



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

*Propuesta didáctica para distinguir textos informativos en el Taller de
Análisis y Producción de Textos I del COLBACH.*

Tesis
que para optar por el grado de
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Presenta:
Lic. Pamela Adriana González Muñoz

Tutora:
Dra. María Guadalupe García Casanova
Facultad de Filosofía y Letras

Comité tutorial:
Dra. María Leonor Orozco Vaca
Instituto de Investigaciones Filológicas

Dra. María del Carmen Alejandra Vigueras Ávila
Instituto de Investigaciones Filológicas

Ciudad Universitaria, CD.MX, octubre de 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 GENERAL

ÍNDICE GENERAL	3
Índice de cuadros	5
Índice de figuras	5
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.	13
1.1. La educación media superior en México.	13
1.1.1. El modelo por competencias en la enseñanza del bachillerato.	15
1.1.2. El marco curricular común (MCC).	21
1.2. El Taller de análisis y producción de textos I dentro del plan de estudios del Colegio de Bachilleres.	25
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO PARA GENERAR LA PROPUESTA DIDÁCTICA.	31
2.1. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar.	31
2.1.1. Los principios de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar.	33
2.1.2. La integración de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en un modelo por competencias.	44
2.2. El enfoque comunicativo de la lengua.	46
2.2.1. Las competencias comunicativas.	49
2.2.2. Las ciencias del lenguaje.	51
2.2.2.1. La pragmática.	52
2.2.2.2. La lingüística textual.	65
2.2.3. Una tipología textual basada en objetivos comunicativos y habilidades cognitivolingüísticas.	69
2.3. Los textos informativos.	77
2.3.1. La descripción.	78
2.3.2. La narración.	80
2.3.3. La explicación.	82
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA	87
3.1. Planeación.	87
3.1.1. Presentación.	87
3.1.2. Objetivo general y objetivos específicos de la estrategia.	90
3.1.3. Justificación.	90
3.1.4. Secuencia de la estrategia didáctica: descripción, materiales educativos y formas e instrumentos de evaluación por sesión.	91
Descripción general.	91

Actividad diagnóstica	95
Sesión 1. La comunicación humana.	102
Sesión 2. La situación comunicativa.	110
Sesión 3. Las representaciones mentales.	116
Sesión 4. El objetivo comunicativo.	120
Sesión 5. Las maneras de informar.	134
Sesión 6. La descripción.	141
Sesión 7. La narración.	151
Sesión 8. La explicación.	162
Sesión 9. La explicación II.	169
Sesión 10. La explicación III.	182
Sesión 11. La explicación IV.	188
Actividad integradora	193
3.2. Recomendaciones para la ejecución de la propuesta didáctica.	195
3.2.1. ¿Cómo realizar esta propuesta didáctica?	195
3.2.2. Recomendaciones para la evaluación de la propuesta didáctica.	196
3.2.2.1. En relación con los resultados de la evaluación del aprendizaje.	196
3.2.2.2. En relación con la implementación didáctica.	198
CONCLUSIONES	201
Fuentes de información	205

Índice de cuadros

1.	La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar: la integración de los principios.	34
2.	Elementos de la competencia comunicativa	51
3.	Clasificación pragmática de los textos.	72
4.	Competencias comprensivas.	74
5.	Maneras de organizar la explicación.	85
6.	Contenidos del Taller de análisis y producción de textos	88
I.		
7.	Guion situacional.	114
8.	Los componentes de la situación comunicativa.	115
9.	Representaciones mentales.	119
10.	Progresión temática.	165
11.	Relación entre temas y maneras de organizar la explicación.	171
12.	Esquema organizativo de causalidad II.	186
13.	Ejemplo de un párrafo explicativo.	189

Índice de figuras

1.	El triángulo interactivo propuesto por César Coll	38
2.	Niveles de explicación y componentes de la actividad comunicativa.	54
3.	Niveles contextuales de las representaciones externas.	59
4.	La formalidad	62
5.	Habilidades cognitivas que integran el perfil del pensamiento humano	73
6.	Niveles del pensamiento humano.	76
7.	Relación entre habilidades cognitivas y tipología textual.	77
8.	La habilidad cognitivolingüística de describir.	79
9.	Esquema organizativo de la descripción.	80
10.	La habilidad cognitivolingüística de narrar.	81
11.	Esquema organizativo de la narración.	81
12.	La habilidad cognitivolingüística de explicar.	82
13.	Representación gráfica de los esquemas organizativos de la explicación.	84
14.	Partes de la explicación.	86
15.	Indicaciones para el alumnado de la plenaria sobre la comunicación humana.	104
16.	Indicaciones para el alumnado para el club de conversación.	105
17.	La comunicación humana.	107
18.	La conversación.	107
19.	Indicaciones para el alumnado. Actividad extraclase 1.	109
20.	Formalidad y registro lingüístico.	112
21.	Relación entre situaciones y registros.	113

22.	Situación comunicativa.	114
23.	Esquema de la comunicación humana.	115
24.	Representar.	117
25.	Ejemplo de una situación comunicativa.	121
26.	Objetivo comunicativo.	122
27.	El texto como unidad comunicativa.	132
28.	Objetivos comunicativos.	133
29.	Los textos informativos.	136
30.	Las maneras de informar.	136
31.	Plantilla para elaborar infografía sobre las maneras de informar.	139
32.	Indicaciones para el alumnado. Actividad extraclase 2.	140
33.	Describir.	142
34.	El objetivo comunicativo de la descripción.	143
35.	¿Cómo describir?	145
36.	Indicaciones para el alumnado. Actividad extraclase 3.	148
37.	¿Cómo narrar?	149
38.	El objetivo comunicativo de la narración.	152
39.	Indicaciones para el alumnado. Actividad extraclase 4.	156
40.	Sugerencia muro de Padlet.	157
41.	Explicar.	163
42.	El objetivo comunicativo de la explicación.	164
43.	La progresión temática.	166
44.	Indicaciones para el alumnado. Actividad extraclase 5.	167
45.	Sugerencia muro de Padlet.	168
46.	Maneras de explicar: definición.	172
47.	Maneras de explicar: descripción.	173
48.	Maneras de explicar: clasificación-tipología.	173
49.	Maneras de explicar: comparación y contraste.	174
50.	Maneras de explicar: pregunta-respuesta.	174
51.	Maneras de explicar: problema-solución.	175
52.	Ejemplo de problema-solución.	176
53.	Maneras de explicar: causa-consecuencia.	177
54.	Maneras de explicar: secuencia.	177
55.	Indicaciones para el alumnado. Actividad extraclase 6.	178
56.	Representación gráfica del esquema organizativo de comparación.	179
57.	Representación gráfica del esquema organizativo de problema-solución.	179
58.	Representación gráfica del esquema organizativo de causalidad.	180
59.	Representación gráfica del esquema organizativo de secuencia.	180
60.	Representación gráfica del esquema organizativo de descripción/definición.	181
61.	Representación gráfica del esquema organizativo de tipología.	181

62.	Representación gráfica del esquema organizativo de pregunta-respuesta.	181
63.	Esquema organizativo de causalidad I.	184
64.	Indicaciones para el alumnado. Actividad extraclase 7.	187
65.	Indicaciones para el alumnado. Actividad integradora.	190
66.	Estructura del texto explicativo.	192
67	Indicaciones para el alumnado. Actividad integradora.	193

INTRODUCCIÓN

Comúnmente se aborda la comunicación como un proceso de transmisión o intercambio de información en las clases de lengua. Esta visión la ha reducido a un esquema simplista muy alejado de la complejidad que encierra el encuentro comunicativo, como si comunicarse se tratara de enviar y recibir un paquete que no sufre ningún cambio, cuando la comunicación conlleva un proceso de interpretación, sujeto a la intencionalidad tanto del emisor como del destinatario, que determina la comprensión o no de un mensaje. Sin embargo, una de las ciencias del lenguaje en las que se fundamenta el presente trabajo, ha dado un giro al paradigma tradicional de la comunicación al ampliar el estudio de la lengua en dos niveles que permiten estudiar los componentes de la actividad comunicativa directamente observables, como el emisor, el destinatario y el mensaje mediante el nivel conductual, y los procesos y datos que se manifiestan a través del comportamiento comunicativo correspondiente al nivel cognitivo.

En este orden de ideas, estudiar la lengua conlleva concebir la comunicación como un comportamiento humano, motivo por el cual no puede ser equivalente a una transmisión o un intercambio de información, pues esto implicaría que el mensaje comunicado significa exactamente lo mismo tanto para su emisor, como para el destinatario, cuando en realidad producir e interpretar enunciados lingüísticos resulta más complejo. Para comunicarse no basta con conocer el código lingüístico, sino que se requiere de la presencia de una intención comunicativa, tanto de parte del emisor, como del destinatario, así la intencionalidad es la propiedad central de la comunicación humana.

Dicha intencionalidad se expresa en una gran variedad de objetivos comunicativos mediante los cuales el emisor busca producir cambios, o bien evitarlos, ya sea en la conducta o pensamiento del destinatario, o en la situación que los rodea. El resultado es un impacto cognitivo en el que se añaden, modifican o suprimen imágenes o representaciones mentales en el destinatario, a través de señales lingüísticas. Los objetivos comunicativos establecen, así, un vínculo con la tipología textual, pues el texto concebido como una unidad de comunicación, como un enunciado, comprende una intencionalidad.

En consecuencia, el objetivo principal de esta estrategia didáctica es guiar al alumnado en la distinción de los textos informativos a partir de la identificación tanto de su objetivo comunicativo como de su esquema organizativo, a la vez que desarrolla y ejecuta

las habilidades estrechamente relacionadas con la tipología textual, denominadas cognitivolingüísticas, a saber: describir, narrar y explicar.

El primer capítulo de este trabajo aborda el contexto educativo del Colegio de Bachilleres. Se abre el capítulo con un panorama general de la educación media superior en México, en el que se explica la fundamentación teórica que le da origen: el modelo por competencias y el marco curricular común. Contextualizado este nivel educativo, se exponen las peculiaridades del subsistema, así como el lugar de la asignatura dentro del plan de estudios.

El segundo capítulo da cuenta del marco teórico en el que se sustenta la propuesta didáctica, compuesto por dos grandes pilares: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar y el enfoque comunicativo de la lengua. La concepción constructivista responde a la necesidad de reflexionar la educación escolar como una práctica social con una función socializadora en la que se establecen relaciones entre el profesorado, el alumnado y los contenidos escolares, inaugurando así lo que se conoce como triángulo interactivo. Por su parte, el enfoque comunicativo de la lengua replantea el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia las diferentes situaciones de uso de la lengua, con el fin de dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión que le permitan utilizarla de manera adecuada en cada una de estas.

En este mismo capítulo resulta indispensable sostener teóricamente la presente propuesta respecto a la tipología textual, al estar enfocada en los textos informativos. Lejos de simplemente retomar alguna de las clasificaciones más reconocidas, este trabajo ofrece una ruta para distinguir los textos informativos a partir de su objetivo comunicativo y su esquema organizativo particular, a la vez que se producen mediante la ejecución de las habilidades cognitivolingüísticas correspondientes: describir, narrar y explicar.

El tercer capítulo está constituido por una propuesta didáctica fundamentada en lo ya expuesto y cuidadosamente detallada, que acompaña al profesorado con sugerencias y orientaciones pensadas para cada momento de las sesiones y actividades planteadas, a fin de guiarlo en la implementación de esta. La estrategia contempla los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, y se compone de once sesiones de una hora con una gradación de aprendizajes que va de lo simple a lo complejo, actividades extraclase, recursos didácticos e instrumentos de evaluación. Este capítulo también presenta un apartado con

recomendaciones para evaluar tanto los aprendizajes esperados, como la ejecución de propuesta misma.

Finalmente, cabe señalar que este trabajo es el producto de un ejercicio de reflexión en torno a la enseñanza de la lengua en el nivel medio superior en un contexto escolar afectado por la pandemia por COVID-19. Gestada en una situación inédita, y desarrollada durante una maestría cursada completamente en línea, la naturaleza de la propuesta es híbrida, es decir, ha sido planeada para poder implementarse en cualquiera de las dos modalidades: presencial o virtual, precisamente porque la motivan las necesidades educativas derivadas de la pandemia.

CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

Conocer el contexto de la materia de Taller de análisis y producción de textos I en el plan de estudios del Colegio de Bachilleres resulta relevante para la presente investigación ya que permitirá contextualizar el enfoque de dicha asignatura, así como sus objetivos a lograr. Para ello hay que caracterizar primero, la estructura de este subsistema educativo.

1.1. La educación media superior en México.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) está compuesto por los tipos: básico, medio superior y superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. Los estudios de bachillerato en México, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, están comprendidos dentro de la educación media superior (EMS), que es el tipo educativo intermedio entre la educación básica y la educación superior dentro del SEN. La EMS se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se establece que “toda persona tiene derecho a la educación”¹ y se caracteriza por realizar un tipo de instrucción más diversificada y especializada y por un espectro más amplio de opciones dentro los propios contenidos.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),² este nivel educativo tiene una relevancia creciente en un entorno de condiciones sociales y económicas cambiantes, en particular porque se trata del último nivel de educación formal obligatoria en un importante número de países. De esa forma, la EMS precisa asegurar que la formación que reciban los jóvenes les otorgue habilidades mínimas necesarias para el empleo y la capacitación, así como para el acceso a niveles educativos superiores. Para ello, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se encarga de establecer las normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la educación media superior en sus diferentes tipos y modalidades, pues agrupa treinta y tres subsistemas con ciento cincuenta expresiones organizacionales e institucionales en tres grandes categorías: el bachillerato general y el bachillerato tecnológico y profesional técnico.

¹ Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, “Artículo 3°”, *Constitución política de los estados unidos mexicanos*, p. 5.

² Secretaría de Educación Pública (SEP), *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior*, p. 45.

Esta multiplicidad de subsistemas tiene la ventaja de facilitar una formación más pertinente, de acuerdo con los requerimientos locales, pero también el reto de unificarlos.

La variedad de subsistemas que se agrupan en este nivel, la heterogeneidad de estudiantes que lo conforman, sus conocimientos previos y habilidades, así como las características sociales particulares de cada uno tienen que ser considerados para cumplir cabalmente el objetivo de este nivel educativo, mismo que conjuga cuatro funciones: “la culminación del ciclo de educación obligatoria, la formación propedéutica para aquellos estudiantes que optan por continuar estudios en el ciclo de educación superior, la preparación para ingresar al mundo del trabajo y el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral de las personas”.³ De igual modo, el bachillerato tiene como propósito contribuir a que los estudiantes logren cuatro aprendizajes básicos que consisten en aprender a ser, aprender a convivir, aprender a aprender y aprender a hacer.

Tales aprendizajes están delimitados en el marco curricular común (MCC), uno de los pilares de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior (RIEMS), cuyo proceso iniciado en el año 2008 ha sido replanteado recientemente por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador bajo el nombre de una nueva iniciativa llamada la Nueva Escuela Mexicana. Este cambio resulta complejo ya que apenas en el ciclo escolar 2018-2019 ingresó la primera generación de estudiantes que cursaron el bachillerato con la implementación del nuevo currículo de la educación media superior, producto de la mencionada reforma educativa, de manera tal que en el ciclo escolar 2020-2021 se graduará dicha generación.

Ahora bien, el presente trabajo de investigación nace en el contexto de esta primera generación de alumnos que han estudiado con el nuevo modelo educativo, por lo que las implicaciones que tendrá la Nueva Escuela Mexicana para el currículo del Colegio de Bachilleres aún están por verse. Independientemente de esta situación, la presente estrategia didáctica se desarrollará bajo la normativa vigente en el momento de su elaboración con apego al marco curricular común, el cual está basado en un modelo por competencias, temas que se desarrollarán en los siguientes apartados.

³ *Ibid.*, p. 46.

1.1.1. El modelo por competencias en la enseñanza del bachillerato.

La raíz de este enfoque educativo en el ámbito mexicano, en general, se remonta a la implementación del modelo en los planes de estudio de nivel básico: preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2009.⁴ Esta innovación fue motivada por el deseo de igualar la escena educativa mexicana a la europea tras los cambios surgidos a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y del surgimiento del Proyecto Tuning (2003) como consecuencia de esta. En dicho proyecto, “el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, que considera las capacidades como una combinación dinámica de atributos que, juntos, permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual se enlaza con el trabajo realizado en la educación superior”.⁵ En 2008 la RIEMS incorporó, al igual que la educación básica, este modelo en la educación media superior.

Si bien el término “competencias” ha sido ampliamente utilizado, resulta complicado definirlo por su polisemia. Jurgo Torres Santomé distingue los diferentes matices que abarca esta palabra. A continuación, se reproduce la lista que proporciona:

- Competencia en ecología, pudiendo distinguirse, a su vez entre “Competencia por inferencia” y “Competencia por explotación”.
- Competición en el marco de algún deporte.
- Competencia jurídica: quien tiene autoridad por ley para juzgar o resolver un asunto.
- Competencia administrativa, en la resolución de un trámite o documento oficial.
- Competencia en economía, en el sentido del derecho de la competencia.
- Competencia como capacidad y eficacia en la resolución de un asunto.
- Competencia como autoridad o dominio que una persona posee de un tema.
- Competencia como comportamiento de una organización.
- Competencia lingüística, en la gramática generativa, frente a *performance*. Noam Chomsky diferencia entre *competencia* y *actuación* (*performance*) a la hora de distinguir entre la conducta lingüística real y observable (actuación) en contraste con el sistema interno de conocimiento que subyace a ella (competencia). Las competencias desde esta perspectiva se refieren a las potencialidades innatas y, por consiguiente, no pueden ser operacionalizadas. Por el contrario, la actuación, realización, describe el uso de la competencia en actos de habla concretos.
- Competencia cognitiva, en psicología, vinculada a la etapa de desarrollo en que se encuentra una persona (Jean Piaget).
- Competencia comunicativa, en sociolingüística, referida a la producción e interpretación de una lengua en un contexto social determinado (Dell Hymes).

⁴ Rocío Adela Andrade Cázares y Sara Catalina Hernández Gallardo, “El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp. 482-483.

⁵ Universidad Autónoma de Baja California (UABC). *Enfoque por competencias*, [en línea], líns. 1-3.

- Competencia cultural, en antropología, asociada a los tipos de significados disponibles por las personas y grupos culturales (Claude Lévi-Strauss).⁶

Como se ve, hay una amplia gama de definiciones muy diversas entre sí. En consecuencia, del carácter polisémico de la palabra se desprende el vacío o desconocimiento teórico de la educación basada en competencias (EBC) que muchos autores imputan a la comunidad académica, sobre todo al profesorado y que actualmente está presente en el contexto educativo mexicano.

En este tenor, Rocío Andrade y Sara Hernández, en su artículo “El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México”, realizan un análisis del concepto recuperando para ello diecisiete definiciones de diferentes autores, de las cuales algunas presentan información orientada al aspecto laboral, otras hablan en términos de ejecución y del saber hacer, algunas otras hacen referencia al concepto de competencia con una visión educativa pero, respecto al nivel de desempeño esperado durante el desarrollo de la competencia, es decir, la evaluabilidad de la competencia, de los diecisiete conceptos analizados sólo nueve de ellos especifican las condiciones que se requieren para su desempeño, el nivel de competencia a lograr o las características que se deben cubrir durante la realización de la tarea o la resolución de un problema. Esto denota el sesgo teórico existente alrededor del término, mismo que se traslada a la estructura educativa planteada por la RIEMS.

Es preciso hablar ahora de los enfoques más atribuidos al concepto de competencia, lo cual permitirá apreciar las diferencias de su aplicación en cada uno de ellos, a saber:

- La de "competencia basada en tarea" (*task-based*) queda definida como diversos "comportamientos discretos" ligados con la realización de tareas muy específicas. Fue de hecho una de las primeras acepciones, e incluso la más difundida, y se caracteriza por su visión simplificada y fragmentaria acorde con el auge del conductismo y las técnicas del análisis de tareas, durante los años setenta.
- La concepción de "competencia genérica", en la cual se aglutinan los "atributos generales" del profesional experto, indispensables para un "desempeño efectivo". Se trata de conocimientos y habilidades de índole general que augurarían el "pensamiento crítico" y las "habilidades en comunicación" con cierto nivel de dominio para el desempeño del profesional, cualquiera que fuese el contexto. Muy apegado a los modelos administrativos, este enfoque se ha considerado como descontextuado, además de generar cuestionamientos acerca de si existen o no competencias genéricas, y si estas en verdad pueden transferirse de cierta área de actividad a otra; o bien, si por tratarse de atributos tan generales, estos sean aplicables en situaciones muy específicas.

⁶Jurgo Torres Santomé, “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos”, en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, p. 149. Las viñetas pertenecen a la fuente original de la cita.

- La concepción de “competencia como relación holística o integrada”, en la cual toda competencia se plantea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Bajo un enfoque integrado u holístico, dicha concepción reúne tanto las habilidades derivadas de la combinación de atributos, como las tareas determinadas para situaciones específicas. Asimismo, posibilita cierta variedad y enlace en la sucesión de acciones intencionales simultáneas, tomando en cuenta desde luego el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera este proceso.⁷

A diferencia de los dos primeros, el último enfoque no solo integra las competencias con los conocimientos y las habilidades, sino que además incluye los valores y las actitudes como atributos del desempeño competente considerando su contexto. Como se verá más adelante, el marco curricular común de la EMS está elaborado con este corte holístico.

Ahora bien, el concepto del que se ocupa este apartado puede vincularse también al nacimiento de la teoría del capital humano, así como al movimiento estadounidense de la eficiencia social, cuyos principales exponentes fueron Terry Hyaland, John Frankin Bobbit y Frederik Winslow Taylor. “El concepto de competencias surge en Estados Unidos, en los años sesenta del siglo pasado, vinculado con la teoría del capital humano y ligado al movimiento de la ‘eficiencia social’”,⁸ por ello, las teorías fundamentadas desde esta perspectiva consideraron la educación como una inversión realizada con el fin de incrementar las ganancias económicas y la eficiencia productiva a largo plazo, estableciendo así una relación causal entre educación, productividad e ingresos económicos. Esto no suena descabellado en un contexto donde la globalización y el modelo económico neoliberal predominante en occidente exige la capacitación laboral de determinados sectores de la población para que satisfaga las demandas laborales de este sistema.

En el ámbito nacional, puede decirse que la influencia de esta iniciativa pedagógica con enfoque eficientista en el nivel medio superior comenzó con la aplicación del modelo de educación basada en competencias, primero, en instituciones del área técnica, como el Conalep, los Centros de Capacitación Tecnológica Industrial y de Servicios (Cecatis) y los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBtis). Estas fueron las instituciones que construyeron el primer conjunto de normas de competencia laboral con “la

⁷ Ileana Rojas Moreno, “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México”, en *Formación en competencias y certificación profesional*, pp. 47-48. Las viñetas pertenecen a la fuente original de la cita.

⁸ Jurjo Torres *apud* Ana Esther Escalante Ferrer, Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca, “El docente y el enfoque de competencias en la Educación Media Superior”, *Inventio*, p. 6.

finalidad de que fueran validadas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral para implementarse en el ámbito nacional”.⁹ Este hecho presenta, nuevamente, la estrecha relación entre el concepto de competencia y la capacitación laboral, misma que se remonta a la reordenación económica producto de la incorporación de México al comercio internacional con la firma del Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (GATT) y, posteriormente, del Tratado de Libre Comercio (TLC).

Si bien las definiciones de la palabra competencia son innumerables, en este punto del capitulado es necesario abordar las que la Secretaría de Educación Pública empleó para diseñar el nuevo currículo de la EMS. Para ello, elaboró una serie de documentos legislativos que dotaron de carácter y respaldo a la RIEMS, a la vez que plasmaron la naturaleza de la educación basada en competencias.

En lo que respecta al *Acuerdo número 442*, el artículo segundo señala que “una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”.¹⁰ Más adelante, en este mismo documento, se refuerza la idea al retomar la definición proporcionada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que la entiende como el:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo, y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).¹¹

De este modo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ve en las competencias “la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular”. Una unidad que, por un lado, permite definir “los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer”; y por otro, posibilita “la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos” y facilita “ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas”¹². Las competencias

⁹ Rocío Adela Andrade Cázares y Sara Catalina Hernández Gallardo, *Op.cit.*, p. 489.

¹⁰ SEP, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, p. 2.

¹¹ *Ibid.*, p. 31.

¹² *Idem.*

ocupan, de este modo, un papel vertebral y unificador en el modelo educativo de la EMS en nuestro país.

En este mismo sentido, otra definición que rige las consideraciones del *Acuerdo 442* es la de la OCDE: “Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.¹³ Con esta última concepción de competencia se plantea que la educación va más allá de la posesión de conocimientos, se trata, más bien, de una puesta en acción contextualizada, de una capacidad de respuesta a los retos que puede enfrentar un alumno en su vida, en toda la extensión de la palabra, de ahí la idea de “competencias para la vida”. Bajo este enfoque, la educación se convierte en un proceso y no en una acumulación de saberes.

La SEP también señala en este mismo *Acuerdo* que, por su relevancia en el ámbito pedagógico, es indispensable citar a Perrenoud, para quien la competencia es una “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, pues “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”. De este modo, “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”.¹⁴

En la misma línea, el documento *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior* publicado por la SEP en 2017, de forma posterior al *Acuerdo 442* debido a que la RIEMS tardó varios años en consumarse, concreta todo lo expuesto anteriormente con respecto al modelo basado en competencias. Este documento señala, nuevamente, que el marco curricular común está basado en un modelo de competencias profesionales entendidas como “la capacitación real para resolver determinados problemas”, aunadas tanto a los conocimientos, las destrezas, las aptitudes, la flexibilidad y la autonomía, como a las competencias humanas, socioemocionales y

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 32.

sociopolíticas, que “amplían el radio de acción a la participación en el entorno profesional, así como a la organización del trabajo y a las actividades de planificación”.¹⁵

Asimismo, establece las competencias como “el logro de capacidades de aprendizaje que permiten a los alumnos adquirir de manera paulatina niveles cada vez más altos de desempeño, las cuales incluyen habilidades humanas, morales, habilidades de pensamiento y resolución de problemas prácticos, teóricos, científicos y filosóficos. De esta manera, se considera que lo más importante es desarrollar en el alumno el uso y la aplicación que tiene el conocimiento que se imparte en las aulas”,¹⁶ concepción que, como se verá en páginas posteriores de este trabajo, permite anclar el modelo basado en competencias, en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

De acuerdo con lo expuesto, puede decirse que la educación basada en competencias modela la enseñanza de capacidades de acción y de actuación ante situaciones o problemas específicos con la finalidad de lograr un desempeño eficiente. Una convicción que ha sido desaprobada por colocar la educación al servicio del sector productivo, restándole criticidad y proporcionándole un carácter excesivamente pragmático.¹⁷ Asimismo, este enfoque tiende a la vaguedad metodológica y su fundamentación teórica, a la vez que resulta insuficiente, incorpora conocimientos de variadas teorías pedagógicas y psicológicas, lo cual deriva, en ocasiones, en discrepancias y fragmentación.

No obstante, se deben reconocer sus aportes, como la integración entre teoría y práctica, la conciliación entre la educación técnica y la académica, la enseñanza de contenidos procedimentales socialmente relevantes, la reconsideración de componentes actitudinales, interpersonales y de autonomía así como, más específicamente, la inclusión de las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; de las habilidades sociales, como el cuidado de sí mismos; las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; de las competencias que hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior y a la resolución de problemas no sólo prácticos, sino también teóricos, científicos y filosóficos. Visto de este modo, parece una

¹⁵ SEP, *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior*, p. 47.

¹⁶ SEP, *Ibid.*, p. 48.

¹⁷ Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, “Formación docente y educación basada en competencias” en *Formación en competencias y certificación profesional*, p. 81.

propuesta educativa holística y enriquecedora que pinta muy prometedora. El reto consiste en trasladarla al aula integralmente.

En conclusión, la EBC ha sido criticada y considerada una moda pedagógica como consecuencia de su carácter innovador y de su creciente difusión, pues su principal concepto ha sido ocupado hasta el cansancio, llegando al extremo de difuminar sus límites de aplicación e incluso desdibujar su propio contenido. Ha sido vista, también, como un mosaico teórico que recupera nociones de una y de otras corrientes tanto psicológicas como pedagógicas, además, ha sido tachada de simplista. Sin embargo, es una realidad plasmada en los diferentes planes, programas y currículos de la educación media superior en México, sin ser excepción el plan de estudio del Colegio de Bachilleres.

Por esta razón, la presente investigación se establece desde dicho enfoque, mismo que procurará enriquecer con las aportaciones tanto de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar pues, como dirían Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo: “La EBC puede ser vista como un enfoque pedagógico con repercusiones tanto en la ideología como en el método (principalmente en la acción didáctica y en las diferentes modalidades de la evaluación escolar), pero que no resulta autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos”.¹⁸ Con el fin de ampliar lo explicitado en este apartado, a continuación, se detallarán las competencias que articulan y dan identidad al currículo de la educación media superior.

1.1.2. El marco curricular común (MCC).

El marco curricular común (MCC) surge como respuesta al problema de la desarticulación académica existente antes, y aún después de la RIEMS, en la educación media superior. Su base, el perfil del egresado, unifica la amplia gama de ofertas académicas existentes al definirlo en desempeños terminales, ya que proporciona un marco común al bachillerato a partir de distintos desarrollos curriculares, sin forzar asignaturas obligatorias, conciliando los propósitos de alcanzar lo común y al mismo tiempo respetar la necesaria diversidad. En este sentido, se plantea:

una visión integral y transversal del conocimiento y aprendizaje, entendido como un continuo en oposición a la fragmentación con la que ha sido abordado tradicionalmente. Así, se coloca a los jóvenes en el centro de la acción educativa y se pone a su disposición una Red de Aprendizajes,

¹⁸ *Ibid.*, p. 85.

denominados “Aprendizajes Clave”, que se definen para cada campo disciplinar, que opera en el aula mediante una Comunidad de Aprendizaje en la que es fundamental el cambio de roles: pasar de un estudiante pasivo a uno proactivo y con pensamiento crítico; y de un profesor instructor a uno que es «guía del aprendizaje».

Es importante señalar que en el mismo documento que plantea la unificación del currículo de este nivel educativo se expone otro concepto que resulta esencial mencionar aquí, ya que más adelante se hará referencia a este cuando se explique el programa de asignatura del Taller de análisis y producción de textos. Se trata de los aprendizajes clave, que:

En la educación básica es el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual y personal del estudiante, los cuales se desarrollan de manera significativa en la escuela. Favorecen la adquisición de otros aprendizajes en futuros escenarios de la vida y están comprendidos en los campos formativos y asignaturas, el desarrollo personal y social y la autonomía curricular. Sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. Particularmente en la educación media superior se refiere a las competencias del Marco Curricular Común a lo que tienen derecho todos los estudiantes de este nivel educativo en nuestro país. Los aprendizajes clave fortalecen la organización disciplinar del conocimiento y al mismo tiempo favorece su integración inter e intra asignaturas y de campos de conocimiento, a través de tres dominios organizadores: eje, componente y contenido central.¹⁹

De este modo, el MCC integra los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes de educación media superior deben tener sin importar el subsistema al que pertenecen,²⁰ para lograrlo, se apoya en un modelo por competencias que comprende una serie de desempeños terminales estructurados en competencias genéricas y sus principales atributos, competencias disciplinares básicas y extendidas, y competencias profesionales. Su actualización, flexibilización y el aseguramiento de su pertinencia es premisa fundamental para la concreción del currículo de la EMS.

Al respecto, la *Ley General de Educación*, en su artículo 44, menciona lo siguiente:

La educación media superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo.

¹⁹ SEP, *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, p. 863.

²⁰ *Ibid.*, p. 47.

En educación media superior, se ofrece una formación en la que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo.²¹

De tal modo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el documento titulado *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior* establece que todas las modalidades y subsistemas de la educación media superior deben compartir el marco curricular común²² para la organización de sus planes y programas de estudio, el cual a su vez se enriquece de los contenidos específicos que cada subsistema puede ofrecer de manera adicional.

Con la finalidad de responder de manera pertinente y actualizada a las demandas educativas del siglo XXI, el marco curricular común comprende más que solo la adquisición de conocimientos académicos y habilidades para desempeñar un trabajo y para ello incorpora competencias fundamentales que desarrollen el desempeño tanto académico, como el personal y ciudadano del estudiante, a la par que unifica los diferentes planes de estudio vigentes en el país. La SEP lo enuncia así:

El modelo educativo establecido en la Educación Media Superior de México considera los desempeños terminales de los estudiantes, sin importar el subsistema al cual pertenezcan, a partir del desarrollo de un conjunto de competencias. En este sentido el MCC permite articular los programas de distintas opciones de la EMS en el país.²³

A continuación, se explica de manera detallada en qué consisten dichos desempeños terminales, señalados en la cita anterior:

- I. **Competencias genéricas:** entendidas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como:
 - a. **Claves:** aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida.
 - b. **Transversales:** Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios.
 - c. **Transferibles:** Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.
- II. **Competencias disciplinares:** se caracterizan por demandar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de un problema teórico o práctico. Las competencias requieren para su realización de los conocimientos, pero no se limitan a ellos. En ese

²¹ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, “Artículo 44”, *Ley General de Educación*, p. 18.

²² SEP, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*, pp. 46-48.

²³ *Ibid.*, p. 47.

sentido, su formulación es general, aunque puedan plantearse en niveles de concreción porque una competencia de complejidad superior puede descomponerse en competencias más sencillas.

Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.

En ese sentido, las competencias disciplinares se dividen en dos:

a. **Básicas:** son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.

b. **Extendidas:** serán de mayor amplitud o profundidad que las básicas.

Las competencias disciplinares básicas se organizan en cinco campos disciplinares, a los que les corresponde un grupo de asignaturas, como se expresa a continuación:

- **Matemáticas:** álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística.
- **Ciencias experimentales:** física, química, biología y ecología.
- **Ciencias sociales:** historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración.
- **Humanidades:** literatura, filosofía, ética, lógica y estética.
- **Comunicación:** Lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, lengua adicional al español, y tecnologías de la información y la comunicación.

III. **Competencias profesionales:** Las competencias profesionales son aquellas que se refieren a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional.

a. **Básicas:** proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.

b. **Extendidas:** preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.²⁴

Si bien las competencias genéricas y disciplinares básicas del MCC son comunes a toda la oferta académica, las competencias profesionales básicas y extendidas se definen según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución.

En conclusión, el marco curricular común es el eje organizador del nuevo currículo de la EMS, el cual ofrece planes y programas con pertinencia social, cultural y económica, así como distintas modalidades y opciones para cursarlos; impulsa la profundidad de los aprendizajes en los estudiantes con el fin de asegurar que encuentren en sus aulas los motivos y estrategias que les generen el interés suficiente para acudir y participar activamente en sus clases, para sentirse partes esenciales de un todo, para percibir y valorar los esfuerzos incluyendo los propios, identificar la esencia del aprendizaje y, sobre todo, vivir un proceso que les descubra la vida de manera positiva, entendiendo que pueden planear y vislumbrar su futuro en función de sus elecciones,²⁵ o al menos eso es lo que se propone el MCC. En concreto, el objetivo de la RIEMS a través del MCC fue la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

²⁴ *Ibid.*, pp. 48-51. Las viñetas se incorporaron para darle orden al contenido. Cabe señalar que la información concerniente a las competencias disciplinares extendidas y profesionales, respectivamente, se adaptó con el fin de presentarla de forma clara y sintética, sin alterar su contenido.

²⁵ SEP, *Ibid.*, p. 46.

1.2. El taller de análisis y producción de textos I dentro del plan de estudios del Colegio de Bachilleres.

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del estado mexicano con personalidad jurídica propia, creado por decreto presidencial el 26 de septiembre de 1973, su objetivo es ofrecer estudios de bachillerato a aquellos interesados en iniciarlo o concluirlo en las modalidades escolarizada y no escolarizada. Se ha adherido al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria desde abril de 2017²⁶ con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y laborales del perfil de egreso de su plan de estudio, a fin de permitir a los alumnos ingresar a la Educación Superior, incorporarse al campo laboral o ambas situaciones, dependiendo de los intereses y posibilidades de cada uno de los egresados.

El Colegio de Bachilleres, desde su creación, estructura su plan de estudios en las siguientes tres áreas de formación:

- **Área de formación básica:** le corresponde impulsar la formación general de todo bachiller en el desarrollo de las competencias genéricas y las disciplinares básicas, que implican el conocimiento y uso estratégico de los aprendizajes clave, e involucran habilidades y actitudes relacionadas con ramas del saber específico, ya sean científicas, humanísticas, artísticas o tecnológicas, para que el estudiante reconozca, interprete y actúe sobre su propia realidad con mejores elementos de conocimiento. Esta Área se organiza en seis campos disciplinares: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades, Ciencias Sociales y Desarrollo Humano.
- **Área de formación específica:** tiene la intención de ofrecer la formación propedéutica general del bachiller a través de cuatro dominios profesionales, con materias optativas que fortalecen conocimientos, habilidades, valores y actitudes; profundizan en diversos campos del saber y apoyan en la definición vocacional del estudiante; situación que le permite prepararse para presentar exitosamente el examen de admisión y cursar la licenciatura de su interés. Se desarrollan las competencias disciplinares extendidas, que le permiten abordar temas actuales de su preferencia, para explicarlos desde el ámbito de acción de las disciplinas que conforman cada dominio profesional: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas, Humanidades y Artes.
- **Área de formación laboral:** tiene la intención de desarrollar en los estudiantes competencias profesionales básicas que respondan a las necesidades actuales del sector productivo, es decir, se genera la alternativa de incorporarse al trabajo, ya sea subordinado o independiente. Está organizada en siete grupos ocupacionales: Arquitectura, Biblioteconomía, Contabilidad, Informática, Química, Recursos Humanos y Turismo.²⁷

La organización del plan de estudios en estas tres áreas de formación expresa la intencionalidad y particularidades del perfil de egreso del Colegio de Bachilleres para que el docente conozca y pueda desarrollar su práctica educativa en este contexto. En este sentido,

²⁶ Colegio de Bachilleres, *Taller de análisis y producción de textos I. Programa de asignatura*, p. 6.

²⁷ *Idem*.

se estructura el programa de estudios²⁸ de cada asignatura como una herramienta indispensable que permita prever, planear y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. Se trata de un documento prescriptivo en el que la institución comunica qué se debe enseñar, recomienda cómo hacerlo y señala qué evaluar. Detalla los aprendizajes clave a lograr en cada curso, la perspectiva teórico-metodológica que los organiza y dosifica para ser enseñados; favorece que los estudiantes desarrollen los aprendizajes prescritos, de manera profunda, significativa, situada y graduada, evitando así la dispersión curricular.

Los programas de estudio del Colegio de Bachilleres orientan la práctica educativa al especificar, en un espacio curricular determinado, los contenidos, los aprendizajes a desarrollar por los alumnos, así como las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para promover la construcción de dichos aprendizajes; proponen los recursos didácticos y las fuentes de información en las cuales los estudiantes y docentes pueden apoyarse para el logro de los propósitos establecidos. Además, permiten la acción de las academias y los docentes, al adecuar su práctica a las condiciones y al contexto de cada plantel, lo cual contribuyen a:

- Favorecer redes de aprendizajes que permitan, a través de la interdisciplinariedad y la transversalidad, adquirir nuevas formas de comprender, analizar e interpretar, como para proponer soluciones a problemas y fenómenos sociales y naturales de alcance nacional, regional y global
- Desarrollar procesos de transversalidad de los aprendizajes, a través de la articulación y la interdependencia de las diferentes asignaturas, tanto a nivel de las competencias, como de los aprendizajes esperados y su materialización a través de productos.
- Favorecer en cada joven, la construcción del proyecto de vida, que le permita hacer consciente lo que es y lo que pretende ser; lo que desea para su futuro, incluyendo la disposición, compromiso, esfuerzo y constancia que requerirá para su logro.
- Desarrollar de forma transversal habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes mantener relaciones interpersonales sanas, manejar sus emociones, tener la capacidad de afrontar la adversidad, actuar con efectividad y reconocer la necesidad de solicitar apoyo.
- Favorecer de manera transversal competencias habilitantes como la lectura, escritura, expresión oral y uso de tecnologías de la información, las cuales permiten a los estudiantes el desarrollo integral del conjunto de competencias genéricas y disciplinares, al movilizar e integrar los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas que poseen y, con ello, hacer evidentes los desempeños alcanzados que los habilitan para proseguir convenientemente sus estudios.²⁹

²⁸ Se entiende por plan de estudios el “documento en que se establece los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo. Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo; secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje y que constituyen un nivel educativo, y criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el estudiante cumple los propósitos de cada nivel educativo”. SEP, *Modelo educativo para la educación obligatoria*, p. 79.

²⁹ Colegio de Bachilleres, *op. cit.* pp. 7-8.

Para lograr el cumplimiento de estos últimos dos puntos, el Colegio implementa la estrategia de la transversalidad mediante cinco ejes expresados en los once ámbitos del perfil de egreso del plan de estudios y concretados en los aprendizajes clave de cada materia. El Taller de análisis y producción de textos se inserta en el cuarto eje denominado *Lenguas*, el cual “desde los planteamientos de la UNESCO, [...] complementa las habilidades comunicativas al desarrollar vocabulario, hablar, escribir, escuchar y leer”.³⁰

En cuanto al perfil de egreso, es importante señalar que este se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, y valores expresados en rasgos deseables para ser alcanzados por el estudiante al concluir la educación media superior. El perfil de egreso se conforma de once ámbitos que en conjunto se desarrollan a través de los aprendizajes de las asignaturas de las áreas de formación básica, específica y laboral. De los once, el que comprende al Taller es el de *Lenguaje y comunicación*, cuyo rasgo deseable se enuncia de la siguiente forma: “Se expresa con claridad en español de forma oral y escrita. Identifica ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas, obtiene e interpreta información y argumenta con eficacia”.³¹

Es momento de hablar, ahora, del marco curricular de la asignatura, para lo cual se recuperan las siguientes citas del programa de asignatura:

La asignatura de Taller de Análisis y Producción de Textos I pertenece al Área de Formación Básica, la cual apoya la formación general de todo bachiller y tiene como finalidad desarrollar las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas que implican el desarrollo y uso estratégico de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con ramas del saber específico, ya sean científicas, humanísticas, artísticas o tecnológicas, que le permitan al estudiante interpretar la realidad de manera racional, actuar sobre ella y transformarla; así como identificar problemas de la vida cotidiana y proponer alternativas de solución [...].

La asignatura de Taller de Análisis y Producción de Textos I se ubica en el Campo Disciplinar de Lenguaje y Comunicación, el cual tiene como intención que al finalizar el bachillerato el alumno sea capaz de emplear su habilidad comunicativa, a través de diferentes medios e instrumentos de la lengua española, el idioma inglés y las tecnologías de la información y la comunicación; todo en un ambiente de colaboración, creativo, propositivo y responsable. El campo contribuye al logro del perfil de egreso del estudiante al desarrollar competencias para poder escuchar, leer, comprender y elaborar distintos tipos de mensajes y textos, orales o escritos para comunicarse con claridad y de forma efectiva, en los diferentes contextos en que se desenvuelven. El recurso del uso de las tecnologías de la información y la comunicación adquiere importancia en el campo para diversos propósitos comunicativos”.³²

³⁰ *Ibid.*, p. 9.

³¹ *Ibid.*, p 11.

³² *Ibid.*, p. 15.

Ahora bien, el Taller está delimitado por aprendizajes clave constituidos por “conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuirán sustancialmente al desarrollo integral de los estudiantes”.³³ El presente trabajo de grado implementará una estrategia didáctica orientada al primer corte de aprendizaje de la asignatura, denominado *Comunicación e integración*, en el cual se articulan jerárquicamente los siguientes aprendizajes clave:

- a) El eje: Comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás.
- b) El componente: El estudiante como partícipe del proceso de comunicación en distintos contextos.
- c) El contenido central y los contenidos específicos.
 - a. Contenido central: El proceso de comunicación como una forma de integrarse y comunicarse consciente y responsablemente en un contexto social.
 - b. Contenidos específicos:
 - i. El proceso de comunicación (elementos, barreras, intención y retroalimentación de mensajes).
 - ii. La intención e interacción de emisores y receptores en distintas situaciones de comunicación y diversos contextos.
 - iii. La función de los elementos del proceso y de las barreras en la comunicación.

Estos aprendizajes clave son complementadas con los aprendizajes esperados para este primer parcial, a saber:

- a) Reactivar aprendizajes previos de materias del campo de Comunicación, Humanidades y Ciencias sociales.
- b) Analizar los elementos del proceso de comunicación y las barreras que impiden la interacción y retroalimentación de mensajes en distintas situaciones comunicativas (orales y escritas) en diferentes contextos.
- c) Aplicar las funciones de la lengua en distintos ámbitos.

³³ *Ibid.*, p. 16.

Es importante recordar que el plan de estudios de este subsistema de bachillerato está delimitado por el marco curricular común (MCC), el cual rige todo el sistema nacional de bachillerato (SNB), basado en un modelo educativo por competencias. El marco teórico del presente trabajo, por ende, encuadrará y articulará los principios de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar en este modelo educativo. Para ello se retomarán algunas de sus ventajas, como la construcción individual y colectiva del aprendizaje, el desarrollo de habilidades para resolver problemas de diversos ámbitos de la vida cotidiana, laboral y académica, así como la movilización de saberes que permitan la resolución de tales problemas.

