de información (PI) en donde se realizan más actividades de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 3.3 Distribución de los momentos del método ELI en la secuencia didáctica**

Sesión 1	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento PI. Procesamiento de información
Sesión 2	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento PI. Procesamiento de información
Sesión 3	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento PI. Procesamiento de información
Sesión 4	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento R. Repaso Momento PI. Procesamiento de información
Sesión 5	Momento A. Ambiente y activación Momento O. Orientación Momento I. Interdependencia Momento E. Evaluación Momento SSMT. Sentido, significado, metacognición y transferencia

### 3.3.1 Lengua y Literatura 1. Comentario de texto

Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 1				
Título de la secuencia didáctica: <b>Carta personal (Sesión 1)</b>				
Momento A. Ambiente y Activación				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar la activación cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente: a) Saludo y bienvenida b) Comentarios breves	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar mensajes en tableros digitales (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	10 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación: a) Situación motivacional inicial	El docente proyecta la imagen de un meme ( <i>vid.</i> Ilustración 3.7). Con preguntas dirigidas, introduce el tema «La información falsa sobre el coronavirus».  Las preguntas pueden ser: ¿Qué ideas nos vienen a la mente al ver la imagen? ¿Cuál es la historia detrás de esa imagen? ¿Cuál es el tema al que nos remite la imagen?  El docente guía las preguntas para llevar la discusión al tema de la información falsa.	Para la búsqueda de imágenes:  Google o redes sociales (Facebook, Instagram)  Para las preguntas dirigidas se pueden utilizar aplicaciones como las ruletas de	15 minutos

	b) Actividad generadora de información previa	<p>Ante la pregunta: «¿Qué otras informaciones falsas sobre el coronavirus han escuchado?» y con una lluvia de ideas, los estudiantes comentan lo que han escuchado: formas de contagio, tratamientos, origen, vacunas, etcétera.</p> <p>El docente hace un listado de las ideas expuestas por los estudiantes.</p>	<p>palabras y preguntas (<i>vid. Anexo 3</i>).</p> <p>Para la lluvia de ideas y el listado final:</p> <p>Pizarrones (<i>vid. Anexo 3</i>).</p> <p>Presentación de PowerPoint</p>	
<b>Momento O. Orientación de la atención</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer los resultados que se pretende lograr.	Enunciación de los objetivos de aprendizaje	<p>El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar en esta y en dos sesiones más:</p> <p>“Escribirás a un compañero una carta personal en la que expondrás algunas informaciones relacionadas con el coronavirus, unas falsas y otras verdaderas, y le darás una opinión al respecto. La carta debe estar escrita con claridad, coherencia y en un lenguaje apropiado y eficaz.”</p> <p>Primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar destinatario y finalidad de la carta.</li> <li>- Identificar las partes de una carta personal.</li> </ul>	<p>Para la presentación del objetivo de aprendizaje:</p> <p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (<i>vid. Anexo 3</i>).</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	10 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar brevemente algunas palabras o expresiones (marcadores discursivos) que sirven para darle coherencia y claridad a los textos escritos.</li> </ul> <p>Segunda sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el uso de los marcadores.</li> <li>- Escribir el primer borrador de la carta con todas sus partes y utilizando los marcadores.</li> </ul> <p>Tercera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el uso de los marcadores.</li> <li>- Evaluar la carta de un compañero y hacer sugerencias para mejorarla.</li> <li>- Revisar y corregir la carta para que tenga claridad y coherencia.</li> <li>- Reflexionar sobre lo aprendido.</li> </ul>		
<b>Momento PI. Procesamiento de información</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Presentar información nueva a los estudiantes de forma gradual y acorde con el nivel académico del grupo.	Estrategias para la planeación: a) Multimedia  b) Ilustración funcional	El docente proyecta un video en el que se explica el modelo de composición escrita. El docente hace precisiones sobre los pasos a seguir para la escritura de la carta ( <i>vid.</i> Ilustración 3.8).  Enlace del video: <a href="https://view.genial.ly/60539fa22626100d26709e45">https://view.genial.ly/60539fa22626100d26709e45</a>	Para elaborar el diagrama:  Diagramas en PowerPoint	Explicación del modelo: 5 minutos



	<p>Estrategia para la generación de contenido: Organizadores gráficos</p> <p>Estrategias para la transcripción/escritura:</p> <p>a) Exposición ante grupo</p>	<p>En discusión grupal, se contestan preguntas relacionadas con la escritura de la carta: ¿Para quién se escribe? ¿Por qué se escribe? ¿Para qué? ¿En qué tono, familiar o formal, se escribirá la carta?</p> <p>Para activar la recuperación de conocimientos previos el docente muestra un ejemplo de carta personal haciendo énfasis en la estructura (<i>vid.</i> Ilustración 3.9). Con esto se contesta la pregunta: “¿Qué tipo de texto se va a escribir?”</p> <p>El docente guía una discusión para que, a partir del listado de ideas del momento A, se elabore un cuadro comparativo (<i>vid.</i> Cuadro 3.1) con informaciones que serán el contenido de la carta.</p> <p>El docente indica que en la escritura de la carta utilizarán palabras o expresiones, llamadas marcadores discursivos (o «marcas textuales», «conectores» o «nexos», según los conocimientos previos de los estudiantes), que le darán coherencia al texto y facilitarán la interpretación del mensaje. Los marcadores a utilizar serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aditivos: «además», «es más»</li> <li>● Consecutivos: «pues», «por tanto»</li> <li>● Comentadores: «o sea», «es decir»</li> </ul>	<p>Imagen interactiva o video educativo (Genially)</p> <p>Para la búsqueda de ejemplos de cartas personales: Google</p> <p>Para la elaboración del cuadro comparativo, los docentes pueden utilizar procesadores de textos.</p> <p>Para mostrar el uso de los marcadores discursivos, el docente puede elaborar videos breves con herramientas como Powtoon (gratuito), Toonly, Doodly. O bien, puede utilizar videos de YouTube.</p>	<p>Explicación de la estructura de la carta: 5 minutos</p> <p>Elaboración del cuadro: 15 minutos</p> <p>Enunciación de la tarea y proyección del video: 10 minutos</p>
--	---	--	---	--

	<p>b) Resumen en video</p> <p>c) Juego</p>	<p>Para mostrar el uso de los marcadores se proyecta el video:</p> <p><a href="https://youtu.be/N8IiclxQw2E">https://youtu.be/N8IiclxQw2E</a></p> <p>El docente retoma algunos ejemplos del video para hacer precisiones, ampliar la información y/o aclarar dudas sobre el uso de los marcadores discursivos.</p> <p>Los estudiantes resuelven un conjunto de ejercicios presentados en forma de juego:</p> <p><a href="https://view.genial.ly/5f5d01d974fedc0d8e1c1469">https://view.genial.ly/5f5d01d974fedc0d8e1c1469</a></p> <p>El docente da por terminada la clase señalando nuevamente las tareas a realizar la próxima clase (objetivos planteados en el momento O).</p>	<p>Para la presentación de los ejercicios:</p> <p>Hot Potatoes, Kahoot!, Genially, Google Forms</p>	<p>Exposición: 10 minutos</p> <p>Juego: 5 minutos</p>
--	--	---	---	---



Ilustración 3.7. Meme. Fuente: <https://www.terra.com.mx/tendencias/2020/8/12/matame-ese-recuerdo-las-mejores-reacciones-al-video-meme-viral-del-momento-3341.html>

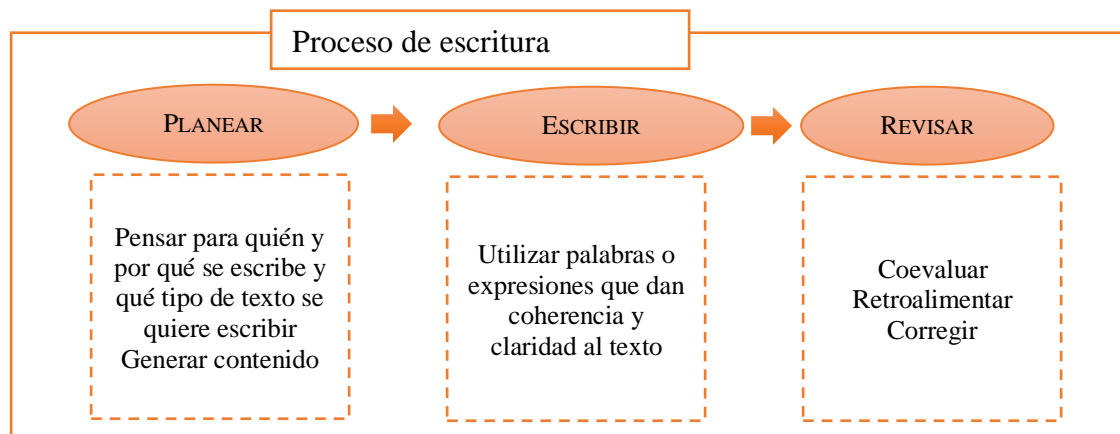


Ilustración 3.8. Modelo de composición escrita.



Ilustración 3.9. Ejemplo de carta personal. Fuente: [https://www.partesdel.com/carta\\_personal.html](https://www.partesdel.com/carta_personal.html)

### Cuadro 3.1. Informaciones sobre el coronavirus.

Dicen que...	En realidad...
La medición de la temperatura en la frente daña las neuronas.	Los termómetros infrarrojos que se utilizan para tomar la temperatura en la frente <u>miden</u> la cantidad de radiación (calor) que emite una persona, <u>no la emiten</u> .

## Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 1

### Título de la secuencia didáctica: **Carta personal (Sesión 2)**

#### Momento A. Ambiente y Activación

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar la activación cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente: a) Saludo y bienvenida b) Comentarios breves	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar un mensaje en un tablón (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	10 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación: Actividad generadora de información previa: a) Frases incompletas	Los estudiantes completan frases que les permiten recuperar lo visto en la sesión anterior ( <i>vid.</i> Cuadro 3.2).	Para las preguntas dirigidas: Ruleta	10 minutos

<b>Momento O. Orientación de la atención</b>				
<b>Propósito(s)</b>	<b>Estrategia(s) didáctica(s)</b>	<b>Actividades de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Recursos digitales sugeridos</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer los resultados que se pretende lograr.	Enunciación de los objetivos de aprendizaje	<p>El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar para esta sesión:</p> <p>“Escribirás el primer borrador de la carta a un compañero en la que expondrás algunas informaciones relacionadas con el coronavirus, unas falsas y otras verdaderas, y le darás una opinión al respecto.”</p> <p>Se recuperan los objetivos ya logrados:</p> <p>Primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar destinatario y finalidad de la carta.</li> <li>- Identificar las partes de una carta personal.</li> <li>- Revisar brevemente algunas palabras o expresiones (marcadores) que sirven para darle coherencia y claridad a los textos escritos.</li> </ul> <p>Se exponen los objetivos a lograr en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el uso de los marcadores.</li> <li>- Escribir el primer borrador de la carta con todas sus partes y utilizando los marcadores.</li> </ul>	<p>Para la presentación del objetivo de aprendizaje:</p> <p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (Genially)</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	5 minutos

<b>Momento R. Repaso</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Recuperar lo más importante que se trató en la sesión anterior.	Juego computarizado	Los estudiantes participan en un juego en el que deben completar enunciados con marcadores discursivos.  El docente proporciona el enlace y código para participar en el juego:  <a href="https://view.genial.ly/61d5e95edddeaa0d7a60a1ea/interactive-content-pizarra-animada-marcadores">https://view.genial.ly/61d5e95edddeaa0d7a60a1ea/interactive-content-pizarra-animada-marcadores</a>  El docente proporciona retroalimentación para cada respuesta.	Kahoot! Genially	10 minutos
<b>Momento PI. Procesamiento de información</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Presentar información nueva a los estudiantes, de forma gradual y acorde con el nivel académico del grupo.	Exposición ante grupo	El docente da una explicación más amplia de la función de los tres tipos de marcadores seleccionados y proporciona ejemplos de su uso ( <i>vid.</i> Cuadro 3.3).	Presentación de Powerpoint	20 minutos
	Estrategias para la transcripción/escritura: a) Visualización educativa		Imágenes interactivas (Genially)	5 minutos

	b) Organizadores gráficos	<p>Antes de comenzar a escribir, los estudiantes visualizan mentalmente la estructura y el contenido de su carta conforme el docente da las indicaciones:</p> <p>Los marcadores aditivos «además» y «es más» se utilizarán para organizar, en un primer párrafo, las tres informaciones falsas de la columna izquierda (<i>vid.</i> Cuadro 3.1 de la sesión 1); en otro párrafo, el estudiante explicará las tres ideas de la columna derecha, para ello utilizará, al menos una vez, los marcadores «pues» y «por tanto». También utilizará, en cualquiera de los dos párrafos, alguno de los dos marcadores comentadores («o sea», «es decir»).</p>	Procesador de textos	
	c) Producciones escritas	<p>Mientras los estudiantes escriben sus textos se mantiene visible una lámina (o pizarrón) con ejemplos de uso de los marcadores utilizados en los ejercicios de repaso.</p> <p>El docente da por terminada la clase señalando nuevamente las tareas a realizar la próxima clase (objetivo planteado en el momento O).</p>		20 minutos



### Cuadro 3.2. Utiliza las palabras en negritas para completar los espacios vacíos.

Antes de comenzar a elaborar cualquier texto es necesario \_\_\_\_\_ lo que vamos a escribir. Debo saber \_\_\_\_\_ va a leer el texto, qué \_\_\_\_\_ se va a escribir y cuál es su finalidad. Un paso previo a la escritura es hacer un listado de las \_\_\_\_\_ que se desarrollarán en el texto. También es importante identificar los recursos del lenguaje, como los \_\_\_\_\_, que sirven para dar coherencia a los textos.