Para terminar de consolidar el marco teórico del presente trabajo, resulta imprescindible señalar que la estrategia didáctica propuesta será diseñada bajo el enfoque comunicativo de la lengua, cuyas principales características, si bien cabe mencionarlas aquí, se desarrollarán de manera más amplia en el apartado 2.2., a saber:

- 1) Plantean como eje la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
- 2) Articulan el conocimiento formal de la lengua (saber sobre la lengua) con el conocimiento instrumental o funcional (saber usar la lengua según contextos e intenciones específicas).
- 3) Acuerdan una gran importancia a los procedimientos debido a que se centran en los usos lingüísticos y comunicativos con la finalidad de que los estudiantes adquieran no solamente un saber lingüístico, sino un saber hacer con la lengua.
- 4) En el campo psicopedagógico adoptan una perspectiva cognitiva.³⁴

Además de que es importante también para este enfoque “la comprensión de otros lenguajes, tales como el icónico, el gráfico, el gestual, el proxémico, cuya apropiación requiere de la lengua”.³⁵

³⁴ Liliana Montenegro, “El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua”, p. 53.

³⁵ *Idem.*

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO PARA GENERAR LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Este capítulo se retoman las ideas más importantes expuestas por César Coll en el capítulo titulado: “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. Se han elegido las proposiciones de este autor como marco teórico de referencia del presente trabajo en cuanto a lo que el enfoque de enseñanza pedagógico se refiere, ya que ofrece un tratamiento integrador de las ópticas constructivistas en educación.

Con respecto a la didáctica del área, al tratarse de una propuesta diseñada para una materia del área de lengua y comunicación, resulta pertinente emplear el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Se trata de una teoría que estudia las formas discursivas a partir de usos comunicativos, lo que permite reconsiderar la importancia de los elementos extralingüísticos para la comprensión de un encuentro comunicativo. En el apartado 2.2 se desarrollan con mayor amplitud sus principales líneas definitorias.

2.1. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar.

El constructivismo, sin duda, es la orientación dominante en psicología de la educación en la actualidad. Antes de hacer cualquier precisión, conviene explicar la idea básica que sostiene este planteamiento. La siguiente cita de Mario Carretero ilustra a profundidad su definición genérica:

¿Qué es el constructivismo? Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.¹

Así, la construcción del individuo es una dinámica entre el entorno y los marcos interpretativos del sujeto, de los que se originan significados. Es decir, el conocimiento

¹ Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, p. 22.

y el aprendizaje son el fruto de la actividad mental constructiva a través de la cual se lee e interpreta la experiencia.

El supuesto básico del constructivismo se remonta a las teorías desarrolladas por Piaget sobre psicología y epistemología genética durante las décadas de 1940 y 1950. Este luego fue ampliado y enriquecido a partir de la década de 1960 como consecuencia de la sustitución paulatina del conductismo por los enfoques cognitivos y la adopción generalizada de sus términos en las décadas siguientes.²

De este modo se ha ido gestando en los últimos años un marco de innovación curricular, pedagógica y didáctica en educación escolar, derivada de una reforma educativa cuyo principal pilar es el constructivismo. Sin embargo, esta novedad ha originado que se utilice este término sin mucho cuidado y de manera excesiva, lo cual ha provocado ambigüedades, confusiones y hasta contradicciones. Según César Coll, hablar del constructivismo en singular es “ilusorio y falaz”. En sus propias palabras: “no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos, tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano”.³

Desde este enfoque es preciso distinguir, entonces, entre *constructivismo* como paradigma psicológico conformado por teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de los procesos psicológicos básicos (atención, memoria, percepción, motivación), y *enfoques constructivistas en educación*, que son propuestas específicamente orientadas a comprender y explicar los procesos educativos. En otras palabras, son propuestas de actuación pedagógica y didáctica que tienen su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje o de los procesos psicológicos.

Este enfoque inaugura una nueva versión o variante del constructivismo en la educación denominado por Coll *concepción constructiva de la enseñanza y del aprendizaje escolar*, que logra subsanar las limitaciones y contradicciones de otras perspectivas. Ya no se trata de una transposición al ámbito educativo de una teoría constructivista del desarrollo y/o del aprendizaje, tampoco de un catálogo de principios explicativos extraídos de un

² César Coll, “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*, p. 158.

³ César Coll, “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica”, *Anuario de Psicología*, p. 155.

conjunto de teorías constructivistas del desarrollo y/o del aprendizaje, sino de un enfoque del constructivismo en educación, originado en una o varias teorías constructivistas del desarrollo del aprendizaje, que toma en consideración la naturaleza y las funciones de la educación escolar así como las características propias y específicas de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, esta toma en consideración de la naturaleza, funciones y características de la educación escolar sirve de filtro para las teorías constructivistas de referencia al ser independiente de ellas y supone, también, una reflexión o un pronunciamiento, implícito o explícito, sobre el modelo de sociedad al que se quiere contribuir mediante la educación escolar y del modelo de ciudadano que se quiere formar, lo que conlleva a adoptar un compromiso ideológico, ético y moral.⁴ Dicha reflexión consiste en considerar la educación escolar como una práctica social que tiene, a la vez, una función socializadora. Ambas posturas constituyen el sostén de la concepción constructivista: el proceso de desarrollo personal y de conformación de la identidad del individuo es inseparable del proceso de socialización mediante el cual se incorpora a una sociedad y una cultura determinadas.

De este modo, concebir las instituciones escolares como espacios específicamente contruidos y diseñados para desarrollar los procesos de desarrollo y socialización mencionados, es el punto de partida para examinar las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa. Pensar la escuela como el matraz de la individualización y socialización de los alumnos constituye la base o sustento de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar. A continuación, se explicarán los principios básicos de este enfoque educativo.

2.1.1. Los principios de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

El presente trabajo toma como marco el planteamiento de César Coll, de acuerdo con el cual, los diferentes principios que integran su enfoque se organizan en tres dimensiones, de manera jerárquica, en un esquema que será presentado a continuación.

⁴ César Coll, “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*, p.173.

Cuadro 1. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar: la integración de los principios

La educación escolar	
<ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza social y la función socializadora de la educación escolar. • La educación escolar y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal • Actividad constructiva, socialización e individuación. 	
La construcción del conocimiento en la escuela: el triángulo interactivo	
<ul style="list-style-type: none"> • El papel mediador de la actividad mental constructiva del alumnado. • Los contenidos escolares: saberes preexistentes socialmente construidos y culturalmente organizados. • El papel del profesorado: guiar y orientar la actividad mental constructiva de los alumnos hacia la asimilación significativa de los contenidos escolares. 	
Los procesos de construcción del conocimiento	Los mecanismos de influencia educativa
<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido a las experiencias y contenidos escolares. • La revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • La influencia educativa del profesorado y el ajuste de la ayuda pedagógica. • La influencia educativa de los pares. • La influencia educativa de la institución escolar.

Fuente: adaptación de César Coll, “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*, p. 174.

En el cuadro 1 pueden observarse los tres principios fundamentales de la teoría de Coll. Los conocimientos psicológicos, es decir las teorías constructivistas o al menos sus postulados principales quedan englobados, junto con las teorías y prácticas educativas, dentro de la educación escolar y la dinámica existente entre alumno, contenidos escolares y profesor. A continuación, se verá con mayor detalle cada principio.

- La educación escolar.

Consiste en el principio más general, sirve como marco integrativo de los demás y consiste en la toma de postura sobre la educación escolar señalada en el apartado anterior. Dicho posicionamiento sobre la educación implica subrayar la naturaleza social de la educación y su función socializadora y, a su vez, obliga a plantearse las relaciones entre el desarrollo humano y el contexto social y cultural en el que, siempre y necesariamente, este desarrollo tiene lugar. En consecuencia, establece una serie de lineamientos sobre la educación escolar que se resumen en los siguientes enunciados fundamentales establecidos por Coll y sintetizados para fines de este trabajo, a saber:

1. La educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo y la socialización de sus miembros más jóvenes.
2. Como práctica social que es, cumple la función de conservar, reproducir y legitimizar determinados aspectos del orden social y económico establecido, sin embargo, se

justifica esta institucionalización al ayudar al desarrollo y socialización de niños y jóvenes.

3. Con el fin de cumplir con el punto anterior, facilita el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, cuyo aprendizaje y asimilación se considera esencial para que niños y jóvenes puedan convertirse en personas adultas y desarrolladas, con plenitud de derechos y deberes, en la sociedad de la que forman parte.
4. El aprendizaje de estos saberes y formas culturales es fuente de desarrollo personal en la medida en que ayuda a situar al alumno individualmente de una manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman parte.
5. El aprendizaje de los contenidos escolares implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos son fundamentales; la educación escolar debe considerar la naturaleza intrínsecamente constructiva del psiquismo humano y apoyarse en ella.

Esta visión de la educación define, para la concepción constructivista, el marco y las coordenadas en las que se inscribe el aprendizaje escolar y los procesos de construcción del conocimiento en la escuela. Proporciona, también, la plataforma desde la que se interrogan las teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos, así como la teoría y práctica educativa. De este modo, en dichos lineamientos puede notarse una cierta afinidad con el enfoque de la educación basada en competencias.

- La construcción del conocimiento en la escuela: el triángulo interactivo.

El punto de partida de este principio es la existencia de instituciones específicamente pensadas, diseñadas, construidas y organizadas para albergar la educación escolar: todas las escuelas y centros educativos. Lo anterior confiere a la educación escolar dos rasgos distintivos que se presentan a continuación de manera sintética:

1. El diseño, planificación y realización de actividades mediante las cuales determinados saberes o formas culturales se desgajan de su contexto natural de elaboración y uso, y se recrean, bajo la forma de contenidos escolares, en un contexto específico con el fin de facilitar su aprendizaje por los alumnos, le confiere a la educación escolar un carácter de simulación y artificialidad. El conocimiento escolar

es un conocimiento diferido y hasta cierto punto descontextualizado: se enseñan y se aprenden saberes y formas culturales con la pretensión de que, una vez aprendidos, los alumnos puedan utilizarlos en un contexto distinto al escolar.

2. La peculiaridad de la educación también se manifiesta en los diferentes agentes implicados y en las relaciones que establecen entre ellos. La figura del profesorado como agente educativo especializado es su rasgo distintivo más fuerte. Su característica principal es actuar como mediador entre el alumnado y los conocimientos que son objeto de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta mediación no la realiza en la actividad cotidiana, sino que crea o recrea situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los alumnos.

En función de lo anterior, puede afirmarse que las actividades educativas escolares difieren de otras por ser actividades especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas con una *intencionalidad educativa*, en lo cual reside la razón misma de su existencia. De ahí que, entre los rasgos característicos de la educación escolar, se subrayen a menudo los de ser una actividad intencional, sistemática y planificada. Ahora bien, la concepción constructivista hace énfasis en las tres características del aprendizaje escolar que establece Coll y que se resumen a continuación:

1. El principio de la actividad mental constructiva del alumnado como elemento mediador de la enseñanza y de su incidencia sobre el aprendizaje.
2. El hecho de que esta actividad mental constructiva se aplique a formas y saberes culturales (los contenidos escolares) que poseen un grado considerable de elaboración. Es decir, estos contenidos ya se encuentran elaborados y definidos en el momento en el que el alumnado y el profesorado se aproximan a ellos. Para la concepción constructivista, esta es una característica fundamental del proceso de construcción del conocimiento en la escuela. Por una parte, el alumnado sólo puede aprender los contenidos escolares en la medida en que despliegan ante ellos una actividad mental constructiva generadora de significado y de sentido. Por otra parte, el desencadenamiento de esta actividad mental constructiva no es suficiente para que la educación escolar alcance el objetivo que se propone: que el sentido y los significados que construyen los alumnos sean acordes y compatibles con lo que

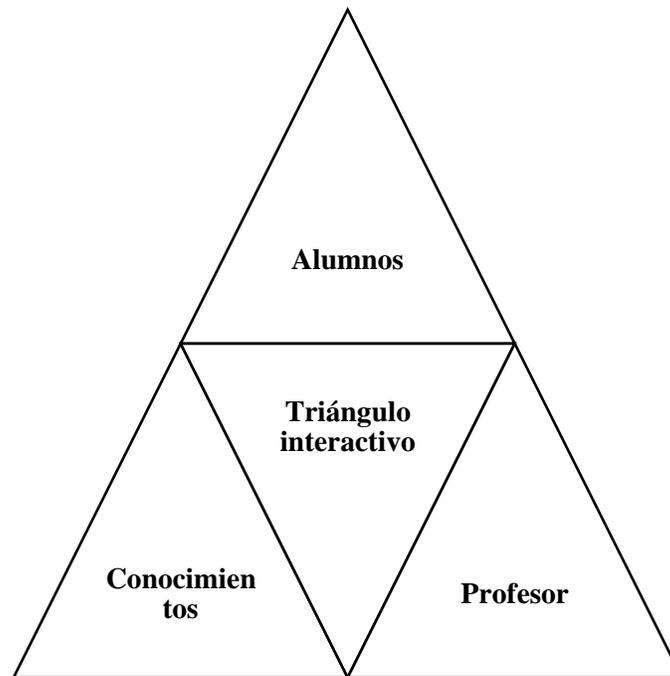
significan y representan los contenidos escolares como saberes culturales ya elaborados.

3. Como consecuencia de lo anterior, el papel del profesorado es prominente en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos. En efecto, además de favorecer en el alumnado la aparición y el despliegue de una actividad mental constructiva, el profesorado tiene la misión y la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que marcan los saberes y formas culturales incluidos en el currículo como contenidos de aprendizaje. En otras palabras, la función del profesorado consiste en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva del alumnado y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares.

En suma, los aspectos explicativos de la concepción constructivista que se sitúan en este segundo principio integrativo nos presentan el aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos: el alumnado que aprende, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesorado que ayuda al estudiantado a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden. De ahí que el alumnado, en el acto de aprender, participe como mediador entre la enseñanza del profesorado y los aprendizajes que llevan a cabo.

De forma recíproca, el profesorado al ejercer una influencia educativa a través de la enseñanza resulta ser un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del estudiantado y los significados que vehiculan los contenidos escolares. Estos últimos, a su vez, mediatizan totalmente la actividad que el profesorado y el alumnado despliegan sobre ellos. Estos tres elementos conforman el denominado *triángulo interactivo*.

Figura 1. El triángulo interactivo propuesto por César Coll



Fuente: elaboración propia

- Los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa.

Los principios explicativos sobre los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos implicados en el aprendizaje escolar constituyen el tercer principio integrativo. Son presentados en el cuadro 1 en dos bloques con fines ilustrativos:

1. Los relacionados con la construcción de significados y la atribución de sentido a las experiencias y los contenidos escolares.
2. Los relacionados con la revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento en los que se integran y a los que dan lugar los significados y sentidos elaborados por los alumnos.

Ambos procesos están interrelacionados estrechamente e integran los polos tanto del aprendizaje, como de la enseñanza, en el análisis de los procesos educativos escolares. Este principio recupera elementos de las teorías psicológicas de corte constructivista resignificados y reinterpretados en el marco de la teoría planteada por Coll, en la que no son ni más ni menos importantes que los principios anteriores, simplemente forman parte de la

concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar. A continuación, se comentan los principios planteados por Coll que resultan significativos para el presente trabajo.

En primera instancia, “la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno, es decir, la cantidad y calidad de los aprendizajes significativos que puede llevar a cabo mediante su participación en actividades educativas escolares está condicionada, entre otros factores, por su nivel de desarrollo cognitivo”.⁵ Es decir, hay que diseñar los contenidos escolares de acuerdo con una gradación de la complejidad a la que se enfrentará el alumnado para que resulte adecuado al nivel educativo que cursa, de este modo, una actividad dirigida al estudiantado de bachillerato será más compleja que una diseñada para educación básica, aunque aborden el mismo tema.

El siguiente punto señala que “la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos pertinentes, así como por los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que inicia su participación en las mismas”.⁶ En este sentido, es importante diagnosticar al alumnado para cerciorarse de que la actividad educativa que se propone resulte significativa, pues de lo contrario carecerá de sentido. Esto deriva en el siguiente principio propuesto por Coll:

Tener en cuenta el estado inicial del alumno en la planificación y desarrollo de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje exige atender por igual los dos aspectos mencionados. Lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado depende tanto de su nivel de desarrollo cognitivo como del conjunto de conocimientos, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como no escolares.⁷

La concepción constructivista vuelca la atención al alumnado en todo momento, pues como menciona el autor: “Hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo, fruto de los dos factores señalados. Y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda y el concurso de otras personas: observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o actuando conjuntamente con ellas”.⁸ Este punto pone de manifiesto la importancia de considerar tanto el contexto del alumnado y sus capacidades,

⁵ *Ibid.*, p. 180.

⁶ *Ibid.*, p. 181.

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

como la mediación del profesorado para lograr una planeación didáctica adecuada. De igual modo, la concepción constructivista resalta lo siguiente:

Para que un aprendizaje sea significativo deben cumplirse las dos condiciones esenciales identificadas por Ausubel: el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto del punto de vista lógico (el contenido debe ser portador de significados) como desde el punto de vista psicológico (debe haber en la estructura mental del alumno elementos relacionables de forma sustantiva y no arbitraria con el contenido); y el alumno ha de tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre el contenido en cuestión.⁹

Desde esta óptica: “el factor clave en el aprendizaje escolar no reside en la cantidad de contenidos aprendidos, sino en el grado de significatividad con que los alumnos los aprenden y en el sentido que les atribuyen”, lo cual “depende de la cantidad y naturaleza de las relaciones que el alumno puede establecer entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos y experiencias previas”. Así, “cuánto más sustantivas y complejas sean estas relaciones, mayor será el grado de significatividad del aprendizaje realizado y mayor sentido tendrá para él”.¹⁰ El hecho de que las actividades escolares tengan sentido para el alumnado es determinante para el aprendizaje, ya que:

La disposición más o menos favorable del alumno para realizar aprendizajes significativos está estrechamente relacionada con el sentido que puede atribuir a los contenidos. La atribución de sentido se relaciona, a su vez, con los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del acto de aprendizaje. Construcción de significados y atribución de sentido son dos aspectos indisolubles del aprendizaje escolar.¹¹

Ahora bien, los contenidos escolares deben ser funcionales, es decir, deben poder ser usados fuera del contexto escolar, de tal modo que:

La significatividad del aprendizaje escolar está directamente relacionada con su funcionalidad, es decir, con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados cuando las circunstancias así lo aconsejen o exijan. Cuánto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.¹²

Un aspecto que permite engarzar el enfoque constructivista y la pragmática, teorías que sustentan este trabajo, es que ambas consideran los procesos cognitivos como parte esencial del aprendizaje. El enfoque constructivista, por su parte, estima que:

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Idem.*

¹² *Ibid.*, p. 182.

El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad mental constructiva por parte del alumno, que debe establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva. La actividad mental constructiva implica psíquicamente al alumno en su totalidad y pone en marcha tanto procesos cognoscitivos como afectivos y emocionales.¹³

Ahora bien, la pragmática considera el estudio del nivel cognitivo en cuanto a lo que se refiere el procesamiento de la información, es decir, en cómo los datos o piezas de información intervienen en la producción e interpretación de los mensajes, así como en las operaciones cognitivas que intervienen en el tratamiento de estos.¹⁴

El enfoque constructivista también toma en cuenta los aspectos emocionales y afectivos del alumnado como un factor clave de su desarrollo académico, como ya se observa en la cita anterior. De esta manera:

Al mismo tiempo que construye significados y atribuye sentido a los contenidos escolares, el alumno aprende a situarse ante el conocimiento escolar, es decir, va construyendo una imagen de sí mismo como aprendiz, de su capacidad de aprendizaje, de sus recursos y limitaciones. El autoconcepto académico y su ingrediente valorativo: la autoestima, es al mismo tiempo un condicionante y una consecuencia de la historia escolar del alumno.

Otro punto en el que se apoya la presente propuesta y que podría considerarse una característica fundamental del enfoque constructivista, es la concepción de la memoria, como apunta Coll:

Conviene establecer una distinción nítida y clara entre la memoria mecánica y repetitiva, que tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo de los contenidos escolares, y la memoria comprensiva, que es, por el contrario, un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no solo es el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se pueden acometer nuevos aprendizajes. La memorización comprensiva y la funcionalidad del aprendizaje son ingredientes esenciales del aprendizaje significativo.

De este modo, el desarrollo de la memoria comprensiva permitirá al alumnado, a su vez, desarrollar habilidades cognitivas cada vez más complejas¹⁵ que le permitan aplicar lo aprendido en otros ámbitos fuera del contexto escolar. Dando lugar así a otro de las características del enfoque constructivista, el hecho de que: “aprender a aprender, sin lugar a duda –es–el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo más importante de la educación

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Vid.* apartado 2.2.2.1.

¹⁵ *Vid.* apartado 2.2.3.

escolar, –lo cual– significa fundamentalmente ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias”.¹⁶

Otro punto de encuentro, en lo que se refiere a lo cognitivo, entre el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, se da en la manera de organizar y procesar el conocimiento. Coll al respecto dice que: “la estructura mental del alumno puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento interrelacionados”.¹⁷ Escandell, lingüista que desarrolla la teoría pragmática que fundamenta este trabajo, por su parte menciona que:

“No percibimos la realidad externa como un alud de información siempre cambiante, sino que la organizamos en estructuras de conocimiento más abstractas que establecen relaciones entre agentes, objetos, eventos y situaciones [...] los humanos organizamos el conocimiento de acuerdo con nuestra experiencia del mundo y utilizamos este conocimiento para predecir interpretaciones y para dar sentido a cualquier nueva pieza de información.”¹⁸

Lo anterior se relaciona con el enfoque constructivista cuando Coll, continuando con la cita del párrafo anterior, refiere que: “puede decirse que mediante la educación escolar se pretende contribuir a la revisión, modificación y construcción de los esquemas de conocimiento de los alumnos”.¹⁹ Ambas teorías dan lugar a los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de la información, y el constructivismo permite aterrizar esta concepción en el entorno escolar para abordar el aprendizaje.

Este enfoque hace suyas las aportaciones de algunos teóricos como Piaget para consolidar lo dicho anteriormente sobre los esquemas de conocimiento del alumnado. Coll, al respecto, dice que: “tomando como referencia el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas formulado por Piaget, cabe caracterizar el proceso de revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento en la escuela como un proceso que incluye fases de equilibrio, desequilibrio y restablecimiento del equilibrio”.²⁰ Y apunta, además que:

Las fases de desequilibrio y de búsqueda de un nuevo equilibrio que intervienen necesariamente en todo proceso de revisión, modificación y construcción de nuevos esquemas de conocimiento, (y por lo tanto, en la realización de aprendizajes verdaderamente significativos sobre los contenidos escolares) provocan a menudo en los alumnos confusiones, incomprensiones y errores que deben

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 57.

¹⁹ César Coll, “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*, p. 182.

²⁰ *Idem.*

ser interpretados como momentos sumamente importantes, e incluso en ocasiones necesarios, del proceso de aprendizaje.²¹

Como se aprecia en la cita, un rasgo esencial del enfoque constructivista es el cambio de percepción del error, que tradicionalmente era visto como algo negativo, a ser una oportunidad fundamental para el aprendizaje. Finalmente, el constructivismo apuesta por la dinámica relacional del triángulo interactivo:

El proceso de construcción de significados y de atribución de sentido es el fruto de las relaciones que se establecen entre lo que aportan los alumnos, lo que aporta el profesor y las características del contenido. La clave para comprender el proceso de construcción del conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre profesor y alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje. En el transcurso de estos intercambios, se actualizan y eventualmente se modifican tanto los conocimientos previos de los alumnos, como sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje. En el transcurso de estos intercambios, el profesor lleva a cabo su labor mediadora entre la actividad mental constructiva de los alumnos y el saber colectivo culturalmente organizado. En el transcurso de estos intercambios, en suma, se ejerce la influencia educativa dirigida a lograr un engarce y una sintonización entre, por una parte, los significados que construye el alumno, y por otra, los significados que vehiculan los contenidos escolares.²²

Hasta aquí se abordaron las ideas esenciales sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento, las cuales conforman la base conceptual desde la cual se puede releer y apropiarse las contribuciones de la investigación psicológica reciente al campo educativo. Sin embargo, para elaborar un marco psicológico global de referencia para la educación, es necesario explicar también cómo y en qué condiciones la enseñanza puede promover y orientar la construcción de aprendizajes significativos sobre los contenidos escolares en los alumnos.

Para ello, Coll retoma el concepto vigotskyano de influencia educativa, pues se refiere a ella como los mecanismos de ayuda a la actividad constructiva del alumno, mismos que se ejercen a través de la interacción entre profesor, alumno y contenidos escolares. Por lo tanto, resultan cruciales para entender el triángulo interactivo. Ahora bien, Coll caracteriza dichos mecanismos como “de ayuda” porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumnado. No obstante, esa ayuda resulta necesaria porque sin ella, difícilmente se produciría la aproximación deseada entre los significados que construye el alumnado y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares. Asimismo, la construcción del conocimiento contemplada como proceso supedita la ayuda con la misma propiedad, es decir,

²¹ *Ibid.*, p. 183.

²² *Idem.*

le da un carácter variable y ajustable en función de los avances o retrocesos que experimente el alumno en la construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje, la ayuda también es considerada un proceso.

Por consiguiente, una metodología didáctica eficaz es aquella que sigue el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que adapta sus métodos según los casos y circunstancias, dando lugar a una metodología didáctica contextualizada. De esta forma, los métodos de enseñanza deben ser valorados en función de las necesidades del proceso de construcción que realizan los alumnos. Finalmente, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje apunta a tres fuentes principales de influencia educativa: la que tiene su origen en el profesorado y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con el alumnado; la que tiene su origen en los pares y se ejerce a través de las interacciones que mantiene el estudiantado entre sí; y la que tiene su origen en la organización y funcionamiento de la institución escolar.

2.1.2. Integración de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en un modelo por competencias.

Como se abordó en el apartado 1.1.1., la educación basada en competencias modela la enseñanza de capacidades de acción y de actuación ante situaciones o problemas específicos con la finalidad de lograr un desempeño eficiente. Así, las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiriera niveles superiores de desempeño. Asimismo, integran las competencias lingüísticas y comunicativas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, como el cuidado de sí mismos; las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias que hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior y la resolución de problemas no sólo prácticos, sino también teóricos, científicos y filosóficos.

En este sentido, dicho enfoque acomoda la serie de competencias antes mencionadas con el fin de establecer los desempeños finales compartidos que, al concluir el ciclo de bachillerato, todos los egresados deberían alcanzar. De este modo, la SEP define un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido por las características específicas adicionales que ofrecen las diversas modalidades, planes y

programas de estudio de los subsistemas de este nivel, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia, entonces, a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen, lo que constituye el eje de la identidad de la educación media superior en México.²³

En suma, el modelo basado en competencias permite a la EMS atender el reto de la diversidad de oferta académica que ofrece, desde las circunstancias del mundo actual, las cuales demandan personas capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones cada vez más complejas. Aquí se encuentra su primer punto de confluencia con la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar: tanto el modelo basado en competencias, como la concepción constructivista se sustentan en la idea de que la finalidad de la educación escolar es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Para abordar la convergencia entre el modelo basado en competencias y la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, hay que retomar los rasgos distintivos de la educación planteados por Coll. El primer rasgo distintivo señala que la actividad mental constructiva se aplica a formas y saberes culturales (los contenidos escolares) que ya están elaborados en cierto grado, cuando los educandos y los docentes se aproximan a ellos, es decir, están enmarcados en la institución escolar a la que pertenecen.

En segundo lugar, en el modelo basado en competencias resulta esencial que se consideren los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje como aspectos integrales del currículo. Esto se corresponde con el segundo rasgo distintivo de la educación de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, según el cual el desencadenamiento de la actividad mental constructiva antes mencionada no es suficiente para que la educación escolar alcance el objetivo propuesto: que el sentido y los significados que construye el alumnado sean acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos escolares como saberes culturales ya elaborados.

En consecuencia, el tercer punto de encuentro entre ambos enfoques es el papel del profesorado, sobre el que versa el tercer rasgo distintivo de la educación dentro de la

²³ SEP, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, pp. 30-31.

concepción constructivista, según el cual, el papel del profesorado es prominente en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que lleva a cabo el alumnado. Además de favorecer la aparición y el despliegue de una actividad mental constructiva, los docentes tienen la misión y la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que marcan los saberes y formas culturales incluidos en el currículo como contenidos de aprendizaje. Así, su función consiste en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva del estudiantado y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares.

De la misma manera, en el modelo basado en competencias, el papel del profesorado es el de “un agente de cambio que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. Lo que se pide de él es un compromiso con la superación personal, con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente”.²⁴ Esta concepción asigna al profesor la tarea de desempeñar funciones tales como:

- Acompañar, orientar y guiar el trabajo y la búsqueda del estudiante.
- Promover el desarrollo integral y el mejoramiento continuo del estudiante.
- Apoyar y sostener el esfuerzo irrenunciable del estudiante.
- Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante.
- Preparar a los estudiantes para que se adapten a la cultura vigente y, especialmente, prepararlos para el futuro.²⁵

En síntesis, el papel del profesorado, en ambos enfoques, es el de un guía, un mediador del proceso de aprendizaje, función que remite al triángulo interactivo de la concepción constructivista, donde los tres elementos que lo integran (alumno, docente y contenidos escolares) mediatizan las relaciones entre unos y otros.

2.2. El enfoque comunicativo de la lengua

A lo largo de la historia, diversas disciplinas han dirigido su atención al estudio de los fenómenos del lenguaje y la comunicación, extendiendo sus alcances a la enseñanza de la lengua. No obstante, las teorías lingüísticas han sido, principalmente, las que más han influido en el ámbito educativo. El estructuralismo lingüístico, una de esas teorías, influyó

²⁴ María del Carmen Pereda Barrios *apud* Margarita María Álvarez, “Perfil del docente en el enfoque basado en competencias”, *Revista Electrónica Educare*, p. 101.

²⁵ Margarita María Álvarez, *Op. cit.* p. 102.

(y aún hoy influye) en la enseñanza de la lengua y la literatura con una gran fuerza. Impactó de tal forma que el estudio del habla quedó prácticamente excluido de las aulas, provocando así un descuido de la práctica comunicativa en las clases de lengua.

Sin embargo, el desarrollo de nuevas teorías como la pragmática, la sociolingüística, la lingüística textual y el análisis del discurso ha ampliado el horizonte. Estos nuevos acercamientos permitieron reflexionar sobre los aciertos y los errores del estructuralismo en la enseñanza de la lengua, lo que impulsó a su vez, un cambio en la orientación educativa. Nació así una nueva perspectiva de aproximación: el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, el cual recupera aspectos de cada una de las disciplinas antes mencionadas y ha comenzado a introducirse en las aulas como alternativa al estructuralismo desde hace algunas décadas.

El enfoque comunicativo recupera el uso de la lengua y lo plantea como “un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación”,²⁶ enfatizando la necesidad de proporcionar al alumnado instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. El carácter interaccional que enfatiza constituye un punto de encuentro tanto con la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como con el modelo por competencias, pues comparten el interés por que el alumnado construya su propio aprendizaje a través de la interacción con el otro y con el conocimiento.

En este tenor, si como apunta Carlos Lomas, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna es “dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas” resulta lógico tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del alumnado para llevarlo a cabo.

De este modo, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua es “una propuesta eminentemente didáctica que pone el acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la mejora de su competencia

²⁶ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida Juárez, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, p. 63.

comunicativa”.²⁷ Este giro didáctico permite enlazarlo con la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar integrada en un modelo educativo por competencias.

Hay que recordar que la SEP define las competencias como “el logro de capacidades de aprendizaje que permiten a los alumnos adquirir de manera paulatina niveles cada vez más altos de desempeño [...]. De esta manera, se considera que lo más importante es desarrollar en el alumno el uso y la aplicación del conocimiento que se imparte en las aulas”.²⁸ Entonces, aprender a hablar una lengua no solo es aprender gramática, sino aprender a usarla del modo más adecuado²⁹ conforme a las características de la situación comunicativa y de los interlocutores, a la intención que se persiga en un intercambio comunicativo, al tono formal o informal, al género discursivo, al contexto y a las normas o convenciones sociales que rijan el tipo de situación comunicativa de la que se trate.

El programa de la asignatura Taller de análisis y producción de textos es afín a esta perspectiva al enmarcarse en el modelo por competencias establecido por el marco curricular común del bachillerato. A la par del tinte constructivista que le da cuerpo, el Taller está delimitado por lo que el plan de estudios del Colegio de Bachilleres denomina aprendizajes clave: aquellos conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que pretenden contribuir al desarrollo integral del estudiantado. En este sentido, el componente del programa establece al estudiante “como partícipe del proceso de comunicación en distintos contextos”.³⁰

Si bien los contenidos específicos y aprendizajes esperados que contempla ya han sido tratados con anterioridad, cabe destacar aquí que el programa de asignatura intenta conciliar con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua al considerar la necesidad de dotar al alumnado de herramientas que le permitan comprender, interpretar, analizar, valorar y producir diferentes textos, es decir, hacer cosas con las palabras. Por este motivo, en el siguiente apartado se explicará en qué consisten cada una de las subcompetencias que conforman el enfoque comunicativo.

²⁷ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida Juárez, “El enfoque comunicativo”, en Carlos Lomas coord., *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, p. 75.

²⁸ SEP, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*, p. 48.

²⁹ Carlos Lomas, *Op. cit.*, p. 26.

³⁰ Colegio de Bachilleres, *Op. cit.*, p. 17.

2.2.1. Las competencias comunicativas.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en este giro didáctico que se mencionaba al principio del capitulado, sustituye la normativa impuesta por las gramáticas tradicionales de enfoque prescriptivo por la noción de *uso*, cuyo principal interés es “desarrollar la *competencia comunicativa* de los estudiantes entendida como un conjunto de *procesos* y conocimientos de diversa índole (lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos, textuales, semiológicos, literarios)”.³¹ De esta forma, la lengua adquiere un carácter cooperativo, se convierte en un proceso en el que se interpretan las intenciones comunicativas de los hablantes.

Antes de continuar es necesario detenerse en el origen de un concepto esencial para el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua: la *competencia comunicativa*, el cual se remonta a inicios de la década de 1970 del siglo pasado, en el seno de la etnografía de la comunicación. Con el fin de superar los términos abstractos propuestos por Chomsky (competencia lingüística, hablante-oyente ideal y comunidad de habla homogénea) para una teoría gramatical que no consideraba los usos sociales de la lengua, Dell Hymes acuñó el término de competencia comunicativa cuando, con respecto al habla del niño, menciona que este “adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma”.³²

Esto marcó un hito en la lingüística, ya que puso de manifiesto la influencia de los factores socioculturales en el uso de la lengua, así como el hecho de que su enseñanza no debía dejar al margen las intenciones y los contextos comunicativos en los que el intercambio lingüístico tiene lugar. Posteriormente, en un trabajo conjunto, Dell Hymes definió con mayor precisión el concepto de competencia comunicativa como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes”.³³

³¹ Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida Juárez, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo.*, p. 63. Las cursivas pertenecen a la cita original.

³² Dell Hymes, “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y función*, No. 9, p. 48.

³³ Dell Hymes y John Gumperz *apud* Carlos Lomas, *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, p. 16.

Otra definición en este mismo sentido es la de Muriel Saville-Troike para quien la competencia comunicativa:

Implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas.

[...] La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, como imponer disciplina, etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.³⁴

Las definiciones anteriores enfatizan la competencia comunicativa como la habilidad para actuar en un entorno sociocultural determinado. En este mismo tenor, Michael Canale y Merrill Swain, desde el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, afianzaron dicha concepción al desglosar este concepto en tres componentes o subcompetencias interrelacionadas, que más tarde se ampliarán, a saber: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.³⁵

El enfoque que proponen estos autores parte de la idea de que se debe responder a las necesidades comunicativas del alumnado: “resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se va a encontrar con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales”,³⁶ por lo tanto, el alumnado ha de tener intercambios lingüísticos significativos para poder responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.

Tras la breve contextualización de la competencia comunicativa aquí expuesta, resulta necesario elegir la definición sobre la que se basará el presente trabajo, siendo la más adecuada la propuesta por Carlos Lomas, para quien:

la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no solo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.³⁷

³⁴ Muriel Saville-Troike *apud* Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls, *op. cit.*, p.43.

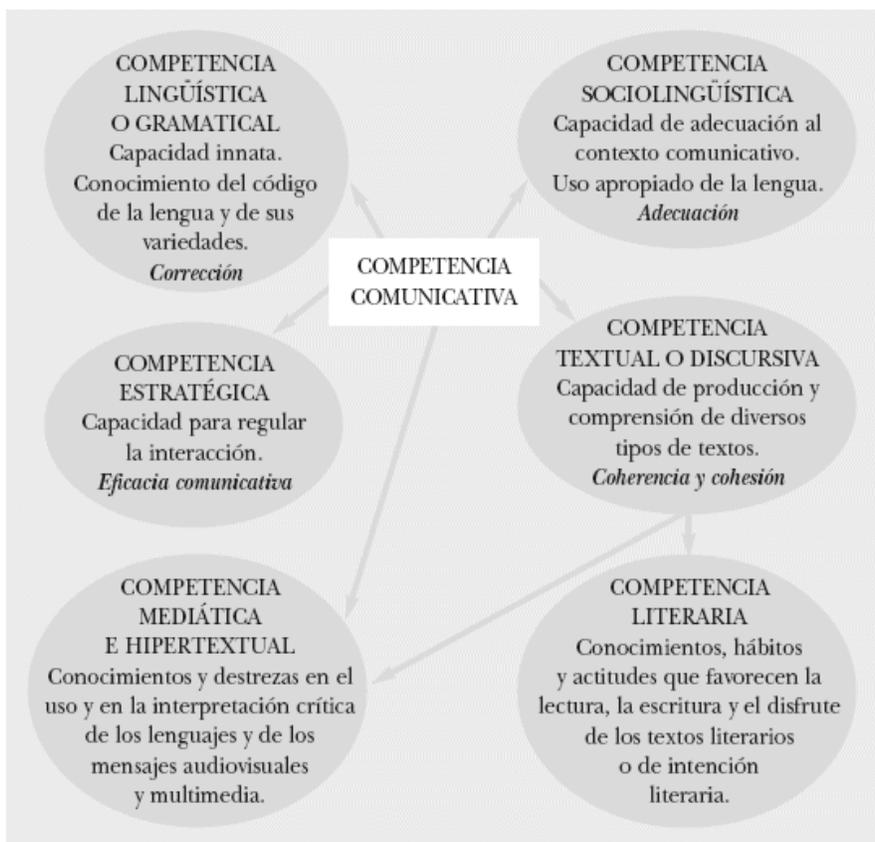
³⁵ *Vid.* Michael Canale y Merrill Swain, “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, *Signos*, No. 17, enero-marzo, 1996, pp. 56-61. [En línea] y No. 18, abril-junio, 1996, pp. 78-91. Disponible en: <http://bit.ly/1CKcQHb>

³⁶ Michael Canale y Merrill Swain, “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, *Signos*, No. 18, apdo 3.1, párraf. 2. [En línea]

³⁷ Carlos Lomas, “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)”, en *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales de formación para el profesorado, Vol. 1. La educación lingüística*, p. 26.

Al integrar conocimientos sociolingüísticos y habilidades textuales y comunicativas, la competencia comunicativa se desglosa en seis subcompetencias que buscan desarrollar, a su vez, el saber hacer cosas con palabras en un ámbito específico. A saber:

Cuadro 2. Elementos de la competencia comunicativa



Fuente: Guadalupe Teodora Martínez Montes, María Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida Juárez, “El enfoque comunicativo”, en Carlos Lomas coord., *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, p. 86.

En síntesis, la competencia comunicativa es el producto de un gran periodo de investigación teórica que ha permitido dar sostén a toda una metodología en la enseñanza de la lengua que ya no enfatiza los conocimientos gramaticales como principal objetivo, sino que apuesta por la capacidad de adaptación a las diversas situaciones en las que se pueda dar lugar un encuentro comunicativo.

2.2.2. Las ciencias del lenguaje

Es preciso retomar las aportaciones que las ciencias del lenguaje han realizado a los procesos de comprensión, enseñanza y aprendizaje de la lengua en el contexto escolar, así como a la

planificación docente. Según Carlos Lomas, pueden distinguirse dos puntos de coincidencia entre ellas que permiten programar acciones didácticas orientadas al logro de la competencia del uso comprensivo y expresivo del alumnado, a saber:

- Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.
- Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción³⁸.

De este modo, algunas disciplinas, en tanto aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje, presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones, en situaciones concretas, permitiendo así un giro didáctico en el aula. A continuación, se comentarán brevemente las teorías lingüísticas del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que sustentan el marco teórico de esta tesis.

2.2.2.1. La pragmática

Esta ciencia del lenguaje podría definirse, de manera global, con la siguiente cita de Ducrot y Schaeffer: “La pragmática estudia todo aquello que en un enunciado está sujeto a la situación en la que dicho enunciado se emplea y no sólo a la estructura lingüística que presenta la oración”³⁹. Como bien apunta esta cita, la pragmática amplía el marco de estudio de la lengua para contemplar no solo el signo lingüístico, sino también sus condiciones de producción.

En esta misma línea coincide la definición de Escandell, quien considera la pragmática como el “estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario”.⁴⁰ De manera general, podría decirse que este modelo de análisis considera algunos factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje y de los que no puede dar cuenta un estudio puramente gramatical: los hablantes y las situaciones de comunicación.

³⁸ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tuzón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 28.

³⁹ Oswald Ducrot y Jean-Marie Schaeffer *apud* Juan Herrero Cecilia, *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*, p. 21.

⁴⁰ M. Victoria Escandell Vidal, *Introducción a la pragmática*, pp. 5-6.

Para los fines del presente trabajo, los componentes de la actividad comunicativa que se considerarán son los que Escandell propone desde el enfoque pragmático. El modelo planteado considera que la comunicación va más allá del código lingüístico, por lo que tomar decisiones comunicativas adecuadas implica conocer también la situación extralingüística. Esto resulta crucial en el aula si lo que se busca es que el alumnado se desenvuelva comunicativamente de manera adecuada en situaciones diversas.

Entonces, para que el alumnado desarrolle su competencia comunicativa, es necesario que esté consciente de la intención comunicativa que existe tanto en la producción como en la interpretación de los enunciados lingüísticos. Dicha intencionalidad marca la diferencia entre los actos voluntarios, que representan formas de comportamiento, y los actos reflejos o involuntarios que componen la comunicación animal, como en el caso de las abejas, las hormigas o simios. Así, es preciso enseñar en el aula que la comunicación tiene diversas finalidades y que no se reduce a la mera transmisión de información, como los modelos tradicionales plantean, sino que “la comunicación humana es una actividad intencional y, por lo tanto, una forma de comportamiento”.⁴¹

Por consiguiente, si el alumnado aprende a regular su comportamiento comunicativo a partir de la relación con su entorno y de los objetivos que persigue él mismo como emisor, así como su interlocutor, la competencia comunicativa del alumnado se irá desarrollando. De este modo, distinguir los objetivos comunicativos permitirá al alumnado adecuar su producción discursiva a la situación en la que se encuentre, pues “la intención es el factor no visible que explica la conexión causal entre el individuo y su conducta”.⁴²

Cabe señalar que el modelo propuesto por Escandell es de inspiración cognitiva ya que ofrece elementos que se mueven en dos niveles: el conductual y el cognitivo. En el nivel conductual se incluyen los componentes directamente observables como el emisor el destinatario y la señal, mientras que en el cognitivo se engloban los datos y procesos que no resultan directamente observables, como la representación de contexto, el conocimiento previo y los procesos de codificación y decodificación, entre otros. El objetivo principal de este nivel es “avanzar hipótesis sobre las representaciones y los procesos que explican la

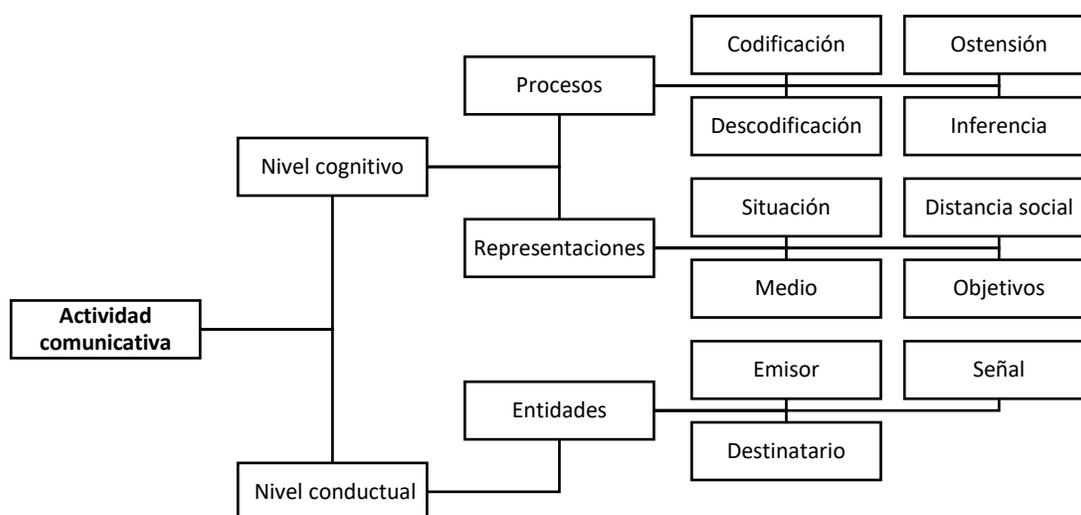
⁴¹ M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 29.

⁴² *Ibid.*, p. 35.

actividad comunicativa y desentrañar su lógica subyacente”.⁴³ Dentro de estos dos niveles se agrupan los componentes del modelo en tres categorías distintas:

- Entidades: son los componentes físicos, directamente observables en un acto de comunicación.
- Representaciones: son datos y piezas de información (por tanto, entidades abstractas) que intervienen en la producción y la interpretación. bien como material de entrada, bien como material contextual o de fondo, bien como resultado del procesamiento. Las representaciones no son directamente perceptibles, pero sin ellas no es posible dar cuenta de muchos aspectos centrales de la actividad comunicativa.
- Procesos: son los diferentes tipos de operaciones que intervienen en el tratamiento de la información. Los procesos de codificación/ descodificación se encuadran en esta categoría, pero no son los únicos; los complementan, como se verá, los procesos de ostensión e inferencia.⁴⁴

Figura. 2. Niveles de explicación y componentes de la actividad comunicativa



Fuente: adaptado de M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, pp. 33, 34, 40.

Escandell explica que las entidades son los fenómenos perceptibles que constituyen el nivel más básico, por lo que es necesario trascenderlo para dar cuenta de todo lo que significa comunicarse, dado que la comunicación no solo se reduce al intercambio de señales entre dos individuos. Aquí es donde entran en juego las representaciones y los procesos que sólo se hacen visibles a partir de las manifestaciones del comportamiento comunicativo: los participantes, al hacer representaciones de sí mismos y de su entorno configuran un conjunto

⁴³ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁴ *Idem.* Viñetas del texto original.

en parte individual y en parte compartido con los otros; los procesos que se efectúan sobre dichas representaciones son las operaciones de codificación/descodificación, las cuales “emparejan representaciones fónicas con representaciones semánticas de acuerdo con las pautas interiorizadas por cada individuo”. Aunque también existen otras operaciones que “establecen vínculos causales entre los hechos y ligan las representaciones formadas durante el curso de la descodificación con otras informaciones del individuo”:⁴⁵ los procesos de ostensión e inferencia. A continuación, se brindará una explicación más detallada de los componentes de la actividad comunicativa.

I. Entidades

a. El emisor.

Es la entidad humana individual o grupal que produce una señal con intención de comunicarse, pues la condición de emisor solo se obtiene cuando se proporciona la información de manera voluntaria. Este término se opone al de *hablante* en el sentido de que “se es *emisor* solo en tanto en cuanto se está produciendo la señal, lo que indica que se trata de un rol específico en una actividad específica”. Ahora bien, “el dominio y el manejo de un código no son propiedades definitorias del emisor en este nuevo enfoque. Efectivamente, no es necesario mencionar como requisito indispensable que el emisor posea el conocimiento de un código lingüístico, ya que [...] puede haber comunicación sin necesidad de emplear medios verbales”.⁴⁶

b. El destinatario

Es la entidad individual o grupal con la que el emisor quiere comunicarse por medio de la señal y cuya condición no elige en sí, sino que es decidida por el emisor, por lo que no son considerados destinatarios quienes captan por casualidad una señal. En este sentido, es importante señalar que “la identidad del destinatario, su estado cognitivo y su estatuto social determinan y condicionan la naturaleza misma de la señal, que necesariamente se ‘corta a medida’ de la persona o personas a las que va dirigida”. En este enfoque, el destinatario no

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 33-34.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 34-35.

es un simple receptor pasivo, de ahí que se evite el uso de este término, sino que él mismo es protagonista activo de los procesos que conducen a la interpretación puesto que, igual que el emisor, el destinatario aporta sus representaciones y sus capacidades al proceso comunicativo, y es, por tanto, “la ‘sede’ de conjuntos de representaciones y de operaciones de procesamiento”.⁴⁷

c. La señal

Es una modificación perceptible del entorno producida con fines comunicativos. La señal se considera como un elemento material de la comunicación por el estímulo que se emplea para comunicarla, pues los medios utilizados para modificar el entorno son principalmente el vocal-auditivo y el gestual-visual o la combinación de ambos. Al igual que en los casos del emisor y del destinatario, la pertenencia a un código específico no es un rasgo distintivo pues:

ni la comunicación se basa solo en el empleo de señales convencionales, ni el contenido que se comunica suele quedar agotado por el contenido convencional de la señal [...] Por otro lado, no hay que perder de vista que incluso en el caso en que las señales se construyan siguiendo las pautas que marca el código lingüístico, y a pesar de que el significado de las expresiones lingüísticas depende de las reglas de lengua, la interpretación de un enunciado concreto siempre enriquece, modula y complementa el significado descodificado con otros datos tomados de la situación o del conocimiento del mundo. La señal lingüística puede ir acompañada, además de otras señales extralingüísticas (tono de voz, expresión facial, gestos, etc.) que pueden condicionar, en diferentes sentidos, la interpretación final.⁴⁸

Ahora bien, la señal de tipo lingüístico producida por el emisor en cada uno de sus turnos comunicativos se denomina enunciado y es la unidad mínima de comunicación, está delimitado por el intercambio de emisor, y no hay necesidad de tomar en consideración otros factores estructurales, como su longitud o su complejidad sintáctica para caracterizarlo.

II. Representaciones

Esta noción resuelve las inadecuaciones derivadas del uso del término referente, ligado a realidades exteriores de tipo físico. Dado que los factores que intervienen tanto en la producción de la señal como en la interpretación de esta son de una naturaleza diversa (individuos, objetos, relaciones, propósitos...), nace la dificultad teórica de integrarlos entre sí y con los enunciados lingüísticos sin importar su heterogeneidad.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 36-37.

El presente enfoque considera que estos factores no intervienen en la comunicación como realidades físicas, sino a través de la visión que de estos tiene cada uno de los interlocutores. Es decir, “lo que interviene en la comunicación no es la realidad como tal, sino la representación mental que cada individuo se ha formado sobre ella. El concepto clave que permite unificar todas estas categorías es, pues, el de representación interna”.⁴⁹

De este modo, “una representación interna es una imagen mental, personal y privada, de un individuo, un objeto o un estado de cosas, ya sean de naturaleza externa o de naturaleza interna”. Según Escandell, “los humanos nos formamos representaciones mentales de todo aquello que nos rodea, y también de nuestra propia realidad interior; incluso somos capaces de representarnos los estados internos de los demás”.⁵⁰ De este modo, la noción de representación mental reduce la disparidad entre los factores que intervienen en la comunicación porque, si bien pueden variar en cuanto a contenido, tendrán la misma naturaleza mental.

Con respecto al formato de las representaciones internas, aún no hay un consenso, pero se habla de la posibilidad de que la mente humana sea capaz de trabajar con varios tipos a través de imágenes visuales, huellas sonoras o bien, por medio de relaciones abstractas. El modelo sugiere dos grandes categorías. La primera de ellas es la de las representaciones analógicas que “reproducen directamente las propiedades de la entidad o el estado de cosas a los que reemplazan, y dan lugar a imágenes globales, holísticas, cuyas propiedades vienen directamente heredadas del objeto representado”. La segunda es la de las “representaciones simbólicas de naturaleza abstracta y compleja, formadas por unidades mínimas perfectamente aislables”.⁵¹

En esta última categoría, tanto la estructura compleja resultante como su interpretación “se organizan de acuerdo con un sistema de reglas de combinación estable”. En este sentido, es posible concebir dichas representaciones internas de tipo simbólico como proposiciones ya que “pueden describir estados de cosas y entre ellas es posible establecer todo el repertorio de relaciones lógicas (de causa-efecto, de inclusión, de contradicción...) que han sido descritas independientemente”.⁵² De este modo, cada individuo puede

⁴⁹ *Ibid.*, p. 38.

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ *Ibid.*, p. 39

⁵² *Idem.*

conceptualizar el mundo que le rodea, a los individuos con los que lo comparte, la relación que tiene con ellos y hasta sus propias intenciones, deseos y creencias por medio de las representaciones simbólicas.

Las representaciones internas son personales y privadas, admiten un alto grado de complejidad y detalle, “son imágenes de muy ‘alta resolución’, en las que se puede reconocer toda una gama infinitesimal de matices diferentes”. En contraste, “las representaciones externas son esquemáticas”, sólo contemplan los detalles significativos porque “en el paso de una representación interna a una representación externa hay siempre un proceso de abstracción, de selección y de reducción: lo que interesa no es la identidad absoluta entre ambas, sino simplemente un grado de semejanza suficiente para los propósitos comunicativos del momento”.⁵³ Por tal motivo, las expresiones lingüísticas son representaciones externas porque son convencionales, comunes y públicas:

Al ser de uso común, las palabras no pueden –ni deben– reflejar todas las particularidades conceptuales imaginables para cada individuo. Así, cuando alguien dice *Juan es simpático*, la palabra *simpático* no transmite la totalidad de los matices que cada uno puede imaginar cuando la aplica a Juan (es decir, no reproduce con exactitud el concepto interno y privado de *simpático*); pero si alguien quiere comunicar este pensamiento a otra persona, tiene que utilizar una forma común, estandarizada y de validez intersubjetiva, capaz de originar en su destinatario un conjunto de representaciones mentales lo suficientemente semejantes a las propias como para que su propósito comunicativo tenga éxito.⁵⁴

Además, las expresiones lingüísticas, en su carácter de representaciones externas se integran y combinan con las internas permitiéndoles a estas últimas adoptar un formato proposicional cuando así se requiere. Hablar de representaciones internas, entonces, ahorra el uso de dos elementos del esquema clásico de la comunicación: el referente y el contexto, ya que

la realidad tiene implicaciones en el comportamiento solo en la medida y en la manera en que cada individuo se la ha representado mentalmente, de modo que ningún elemento o estado de cosas exterior podrá formar parte de un mensaje o de su interpretación si antes no se ha interiorizado: a efectos cognitivos lo que cuenta no son las personas, las situaciones o las relaciones, sino las representaciones mentales que cada uno de los interlocutores se ha formado de ellas.⁵⁵

No obstante, aunque cada individuo se haya formado sus propias representaciones sobre la realidad, su comportamiento comunicativo será adecuado a partir de la coincidencia entre estas y las expectativas sociales. Las expectativas sociales son representaciones

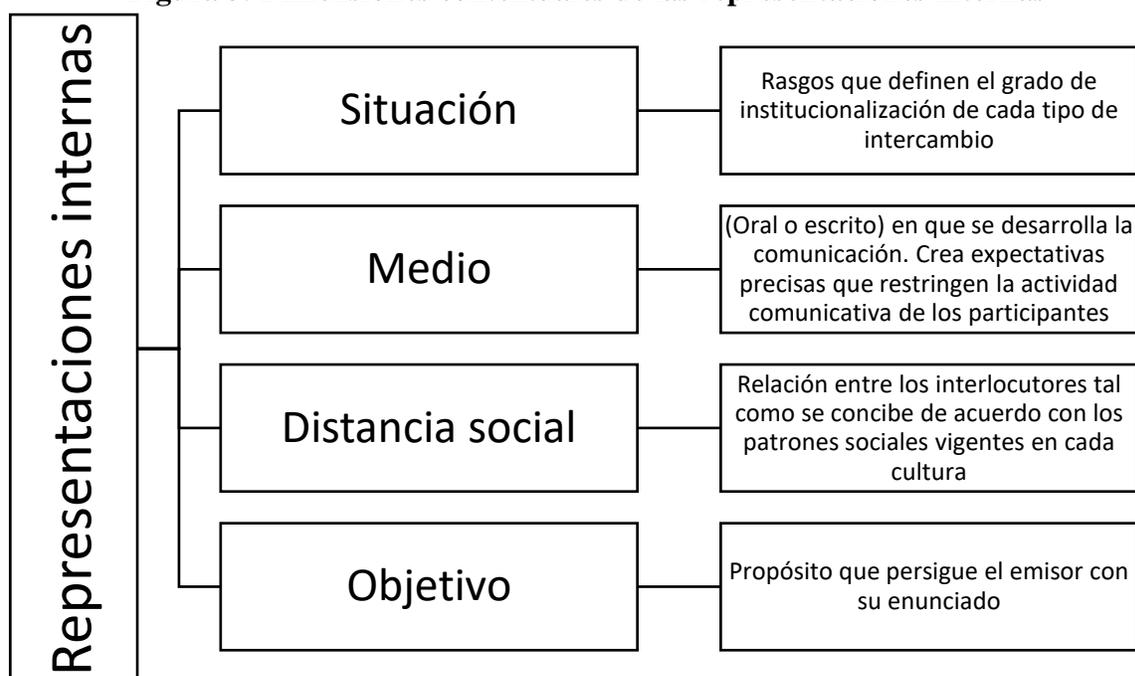
⁵³ *Ibid.*, p. 44

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Ibid.*, p. 40.

compartidas que funcionan como pautas de conducta y comportamiento dentro de un grupo social. Así, “el carácter común de dichas representaciones constituye una de las bases más sólidas para la comprensión mutua y, en general, para la vida en sociedad”.⁵⁶ Para asegurar esto, las representaciones básicas se agrupan en cuatro dimensiones, denominadas contextuales, que condicionan el uso de la lengua, tanto en la producción como en la interpretación: la situación, el medio, la distancia social y los objetivos comunicativos.

Figura 3. Dimensiones contextuales de las representaciones internas



Fuente: adaptado de M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 40.

La situación y el medio interesan a este enfoque en la medida en que sus regularidades permiten caracterizarlas en función de sus propiedades. Estas propiedades establecen expectativas sobre la interacción entre los participantes de un encuentro comunicativo, de acuerdo con la relación social existente entre ellos y el tipo de temas que suelen abordarse en una situación determinada, pues:

no percibimos la realidad externa como un alud de información siempre cambiante, sino que la organizamos en estructuras de conocimiento más abstractas que establecen relaciones entre agentes, objetos, eventos y situaciones [...] los humanos organizamos el conocimiento de acuerdo con

⁵⁶ *Ibid.*, p. 42.

nuestra experiencia del mundo y utilizamos el conocimiento para predecir interpretaciones y para dar sentido a cualquier nueva pieza de información.⁵⁷

Este es el punto de partida para introducir los términos de guion, esquema o marco situacional que el enfoque recupera de las teorías de Inteligencia Artificial como elementos básicos del procesamiento humano de la información:

Cada una de estas estructuras describe conjuntos de circunstancias que suelen ocurrir de forma conectada y consecutiva, e incluye información sobre las condiciones iniciales y finales, los participantes y sus funciones, los objetos, el lugar en el que se desarrollan y las secuencias de sucesos. Un guion puede concebirse como un conjunto de representaciones jerarquizadas: algunas son generales y obligatorias dentro de la situación, y resultan constitutivas; otras son opcionales y admiten cierto grado de flexibilidad. A su vez, cada una admite conexiones con otras estructuras, con lo que el procesamiento se hace a la vez más global y abarcador y más económico.⁵⁸

Ahora bien, la situación comunicativa también puede denominarse contexto discursivo, pues tal como lo define el *Diccionario de términos clave de ELE*, este:

es el conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado. Comprende un conjunto amplio y complejo de elementos, desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento.⁵⁹

Esta definición puede resultar más adecuada en el contexto áulico por su claridad. Pero también es preciso señalar que las situaciones comunicativas, pueden ser conceptualizadas como esquemas, marcos o guiones porque incluyen especificaciones sobre las conductas sociales esperadas que permiten predecir y regular el comportamiento comunicativo. Escandell, por ejemplo, plantea las situaciones comunicativas o guiones situacionales como estructuras de conocimiento mediante las cuales los seres humanos procesan la información de manera cognitiva. Aquí entra en juego un criterio que sirve para diferenciar los guiones entre sí: el grado de institucionalización o formalidad. Escandell lo explica de la siguiente forma:

Cuanto mayor sea el grado de institucionalización de un intercambio, más regulada estará su forma y su contenido; y al contrario, las interacciones informales no parecen sometidas a ningún tipo de reglas. Del mismo modo, cuantas más restricciones sociales se impongan a una situación, mayores tienden a ser también las restricciones que afectan al uso de la lengua. Cuanto mayor sea el grado de institucionalización de un intercambio, más regulada estará su forma y su contenido (por ejemplo, la comunicación de las administraciones públicas con los ciudadanos sigue pautas muy rutinizadas);

⁵⁷ *Ibid.*, p.57.

⁵⁸ *Ibid.*, p.58.

⁵⁹ “Contexto discursivo”, en *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes. [En línea], <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contextodiscursivo.htm>

y al contrario, las interacciones informales no parecen sometidas a ningún tipo de reglas: cuantas menos restricciones sociales haya, menos restricciones lingüísticas habrá.⁶⁰

Si bien la autora no formula una definición concreta de este concepto, el presente trabajo considera la formalidad como: “un tipo de deixis social que expresa el marco o actividad social en el que el uso de la lengua tiene lugar”.⁶¹ En palabras más simples, la formalidad expresa las características sociales de la situación comunicativa en la que se usa la lengua. De este modo, la formalidad permite distinguir las situaciones entre sí, pues como apunta Escandell, mientras mayor sea el grado de institucionalización de un intercambio comunicativo, más regulada estará su forma y su contenido.

Dado que la representación general de una situación incide en las elecciones lingüísticas en cuanto al tipo y al estilo de lengua utilizados, el hablante se comportará de una forma determinada y utilizará un cierto tipo de léxico de acuerdo con el tipo de situación a la que se enfrente. Así, las elecciones del hablante constituirán lo que se conoce como registro, el cual:

se entiende como el uso lingüístico determinado por el contexto inmediato de producción de un discurso. El registro se considera una variedad lingüística funcional —también denominada variedad diafásica— condicionada por cuatro factores contextuales fundamentalmente: el medio de comunicación (oral o escrito), el tema abordado, los participantes y la intención comunicativa. La forma de expresión lingüística —cuidada o informal, general o específica, etc.— que escoge el hablante responde a cada uno de estos factores.⁶²

O, en palabras de Halliday, el registro: “se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación”.⁶³ Este sentido, “son ‘registros’ o **registros sociales** las VARIEDADES del lenguaje originadas por el grado de formalidad, entendiendo por **formalidad** la estricta observancia de las reglas, normas y costumbres en la comunicación lingüística.”⁶⁴ Así, puede establecerse una correspondencia entre registros lingüísticos y situaciones comunicativas, mediante un continuo de formalidad, en el que habrá situaciones que ameriten el uso de un registro lingüístico más o menos formal, dependiendo de las características sociales de cada una.

⁶⁰ M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 61.

⁶¹ “Formality”, en *Glossary of linguistic terms*, SIL [En línea] < <https://glossary.sil.org/term/formality>>

⁶² “Registro”, en *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes [En línea] <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/registro.htm

⁶³ Michael Halliday, *El lenguaje como semiótica social*, p. 46.

⁶⁴ Enrique Alcaraz Varó y María Antonieta Martínez Linares, “Registro”, *Diccionario de lingüística moderna*, pp. 492-493. Las negritas y versalitas corresponden a la cita original.

Figura 4. La formalidad



Fuente: elaboración propia

La relación entre las situaciones comunicativas y el registro lingüístico se dan en función del grado de formalidad, es decir, del grado de control que tiene el emisor sobre la forma del enunciado. Este grado de control se analiza en dos parámetros:

- Control previo: forma una escala en la que se refleja el grado de preparación previa del enunciado, tanto en lo referido a su contenido como en lo relativo a su forma y su estructura. Sus extremos están representados por la alta planificación y la improvisación.
- Control durante la producción: da lugar a una escala en la que se recoge el grado de atención y de monitorización con que se controla la producción del enunciado. Sus extremos son el control estricto y la atención relajada.⁶⁵

Dichos parámetros se manifiestan, principalmente, de tres formas. La primera se relaciona con la atención a la estructura del enunciado que, cuando se trate de registros poco formales, podrá ser menos estructurada o vacilante. La segunda se refiere a la elección del léxico, pues “cuanto mayor sea la formalidad de la situación, más preciso y específico tenderá a ser el léxico”. La tercera atiende la forma del enunciado, dado que “cuanto más elevado sea el registro, mayor será la tendencia a controlar los detalles fonéticos y a cuidar la dicción. En las variantes escritas, la atención a la forma atañe a la presentación y a la organización”.⁶⁶

En cuanto al papel que el medio tiene en la actividad comunicativa, este no se reduce únicamente a las diferencias en el canal usado, sino que conlleva asociadas representaciones compartidas precisas sobre las propiedades, condiciones y expectativas de uso del medio oral y escrito, en los diferentes tipos de situaciones comunicativas. Es decir, la elección de uno u

⁶⁵ M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 62.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 63.

otro medio dependerá del guion situacional al que se quiera adecuar el comportamiento comunicativo.

Como se ha visto en la explicación hasta aquí brindada, las elecciones lingüísticas se determinan a partir de la conceptualización que cada cultura hace sobre la situación, el medio y también sobre la relación social entre los participantes. De este modo se introduce la siguiente dimensión contextual: la distancia social. Esta se ve reflejada cuando el emisor se forma una representación mental de la relación que tiene con su interlocutor, dando lugar así a las normas sociales que permiten generar expectativas razonables sobre el comportamiento comunicativo considerado normal en una cultura o en el interior de cada grupo social o predecir cómo una persona actuará en relación con otra en diversas situaciones

La última dimensión que condiciona el uso de la lengua, tanto en la producción como en la interpretación es el objetivo, entendido como “una relación dinámica, en la que el emisor, a partir de la representación que se ha formado de las circunstancias que lo rodean, intenta originar un determinado conjunto de representaciones en la mente del destinatario, para producir algún cambio o evitar que algún cambio tenga lugar: los cambios pueden afectar a la situación externa, o al destinatario, o a ambos”.⁶⁷

El componente central de estas nuevas representaciones es el reconocimiento, por parte del destinatario, de la intención del emisor de comunicar algo. Como se mencionó anteriormente, la intencionalidad es una propiedad central de la comunicación humana: solo hay comunicación cuando hay intención de comunicar porque “desde la perspectiva del emisor, si no hay intención comunicativa, no hay comunicación en sentido estricto; y desde la perspectiva del destinatario, el reconocimiento de la intención del emisor es un requisito imprescindible para la interpretación”.⁶⁸

Ahora bien, las representaciones que se originan en la mente del destinatario no son idénticas a las que el emisor intentó originar en él, porque no es posible, pero basta con que el destinatario las construya de manera semejante para que la comunicación tenga éxito. Estas representaciones van a impactar cognitivamente de diferentes formas. Los efectos cognitivos así originados se organizan en tres categorías:

- la adición de nuevas representaciones que antes no poseía: los contenidos recuperados suponen la incorporación de información nueva al conjunto de representaciones del destinatario;

⁶⁷ *Ibid.*, p. 41.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 24.

- la modificación de algunas de sus representaciones: las representaciones comunicadas pueden confirmar y reforzar o, por el contrario, debilitar o eliminar algunas representaciones preexistentes cuando las nuevas representaciones le resultan fiables;
- la derivación de nuevas representaciones a partir de la interacción de los supuestos previos con la información nueva.⁶⁹

Los efectos cognitivos producidos por los objetivos comunicativos establecen un vínculo entre la pragmática y la tipología textual a través de la coherencia, considerada esta como “el efecto de que haya una intención comunicativa”. En este sentido, el texto, concebido como enunciado, es decir, como unidad de comunicación, tiene coherencia dado que es una unidad intencional y de objetivo. El vínculo se afianza en lo que apunta Escandell, cuando dice que: “cualquier enunciado tiene como meta básica la de originar un determinado conjunto de representaciones en la mente del destinatario”.⁷⁰ De este modo, los objetivos comunicativos tienden el puente entre la pragmática y la tipología textual, a partir de los efectos cognitivos que originan en la mente del destinatario.

III. Procesos

Es necesario mencionar sin ánimos de exhaustividad, lo concerniente a las operaciones que intervienen en la actividad comunicativa. Para ello, primero, es preciso definir que “un *proceso* es un conjunto de operaciones que intervienen en el tratamiento computacional de las representaciones”. Segundo, es necesario resaltar que la comunicación humana no es una mera traducción de pensamientos a palabras, pues se llevan a cabo diferentes procesos en su realización. De entre estos, los de codificación y decodificación son los que, convencionalmente, se consideran como la base de la comunicación: “el proceso de codificación es aquel que permite pasar del mensaje que se pretende comunicar a la señal que lo transmite en virtud de la existencia de una convención previa que los liga. El proceso de decodificación es el inverso: a partir de la señal, permite recuperar el mensaje que el código le asocia”.⁷¹

La producción e interpretación de enunciados, o bien, el paso de una representación interna a una externa conlleva un proceso de reducción, selección y abstracción de la información, no se trata de una mera traducción. Análogamente, recuperar un mensaje a partir

⁶⁹ *Ibid.*, p. 93.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 116.

⁷¹ *Ibid.*, p. 47. Cursiva del original.

de una señal lingüística requiere una expansión de su contenido. En estos procesos, los hablantes ponen en juego tanto su conocimiento lingüístico como el extralingüístico, es decir, su conceptualización del mundo a partir de las representaciones mentales.

Ahora bien, las expresiones lingüísticas, en tanto representaciones externas, son públicas. No son réplicas exactas de los pensamientos de sus emisores, sino indicios de su intención comunicativa. “Un *indicio* (o síntoma) es una realidad perceptible que se origina como consecuencia de otra realidad [...] Un indicio permite, de esta manera, establecer una relación natural de causa-efecto entre dos fenómenos”.⁷² Este enfoque resalta que los seres humanos además de poseer la capacidad de interpretar indicios, los producen de manera voluntaria, por lo que “se denomina *ostensión* (del latín *ostendere*, ‘mostrar’) a la producción intencional de indicios”.⁷³ Por otro lado, la inferencia reconstruye los vínculos causales que permiten ligar una señal indicial al estado de cosas al que esta apunta. “La inferencia permite obtener una nueva pieza de información a partir de la información ya disponible; o, dicho de otro modo, la inferencia permite utilizar una información como base para la validez de otra”.⁷⁴ Ambos procesos resultan indispensables para la comunicación humana.

2.2.2.2. La lingüística textual

La lingüística textual y la pragmática convergen al considerar el enunciado como “un todo organizado en el que los diversos elementos que lo componen se encadenan y se complementan entre sí (cohesión y coherencia) para constituir una totalidad semántica, el enunciado es entonces percibido como un *texto*”.⁷⁵ La lingüística textual pone de relieve el funcionamiento de la textualidad: “estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social”.⁷⁶ Dicho interés por el uso de la lengua en contexto permite establecer la conexión de esta disciplina con los objetivos comunicativos que propone el enfoque pragmático, como se apuntaba en el apartado anterior.

⁷² Charles Sanders Peirce *apud* M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. p. 49. Cursiva del original.

⁷³ Dan Sperber y Deirdre Wilson *apud* M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. p. 49. Cursiva del original.

⁷⁴ Charles Sanders Peirce *apud* M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. p. 49.

⁷⁵ J. Herrero Cecilia, *Op. cit.*, p. 75. Las cursivas pertenecen a la cita original.

⁷⁶ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tuzón, *Op. cit.*, p. 37.

Otro punto de encuentro reside en la consideración del lenguaje como una forma de actividad humana, como un proceso, que caracteriza el texto como “un artefacto planificado con una orientación pragmática”.⁷⁷ La lingüística textual se convierte, de esta manera, en una pragmática textual porque ambas disciplinas consideran que “el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos en el marco de los procesos interactivos de la comunicación”.⁷⁸ De ahí que la situación comunicativa en que se produce el texto también adquiera importancia en esta ciencia del lenguaje.

En este tenor, la lingüística textual resulta de interés para este trabajo porque el texto es estudiado tomando en cuenta sus condiciones de producción, como señala Beaugrande:

Hoy, generalmente, el «texto» se define como un hecho comunicativo empírico que se produce por medio de la comunicación humana más que como algo especificado por la teoría formal. Cada uno de esos hechos 'camina' sobre una dialéctica dinámica entre el 'sistema virtual' de la lengua (el repertorio de posibilidades) y el 'sistema real' constituido por las elecciones que realiza quien produce el texto. [...] Nuestra tarea consiste en describir, de la forma más empírica y realista posible, los procesos por medio de los cuales quienes participan comunicativamente pueden producir y producen textos y pueden recibirlos y los reciben. La tarea exige claramente una investigación interdisciplinar entre la lingüística del texto y la psicología, la sociología, la etnografía y todas aquellas disciplinas que trabajan con datos auténticos desde el punto de vista de las actividades humanas.⁷⁹

Como ya apunta este teórico, el estudio del texto deja de ser objeto exclusivo del estructuralismo o la gramática para darle apertura a otros enfoques. Así, la concepción del texto como una unidad lingüística superior con su propio funcionamiento permite estudiar tanto las características semánticas y formales, como las condiciones pragmáticas que configuran cada producción textual: quién elabora el texto, a quién va dirigido y la intención que se pretende lograr con este.

En este sentido, las nociones de *macroestructura*, *superestructura* y *microestructura* que propone Van Dijk resultan adecuadas para su estudio porque integran las dimensiones semántica, formal y pragmática de este. La macroestructura o plano del contenido textual “permite mirar el texto como una unidad semántica, portadora de un significado determinado. Descubrir esa organización del contenido de un texto es lo que nos permite realizar un resumen o una ampliación de un mismo texto: tanto el texto fuente como su resumen o su

⁷⁷ *Idem.*

⁷⁸ *Ibid.*, p. 38.

⁷⁹ Robert-Alain de Beaugrande *apud* Amparo Tusón Valls, “El signo lingüístico” en Carlos Lomas coord., *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, p. 81.

ampliación mantendrán la misma macroestructura, el mismo contenido básico”.⁸⁰ En palabras del propio Van Dijk: Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como "tema" o "asunto" del discurso”.⁸¹

La superestructura esquemática o plano formal del texto, por su parte, permite “descubrir el «esqueleto» del texto, su particular arquitectura, al margen de su contenido, y es lo que nos permite asignar un texto a un tipo textual determinado: descripción, narración, etc”.⁸² Van Dijk lo explica así: “Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la "forma" sintáctica de una oración, se describe en términos de *categorías* y de *reglas de formación*”.⁸³

Van Dijk emplea el término microestructura para “denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas”.⁸⁴ Esta interrelación de ideas permite al lector acercarse al texto, pues combina la información ya conocida con otra nueva permitiendo, así, que este siga la progresión del tema hasta llegar a la comprensión global del texto. La microestructura es la puerta a la comprensión, pues “a partir de la lectura de las palabras y las oraciones se accede o se confirma la superestructura y, con la conjunción de todo ello, se alcanza la idea general del texto o macroestructura”.

En el marco de la presente investigación resulta importante abordar estos conceptos para poder trasladarlos al aula a través de la estrategia didáctica aquí propuesta. El hilo conductor de este trabajo alinea los objetivos comunicativos con la tipología textual, siendo que estos determinan la coherencia y la estructura interna de los textos. Los textos, en sí, encierran un efecto: la intención de comunicar, originar representaciones en la mente del destinatario. Entonces, la disciplina que ocupa este apartado abarca más allá de lo puramente lingüístico, como lo plantea Luis González Nieto:

⁸⁰ Amparo Tusón Valls, “El signo lingüístico” en Carlos Lomas coord., *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, p. 82.

⁸¹ Teun A. Van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 43.

⁸² Amparo Tusón Valls, “El signo lingüístico” en Carlos Lomas coord., *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, p. 82

⁸³ Teun A. Van Dijk, *op. cit.*, p. 53. Cursivas del original.

⁸⁴ *Ibid.*, p.43.

En la actualidad la lingüística del texto aborda conjuntamente problemas lingüísticos, psicosociales, contextuales y cognitivos. Una prueba de ello es el concepto de *coherencia* o unidad comunicativa del texto. Si el texto es la unidad de uso o comunicación, su significado global procede de unas formas y procedimientos internos, puramente verbales, tiene una *coherencia semántica* o interna; pero ese significado es ante todo fruto de las circunstancias en que se produce, es decir, tiene una *coherencia pragmática*. Consecuentemente, la comprensión de un texto no es solo consecuencia de un simple proceso de *decodificación*, sino que implica un proceso de *interpretación* a la luz de los datos de la situación.⁸⁵

Nuevamente, la pragmática y la lingüística textual convergen al contemplar la interpretación como un proceso imprescindible para comprender lo que dice el otro, a partir del conocimiento de las circunstancias en las que se efectúa la comunicación. Llegado este punto, es necesario incorporar un par de definiciones más. En primer lugar, del texto cabe decir, según Enrique Bernárdez, que:

es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.⁸⁶

La influencia del enfoque pragmático está presente en dicha definición al considerar el texto como una unidad de comunicación producida intencionalmente para crear sentido, es decir, para impactar cognitivamente. Manuel Casado Velarde por su parte expresa que:

por texto entendemos aquí el producto de un acto lingüístico, o de una serie de actos lingüísticos conexos, de una persona determinada en una situación concreta. Empleamos, pues, el término texto como suele hacerse en lingüística, para referirnos a cualquier pasaje escrito o hablado, de cualquier extensión, que constituya una entidad unitaria.⁸⁷

Lo destacable de esta definición es la idea de texto como una pieza de información que puede abarcar cualquier medio y extensión. Si se implementa esta concepción del texto en el aula, se estará dotando al alumnado de las herramientas necesarias para que desarrolle su competencia textual. De igual modo, resultará fundamental ejercitar también su capacidad para inferir pues, como se planteó en el apartado anterior, el proceso de comunicación supone una realización permanente de este y otros procesos.

⁸⁵ Luis González Nieto, “Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua” en Ma. Estrella García Gutiérrez coord., *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales de formación para el profesorado. Vol. 1. La educación lingüística*, p. 52.

⁸⁶ Enrique Bernárdez *apud* Óscar Loureda Lamas, *Introducción a la lingüística textual*, p. 22.

⁸⁷ Manuel Casado Verlarde *apud* Óscar Loureda Lamas, *op. cit.*, p. 23.

Ahora bien, la interpretación de cualquier texto solo adquirirá sentido en función de la propia experiencia del lector. Sin embargo, emisor y destinatario requieren compartir un mismo horizonte de expectativas, un mismo contexto, es decir, compartir las representaciones correspondientes a los conocimientos y creencias sobre el uso de la lengua que se presuponen compartidos y, de forma muy especial, la idea de que tras lo que se dice hay una intención comunicativa determinada. Por tal motivo, implementar el estudio pragmático del texto acompañará al alumnado en su camino hacia la comprensión.

A continuación, se presenta una propuesta de tipología textual pragmática que parte de los objetivos comunicativos y de las habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten clasificar y redactar los textos. Es preciso aclarar que esta propuesta no pretende ser original, sino más bien didáctica, para ofrecer al alumnado una red guía en el desarrollo de su competencia textual.

2.2.3. Una tipología textual basada en objetivos comunicativos y habilidades cognitivolingüísticas.

Primero que nada, debe decirse que implementar en el aula una clasificación teórica no logra ningún aprendizaje significativo. Para que el alumnado logre distinguir realmente los textos, y no solo repetir definiciones, tiene que experimentar con los mismos. Por tal motivo, en la estrategia que se propone en el presente trabajo, se plantea la producción de tres tipos textuales: descriptivo, narrativo y explicativo. Para orientar al alumnado en este proceso, se le ofrecerá una guía que irá completando con su propio aprendizaje: una tipología textual basada en objetivos comunicativos. ¿Qué es un tipo textual entonces? Una respuesta podría ser la que sigue:

un término empleado para referirse a las diferentes formas en que puede organizarse el contenido de un texto; también llamado estrategia textual o modo discursivo.

Los tipos textuales son estructuras socialmente establecidas y reconocidas debido a que se usan en determinadas situaciones de comunicación, se emplean en determinados géneros y contextos. La organización o estructura general de un texto es global, es decir, atañe a todo el escrito, y está íntimamente ligada con la intención comunicativa del emisor.⁸⁸

Como ya se mencionó anteriormente, el objetivo comunicativo constituye el punto de encuentro entre la pragmática y la lingüística textual. Este elemento pragmático permite

⁸⁸ María Antonieta López Villalba *et al.* coords., *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*, p. 13.

clasificar los tipos textuales a partir de la intencionalidad. La adición de las dimensiones contextuales a esta tipología abrirá el camino para abordar los géneros textuales, uno de los contenidos conceptuales del segundo corte de aprendizaje del programa de asignatura de Taller de análisis y producción de textos I.

Ahora bien, la tipología textual aquí propuesta se basa, principalmente, en el enfoque pragmático de Escandell Vidal, quien propone:

una primera distinción entre los textos cuyo objetivo es originar representaciones internas y aquellos que, además demandan una acción del destinatario. Dentro de los primeros podemos, a su vez, identificar dos categorías: la de los que quieren añadir representaciones y la de los que quieren modificar (o eliminar) las representaciones existentes. Logramos, así, un primer esquema que contiene tres categorías. A cada una de ellas le corresponde un tipo de texto.⁸⁹

De este modo tenemos, por un lado, los textos que buscan originar nuevas representaciones mediante la adición: los textos informativos; por otro, los que buscan modificar las representaciones internas existentes: los textos persuasivos; y finalmente, los que buscan inducir a la realización de ciertas acciones, es decir, aquellos que demandan una acción del destinatario: los textos directivos. A continuación, se explica con mayor detalle dicha clasificación.

I. Textos informativos

Son:

los que tienen como objetivo añadir nuevas representaciones mentales internas. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, los textos de tipo didáctico o las noticias de la prensa escrita o audiovisual. [...]

En las tipologías habituales se manejan denominaciones como las de textos narrativos, descriptivos y explicativos [...] Estos tres tipos de textos son, en realidad, subclases de los textos informativos: efectivamente, todos ellos tienen en común añadir nuevas representaciones. Las diferencias entre ellos no están, pues, en su objetivo general, sino más bien en el tipo de asunto del que tratan:

- Los textos narrativos informan sobre acciones y secuencias de acciones controladas por los humanos, sean reales o ficticias.
- Los textos descriptivos informan sobre las características de entidades (que pueden ser personas, objetos, lugares...), estados (es decir, situaciones estáticas, como el decorado de un teatro) y procesos (acciones y secuencias de acciones no controladas por humanos, como la combustión de un motor).
- Los textos explicativos informan sobre conceptos o relaciones abstractas. como hacen, por ejemplo, las definiciones de un diccionario.⁹⁰

⁸⁹ M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 116.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 116-117.

II. Textos persuasivos

Son:

los que tienen como meta modificar las representaciones internas. Los discursos políticos o los artículos de opinión constituyen muestras características de esta categoría. [...] En las tipologías textuales, es habitual también encontrar la denominación de textos ‘argumentativos’. En la clasificación que estamos proponiendo, los textos argumentativos son una subclase particular de textos persuasivos, en la que los motivos para producir la modificación en las representaciones del destinatario se presentan articulados de forma lógica y racional, por medio de datos y hechos objetivos. El criterio utilizado para caracterizarlos alude, por tanto, al tipo de justificación empleada. Si este es el criterio, entonces hay que considerar que, junto a la persuasión de tipo racional, existe también la persuasión de tipo emocional, es decir, la que apela no a las razones objetivas, sino a motivos subjetivos, que conducen a la identificación con (o al rechazo de) determinadas representaciones: es el caso, por ejemplo, de la persuasión que se vale de halagos o cumplidos, y también de la que emplea amenazas para lograr sus objetivos. Este tipo de enunciados configura una variedad que habitualmente no se tiene en cuenta en las tipologías clásicas y para la que no tenemos una denominación estándar, pero a la que habría que dar cabida en un esquema completo, ya que incluye, por ejemplo, los textos publicitarios.⁹¹

III. Textos directivos

Son:

los que persiguen que las representaciones originadas induzcan la realización de determinadas acciones. Están, pues, orientados hacia la obtención de respuestas típicamente no verbales. Los ejemplos más característicos son el de las leyes, las instrucciones de funcionamiento de los aparatos eléctricos o las recetas de cocina. [...] pretenden actuar sobre los comportamientos. Lo que los distinguen de los textos persuasivos es que en los directivos no se busca el convencimiento previo del destinatario, sino que simplemente se le señalan pautas de acción, independientemente de que esté o no de acuerdo con ellas. Las leyes representan el ejemplar central dentro de los textos directivos: pues bien, aunque en sus preámbulos las leyes suelen explicar los motivos por los que se dictan, el estar en desacuerdo con dichos motivos no exime del cumplimiento de la ley. De modo semejante, las recetas de cocina y las instrucciones de funcionamiento raramente exponen las razones por las que hay que actuar como se prescribe. En general, la capacidad de prescribir conductas ajenas está limitada a aquellos individuos a quienes la sociedad les reconoce el derecho de hacerlo. Podemos emplear como criterio para establecer diferentes subclases de textos directivos el del tipo de autoridad del emisor que los produce: las leyes emanan de individuos o grupos con roles institucionales precisos; a quienes producen recetas de cocina o instrucciones se les supone la autoridad (privada) que les confiere el conocimiento de la materia.⁹²

Escandell sintetiza todo lo hasta aquí expuesto, en un cuadro que se ha replicado en esta propuesta (cuadro 3). Sin embargo, este enfoque no considera el tipo de texto dialógico, que también es importante en las clases de lengua. Resulta esencial, por tanto, enriquecer

⁹¹ *Idem.*

⁹² *Ibid.*, pp.116, 118.

este esquema pragmático con las precisiones que la tipología textual ha establecido a través de propuestas como la de Adam para abarcar el tipo textual dialógico.

Cuadro 3. Clasificación pragmática de los textos

Tipos de textos	Objetivo comunicativo	Criterio		Subclases
Textos informativos	Añadir representaciones mentales	Tipo de tema	Acciones	Narrativos
			Procesos	Descriptivos
			Estados	
			Entidades	
			Conceptos	Explicativos
Textos persuasivos	Modificar representaciones mentales	Tipo de estrategia	Racional	Argumentativos
			Emocional	Publicitarios
Textos directivos	Prescribir conductas	Tipo de autoridad	Institucional	Leyes
			Conocimiento	Instrucciones

Fuente: M. Victoria Escandell Vidal, *op.cit.*, p. 119.

Dado que la presente estrategia se propone trabajar únicamente con los textos informativos: la narración, la descripción y la explicación⁹³, estos se abordarán de manera detallada. Hasta ahora se ha presentado de manera sucinta lo concerniente a los textos persuasivos y directivos ya que pueden resultar de interés para el profesorado que busca una alternativa para abordar los tipos textuales, además de representar un campo fértil para futuras propuestas didácticas e investigaciones.

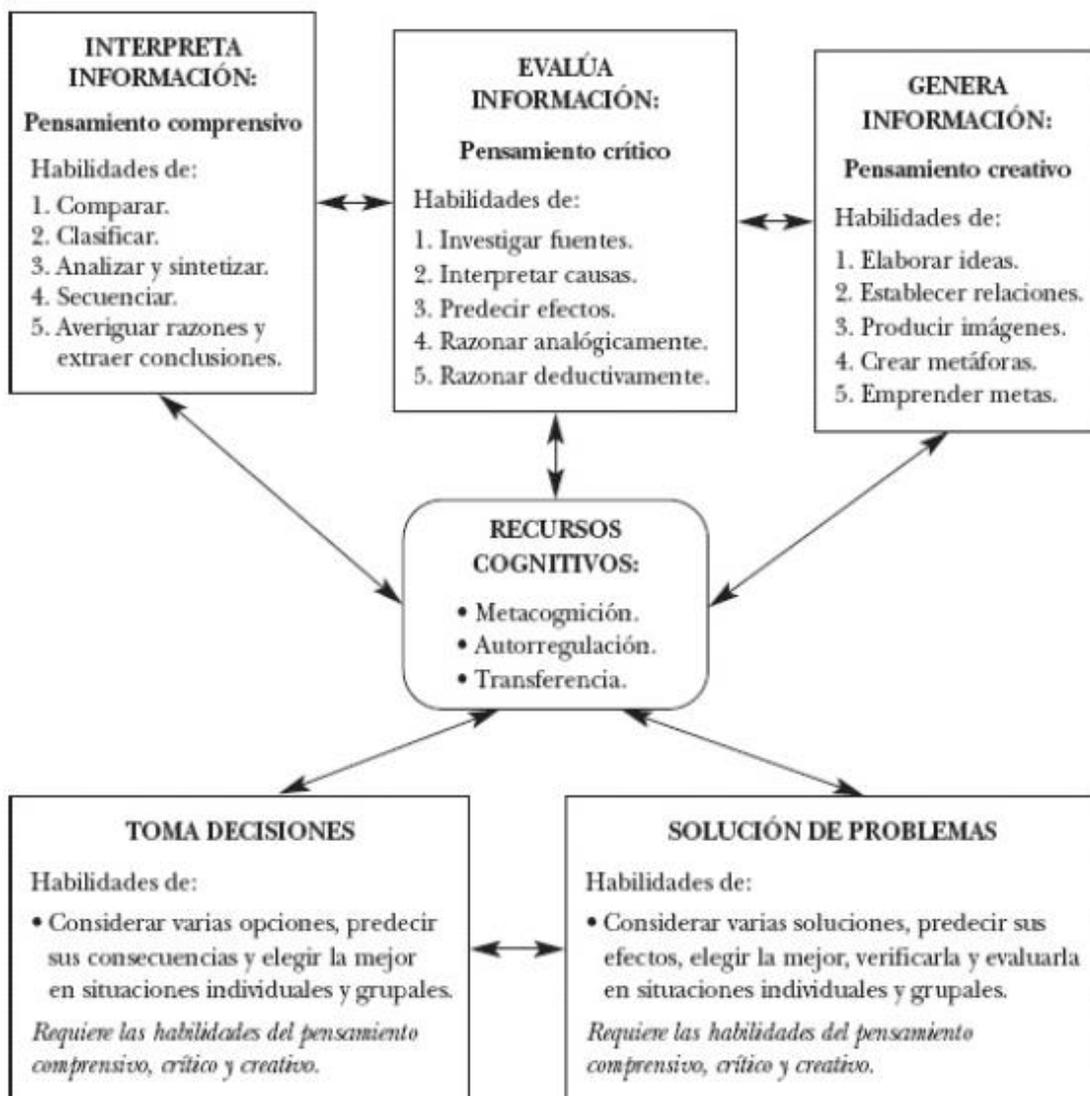
Ahora bien, esta propuesta pretende retomar un enfoque de trabajo áulico en el que el fin del conocimiento escolar no sea solo repetirlo, sino construirlo. Como Jorba, Gómez y Prat apuntan al respecto: “no se trata de conocer para reproducir el conocimiento sino de conocer para dar cuenta, informar, explicar –que implica describir y narrar–, interpretar, profundizar sobre la comprensión de los hechos y fenómenos del mundo”.⁹⁴ Bajo este enfoque, distinguir los textos informativos implica comprenderlos, dos habilidades cognitivas que, tras desarrollarlas, permitirán producirlos. Dichas habilidades se desencadenan durante una actividad de aprendizaje, permitiendo así, construir el conocimiento.