<b>tipo de texto</b>	<b>quién</b>	<b>marcadores discursivos</b>
	<b>planear</b>	<b>ideas</b>

### Cuadro 3.3. Ejemplos de uso de marcadores

#### Aditivos: «además», «es más»

1. Se tiene un conjunto de oraciones:

Juan es un tipo simpático

Juan ganó un concurso de baile

A Juan le gusta bailar

2. Los marcadores le dan sentido al conjunto de oraciones.

Juan es un tipo simpático, **además** le gusta bailar, **es más**, ganó un concurso de baile.

3. El uso incorrecto de los marcadores ocasiona falta de sentido o dificultad para entender el mensaje.

\*Juan es un tipo simpático, **es más** le gusta bailar, **encima**, ganó un concurso de baile.

4. Los marcadores aditivos unen un miembro (argumento) con otro. El marcador «**es más**» se utiliza para dar más contundencia, intensidad o fuerza a los argumentos presentados. Al utilizarlo, se recomienda organizar antes los argumentos de menor a mayor fuerza.

### Consecutivos: «pues», «por tanto»

1. Se tienen dos oraciones:

La población en el mundo ha crecido rápidamente

La necesidad de agua ha aumentado

2. Los marcadores dan sentido a las oraciones.

La población en el mundo ha crecido rápidamente, **por tanto**, la necesidad de agua ha aumentado.

3. Identificar que una idea es consecuencia de otra (antecedente-consecuente).

Antecedente: La población en el mundo ha crecido rápidamente

Consecuente: La necesidad de agua ha aumentado

La consecuencia/el resultado “la necesidad de agua ha aumentado” es que la población en el mundo ha crecido rápidamente (no porque haya menos agua, por ejemplo).

4. Mostrar la dificultad para interpretar el mensaje cuando el antecedente y el consecuente se intercambian.

\*La necesidad de agua ha aumentado, por tanto, la población en el mundo ha crecido rápidamente.

Se debe señalar que la necesidad de agua podría deberse, por ejemplo, a la interrupción del suministro.

5. Los marcadores consecutivos unen un miembro (antecedente) con otro que es su consecuencia (consecuente). Se debe tener presente que la relación causa-efecto de este marcador está ligada a un razonamiento, en el ejemplo, el razonamiento es que la gente requiere de agua para subsistir.

### Reformuladores explicativos: «o sea», «es decir»

Los reformuladores explicativos tienen una función parafrástica. Se utilizan para explicar, aclarar o ampliar la información previa.

#### 1) Parafraseo:

Construir un enunciado con el marcador **«o sea»** a partir de una información.

Una ampollita de penicilina contiene 2 ml.

“Aplicale 2 ml de penicilina, **o sea** \_\_\_\_\_”.

Parafrasear una idea utilizando el marcador **«es decir»**.

Hoy vino mi concuña, **es decir**, \_\_\_\_\_.

#### 2) Aclaración:

Aclarar una idea con el marcador **«es decir»**.

Llegará el día en que las computadoras programarán a los seres humanos, **es decir**, la tecnología computacional avanza de forma acelerada y pueden ser programadas para que funcionen como el cerebro humano.

#### 3) Ampliación de la información:

Desde aquel año fatal, **o sea**, aquel en el que perdimos hasta la camiseta, tomamos nuestras precauciones con las tarjetas de crédito.

## Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 1

### Título de la secuencia didáctica: **Carta personal (Sesión 3)**

#### Momento A. Ambiente y Activación

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar la activación cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente: a) Saludo y bienvenida  b) Comentarios breves	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar un mensaje en un tablón (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	10 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación:  c) Actividad generadora de información previa: frases incompletas	El docente guía a los estudiantes en la recuperación de conocimientos previos. Hace preguntas como:  ¿A qué problemas me enfrenté cuando escribí el primer borrador de mi carta? ¿En qué parte del modelo de composición escrita estoy?	Para las preguntas dirigidas:  Ruleta	10 minutos

**Momento O. Orientación de la atención**

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
<p>Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer los resultados que se pretende lograr.</p>	<p>Enunciación de los objetivos de aprendizaje</p>	<p>El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar para esta sesión:</p> <p>“Revisarás y corregirás el primer borrador de la carta para asegurarte de que el texto tenga claridad y coherencia, que esté escrito en un lenguaje apropiado y que permita comunicar eficazmente los mensajes.”</p> <p>Se recuperan los objetivos ya logrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el uso de los marcadores.</li> <li>- Escribir el primer borrador de una carta con todas sus partes y utilizando los marcadores.</li> </ul> <p>Se exponen los objetivos a lograr en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el uso de los marcadores.</li> <li>- Evaluar la carta de un compañero y hacer sugerencias para mejorarla.</li> <li>- Revisar y corregir la carta para que tenga claridad y coherencia.</li> <li>- Reflexionar sobre lo aprendido.</li> </ul>	<p>Para la presentación del objetivo de aprendizaje:</p> <p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (Genially)</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	<p>10 minutos</p>

<b>Momento R. Repaso</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos sugeridos digitales	Tiempo estimado
Recuperar lo más importante que se trató en la sesión anterior.	Juego computarizado	<p>Se forman dos equipos de estudiantes para participar en un juego en el que deben completar enunciados con marcadores discursivos.</p> <p>El docente proporciona el enlace y código para participar en el juego:</p> <p><a href="https://view.genial.ly/61d5f7354917b90d6cac8245/interactive-content-imagen-marcadores">https://view.genial.ly/61d5f7354917b90d6cac8245/interactive-content-imagen-marcadores</a></p> <p>El docente proporciona retroalimentación para cada respuesta.</p>	<p>Kahoot!</p> <p>Genially</p>	10 minutos
<b>Momento E. Evaluación</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos sugeridos digitales	Tiempo estimado
Establecer un juicio de valor sobre los resultados y el proceso de aprendizaje.	<p>Estrategias para la revisión</p> <p>a) Análisis de producciones</p>	<p>El docente da a conocer la conformación de las binas (también puede acordarse de forma grupal) para la coevaluación de las cartas.</p> <p>Cada estudiante asume la función de lector y revisor de la carta del compañero: la lee en voz alta, comenta su contenido, revisa si cumple con lo solicitado por el docente y</p>	<p>Foros de discusión</p> <p>Google Docs, Google Drive</p>	30 minutos

	<p>a) Asesoría académica entre alumnos</p> <p>b) Observación sistemática</p> <p>c) Producciones escritas</p>	<p>hace al menos una sugerencia para mejorarlo.</p> <p>Los estudiantes valoran el trabajo de sus compañeros con una lista de cotejo (<i>vid.</i> Cuadro 3.4). Después, comparten y discuten los resultados de la coevaluación.</p> <p>Cada estudiante corrige su texto a partir de las observaciones y sugerencias de su compañero.</p> <p>El docente observa y registra el desempeño de cada estudiante durante la actividad. De ser necesario, interviene para resolver dudas o dar indicaciones.</p>		
<b>Momento I. Interdependencia</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos sugeridos digitales	Tiempo máximo estimado
En este momento se da la oportunidad de compartir	Libro de grupo	Se selecciona a dos estudiantes para que lean sus cartas al grupo y compartan su experiencia de escritura.	Google Docs, Google Drive	5 minutos

resultados y formas para obtenerlos.		El docente recopila trabajos muestra de los estudiantes para conformar un libro de grupo que sirva como referencia para futuros trabajos y que sea de consulta general. Los estudiantes pueden sugerir qué cartas incluir.	Blog	
<b>Momento SSMT. Sentido, Significado, Metacognición y Transferencia</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Reflexionar sobre el sentido y significado de lo aprendido, sobre la forma en cómo se aprendió y su aplicación.	<p>Estrategias para dar sentido y significado a lo que se aprende:</p> <p>a) Precisar el objeto de aprendizaje</p> <p>Estrategias para la metacognición:</p> <p>a) Comparar (el estado inicial y el final)</p>	<p>De forma grupal, se da respuesta a las preguntas:</p> <p>¿Por qué debo planear mis textos escritos?</p> <p>¿Para qué me sirve conocer la estructura de una carta?</p> <p>¿Qué recursos del lenguaje para escribir con claridad y coherencia conozco?</p> <p>Los estudiantes explican con sus propias palabras la función de los marcadores discursivos vistos en la clase. Pueden dar ejemplos de los ejercicios que realizaron.</p> <p>¿En qué nos ayudan los marcadores discursivos (marcas textuales, nexos o conectores)?</p> <p>¿Qué sabía acerca de estas palabras y expresiones? ¿Qué sé ahora? ¿Me costó trabajo utilizarlos en mi carta? ¿Los utilicé</p>	<p>Tablón de Classroom</p> <p>Foros de discusión</p> <p>Podcast</p>	10 minutos



	<p>Estrategias para la transferencia:</p> <p>a) Identificación de situaciones</p>	<p>bien? ¿Hay un cambio entre lo que antes sabía y lo que ahora sé? ¿Qué fue lo útil y relevante que aprendí?</p> <p>¿Qué pasa si al hablar o al escribir no podemos comunicarnos eficazmente?</p> <p>¿Qué pasa con la comunicación si nuestras ideas no están bien organizadas?</p> <p>¿Conozco algunos marcadores discursivos que no utilicé en mi carta? ¿En qué otros tipos de textos puedo utilizar los marcadores? ¿Me sirve este conocimiento para el trabajo de otras materias?</p>		
--	---	---	--	--

**Cuadro 3.4. Lista de cotejo para la coevaluación de la carta personal.**

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
El lenguaje que utilizó mi compañero es adecuado para mí.		
El contenido de la carta transmite o comunica lo que piensa mi compañero.		
La carta tiene la estructura de una carta personal (Lugar y fecha, saludo, cuerpo, despedida, firma).		
Mi compañero utilizó adecuadamente los marcadores discursivos (marcas textuales, nexos o conectores) para dar coherencia y claridad al texto.		
Comprendí el mensaje que me transmitió mi compañero.		
Le hice sugerencias a mi compañero para que mejorara su texto.		
Las sugerencias que hice mejoraron su texto.		