⁹³ Se ha elegido el término explicación y no exposición para respetar la propuesta de Escandell.

⁹⁴ Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat, *Hablar y escribir para aprender*, p. 24.

Todo comienza con las habilidades cognitivas, también llamadas competencias cognitivas, que son la base del aprendizaje. Dichas habilidades pueden clasificarse en grupos de acuerdo con el grado de complejidad de los procesos cognitivos ejecutados en una actividad. La presente propuesta didáctica se centra en el desarrollo de las habilidades cognitivas concernientes al pensamiento comprensivo, puesto que para distinguir los textos informativos primero hay que comprenderlos. Este primer nivel del pensamiento humano constituye el cimiento sobre el cual las competencias de mayor complejidad se asientan, después de todo, sin comprensión no hay aprendizaje. En la siguiente figura se ilustran las habilidades cognitivas que integran el perfil del pensamiento humano.

Figura 5. Habilidades cognitivas que integran el perfil del pensamiento humano



Fuente: Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizárraga, *Competencias cognitivas en educación superior*, p.24.

De este modo, “las competencias necesarias para comprender, clarificar e interpretar la información son las que ayudan a hacer un buen uso de la misma y alcanzar un aprendizaje significativo, con sentido, basado en la relación de los conocimientos previos con la nueva información”.⁹⁵ Dichas competencias son las siguientes:

Cuadro 4. Competencias comprensivas

Comparar	Consiste en examinar las relaciones de semejanza y diferencia entre dos o más objetos, situaciones, organismos o ideas, identificando atributos que pueden compartir o no los entes de comparación, seleccionando los más representativos, precisos, relevantes y diferenciados y concluyendo algo sobre lo confrontado, con la finalidad de facilitar el aprendizaje, contrastar dos realidades para descubrir las ventajas y desventajas que ofrecen y ayudar a elegir la opción más acertada en el proceso de decisión y en el de solución de problemas.
Clasificar	Consiste en agrupar objetos, sucesos, ideas, etc., según sus características comunes, precisando el mejor criterio de agrupación y asignando cada elemento a la clase que le corresponde, con la finalidad de organizar eficazmente el conocimiento y las actividades profesionales y de la vida diaria. La clasificación puede hacerse en sentido vertical, según el grado de abstracción e inclusión del criterio, y horizontal, según la representatividad de los elementos. Lo común es la base de la agrupación; lo diferente, la base de la división en subgrupos. La mayoría de los elementos pueden pertenecer a varias categorías, por ello se ha de seleccionar la categoría que sea más afín con el propósito de la tarea.
Analizar y sintetizar	Analizar consiste en vincular las partes con el todo y éste con las partes. El análisis permite aislar los elementos constituyentes del todo, identificándolos, relacionándolos entre sí y con el todo (análisis estructural) y estableciendo orden o pasos en la acción (análisis operativo). La síntesis supone la integración de todas o algunas de las partes para producir una nueva configuración significativa. El análisis operativo es más abstracto que el estructural porque supone el uso de criterios personales en el procedimiento que se haya de seguir. El análisis y la síntesis forman un binomio intelectual inseparable. El reconocer cómo las partes contribuyen al todo y cómo funciona cada una de ellas ayuda a entender mejor la realidad e impulsa la creatividad. Si se sabe interpretar los componentes específicos de algo, se es capaz de combinarlos de manera diferente para conseguir nuevos propósitos.
Secuenciar	Consiste en ordenar series de elementos o entes que se suceden unos a otros según un criterio que marca la dirección de la progresión: ascendente o descendente. Las sucesiones pueden tener elementos estáticos y dinámicos y estar formadas por relaciones de primer orden (relación de elementos) y de segundo orden (relación de relaciones). Se requiere descubrir los vínculos, o principios, existentes entre los elementos, identificar las reglas que dan lugar a los hechos y determinar su correspondencia y dirección, con la finalidad de poner los elementos escalonados, analizar el pasado y predecir el futuro. La acción secuencial puede concretarse siguiendo un criterio temporal cuantitativo, cualitativo o prioritario, en el cual el elemento con más valor es el más importante.
Descubrir razones	Consiste en indagar las razones ciertas, dudosas e inciertas, que sustentan un argumento, una conducta, una información, etc., evaluando si las mismas apoyan y justifican lo que se desea comunicar y también su solidez, relevancia y suficiencia, para asegurar si son convincentes o no y así poder desvelar el mensaje que realmente se ha querido transmitir. Esta competencia es básicamente analítica y evaluativa, implica observar la idea principal que se propone y buscar los argumentos que se ofrecen para adherirse a ella. Se evalúa utilizando criterios o estándares que permiten distinguir las razones acertadas de las que no lo son.

Fuente: Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizárraga, *Op. cit.*, pp.40, 42, 44, 46, 48.

⁹⁵ Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizárraga, *Op. cit.*, p. 38.

Como se señaló anteriormente, el pensamiento comprensivo es el punto de partida del aprendizaje y la base del desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas, pues en este nivel se “procesa e interpreta la información de forma reflexiva y precisa”. A partir de la interpretación de la información se da paso a la evaluación de esta, inaugurando así el pensamiento crítico. Luego, para generar nueva información, el pensamiento creativo requerirá el uso de las habilidades de los grupos anteriores. Finalmente, las habilidades complejas, concernientes a la toma de decisiones y la solución de problemas, requerirán de todas las anteriores, de modo que todas las habilidades cognitivas están interrelacionadas.

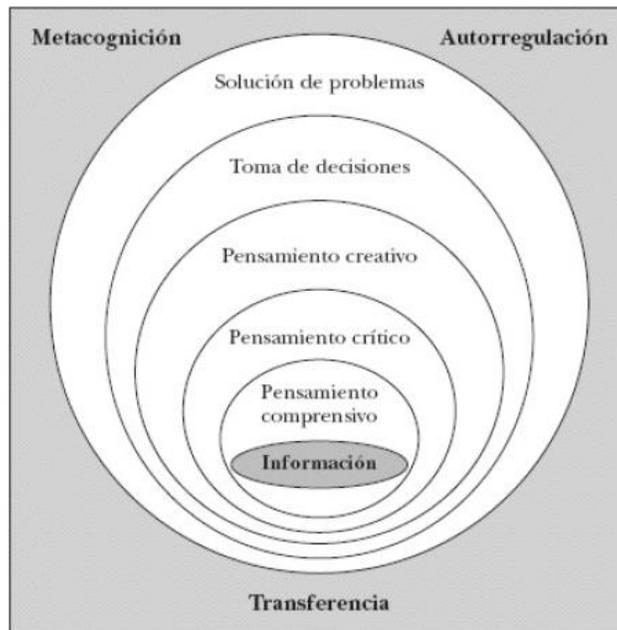
En la figura 6 se ilustra la integración de los diferentes niveles del pensamiento humano y los recursos cognitivos o “capacidades esenciales”⁹⁶ en el ejercicio de las habilidades de todos los niveles. Estos recursos favorecen el desarrollo y empleo de las habilidades en el proceso de aprendizaje, lo que incrementa tanto la eficacia de este último, como la toma de conciencia de los propios procesos de elaboración del conocimiento, ya que:

se practica la metacognición identificando qué clase de proceso se ha ejecutado, revisando cómo se realizó dicho proceso, distinguiendo los pasos que se llevaron a cabo, valorando si se trabajó de forma apropiada y considerando algunas mejoras para una futura actuación. Se regulan las conductas implicadas en el aprendizaje planificando previamente la actividad, supervisando el cumplimiento de dicho plan y analizando los logros alcanzados, así como los errores cometidos y las posibles propuestas de cambio. Y, finalmente, se logra la transferencia de lo aprendido proponiendo ejemplos de aplicación de lo adquirido a múltiples situaciones. Estas tres dimensiones motivan el crecimiento cognitivo y hacen que el alumno sea una persona cada vez más responsable de sus juicios, comportamientos y resultados.⁹⁷

⁹⁶ *Ibid.*, p. 103.

⁹⁷ *Idem.*

Figura 6. Niveles del pensamiento humano



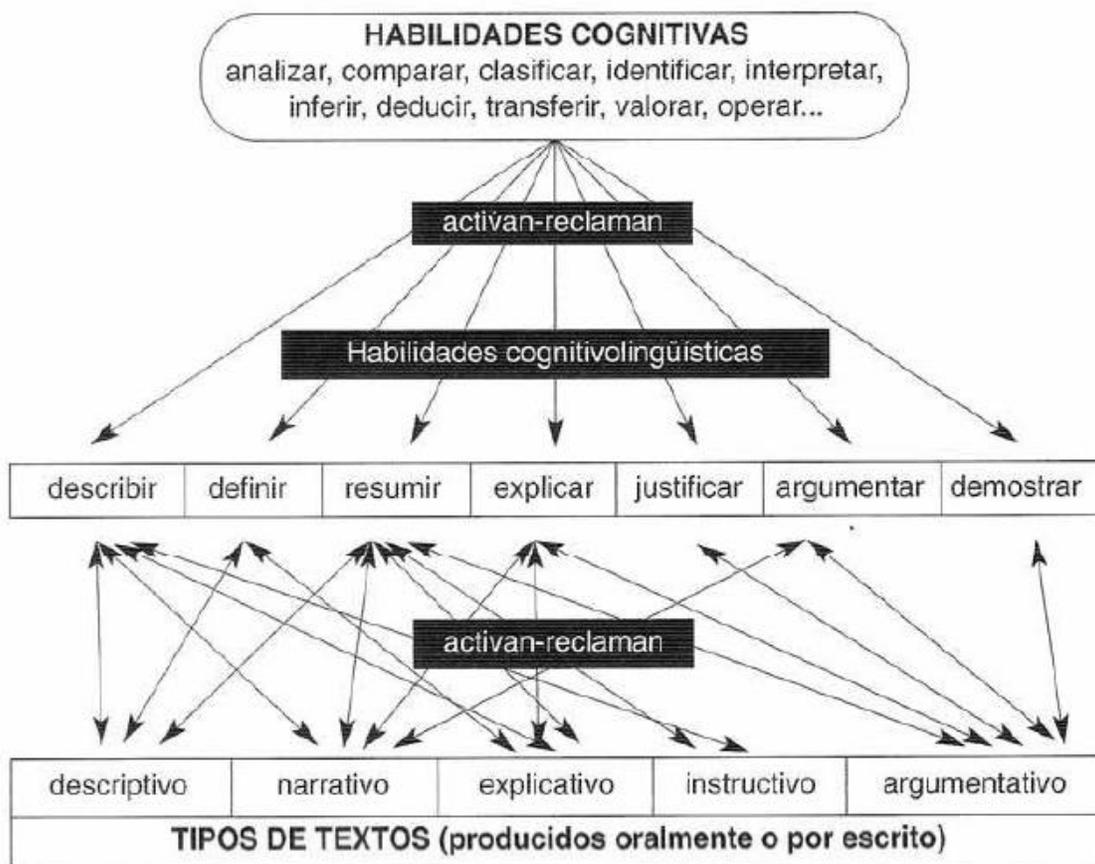
Fuente: Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizárraga, *Competencias cognitivas en educación superior*, p.25.

Ahora bien, como se aprecia en la figura 7, las habilidades cognitivas están estrechamente relacionadas con la lengua, pues a través de esta el alumnado explicita su aprendizaje y se apropia del conocimiento al construirlo y reestructurarlo en esquemas que, en el caso de esta propuesta didáctica, son los textos informativos. En palabras de Jorba, Gómez y Prat: “las habilidades se desarrollan simultáneamente realizando aprendizajes y construyendo conocimiento, función primordial de la escolaridad”.⁹⁸ De esta manera, para distinguir los textos informativos resultará esencial comprender su estructura, pero principalmente, saber construirla mediante la activación de las denominadas habilidades cognitivolingüísticas por estos autores: aquellas que “están estrechamente relacionadas con las tipologías textuales”.⁹⁹

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat, *op. cit.*, p. 31.

Figura 7. Relación entre habilidades cognitivas y tipología textual



Fuente: Jaume Jorba, Isabel Gómez y Ángels Praat, *Hablar y escribir para aprender*, p. 30

En este tenor, la tipología textual que propone el presente trabajo considera que escribir estructura el pensamiento, por lo tanto, el alumnado al aprender a escribir tipos textuales específicos aprenderá a pensar bajo esos esquemas. En otras palabras, el alumnado aprenderá cuál es la estructura de la descripción, la narración y la explicación mientras ejecuta las habilidades cognitivolingüísticas de describir, narrar y explicar. Tras lo expuesto hasta aquí, ha llegado el momento de presentar los tipos textuales informativos, desde un enfoque que considera tanto los objetivos comunicativos de cada uno, como las habilidades cognitivolingüísticas que activan, y que constituyen el punto central del marco teórico de esta propuesta.

2.3. Los textos informativos.

Son los que tienen como objetivo comunicativo añadir nuevas representaciones mentales internas en la mente del destinatario. Están enunciados en plural ya que abarcan tres tipos

textuales, los cuales se diferencian entre sí por la manera en la que informan, es decir, a partir de la habilidad cognitivolingüística que activan para ello: describir, narrar y explicar. No obstante, es preciso señalar que en un texto informativo pueden combinarse secuencias textuales, por lo que para asignar una tipología debe considerarse el objetivo comunicativo de este y la manera en que organiza la información.

2.3.1. La descripción.

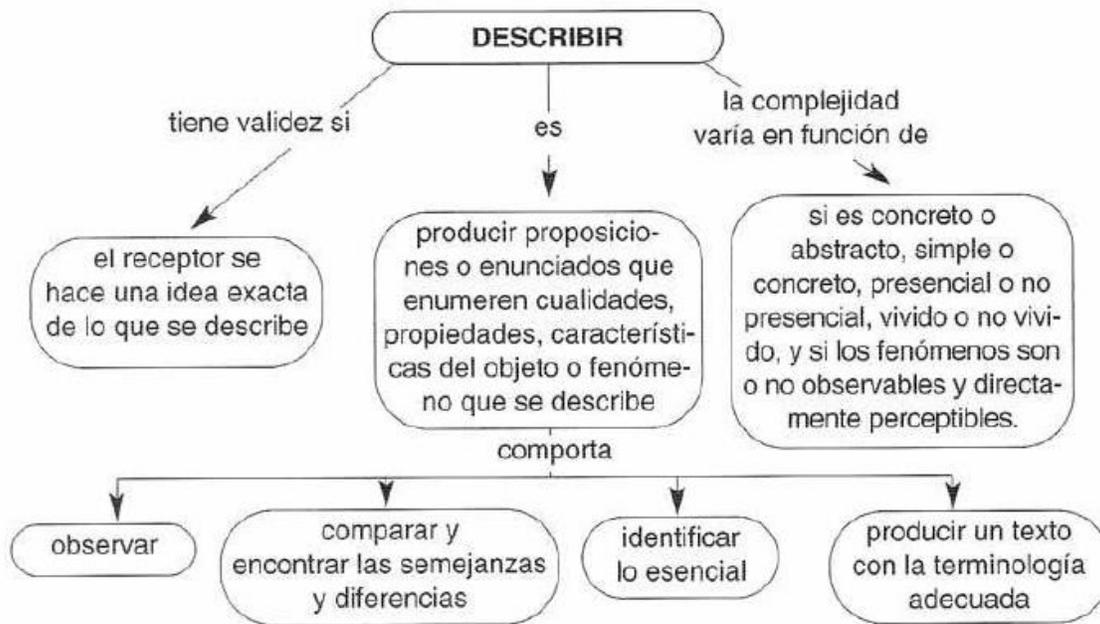
Su objetivo comunicativo es informar sobre las características de entidades (que pueden ser personas, objetos, lugares...), estados (es decir, situaciones estáticas) y procesos (acciones y secuencias de acciones no controladas por humanos) reales o ficticios. La descripción está estrechamente relacionada con el concepto de representación mental ya que describir es reconstruir verbalmente una representación mental, es decir, al describir, las palabras se utilizan para representar lingüísticamente cómo se percibe la realidad con los sentidos. En este sentido, Óscar Loureda Lamas considera que la descripción “es un género en el que se atribuyen a cosas o seres cualidades o propiedades. –lo que– Crea, por tanto, una representación verbal del tema que se trata”.¹⁰⁰

Aunque Loureda habla de la descripción como un texto representativo desde el punto de vista de las funciones del lenguaje porque en este tipo textual “predomina la referencia al objeto de la realidad del que se habla”,¹⁰¹ si reemplazamos la noción de referente por la de representación mental, el objetivo comunicativo de la descripción continúa siendo el de informar sobre las características, cualidades o propiedades de entidades, estados o procesos. Como habilidad cognitivolingüística, describir puede descomponerse de la siguiente manera:

¹⁰⁰ Óscar Loureda Lamas, *Op. cit.*, p. 78.

¹⁰¹ *Ibid.*

Figura 8. La habilidad cognitivolingüística de describir

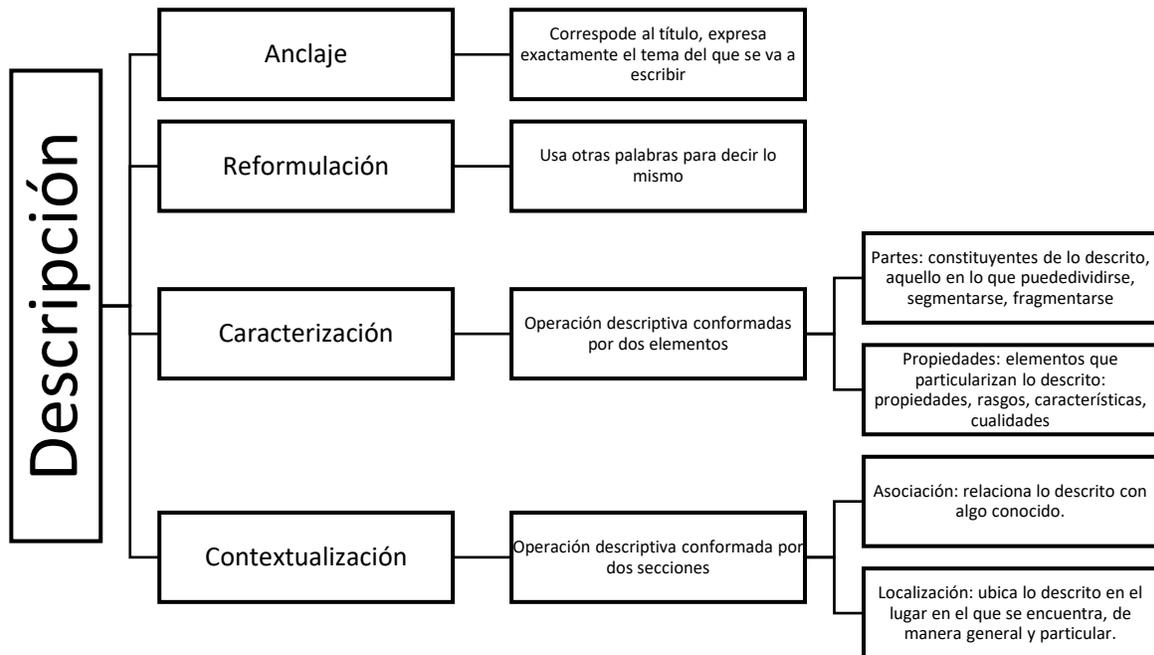


Fuente: Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Praat, *Hablar y escribir para aprender*, p. 34

La descripción presenta un esquema organizativo o de pensamiento que se compone de un anclaje, una reformulación, una caracterización dividida en partes y propiedades, y una contextualización conformada por una asociación y una ubicación espacial,¹⁰² como se aprecia en la siguiente figura:

¹⁰² Vid. Lilian Camacho Morfín e Illimani Gabriela Esparza Castillo. *Manual de estructura y redacción del pensamiento complejo*, pp. 124-127.

Figura 9. Esquema organizativo de la descripción



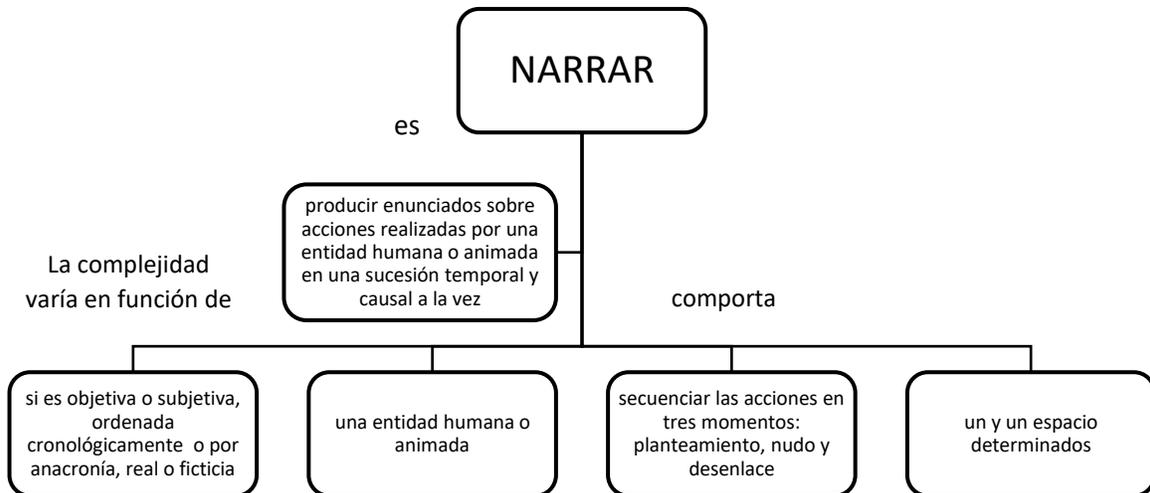
Fuente: adaptado de Lilian Camacho Morfín e Illimani Gabriela Esparza Castillo. *Manual de estructura y redacción del pensamiento complejo*, pp. 124-140. [En línea] <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3895>>

2.3.2. La narración

Su objetivo comunicativo es informar sobre acciones y secuencias de acciones reales o ficticias, realizadas por una entidad animada o humana. Es la estructura textual más habitual a la que se tiene acceso. Como habilidad cognitivolingüística, narrar puede descomponerse en la figura 10. Su esquema de pensamiento está compuesto por una situación inicial, una transformación y una situación final también llamados planteamiento, nudo y desenlace. Presenta las secuencias de acciones en orden cronológico y causal,¹⁰³ aunque también pueden alterarse mediante anacronía, en un tiempo y en un espacio determinados.

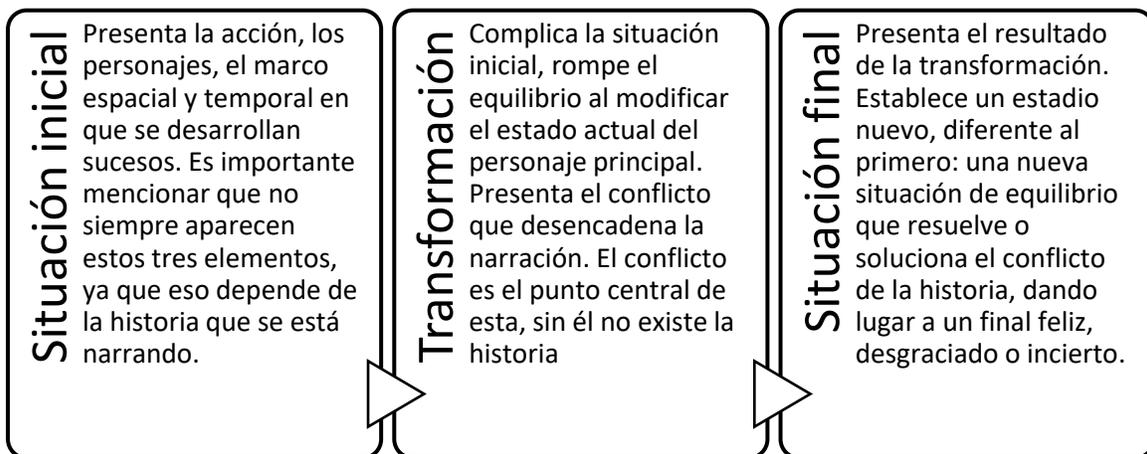
¹⁰³ *Ibid.*, pp. 487-497.

Figura 10. La habilidad cognitivolingüística de narrar



Fuente: elaboración propia

Figura 11. Esquema organizativo de la narración

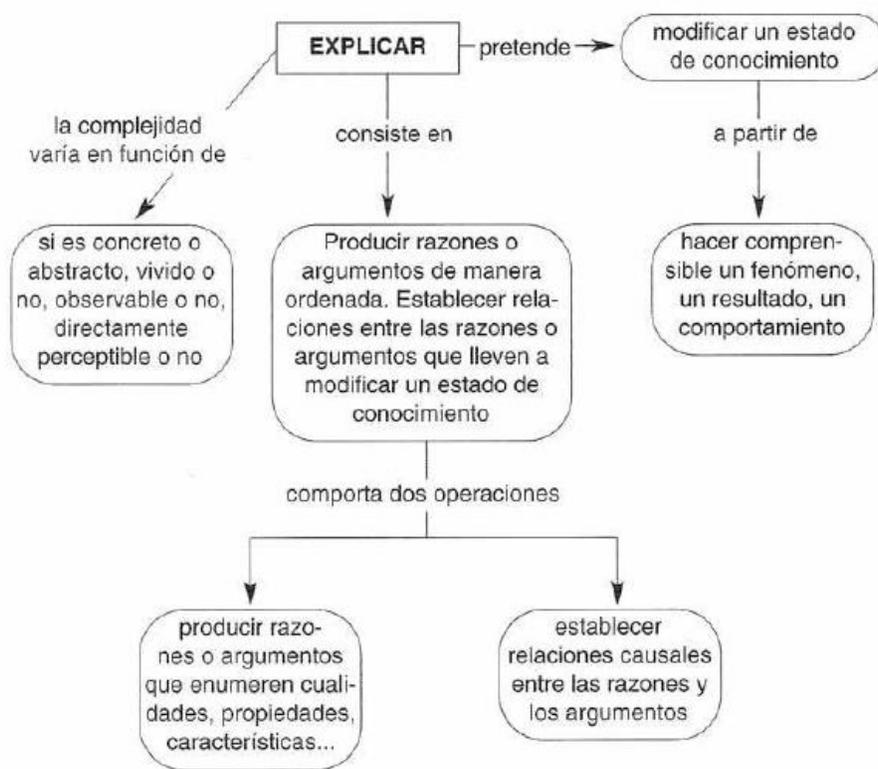


Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México, “Secuencia básica”, en *Tema 2. Textos narrativos, Conocimientos fundamentales*, [s.p.]; Universidad Nacional Autónoma de México, “Secuencias de un relato”, en *Portal Académico del CCH*, [s.p.]

2.3.3. La explicación

Su objetivo comunicativo es informar sobre un fenómeno, un concepto o un hecho para hacerlo comprensible. Su esquema de pensamiento engloba, a su vez, otros esquemas que organizan la información de diferentes maneras, entre otros: descripción, secuencia, causalidad, comparación y problema-solución. Esta amplia gama de modos organizativos encierra una complejidad a la que el alumnado debe enfrentarse, pues el texto explicativo¹⁰⁴ es el más empleado en el ámbito académico a pesar de ser el “más difícil de comprender en relación a otros, por sus características textuales, su estructura, los temas que trata y los conocimientos previos que en torno a estos debe poseer el lector”.¹⁰⁵ Como habilidad cognitivolingüística puede descomponerse como se muestra en la siguiente figura.

Figura 12. La habilidad cognitivolingüística de explicar



Fuente: Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Praat, *Op. cit.*, p.38.

¹⁰⁴ También denominado *expositivo*.

¹⁰⁵ Ramira Disla, “Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita”, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Año 12, No. 23 ejero-junio, 2015, p. 56.

Cabe destacar que, dada la complejidad estructural de este tipo de texto, el presente trabajo sugiere emplear una estrategia inspirada en el trabajo de Sánchez, Orrantía y Rosales, creada específicamente para comprender, distinguir y redactar este tipo textual¹⁰⁶. Consiste en enseñar al alumnado a: 1) detectar y usar la progresión temática del texto; 2) reconocer y usar la organización interna del texto; 3) operar el texto con las macrorreglas; 4) estructurar el texto en sus partes básicas: introducción, desarrollo, conclusión.

La progresión temática se refiere al hecho de que, “dentro de un texto, la información se presenta de un modo linealmente ordenado: cada idea se relaciona con un *tema* preciso que en cierta medida debe ser estable y en otra cambiante”¹⁰⁷ El *Diccionario de términos clave de ELE* lo define como:

el mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto. Es, por tanto, uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la cohesión textual, puesto que para que un texto presente esta propiedad textual ha de desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo *información nueva* a la *información ya conocida* por el contexto.¹⁰⁸

Detectar la progresión temática permite al alumnado descubrir la coherencia del texto y, así, abrir la primera puerta a la interpretación de este mediante la interrelación de la información nueva con la ya conocida. Luego de esto, conocer las diferentes maneras de organizar la información de un texto explicativo pone en marcha la metacognición, necesaria para la toma de conciencia del aprendizaje y la apropiación del conocimiento del alumnado. La figura 13 ilustra la representación gráfica de los esquemas organizativos¹⁰⁹ en los que una explicación se puede presentar y el cuadro 5 expone sus particularidades.

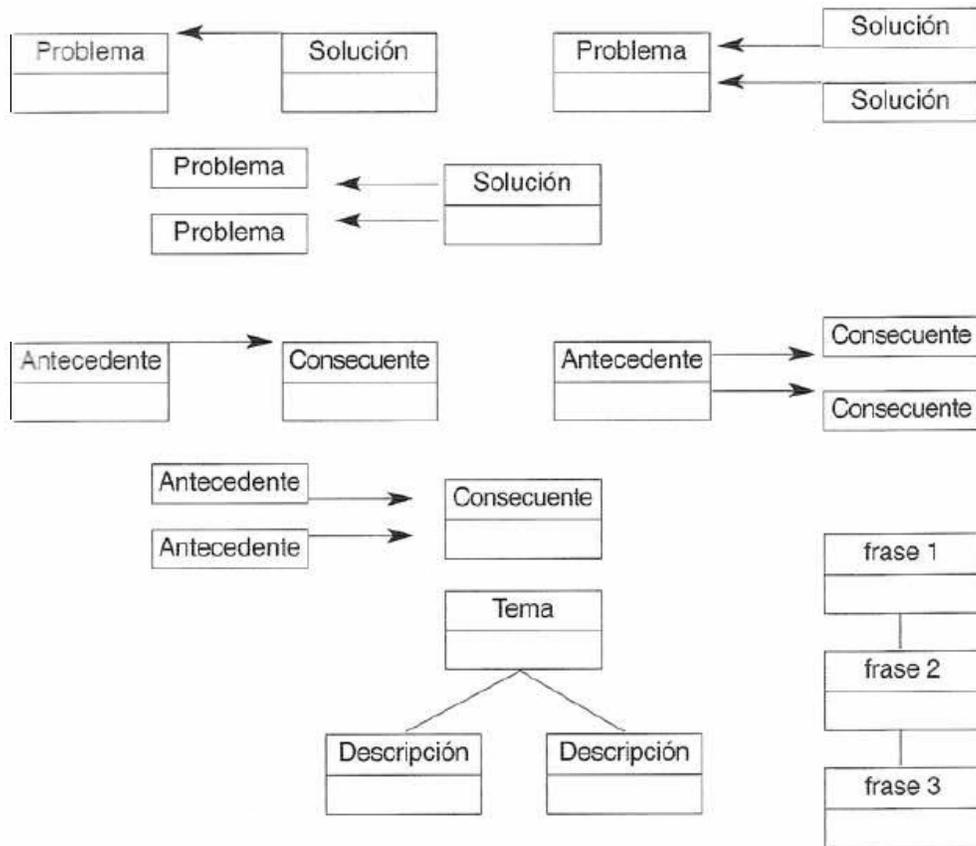
¹⁰⁶ Vid. Emilio Sánchez, José Orrantía y Javier Rosales, “Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula”, *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 14, 1994. pp. 89-112.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 94.

¹⁰⁸ “Progresión temática”, en *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes. [En línea] <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/progresiontematica.htm>

¹⁰⁹ En el apartado correspondiente a la actividad extraclase 6 de la secuencia didáctica, ubicada el capítulo 3, pueden encontrarse los esquemas por separado.

Figura 13. Representación gráfica de los esquemas organizativos de la explicación



Fuente: Jaume Jorba, Isabel Gómez y Ángels Praat, *Op cit.*, p. 59.

Cuadro 5. Maneras de organizar la explicación

Definición	Se relaciona con ideas como: concepto, ley, teorema, principio, etc. Implica la delimitación de una categoría con respecto a otras.
Descripción	Está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc. Proporciona conocimientos de un objeto o de un fenómeno por los accidentes que le son propios y que lo determinan con relación a otros,
Clasificación-tipología	Consiste en dividir el conjunto en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo. Se trata de un esquema o subtipo muy común en los textos que persiguen exponer y explicar información. Facilita la elaboración de esquemas mentales, por cuanto que la enumeración organiza las categorías y los conceptos.
Causa-consecuencia	La representación esquemática de la relación causa-consecuencia para exponer información admite variantes: una causa y una consecuencia, una causa y varias consecuencias, o varias causas y una consecuencia. También puede variar el orden: primero las causas y luego las consecuencias, o viceversa.
Problema-solución	Esta forma de organización plantea y desarrolla un problema seguido de una o varias respuestas para solucionar dicha situación. Guarda relación con la estructura causal, con la diferencia de que el problema es más explícito y está muy ligado con la solución, pues entre ellos existe una relación temporal y causal.
Pregunta-respuesta	Este esquema mental o subtipo de exposición de información es igualmente frecuente, supone la necesidad de saber sobre una determinada realidad inmediata o relativamente inmediata, lo que a su vez revierte en la respectiva explicación o solución,
Comparación y contraste	Comparar y establecer semejanzas y diferencias constituye una representación mental, o subtipo de exposición de información que sugiere la búsqueda de elementos que se oponen, en su estructura, en su funcionamiento, en su procedencia o en su utilidad. En la comparación, además de los opuestos también es factible identificar semejanzas y complementariedades en el asunto. Este tipo de estructura, además de contrastar, puntualiza la clase a la que pertenece un fenómeno en particular.
Secuencia	Esta forma de organización asocia, ordena a los elementos con cierto rasgo común, estableciendo una secuencia temporal o espacial. Las señalizaciones o marcas lingüísticas que puede incluir son: primero, segundo, tercero, en primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otra parte, primero, posteriormente, luego, etc.

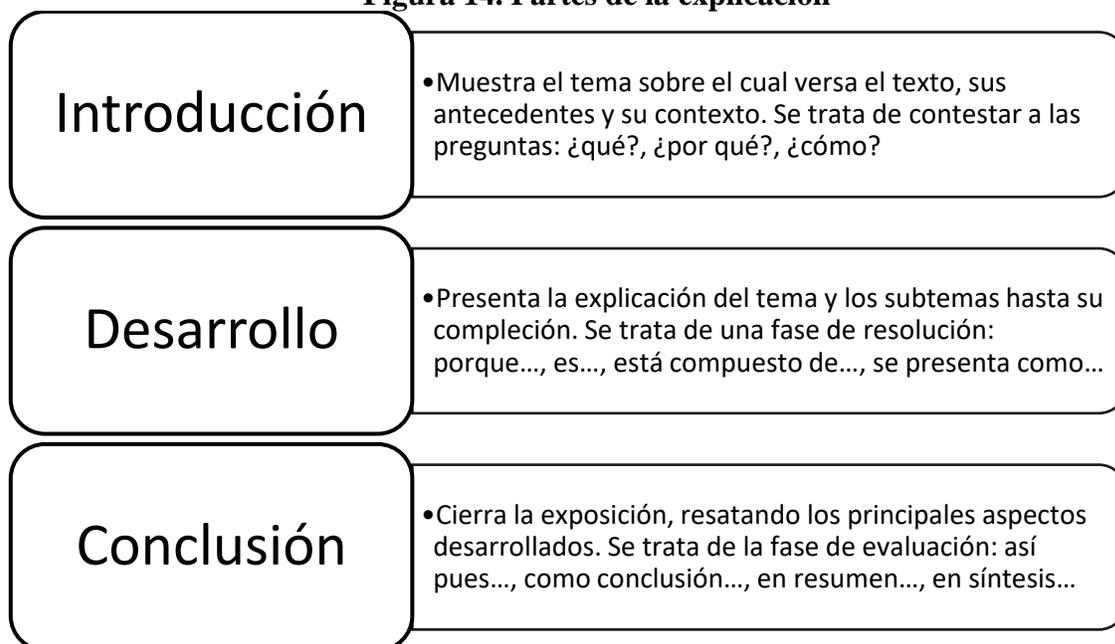
Fuente: adaptado de Ramira Disla, “Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita”, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Año 12, No. 23 ejero-junio, 2015, p. 58; Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, “El texto expositivo y su escritura”, *Folios*, No. 32, julio 2010, pp. 74-76.

El siguiente paso, según la estrategia de Sánchez, Orrantia y Rosales es operar el texto con las macrorreglas. Sin embargo, es preciso aclarar que este es un proceso recursivo que se ha llevado a cabo desde el inicio: por un lado, al establecer la progresión temática ha salido a relucir la microestructura del texto, mediante las relaciones de conexión y coherencia de los enunciados que lo componen. Por otro lado, el conocimiento y uso de los esquemas organizativos ha permitido descubrir que el texto explicativo tiene varias superestructuras. Así, con la conjunción de lo anterior puede alcanzarse la macroestructura, es decir, la comprensión del texto explicativo.

Ahora bien, el uso de las macrorreglas que se propone en este tercer punto tiene como objetivo que el alumnado opere el texto, es decir, que transforme la información para producir

uno nuevo, respetando la superestructura del texto base mediante la supresión, selección, generalización y construcción de enunciados. Para llevar a cabo estas operaciones, se sugiere el uso de las siguientes preguntas ¿Puede seleccionarse un enunciado del texto que explique, de manera explícita, la causa de la felicidad señalada? ¿Puede suprimirse algún enunciado del texto porque ya se explicó o porque resulta repetitivo? ¿Puede sustituirse una secuencia de enunciados o conceptos por un ejemplo más general? ¿Puede redactarse un enunciado completamente nuevo para explicar alguna idea de manera más sencilla o clara? Finalmente, el último paso consiste en estructurar el texto en sus tres partes básicas: introducción, desarrollo y conclusión, para organizar semánticamente el contenido.

Figura 14. Partes de la explicación



Fuente: Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, “El texto expositivo y su escritura”, *Folios*, No. 32, julio 2010, pp. 79-80.

En síntesis, más que ofrecer un listado de características lingüísticas que debe presentar un tipo textual, esta propuesta busca proporcionar una ruta para que el profesorado guíe al alumnado tanto en la distinción de los textos informativos a partir del objetivo comunicativo y esquema organizativo, como en la producción de estos mediante la activación de las habilidades cognitivolingüísticas correspondientes: describir, narrar y explicar. Dicha ruta favorece también el desarrollo del pensamiento comprensivo del alumnado, así como la puesta en práctica de los recursos cognitivos que favorecen el trabajo autónomo y la metacognición del alumnado.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Planeación

La propuesta didáctica que se ofrece en este trabajo busca acompañar al docente del Taller de análisis y producción de textos I, quien enfrenta la retadora labor de preparar al alumnado que cursa su último año de bachillerato, ya sea para continuar con sus estudios en el nivel superior, o bien, para incorporarse al mundo laboral. Por tal motivo, satisfacer las necesidades comunicativas que ambos perfiles demandan, implica diseñar actividades que desarrollen el pensamiento comprensivo del alumnado en torno a la lengua, mediante la activación de las habilidades cognitivolingüísticas que le permitan procesar la información, con fundamento en el modelo constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, y del enfoque comunicativo de la lengua. Alinear dichas actividades con las necesidades comunicativas del alumnado requirió replantear algunos de los contenidos propuestos en el programa de esta asignatura bajo los principios más recientes que rigen los enfoques antes mencionados, así como contemplar una puesta en práctica de manera híbrida para su realización.

3.1.1. Presentación

Esta propuesta didáctica está dirigida al alumnado que cursa el Taller de análisis y producción de textos I, comprendido en el quinto semestre del plan de estudios del Colegio de Bachilleres. Nace del interés por abordar la comunicación como una actividad humana intencional y voluntaria, por lo que se plantea desde el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, a la luz de la pragmática, como respuesta a la concepción tradicional que predomina aún en algunos planes de estudio, como el de este subsistema, en el que la comunicación se ve reducida a una simple transmisión de información.

Guiar al alumnado bajo esta óptica requiere estimular su pensamiento comprensivo para propiciar que use las habilidades cognitivolingüísticas: describir, narrar y explicar, en actividades escolares significativas. Es decir, se busca situar al alumnado ante actividades que integren las competencias cognitivas propias del pensamiento comprensivo: comparar, clasificar, analizar, sintetizar y secuenciar¹, con la intención de que este active las habilidades cognitivolingüísticas mencionadas.

¹ Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizarraga, *Competencias cognitivas en educación superior*, p.40.

En consecuencia, este trabajo propone una estrategia didáctica que concibe la comunicación como una actividad voluntaria e intencional, para distinguir los textos informativos: descriptivo, narrativo y expositivo, con base en su objetivo comunicativo. De este modo, con la secuencia graduada de actividades aquí propuesta, el alumnado irá de comprender a distinguir los textos informativos utilizando, a la vez, las habilidades cognitivolingüísticas que dan lugar a estos.

Ahora bien, la presente está diseñada para implementarse en el primero de los tres cortes de aprendizaje considerados en el programa de asignatura del Taller, denominado: *Comunicación e integración*, cuyo propósito señalado es: “el alumno será capaz de valorar la corresponsabilidad de las personas y demás elementos del proceso de comunicación en distintos mensajes, para generar alternativas de solución a problemas en diferentes ámbitos”.² Este corte comprende la siguiente tabla de contenidos que evidencia el sesgo tradicionalista impregnado todavía en el programa de asignatura del taller, el cual se busca actualizar con esta propuesta.

Cuadro 6. Contenidos del Taller de análisis y producción de textos I

Eje	Componente	Contenido central	Contenido específico	Aprendizaje esperado	Producto esperado
Comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás.	El estudiante como partícipe del proceso de comunicación en distintos contextos.	El proceso de comunicación como una forma de integrarse y comunicarse responsablemente en un contexto social.	-El proceso de comunicación (elementos, barreras, intención y retroalimentación de mensajes. -La intención e interacción de emisores y receptores y distintas situaciones de comunicación y diversos contextos. -La función de los elementos del proceso y de las barreras en la comunicación.	Reactiva aprendizajes previos de materias del campo de Comunicación, Humanidades y Ciencias sociales. Analiza los elementos del proceso de comunicación y las barreras que impiden la interacción y retroalimentación de mensajes en distintas situaciones comunicativas (orales y escritas) en diferentes contextos. Aplica las funciones de la lengua en distintos ámbitos.	Portafolios de evidencias que contengan: Evidencia 1. Antología comentada de diferentes prototipos textuales. Primer avance del producto integrador. Evidencia 2. Comentario de distintos mensajes. Evidencia 3. Prueba de opción múltiple.

Fuente: Colegio de Bachilleres, *Taller de análisis y producción de textos I. Programa de asignatura*, p. 28.

² Colegio de Bachilleres, *Taller de análisis y producción de textos I. Programa de asignatura*, p. 32.