Nombre del escritor: \_\_\_\_\_

Nombre del lector-revisor: \_\_\_\_\_

### 3.3.2 Lengua y literatura 4. Ensayo

Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 4				
Título de la secuencia didáctica: Ensayo (Sesión 1)				
Momento A. Ambiente y Activación				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar activación la cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente:  a) Saludo y bienvenida  b) Comentarios breves	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar un mensaje en un tablón (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	5 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación:  c) Situación motivacional inicial	El docente proyecta la ilustración ( <i>vid.</i> Ilustración 3.10). Con preguntas dirigidas introduce el tema «Escribir es tejer con palabras».  El profesor explica el origen de la palabra <i>texto</i> y la relación entre las palabras <i>tejer</i> y <i>escribir</i> .  El docente guía la discusión hacia el significado, importancia y trascendencia de los textos, tanto antiguos como actuales.	Para la búsqueda de imágenes:  Google o redes sociales (Facebook, Instagram)	Explicación y participación grupal: 10 minutos

	d) Actividad generadora de información previa	Ante la pregunta: «¿Qué tipos de textos conocemos?» y mediante una lluvia de ideas, el docente recupera la clasificación de los tipos de textos (tema ya revisado en semestres previos). <sup>101</sup> Puede utilizar cualquier clasificación, siempre y cuando estén incluidos los textos argumentativos ( <i>vid.</i> Ilustración 3.11), los cuales deben resaltarse en la ilustración.	Para las preguntas dirigidas:  Ruleta  Para la lluvia de ideas y la presentación del esquema:  Pizarrones	Discusión y presentación de la clasificación: 10 minutos
<b>Momento O. Orientación de la atención</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer	Enunciación de los objetivos de aprendizaje	El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar en las siguientes sesiones:  “Escribirás un ensayo en el que desarrolles un tema de tu elección; el escrito debe cumplir con las características de este tipo de texto y debe ser resultado de un proceso de planeación; además, debe	Para la presentación del objetivo de aprendizaje:	5 minutos

<sup>101</sup> En esta propuesta se toman como referencia los conceptos de tipos de texto, género y registro que refiere Josep Castellà. El tipo de texto es la forma discursiva estereotipada definida por sus características lingüísticas internas, se reconoce por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que lo configuran; los tipos de texto constituyen una lista cerrada y de carácter abstracto; su conocimiento por parte de los hablantes es intuitivo; cada tipo textual implica una forma de seleccionar y organizar palabras, frases y el texto mismo, para expresar significados según unas funciones predominantes; ejemplos de tipos textuales son la narración, la descripción y la argumentación. El género es la forma discursiva estereotipada definida por sus características externas, sociales y culturales, que a su vez tienen asociadas otras internas de tipo lingüístico; la sociedad establece el conjunto de géneros y los hablantes los reconocen por su formato externo; constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social; una sociedad puede tener pocos o muchos géneros; algunos ejemplos son: novela, cuento, anuncio, clase, conferencia, examen. Por último, el registro se refiere al conjunto de características lingüísticas que a parecen en los textos como manifestación de su anclaje en la situación comunicativa y que pertenecen al nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico; según el registro, los textos se adecuan al tema, a la relación interpersonal (formalidad), al canal de comunicación (modo) y a su objetivo (función). Josep Castellà, “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, pp. 23-31.

<p>los resultados que se pretende lograr.</p>		<p>estar redactado con claridad, coherencia y con un lenguaje apropiado”.</p> <p>La distribución en sesiones es:</p> <p>Primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es un ensayo?</li> <li>- ¿Cuáles son las características del ensayo y cuáles son sus partes?</li> <li>- Elaboración del proyecto de ensayo: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Elección del tema</li> <li>o Identificación del receptor y de la finalidad</li> <li>o Esbozo del título o idea general del ensayo</li> <li>o Identificación de información conocida y desconocida</li> </ul> </li> </ul> <p>Segunda sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información.</li> <li>- Fichas de cita textual y de paráfrasis.</li> <li>- Modelo de citación.</li> <li>- Organización de la información.</li> <li>- Identificación de argumentos y contrargumentos.</li> </ul> <p>Tercera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar brevemente algunos marcadores argumentativos.</li> <li>- Practicar el uso de los marcadores argumentativos.</li> <li>- Escribir los primeros argumentos utilizando los marcadores.</li> <li>- Practicar el uso de los marcadores.</li> </ul>	<p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (Genially)</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	
---	--	--	---	--

		<p>Cuarta sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir el primer borrador del ensayo con la información de las tarjetas y siguiendo el proceso de escritura del ensayo.</li> </ul> <p>Quinta sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar cómo los marcadores discursivos proporcionan coherencia a los textos.</li> <li>- Evaluar de forma grupal algunos ensayos y hacer sugerencias para mejorarlos.</li> <li>- Valorar si el propio ensayo tiene claridad y coherencia.</li> </ul>		
<b>Momento PI. Procesamiento de información</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Presentar información nueva a los estudiantes de forma gradual y acorde con el nivel académico del grupo.	<p>Estrategias para antes de iniciar el proceso de la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Multimedia</li> <li>b) Ilustración</li> </ul>	<p>El docente proyecta un video/presentación en el que se explica el proceso de escritura para la elaboración de un ensayo.</p> <p>Enlace del video:  <a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=myt77r_NF_xg">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=myt77r_NF_xg</a></p> <p>El docente amplía información sobre el ensayo y sus características, para ello puede apoyarse en capturas de pantalla del video (<i>vid.</i> Ilustraciones 3.12 y 3.13).</p> <p>Con la información del video, y de forma grupal, se elabora el diagrama del proceso de escritura en el que se añade el tema</p>	PowerPoint, Genially, Youtube, Powton (gratis), Toonly, Doodly.	<p>Presentación del video: 15 minutos</p> <p>Elaboración del</p>

	<p>Estrategias para la planeación:</p> <p>a) Diagramas</p>	<p>“Marcadores discursivos” en las etapas de escritura y revisión (vid. Ilustración 3.14).</p> <p>Tomando el diagrama como guía los estudiantes elaboran un proyecto de ensayo, para ello escriben en su cuaderno las respuestas a las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué tema quiero escribir?</li> <li>2. ¿Por qué?</li> <li>3. ¿Para qué?</li> <li>4. ¿Para quién?</li> <li>5. ¿Cómo titularé mi ensayo?</li> </ol> <p>Los estudiantes elaboran un cuadro comparativo con la información para el ensayo (vid. Cuadro 3.5) en el que den respuesta a las preguntas: ¿Qué conozco del tema? ¿Qué me falta conocer?</p> <p>El docente explica cuáles son las partes de un ensayo (vid. Ilustración 3.15) y presenta algunos ejemplos de títulos (vid. Ilustración 3.16), resuelve dudas y orienta a los estudiantes que tienen dificultades para contestar las preguntas.</p> <p>El docente da por terminada la clase y señala las tareas a realizar la próxima clase (objetivos planteados en el momento O).</p>	<p>Para la elaboración del diagrama: procesadores de textos o presentadores de diapositivas.</p> <p>Procesador de texto</p>	<p>diagrama: 10 minutos</p> <p>Escritura del proyecto de ensayo: 20 minutos</p>
--	--	---	---	---



Ilustración 3.10. Tejer palabras



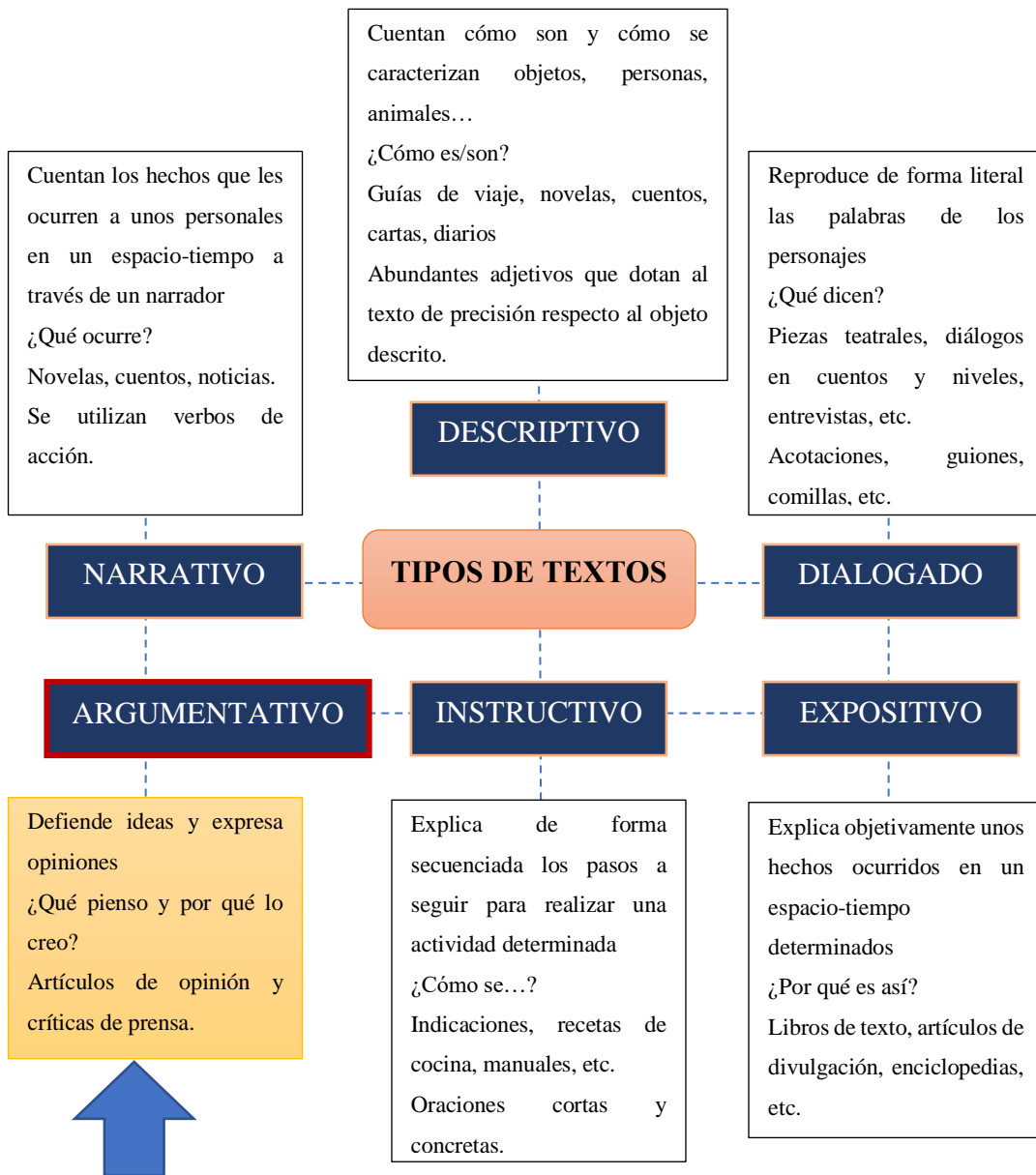


Ilustración 3.11. Tipos de textos. Fuente: <http://www.apuntesdelengua.com/archivos/2ESO/tipologiatextual/tipologiatextual.jpg>

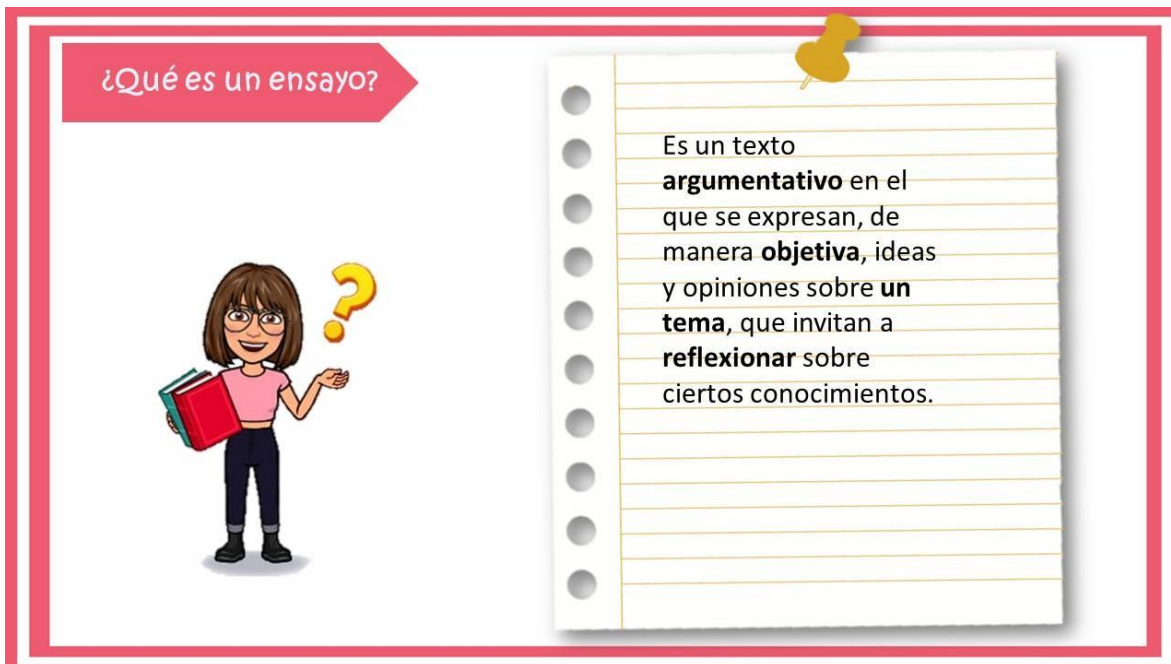


Ilustración 3.12. Concepto de ensayo.