Si bien para este corte se considera la solución de problemas como parte del propósito a lograr, llegar a este punto requiere desarrollar una serie de competencias cognitivas con diferentes niveles de complejidad y dependencia entre sí. Esta propuesta, al inaugurar la asignatura, se centra específicamente en estimular el pensamiento comprensivo, cuyas competencias para interpretar la información son la base para el desarrollo de otras que la evalúan y la amplían. Estas, posteriormente, permitirán llegar a la toma de decisiones relevantes y a la solución de problemas, las denominadas competencias complejas. Abordar los siguientes peldaños del pensamiento humano: crítico, creativo y complejo, representa una zona de oportunidad para futuras propuestas didácticas e investigaciones.

La propuesta contempla los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Para diagnosticar el conocimiento previo del alumnado con respecto a los aprendizajes esperados, se propone un breve cuestionario que aborda cuestiones generales sobre los textos informativos, misma que debe aplicarse de manera previa a la implementación de la estrategia. La evaluación formativa está compuesta por las actividades programadas para cada sesión, así como por las extraclase, todas estas con su respectiva gradación de aprendizajes, interrelación y retroalimentación. La sumativa, por su parte contempla tres rubros:

- a. Portafolio de evidencias: considera la entrega en tiempo y forma de las actividades realizadas durante o después de la clase, solicitadas por el profesorado. Constituye el cuarenta por ciento de la evaluación del corte.
- b. Actitudinal: registra la asistencia a clase del alumnado, su actitud en esta, así como la calidad y disponibilidad para participar en la misma. Constituye el treinta por ciento de la evaluación del corte.
- c. Actividad integradora: contempla la producción de un texto explicativo, a partir de un texto base del mismo tipo. Constituye treinta por ciento restante de la evaluación.

Para finalizar esta presentación, solo resta mencionar que, para este primer corte de aprendizaje, el programa de asignatura considera una carga horaria de catorce horas, lo cual brinda la flexibilidad de adaptar el número de sesiones y la duración de estas, de acuerdo con las necesidades, los tiempos y las posibilidades particulares de trabajo con el grupo, ya que

esta propuesta plantea, específicamente, once sesiones de sesenta minutos para ser desarrolladas.

3.1.2. Objetivo general y objetivos específicos de la estrategia

La presente propuesta tiene como objetivo general que el alumnado distinga los textos informativos: descripción, narración y explicación; como objetivos específicos contempla, por un lado, que el alumnado identifique el objetivo comunicativo y los esquemas organizativos de cada uno y, por el otro, que produzca un texto informativo original mediante la activación de las habilidades cognitivolingüísticas correspondientes.

3.1.3. Justificación

La comunicación entendida como un proceso de transmisión o intercambio de información empaquetada ha sido la concepción con la que muchos estudiantes se han aproximado al estudio de este fenómeno, lo cual la ha reducido a un esquema simplista muy alejado de lo que en realidad encierra un encuentro comunicativo. Si se observa el cuadro de contenidos del programa de asignatura, cuadro 6, en esta se utilizan conceptos que, desde su propia denominación, contribuyen a reforzar la idea de la comunicación como un proceso mecánico y no como una actividad que requiere de la participación de un ser humano con un propósito, para efectuarse.

De este modo, si se apuesta por establecer escenarios de enseñanza-aprendizaje que busquen dar cuenta de la complejidad de la comunicación humana a través de la participación del propio alumnado en situaciones escolares significativas, se estará contribuyendo a cambiar el paradigma comunicativo para trasladarlo de un simple intercambio de información empaquetada, a un comportamiento intencional en el marco de una estructura social determinada.

El modelo comunicativo que se deriva de este cambio de paradigma incorpora una dimensión cognitiva que la presente estrategia busca resaltar a través de actividades que compaginan el desarrollo tanto de las competencias cognitivas de comprensión como de las habilidades cognitivolingüísticas para describir, narrar y explicar, con el fin de que el alumnado distinga los textos informativos a partir de su objetivo comunicativo. Además,

dichas actividades permitirán que reflexione, sobre las expectativas y las pautas que condiciona la actuación comunicativa.

En relación con lo anterior, esta propuesta responde también a la necesidad de reflexionar la educación escolar como una práctica social con una función socializadora que constituye el sostén de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje escolar, visión que sustenta este trabajo: el proceso de desarrollo personal y de conformación de la identidad del individuo es inseparable del proceso de socialización mediante el cual se incorpora a una sociedad y a una cultura determinadas.

3.1.4. Secuencia de la estrategia didáctica: descripción, materiales educativos y formas e instrumentos de evaluación por sesión.

- Descripción general

La propuesta didáctica está pensada para poder implementarse tanto en una modalidad presencial como en línea, por lo que las actividades pueden adaptarse a cualquiera de los dos entornos. De este modo, se da por sentado el uso de un aula virtual para la ejecución de las actividades y esta no será considerada como un recurso didáctico que deba señalarse en el cuadro descriptivo de cada sesión.

CUADRO DESCRIPTIVO GENERAL

Los textos informativos y sus objetivos comunicativos		
Fechas de inicio y final de la secuencia Primeras tres semanas del ciclo escolar (agosto-septiembre-octubre)		
Elaborador Pamela Adriana González Muñoz	Plan de estudios Colegio de Bachilleres	
Asignatura Taller de análisis y producción de textos I	Ubicación en el plan de estudios Quinto semestre	
Corte 1 Comunicación e integración	No. de sesiones y horas por sesión Once sesiones de sesenta minutos	
Propósito del corte El estudiante valora la corresponsabilidad de las personas y demás elementos del proceso de comunicación en distintos mensajes, para generar alternativas de solución de problemas en diferentes ámbitos.		
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
Sesión 1. La comunicación humana		
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación humana. • La intención comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerda aprendizajes previos de materias del campo de la lengua. • Reconoce la intencionalidad de las entidades humanas en una situación comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de su comportamiento en un encuentro comunicativo real. • Practica el respeto y la tolerancia frente a la interacción comunicativa.

	como propiedad definitoria de la comunicación.	
Sesión 2. La situación comunicativa		
<ul style="list-style-type: none"> • La situación comunicativa y sus elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las situaciones comunicativas de acuerdo con el grado de formalidad que presentan. • Identifica los elementos de la situación comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma consciencia de las repercusiones sociales en su propio comportamiento comunicativo.
Sesión 3. Las representaciones mentales		
<ul style="list-style-type: none"> • Las representaciones mentales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Internas y externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las representaciones mentales como base de la comprensión mutua y de la vida en sociedad. • Distingue las representaciones mentales internas de las externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Practica el respeto y la tolerancia ante las opiniones de los demás. • Recupera su propio horizonte de experiencias previas para la interpretación de las experiencias de los otros.
Sesión 4. El objetivo comunicativo		
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo comunicativo. • El texto como unidad comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la relación entre objetivos comunicativos y textos. • Identifica objetivos comunicativos, en textos reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia la experiencia de lectura.
Sesión 5. Las maneras de informar		
<ul style="list-style-type: none"> • Las maneras de informar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las tres maneras de añadir representaciones mentales: describir, narrar e informar. • Define con sus propias palabras las maneras de informar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora con sus pares en el logro de los aprendizajes esperados.
Sesión 6. La descripción		
<ul style="list-style-type: none"> • La descripción: objetivo comunicativo y estructura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el objetivo comunicativo de la descripción. • Identifica la estructura de la descripción. • Produce un texto descriptivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa por mejorar sus habilidades comunicativas.
Sesión 7. La narración		
<ul style="list-style-type: none"> • La narración: objetivo comunicativo y estructura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el objetivo comunicativo de la narración. • Identifica la estructura de la narración. • Distingue secuencias narrativas de descriptivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se responsabiliza del trabajo en equipo. • Reflexiona sobre su propio aprendizaje.
Sesión 8. La explicación		

<ul style="list-style-type: none"> • La explicación: objetivo comunicativo. • La progresión temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el objetivo comunicativo de la explicación. • Construye la progresión temática de un texto explicativo. • Identifica la progresión temática como elemento estructural de la explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra constancia en el ejercicio de las actividades. • Se comporta respetuosamente.
Sesión 9. La explicación II		
<ul style="list-style-type: none"> • Las maneras de organizar una explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la estructura variable de la explicación. • Categoriza textos en subtipos expositivos. • Identifica las maneras de organizar una explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere conocimientos para la mejora de su competencia comunicativa escrita.
Sesión 10. La explicación III		
<ul style="list-style-type: none"> • Los esquemas organizativos de la explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compara los esquemas organizativos del texto expositivo. • Construye el esquema organizativo de un texto explicativo real. • Organiza la información de un texto expositivo en un esquema organizativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Practica el respeto y la tolerancia frente a la interacción comunicativa. • Colabora con sus pares. • Valora el trabajo en equipo.
Sesión 11. La explicación IV		
<ul style="list-style-type: none"> • La estructura del texto explicativo: introducción, desarrollo, conclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la estructura de un texto explicativo. • Produce un texto explicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autovalora sus propias capacidades para producir textos.

- Esquema de evaluación

La presente estrategia sigue un esquema de evaluación inspirado en los acuerdos derivados del trabajo colegiado de la Academia de Lenguaje y Comunicación del Plantel 1 “El Rosario” del Colegio de Bachilleres, el cual considera los siguientes rubros:

1. Portafolio de evidencias: 40/100%

Este rubro del esquema de evaluación contempla la entrega en tiempo y forma de las actividades asincrónicas o extraclase. Debe tenerse en cuenta que la presente estrategia puede ser implementada en una modalidad en línea o presencial, con sus respectivas adecuaciones. Una ventaja del portafolio de evidencias es que en ambas modalidades puede utilizarse como instrumento de evaluación.

2. Actitudinal 30/100%

El rubro actitudinal del esquema de evaluación considera el 80% tanto de asistencia a las clases, como de participación en estas, por lo que se sugiere llevar un registro por sesión, pues predominará como forma de evaluación durante estas. La presente estrategia, como ya se ha señalado, está planeada para implementarse en una modalidad híbrida, por lo que se sugiere el uso de alguna plataforma que, principalmente en el caso de las clases en línea, permita la participación e interacción del alumnado durante la actividad, ya sea de manera oral o escrita.

3. Actividad integradora 30/100%

La actividad integradora consiste en la producción de un texto explicativo, a partir de un texto base del mismo tipo, en el que el alumnado pondrá en práctica los aprendizajes esperados: primero: comprender el texto como una unidad comunicativa, segundo: identificar los elementos que lo componen, tercero: distinguir las diferentes formas de organizar la información que presenta, cuarto: operar las macrorreglas y, finalmente: producir un texto de manera autónoma.

Cabe señalar que se realizan tres evaluaciones sumativas al semestre, los cuales son denominados cortes de aprendizaje o parciales. El esquema arriba señalado se aplica en cada uno y, al término del semestre, se promedian las evaluaciones sumativas para asignarle una calificación final al alumnado. La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo de grado está planeada para implementarse durante el primer corte de aprendizaje del semestre y abarca los tres rubros. A continuación, se explica más detalladamente en qué consiste cada uno de ellos.

Actividad diagnóstica
¿Qué tanto sabes sobre los textos informativos?

El objetivo de esta actividad es ofrecer al profesorado una herramienta que le permita observar el conocimiento previo que posee el alumnado sobre los contenidos que esta estrategia pretende abordar. Las respuestas correctas se resaltan en negrita y los textos, por motivos de espacio se proporcionan después de las preguntas.

1. En el texto “Huevos a montón” predomina la:
 - a. **narración**
 - b. descripción
 - c. prescripción
2. Indica el inciso que corresponde a una secuencia descriptiva en el texto “Descifran la totalidad del genoma humano”:
 - a. 1
 - b. 2
 - c. **3**
3. Los textos explicativos organizan la información de diferentes maneras. Una de estas formas es la *causalidad*, la cual consiste en una relación entre ideas antecedentes y consecuentes que establece una cadena en la que se plantean unas causas con sus consecuencias. Otra forma de organizar la información es a través de la *clasificación*, es decir, dividiéndola en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo. La *comparación* organiza la información en los elementos que se oponen, en su estructura, en su funcionamiento, en su procedencia o en su utilidad. Lee el texto: “¿Podrá salvarse la vaquita marina?” e identifica la manera en la que se organiza la información.
 - a. comparación
 - b. **causalidad**
 - c. clasificación
4. Lee los siguientes textos y elige el que tiene un registro lingüístico informal.
 - a. “Nueva imagen de un agujero negro”.
 - b. “La madurez de los planetas”.
 - c. **¿A qué huele el universo?**
5. ¿Cuál es el objetivo comunicativo de una explicación?
 - a. informar sobre acciones y secuencias de acciones reales o ficticias, realizadas por una entidad animada o humana.
 - b. **informar sobre una idea, un concepto o un hecho para hacerlo comprensible.**
 - c. informar sobre las características de entidades, estados o procesos reales o ficticias.

Texto A

Huevos a montón

Las aves tienen distintas estrategias para protegerse de los depredadores, como ocultar sus nidos en lugares de difícil acceso o camuflar los huevos mediante el color.

Al amparo de la noche muchas tortugas marinas salen a la playa para cavar su nido, desovar y cubrirlo de arena, eliminando con las aletas todo rastro de su actividad. El nido debe quedar muy bien escondido porque mamá tortuga volverá al mar y los huevos quedarán abandonados a su suerte. Si los nidos se salvan de la cacería ilegal, las crías al nacer deberán esquivar a los depredadores que las esperan para darse un festín. En general, por cada 1 000 huevos de tortuga solo una cría alcanzará la vida adulta.

Los caimanes si vigilan el enorme nido que construyen de lodo, plantas y ramas, pero sólo el 2% de las crías sobrevivirá. En Florida hay gente que compra piel y carne de caimán, por lo que también hay cacería legal de huevos —conviene hacerlo cuando la madre no está cerca—. Una vez localizado el nido, se marca la parte superior de cada huevo para que al transportarlos en cajas acojinadas se coloquen exactamente igual que en el nido, pues si se ponen al revés, el embrión se puede ahogar. Los huevos son llevados a una granja de caimanes, donde con suerte podrán eclosionar y las crías recién nacidas crecer.

Otra cacería lícita y deliciosa de huevos se encuentra en la antigua tradición cristiana de esconder huevos de gallina cocidos o de chocolate para la Pascua. Asimismo es tradicional en la informática, en los programas de computación pero especialmente en los videojuegos, que los creadores dejen ocultos “huevos de Pascua”: mensajes secretos, referencias, homenajes... que son divertidos, pero difíciles de encontrar.

Se acerca la Pascua y podrías organizar una cacería de huevos decorados, o buscar los que esperan escondidos en películas y series de televisión.

—I.M.

Fuente: Martha Duhne Backhauss, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 281, abril 2022, p. 6. [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/280/revista-cv-280.pdf>>

Texto B

<p>Descifran la totalidad del genoma humano</p> <p>El consorcio Telómero a Telómero (T2T), en el que participan científicos del Instituto de Investigación del Genoma Humano, los Institutos Nacionales de Salud, la Universidad de California en Santa Cruz y la Universidad de Washington, dio a conocer en la revista <i>Science</i> que descifró el genoma humano completo 20 años después de que se diera a conocer el primer borrador, que cubría cerca del 92%. El restante 8%, que podría parecer poco, es un paso gigantesco, ya que no solo completó la información de nuestro genoma, sino que corrigió algunos errores, como si por primera vez contáramos con los lentes adecuados para ver en foco la secuencia completa de nuestro material genético.</p>	2
<p>La primera vez que se descifró el genoma, los científicos descubrieron que en ciertas partes del ADN existían regiones, con frecuencia repetitivas, que en ese momento eran demasiado confusas para descifrarlas. El 8% recién descrito llena esas lagunas.</p> <p>Una analogía muy utilizada compara al ADN con un texto escrito en un alfabeto de cuatro letras, los nucleótidos, que se encuentran divididos en capítulos, los cromosomas. Los humanos tenemos 46 cromosomas que contienen más de 3 000 millones de letras.</p>	
<p>Hay tramos de la cadena del ADN que equivalen a instrucciones para que la célula fabrique las proteínas necesarias para el funcionamiento del organismo. Pero estos tramos son solo una pequeña parte del genoma humano: cerca del 2%. El resto no contiene información para fabricar proteínas y su función todavía no se entiende bien, aunque ya sabemos que algunas partes o secuencias tienen la tarea de controlar el funcionamiento de ciertos genes. Tales secuencias con frecuencia se encuentran en los telómeros de los cromosomas, que son como las puntas duras de las agujetas y al parecer sirven para lo mismo que estas: evitar que el cromosoma se desenrede. También hay telómeros en la parte central de los cromosomas y desempeñan un papel esencial en la división celular, así como en la formación de óvulos y espermatozoides. Los errores en estos procesos pueden causar malformaciones congénitas o cáncer.</p>	1
<p>Pero el hecho es que no sabemos con exactitud cuál es la función del 98% del material genético que no lleva a la producción de proteínas, que hasta hace poco se conocía como ADN basura. Un científico que participó en este proyecto dijo que la tarea de secuenciar estas regiones del ADN fue como armar un rompecabezas de 1 000 piezas de un cielo gris y nublado. Para lograrlo utilizaron dos tecnologías desarrolladas recientemente: una que permite leer hasta un millón de letras de ADN en una "vuelta", pero con una precisión modesta, y otra que lee cerca de 20 000 letras, pero con precisión mucho mayor. La secuenciación completa del ADN es un paso más para entender mejor la evolución y la diversidad de las distintas poblaciones humanas, así como la causa de enfermedades de origen genético.</p>	<p>La secuenciación completa del material genético humano nos ayudará a comprender de manera más precisa qué papel desempeña nuestro ADN tanto en el funcionamiento normal del organismo como en sus fallas.</p>

Fuente: Martha Duhne Backhaus, "Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología", en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 282, mayo 2022, p. 6. [En línea] <http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/282/revista-cv-282.pdf>

Texto C

¿Podrá salvarse la vaquita marina?

La vaquita marina es una marsopa que solo habita en las aguas del norte del Mar de Cortés, o Alto Golfo de California. Es también el único mamífero marino mexicano de la familia Phocoenidae, o marsopas verdaderas, que son los cetáceos más pequeños del mundo.

Esta especie se encuentra en peligro crítico de extinción. La población total, que en 1997 se calculaba en 570 individuos, ha disminuido a 10; la causa principal es la pesca incidental. Las vaquitas marinas caen en las redes de pescadores que buscan otra especie, la totoaba, un pez que también está en riesgo de extinción debido a la sobrepesca. Desde hace años se prohibió la pesca de la totoaba para intentar salvar a ambas especies; no obstante, esta práctica no se ha eliminado.

Muchos científicos y ambientalistas trabajan para salvar a la vaquita marina, pero la incógnita era si con tan pocos ejemplares la genética no jugaba en su contra. En poblaciones tan pequeñas es altamente probable que los ejemplares que quedan estén emparentados, lo que aumenta las probabilidades de transmitir mutaciones dañinas a la descendencia.

Un equipo de científicos de la Universidad de California realizó estudios genéticos en muestras de tejido de 20 vaquitas marinas que vivieron entre 1987 y 2017, y que se conservaban en condiciones de laboratorio. Descubrieron que de 12 especies de mamíferos marinos que analizaron genéticamente, las vaquitas tenían el menor número de mutaciones potencialmente dañinas. La razón es que la baja abundancia natural de las vaquitas les permitió eliminar gradualmente las variantes genéticas dañinas y han sobrevivido cientos de miles de años con una escasa diversidad genética.

De acuerdo con los resultados de este estudio, publicado en la revista *Science*, la vaquita marina podría sobrevivir si la pesca de totoaba se frena por completo.



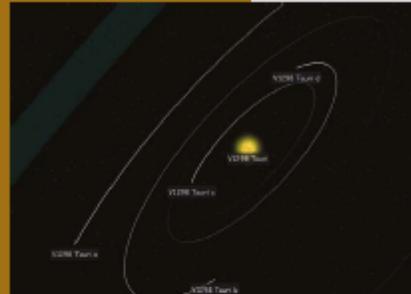
Fuente: Martha Duhne Backhauss, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 283, junio 2022, p. 6. [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/283/revista-cv-283.pdf>>

Texto D

La madurez de los planetas

Un equipo internacional de científicos del Instituto de Astrofísica de Canarias y de otras instituciones de España, Italia, Alemania, Bélgica y el Reino Unido, así como el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica de México, realizó un estudio que revela que los planetas gigantes en un sistema estelar podrían llegar a su madurez mucho antes de lo que se pensaba.

De acuerdo con las teorías aceptadas acerca de la evolución planetaria, los planetas gigantes jóvenes son de gran diámetro y baja densidad. Al cabo de cientos de millones de años, se contraen hasta alcanzar su tamaño final. Pero estas teorías no se habían podido poner a prueba, ya que estudiar exoplanetas se dificulta por el brillo y la actividad de las estrellas que orbitan.



Exoplanet Exploration Program/NASA/JPL

El sistema planetario V1298 TAU está compuesto de una estrella joven con cuatro planetas: dos del tamaño de Neptuno, uno del de Saturno y uno del de Júpiter. Los descubrieron en 2019 astrónomos del Laboratorio de Propulsión a Chorro de la NASA. Desde entonces han estudiado dos de ellos con varios telescopios situados en el espacio y en la Tierra para calcular su tamaño y su masa. Esta información sugiere que los planetas gigantes pueden contraerse más rápido de lo que se pensaba, es decir, que pueden llegar a su tamaño final en etapas tempranas de su evolución.

Los resultados de esta investigación, publicados en la revista *Nature Astronomy*, ofrecen a los investigadores datos sobre lo que ocurrió durante la infancia de ese sistema estelar, aunque los investigadores aclaran que aun no saben si V1298 Tau es un caso normal o si se trata de algo excepcional. Estos resultados nos permitirán tener una mejor idea de la evolución temprana de los sistemas planetarios, incluido el nuestro.

Fuente: Martha Duhne Backhauss, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 280, marzo 2022, p. 6. [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/280/revista-cv-280.pdf>>

Texto E

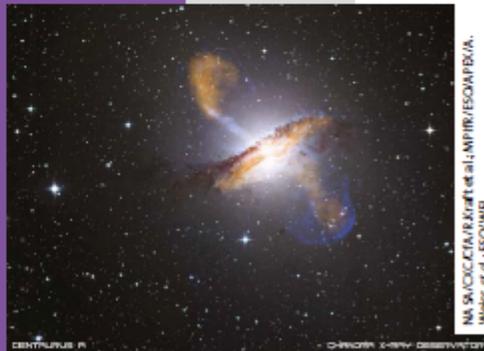
Nueva imagen de un agujero negro

El mismo equipo internacional que obtuvo la famosa imagen del horizonte de eventos de un agujero negro en el centro de la galaxia M87 ha dado a conocer las imágenes de otro agujero negro en la galaxia elíptica Centauro A obtenidas con el Telescopio del Horizonte de Eventos (THE).

El THE utiliza las antenas de ocho grandes observatorios distribuidos por toda la Tierra que trabajan de manera simultánea, incluido el Gran Telescopio Milimétrico situado en el volcán Sierra Negra, Puebla. El consorcio lo integran 13 instituciones científicas con más de 300 investigadores de África, Asia, Europa, Norte y Sudamérica. El telescopio virtual tiene una capacidad de ver detalles equivalente a la que sería necesaria para medir el tamaño de una tarjeta de crédito a la distancia de la Luna.

La imagen dada a conocer en julio pasado en un artículo de la revista *Nature Astronomy* fue captada al mismo tiempo que la de M87, hace cuatro años. Centauro A está a cerca de 13 millones de años luz de la Tierra y es una de las galaxias más cercanas y brillantes cuando se observa en el rango de las ondas de radio. El agujero negro que se aloja en su centro tiene una masa de 55 millones de veces la del Sol, mucho menos que la del que se encuentra en el centro de M87, de 6 500 millones de masas solares, y más que la del centro de la Vía Láctea, de cuatro millones de masas solares.

Con la nueva imagen se pudo determinar la ubicación exacta del agujero. También se observó el chorro de gas que emerge del agujero negro, como en otras galaxias de las llamadas activas. La imagen reveló detalles que no se habían visto en otras fotografías del chorro; por ejemplo, que se ve como dos franjas brillantes con un centro oscuro. Esto quizá se deba a que los bordes del chorro rozan con algo en el medio circundante y se calientan.



Fuente: Martha Duhne Backhauss, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 274, septiembre 2021, p. 6. [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/274/revista-cv-274.pdf>>

Texto F

#¿cómoves?digital 11

 aquí estamos

¿A qué huele el universo?

Esa fue la pregunta que un profesor hizo en clase y a la cual respondió: "Mi Universo tiene aroma a cacao con azúcar y dulces de coco de todos los colores. También puedo sentir el olor de muchas flores y, dependiendo de la temporada, unos serán más fuertes que otros, como el cempasúchil, que avisa que las calaveritas están cerca. Asimismo, el Universo huele al humo de los carros, de los cigarrillos, de las motocicletas y de todo lo que nubla la vista".



El profesor guardó silencio y luego dijo: "Es verdad que unos sitios huelen mejor que otros, pero el Universo en realidad huele a amoníaco, que despiden un olor parecido al de la orina de perro o al pescado descompuesto; a sulfuro de hidrógeno, que huele a huevo podrido; a fosforina, que es como olor a ajo; a carbolino, que despiden olor a estiércol; y a cianuro de hidrógeno, que huele a almendras amargas. En las estrellas IRAS 16293-2422 se encontró glicolaldehído, que puede oler a glucosa o azúcar, y también está Sagitario B, una nebulosa gigante en la que se ha descubierto formiato de etilo, sustancia que huele a frambuesas y ron".

En ese momento pensé: indudablemente la ciencia ve al Universo de otra manera.

Úrsula Mundo Valencia
Colegio de Bachilleres Plantel 13
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

 Ganadora del Concurso "Aquí estamos" 2021.

este espacio ES TUYO

Aquí puedes publicar tus reflexiones y experiencias en torno a la ciencia. Envíanos un texto breve y tus datos a atm@revista.digital.unam.mx

Fuente: Úrsula Mundo Valencia, "¿A qué huele el universo?", en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 278, enero 2022, p. 6. [En línea] < <http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/278/revista-cv-278.pdf> >

SESIÓN 1. LA COMUNICACIÓN HUMANA				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación humana. • La intención comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerda aprendizajes previos de materias del campo de la lengua. • Reconoce la intencionalidad de las entidades humanas en una situación comunicativa como propiedad definitoria de la comunicación. 		<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de su comportamiento en un encuentro comunicativo real. • Practica el respeto y la tolerancia frente a la interacción comunicativa. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> • Invita a reflexionar sobre conocimientos previos del uso de la lengua y guía una plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la lluvia de ideas: “La comunicación humana.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas guía, Mentimeter.³ 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la actividad: “Club de conversación”, conforma los equipos y proporciona los temas guía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con sus pares en grupos de tres personas a partir de los temas sugeridos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temas guía para el club de conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación. Rubro actitudinal. 	20 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> • Invita a reflexionar sobre la conversación mantenida y guía una plenaria al respecto. • Explica la intencionalidad como propiedad definitoria de la comunicación. • Explica la actividad extraclase: “Un juego en serio”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta en plenaria su experiencia durante el club de conversación y reflexiona sobre las características del encuentro. • Reconoce la intención como la propiedad central de la comunicación. • Atiende las indicaciones del profesorado al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta guía; definición de <i>comunicación humana</i> (fig. 17) y <i>conversación</i> (fig. 18). 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación. Rubro actitudinal. 	25 minutos

³ Aplicación que permite crear presentaciones o encuestas con comentarios en tiempo real. <https://www.mentimeter.com/es-ES>

SESIÓN 1. LA COMUNICACIÓN HUMANA

Inicio

Actividad 1.1. Plenaria: La comunicación humana

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado recuerde los conocimientos previos que posee en torno a la comunicación, para ello se planteará un conjunto de preguntas detonadoras para fomentar y guiar el diálogo durante la plenaria.

- **Orientaciones para el profesorado**

Esta actividad puede realizarse en una modalidad presencial a manera de una cómoda charla guiada por el profesorado, o bien, si desea implementarse en una modalidad en línea, puede utilizarse la plataforma Mentimeter para fomentar la participación del alumnado que no se aventura a abrir el micrófono por timidez o que no cuenta con uno para hacerse escuchar. Se sugiere preparar con anticipación una presentación en la plataforma de Mentimeter, la cual permite hacer preguntas que pueden ser contestadas en tiempo real por los participantes, a través de un enlace o ingresando el código de la presentación directamente en la aplicación móvil. Plantear las preguntas a través de esta plataforma sirve de apoyo para la plenaria, ya que permite al docente recuperar las respuestas del alumnado y guiar la conversación evitando la dispersión de esta.

Preguntas guía

- ¿Cuándo te comunicas?
- ¿Para qué te comunicas?
- ¿Cómo definirías la comunicación humana?

Dado que el alumnado tendrá acceso a la presentación directamente en su dispositivo, resulta conveniente compartir la pantalla durante la videollamada, en caso de estar en la modalidad de clases en línea, para proporcionar las indicaciones a los alumnos que se incorporen tarde a la sesión y ahorrar tiempo. El enlace a la encuesta puede incluirse en el gráfico de las instrucciones a manera de hipervínculo. Para llevar un mejor control de las participaciones se recomienda realizar una encuesta por grupo.

Figura 15

Indicaciones para el alumnado
 <p>Plenaria comunicación humana</p> <hr/> <p>INSTRUCCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Abre la aplicación de Mentimeter en tu dispositivo móvil o ingresa al sitio web desde el navegador de tu computadora.<input type="checkbox"/> Escribe el código de la presentación o accede a ella a través del enlace proporcionado en el chat.<input type="checkbox"/> Responde las preguntas planteadas a través de la plataforma.<input type="checkbox"/> Participa de manera oral en la plenaria comentando tus respuestas y las de tus compañeros(as).<input type="checkbox"/> Sube la evidencia de tu participación en la asignación correspondiente.

Fuente: elaboración propia.

Se solicitará al alumnado que entregue, en la asignación correspondiente en el aula virtual, la captura de pantalla de sus respuestas en Mentimeter para integrarla al conteo de participaciones, uno de los rubros del esquema de evaluación general del corte de aprendizaje.

Desarrollo
Actividad 1.2. Club de conversación

Duración: 20 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado participe en un encuentro comunicativo real con sus pares y lo experimente como un proceso interactivo a fin de que pueda reflexionar sobre la intencionalidad de los participantes.

- **Orientaciones para el profesorado**

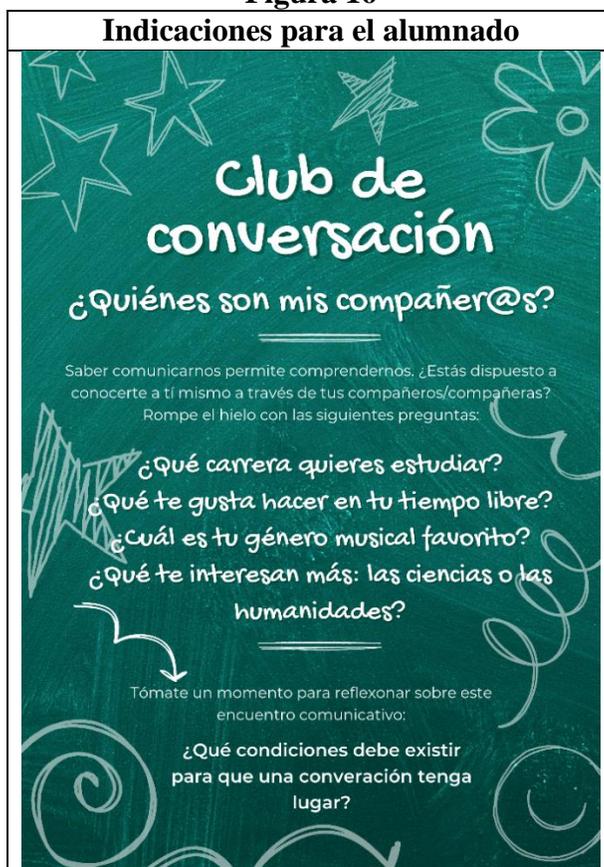
Esta sesión se ubica al inicio del primer corte de aprendizaje del ciclo escolar, lo cual implica que el alumnado no se conoce entre sí. Por tal motivo, se sugiere plantear la actividad de manera amigable y atractiva, procurando transmitir una actitud positiva y empática que establezca un entorno seguro y motivante para el alumnado. En este sentido, las ventajas de

realizar el club de conversación son dos: puede servir tanto para romper el hielo entre pares como para cimentar la integración del grupo.

Para llevar a cabo la actividad es necesario dividir al alumnado en grupos de tres a cuatro personas mediante el uso de las salas del aula virtual durante la videollamada, en caso de ser modalidad en línea. Este proceso puede generarse de manera automática en la aplicación de escritorio de Microsoft Teams⁴, dicha plataforma reparte, de forma aleatoria, a los integrantes de la reunión en salas de trabajo. Es importante mencionar que cuando se utiliza esta dinámica resulta necesario explicar a cabalidad la actividad que se realizará antes de iniciar las salas en Teams.

Una buena forma de asegurarse de que el alumnado sepa lo que tiene que hacer mientras se encuentra en la sala de trabajo es compartir a través del chat las instrucciones de la actividad, o bien, compartir alguna imagen con las indicaciones.

Figura 16



Fuente: elaboración propia.

⁴ También se puede trabajar en salas en Zoom Meeting.

Cierre

Actividad 1.3. La intención comunicativa

Duración: 25 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado reconozca la intencionalidad como la propiedad definitoria de la comunicación humana, de acuerdo con el enfoque pragmático.

- **Orientaciones para el profesorado**

Una vez transcurrido el tiempo destinado al club de conversación, se cerrarán las salas de trabajo para iniciar una plenaria con la finalidad de reflexionar sobre las características de dicho encuentro comunicativo, a partir de una serie de preguntas que planteará el profesorado para guiar la discusión. La participación del alumnado en la plenaria se registrará como parte de la evaluación del rubro actitudinal.

Preguntas guía

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Hubo disposición para el diálogo?• ¿Por qué crees que sí o no la hubo?• ¿Se sintieron cómodos conversando?• ¿Por qué creen que se sintieron cómodos/incómodos?• ¿Qué se necesita para que una conversación tenga lugar?• ¿En qué situaciones una conversación no fluye?• ¿Cuál crees que es el objetivo general de una conversación? |
|---|

A manera de cierre, el profesorado partirá de las aportaciones hechas por los estudiantes para explicar la comunicación humana como una actividad intencional, comparando la libertad que el ser humano tiene para reaccionar lingüísticamente, con la respuesta genéticamente predeterminada que tienen algunos animales ante ciertos estímulos. Se sugiere destinar algunos minutos antes de que finalice la sesión para explicar la actividad extraclase 1.

Figura 17

La comunicación humana

La comunicación humana

Es una actividad intencional y, por lo tanto, una forma de comportamiento. La intencionalidad, por tanto, es una propiedad central de la comunicación humana. Desde la perspectiva del emisor, si no hay intención comunicativa, no hay comunicación en sentido estricto; y desde la perspectiva del destinatario, el reconocimiento de la intención del emisor es un requisito imprescindible para la interpretación. En conclusión: solo hay comunicación cuando hay intención de comunicar.



Adaptada de Óscar Loureda Lamas, *op. cit.*, p. 73.

Figura 18

La conversación

La conversación

Es el modo más importante de acercarnos a los demás. Como clase de discurso presenta una primera determinación: la intervención de más de un hablante. No es relevante el número exacto; sólo la pluralidad. Por esta característica se opone inmediatamente a otra clase de texto: el monólogo o soliloquio, que se dice para uno mismo. Pero para que haya conversación tiene que darse algo más que un cambio de turno de palabra. Ha de existir cooperación o interacción en relación con el tema del diálogo y con la intervención del otro (o de los otros): cada intervención de un participante se relaciona con las previas, con las suyas y con las de los demás. Por lo tanto, la conversación no consiste en una mera suma de enunciados expuestos alternativamente. Sólo es diálogo si se progresa temáticamente mediante la interactuación. De esta forma, la interacción es la función o finalidad de la conversación y los dos rasgos esenciales del tipo de texto conversación son la finalidad y el número de hablantes



Adaptada de Escandell Vidal, M. Victoria, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 29.

Actividad extraclase 1
Un juego en serio

El objetivo de esta actividad es que el alumnado adecúe su comportamiento con base en la situación comunicativa.

- **Orientaciones para el profesorado**

Tras la explicación teórica por parte del profesorado sobre la conversación y la intención comunicativa se sugiere dedicar los últimos minutos de la primera sesión a la explicación de la tarea extraclase, la cual consiste en preparar y realizar un juego de rol donde el alumnado, organizado en binas, represente una situación comunicativa con un registro formal durante la siguiente sesión. Se propone que la actividad tenga un carácter voluntario, por lo que se ofrecerá medio punto extra sobre la calificación del parcial a quienes decidan participar. La situación comunicativa propuesta para el juego de rol será una entrevista de trabajo que corresponda a la salida ocupacional⁵ que cursen los integrantes de cada equipo. El juego de rol puede llevarse a cabo tanto en una modalidad presencial como en línea. Si es presencial, quienes participen deberán presentar su juego de rol durante la segunda sesión, si es en línea deberán grabarse interpretando el juego de rol para posteriormente proyectar el video en la segunda sesión.

⁵ A saber: auxiliar de contabilidad; auxiliar de servicios de hospedaje, alimentos y bebidas; auxiliar laboratorista; auxiliar bibliotecario; auxiliar de recursos humanos, dibujante de planos arquitectónicos; auxiliar programador; auxiliar diseñador gráfico.

Figura 19

Indicaciones para el alumnado

Actividad: Un juego en serio

1. Busquen ejemplos de entrevistas de trabajo relacionadas con su salida ocupacional, en video.
2. Observen el comportamiento de los participantes.
3. Elaboren un guion con preguntas similares a las entrevistas de ejemplo.
4. Revisen los criterios de la lista de cotejo.
5. Ensayen la entrevista con base en el guion, las veces que sean necesarias.
6. Grábense y asegúrense de que su representación cumpla todos los criterios de la lista de cotejo.
7. Compartan su video con el profesorado y el resto del grupo.

Objetivo

- Adecuar tu comportamiento comunicativo con base en la situación a la que te enfrentas.

Situación comunicativa

- Una entrevista de trabajo que corresponda a la salida ocupacional que cursas.

Fuente: elaboración propia.

Para orientar al alumnado en la elaboración del producto esperado, se recomienda proporcionar un instrumento de evaluación, en este caso una lista de cotejo, que le permita conocer las características con las que debe cumplir su trabajo. Dado que se trata de una actividad voluntaria, se sugiere incentivar la participación otorgando medio punto extra sobre la calificación final del parcial.

Instrumento de evaluación 1

Título: Lista de cotejo para evaluar la participación en una situación comunicativa formal a través de un juego de rol.
Objetivo del instrumento: Evaluar la intervención oral del alumnado en una situación comunicativa formal.
Instrucciones: Observa con atención cada uno de los siguientes criterios, ya que evaluarás el trabajo de uno de los equipos. Marca una casilla en SÍ cuando el criterio esté presente o en NO cuando esté ausente.

Crterios de evaluación	SÍ	NO	Puntaje
Se apega al esquema convencional de una entrevista de trabajo. (2 puntos)			
Utiliza un vocabulario acorde a una entrevista de trabajo. (2 puntos)			
Interactúa con base en la jerarquía social adecuada entre entrevistador y entrevistado. (2 puntos)			
Alterna los turnos de habla de manera organizada. (2 puntos)			
Demuestra seriedad en su interpretación. (1 punto)			
Se expresa oralmente de forma clara. (1 punto)			

Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 2. LA SITUACIÓN COMUNICATIVA				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> La situación comunicativa y sus elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> Distingue las situaciones comunicativas de acuerdo con el grado de formalidad que presentan. Identifica los elementos de la situación comunicativa. 		<ul style="list-style-type: none"> Toma consciencia de las repercusiones sociales en su propio comportamiento comunicativo. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Invita a los equipos participantes a prepararse para la presentación del juego de rol. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta el juego de rol frente al resto del grupo. 		<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal mediante lista de cotejo. 	15-20 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Inicia un diálogo reflexivo sobre las diferencias que percibe entre las situaciones comunicativas desarrolladas en clase. Expone los conceptos de <i>formalidad</i> y <i>registro</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre las situaciones comunicativas realizadas, a partir de las preguntas planteadas por el profesorado. Atiende la explicación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía, definiciones de <i>formalidad</i> y <i>registro</i> (fig. 20), fig. 21: relación entre situaciones y registros. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	30 minutos
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Vincula los conceptos anteriores con el de <i>situación comunicativa</i> o <i>guion situacional</i> y explica sus componentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora el guion situacional de la entrevista de trabajo representada en el juego de rol y atiende la explicación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Definición de <i>situación comunicativa</i>, (fig. 22), cuadro 7: guion situacional, cuadro 8: componentes situación comunicativa, fig. 23: esquema de la comunicación humana. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	20 minutos

SESIÓN 2. LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

Inicio

Actividad 2.1. Presentación del juego de rol “Un juego en serio”

Duración: 20 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado experimente una situación comunicativa formal verosímil y adecue su comportamiento en función de esta.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere iniciar la sesión con las presentaciones de los equipos participantes a fin de vincular la actividad extraclase con los contenidos procedimentales programados para la sesión. En modalidad presencial es recomendable que el tiempo destinado a esta actividad no pase de veinte minutos, pero en el caso de que no todos los equipos alcanzaran a presentar, una buena alternativa sería que grabaran su interpretación para ser tomada en cuenta. Si se trata de una clase en línea, se sugiere la grabación previa del juego de rol para su proyección durante este momento de la sesión. Se sugiere fomentar la coevaluación de la representación.

Desarrollo

Actividad 2.2. La formalidad de las situaciones comunicativas
--

Duración 20 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado compare las situaciones comunicativas en que ha intervenido o las que ha observado, de acuerdo con el grado de formalidad que presentan.

- **Orientaciones para el profesorado**

En este momento de la sesión es recomendable propiciar que el alumnado reflexione sobre las diferencias que percibe entre las situaciones comunicativas desarrolladas en clase, para lo cual el profesorado deberá encaminar un diálogo que atienda las siguientes preguntas. En el

caso de estar en una modalidad en línea, se recomienda apoyarse en alguna plataforma como Nearpo⁶ o Pear Deck⁷ para recopilar las aportaciones del alumnado.

Preguntas guía
<ul style="list-style-type: none"> • Si en ambas situaciones comunicativas se emplea la conversación. ¿Por qué son diferentes? • ¿Cómo se comportaron los interlocutores durante la representación? • ¿En qué se diferencia el lenguaje usado en el juego de rol del empleado en el club de conversación? • ¿Cuál es la relación social entre los interlocutores de dichas situaciones? • ¿En qué situación hay mayor grado de formalidad? • ¿Qué entiendes por <i>formalidad</i>?

A partir de las aportaciones del alumnado y tras la última pregunta se recomienda explicar los conceptos de formalidad y registro con el apoyo de la figura 20 para luego puntualizar que dichas normas varían en función de lo convenido socialmente para cada situación comunicativa, mediante la figura 21.

Figura 20

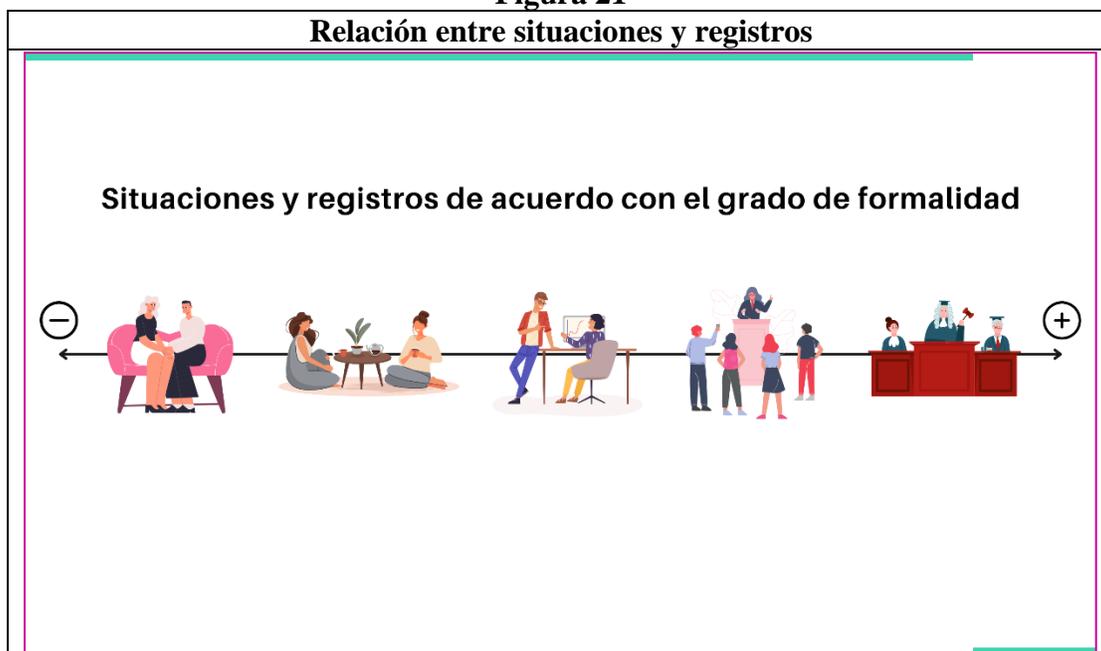
La formalidad y el registro lingüísticos	
<p style="font-size: 24px; font-weight: bold;">¿Qué es?</p> 	<p>REGISTRO</p> <p>Se refiere al hecho de que la lengua que se habla o se escribe varía de acuerdo con el tipo de situación.</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>FORMALIDAD</p> <p>Expresa las características sociales de la situación comunicativa en la que se usa la lengua.</p>

Fuente: la definición de “registro” se obtuvo de Michael Halliday, *El lenguaje como semiótica social*, p. 46; “Formality”, en *Glossary of linguistic terms*, SIL [En línea] < <https://glossary.sil.org/term/formality>>

⁶ Herramienta para realizar una presentación guiada mediante contenidos multimedia e interactuar con la audiencia a través de actividades sincrónicas o asincrónicas. Disponible en: <https://nearpod.com/>

⁷ Herramienta para crear presentaciones interactivas de manera síncrona y asíncrona que funciona con Google Slides o Power Point y que permite interactuar en vivo con los estudiantes a través de sus propios dispositivos.

Figura 21



Fuente: elaboración propia.

Cierre

Actividad 2.3. La situación comunicativa

Duración: 20 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique los elementos de la situación comunicativa entendida como un guion o esquema cognitivo de procesamiento de la información.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere destinar los últimos veinte minutos de la clase para vincular los conceptos de formalidad y registro con el de situación comunicativa, para ello se sugiere el empleo de alguna presentación que sirva de apoyo visual para presentar esta última definición.

Figura 22

Situación comunicativa

Situación comunicativa

Es el conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado. Comprende un conjunto amplio y complejo de elementos, desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento.



Fuente: “Contexto discursivo”, en *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes. [En línea],

<https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contextodiscursivo.htm>

Posteriormente, se pedirá al alumnado que piense en ejemplos de situaciones comunicativas, tras lo cual se presentará el cuadro 7, que recoge los componentes de una situación estereotípica, como lo es comer en un restaurante, a fin de que, como actividad de cierre, el alumnado realice el llenado de la tabla correspondiente al guion situacional de una entrevista de trabajo.

Cuadro 7. Guion situacional

Guion	comer en un restaurante
Lugar	Restaurante
Objetos	local, menú, comida, platos, cubiertos, mesas, sillas, dinero...
Participantes	cliente/a, mesero/a, cocinero/a, cajero/a, dueño/a
Condiciones de entrada	cliente hambriento, cliente tiene dinero, restaurante tiene comida...
Condiciones de salida	cliente no hambriento, cliente con menos dinero, dueño/a de restaurante con más dinero
Escenas	entrar al restaurante, sentarse, ver menú, pedir comida, esperar, comer comida, pagar, salir del restaurante...

Fuente: M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 58.

Para concluir la sesión, se presentará al alumnado el cuadro 8 con las definiciones de los componentes de una situación comunicativa.

SESIÓN 3. LAS REPRESENTACIONES MENTALES				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> Las representaciones mentales internas y externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las representaciones mentales como base de la comprensión mutua y de la vida en sociedad. Distingue las representaciones mentales internas de las externas. 		<ul style="list-style-type: none"> Practica el respeto y la tolerancia ante las opiniones de los demás. Recupera su propio horizonte de experiencias previas para la interpretación de las experiencias de los otros. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Inicia una lluvia de idea sobre la acción de <i>representar</i>. Solicita buscar la definición. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa comentando en plenaria. Busca la definición solicitada. 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta detonadora, definición de <i>representar</i> (fig.24), Mentimeter. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	10 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita dibujar el motivo principal de su felicidad. Plantea una pregunta detonadora para explorar la felicidad como representación mental individual y colectiva. Solicita buscar la definición de <i>felicidad</i> para explorar la noción de representación mental externa, en plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza el dibujo solicitado y lo comparte al grupo. Responde la pregunta con base en su intuición y reflexiona sobre la felicidad como representación mental individual y compartida. Busca la definición solicitada y reflexiona sobre las expresiones lingüísticas como representaciones mentales externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta detonadora; definición de felicidad; Pear Deck. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	30 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Explica el papel de las representaciones mentales en la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Atiende la explicación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuadro 9: representaciones mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	15 min

SESIÓN 3. LAS REPRESENTACIONES MENTALES

Inicio

Actividad 3.1. Lluvia de ideas: ¿Qué es *representar*?

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es establecer la base para abordar el concepto de *representación mental* a partir del propio conocimiento del alumnado.

- **Orientaciones para el profesorado**

La presente estrategia propone iniciar preguntando al alumnado lo que entiende por *representar*, a través de una lluvia de ideas que puede llevarse a cabo en Mentimeter. Una vez que el alumnado ha participado, el siguiente paso es solicitar la búsqueda de este término en el diccionario. Es probable que el alumnado proporcione distintas definiciones, sin embargo, aquí se sugiere recuperar la proporcionada por el Diccionario de la Lengua Española de la RAE para que el alumnado reflexione mediante la siguiente pregunta: *¿Cuándo representas tus pensamientos a través de palabras?*

Figura 24

Representar



Fuente: “Representar”, en *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española [En línea]. <<https://dle.rae.es/representar>> [20 de marzo de 2022].

Desarrollo

Actividad 3.2. ¿Cómo represento mi felicidad?
--

Duración: 30 minutos

El objetivo general de esta actividad es que el alumnado reconozca las representaciones mentales como base de la comprensión mutua y de la vida en sociedad, a partir de un ejemplo personal.

- **Orientaciones para el profesorado**

Esta estrategia sugiere comenzar pidiendo al alumnado que represente, mediante un dibujo, el motivo de su felicidad y lo comparta con la clase a través de Pear Deck, en caso de estar en una modalidad en línea o, si se está en presencial, pegando su dibujo en las paredes del salón o en su pupitre, con el fin de que pueda ser observado por el resto del grupo.

Posteriormente se planteará la siguiente pregunta detonadora *¿Por qué a pesar de que cada una/o de nosotras/os nos representamos la felicidad de diferente manera seguimos entendiendo su idea general?* Se invitará al alumnado a reflexionar y participar en una plenaria mientras se continúan observando los dibujos, esto con el fin de que vean las semejanzas y diferencias existentes en los mismos.

Luego de las intervenciones, el profesorado retomará los comentarios vertidos para explicar que, aunque la felicidad tome una forma distinta a través de las representaciones mentales internas, como se pudo apreciar en los distintos dibujos, se comprende dicho concepto abstracto gracias a que la sociedad lo comparte como una representación mental. Después, se solicitará buscar la definición de *felicidad* en un diccionario, lo cual será de utilidad para explicar que las expresiones lingüísticas, o palabras, son representaciones mentales externas que comunican pensamientos o significados, a través de la lengua⁸.

⁸ Explicación sustentada en Escandell Vidal, M. Victoria, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 44.

Cierre

Actividad 3.3. Las representaciones mentales

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado distinga entre representaciones mentales internas y externas.

- **Orientaciones para el profesorado**

A manera de cierre, se explicarán las representaciones mentales a partir de las definiciones presentadas en el cuadro 9.

Cuadro 9. Representaciones mentales

Representaciones	Datos y piezas de información (por tanto, entidades abstractas) que intervienen en la producción y la interpretación, bien como material de entrada, bien como material contextual o de fondo, bien como resultado del procesamiento. Las representaciones no son directamente perceptibles, pero sin ellas no es posible dar cuenta de muchos aspectos centrales de la actividad comunicativa.
Representación mental interna	Imagen mental, personal y privada de un individuo, un objeto o un estado de cosas, ya sean de naturaleza externa o de naturaleza interna. La noción de representación interna permite abarcar tanto los aspectos exteriores (objetos, situaciones, etc.) como los estados mentales (opiniones, deseos, creencias): todos estos factores intervienen bajo la forma de representaciones internas; varía, en todo caso, su contenido, pero no su naturaleza.
Representación mental externa	Reproduce selectivamente algunas de las propiedades de la entidad, estado o proceso a la que representa. Es esquemática y tiene una resolución mucho menor a la representación mental interna, pues los detalles no significativos quedan difuminados

Fuente: Escandell Vidal, M. Victoria, *La comunicación. Lengua cognición y sociedad*, Madrid, Akal, 2020, pp. 37-44.

SESIÓN 4. EL OBJETIVO COMUNICATIVO				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> El objetivo comunicativo. El texto como unidad comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la relación entre objetivos comunicativos y textos. Identifica objetivos comunicativos, en textos reales. 		<ul style="list-style-type: none"> Aprecia la experiencia de lectura. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Presenta un recurso visual que plantea un encuentro comunicativo poco exitoso y realiza preguntas sobre el mismo. Explica la noción de <i>objetivo comunicativo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona en plenaria sobre la necesidad de la intención comunicativa entre interlocutores. Atiende la explicación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Figura 25: ejemplo de situación comunicativa, preguntas guía, definición de <i>objetivo comunicativo</i> (fig. 26). 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	10 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Presenta un conjunto de textos y los asigna por equipos de trabajo. Plantea preguntas en torno a las características que presenta cada uno. Guía una plenaria para explicar el <i>texto</i> como unidad comunicativa y su distinción de acuerdo con el medio que utiliza para ser comunicado. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee los textos, y los distingue a partir del medio utilizado para comunicarlo, en equipos de trabajo. Participa en la plenaria y atiende las explicaciones del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Ttextos 1-10, preguntas guía; definición de <i>texto</i> (fig. 27) 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	35 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita el objetivo comunicativo de cada texto. Expone los tipos de objetivos comunicativos y explica la actividad extraclase 2. 	<ul style="list-style-type: none"> Distingue el objetivo comunicativo de los textos. Atiende la explicación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta detonadora, Pear Deck, fig. 28: objetivos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.

SESIÓN 4. EL OBJETIVO COMUNICATIVO

Inicio

Actividad 4.1. Plenaria: El objetivo comunicativo

Duración: 10 minutos

La finalidad de esta actividad es que el alumnado reconozca la intencionalidad de las entidades humanas participantes en una situación determinada, a través de objetivos, como la propiedad definitoria de la comunicación.

- **Orientaciones para el profesorado**

La presente estrategia propone iniciar la plenaria presentando algún recurso audiovisual que sugiera una situación donde el emisor no haya logrado su objetivo comunicativo, tras lo cual se preguntará al alumnado si considera que los interlocutores presentados en dicho recurso se han comunicado exitosamente. A partir de las respuestas proporcionadas, es recomendable guiar la plenaria cuestionando la intencionalidad de los interlocutores y cómo esta afecta la comunicación. En el caso de que la clase se efectúe en una modalidad en línea, se recomienda el uso de Pear Deck para llevarla a cabo.

Figura 25

Ejemplo de una situación comunicativa



Fuente: Otra vez Lunes Show, en Facebook. [En línea] <<https://www.facebook.com/LunesShow/posts/415894243251967>> [Consulta: 03 de noviembre de 2021].

Preguntas guía

- ¿Cuál era la intención de la emisora del mensaje?
- ¿Consideras que cumplió su objetivo?
- ¿Cuáles son las causas de que no se haya cumplido?
- ¿Qué pudo haber influido en el destinatario para que diera esa respuesta?
- ¿Cómo debió de haber respondido el destinatario para que el objetivo comunicativo de la emisora se cumpliera?
- ¿Qué otros objetivos comunicativos se te ocurren?
- ¿Qué condiciones deben de existir para que un objetivo comunicativo se cumpla?

A partir de las respuestas proporcionadas por el alumnado, se podrá destacar que la comunicación es una actividad voluntaria e intencional que constituye un comportamiento humano y que, sin la presencia de una intención comunicativa de parte del emisor para elegir los medios más adecuados para enviar su mensaje, como del destinatario para reconocer y reconstruir el objetivo comunicativo del emisor, la comunicación no se efectúa de manera satisfactoria para ambos. De este modo podrá introducirse el término de *objetivo comunicativo* que se presenta a continuación.

Figura 26



Fuente: adaptado de: M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 41.

Desarrollo

Actividad 4.2. Iluminando textos

Duración: 35 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado reconozca el texto como un elemento de la situación comunicativa a través de la identificación de su emisor, registro utilizado, público destinatario y el medio en el que se desarrolla la comunicación.

- **Orientaciones para el profesorado**

Posteriormente se presentará un conjunto de textos escritos, orales e icónico-verbales que aborden un mismo tema: la luz, pero con diferentes propósitos, esto con la finalidad de que el alumnado distinga el objetivo comunicativo de cada texto. Estos serán leídos, escuchados y/o observados de manera grupal y, posteriormente, se dividirá al grupo en equipos o salas de trabajo, de acuerdo con la modalidad, y a cada equipo se le asignará de uno a dos textos. Es importante que en este momento de la sesión no se utilice la palabra *textos* y en su lugar se emplee el término *recursos* para referirse a estos. El alumnado deberá identificar, además del objetivo comunicativo, otros elementos como el emisor y el público destinatario de este, así como el registro lingüístico y el medio utilizados. Se destinarán quince minutos para el trabajo colaborativo. Se recomienda encargar la lectura del texto 1 de manera previa a la sesión.

Texto 1

La luz es como el agua

Gabriel García Márquez

En Navidad los niños volvieron a pedir un bote de remos.

— De acuerdo — dijo el papá—, lo compraremos cuando volvamos a Cartagena.

Totó, de nueve años, y Joel, de siete, estaban más decididos de lo que sus padres creían.

— No — dijeron a coro—. Nos hace falta ahora y aquí.

— Para empezar — dijo la madre—, aquí no hay más aguas navegables que la que sale de la ducha.

Tanto ella como el esposo tenían razón. En la casa de Cartagena de Indias había un patio con un muelle sobre la bahía, y un refugio para dos yates grandes. En cambio aquí en Madrid vivían apretujados en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana. Pero al final ni él ni ella pudieron negarse, porque les habían prometido un bote de remos con su sextante y su brújula si se ganaban el laurel del tercer año de primaria, y se lo habían ganado. Así que el papá compró todo sin decirle nada a su esposa, que era la más reacia a pagar deudas de juego. Era un precioso bote de aluminio con un hilo dorado en la línea de flotación.

— El bote está en el garaje — reveló el papá en el almuerzo—. El problema es que no hay cómo subirlo ni por el ascensor ni por la escalera, y en el garaje no hay más espacio disponible.

Sin embargo, la tarde del sábado siguiente los niños invitaron a sus condiscípulos para subir el bote por las escaleras, y lograron llevarlo hasta el cuarto de servicio.

— Felicitaciones — les dijo el papá— ¿Y ahora qué?

— Ahora nada — dijeron los niños—. Lo único que queríamos era tener el bote en el cuarto, y ya está.

La noche del miércoles, como todos los miércoles, los padres se fueron al eme. Los niños, dueños y señores de la casa, cerraron puertas y ventanas, y rompieron la bombilla encendida de una lámpara de la sala. Un chorro de luz dorada y fresca como el agua empezó a salir de la bombilla rota, y lo dejaron correr hasta que el nivel llegó a cuatro palmos. Entonces cortaron la corriente, sacaron el bote, y navegaron a placer por entre las islas de la casa.

Esta aventura fabulosa fue el resultado de una ligereza mía cuando participaba en un seminario sobre la poesía de los utensilios domésticos. Totó me preguntó cómo era que la luz se encendía con sólo apretar un botón, y yo no tuve el valor de pensarlo dos veces.

— La luz es como el agua — le contesté—: uno abre el grifo, y sale.

De modo que siguieron navegando los miércoles en la noche, aprendiendo el manejo del sextante y la brújula, hasta que los padres regresaban del cine y los encontraban dormidos como ángeles de tierra firme. Meses después, ansiosos de ir más lejos, pidieron un equipo de pesca submarina. Con todo: máscaras, aletas, tanques y escopetas de aire comprimido.

— Está mal que tengan en el cuarto de servicio un bote de remos que no les sirve para nada — dijo el padre—. Pero está peor que quieran tener además equipos de buceo.

— ¿Y si nos ganamos la gardenia de oro del primer semestre? — dijo Joel.

— No — dijo la madre, asustada—. Ya no más. El padre le reprochó su intransigencia.

— Es que estos niños no se ganan ni un clavo por cumplir con su deber — dijo ella— pero por un capricho son capaces de ganarse hasta la silla del maestro.

Los padres no dijeron al fin ni que sí ni que no. Pero Totó y Joel, que habían sido los últimos en los dos años anteriores, se ganaron en julio las dos gardenias de oro y el reconocimiento público del rector. Esa misma tarde, sin que hubieran vuelto a pedirlos, encontraron en el dormitorio los equipos de buzos en su empaque original. De modo que el miércoles siguiente, mientras los padres veían El último tango en París, llenaron el apartamento hasta la altura de dos brazas, bucearon como tiburones mansos por debajo de los muebles y las camas, y rescataron del fondo de la luz las cosas que durante años se habían perdido en la oscuridad.

En la premiación final los hermanos fueron aclamados como ejemplo para la escuela, y les dieron diplomas de excelencia. Esta vez no tuvieron que pedir nada, porque los padres les preguntaron qué querían. Ellos fueron tan razonables, que sólo quisieron una fiesta en casa para agasajar a los compañeros de curso.

El papá, a solas con su mujer, estaba radiante.

— Es una prueba de madurez — dijo.

— Dios te oiga — dijo la madre.

El miércoles siguiente, mientras los padres veían La Batalla de Argel, la gente que pasó por la Castellana vio una cascada de luz que caía de un viejo edificio escondido entre los árboles. Salía por los balcones, se derramaba a raudales por la fachada, y se encauzó por la gran avenida en un torrente dorado que iluminó la ciudad hasta el Guadarrama. Llamados de urgencia, los bomberos forzaron la puerta del quinto piso, y encontraron la casa rebosada de luz hasta el techo. El sofá y los sillones forrados en piel de leopardo flotaban en la sala a distintos niveles, entre las botellas del bar y el piano de cola y su mantón de Manila que aleteaba a media agua como una mantarraya de oro. Los utensilios domésticos, en la plenitud de su poesía, volaban con sus propias alas por el cielo de la cocina. Los instrumentos de la banda de guerra, que los niños usaban para bailar, flotaban al gareté entre los peces de colores liberados de la pecera de mamá, que eran los únicos que flotaban vivos y felices en la vasta ciénaga iluminada. En el cuarto de baño flotaban los cepillos de dientes de todos, los preservativos de papá, los pomos de cremas y la dentadura de repuesto de mamá, y el televisor de la alcoba principal flotaba de costado, todavía encendido en el último episodio de la película de medianoche prohibida para niños.

Al final del corredor, flotando entre dos aguas, Totó estaba sentado en la popa del bote, aferrado a los remos y con la máscara puesta, buscando el faro del puerto hasta donde le alcanzó el aire de los tanques, y Joel flotaba en la proa buscando todavía la altura de la estrella polar con el sextante, y flotaban por toda la casa sus treinta y siete compañeros de clase, eternizados en el instante de hacer pipí en la maceta de geranios, de cantar el himno de la escuela con la letra cambiada por versos de burla contra el rector, de beberse a escondidas un vaso de brandy de la botella de papá. Pues habían abierto tantas luces al mismo tiempo que la casa se había rebosado, y todo el cuarto año elemental de la escuela de San Julián el Hospitalario se había ahogado en el piso quinto del número 47 del Paseo de la Castellana. En Madrid de España, una ciudad remota de veranos ardientes y vientos helados, sin mar ni río, y cuyos aborígenes de tierra firme nunca fueron maestros en la ciencia de navegar en la luz.

Diciembre 1978.

Fuente: Gabriel García Márquez, “La luz es como el agua”, en *Doce cuentos peregrinos*, México, Diana, 1992.

Texto 2

EL BIBLIOTECOM

La Luz

La luz es una radiación que se propaga en forma de ondas. A las ondas que se propagan en el vacío se las llama ondas electromagnéticas; concluimos, entonces, que la luz es una radiación electromagnética.

¿QUÉ EFECTOS PROVOCA LA LUZ?
Provoca cambios en los cuerpos, algo que notamos cuando experimentamos nuestro piel al sol y cambios de color. La luz permite que veamos lo que hay en nuestro entorno.

¿QUÉ SON LAS FUENTES LUMINOSAS?
Son los cuerpos que producen y emiten su propia luz. Pueden ser naturales como el sol, el fuego o las luciérnagas o artificiales, como las lámparas o bombillas de luz.

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PROPAGACIÓN DE LA LUZ?
-Se propaga en línea recta, por eso deja de verse cuando se interpone un cuerpo en su recorrido. Un hecho que demuestra la propagación rectilínea de la luz es la formación de sombras. Una sombra es una silueta oscura con la forma del objeto. La línea recta que representa la dirección y el sentido de la propagación de la luz se denomina rayo de luz.
-La propagación es en todas direcciones, por eso el sol ilumina todos los planetas de su sistema.
-Se propaga a gran velocidad. En un segundo recorre trescientos mil kilómetros, sin embargo, la velocidad de la luz no es la misma en todos los medios; si viaja a través del agua, o de un cristal, lo hace más lentamente que por el aire.

PROPIEDADES DE LA LUZ
¿CUÁLES SON LAS PROPIEDADES DE LA LUZ?
Hay propiedades de la luz que dependen de la fuente luminosa que la emite, como el color y la intensidad. Pero hay otras propiedades que se manifiestan independientemente de cuál sea la fuente, como la reflexión y la refracción.

LA REFLEXIÓN
Permite que veamos los objetos que no tienen luz propia.

REFLEXIÓN ESPECULAR
Cuando la luz se refleja en una superficie lisa como la de un espejo, los rayos reflejados salen en la misma dirección pero en sentido opuesto que el objeto que está iluminado en él.

REFLEXIÓN DIFUSA
En la luz blanca es una mezcla de colores; si un haz de luz blanca atraviesa un medio dispersor, como, por ejemplo, un prisma, los colores se separan debido a que tienen diferentes índices de refracción.

LA REFRACCIÓN
Es el cambio de velocidad y dirección de la luz que se produce cuando cambia de medio.

LA LUZ Y LOS COLORES
¿QUÉ COLORES LA LUZ DEL SOL?
La luz del sol es blanca, pero en ella se mezclan siete colores en la misma proporción, rojo, naranja, amarillo, verde, azul, añil y violeta, que pueden verse cuando atraviesa un prisma de cristal o en el arco iris.
¿CUÁLES SON LOS COLORES PRIMARIOS Y POR QUÉ SE LOS LLAMA ASÍ?
Los colores primarios son el amarillo, el azul y el rojo, y se los llama así porque con ellos se obtienen todos los demás.
¿A QUÉ SE DEBEN LOS COLORES DE LOS OBJETOS?
Se deben a causas distintas:
Color por transmisión: Algunos materiales transparentes absorben toda la gama de colores menos uno, que es el que permite que se transmita y da color al material transparente. Por ejemplo, un vidrio rojo porque absorbe todos los colores menos el rojo.
Color por reflexión: La mayor parte de los materiales pueden absorber ciertos colores y reflejar otros. El color o los colores que reflejan son los que percibimos como el color del cuerpo. Por ejemplo, un cuerpo se amarillo porque absorbe todos los colores y solo refleja el amarillo.

¿QUÉ SON LAS LENTES?
Son cuerpos transparentes que refractan la luz; se utilizan en gafas, lupas, prismáticos, objetivos de cámaras, telescopios, etc. Los hay de dos tipos:
Lentes convergentes: Son más gruesas por el centro que por los extremos. Los rayos refractados por ellas convergen en un punto llamado foco.
Lentes divergentes: Son más gruesas por los extremos que por el centro. Los rayos refractados no convergen en un punto, sino que se separan.

ESPECTRO ELECTROMAGNÉTICO

Long. de onda (m): 10³, 10², 10¹, 10⁰, 10⁻¹, 10⁻², 10⁻³, 10⁻⁴, 10⁻⁵, 10⁻⁶, 10⁻⁷, 10⁻⁸, 10⁻⁹, 10⁻¹⁰, 10⁻¹¹, 10⁻¹², 10⁻¹³, 10⁻¹⁴, 10⁻¹⁵, 10⁻¹⁶, 10⁻¹⁷, 10⁻¹⁸, 10⁻¹⁹, 10⁻²⁰

Frecuencia (Hz): 10³, 10⁴, 10⁵, 10⁶, 10⁷, 10⁸, 10⁹, 10¹⁰, 10¹¹, 10¹², 10¹³, 10¹⁴, 10¹⁵, 10¹⁶, 10¹⁷, 10¹⁸, 10¹⁹, 10²⁰

1 m, 1 A, 1 mm, 1 μm, 1 nm, 1 Å, 1 pm, 1 fm, 1 am, 1 fm, 1 pm, 1 nm, 1 μm, 1 mm, 1 cm, 1 m, 1 km, 10³ m, 10⁶ m, 10⁹ m, 10¹² m, 10¹⁵ m, 10¹⁸ m, 10²¹ m

10³ Hz (1 KHz), 10⁶ Hz (1 MHz), 10⁹ Hz (1 GHz), 10¹² Hz (1 THz), 10¹⁵ Hz (1 PHz), 10¹⁸ Hz (1 EHz), 10²¹ Hz (1 ZHz)

400 nm, 450 nm, 500 nm, 550 nm, 600 nm, 650 nm, 700 nm, 750 nm

Espectro visible por el ojo humano

PRISMA

RAYO LUMINOSO

DESCOMPOSICIÓN DE LA LUZ

Objeto

Sombra

Reflexión especular

Reflexión difusa

Ángulo de incidencia

Ángulo de reflexión

Hazo reflejado

Color por transmisión

Color por reflexión

Lente convergente

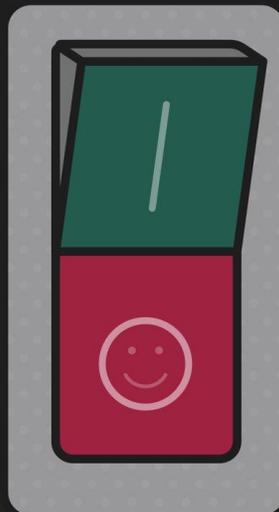
Lente divergente

Fuente: Elbibliote.com, "La luz", en *Libro-pedia. Ciencias naturales*, [s.c], [s.e], [s.a]. [En línea] <http://elbibliote.com/libro-pedia/manual_csnaturales/6grado/capitulo2/tema01.php?g=6&c=2&t=1> [Consulta: 03 de noviembre de 2021].

Texto 3

**APOYA
UN POCO,
APAGA
UN FOCO**

De 6 de la tarde a 11 de la noche
evita consumos de luz innecesarios



Optimicemos los recursos y **cuidemos el planeta**



GOBIERNO DE
MÉXICO

f t i y v gob.mx

Fuente: Gobierno de México, @GobiernoMX en Twitter, “#ApoyaUnPocoApagaUnFoco”, en *Twitter*, 18 de febrero de 2021. [En línea] <<https://twitter.com/GobiernoMX/status/1362556103066865664?t=tLDdu2v24t9eko91vOsqMg&s=08>> [Consulta: 03 de noviembre de 2021].

Texto 4



Fuente: Elis Gutiérrez, @anelis91 en TikTok, 2021. [Video en línea] <<https://vm.tiktok.com/ZMeKTGW3K>> [Consulta: 28 de mayo del 2021]

Texto 5

26 Funcionamiento

Encender y apagar la luz de altavoz

Puede seleccionar diferentes tipos de luz de los altavoces presionando **X-FLASH/SET** en la unidad.

Oprima **X-FLASH/SET** en la unidad repetidamente y la iluminación de los altavoces cambiará como se indica a continuación. "LED Rojo Luz -> LED rojo apagado, LED blanco parpadeante -> LED rojo iluminado, LED blanco parpadeante -> APAGADO"

Paso	Iluminación	Descripción
APAGADO	-	-
Paso 1	LED roja encendida, LED blanca apagada	En función del ritmo, la LED roja es intermitente.
Paso 2	LED roja apagada, LED blanca intermitente	Independientemente del ritmo, la LED blanca es intermitente.
Paso 3	LED roja encendida, LED blanca intermitente	En función del ritmo, la LED roja es intermitente. Independientemente del ritmo, la LED blanca es intermitente.

! Nota

- La LED ROJA pudiera no funcionar adecuadamente de acuerdo al nivel bajo de entrada o al equipo externo conectado. (Volumen bajo, Tipo de equipo, Fuente de sonido de reproducción, modo de conexión, etcétera).
- La LED ROJA es la LED que se enciende solo durante la operación. (reproducción, reproducción USB, Escuchar la radio y otras entradas externas)

Ajuste del sonido

Configuración del modo surround

Este sistema cuenta con varios campos de sonido surround predeterminados.

Puede seleccionar el modo de sonido que desee con **SOUND EFFECT** en el control remoto.

Los elementos del ecualizador visualizados podrían diferir dependiendo de las fuentes y efectos de sonido.

EN PANTALLA	Descripción
NATURAL	Disfrutará de un sonido agradable y natural.
EFFECTO SONORO REGIONALIZADO (Opcional)	Efecto sonoro optimizado regionalmente. (FORRO/ FUNK/SERTANEJO/ DANGDUT/ARABIC/ PERSIAN/INDIA/REGUETON/ MERENGUE/SALSA/SAMBA/ CUMBIA/AFRO)
AUTO EQ	Ajuste el sonido del ecualizador al modo más similar al del género de las etiquetas ID3 MP3 que se incluyen en los archivos de las canciones.
POP CLASSIC JAZZ ROCK	Este programa ofrece una atmósfera sonora emocionante, dándole la sensación de estar en un concierto real de pop, música clásica, jazz o rock.
MP3 - OPT	Este función está optimizada para archivos comprimidos en MP3. Mejora los graves.
BASS BLAST	Durante la reproducción, refuerce los agudos, los graves y el efecto de sonido surround.
LOUDNESS	Mejora los graves y agudos.
FOOT BALL	Disfrutará del sonido sin el efecto proporcionado por el ecualizador.

Texto 6



Fuente: José Enrique Gargallo, “El origen de las palabras - Luz”, en RTVE.es, *Para todos la2*, España, 2012. [Video en línea] <<https://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-origen-palabras-luz/1292511/>> [Consultado el 03 de octubre de 2021].

Texto 7

Alguna vez caminé sin pies
Deseando poderlos obtener
Y al mirar hacia atrás
Pude ver y encontrar
Que la decisión que di
Fue arrastrándome
Hasta poder llegar aquí
Y pude adivinar
Que me hacía falta tu luz...
Tu luz...
Volví a reconocer mi piel
Sentí brazos
Y el tiempo recorrer
Y comencé a hablar
Y hasta pude pensar
En el poder contemplar
Las flores y los olores
Que me dan
Y volvió a mí la fe
Y reconocí...
Volví a reconocer mi piel
Sentí brazos
Y el tiempo recorrer
Y volvió a mí la fe
Y reconocí... tu luz... tu luz...
Me hacía falta tu luz...
Tu luz... tu luz... tu luz...
Tu luz... tu luz... tu luz...
Ah oh ah

Fuente: Carla Morrison, “Tu luz”, en YouTube, 2018, [Video en línea], <<https://youtu.be/Z7ksZZOHGZM>> [Consultado el 20 de marzo de 2022]

Texto 8



Fuente: Frases, *Frases de Carl Jung*, 2020, [En línea], < <https://www.frasess.net/frases-de-carl-jung-404.html>> [Consultado el 21 de marzo del 2022]

Texto 9



Fuente: Frases go, *Frases positivas de Henri Barbusse*, [En línea], <https://www.frasesgo.com/frase/frase-de-henri_barbusse-141898.html> [Consultado el 22 de marzo de 2022]

Texto 10



Fuente: ofrases, *Frases y citas célebres de Platón*, [En línea], <<https://www.ofrases.com/frase/2055>>

Una vez agotado el tiempo de trabajo colaborativo, se realizará una plenaria sobre los textos. El vocero de cada equipo participará comentando el análisis de la situación comunicativa. El profesorado retroalimentará el trabajo de cada equipo y, a la vez, planteará preguntas para guiar el análisis de los textos. Durante la plenaria es recomendable aclarar la diferencia entre medio y canal, entendiendo este último como el conducto por donde discurre la transmisión del mensaje.⁹

Preguntas guía

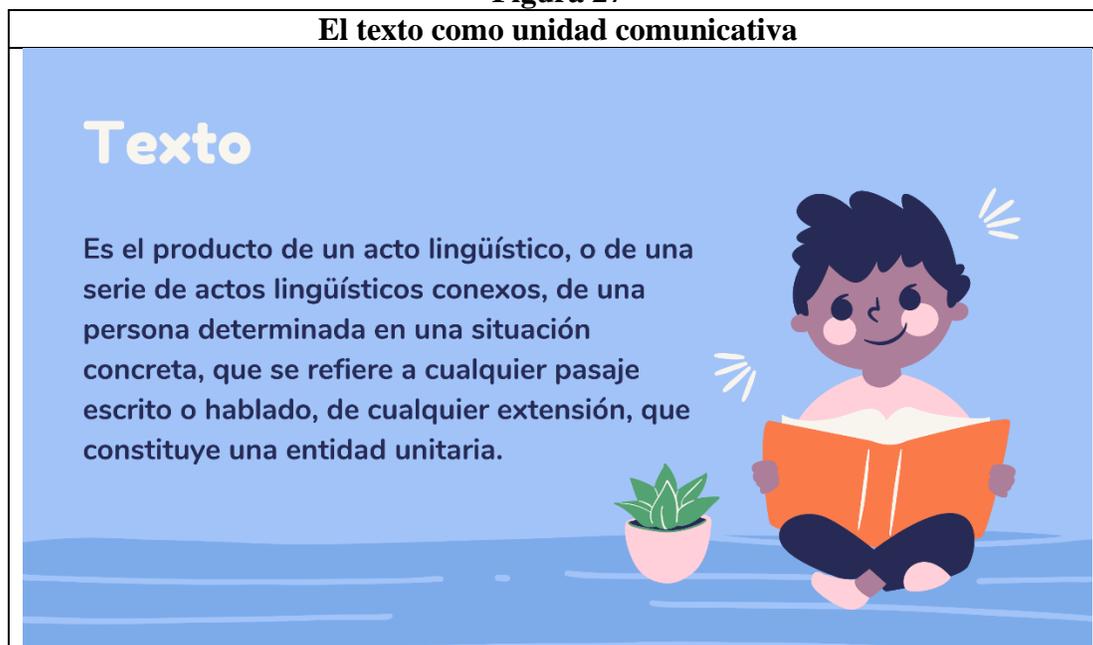
- ¿Todos los ejemplos pueden ser considerados textos?
- ¿Qué es un texto?
- ¿Cuáles son las características de un texto?
- ¿A través de qué medios se puede comunicar un texto?
- ¿A través de qué canales se puede transmitir un texto?
- ¿Cuál es el tema de los textos?
- ¿Quién es el emisor del texto que le tocó a tu equipo?
- ¿Quién es su público destinatario?
- ¿Qué tipo de relación social hay entre el emisor y el destinatario del texto?

Se sugiere anotar en el pizarrón las aportaciones del alumnado o bien, mostrarlas en pantalla, si se está en línea, con la ayuda de Pear Deck para que, a partir de ellas, el

⁹ De acuerdo con: Enrique Alcaraz Varó y M. Antonieta Martínez Linares, “Canal”, *Diccionario de lingüística moderna*, p. 98.

profesorado explique el texto como unidad comunicativa, así como sus diferencias con base en el medio que utiliza para ser comunicado.

Figura 27



Fuente: adaptado de Casado Velarde *apud* Loureda Lamas, Óscar, *Introducción a la tipología textual*, p. 23;

Cierre

Actividad 4.3. Los objetivos comunicativos

Duración: 15 minutos

El propósito de esta actividad es que el alumnado reconozca el objetivo comunicativo como un rasgo que distingue un texto de otro, aunque se aborde el mismo tema.

- **Orientaciones para el profesorado**

Esta estrategia sugiere que el profesorado solicite recordar cuál es la definición de objetivo comunicativo proporcionada. para luego plantear la siguiente pregunta: *¿Cuál es el objetivo comunicativo del texto asignado a tu equipo?* Se sugiere anotar en el pizarrón las aportaciones del alumnado o mostrarlas en pantalla a través de Pear Deck si se está en línea. Posteriormente se presentará el siguiente cuadro para explicar los diferentes objetivos comunicativos, a fin de que el alumnado identifique el correspondiente al texto que analizó.

Figura 28

Objetivos comunicativos

Objetivos comunicativos

El objetivo comunicativo es el propósito que persigue el emisor de un texto. Constituye un rasgo que nos permite distinguir un texto de otro independientemente de que aborden el mismo tema.

- Informativo**
Explica un tema de manera precisa, aporta datos, brinda información.
- Persuasivo**
Intenta convencer al destinatario para que actúe u opine de determinada manera.
- Estético**
Busca transmitir belleza, estimular la imaginación, entretener y conmover al destinatario.
- Expresivo**
Manifiesta las emociones y sentimientos del emisor.
- Directivo**
Busca dirigir la conducta del destinatario para que lleve a cabo una tarea, o se atenga a ciertas normas.
- Referencias**
Adaptado de: Slutsky, Silvia, Lombardo, Verónica y Guillermo Kaufman, *Entre letras II. Actividades de prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Santillana, 2016.

ELABORADO POR
Profesora Pamela Adriana González Muñoz

Fuente: Adaptado de: Silvia Slutsky, Silvia Pérez, Verónica Lombardo, y Guillermo Kaufman, *Entre letras II. Actividades de prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Santillana, 2016.

SESIÓN 5. LAS MANERAS DE INFORMAR				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> Las maneras de informar. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las tres maneras de añadir representaciones mentales: describir, narrar e informar. Define con sus propias palabras las maneras de informar. 		<ul style="list-style-type: none"> Colabora con sus pares en el logro de los aprendizajes esperados. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Guía una plenaria para presentar las maneras en que los textos informan. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparte en la plenaria sus reflexiones en torno a las preguntas planteadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía, fig. 29: los textos informativos, fig. 30: las maneras de informar. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Presenta un texto breve y solicita su lectura. Pregunta cuál es su objetivo comunicativo. Solicita señalar las partes descriptivas, narrativas y explicativas del texto, en equipo. Solicita explicar el criterio utilizado para diferenciar las partes del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee en voz alta el texto proporcionado. Comparte en plenaria su punto de vista. Señala con colores las partes del texto donde se emplean las tres maneras de informar. El vocero de cada equipo explica cómo diferenciaron las partes del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas detonadoras, texto 11. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. Portafolio de evidencias. 	30 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita redactar con sus propias palabras la definición de cada una de las maneras de informar y plasmarlas en una infografía. Explica la actividad extraclase 2. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada equipo redacta su propia definición sobre las maneras de informar y elabora una infografía con las mismas. Atiende la explicación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Fig. 31: plantilla infografía, Canva.¹⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. Portafolio de evidencias. 	15 min.

¹⁰ Sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado. Ver: https://www.canva.com/es_mx/

SESIÓN 5. LAS MANERAS DE INFORMAR

Inicio

Actividad 5.1. Los textos informativos

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es establecer un punto de partida relacionado con los contenidos procedimentales de las sesiones tres y cuatro para presentar los textos informativos.

- **Orientaciones para el profesorado**

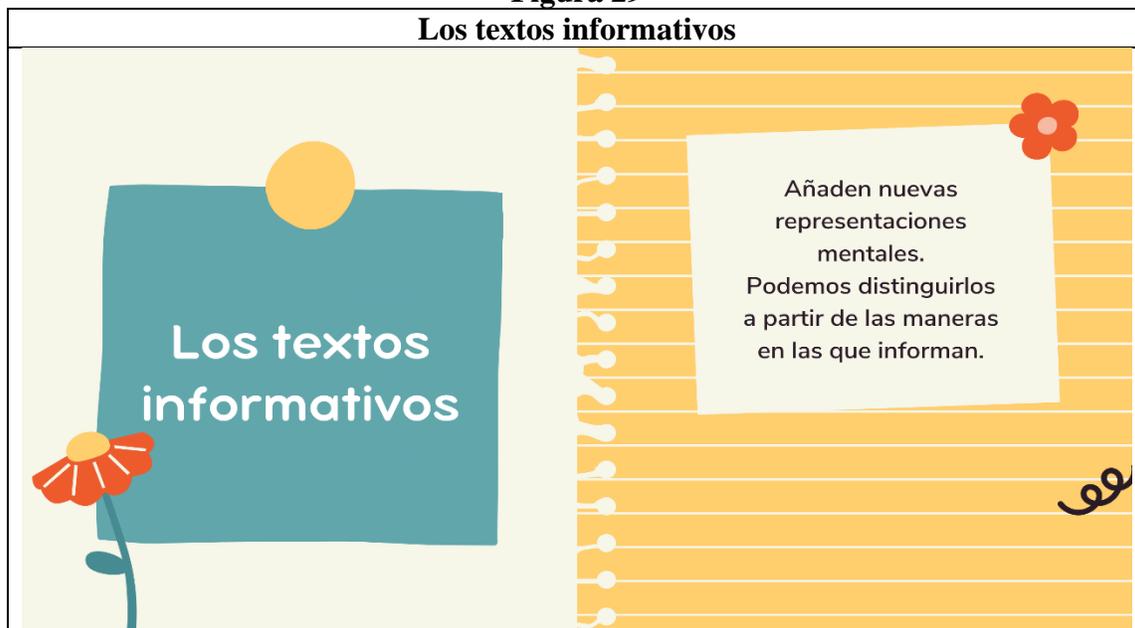
Esta actividad consiste en guiar una plenaria que vincule la sesión con los contenidos procedimentales de sesiones previas. Se iniciará recordando que los textos tienen diferentes objetivos comunicativos para plantear las siguientes preguntas.

Preguntas guía

- ¿Cuáles son los objetivos comunicativos que predominan en los textos que lees en la escuela?
- ¿Qué tipo de textos son?
- ¿Cómo es su lenguaje?
- ¿A quién están dirigidos?
- ¿Cómo están organizados?
- ¿Cómo cumplen su objetivo comunicativo?

Es tarea del profesorado orientar la plenaria hacia los textos mencionados por el alumnado, cuyo objetivo comunicativo sea informar, a fin de establecer que este tipo de textos añaden nuevas representaciones mentales de tres maneras distintas: describiendo, narrando y explicando. Se hará explícito que estas maneras de informar serán abordadas durante las siguientes sesiones comenzando por la descripción. En este punto de la sesión será necesario recordar también la importancia de las representaciones mentales como base de la comunicación humana.

Figura 29



Fuente: adaptado: M. Victoria Escandell Vidal, *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad.*, p. 117.

Figura 30



Fuente: elaboración propia.

Desarrollo

Actividad 5.2. ¿Cómo informa un texto?

Duración: 40 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique las maneras de añadir nuevas representaciones mentales, es decir, de las maneras de informar, como un primer acercamiento a la tipología textual.

- **Orientaciones para el profesorado**

La actividad inicia con la presentación de un texto breve cuya lectura en voz alta se solicitará al alumnado. Una vez realizada se plantearán las siguientes dos preguntas: *¿Cuál es el tema del texto?* *¿Cuál es el objetivo comunicativo del texto?* Se pedirá la participación del alumnado en una breve plenaria tras la cual se integrará al grupo en equipos de tres personas. Se solicitará a cada equipo subrayar con colores diferentes las partes del texto donde se utilice la descripción, la narración y la explicación para informar.

Es recomendable asignar un rol a cada uno de los integrantes para que el trabajo sea equitativo: el secretario se encargará de redactar por qué las partes del texto que subrayaron corresponden a una u otra manera de informar, el mensajero será el encargado de preguntar las posibles dudas al profesorado y el vocero será quién exponga su trabajo ante el grupo.

Esta actividad servirá a manera de diagnóstico para averiguar lo que el alumnado sabe tanto por su conocimiento previo como por intuición o lógica sobre tipología textual. Ahora bien, la intención de que el alumnado ejecute una tarea sin proporcionarle una base teórica de antemano es la de que este construya su propio aprendizaje a partir de lo que ya sabe.

Texto 11

Embrión de dinosaurio en perfecto estado

Investigadores de la Universidad China de Geociencias y de la Academia de Ciencias de China dieron a conocer en la revista *Science* del mes de enero el hallazgo de un nido de dinosaurio del género *Oviraptor* con varios huevos. En uno de estos encontraron un embrión muy bien conservado, que fecharon en 70 millones de años de antigüedad. Los dinosaurios de este género eran terópodos pequeños, con plumas, bípedos y sin dientes.

Este descubrimiento tuvo lugar en Ganzhou, en el sureste de China, en el año 2000, por personal de la compañía Yingliang, que se dedica a la minería y venta de piedras. En 2015 la compañía entregó el hallazgo al Museo Nacional de Ciencias Naturales en Taiwán, para su estudio.

El esqueleto del embrión, al que han apodado Bebé Yingliang, es único por su perfecto estado de conservación. Está completo desde el pico hasta la cola. Otra característica única es su posición enroscada dentro del huevo, similar a la de embriones de aves justo antes de que rompan el cascarón con el pico.

Sabemos que las aves descendieron de dinosaurios terópodos durante la era Mesozoica y que algunas de las características de las aves se desarrollaron durante ese periodo.

Descubrir un embrión de dinosaurio con una conducta previa al nacimiento que se pensaba única de aves modernas puede ser una pieza más para entender un poco mejor la relación evolutiva que existe entre aves y dinosaurios.