Ilustración 3.13. Características de un ensayo.

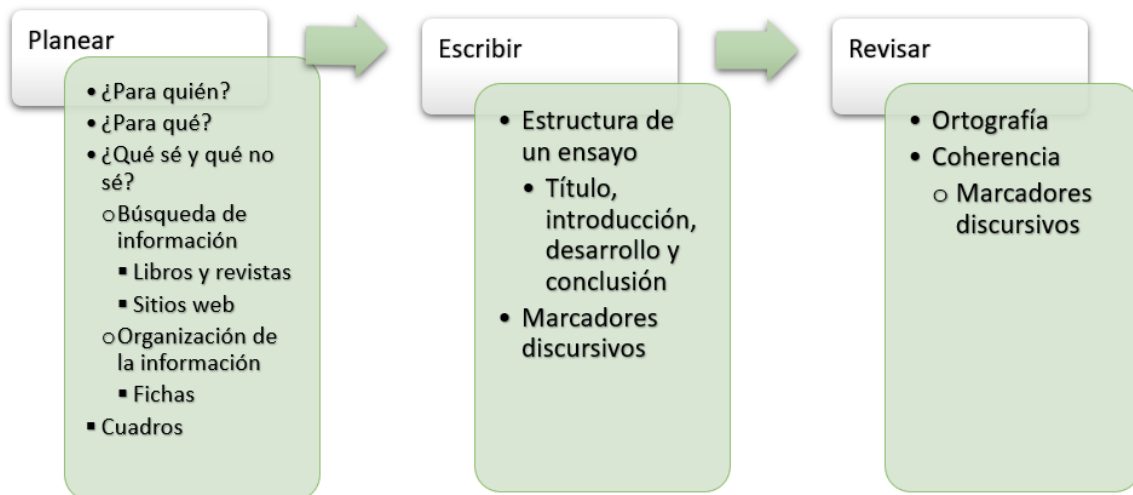


Ilustración 3.14. Proceso de escritura del ensayo.

Cuadro 3.5. Información para el ensayo	
Lo que sé del tema	Lo que me falta conocer
Los memes son producto de las redes sociales.	¿Cuáles son los efectos negativos de confiar en los memes como medio de información?

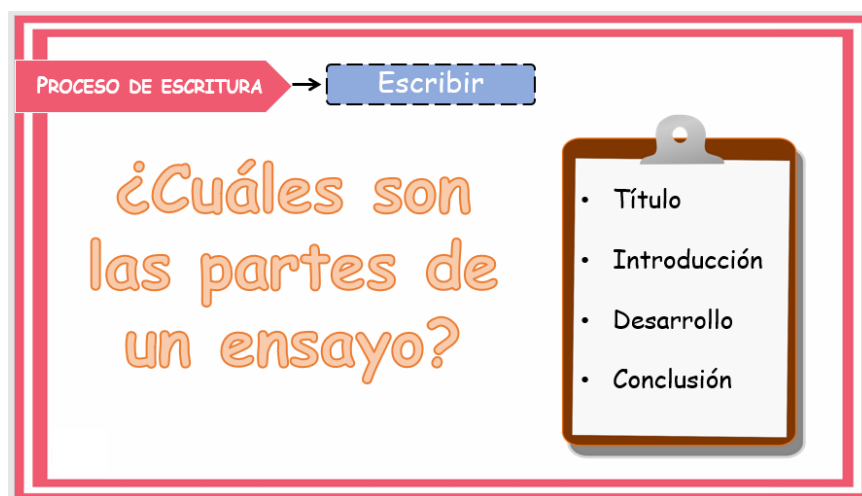
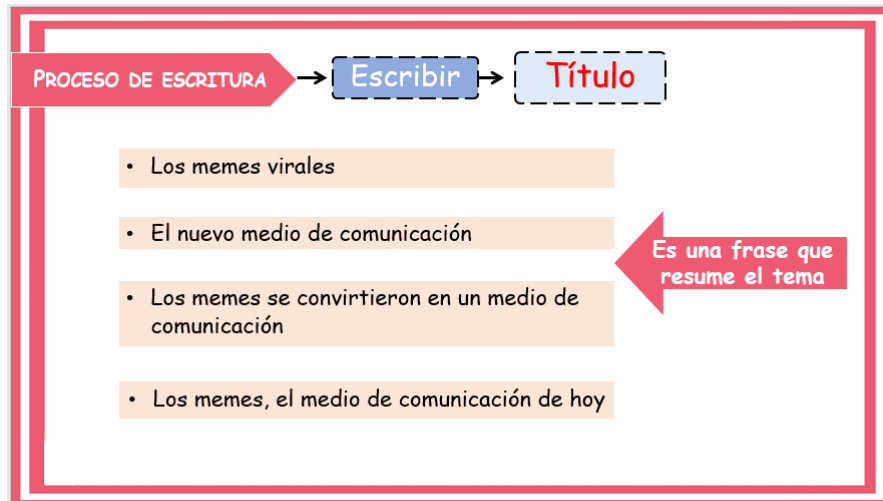


Ilustración 3.15. Partes del ensayo.



*Ilustración 3.16. Ejemplos de título del ensayo.*

## Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 1

### Título de la secuencia didáctica: Ensayo (Sesión 2)

#### Momento A. Ambiente y Activación

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar la activación cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Saludo y bienvenida</li> <li>b) Comentarios breves</li> </ul>	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar un mensaje en un tablón (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	5 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Actividad generadora de información previa: frases incompletas</li> </ul>	Los estudiantes completan frases que les permiten recuperar lo visto en la sesión anterior ( <i>vid.</i> Cuadro 3.6).  El docente proyecta el video de la sesión 1.  <a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=myt77r_NFvg">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=myt77r_NFvg</a>	Para las preguntas dirigidas:  Ruleta	5 minutos  Presentación del video: 10 minutos

### Momento O. Orientación de la atención

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
<p>Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer los resultados que se pretende lograr.</p>	<p>Enunciación de los objetivos de aprendizaje</p>	<p>El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar para esta sesión:</p> <p>“Utilizarás fuentes confiables para localizar la información que desconoces del tema, registrarás los datos de las fuentes en fichas de cita textual y de paráfrasis en las que identificarás los argumentos y contrargumentos que utilizarás para escribir tu ensayo.”</p> <p>Se recuperan los objetivos ya logrados:</p> <p>Primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber a quién va dirigida el ensayo y cuál es su finalidad</li> <li>- Elegir un tema para el ensayo</li> <li>- Identificar qué se sabe del tema y qué no</li> </ul> <p>Se exponen los objetivos a lograr en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las fuentes de información confiables</li> <li>- Realizar búsquedas de información con Google académico</li> <li>- Registrar la información de las fuentes</li> <li>- Elaborar fichas de cita textual y de paráfrasis identificando argumentos y contraargumentos</li> </ul>	<p>Para la presentación del objetivo de aprendizaje:</p> <p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (Genially)</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	<p>10 minutos</p>

Momento PI. Procesamiento de información				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Presentar información nueva a los estudiantes, de forma gradual y acorde con el nivel académico del grupo.	Exposición ante grupo  Estrategias para la transcripción/escritura:  a) Visualización educativa  b) Organizadores gráficos  c) Producciones escritas	El docente explica qué son las fuentes confiables de información y proporciona ejemplos.  Nota: toda o parte de esta actividad puede desarrollarse en laboratorios de Computación o salas de Internet.	Presentación de Powerpoint  Imágenes interactivas (Genially)	3 minutos
		El docente proyecta un video en el que se explica cómo utilizar Google Académico:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=I4ljOkT2GZ8">https://www.youtube.com/watch?v=I4ljOkT2GZ8</a>	Youtube	8 minutos
		A partir de la información del cuadro de la sesión 1 ( <i>vid.</i> Cuadro 3.5), los estudiantes realizarán la búsqueda de 3 fuentes de información relacionada con su tema: libro, revista y sitio web. Los datos de cada fuente los registrará en un cuadro ( <i>vid.</i> Cuadro 3.7) que le servirá para localizar en cualquier momento la información y citarla de forma correcta.  Con estas tres fuentes los estudiantes deben identificar información que sustente, justifique o apoye sus propias ideas sobre el tema; también	Procesador de textos	40 minutos  (En caso de no concluir la actividad en esta sesión, los estudiantes pueden asistir a asesorías académicas)

		<p>deberán identificar aquella información que las contradiga o confronte. De esta manera tendrán argumentos y contrargumentos para su ensayo.</p> <p>Con la información ya identificada los estudiantes elaboran fichas de cita textual y paráfrasis con al menos 5 argumentos y 5 contrargumentos.</p> <p>El docente mantiene visibles ejemplos de fichas de cita textual y paráfrasis (<i>vid.</i> Ilustraciones 3.17 y 3.18).</p> <p>El docente resuelve dudas y orienta a los estudiantes para que puedan identificar información relevante y asesora a los estudiantes en la identificación de argumentos y contrargumentos, así como en la elaboración de las fichas.</p> <p>El docente da por terminada la clase e indica a los estudiantes que para la próxima clase deben presentar las fichas terminadas.</p>		
--	--	--	--	--



**Cuadro 3.6. Utiliza las palabras en negritas para completar los espacios vacíos.**

Mi meta de aprendizaje es lograr escribir un \_\_\_\_\_. Para lograrla, debo realizar tres pasos: planear, \_\_\_\_\_ y revisar. Durante la planeación debo preguntarme para quién, por qué y para qué escribiré el ensayo. Debo también elegir el \_\_\_\_\_ que desarrollaré. Como seguramente no lo sé todo sobre el tema, tendré que realizar una \_\_\_\_\_, para lo cual consultaré fuentes de información confiables.

**tema                  ensayo                  investigación**  
**planear                  escribir**

**Cuadro 3.7. Fuentes de información.**

**Fuente 1. Libro**

Apellido del autor	
Nombre del autor	
Título	
Lugar, editorial y año de publicación	
Números de las páginas consultadas	

**Fuente 2. Revista**

Apellido del autor	
Nombre del autor	
Título del artículo	
Nombre de la revista	
Número de la revista	
Páginas que abarca el artículo	
URL	

**Fuente 3. Sitio web**

Nombre del sitio web	
Título de la información	
Fecha de consulta	
URL	

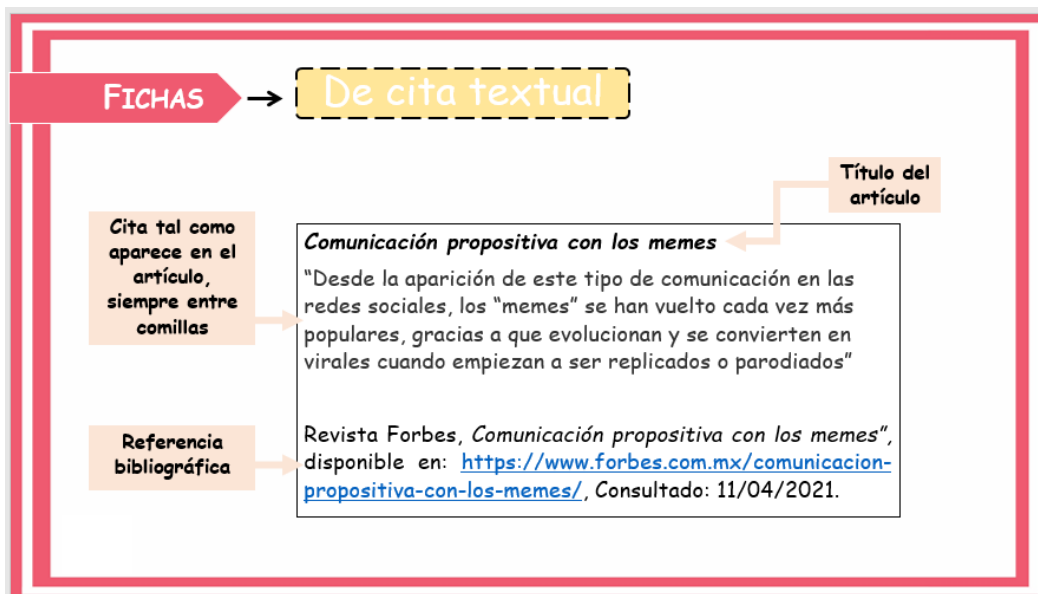


Ilustración 3.17 Ficha de cita textual.

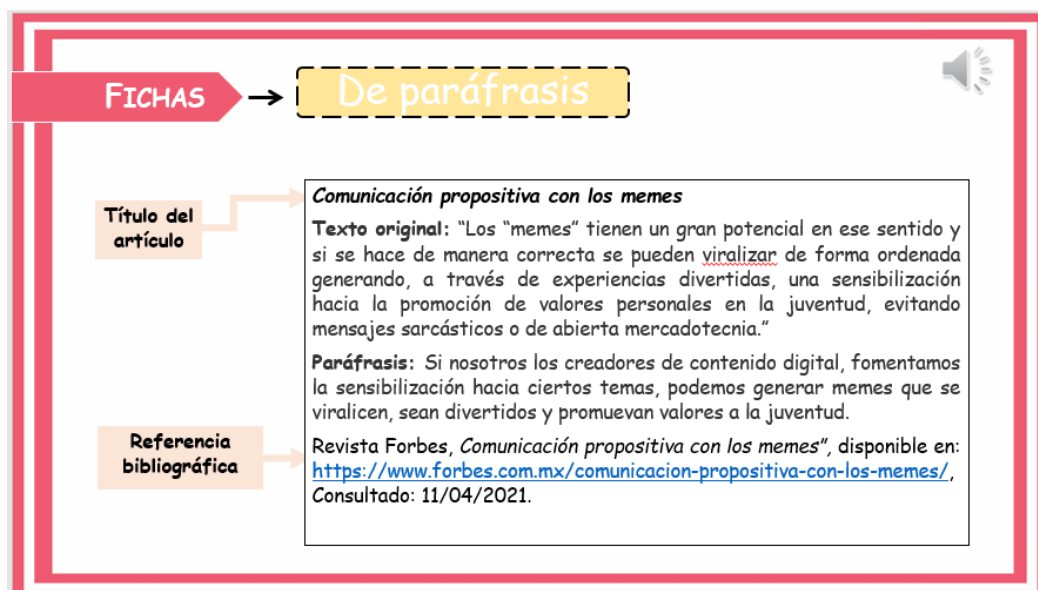


Ilustración 3.18. Ficha de paráfrasis.

## Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 1

### Título de la secuencia didáctica: **Ensayo (Sesión 3)**

#### Momento A. Ambiente y Activación

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar la activación cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Saludo y bienvenida</li> <li>b) Comentarios breves</li> </ul>	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar un mensaje en un tablón (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	5 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación: <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Actividad generadora de información previa: frases incompletas</li> </ul>	El docente proyecta el video de la sesión 1: <a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=myt77r_NFvg">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=myt77r_NFvg</a>		Juego: 10 minutos  Presentación del video: 10 minutos

**Momento O. Orientación de la atención**

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
<p>Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer los resultados que se pretende lograr.</p>	<p>Enunciación de los objetivos de aprendizaje</p>	<p>El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar para esta sesión:</p> <p>“Con la información de las fichas de cita textual y de paráfrasis escribirás argumentos y contraargumentos conectados con marcadores discursivos.”</p> <p>Se recuperan los objetivos ya logrados:</p> <p>Segunda sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer las fuentes de información confiables.</li> <li>- Realizar búsquedas de información con Google académico.</li> <li>- Registrar la información de las fuentes.</li> <li>- Elaborar fichas de cita textual y de paráfrasis identificando argumentos y contrargumentos.</li> </ul> <p>Se exponen los objetivos a lograr en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar los argumentos y contrargumentos en un organizador de contenido.</li> <li>- Identificar y practicar el uso de marcadores discursivos de tipo</li> </ul>	<p>Para la presentación del objetivo de aprendizaje:</p> <p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (Genially)</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	<p>10 minutos</p>

		argumentativo, contraargumentativo y de distanciamiento.		
<b>Momento PI. Procesamiento de información</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Presentar información nueva a los estudiantes, de forma gradual y acorde con el nivel académico del grupo.	Exposición ante grupo	Con la información de las fichas los estudiantes elaboran un cuadro de argumentos y contrargumentos ( <i>vid.</i> Cuadro 3.8).	Pizarra digital, Presentación de PowerPoint, Procesador de textos.	20 minutos
	Estrategias para la transcripción/escritura:	El docente indica que los argumentos y contrargumentos serán la materia para escribir el ensayo, siempre y cuando estén bien organizados en el texto, para lo cual se requiere usar marcadores discursivos argumentativos. Los marcadores a utilizar serán:		Explicación de los marcadores y ejemplos: 20 minutos
	a) Visualización educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De refuerzo argumentativo: «de hecho», «en realidad».</li> <li>● Contraargumentativos: «por el contrario», «sin embargo».</li> <li>● Distanciamiento: «de todos modos», «en todo caso».</li> </ul>		
	b) Organizadores gráficos	El docente explica cada uno de los marcadores y proporciona ejemplos de su uso ( <i>vid.</i> Cuadro 3.9).		20 minutos

	<p>c) Producciones escritas</p>	<p>En parejas, los estudiantes ejercitan el uso de los marcadores discursivos con sus propios argumentos. Un estudiante escribe un argumento en una tarjeta (<i>vid.</i> Ilustración 3.19), la pasa a su compañero para que lo lea y escriba en el reverso de la tarjeta un contrargumento (<i>vid.</i> Ilustración 3.20). Se deberán utilizar los marcadores discursivos vistos en clase. Se intercambian los roles hasta completar las ideas que ambos escribieron en sus cuadros de argumentos y contraargumentos.</p> <p>El docente da por terminada la clase e indica a los estudiantes que para la próxima clase comenzarán a escribir su ensayo.</p>		
--	---------------------------------	---	--	--

**Cuadro 3.8. Argumentos y contraargumentos**

Lo que pienso del tema	Lo que investigué	
	Argumento (es la idea que sustenta mi opinión)	Contrargumento (es la idea que contradice o cuestiona mi opinión)
Todos los memes son muy graciosos	Los memes reflejan la creatividad y el humor de las personas.	Las personas que se ven involucradas en un meme suelen ser víctimas de burlas. Esto les puede afectar emocionalmente, sobre todo si se trata de menores de edad.

**Cuadro 3.9. Ejercicios para practicar el uso de marcadores**

**Marcadores de refuerzo argumentativo «de hecho», «en realidad».**

- a) Seleccionar qué marcador de refuerzo argumentativo es el más adecuado:

Se cree que los virus son extremadamente complejos en su composición, [**en realidad/en el fondo**] un virus solo es una partícula de código genético envuelta en una proteína.

- b) Identificar si una expresión es o no un marcador:

Es preferible ver las cosas como son y no **en realidad** aumentada.

- c) Inferir el mensaje de un enunciado:

La realidad aumentada es una tecnología que añade virtualidad a la realidad, **en el fondo**, se trata de una estrategia para llamar la atención de posibles consumidores.

### Marcadores contraargumentativos «por el contrario», «sin embargo».

- a) Determinar la orientación de la conclusión de dos enunciados, a partir del marcador utilizado y del orden de los argumentos.

La moda rápida permite vestirse con un estilo moderno con poco dinero, **sin embargo**, es una industria altamente contaminante.

La moda rápida es una industria altamente contaminante, **sin embargo**, permite vestirse con un estilo moderno con poco dinero.

- b) Encontrar la inferencia que está implícita en un enunciado.

Es un excelente médico, **sin embargo**, consume comida chatarra.

- c) Elegir de entre dos o más marcadores el que continúe con la línea contraargumentativa.

Los escritores de ensayos han de preocuparse por plasmar con argumentos y contraargumentos la realidad de la vida y del mundo. Los poetas, [**por el contrario / sin embargo**], son vistos como personajes soñadores que no quieren convencernos de nada, solo de la belleza de la palabra.

### Marcadores distanciamiento «de todos modos», «en todo caso».

- a) Identificar si una expresión es o no un marcador.

Mi primer contacto con las matemáticas fue en la escuela. No fue tan aterrador como había pensado, tampoco agradable. **En todo caso** fue más bien indiferente.

**En todo caso** en el que esté involucrado un menor, las autoridades deberán seguir un protocolo de respeto a la niñez.

- b) Determinar la conclusión de un enunciado.

Los dueños de perros se quejan de que los fuegos pirotécnicos dañan la salud de sus mascotas, **en cualquier caso**, aún no existe una ley que los prohíba.



Parte frontal de la tarjeta (la escribe el estudiante A)

“Los memes son un medio para comunicar ideas. Como se usan imágenes y texto, la comunicación es más efectiva.”

*Ilustración 3.19. Parte frontal de la tarjeta de ejemplo.*

Reverso de la tarjeta (la escribe el estudiante B)

“**Sin embargo**, el receptor debe conocer la situación en que se da la comunicación, de lo contrario no comprenderá el mensaje.”

*Ilustración 3.20. Reverso de la tarjeta de ejemplo.*

# Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 1

## Título de la secuencia didáctica: Ensayo (Sesión 4)

### Momento A. Ambiente y Activación

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar la activación cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Saludo y bienvenida</li> <li>b) Comentarios breves</li> </ul>	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar un mensaje en un tablón (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	5 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación: <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Actividad generadora de información previa: frases incompletas</li> </ul>	Los estudiantes resuelven un cuestionario para recuperar los conocimientos de la sesión anterior.  <a href="https://view.genial.ly/60a28c4ecb4e180d20b6f278/interactive-content-quiz-cuento">https://view.genial.ly/60a28c4ecb4e180d20b6f278/interactive-content-quiz-cuento</a>		10 minutos

<b>Momento O. Orientación de la atención</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer los resultados que se pretende lograr.	Enunciación de los objetivos de aprendizaje	<p>El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar para esta sesión:</p> <p>“Escribir el primer borrador del ensayo utilizando la información contenida en las tarjetas y siguiendo el esquema de proceso de escritura.”</p> <p>Se recuperan los objetivos ya logrados:</p> <p>Tercera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar los argumentos y contrargumentos en un organizador de contenido.</li> <li>- Identificar y practicar el uso de marcadores discursivos de tipo argumentativo, contraargumentativo y de distanciamiento.</li> </ul> <p>Se expone el objetivo a lograr en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir el primer borrador del ensayo con la información de las tarjetas y siguiendo el proceso de escritura del ensayo.</li> </ul>	<p>Para la presentación del objetivo de aprendizaje:</p> <p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (Genially)</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	5 minutos

<b>Momento R. Repaso</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos sugeridos digitales	Tiempo estimado
	Juegos computarizados	Los estudiantes resuelven un ejercicio que, a manera de juego, les permite practicar el uso de los marcadores discursivos estudiados en la sesión anterior:  <a href="https://view.genial.ly/61d8644adddeaa0d7a60bb8e/interactive-content-quiz-prehistoria">https://view.genial.ly/61d8644adddeaa0d7a60bb8e/interactive-content-quiz-prehistoria</a>		
<b>Momento PI. Procesamiento de información</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos sugeridos digitales	Tiempo estimado
Presentar información nueva a los estudiantes, de forma gradual y acorde con el nivel académico del grupo.	Exposición ante grupo  a) Visualización educativa	Para la recuperación de conocimientos previos el docente proyecta el diagrama de proceso de escritura del ensayo de la sesión 1 ( <i>vid.</i> Ilustración 3.14) y, con una lluvia de ideas, se comenta cuáles son las partes del ensayo.  El docente presenta ejemplos para escribir la introducción y la conclusión.  El docente explica brevemente los marcadores ordenadores y recapitulativos, con el fin de que los estudiantes los utilicen	Pizarra digital, Presentación de PowerPoint, Procesador de textos.	20 minutos

	<p>Estrategias para la transcripción/escritura:</p> <p>b) Organizadores gráficos</p> <p>c) Producciones escritas</p>	<p>para organizar la información de su ensayo (<i>vid.</i> Ilustración 3.21).</p> <p>Con estas indicaciones y con la información de las tarjetas los estudiantes comienzan a escribir el primer borrador del ensayo.</p> <p>El docente observa y registra el desempeño de cada estudiante durante la actividad. De ser necesario interviene para resolver dudas o dar indicaciones adicionales.</p> <p>Las correcciones de los textos se realizarán en los espacios de trabajo académico: aula, cubículos de estudiante, cubículo de profesor y en grupos de estudio.</p> <p>El docente da por terminada la clase e indica a los estudiantes que para la próxima clase (según el avance en la revisión de los borradores) se leerán algunos de los ensayos.</p>		50 minutos
--	--	---	--	------------

## Ordenadores

- En primer lugar / en segundo lugar
- Por una parte / por otra parte
- Por un lado / por otro lado
- Después, luego, finalmente, por último lugar, en último lugar.