Fuente: Martha Duhne Backhauss, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 280, marzo 2022, p. 6, [En línea] <http://www.comoves.unam.mx/assets/revista/280/rafagas_280.pdf> [Consultado el 26 de marzo de 2022]

Cierre

Actividad 5.3. Infografía: Las maneras de informar

Duración: 10 minutos

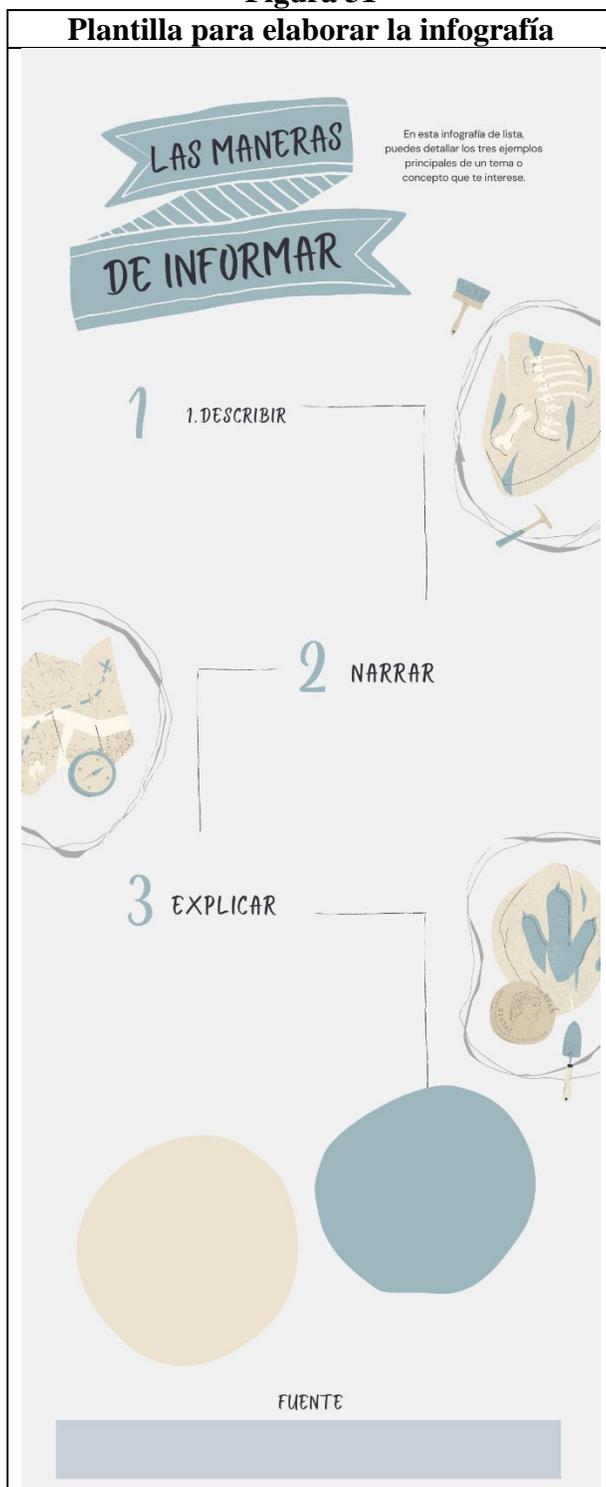
El propósito de esta actividad es que el alumnado redacte con sus propias palabras la definición de cada una de las maneras de informar abordadas en la sesión.

- **Orientaciones para el profesorado**

Para cerrar la sesión se solicitará realizar una infografía con las definiciones de las maneras de informar redactadas por el propio alumnado sin auxiliarse de internet u otra fuente. Si se está en una modalidad presencial se sugiere proporcionar la plantilla de la infografía a cada equipo a fin de que en ella se redacten las definiciones propuestas. En cambio, si se encuentra

en una modalidad en línea podrá compartirse el enlace para la edición colaborativa de la misma en Canva:

Figura 31



Fuente: elaboración propia. Disponible en: https://www.canva.com/design/DAE8IIzAD1M/as5RZJf7zBuz8ctwRiv1_g/edit?utm_content=DAE8IIzAD1M&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Actividad extraclase 2

Describiendo la felicidad

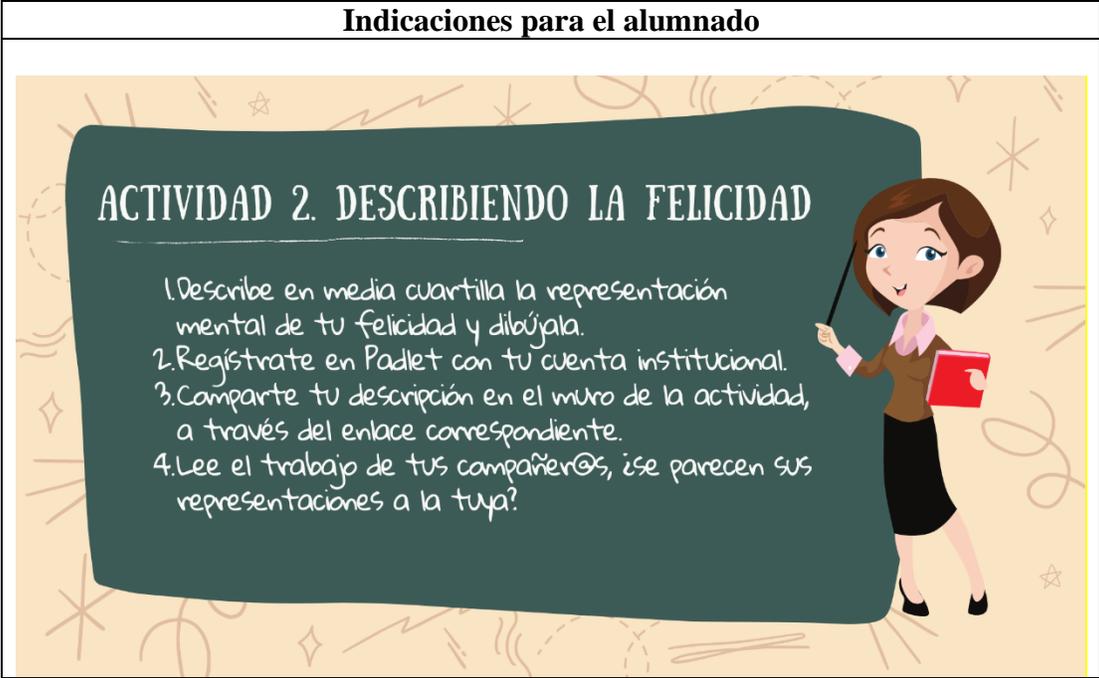
El objetivo de esta actividad es que el alumnado redacte una descripción original con base en su conocimiento previo sobre este tipo textual. De igual modo, la descripción de un concepto abstracto desde la subjetividad del alumnado permitirá explorar las representaciones mentales que comparten como pares y como miembros de una sociedad.

- **Orientaciones para el profesorado**

Los últimos minutos de la quinta sesión deben emplearse para explicar la actividad extraclase, la cual consiste en que el alumnado describa el motivo de su felicidad, en media cuartilla. Se sugiere dejar que el alumno redacte libremente su descripción, esto con el fin de que durante la sexta sesión pueda reflexionar sobre su propia producción textual y pueda diferenciarla de la narración, por lo que no se proporcionará ningún instrumento de evaluación, sólo se dará la indicación de que deberá cumplir con una extensión de mínimo media cuartilla y ser compartida a través de Padlet¹¹.

Figura 32

Indicaciones para el alumnado



ACTIVIDAD 2. DESCRIBIENDO LA FELICIDAD

1. Describe en media cuartilla la representación mental de tu felicidad y dibújala.
2. Regístrate en Padlet con tu cuenta institucional.
3. Comparte tu descripción en el muro de la actividad, a través del enlace correspondiente.
4. Lee el trabajo de tus compañer@s, ¿se parecen sus representaciones a la tuya?

Fuente: elaboración propia.

¹¹ Herramienta online que permite crear tableros colaborativos incorporando todo tipo de contenido multimedia. <https://padlet.com>

SESIÓN 6. LA DESCRIPCIÓN				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> La descripción: objetivo comunicativo y estructura. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el objetivo comunicativo de la descripción. Identifica la estructura de la descripción. Produce un texto descriptivo. 		<ul style="list-style-type: none"> Se interesa por mejorar sus habilidades comunicativas. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Inicia una lluvia de ideas sobre qué es <i>describir</i>. Solicita buscar su definición y compartirla. Explica el carácter representativo de la descripción y presenta su objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparte en plenaria sus impresiones. Comenta la definición encontrada. Atiende la explicación del profesorado. Redacta el enunciado solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta detonadora, Mentimeter o Pear Deck, definición de <i>describir</i> (fig. 33), figura 34: objetivo comunicativo de la descripción. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita la lectura voluntaria de la actividad extraclase 2. Presenta una infografía sobre el proceso de planificación de la descripción. Guía la organización de la información, con base en la infografía. 	<ul style="list-style-type: none"> Lee en voz alta la descripción redactada de tarea. Observa la infografía y reflexiona sobre su proceso de escritura. Estructura la información para planificar una descripción adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía, infografía; figura 35: ¿Cómo describir? 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	30 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita textualizar la descripción a partir de la planificación realizada. Explica la actividad extraclase 3. 	<ul style="list-style-type: none"> Redacta su descripción con base en la planificación. Atiende la explicación del profesorado. 		<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.

SESIÓN 6. LA DESCRIPCIÓN

Inicio

Actividad 6.1. ¿Qué es describir?

Duración: 15 minutos

El propósito de esta actividad es que el alumnado identifique el objetivo comunicativo de la descripción.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere dar inicio con la pregunta: *¿Qué es describir?* para retomar las definiciones elaboradas en la infografía de la quinta sesión. Como ya se ha sugerido antes, si se trata de una modalidad en línea puede emplearse tanto Mentimeter para recuperar las aportaciones del alumnado, como Pear Deck para presentar los contenidos. Después se solicitará investigar la definición de *describir* y comentarla en plenaria. Aunque el alumnado aporte diferentes definiciones, se retomará, en específico, la que proporciona el Diccionario de la Lengua Española. Dicha definición permitirá explicar que describir es reconstruir verbalmente una representación mental, o bien que, al describir, las palabras se utilizan para representar lingüísticamente cómo se percibe la realidad con los sentidos.

Figura 33

Describir



Fuente: “Describir”, en *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española [En línea] <<https://dle.rae.es/describir>> [Consulta: 16 de noviembre del 2021]

Esta explicación se fundamenta en dos autores: en Escandell Vidal, quien plantea que el texto descriptivo es una subclase de texto informativo que añade nuevas representaciones mentales¹², y en Óscar Loureda Lamas, quien considera que la descripción “es un género en el que se atribuyen a cosas o seres cualidades o propiedades. [lo que] Crea, por tanto, una representación verbal del tema que se trata”.¹³

Aunque Loureda habla de la descripción como un texto representativo desde el punto de vista de las funciones del lenguaje porque en este tipo textual “predomina la referencia al objeto de la realidad del que se habla”,¹⁴ si reemplazamos la noción de referente por la de representación mental, el objetivo comunicativo de la descripción continúa siendo el de informar sobre las características, cualidades o propiedades de entidades, estados o procesos.

Posteriormente se planteará que, si bien la descripción es un texto informativo, al describir se informa, específicamente, sobre las características, cualidades o propiedades de entidades, procesos o estados. De este modo se presentará al alumnado el objetivo comunicativo de la descripción.

Figura 34

El objetivo comunicativo de la descripción

LA DESCRIPCIÓN



● OBJETIVO COMUNICATIVO

Informar sobre las características de entidades, (que pueden ser personas, objetos, lugares...), estados (es decir, situaciones estáticas) y procesos (acciones y secuencias de acciones no controladas por humanos) reales o ficticios.

Fuente: adaptado de M. Victoria Escandell Vidal, *op cit.*, p. 117.

¹² Escandell Vidal, M. Victoria, *op.cit.*, p. 117.

¹³ Óscar Loureda Lamas, *op. cit.*, p. 78.

¹⁴ *Ibid*,

Desarrollo
Actividad 6.2. ¿Cómo describir?

Duración: 30 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique la estructura de la descripción a partir de su planificación.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere comenzar la actividad solicitando la lectura voluntaria de uno o dos de los textos descriptivos redactados para la actividad extraclase 2. Luego se presentará una infografía sobre el proceso de planificación de un texto descriptivo, tras lo cual se preguntará al alumnado si para redactar su tarea realizó una planeación parecida. A partir de este momento, se guiará al alumnado en la estructuración de su producción textual.

El primer paso consistirá en delimitar el tema de la descripción, para lo cual se solicitará completar el enunciado: *Mi felicidad es...* con la representación mental de la felicidad que se describió en el texto. Enseguida se pedirá la reformulación de la representación mental con la pregunta: *¿Qué es?* Luego se solicitará enlistar sus características preguntando: *¿Cuáles son sus partes, propiedades, cualidades?* Es importante señalar que dicho listado debe obedecer un orden espacial de arriba abajo, izquierda a derecha o de lo general a lo particular. Finalmente se buscará contextualizar a la misma con las preguntas: *¿A qué se parece?* *¿En dónde se encuentra?*, a fin de que el alumnado establezca relaciones de asociación entre su representación mental de la felicidad y el mundo exterior.

Figura 35

¿Cómo describir?

¿Cómo describir?

¿No sabes por dónde empezar? Organizar la información antes de escribir puede ayudarte a hilar tus ideas para lograr una redacción fluida y coherente.



Referencias

Camacho Morfín, Lilian e Illimani Gabriela Esparza Castillo. Manual de estructura y redacción del pensamiento complejo. México, UNAM. 2017. [En línea] <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3895>

Fuente: Lilian Camacho Morfín e Illimani Gabriela Esparza Castillo. *Manual de estructura y redacción del pensamiento complejo*, pp. 124-140. [En línea] <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3895>>

Cierre

Actividad 6.3. Describiendo la felicidad

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado produzca un texto descriptivo, a partir de la planificación realizada.

- **Orientaciones para el profesorado**

Para que el alumnado realice esta actividad de manera satisfactoria es clave brindarle un instrumento de evaluación que le permita conocer, de antemano, los criterios con los que debe contar su texto. De igual modo es muy importante la orientación del profesorado durante este proceso. Antes de que finalice la sesión, el alumnado deberá intercambiar su texto entre sí, para ser coevaluado en casa. Una sugerencia para evitar que se redacte o cambie el texto de manera posterior al ejercicio, sería colocar el sello del profesorado tras la última línea escrita sin dejar espacio en blanco donde le sea posible al alumnado modificar lo redactado. Si se está en línea, podría llevarse a cabo esta actividad a través de un documento compartido, ya que este permitiría ver si se ha modificado después de la hora de clase. Finalmente, los últimos minutos de la sesión deberán emplearse para explicar la actividad extraclase 3.

Instrumento de evaluación 2

Título: Lista de cotejo para evaluar una descripción.
Objetivo del instrumento: Evaluar la estructura de un texto descriptivo.
Instrucciones: Observa con atención cada uno de los siguientes criterios, ya que evaluarás el trabajo de uno de los equipos. Marca una casilla en SÍ cuando el criterio esté presente o en NO cuando esté ausente.

Criterios de evaluación	SÍ	NO	Puntaje
Informa sobre las características de la representación mental a describir. (1 punto)			
Inicia presentando la representación mental a describir. (1 punto)			
Caracteriza la representación mental siguiendo un orden espacial: de arriba abajo, de izquierda a derecha, de lo general a lo particular. (1 punto)			
Utiliza adjetivos calificativos para describir la representación mental. (1 punto)			
Emplea verbos para presentar y plantear las características, propiedades o cualidades de la representación mental descrita (<i>es, está, hay, parece, tiene, constituye, posee se compone de...</i>). (1 punto)			
Usa el tiempo verbal presente o imperfecto (<i>estaba, parecía, tenía, constituía, poseía, se componía de...</i>) para describir la representación mental. (1 punto)			

Establece relaciones de asociación o comparación entre la representación mental y el mundo exterior. (1 punto)			
Indica la localización habitual donde se encuentra o realiza la representación mental descrita. (1 punto)			
Presenta un número suficiente de propiedades o cualidades para caracterizar la representación mental que se describe. (1 punto)			
Existe congruencia entre los enunciados que caracterizan la representación mental y el objetivo comunicativo. (1 punto)			

Fuente: elaboración propia.

Actividad extraclase 3
Narrando la felicidad

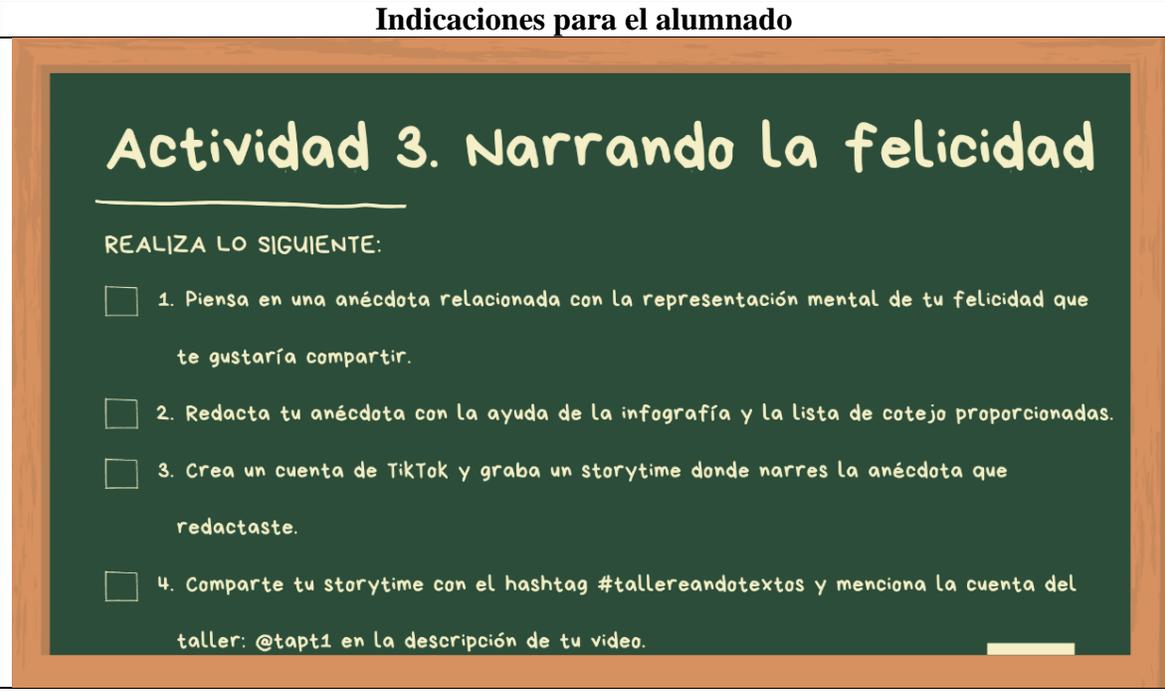
El objetivo de esta actividad es que el alumnado redacte texto narrativo. En este caso, al plantear la elaboración de una narración oral se pretende ejercitar la dicción del alumnado y la modulación del tono de su voz, así como incentivar su confianza para desenvolverse discursivamente ante sus pares.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere presentar las indicaciones para la tercera actividad extraclase antes de concluir la sesión seis. Para la realización de esta actividad se proporcionará al alumnado una infografía que lo ayude a organizar sus ideas y a planificar su producción textual. De igual modo, se proporcionará un instrumento de evaluación para que el alumnado conozca los criterios estructurales con los que el texto debe cumplir y así coevaluar el trabajo del compañero/a que le sea asignado.

Figura 36

Indicaciones para el alumnado



Actividad 3. Narrando la felicidad

REALIZA LO SIGUIENTE:

- 1. Piensa en una anécdota relacionada con la representación mental de tu felicidad que te gustaría compartir.
- 2. Redacta tu anécdota con la ayuda de la infografía y la lista de cotejo proporcionadas.
- 3. Crea un cuenta de TikTok y graba un storytime donde narres la anécdota que redactaste.
- 4. Comparte tu storytime con el hashtag #tallereandotextos y menciona la cuenta del taller: @tapt1 en la descripción de tu video.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 37

¿Cómo narrar?

¿CÓMO NARRAR?

De tanto que querías contar, ¿te perdiste? Organizar tus ideas antes de escribirlas te ayudará a mantener la atención de tu público destinatario. Planifica tu narración con el siguiente esquema y verás como cautivas a cualquier persona con tu historia.

- 1 Establece la situación inicial**

Presenta a los personajes, así como el espacio y el tiempo en el que ocurre la historia. Constituye el marco general que le dará sentido a la narración.
- 2 Rompe el equilibrio**

Modifica o transforma el estado actual del personaje principal. Desarrolla el conflicto que desencadena el relato, este es el punto central de la narración, si no hay complicación no existe la historia.
- 3 Resuelve la situación final**

En el también se llamado desenlace, se resuelve o soluciona el conflicto de la historia, dando lugar a un final feliz, desgraciado o incierto.

No olvides que la narración se caracteriza por la ordenación cronológica y causal de las acciones que lleva a cabo el personaje principal.

Finalmente, ten en cuenta que el tiempo verbal por excelencia de la narración es el pasado.

FUENTE
Portal Académico del CCH, Secuencias de un relato, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, [En línea]
<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/triidi1/unidad4/secuenciaRelato/secuenciaDelRelato>

Fuente: adaptado de Portal Académico del CCH, Secuencias de un relato, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, [En línea] <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/triidi1/unidad4/secuenciaRelato/secuenciaDelRelato>

Instrumento de evaluación 3

Título: Lista de cotejo para evaluar una narración.
Objetivo del instrumento: Evaluar la estructura de un texto narrativo.
Instrucciones: Observa con atención cada uno de los siguientes criterios, ya que evaluarás el trabajo de una/o de tus compañeras/os. Marca una casilla en SÍ cuando el criterio esté presente o en NO cuando esté ausente.

Criterios de evaluación	SÍ	NO	Puntaje
Informa sobre una secuencia de acciones interrelacionadas realizadas por una entidad animada o humana. (2 puntos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Presenta al personaje principal de la narración. (1 punto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Establece la ubicación temporal en la que se desarrolla la narración: presente, pasado o futuro. (1 punto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Establece la ubicación espacial donde se desarrolla la narración: lugar. (1 punto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Rompe el equilibrio de la narración con una transformación o conflicto en la historia. (2 puntos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Resuelve el conflicto planteado al finalizar la narración. (1 punto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ordena cronológicamente los acontecimientos narrados. (1 punto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Existe causalidad en la secuencia de acciones narradas. (1 punto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 7. LA NARRACIÓN				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> La narración: objetivo comunicativo y estructura. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el objetivo comunicativo de la narración. Identifica la estructura de la narración. Distingue secuencias narrativas de descriptivas. 		<ul style="list-style-type: none"> Se responsabiliza del trabajo en equipo. Reflexiona sobre su propio aprendizaje. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Invita a reflexionar la pregunta: <i>¿Qué es narrar?</i> Solicita buscar su definición en el diccionario. Presenta el objetivo comunicativo de la narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona la pregunta y comenta en plenaria sus impresiones. Busca y comparte la definición solicitada. Atiende la explicación del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas detonadoras, definición <i>narrar</i>, fig. 38: objetivo comunicativo de la descripción 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Inquiere sobre las diferencias entre narrar y describir. Solicita distinguir las secuencias narrativas y descriptivas presentes en un artículo de revista, en equipos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Comenta en plenaria sus impresiones. Se integra en equipos para señalar las secuencias narrativas y descriptivas en el texto proporcionado. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas detonadoras; texto 12; figs. 35 y 37. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	30 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita la elaboración grupal de una tabla comparativa de ambos tipos de secuencias, mediante una plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora, de forma colaborativa, una tabla comparativa con las características estructurales de ambos tipos de secuencias. 	<ul style="list-style-type: none"> PC o móvil; aula virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	15 min

SESIÓN 7. LA NARRACIÓN

Inicio

Actividad 7.1. ¿Qué es narrar?

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado distinga entre narrar y describir, con base en su objetivo comunicativo.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se recomienda iniciar la actividad fomentando la reflexión del alumnado en torno a la narración para vincular el aprendizaje de la sesión con su conocimiento previo, por ello se planteará la pregunta: *¿Qué es narrar?* Tras un breve espacio de participación se solicitará buscar el término *narrar* en el diccionario y aunque el alumnado proporcione diferentes definiciones, se retomará en específico la que proporciona el Diccionario de la Lengua Española: “Contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios”.¹⁵ Después se hará la siguiente pregunta: *¿Cuál es el objetivo comunicativo de la narración?* Nuevamente se dejará que el alumnado participe para luego presentar la definición propuesta en esta estrategia.

Figura 38



Fuente: adaptado de M. Victoria Escandell Vidal, *op. cit.*, p. 117.

¹⁵ “Narrar”, en *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española [En línea] <<https://dle.rae.es/narrar>> [Consulta: 17 de noviembre del 2021]

Desarrollo

Actividad 7.2. ¿Describir o narrar?
--

Duración: 30 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado distinga las secuencias narrativas y las descriptivas presentes en un texto real.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere comenzar la fase de desarrollo con una plenaria detonada por la pregunta: *¿Cuál es la diferencia entre narrar y describir?* Se guiará la discusión para determinar que ambas maneras de informar pueden distinguirse gracias al objetivo comunicativo y estructura de cada una. Si la sesión es presencial, es recomendable dividir en dos el pizarrón para anotar de un lado las aportaciones del alumnado relacionadas con narrar y, del otro, las relativas a describir.

Después se integrará al alumnado en equipos de tres personas y entregará el texto que deberá analizar, todos los equipos trabajarán con el mismo texto. Se recomienda asignar un rol a cada integrante para que el trabajo sea equitativo: el secretario se encargará de redactar por qué las partes del texto subrayadas corresponden a una u otra manera de informar, el mensajero será el encargado de preguntar las posibles dudas al profesorado y el vocero será quién exponga su trabajo ante el grupo. Es importante proporcionarles al alumnado, o bien solicitarle que traiga con anticipación, las infografías sobre cómo describir y narrar para que pueda apoyarse en ellas para realizar la actividad solicitada.

Texto 12

Una perspectiva científica para entender la felicidad
--

Por: Salma Rivera

Asesoría: Antony Boucard Jr, Departamento de Biología Celular.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) decretó en 2012 al 20 de marzo como el Día Internacional de la Felicidad para reconocer la relevancia del bienestar y la satisfacción como aspiraciones universales de los seres humanos.

Desde la antigüedad y hasta la fecha, se ha considerado a la felicidad como un estado de grata satisfacción espiritual y física, manifestado de distintas maneras y, al ser subjetiva, puede producirse por un sinnúmero de causas, pero en general se vincula con la motivación y el bienestar.

Diversas disciplinas se han encargado de explicar este término, por ejemplo, desde el enfoque filosófico, Sócrates planteó que la sabiduría y el conocimiento guiarían a los individuos por el camino correcto a alcanzar la felicidad, pero con el transcurrir de los años y desde la perspectiva histórica, cultural y social, su definición ha tomado un sentido más subjetivo y propio en cada individuo.

La psicología también se ha esforzado en definir a la felicidad y en la década de 1930, Abraham Maslow identificó las necesidades básicas del individuo y a medida que van siendo satisfechas, surgen otras de un

nivel superior o mejor, hasta llegar a una cúspide de plena felicidad, llamándole a esta jerarquía, la Pirámide de Maslow.

En economía, Richard A. Easterlin del Departamento de Economía de la Universidad del Sur de California, explica que las circunstancias de la vida y, en particular, el crecimiento de los ingresos, tienen efectos duraderos en la felicidad. Los economistas reconocen que esta depende de una variedad de circunstancias además de las condiciones materiales, pero han asumido durante mucho tiempo, una teoría denominada “más es mejor”, donde la principal implicación es que si los ingresos aumentan sustancialmente, entonces el bienestar general se moverá en la misma dirección.

La ciencia explica la felicidad

Dice Luca Pani, psiquiatra especialista en neurofarmacología, que tratar de ser feliz es un mecanismo evolutivo impreso en los genes, sin este, no se podría sobrevivir, por el hecho de que la búsqueda de alimentos y el proceso de reproducción son de las actividades esenciales a la sobrevivencia que están relacionadas con el placer y la felicidad.

Estudiar directamente el proceso que origina la felicidad, aún es complicado, pero se puede abordar desde estados contrarios como la depresión, donde ocurre un desbalance entre sistemas. Por un lado, el individuo no entiende qué le genera placer y por el otro, no percibe lo que le hace sufrir.

El estudio de la formación y función de redes neuronales así como los defectos que les afectan y que resultan en el desarrollo de condiciones neuropatológicas como las adicciones, permite entender cómo es que surge la felicidad, en este sentido, la felicidad es reforzar la búsqueda de eventos no nocivos, es un proceso neuroquímico que se puede estudiar desde dos sistemas cerebrales interconectados: el límbico y el extrapiramidal.

En el primero, que conforma las zonas del cerebro encargadas de regular las emociones, se liberan determinados neurotransmisores. Mientras que en el sistema extrapiramidal, el núcleo accumbens (la región de nuestro cerebro que clasifica las sensaciones que percibimos) se encarga de las conductas racionales pues es la parte que ayuda en la toma de decisiones consientes con un objetivo fijo.

Así, en ambos sistemas de control de la felicidad se originan los neurotransmisores, aquellas sustancias químicas que genera el cerebro y que se encargan de transmitir las señales de una neurona a otra, siendo la mayoría de tipo excitatorio o inhibitorio. Pero solo el dos por ciento de las neuronas, secretan neurotransmisores que influyen directamente en la felicidad: la dopamina, norepinefrina y la serotonina.

La producción de estas sustancias químicas permite modular los otros circuitos, pero pueden ser influenciados por respuestas neuroendocrinas, tal es el caso del estrés, un elemento que perturba la felicidad y que produce hormonas como el cortisol que tiene la función de disminuir la secreción de norepinefrina y serotonina.

En el caso de la depresión, los circuitos sufren un desbalance donde la dopamina, norepinefrina y serotonina, que se encuentran ligados, tiene una baja importante.

Se han analizado alimentos que al ingerirse generan felicidad. Por ejemplo el pavo, plátano, garbanzo y algunos quesos ricos en triptófano y tirosina, pues ayudan a producir más neurotransmisores y hacen que su disponibilidad esté en aumento.

También hay actividades que hacen sentir al cerebro más feliz, pues ayudan a lograr un grado de satisfacción, tales como caminar al aire libre, hacer ejercicio, escuchar música, comer, bailar, asistir a un concierto o reunirse con amigos, pues la situación actual por pandemia así lo sugiere.

Es importante señalar que si bien, términos como alegría, placer y satisfacción suelen relacionarse con el concepto de felicidad, estos no significan lo mismo. La alegría es una emoción, la respuesta a una situación externa o interna que nos hace sentir bien y que manifestamos con euforia o risas, tiene una duración de máximo algunas semanas que puede desencadenar un estado con mayor durabilidad, la felicidad.

Por otro lado, el placer está relacionado con las experiencias placenteras de nuestros sentidos y al igual que la satisfacción, son sensaciones momentáneas producidas por algo externo; su característica común es que se originan en una falta de perspectiva y de sentido que se tapa con estímulos materiales.

Un estado universal

Las personas siguen una curva de la felicidad que tiene forma de U, principalmente en los países de Europa y Estados Unidos, donde la felicidad es más alta en la juventud, disminuye entre los 30-40 años y aumenta después de los 50, debido a los niveles económicos y la construcción social. Mientras que, en México, existe

una estabilidad a lo largo de toda la vida, pues la estructura familiar es un factor importante en el desarrollo de esta búsqueda.

Cada año se publica el Informe Mundial sobre la Felicidad, una encuesta histórica sobre el estado de bienestar mundial que clasifica a 156 países según el grado de satisfacción que sus ciudadanos perciben en sí mismos. La última edición de este Informe clasifica a la ciudad de Helsinki en Finlandia como la más feliz, seguida por Aarhus, Dinamarca, y en el lugar número 38 se encuentra la Ciudad de México.

Fuente: Salma Rivera, “Una perspectiva científica para entender la felicidad”, *Conexión Cinvestav*, 19 de junio de 2021, [En línea], <<https://conexion.cinvestav.mx/Publicaciones/una-perspectiva-cientifica-para-entender-la-felicidad>> [Consultado el 23 de mayo de 2022]

Cierre

Actividad 7.3. Comparando secuencias narrativas y descriptivas

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique la estructura narrativa mediante su comparación con la estructura descriptiva.

- **Orientaciones para el profesorado**

Transcurrido el tiempo destinado al trabajo en equipos, se comenzará una plenaria para establecer las diferencias estructurales entre las secuencias narrativas y descriptivas encontradas por el alumnado en el texto proporcionado. Es importante externar que las secuencias narrativas no siempre cumplen con todas las características estructurales, puesto que en el texto analizado hay secuencias que no establecen la ubicación temporal o espacial, pero sí presentan un esquema narrativo simple:¹⁶ situación inicial, transformación y situación final y un sujeto o participante fijo.

Actividad extraclase 4

Identificando ideas principales

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique las ideas principales de un texto explicativo.

- **Orientaciones para el profesorado**

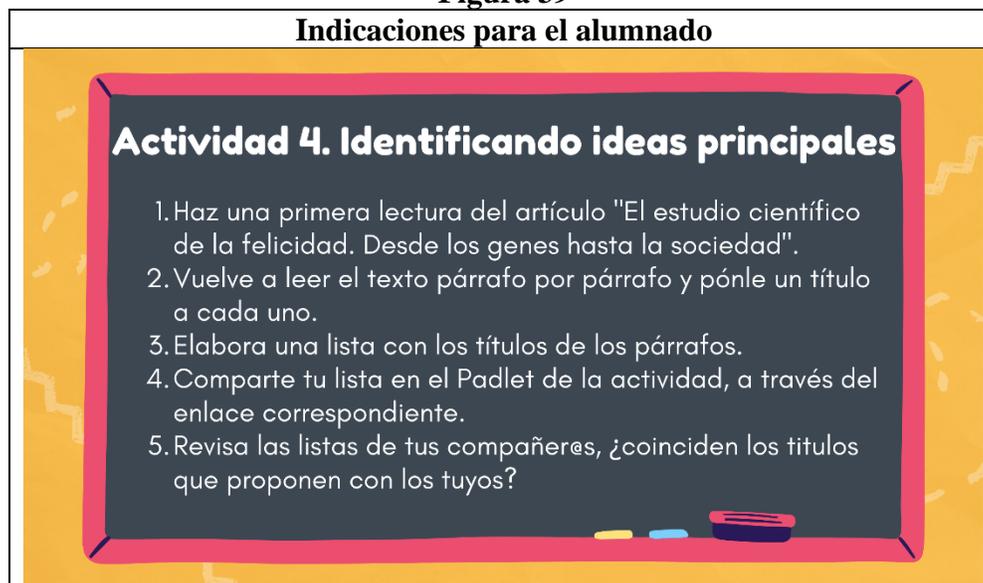
Se solicitará al alumnado que titule cada uno de los párrafos de la lectura, con base en lo que trata, es decir, con base en el tema específico que aborda cada párrafo. Para ello bastará con

¹⁶ Según Lilian Camacho Morfín e Illimani Gabriela Esparza Castillo, *Manual de estructura y redacción del pensamiento complejo*, p. 505.

que emplee una palabra o un breve enunciado evitando el uso de verbos, dado que no se trata de la elaboración de un resumen. El título de cada párrafo deberá compartirse a través de Padlet, como se sugiere en la figura.

Figura 39

Indicaciones para el alumnado



Actividad 4. Identificando ideas principales

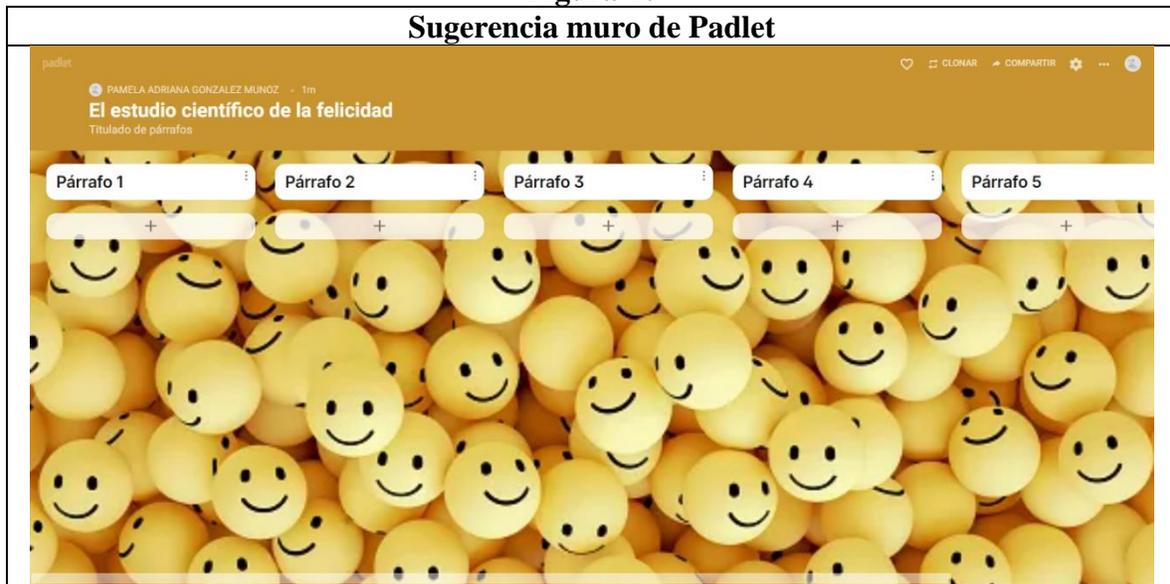
1. Haz una primera lectura del artículo "El estudio científico de la felicidad. Desde los genes hasta la sociedad".
2. Vuelve a leer el texto párrafo por párrafo y pónle un título a cada uno.
3. Elabora una lista con los títulos de los párrafos.
4. Comparte tu lista en el Padlet de la actividad, a través del enlace correspondiente.
5. Revisa las listas de tus compañeras, ¿coinciden los títulos que proponen con los tuyos?

Fuente: elaboración propia.

La actividad se plantea como un ejercicio para discernir la información relevante de la que es prescindible, a fin de sentar las bases de la progresión temática del texto explicativo, aprendizaje programado para la octava sesión. También sirve como una manera de asegurar la lectura misma del artículo, puesto que, si se encarga sin solicitar alguna evidencia de que efectivamente se realizó, la octava sesión no cumplirá su objetivo.

Figura 40

Sugerencia muro de Padlet



Fuente: elaboración propia.

Texto 13

#¿cómoves?digital 8

El estudio científico de la
felicidad
Desde los genes hasta la sociedad
Por Fabiola Murguía Flores

La investigación sobre las causas de la felicidad y cómo podemos conservarla y aumentarla.

—¿Qué es la felicidad?
La oveja Selma le contesta al viejo sabio:
—La felicidad es comer un poco de hierba, hacer ejercicio, enseñar a los niños a hablar, platicar con mi amiga la señora Meyer y dormir plácida y profundamente.
—¿Y qué harías si tuvieras más tiempo?
A lo que Selma responde:
—Comería hierba, haría ejercicio, enseñaría a los niños a hablar, platicaría con la señora Meyer y dormiría plácida y profundamente.

A sí es la definición de felicidad que describe Jutta Bauer, escritora de literatura infantil, en su libro *Selma*. El cómo procurar y conservar la felicidad se ha abordado desde muy diversos puntos de vista: filosófico,

psicológico, social e incluso mercadotécnico. La felicidad es una emoción tan importante y una aspiración humana tan fundamental, que también la ciencia busca investigarla y entenderla. Los estudios han tratado de encontrar el origen de la felicidad en los genes, en el cerebro, en los individuos, en los factores externos y en las sociedades.

Investigar el bienestar

Durante mucho tiempo indagar sobre la felicidad no se consideró importante en la ciencia. La mayor parte de la investigación de la conducta humana se centraba en las emociones negativas, como la depresión, el miedo y la ansiedad. Esto se debía en gran medida a las circunstancias por las que atravesó la humanidad el siglo pasado: guerras mundiales, inestabilidad económica y crisis políticas. Pero desde hace un par de décadas vivimos una era de relativa paz y estabilidad económica mundial, y los científicos se han aventurado a abordar temas como la felicidad.

En 1998 el psicólogo estadounidense Martin Seligman creó una rama de investigación a la que llamó *psicología positiva* para indicar el cambio de enfoque consistente en pasar de investigar las emociones negativas a investigar el bienestar: su origen y las condiciones que lo favorecen. Esta visión suscitó nuevas preguntas para la investigación científica sobre la conducta humana, entre ellas qué es la felicidad. Esta pregunta ha sido respondida desde muchos puntos de vista. Incluso dentro de la ciencia puede tener



varias definiciones. Aquí usaremos una simplificada por Richard A. Easterlin, investigador de la Universidad de Carolina del Sur, que la define como “un estado subjetivo de bienestar”. Yo añadiría: “un estado subjetivo y estable de bienestar”. A raíz de esta definición se ha podido medir el efecto de los genes, la actividad cerebral y los factores externos que resultan en personas o sociedades más felices.

¿Predisposición genética?

¿Se nace feliz o la felicidad se alcanza en el camino de la vida? Muchos científicos se han dedicado a buscar genes que puedan asociarse con la felicidad. Los genes portan la información que se hereda de los padres y que está contenida en todas las células de nuestro cuerpo. Se llama *genoma* a la totalidad de genes de un ser vivo; se sabe que los humanos tenemos alrededor de 20 000. Hay señales químicas que sirven para activar o desactivar los genes, o bien para que se expresen (o actúen) en mayor o menor medida. A estas instrucciones se les conoce como *epigenoma*. El epigenoma es el responsable de que, por ejemplo, los gemelos idénticos (que poseen el mismo genoma) no sean realmente idénticos: uno es capaz de diferenciarlos por personalidad y otros rasgos particulares; incluso presentan enfermedades distintas. Mientras que el genoma no se puede modificar, el epigenoma cambia en respuesta al ambiente (véase *¿Cómo ves?* Núm. 133).

En el caso de la felicidad, muchos científicos como Jason Schnittker, de la Universidad de Pensilvania, han encontrado que varios genes influyen en ella—o sea es poligenética—. Si uno porta tales genes, estos podrían explicar entre el 30 y el 50 % de la felicidad medible. No obstante, tenerlos no basta, pues estos genes se regulan epigenéticamente, lo que significa que las condiciones ambientales pueden encenderlos, apagarlos o regular su actividad. En 1999 Darlene Francis, de la Universidad de California en Berkeley, y sus colaboradores publicaron en la revista *Science* el informe de un experimento con ratas que portaban genes que las predisponían al nerviosismo, el estrés y el temor, estados contrarios a la felicidad. Los animales fueron puestos en adopción durante su primera semana de vida con madres ratas “amorosas”, que se ocuparon totalmente de esas crías. El resultado fue que los genes asociados a la ansiedad no se expresaron nunca durante su vida. Esto es una buena noticia para quienes sospechamos que no heredamos los genes felices, pues portarlos solo indica que podríamos alcanzar la mitad de la felicidad posible. La crianza y el ambiente también son factores esenciales.



Cerebro feliz

Todas esas expresiones genéticas al final se centran en un solo órgano encargado de nuestra felicidad: el cerebro. Aunque el cerebro es el centro de operaciones de todos los aspectos sensoriales y emocionales, hasta donde se sabe no existe una región cerebral específica de la felicidad. Básicamente, nuestro cerebro se compone de tres regiones. La más interna, similar a la de otros animales, contiene los ganglios basales, el tronco encefálico y el cerebelo, encargados de funciones básicas como el latido del corazón, los movimientos musculares y el paso de alimento por el estómago. La siguiente capa contiene estructuras que compartimos con todos los mamíferos, como la amígdala, el hipotálamo y el hipocampo, que se encargan de funciones para la supervivencia y son responsables del miedo, el placer y la ira. Por último, la capa más reciente y compleja evolutivamente es el neocórtex, exclusivo de los seres humanos y algunos primates superiores. El neocórtex se divide en dos hemisferios—derecho e izquierdo—y se encarga de funciones como el lenguaje, la planificación y la abstracción.

Las emociones son procesos cognitivos que activan la interacción de varias partes cerebrales. Lo que se sabe por la investigación encabezada por Richard Davidson y sus colaboradores en la Universidad de Wisconsin, es que cuando las personas tienen en mente sentimientos como el altruismo, la compasión o la alegría, presentan una gran actividad en el neocórtex prefrontal izquierdo. Al contrario, las personas que suelen sentir depresión, pesimismo o ansiedad presentan una actividad cerebral mayor en el neocórtex prefrontal derecho. Este patrón se puede observar desde la infancia, como lo comprobó el equipo de Davidson en un experimento publicado en 1999 en el que participaron aproximadamente 400 niños de dos años, a los cuales se les pedía interactuar en una sala llena de juguetes con otros niños y adultos. Se observó que los niños que preferían quedarse quietos cerca de su mamá y no interactuaban con otros niños ni con otros adultos, tenían una actividad cerebral derecha más elevada, mientras que aquellos que jugaban sin temor y hablaban con todos los demás niños y adultos mostraban una actividad cerebral izquierda mucho mayor. Esto sugiere que cerebralmente poseemos un equilibrio entre las regiones prefrontales derecha e izquierda. Este equilibrio individual nos predispone hacia pensamientos positivos o negativos. ¿Será posible modificarlo? ¿Cómo podría una persona alterar su cerebro para generar pensamientos positivos o de felicidad duraderos sin medicamentos?