## Recapitulativos

- En suma
- En conclusión
- En definitiva
- Al fin y al cabo
- En fin

*Ilustración 3.21. Marcadores ordenadores y recapitulativos*

## Secuencia didáctica para Lengua y Literatura 1

### Título de la secuencia didáctica: **Ensayo (Sesión 5)**

#### Momento A. Ambiente y Activación

Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un ambiente de grupo favorable y propiciar la activación cognitiva y afectiva.	Creación de ambiente: a) Saludo y bienvenida b) Comentarios breves	El docente recibe y saluda a los estudiantes, los llama por su nombre y/o hace algunos comentarios breves.	En ambientes virtuales, se sugiere colocar un mensaje en un tablón (Classroom), en etiquetas (Moodle), compartir pantalla de bienvenida (videoconferencia), reproducir un podcast, entre otras.	10 minutos
Captar la atención y movilizar los procesos y operaciones mentales	Activación: c) Actividad generadora de información previa: frases incompletas	El docente guía a los estudiantes en la recuperación de conocimientos previos. Hace preguntas como: ¿A qué problemas me enfrenté cuando escribí mi ensayo? ¿Qué parte del ensayo fue más difícil escribir? ¿Para qué me sirvió el modelo de composición escrita?	Para las preguntas dirigidas: Ruleta	10 minutos

<b>Momento O. Orientación de la atención</b>				
<b>Propósito(s)</b>	<b>Estrategia(s) didáctica(s)</b>	<b>Actividades de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Recursos digitales sugeridos</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Captar el interés del estudiante sobre el tema y establecer los resultados que se pretende lograr.	Enunciación de los objetivos de aprendizaje	<p>El docente presenta a los estudiantes la meta de aprendizaje a alcanzar en esta sesión:</p> <p>“Leer algunos ensayos e identificar si tienen claridad y coherencia, si están escritos en un lenguaje apropiado y si comunican eficazmente los mensajes.”</p> <p>Se recuperan los objetivos ya logrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir el primer borrador del ensayo con la información de las tarjetas y siguiendo el proceso de escritura del ensayo.</li> <li>- Revisar y corregir los borradores en los espacios de trabajo académico.</li> </ul> <p>Se exponen los objetivos a lograr en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar cómo los marcadores discursivos proporcionan coherencia a los textos.</li> <li>- Evaluar de forma grupal algunos ensayos y hacer sugerencias para mejorarlos.</li> <li>- Valorar si el propio ensayo tiene claridad y coherencia.</li> </ul>	<p>Para la presentación del objetivo de aprendizaje:</p> <p>Presentación de Powerpoint</p> <p>Imagen interactiva (Genially)</p> <p>Sección «Instrucciones» de una tarea en Classroom</p>	10 minutos



		- Reflexionar sobre lo aprendido.		
<b>Momento I. Interdependencia</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
En este momento se da la oportunidad de compartir resultados y formas para obtenerlos.	Estrategias para la revisión <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Análisis de producciones</li> <li>b) Asesoría académica entre alumnos</li> </ul>	El docente solicita a algunos estudiantes que lean sus ensayos. El resto del grupo comenta si los ensayos son textos coherentes y en qué medida los marcadores discursivos dan esta coherencia. Los estudiantes dan sugerencias para una posible mejora de los ensayos.	Foros de discusión  Google Docs, Google Drive	30 minutos
	Estrategia de presentación de resultados: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Libro de grupo</li> </ul>	El docente recopila trabajos muestra de los estudiantes para conformar un libro de grupo que sirva como referencia para futuros trabajos y que sea de consulta general. Los estudiantes pueden sugerir qué ensayos incluir.	Blog	
<b>Momento E. Evaluación</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Establecer un juicio de valor sobre los	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Autoevaluación</li> <li>b) Listas de cotejo</li> </ul>	Cada estudiante valora su texto con una lista de cotejo ( <i>vid.</i> Cuadro 3.10).	Google Docs, Google Drive	10 minutos

resultados y el proceso de aprendizaje.				
<b>Momento SSMT. Sentido, Significado, Metacognición y Transferencia</b>				
Propósito(s)	Estrategia(s) didáctica(s)	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Recursos digitales sugeridos	Tiempo estimado
Reflexionar sobre el sentido y significado de lo aprendido, sobre la forma en cómo se aprendió y su aplicación.	<p>Estrategias para dar sentido y significado a lo que se aprende:</p> <p>a) Precisar el objeto de aprendizaje</p> <p>Estrategias para la metacognición:</p> <p>a) Comparar (el estado inicial y el final)</p>	<p>De forma grupal se da respuesta a las preguntas:</p> <p>¿Por qué debo planear mis textos escritos?</p> <p>¿Para qué me sirve conocer la estructura de un ensayo?</p> <p>¿Qué recursos del lenguaje hay para escribir con claridad y coherencia?</p> <p>Los estudiantes explican con sus propias palabras la función de los marcadores discursivos vistos en la clase. Pueden dar ejemplos de los ejercicios que realizaron.</p> <p>¿En qué nos ayudan los marcadores discursivos (marcas textuales, nexos o conectores)?</p> <p>¿Qué sabía acerca de estas palabras y expresiones? ¿Qué sé ahora? ¿Me costó trabajo utilizarlos en mi ensayo? ¿Los utilicé bien? ¿Hay un cambio entre lo que</p>	<p>Tablón de Classroom</p> <p>Foros de discusión</p> <p>Podcast</p>	10 minutos

	<p>Estrategias para la transferencia:</p> <p>a) Identificación de situaciones</p>	<p>antes sabía y lo que ahora sé? ¿Qué fue lo útil y relevante que aprendí?</p> <p>¿Qué pasa si al hablar o al escribir no podemos comunicarnos eficazmente?</p> <p>¿Qué pasa con la comunicación si nuestras ideas no están bien organizadas?</p> <p>¿Conozco algunos marcadores discursivos que no utilicé en mi ensayo? ¿En qué otros tipos de textos puedo utilizar los marcadores? ¿Me sirve este conocimiento para el trabajo de otras materias?</p>		
--	---	--	--	--

**Cuadro 3.10. Lista de cotejo para la coevaluación del ensayo**

<b>CRITERIO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
El lenguaje que utilicé es adecuado para el público a quien va dirigido mi ensayo.		
El contenido del ensayo transmite o comunica lo que pienso sobre el tema.		
El ensayo tiene la estructura correcta: Título, introducción, desarrollo y conclusión.		
Utilicé adecuadamente los marcadores discursivos (marcas textuales, nexos o conectores) para dar coherencia y claridad al texto.		
Comprendo el mensaje que era mi intención transmitir.		
Nombre del escritor: _____		

## Conclusión

El propósito de este trabajo fue presentar una propuesta de enseñanza de los marcadores discursivos que ayude a los profesores de Lengua y Literatura del Instituto de Educación Media Superior, a mejorar sus procesos de enseñanza de la escritura, a fin de que repercuta directamente en el desarrollo de la competencia comunicativa y textual de los estudiantes.

El germen de esta propuesta fue, en primer lugar, la percepción de la pobreza del lenguaje escrito en los estudiantes de educación básica y media superior, percepción que no es solo particular, sino compartida por los colegas. En segundo, el conocimiento de los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria en las pruebas nacionales de PLANEA en 2017 y 2018, en el área de Lengua y Comunicación, específicamente en lo que se conoce como gramática textual, los cuales respaldan la opinión de los docentes.

Para tratar de entender el problema fue necesario revisar en qué consiste el enfoque de la enseñanza del español en nuestro país, en qué medida se lleva a la práctica en el aula y cuál es el lugar que, en esta práctica, ocupa el estudio de la lengua materna como sistema. Lo que se encontró fue que el enfoque comunicativo no ha sido totalmente comprendido por los docentes ni por las autoridades educativas, y que, en los libros de texto, que son una orientación para la enseñanza, no se refleja totalmente su sentido.

A diferencia del tradicional, la finalidad del enfoque comunicativo es el logro de la competencia comunicativa, la cual incluye a las competencias gramatical y pragmática. En el desarrollo de estas, el estudio de los marcadores discursivos es de vital importancia, pues son elementos de orden gramatical y pragmático que dan sentido al discurso.

La gramática, como dijo Américo Castro, “no sirve para hablar y escribir correctamente la lengua propia”.<sup>102</sup> Siguiendo esta enseñanza, el estudio de los marcadores

---

<sup>102</sup> Américo Castro sostiene que hacer aprender a los niños la gramática produce la impresión de que así se enseña el lenguaje materno. Para el filólogo español, la gramática que se usa en la enseñanza ha sido aislada y reducida a un conjunto de reglas formales y abstractas que deben ser aprendidas. El idioma, señala, no se enseña estudiando gramática. Américo Castro, “La enseñanza del español en España”. *Cauce*, 3 (1980), pp. 209-237 [En línea]: [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce\\_03\\_011.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_011.pdf) [Consulta: 22 de enero, 2022].

discursivos que en este trabajo se propone no es exclusivamente gramatical, sino contextualizado en la acción comunicativa, por tal motivo, no se sugiere que los estudiantes aprendan de memoria la definición, los tipos, las características y las funciones de estas unidades lingüísticas ni se plantea que realicen ejercicios descontextualizados en los que solo se completen enunciados. Una enseñanza de la composición escrita que reditúe en un aprendizaje significativo de estos elementos sí debe considerar su estudio desde el punto de vista de la gramática textual, pero en un nivel básico (podría decirse que por “cultura general”), lo que se considera más importante es que los estudiantes los usen para escribir, no solo enunciados cohesionados, sino textos coherentes con fines comunicativos, y para ello, su ejercitación, así como el reconocimiento de sus variedades y matices, es fundamental.

Los marcadores discursivos son recursos lingüísticos que sirven para dar unidad temática, orden lógico y sentido completo a los textos. Para su practicar su uso se han sugerido ejercicios que facilitan que el estudiante llegue a inferencias y posibles conclusiones de los mensajes, según el orden de los miembros del enunciado, los tipos de marcadores, la fuerza argumentativa, el contexto, la estructura informativa, etcétera. Los ejercicios que se sugieren, tanto en el capítulo 3 de este trabajo, como en las secuencias didácticas, ilustran formas de presentar este contenido disciplinar para su ejercitación, es decir, se presenta la estructura general del ejercicio para que el docente, a partir de las características del grupo o de cada estudiante, sea quien construya los enunciados con las informaciones que considere pertinentes, sin perder de vista que el énfasis debe estar en la comprensión de la función de los marcadores discursivos como elementos que dan coherencia textual y no en su aprendizaje memorístico.

El estudio de estas partículas lingüísticas se ubica en la fase de textualización del modelo de composición escrita referido en este trabajo, aunque bien podría plantearse desde la fase de la planeación del texto, si el nivel de experiencia de los estudiantes lo permite. Este modelo procesual de composición de textos, basado en el de Flower y Hayes, es una guía para las actividades de escritura, tanto para el estudiante como para el docente. Todas las actividades de enseñanza-aprendizaje se desprenden de este modelo y se organizan, como vimos, en las estrategias didácticas consideradas en el plan de clase.

El cierre de los centros escolares, como consecuencia de la emergencia sanitaria por COVID-19, hizo necesario el replanteamiento de las metodologías pedagógicas empleadas y puso en evidencia los problemas relacionados con estas, tales como el desconocimiento total o parcial de una metodología y la incapacidad para ajustarla a situaciones imprevistas, la poca preparación de los docentes en los terrenos de la didáctica, las dificultades para convertir los recursos en materiales didácticos, entre otros. No es de extrañar que entre las solicitudes más frecuentes que los docentes hicieron a sus instituciones están la formación pedagógica y el uso didáctico de los recursos, principalmente de los digitales.

En cuanto al método de enseñanza, su importancia radica en que, cuando está bien definido, proporciona una directriz para la organización de las tareas de enseñanza que de lo contrario estarían desarticuladas. Por ello, en esta propuesta se ha sugerido una forma de planeación didáctica que es una actividad de reflexión sobre el quehacer docente y un modelo de plan de clase basado en el método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación). Dicho modelo es la conjunción de estrategias didácticas que cumplen funciones didácticas específicas, según el momento de la clase en que se realizan.

Con respecto a los recursos digitales, el docente debe entender que son ya imprescindibles para la educación y que por lo tanto hay que darles un uso verdaderamente didáctico y no accesorio. En los nuevos entornos de aprendizaje, conocidos como ambientes híbridos, el uso de recursos digitales con propósitos genuinamente didácticos es fundamental. Los recursos digitales sugeridos en esta propuesta son principalmente de gamificación, lo que significa que no solo son herramientas de aprendizaje virtual, sino excelentes motivadores del aprendizaje.

Método de enseñanza y uso de herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje se conjugaron en esta propuesta con una finalidad: apoyar al docente de Lengua y Literatura del IEMS en las actividades de enseñanza orientadas a que el estudiante desarrolle habilidades de comunicación escrita, específicamente en el conocimiento y uso de los marcadores discursivos.

El formato de planeación didáctica seleccionado fue el de secuencia didáctica, factible de utilizar, por su flexibilidad, con cualquier método de enseñanza. Así, se presentaron dos secuencias didácticas, una para la asignatura de Lengua y Literatura 1 y otra

para Lengua y Literatura 4, en las que los estudiantes deben producir textos atendiendo al proceso de la composición escrita: planificación, transcripción y revisión. En ambas secuencias didácticas, y para cada momento de las lecciones, se propusieron estrategias didácticas con sus respectivas actividades de enseñanza-aprendizaje, se sugirieron herramientas digitales, principalmente de gamificación —pertinentes tanto para la modalidad presencial como para la virtual—, para la ejercitación del uso de marcadores discursivos, el repaso y la autoevaluación. Las tareas que no pudieran completarse en los tiempos sugeridos en las secuencias didácticas han de realizarse en sesiones de trabajo adicionales en los espacios de asesoría académica individual o en grupos de estudio.

Para concluir vale la pena resaltar que la composición escrita es una actividad compleja, pues es la materialización de la capacidad lingüística; de ahí que para enseñar a escribir es necesaria cierta preparación del docente, contar con un método y hacer uso de los recursos disponibles, pero, sobre todo, se requiere entender que se enseña a escribir haciendo y se aprende a escribir haciendo. En aras de que los estudiantes desarrollen las habilidades de escritura establecidas en los programas de estudio, el docente debe indagar, investigar, conocer enfoques de enseñanza y metodologías que le permitan mejorar y profesionalizar su práctica educativa y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Este trabajo pretende ser una guía para los docentes que necesiten conocer una metodología orientada a mejorar la enseñanza de la escritura y con ello contribuir a que los estudiantes desarrollen una de las competencias fundamentales de la vida actual: la competencia comunicativa.



## Referencias

- ADAME MORENO, María Georgina y Ruvalcaba González, Rosalva. *Andar la palabra 3. Español. Secundaria*. Oxford University Press México, México, 2017.
- ADOUMIEH, Nour, “El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas”. *Laurus*, 15, 29 (enero-abril, 2009), pp. 11-32 [En línea]: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120642002.pdf> [Consulta: 7 de enero, 2022].
- ALEJALDRE BIEL, Leyre y Antonia María García, “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español”, en María Pilar Celma, María Jesús Gómez del Castillo *et al.* (eds.), *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español) La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Universidad Isabel I de Castilla, Burgos, 2015, pp. 73-83 [En línea]: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf) [Consulta: 24 de enero, 2022].
- AREA MOREIRA, MANUEL y Carina González, “De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados”. *Educatio Siglo XXI*, 33, 3, (2015), pp. 15-38 [En línea]: <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791> [Consulta: 24 de enero, 2022].
- BAEZ PINAL, Gloria Estela (coord.), *La enseñanza del español: Problemas y perspectivas en el nuevo milenio. Memoria del Primero Encuentro: Problemas y perspectivas de la enseñanza del español*. UNAM, México, 2007.
- BORREGUERO, Margarita y Óscar Loureda, “Los marcadores del discurso: ¿un capítulo inexistente en la NGLE”. *LEA: Lingüística Española Actual*, 35, 2, (2013), pp. 181-210.
- BOSQUE, Ignacio, “Prólogo”, en Estrella Montolío, *Conectores de la lengua escrita*. Planeta, México, 2015, pp. 9-14.
- CASADO VELARDE, Manuel, “Lingüística del texto y marcadores del discurso”, en María Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco Libros, Madrid, 2ª ed., 2008, pp. 55-70.
- CASSANY, Daniel, Marta Luna *et. al.*, *Enseñar lengua*. Editorial Graó, España, 2003.
- CASTELLÀ LIDON, Josep M, “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, pp. 23-31.
- \_\_\_\_\_, Josep M, “¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, (octubre, 1994), pp. 15-24.
- CASTRO, Américo, “La enseñanza del español en España”. *Cauce*, 3 (1980), pp. 209-237 [En línea]: [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce\\_03\\_011.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_011.pdf) [Consulta: 22 de enero, 2022].
- COLL, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador, México, 1997.

- CUEVA LOBELLE, Alberto, “Estado de la cuestión sobre las características gramaticales de los marcadores discursivos del español”. *Forma y Función*, 21 (mayo, 2008), pp. 87-106.
- DOF, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación, México, 2012.
- \_\_\_\_\_, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. DOF, México, 2020 [En línea]:  
<https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/programa-institucional-2020-2024-de-mejoredu?idiom=es> [Consulta: 25 de enero, 2022].
- ESCRIBANO, Flavio, “Gamificación versus Ludictadura”. *Obra digital*, 5, (2013), pp. 58-72 [En línea]: <https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5> [Consulta: 24 de enero, 2022].
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Arco/Libros, Madrid, 2ª ed., 2009.
- FERREIRO, Ramón, *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. Trillas, México, 3ª ed., 2012.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, “La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis”. *Cuadernos AISPI 2* (2013), pp. 15-39.
- GARCÉS GÓMEZ, María Pilar, *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Lingüística Iberoamericana, Madrid, 2008.
- GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL, *Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. Gaceta del Gobierno del Distrito Federal, México, 2000. [En línea]: <http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/5045.pdf> [Consulta: 15 de diciembre, 2019].
- \_\_\_\_\_, *Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior*, México, Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2006.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo, “La enseñanza de la gramática”, en Matilde Sagaró Faci (ed.), *Actas del I Simposio de Lengua y Literatura Españolas: experiencias didácticas* (Madrid, 7-9 de abril, 1994). Asociación de Profesores de Español, Madrid, 1994.
- GRACIDA, Ma. Isabel y Pamela Vicenteño, “El bachillerato: algo más que la punta del iceberg”, en José Moreno de Alba (coord. general), Gloria Estela Báez Pinal, Elizabeth Luna Traill y Tatiana Sule Fernández (coords.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. UNAM, México, 2009, pp. 523-557.
- HERRERA, Francisco, “Gamificar el aula de español”. *Revista de LdeLengua*, 2, International House [En línea]: <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf> [Consulta: 24 de enero, 2022].
- HUALDE, José Ignacio y Antxon Olarrea, *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

- INEE, *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior*. SEP, México, 2017 [En línea]:  
<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF> [Consulta: 12 de enero, 2022].
- \_\_\_\_\_, *Planea. Resultados nacionales 2017. 3° de secundaria*. SEP, México, 2018 [En línea]:  
[http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANEA2017.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf) [Consulta: 6 de enero, 2020].
- \_\_\_\_\_, *Planea. Resultados nacionales 2018. 6° de primaria*. SEP, México, 2018 [En línea]:  
[http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANEA2018\\_INEE.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf) [Consulta: 4 de enero, 2020].
- INOSTROZA, Gloria, *5 Tendencias en la enseñanza del lenguaje*, Santiago de Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación-UNESCO, 1997, 15 pp. [En línea]:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183654?1=null&queryId=90b899fc-465b-47f1-8830-47103d9549e7> [Consulta: 19 de junio, 2018].
- JURADO VALENCIA, Fabio, “Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura?”. *Enunciación*, 15, 1 (enero-junio, 2010), pp. 15-32 [En línea]: <https://doi.org/10.14483/22486798.3102> [Consulta: 12 de junio de 2020].
- \_\_\_\_\_, “Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica”, en Carlos Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro, Barcelona, 2014, pp. 166-175.
- LOMAS, Carlos, “Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística”, en Carlos Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Octaedro, Barcelona, 2014, pp. 37-66.
- \_\_\_\_\_, Carlos, “Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)”. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, 8, 23, (julio-diciembre, 2015), pp. 8-19.
- LOMAS, Carlos y Andrés Osoro (comps.). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Paidós, México, 1993.
- MAQUEO, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Limusa-UNAM, México, 2004.
- MARCHANTE, Pilar, *Practica tu español. Marcadores del discurso*. SGEL Educación, Madrid, 2008.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel, “Los conectores discursivos (entre los marcadores discursivos y los otros conectores)”, en Ana María Cestero y Manuel Martí Sánchez (coords.), *I Jornadas de Lengua y Comunicación: “Marcadores discursivos”* (Alcalá, 3-4 de noviembre, 2010). Linred: Lingüística en la Red, España, 2011-2012, 9, 37 pp. [En

- línea]: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24169> [Consulta: 15 de junio de 2021].
- \_\_\_\_\_, *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Arco/Libros, Madrid, 2008. [Cuadernos de Didáctica del Español L/E].
- MARTÍN MENÉNDEZ, Salvio, *¿Qué es una gramática textual?* Littera Ediciones, Buenos Aires, 1ª ed., 2006.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y Estrella Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco/Libros, Madrid, 2ª ed., 2008.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José Portolés Lázaro, “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa, Madrid, 1999, vol. 3, pp. 4051-4213.
- MATA Salvador, Francisco, *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Ediciones Aljibe, Granada, 1997.
- MESSIA NOGUEIRA DA SILVA, Antonio, “La enseñanza de los marcadores del discurso en relación con el registro de la lengua: el enfoque de los manuales de ELE” en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE, 1*, ASELE, Salamanca, 2011, pp. 631-642.
- MONTOLÍO, Estrella, *Conectores de la lengua escrita*. Planeta, Barcelona, 2001.
- \_\_\_\_\_, “Mecanismos de cohesión (II). Los conectores”, en Estrella Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol.II). Estrategias discursivas*. Editorial Planeta, Barcelona, 2014, pp. 9-91.
- MORENO, Beatriz y María del Socorro Sandoval, “Evaluación de un Programa de capacitación docente para optimizar la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo: Caso Plantel Lic. Adolfo López Mateos, de la UAEméx”. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12, 21 (octubre 2020 – marzo 2021), pp. 323-346 [En línea]: <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/issue/view/23/CyCL%20Vol.12%20N21> [Consulta: 25 de enero, 2022].
- MURILLO ORNAT, Silvia, “Los marcadores del discurso y su semántica”, en Loureda Lamas, Óscar y Esperanza Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Arco/Libros, Madrid, 2010, pp. 241-280.
- ORTIZ-COLÓN, Ana, Juan Jordán *et al.*, “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión”. *Educação e Pesquisa*, 44 (2018) [En línea]: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773> [Consulta: 24 de enero, 2022].
- PERRENOUD, Philippe, *Construir competencias desde la escuela* (trad. Marcela Lorca). Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor, Santiago, 2006.
- PONS BORDERÍA, Salvador, *Conexión y conectores: Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Universidad de Valencia, Valencia, 1998.
- PORTOLÉS, José, “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE”. *Carabela*, 46, (1999), pp. 63-74.

- \_\_\_\_\_, “Los marcadores del discurso”, en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 1, Londres/Nueva York, Routledge, pp. 689-699 [En línea]: [https://www.academia.edu/39560733/Los\\_marcadores\\_del\\_discurso\\_2016\\_](https://www.academia.edu/39560733/Los_marcadores_del_discurso_2016_) [Consulta: 20 de febrero de 2020].
- \_\_\_\_\_, *Marcadores del discurso*. Planeta, Barcelona, 4ª ed., 2014.
- RAE-AALE, *Nueva Gramática de la Lengua Española. Morfología y Sintaxis I*. Espasa, España, 2009.
- RUIZ BASTO, Araceli, Bárbara Pedraza Castillejo *et al.*, “¿Cómo se ha interpretado el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español en las licenciaturas de la normal?”, en José G. Moreno de Alba (coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. UNAM, México, 2009, pp. 591-617.
- SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor, Ana María Martínez Hernández *et al.*, “Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM”. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, UNAM, México. [En línea]: <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf> [Consulta: 5 de junio, 2021].
- SBGDF, *Programas de estudio. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Humanidades*. Gobierno del Distrito Federal, México, 2005.
- SCHUNK, Dale, *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (trads. Leticia Esther Pineda Ayala y María Elena Ortiz Salinas). Pearson, México, 6ª ed., 2012.
- SEP, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato*, Diario Oficial, México, 2008.
- \_\_\_\_\_, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP, México, 2017.
- \_\_\_\_\_, *Español. Sexto grado*. SEP, México, 2010.
- \_\_\_\_\_, *Libro para el maestro Lengua materna. Español. Primer grado*. Secretaría de Educación Pública, México, 2019.
- SULE FERNÁNDEZ, Tatiana y Karla Amozurrutia Fernández, “Formación y capacitación de maestros, la mejor inversión. Enseñanza de la lengua española en la escuela primaria (1993-2007)” en José G. Moreno de Alba (coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. UNAM, México, 2009.
- TOBÓN, Sergio, Julio Pimienta *et al.*, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación, México, 2010.
- TUIRÁN, Rodolfo y Susana Quintanilla, *90 años de educación en México*. FCE-SEP, México, 2012.
- UNESCO, *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago de Chile, 2010.

VÁZQUEZ VEIGA, Nancy, “El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso” en Ana María Cestero y Manuel Martí Sánchez (coords.), *I Jornadas de Lengua y Comunicación: “Marcadores discursivos* (Alcalá, 3-4 de noviembre, 2010). Linred: *Lingüística en la Red, España, 2011-2012*, 9. [En línea]: [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico9\\_articulo5.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico9_articulo5.pdf) [Consulta: 12 de mayo de 2021].

# AneXos

## Anexo 1. Diferencias entre puntajes y niveles de logro de estudiantes por tipo de escuelas en la prueba PLANEA

6º de primaria

Planea 2015 y 2018

Puntaje promedio de los estudiantes en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas para 2015 y 2018

Asignatura	Aplicación	Puntaje promedio
Lenguaje y Comunicación	2015	500
	2018	501
	Diferencia	1

Matemáticas	2015	500
	2018	503
	Diferencia	3

Asignatura	Tipo de escuela	2015	2018	Diferencia
Lenguaje y comunicación	Indígena	424	428	4
	Comunitaria	459	446	-13
	General pública	494	495	1
	Privada	603	597	-6
Matemáticas	Indígena	438	450	12
	Comunitaria	478	455	-23
	General pública	494	499	5
	Privada	588	577	-11

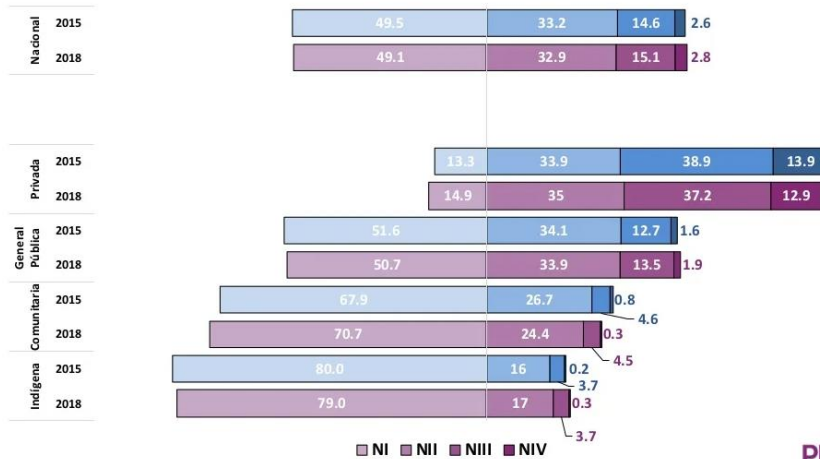


Fuente: PLANEA. Resultados Nacionales 2018. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>



## 6º de primaria

### Comparación por niveles de logro 2015 - 2018 Lenguaje y Comunicación



Fuente: PLANEA. Resultados Nacionales 2018. Disponible en:  
<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

## 3º de secundaria

### Puntaje promedio de los estudiantes según tipo de escuela

#### Lenguaje y Comunicación

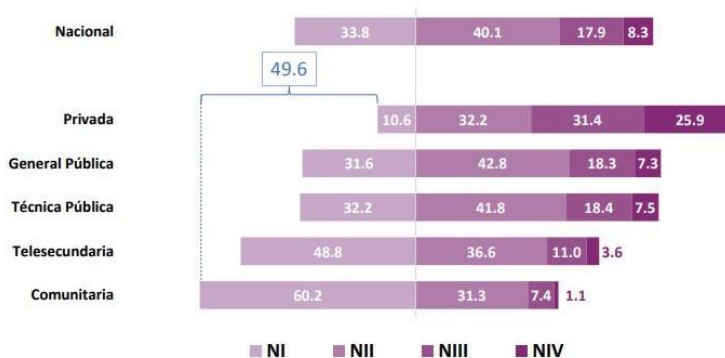


Fuente: PLANEA. Resultados Nacionales 2018. Disponible en:  
[http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANEA2017.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf)

### 3º de secundaria

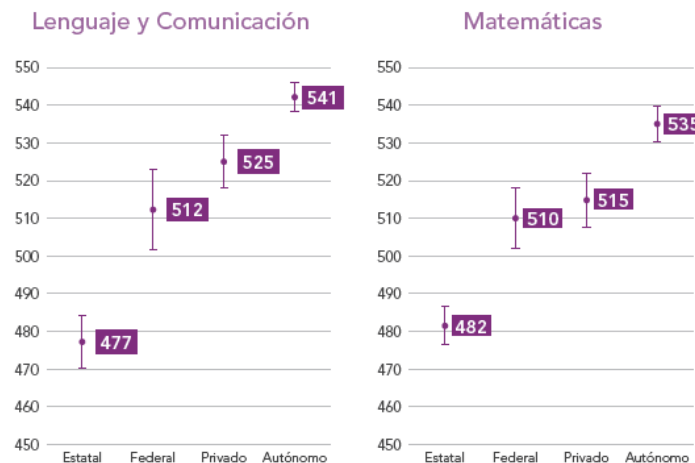
Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo, según tipo de escuela

Lenguaje y comunicación



Fuente: PLANEA. Resultados Nacionales 2018. Disponible en: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANEA2017.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf)

### Puntaje promedio de los estudiantes, por tipo de control administrativo



Fuente: PLANEA. Resultados Nacionales 2017. Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

## Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, por tipo de control administrativo

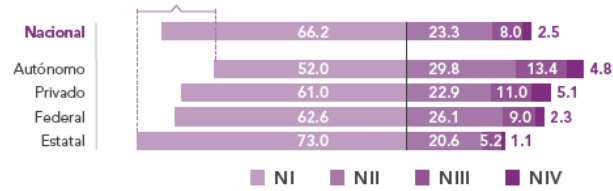
### Lenguaje y Comunicación

La diferencia en el nivel I entre escuelas autónomas y estatales es de **21.5%**



### Matemáticas

La diferencia en el nivel I entre escuelas autónomas y estatales es de **21%**



Fuente: PLANEA. Resultados Nacionales 2017. Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

## Anexo 2. Principales aspectos de la enseñanza del español en primaria<sup>103</sup>

Etapa	Principales aspectos de la enseñanza del español en la primaria
Educación nacionalista (1921-1924)	Énfasis en la alfabetización y en la lectura. La gramática se enseña con base en la doctrina de Andrés Bello: aprender gramática para hablar bien, el modelo a seguir es la lengua literaria. <sup>104</sup>
Educación rural e indígena (1924-1942)	Método de repetición de palabras y frases. La enseñanza es suplementaria a otra instrucción (la del campo).
Educación socialista (1934-1942)	Favorecimiento de la lectura. Alfabetización de población indígena.
Proyecto de unidad nacional (1940-1958)	Igual que en 1960. Sin método definido.
Plan de Once Años (1959-1970)	La finalidad es el uso correcto de la lengua oral y escrita y presentar las ideas con orden y lógica. Se atendían: lectura, escritura, expresión oral, expresión escrita e información gramatical de tipo funcional cuya enseñanza se basaba en la memorización y la repetición. Se utilizan los libros de texto gratuitos.
Reformas, descentralización y modernización de la educación (1970-1993)	En 1972 se cambia a la gramática estructural <sup>105</sup> y del método ecléctico (analítico-sintético) <sup>106</sup> al global de análisis estructural (se parte de la frase para identificar palabras y sílabas, pero siempre como parte del mensaje). Se divide: maduración, expresión oral, expresión escrita, lectura, nociones de lingüística e iniciación a la literatura. Se abandona el sentido patriótico del estudio de la lengua y se centra en la lengua misma (forma, estructura y funciones). En 1993 abandona el enfoque estructuralista se busca que el alumno descubra por sí mismo los mecanismos de la lengua y se enfatiza la práctica de esta.

<sup>103</sup> Gloria Baez, “Del catecismo a los libros de texto gratuitos” en José Moreno de Alba (coord.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México, UNAM, 2009, pp.13-186.

<sup>104</sup> Andrés Bello, *Gramática: gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición digital a partir de Obras completas. Tomo Cuarto, 3ª ed. Caracas, La Casa de Bello, 1995. [En línea]: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0/html/ff6ef310-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_44.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos--0/html/ff6ef310-82b1-11df-acc7-002185ce6064_44.html) [Consulta: 15 de mayo, 2019].

<sup>105</sup> Ver [http://relinguistica.azc.uam.mx/no009/a\\_gramatica\\_si.htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no009/a_gramatica_si.htm).

<sup>106</sup> Introducido por Enrique Rébsamen durante el periodo porfirista, este método combina la simultaneidad de la enseñanza de la lectura y la escritura con el fonetismo aplicado analíticamente (del todo a sus partes) y sintéticamente (de las partes al todo). La idea de Rébsamen es que lo conocido y simple para el niño es la palabra y lo desconocido son la sílaba y las letras. En *Historia... op. cit.* pp. 80-81.

### Anexo 3. Principales aspectos de la enseñanza del español en secundaria

Periodo	Principales aspectos de la enseñanza del español en la secundaria
1926-1931	La finalidad es que los alumnos hablaran y redactaran bien, la memorización gramatical era un medio y no un fin.
1932-1935	Igualmente se enfatiza la práctica social de la lengua (la gramática es auxiliar). Se introduce la literatura.
1936-1940	Énfasis en la alfabetización. No hay modificaciones en los programas.
1941-1946	Equilibrio entre la teoría y la práctica: lectura, expresión oral y ejercicios de expresión escrita y composición, investigación, ortográficos, lexicológicos y gramaticales.
1947-1958	Sin modificaciones relevantes.
1959-1972	Los programas están orientados a la práctica social del lenguaje, sin embargo, en la práctica se centran en la gramática.
1973-1993	La enseñanza tiene un enfoque lingüístico basado en la gramática estructural que desplaza a la gramática tradicional, aunque el conocimiento gramatical continúa siendo el objetivo de la enseñanza. Los planes de 1993 privilegian las habilidades comunicativas (producción y comprensión de códigos orales y escritos), es decir, adoptan el enfoque comunicativo y desplazan el centro del estudio gramatical de la oración al texto y al discurso.

## **Anexo 4. Algunos enlaces a recursos educativos digitales**

Aplicaciones para crear ruletas de palabras y preguntas:

<https://es.educaplay.com/recursos-educativos/>

<https://wordwall.net/es-ar/community/ruleta-de-preguntas>

<https://www.flippity.net/>

<https://www.classtools.net/random-name-picker/>

<http://fluky.io/>

<https://wheeldecide.com/>

<https://www.online-stopwatch.com/random-name-pickers/>

<https://wheelofnames.com/>

Aplicaciones para crear pizarrones digitales:

<https://bubbl.us/>

<http://cosketch.com/>

<https://scribblar.com/>

<https://www.twiddla.com/>

<https://www.mindomo.com/es/>

<https://padlet.com/>

<https://www.queeky.com/>

<https://www.notebookcast.com/es>

Aplicaciones para crear imágenes interactivas:

<https://www.thinglink.com/>

<https://genial.ly/es/>

<https://infogram.com/>

<https://juxtapose.knightlab.com/>

<https://apester.com/>

<https://miro.com/es/>