Davidson y sus colaboradores decidieron investigarlo en el año 2000, poniendo a prueba a las personas más diestras en el arte de la meditación y la paz interior: unos monjes budistas tibetanos. Con el visto bueno del Dalai Lama—que, dicho sea de paso, es un gran adepto de la ciencia—, se propusieron medir la actividad cerebral de los monjes al meditar por medio de imágenes por resonancia magnética. Se observó que algunos son capaces de incrementar a voluntad la actividad cerebral del lado izquierdo. La máxima actividad cerebral izquierda se midió en un monje que meditaba sobre la compasión y el altruismo, lo cual iba de la mano con alegría y felicidad (véase *¿Cómo ves?* Núm. 196).



Pero no solo esos monjes tibetanos son felices. Lo que nos dice la ciencia hasta ahora es que todos tenemos un equilibrio cerebral entre los pensamientos que nos hacen abrigar sentimientos positivos o negativos. Este equilibrio se puede modificar conscientemente, favoreciendo los pensamientos positivos. Por ejemplo, se ha encontrado que la gente más altruista es también la que manifiesta sentirse más feliz.

¿Ricos y felices?

¿El dinero hace la felicidad? Se han hecho muchísimos estudios sobre este asunto. El método más usado es entrevistar a los participantes. Las entrevistas incluyen preguntas como ¿es usted muy feliz, medianamente o nada feliz? Las respuestas se comparan con la información personal de cada individuo. Se ha encontrado que la gente es en promedio más feliz en países económicamente prósperos en comparación con la gente de países pobres. Sin embargo, la felicidad tiene un límite hasta cierto umbral de riqueza. Por otro lado, también se ha visto que mucha gente de escasos recursos es relativamente feliz, como reporta Robert Biswas-Diener en un estudio de la población de Calcuta, en 2002. Calcuta es una ciudad con grandes problemas sociales, barrios muy pobres y mucha gente que vive en la calle. Biswas-Diener encontró niveles de satisfacción con la vida ligeramente negativos, pero más altos de lo que esperaba, en individuos de los barrios pobres de esa ciudad. El investigador lo atribuye parcialmente al énfasis que esos individuos ponen en las relaciones sociales y sus satisfacciones.



¿Qué hay de otros factores como la edad, el nivel educativo, la clase social, el matrimonio, el trabajo, las vacaciones, la religión o el deporte? Muchos de estos factores han sido investigados y correlacionados con la felicidad, como en el estudio hecho por el psicólogo social Michael Argyle, de la Universidad de Oxford, en 1999. Argyle encontró que las personas mayores sienten un poco menos felicidad que los jóvenes, pero tienen mayor estabilidad emocional y más sentimientos positivos. La felicidad tiende a ser mayor en las personas que además están saludables y sienten más energía. Asimismo la felicidad aumenta con el sentimiento de pertenencia a una comunidad, ya sea un club, un equipo deportivo o una banda musical. El hecho de sentirse parte del grupo y aportar algo a la sociedad incrementa la satisfacción personal. Las personas casadas presentan una felicidad de casi el doble que las personas solteras, divorciadas o viudas. El psicólogo social Jonathan Haidt, de la Universidad de Nueva York, en su libro *La hipótesis de la felicidad* postula que llevarse bien con la pareja es uno de los factores más importantes de la felicidad, junto con disfrutar el trabajo. En el estudio de Argyle, las personas con trabajo remunerado presentaban mayor felicidad que las desempleadas, las cuales además tienen mayor tendencia a las enfermedades, el alcoholismo y el suicidio. Las vacaciones también favorecen la felicidad. Por ejemplo, solo el 3% de las personas que están de vacaciones se quejan de estrés, dolores de cabeza, irritabilidad o estreñimiento, mientras la proporción sube a 21% entre las personas que no están de vacaciones. Ver la televisión aumenta muy poco el bienestar, e incluso lo reduce entre los que más la ven. La espiritualidad, y en particular practicar una religión, puede aumentar significativamente la felicidad y la longevidad. Las amistades también mostraron ser un factor importante de aumento en la felicidad. Finalmente, no hay una correlación entre la felicidad y la inteligencia, el sexo, la etnia ni la belleza física.

¿Qué dice la ciencia de otros factores, como el gobierno, la economía, la sociedad o el medio ambiente?

Índice de felicidad

El primer país en considerar la felicidad como algo más importante que la economía fue Bután, reino himalayano del tamaño de Yucatán. Sus gobernantes declararon, en pleno Foro del Banco Mundial, que su Producto Interno Bruto (PIB) era insignificante, pero en cambio su índice de felicidad interior bruta era más que significativo, lo que provocó la risa y burla de muchos. Este país ha medido el índice de felicidad de sus habitantes desde 1972 y actualmente diversos países han contemplado este índice para el cambio de políticas públicas y la medición del bienestar de sus pobladores.

A través de la Encuesta Mundial Gallup se evalúan factores como el PIB, los servicios de salud, la esperanza de vida, la generosidad, la educación, la diversidad ambiental, el nivel de vida y la gobernanza (que mide la calidad de los servicios públicos y la confianza en el gobierno). De acuerdo con la evaluación para 2020 presentada por la Organización de las Naciones Unidas, por cuarto año consecutivo el país con el mayor índice de felicidad global es Finlandia, mientras que México descendió del lugar 23 (en la evaluación que comprende de 2017 a 2019) al 46. Estados Unidos ha aumentado en 16% su poder adquisitivo en los últimos 30 años, sin embargo, su índice de felicidad ha bajado 13 lugares en el escalafón mundial.



Foto: Adrian Zayas

La gente en Bután posee tierras, animales y telares para cubrir las necesidades básicas. Vive en un paisaje hermoso, muy bien conservado, donde están prohibidas la caza, la pesca y la tala de árboles. La educación y los servicios de salud son gratuitos. En Bután existen unas cuantas fábricas y se le considera un país subdesarrollado por su nivel de pobreza. ¿Son realmente felices sus habitantes? Si así fuera, ¿se deberá a que no se da importancia a las posesiones materiales, como un iPhone de última generación o un carro del año?

La ciencia solo nos acompaña una parte del camino, nos ayuda a medir factores como nuestra predisposición genética a la apatía o a la extroversión, la cual puede ser modificada por el ambiente. También ha descubierto que hay partes del cerebro que se encienden con los pensamientos positivos o negativos, los cuales se pueden modificar por medio de la práctica consciente, y nos ha ilustrado sobre todos los factores externos que pueden influir en nuestra felicidad. Sin embargo, no nos puede dar una receta mágica de la felicidad. Esto es una buena noticia, porque, si bien muchos factores externos están fuera de nuestro control, hay otros sobre los que sí podemos actuar.

Y a ti, ¿qué te hace feliz? ➔

- Guerrero Mothelet, Verónica, "¿Y si la felicidad está en el cerebro?", *Ciencia UNAM*, DGDC: <https://blogs.ciencia.unam.mx/paradigmmaxxi/2015/11/24/y-si-la-felicidad-esta-en-el-cerebro/>
- Pasantes, Herminia, Café Científico, "El cerebro y la felicidad", ITESO: www.youtube.com/watch?v=k3ZNIuT1sg
- Rivera, Salma, "Conexiones", *Una perspectiva científica para entender la felicidad*, CINVESTAV: <https://conexion.cinvestav.mx/Publicaciones/una-perspectiva-cientifica-para-entender-la-felicidad>.

Fabiola Murguía Flores es bióloga por la UNAM y doctora en geografía por la Universidad de Bristol, Inglaterra. Sus principales intereses son los microorganismos y el ambiente, y la comunicación de la ciencia.

Descarga la **guía del maestro** para abordar este lema en el salón de clases.
www.comoves.unam.mx

Fuente: Fabiola Murguía Flores, "El estudio científico de la felicidad. Desde los genes hasta la sociedad", en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 279, febrero 2022, p. 8, [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/279/revista-cv-279.pdf>> [Consultado el 22 de agosto de 2022]

SESIÓN 8. LA EXPLICACIÓN				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> • La explicación: objetivo comunicativo. • La progresión temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el objetivo comunicativo de la explicación. • Construye la progresión temática de un texto explicativo. • Identifica la progresión temática como elemento estructural de la explicación. 		<ul style="list-style-type: none"> • Muestra constancia en el ejercicio de las actividades. • Se comporta respetuosamente. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> • Inquieta sobre las diferencias entre describir, narrar y explicar, e invita a la reflexión. • Solicita buscar la definición de <i>explicar</i>. • Presenta el objetivo comunicativo de la explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona la cuestión planteada, a partir de su conocimiento previo. • Busca la definición solicitada • Atiende la exposición del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta detonadora, definición de <i>explicar</i> (fig. 41), fig. 42: el objetivo comunicativo de la explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta los aspectos generales del texto 13. • Solicita escoger el título definitivo de cada párrafo, a partir del muro de Padlet, en plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta los aspectos generales del texto 13. • Escoge del muro de Padlet el título definitivo más adecuado para cada párrafo, en plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas guía, texto 13, cuadro 10: progresión temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación. Rubro actitudinal. 	30 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el concepto de progresión temática. • Explica la actividad extraclase 5. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende la explicación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas guía, fig. 43: la progresión temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación. Rubro actitudinal. 	15 min.

SESIÓN 8. LA EXPLICACIÓN

Inicio

Actividad 8.1. ¿Qué es explicar?

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique el objetivo comunicativo de la explicación.

- **Orientaciones para el profesorado**

Esta estrategia sugiere comenzar la plenaria con la siguiente pregunta detonadora: *¿Cuál es la diferencia entre describir, narrar y explicar?*, tras la cual se abrirá un espacio para que el alumnado participe de manera oral o mediante alguna de las plataformas mencionadas anteriormente. Después se solicitará buscar el término *explicar* en el diccionario y aunque se proporcionen diferentes definiciones, se retomará en específico la que proporciona el Diccionario del español de México.

Figura 41

Explicar



Fuente: “Explicar”, en *Diccionario del español de México*, El Colegio de México [En línea] <<https://dem.colmex.mx/Ver/explicar>> [Consulta: 22 de noviembre del 2021]

Es recomendable que el profesorado oriente la discusión hacia la comprensión como elemento clave para distinguir la explicación de la descripción y de la narración, pues lo que se busca al explicar un tema es la comprensión de este, para lo cual es necesario establecer

relaciones causales entre sus propiedades, cualidades o características. Si bien la descripción, la narración y la explicación son tipos textuales que comparten el objetivo comunicativo general de informar, lo hacen sobre diferentes asuntos: la descripción informa sobre las peculiaridades de una entidad, estado o proceso, mientras que la narración lo hace sobre las acciones que realiza una entidad animada o humana. Habiendo comentado esto se presentará el objetivo comunicativo de la explicación.

Figura 42



Fuente: adaptado de M. Victoria Escandell Vidal *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*, p. 117; María Ysabel Gracida Juárez y Guadalupe Teodora Martínez Montes (coord.), *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, p. 121.

Desarrollo

Actividad 8.2. Explicando la felicidad

Duración: 30 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado distinga las ideas principales que componen un texto.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere iniciar esta actividad preguntando por los aspectos generales del texto: tema, tipo de texto y objetivo comunicativo para encaminar al alumnado hacia la comprensión de este.

Pregunta guía	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el tema del texto? • ¿Qué tipo de texto es? • ¿Cuál es el objetivo comunicativo del texto? 	

Posteriormente se solicitará al alumnado que decida el título definitivo de cada párrafo a partir de los propuestos en el muro de Padlet de la actividad extraclase 4. La decisión será discutida y acordada de manera grupal, mediante una plenaria. A continuación, se proporciona un esquema guía con los posibles títulos, a fin de facilitar la tarea del profesorado y proporcionarle una referencia para guiar la discusión.

Cuadro 10. Progresión temática

No. de párrafo	Título sugerido
1	Estudio científico de la felicidad.
2	Definición científica de la felicidad.
3	Genoma y epigenoma.
4	Genes de la felicidad.
5	Regiones del cerebro.
6	Equilibrio cerebral.
7	Investigación sobre la meditación.
8	Modificación consciente del equilibrio cerebral.
9	Economía y felicidad.
10	Factores sociales correlacionados con la felicidad.
11	Cobertura de necesidades básicas.
12	Comparación de índices de felicidad entre países.
13	Posesiones materiales y felicidad.
14	Actuación individual sobre la felicidad.

Cierre
Actividad 8.3. La progresión temática

Duración: 15 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique la progresión temática como un elemento estructural del texto expositivo.

- **Orientaciones para el profesorado**

Para darle un cierre a la actividad, se invitará al alumnado a reflexionar el porqué del titulado de párrafos solicitado, a través de la siguiente pregunta: *¿Por qué es importante delimitar el*

tema de cada párrafo en un texto explicativo? O bien: ¿Para qué sirve titular cada párrafo? Luego de la discusión, el profesorado concluirá que, para cumplir con el objetivo comunicativo de la explicación: informar para hacer comprender, se necesita informar o explicar de manera progresiva y ordenada, dando lugar así a la progresión temática, una de las características estructurales del texto explicativo, tras lo cual presentará la definición de este concepto.

Figura 43



Fuente: “Progresión temática”, en *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Virtual Cervantes. [En línea] <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/progresiontematica.htm>

Actividad extraclase 5

Redacción explicativa

El objetivo de esta actividad es que el alumnado organice la información de acuerdo con alguno de los subtipos del texto expositivo.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se solicitará al alumnado que se integre en binas para redactar un texto de uno o dos párrafos, de cinco renglones cada uno, en el que explique alguno de los siguientes temas relacionados con la felicidad:

Temas para explicar
<ul style="list-style-type: none"> • La felicidad según la filosofía y la psicología. • Felicidad vs tristeza. • Causas sociales de la felicidad. • Consumir no trae la felicidad

Se sugiere asignar los temas en partes iguales entre las binas de trabajo y que la redacción sea un proceso libre para el alumnado, a fin de que, durante la novena sesión, este contraste su producción textual con las formas organizativas de la explicación que serán presentadas por el profesorado. Esta actividad puede adaptarse a una modalidad presencial, solicitando que cada equipo lleve su texto redactado en un pliego de papel bond, o bien en línea solicitando que los equipos compartan su texto en un muro de Padlet para tal fin.

Figura 44



Fuente: elaboración propia.

Figura 45



Fuente: elaboración propia.

SESIÓN 9. LA EXPLICACIÓN II				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> Las maneras de organizar una explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la estructura variable de la explicación. Categoriza textos en subtipos expositivos. Identifica las maneras de organizar una explicación. 		<ul style="list-style-type: none"> Adquiere conocimientos para la mejora de su competencia comunicativa escrita. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Invita a reflexionar si hay diferentes maneras de explicar un tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona y comparte en plenaria sus impresiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía. Mentieter o Pear Deck, 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	10 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita proponer subtipos de explicación, en plenaria. Solicita presentar los textos de la actividad extraclase 5 Solicita categorizar los textos según el subtipo de explicación presente. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparte su propuesta de clasificación, en plenaria. Comparte su trabajo con el resto del grupo, en plenaria. Lee y categoriza los textos según el subtipo de explicación presente. 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta detonadora. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. Portafolio de evidencias. 	30 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Expone las maneras de organizar una explicación e indica la actividad extraclase 6. 	<ul style="list-style-type: none"> Atiende la exposición e indicaciones del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía, cuadro 11: relación entre temas y maneras de organizar, figs. 46-54 (maneras de explicar). 		20 min.

SESIÓN 9. LA EXPLICACIÓN II

Inicio

Actividad 9.1. ¿Cómo explicamos?

Duración: 10 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado reconozca la variabilidad estructural de la exposición.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere iniciar la sesión con algunas preguntas detonadoras que inviten al alumnado a reflexionar sobre las diferentes formas de explicar. El propósito de la última pregunta es abrir paso al establecimiento de una clasificación producto de la reflexión del alumnado. Es recomendable que el profesorado tome nota de las aportaciones en el pizarrón en caso de tratarse de una clase presencial, o bien, las recabe mediante alguna plataforma como Mentimeter o Pear Deck, ya que serán retomadas en la siguiente actividad. Conviene que el profesorado puntualice que la exposición es más compleja que la narración y la descripción ya que emplea ambas para explicar temas poco conocidos, por lo que su estructura varía en función del tipo de información que aborda y del receptor al que va dirigida.

Preguntas guía

- ¿Cuándo usamos la explicación?
- ¿Qué temas explicamos?
- ¿Explicamos de una sola manera?
- ¿Qué maneras de explicar conoces?

Desarrollo

Actividad 9.2. Relación entre textos y modos explicativos

Duración: 30 minutos

Los objetivos de esta actividad es que el alumnado construya una clasificación de las maneras de explicar, con base en su propia reflexión.

- **Orientaciones para el profesorado**

Con base en la plenaria de la actividad anterior, de la última pregunta: *¿Qué maneras de explicar conoces?*, el profesorado solicitará establecer categorías de explicación, a partir de

las aportaciones del alumnado, ya sea añadiendo o suprimiendo categorías que no resulten adecuadas. Debe procurarse que dicha clasificación no sea muy extensa y que se apegue lo más posible a los modos organizativos del texto expositivo: definición/descripción, clasificación/tipología, secuencia, comparación/contraste, problema-solución, pregunta-respuesta y causa-consecuencia.

En un segundo momento, se pedirá al alumnado pegar sus textos en los muros del aula, si se trata de una clase presencial, o bien proyectarlos en pantalla si se trata de una clase en línea, esto con el fin de que sus pares puedan leerlos. Los textos, al versar sobre cuatro temas distintos, precisan de diferentes formas para organizar la explicación. A continuación, se presenta un cuadro con la relación entre los temas y su forma organizativa, el cual no deberá mostrarse al alumnado sino hasta el cierre de la sesión. Se ofrece aquí únicamente como guía para el profesorado.

Cuadro 11. Relación entre temas y maneras de organizar la explicación

Temas para explicar	Manera organizativa
La felicidad según la filosofía y la psicología.	definición/descripción
	clasificación/tipología
Felicidad vs tristeza.	comparación/contraste
Causas sociales de la felicidad.	causa-consecuencia
Consumir no trae la felicidad	problema-solución

Se sugiere numerar los textos para facilitar el trabajo y pedir al alumnado que señale a qué subtipo de explicación pertenece en cada uno, con base en las categorías establecidas por el grupo. La dinámica para ello podría ser que el alumnado haga una relación de los textos y su correspondiente forma organizativa en una tabla en su cuaderno, de manera individual, y posteriormente solicitar su discusión en plenaria.

Cierre
Actividad 9.3. Maneras de organizar una explicación

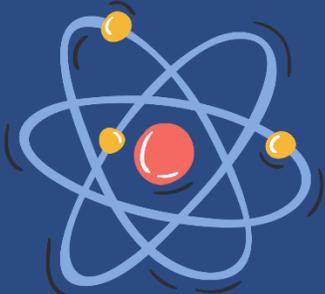
Duración: 20 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique las maneras de organizar una explicación.

- **Orientaciones para el profesorado**

Conviene preparar una presentación atractiva para exponer las siete formas de organizar una explicación consideradas en esta propuesta. Se recomienda tener a la vista la clasificación hecha previamente por el alumnado para luego contrastarla con la propuesta del profesorado. Conviene realizar algunas preguntas para fomentar la reflexión en torno a este aprendizaje: *¿Qué formas de explicar coinciden en ambas propuestas? ¿Cuáles faltaron por considerarse en la clasificación hecha por ustedes?* Finalmente, se presentará el cuadro 11 donde se proporciona la manera organizativa para explicar cada tema.

Figura 46

Maneras de explicar: definición	
	<h2>Definición</h2> <p>La definición se relaciona con ideas como: concepto, ley, teorema, principio, etc. Implica la delimitación de una categoría con respecto a otras.</p> <ul style="list-style-type: none">• Molécula. La partícula más pequeña de una sustancia, que mantiene propiedades químicas específicas de esa sustancia, de tal forma que si se divide en partes más pequeñas, éstas tendrán una naturaleza diferente de la sustancia original. Por ejemplo, una muestra de agua puede dividirse en dos partes, y cada una dividirse a su vez en muestras de agua más pequeñas. El proceso de división y subdivisión finaliza al llegar a la molécula simple de agua, que, si se divide, dará lugar a algo que ya no es agua, sino hidrógeno y oxígeno.

Fuente: Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, “El texto expositivo y su escritura”, *Folios*, No. 32, julio 2010, pp. 74-75.

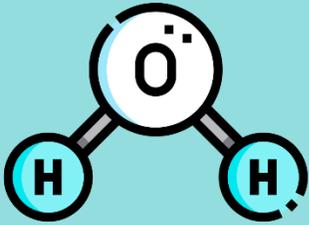
Figura 47

Maneras de explicar: descripción

Descripción

La descripción en la escritura expositiva está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc. Proporciona conocimientos de un objeto o de un fenómeno por los accidentes que le son propios y que lo determinan con relación a otros, por ejemplo:

La fórmula del agua -H²O- en sí misma, únicamente indica su composición y peso molecular. No explica las propiedades extraordinarias que resultan de su arreglo molecular único [...] Los dos átomos de hidrógeno están separados entre sí por 105° adyacentes al átomo de oxígeno, de forma que la molécula es asimétrica, cargada positivamente del lado del hidrógeno y negativamente del lado del oxígeno. Por esta razón se dice que el agua es dipolar.



Fuente: Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, "El texto expositivo y su escritura", *Folios*, No. 32, julio 2010, pp. 74-75.

Figura 48

Maneras de explicar: clasificación-tipología



Clasificación- tipología

Consiste en dividir el conjunto en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo. Se trata de un esquema o subtipo muy común en los textos que persiguen exponer y explicar información, por ejemplo:

"El agua se clasifica según: a) sus propiedades para el consumo: no potables (no consumibles) y potables (consumibles); b) la cantidad de minerales que tengan disueltos: duras (tienen muchos minerales como el calcio y el magnesio) y blandas (tienen pocos minerales); c) la procedencia de las aguas: superficiales (proceden de ríos, lagos, pantanos, mar) y subterráneas (proceden de manantiales y pozos); etc."

Este tipo de estructura facilita la elaboración de esquemas mentales, por cuanto que la enumeración organiza las categorías y los conceptos.

Fuente: Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, "El texto expositivo y su escritura", *Folios*, No. 32, julio 2010, pp. 75.

Figura 49

Maneras de explicar: comparación y contraste

"Las aguas duras son aquellas que tienen muchos minerales como el calcio y el magnesio, producen muy poca espuma cuando se mezcla con el jabón, dejan residuos cuando se evaporan, proceden de fuentes subterráneas en las que atraviesan muchas capas de minerales, etc. Por su parte, las aguas blandas tienen pocos minerales, producen mucha espuma cuando se mezclan con el jabón, proceden de aguas superficiales. El agua más blanda es la destilada porque no posee ningún mineral, ésta no es apta para el consumo humano."



Comparación y contraste (semejanzas y diferencias)

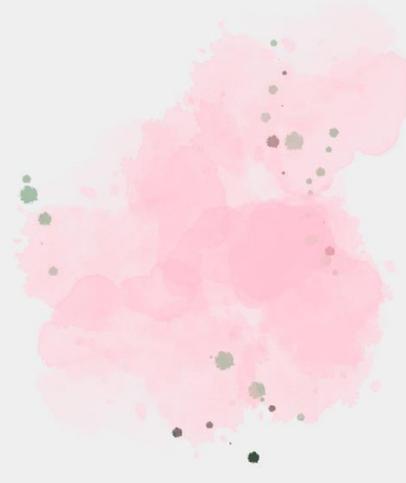
Comparar y establecer semejanzas y diferencias constituye una Representación mental, o subtipo de exposición de información, que sugiere la búsqueda de elementos que se oponen, en su estructura, en su funcionamiento, en su procedencia o en su utilidad, por ejemplo:

En la comparación, además de los opuestos también es factible identificar semejanzas y complementariedades en el asunto. Este tipo de estructura, además de contrastar, puntualiza la clase a la que pertenece un fenómeno en particular.

Fuente: Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, "El texto expositivo y su escritura", *Folios*, No. 32, julio 2010, p. 75.

Figura 50

Maneras de explicar: pregunta-respuesta



Pregunta-respuesta

Este esquema mental o subtipo de exposición de información es igualmente frecuente, supone la necesidad de saber sobre una determinada realidad inmediata o relativamente inmediata, lo que a su vez revierte en la respectiva explicación o solución, por ejemplo:

¿Cuáles son las aplicaciones del vapor de agua? "[...] el vapor de agua tiene un alto contenido energético y es un medio efectivo para transferir energía durante las operaciones de una industria, en la construcción y en los hogares"

En el caso señalado la información expuesta es potencialmente inmediata o contingente. Los detalles que se proponen sobre la pregunta se caracterizan por la precisión con la que son tratados.

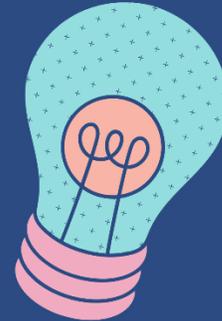
Fuente: Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, "El texto expositivo y su escritura", *Folios*, No. 32, julio 2010 p. 76.

Figura 51

Maneras de explicar: problema-solución

Problema-solución

Esta forma de organización plantea y desarrolla un problema seguido de una o varias respuestas para solucionar dicha situación. Guarda relación con la estructura causal, con la diferencia de que el problema es más explícito y está muy ligado con la solución, pues entre ellos existe una relación temporal y causal.



Este modo de organización se reconoce por marcadores o señales tales como: *el problema es...*, *un problema que afecta...*, *el problema planteado...*, *una interrogante es...*, *la respuesta es...*, *una medida que resolvería...*, *la solución sería...*, *para resolver...*, *para solucionar este problema...*

Fuente: adaptado de: Ramira Disla, “Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita”, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Año 12, No. 23 ejero-junio, 2015, p. 58; Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, “El texto expositivo y su escritura”, *Folios*, No. 32, julio 2010, p. 76.

Figura 52

Ejemplo de problema-solución

*Soluciones innovadoras para las aguas residuales:
¿Cómo abordar el problema mundial de los desechos
humanos? (fragmento)*

"Infraestructura deteriorada y riesgos climáticos"

Hay una idea popular errónea de que el tratamiento inadecuado de los residuos es un problema sobre todo de los países en desarrollo. Sin embargo, los sistemas anticuados y deteriorados de tratamiento de aguas cloacales que prestan servicio a muchos países desarrollados, entre ellos los Estados Unidos, el Reino Unido y las naciones de la Unión Europea, se enfrentan a problemas de residuos igualmente importantes.

El problema más grave surgió a raíz de un fallo de diseño de los sistemas de tratamiento de finales del siglo XIX y principios del XX, conocido como desbordamiento de alcantarillado combinado (CSO, por sus siglas en inglés). Estos sistemas envían los desechos y las aguas pluviales por las mismas tuberías, lo que funciona bien hasta que se producen lluvias torrenciales; algo cada vez más frecuente, debido al cambio climático. Es entonces cuando el torrente de agua sucia debe circular por las plantas de tratamiento saturadas y, como consecuencia, arroja miles de litros de aguas residuales sin tratar o parcialmente tratadas a ríos, lagos y océanos.

De acuerdo con Riverkeeper, una ONG que protege la cuenca del río Hudson, todos los años se vierten más de 102 millones de metros cúbicos de aguas sin tratar y aguas pluviales contaminadas de 460 CSO en el puerto de Nueva York. A esto hay que agregar los 860 municipios de Estados Unidos —incluidos centros urbanos como Chicago y San Luis— donde los CSO constituyen un problema prioritario de contaminación del agua. El problema también es importante en la Unión Europea y en Gran Bretaña, donde se cuentan decenas de miles de CSO.

Los CSO son un dolor de cabeza heredado de las aguas residuales, cuyo arreglo puede costar muchos miles de millones de dólares por municipio, una carga financiera que la mayoría de las metrópolis con problemas de liquidez no puede permitirse. Una solución cara: construir túneles profundos, que aumenten la capacidad de almacenamiento de los alcantarillados y, en teoría, den tiempo para que el agua se trate y se elimine como corresponde durante las tormentas. Uno de esos sistemas implementado en Milwaukee con éxito, cuenta con una capacidad de almacenamiento de 2 millones de metros cúbicos. No obstante, el costo fue alto: de más de 5000 millones de dólares.

No se puede depender de tales inversiones a gran escala para eliminar los desbordamientos cloacales por completo y estas mismas pueden verse sobrepasadas por los eventos meteorológicos extremos cada vez más frecuentes. En Indiana, el sistema de túneles DigIndy de 2000 millones de dólares, en construcción, tiene el objetivo de reducir los vertidos de CSO en un 97 %. El proyecto, sin embargo, se diseñó usando las cifras de precipitaciones de la década de los noventa. Sin embargo, se teme que el aumento de las precipitaciones en el estado en las próximas décadas supere la capacidad del nuevo túnel. Las proyecciones climáticas de todo el mundo advierten de que habrá muchos más acontecimientos de precipitaciones extremas en los que lloverá muchos milímetros en unas pocas horas.

Claramente se necesitan otras soluciones. Entre las opciones más costosas se incluyen el control mejorado de la corriente del agua residual, la separación de los sistemas de tuberías pluviales y cloacales, y la ampliación de las plantas de tratamiento. También se están desarrollando tecnologías de tratamiento rápido del agua.

Los expertos coinciden en que no hay una única solución para los CSO, sino una infinidad de medidas que pueden implementarse. "Se trata de una combinación de infraestructura verde y gris", dice Barry Liner, director técnico de Water Environment Federation.

Fuente: Sean Mowbray, "Soluciones innovadoras para las aguas residuales: ¿cómo abordar el problema mundial de los desechos humanos?" (Selene Follonier trad.), en *Mongabay*, [En línea], <<https://es.mongabay.com/2022/03/soluciones-innovadoras-para-aguas-residuales-desechos-humanos/>>

Figura 53

Maneras de explicar: causa-consecuencia

Causa-consecuencia (causa-efecto)



La representación esquemática de la relación causa-consecuencia para exponer información admite variantes: una causa y una consecuencia, una causa y varias consecuencias, o varias causas y una consecuencia. También puede variar el orden: primero las causas y luego las consecuencias, o viceversa. En el siguiente ejemplo se presenta primero la causa y luego la consecuencia:

"[...] el agua es dipolar. Esto hace que las moléculas se aglomeren, el hidrógeno de una molécula atrae al oxígeno de la molécula vecina. La unión de las moléculas como resultado de esta fuerza de tracción, recibe el nombre de "puentes de hidrógeno". Una de las consecuencias de los puentes de hidrógeno es que las moléculas de H₂O no pueden abandonar la superficie de un cuerpo tan fácilmente como lo harían de no existir esta atracción intermolecular. La energía requerida para romper el enlace con el hidrógeno y liberar una molécula de H₂O para formar vapor es mucho mayor que la requerida por otros compuestos químicos comunes."

Fuente: adaptado de: Ramira Disla, "Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita", *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Año 12, No. 23 ejero-junio, 2015, p. 58; Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, "El texto expositivo y su escritura", *Folios*, No. 32, julio 2010, p. 76.

Figura 54

Maneras de explicar: secuencia

Secuencia



Esta forma de organización asocia, ordena a los elementos con cierto rasgo común, estableciendo una secuencia temporal o espacial. Las señalizaciones o marcas lingüísticas que puede incluir son: *primero, segundo, tercero, en primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otra parte, primero, posteriormente, luego, etc.* Por ejemplo:

"En un cuarto que no esté caliente, y donde no haya flamas ni se fume, se agregan los 833 ml de etanol al recipiente de mezclado mediante un embudo. Posteriormente, se agregan de manera similar los 42 ml de peróxido de hidrógeno y luego los 15 ml de glicerina; dada la naturaleza viscosa de esta última, se enjuagan los restos que queden en el embudo con el agua destilada o hervida y se continúa añadiendo agua hasta llegar a la marca de 1 L."

Fuente: Ramira Disla, "Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita", *Cuaderno de Pedagogía*, Año 12, No. 23, enero-junio, 2015, p. 58.

Actividad extraclase 6

Esquemas organizativos de la explicación

El objetivo de esta actividad es que el alumnado distinga la manera de organizar la información que se presenta en un texto expositivo real.

- **Orientaciones para el profesorado**

La actividad consiste en indicar al alumnado que lea nuevamente el texto 13 e identifique la manera en que se organiza la explicación del tema. Posteriormente se le pedirá que retome la progresión temática del texto establecida en la octava sesión, para luego pedirle que acomode los títulos de los párrafos en el esquema representativo que le parezca más adecuado. Es preciso dejar en claro que no es necesario emplear todos los títulos, sino solo aquellos que se acomoden al esquema elegido. La actividad es de carácter individual y deberá entregarse nuevamente en un pliego de papel bond, o bien mediante alguna plataforma como Padlet o Pear Deck.

Figura 55

Indicaciones para el alumnado

Actividad 6. Esquemas organizativos de la explicación

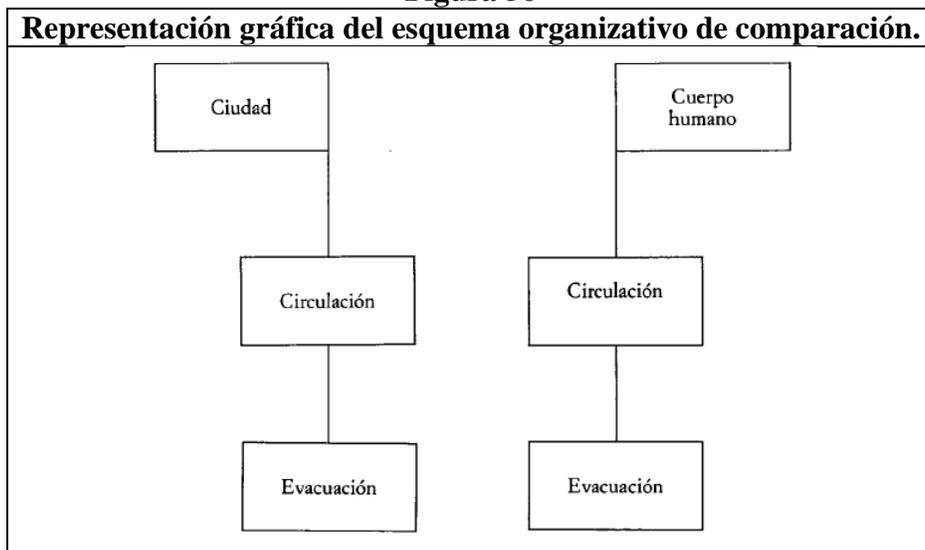
1. Lee nuevamente el texto: “El estudio científico de la felicidad. Desde los genes hasta la sociedad.”
2. Identifica la manera como se organiza la explicación del tema: definición/descripción, clasificación/tipología, secuencia, comparación/contraste, problema-solución, pregunta-respuesta o causa-consecuencia.
3. Recupera la progresión temática elaborada en la octava sesión.
4. Acomoda los títulos de la progresión en un esquema que de cuenta de la manera organizativa presente en el texto.
5. Comparte tu esquema en la plataforma indicada.



Fuente: elaboración propia.

Para que el alumnado pueda elaborar el esquema de la manera más adecuada, se recomienda proporcionarle los esquemas para representar las maneras organizativas de la explicación, además de las diapositivas anteriores donde se expone cada una de estas.

Figura 56



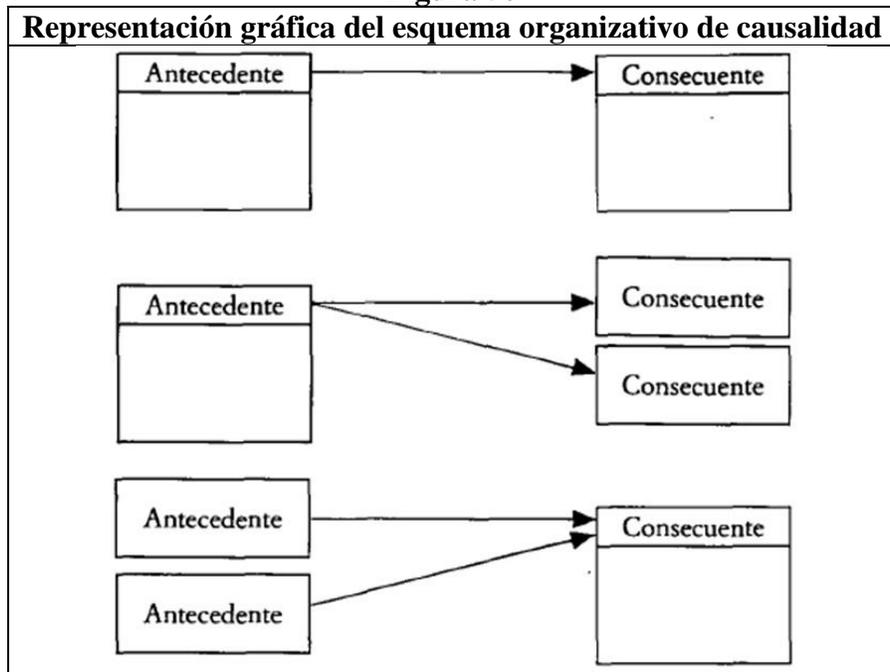
Fuente: Emilio Sánchez, José Orrantía y Javier Rosales, “Como mejorar la comprensión de textos en el aula”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 14, 1992, p. 105.

Figura 57



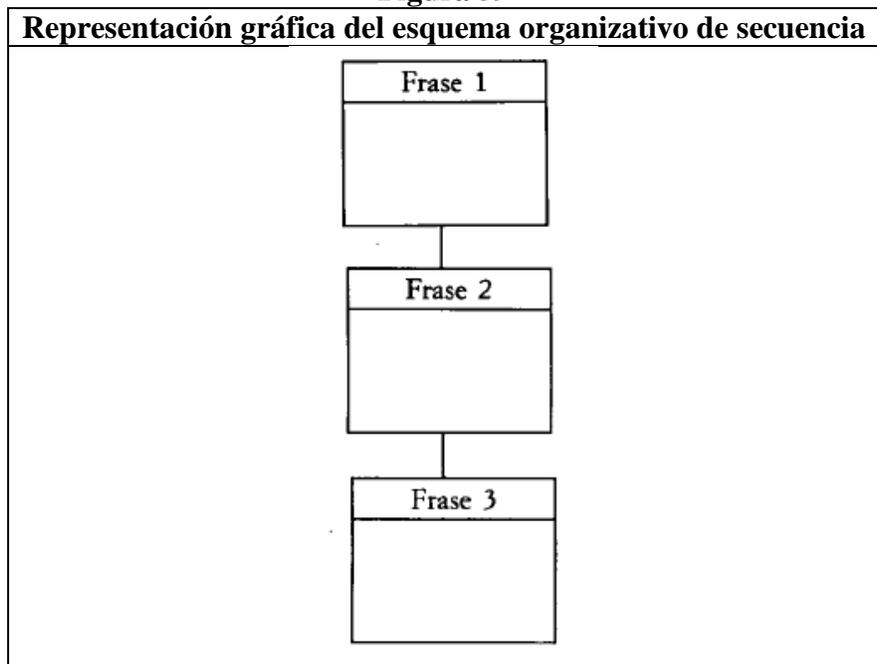
Fuente: Emilio Sánchez, José Orrantía y Javier Rosales, “Como mejorar la comprensión de textos en el aula”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 14, 1992, p. 106.

Figura 58



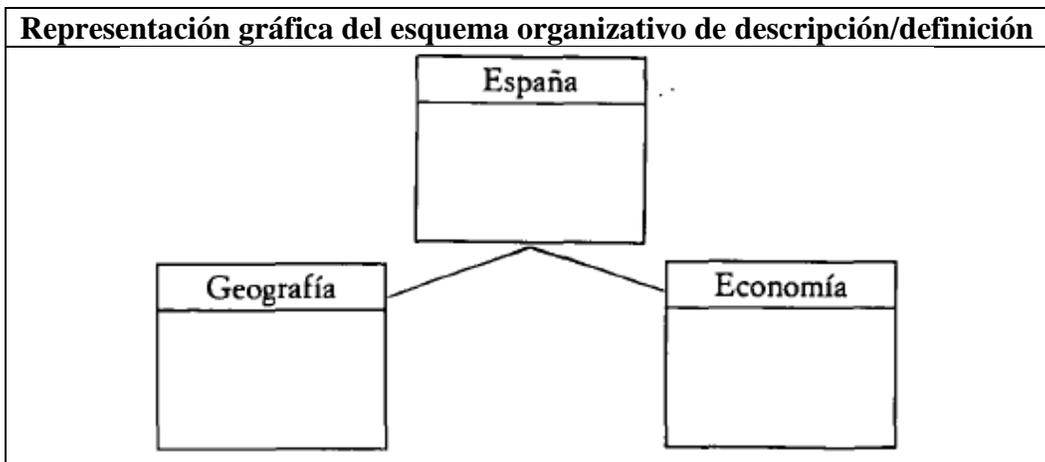
Fuente: Emilio Sánchez, José Orrantía y Javier Rosales, "Como mejorar la comprensión de textos en el aula", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 14, 1992, p. 107.

Figura 59

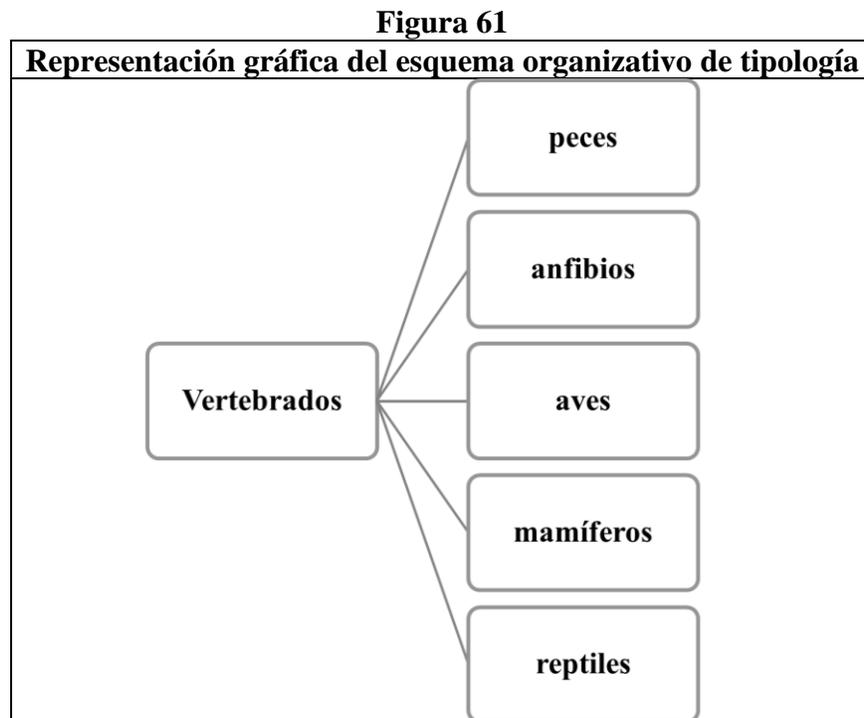


Fuente: Emilio Sánchez, José Orrantía y Javier Rosales, "Como mejorar la comprensión de textos en el aula", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 14, 1992, p. 108.

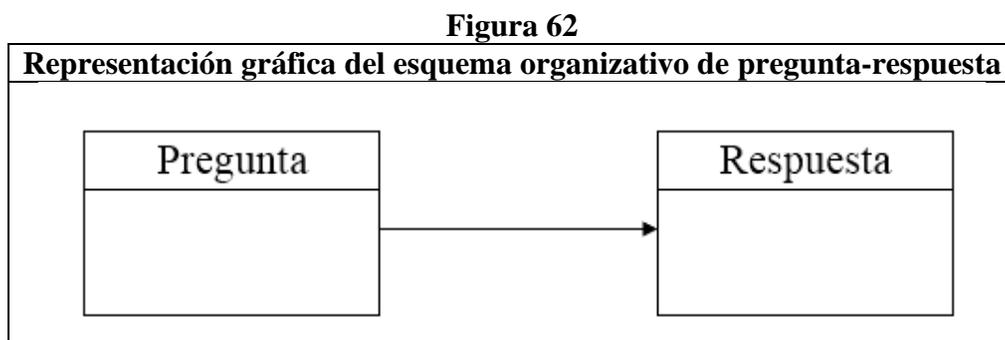
Figura 60



Fuente: Emilio Sánchez, José Orrantía y Javier Rosales, "Como mejorar la comprensión de textos en el aula", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 14, 1992, p. 107.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

SESIÓN 10. LA EXPLICACIÓN III				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> Los esquemas organizativos de la explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Compara los esquemas organizativos del texto expositivo. Construye el esquema organizativo de un texto explicativo real. Organiza la información de un texto expositivo en un esquema organizativo. 		<ul style="list-style-type: none"> Practica el respeto y la tolerancia frente a la interacción comunicativa. Colabora con sus pares. Valora el trabajo en equipo. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Organiza equipos de trabajo correspondientes a cada tipo de esquema organizativo. Solicita comparar el esquema elaborado con los otros tipos y determinar si resulta adecuado para explicar el texto 13. 	<ul style="list-style-type: none"> Se integra en equipos de acuerdo con el tipo de esquema elaborado para la actividad extraclase 6. Escoge el trabajo mejor logrado y lo compara con los otros tipos de esquema para determinar si es adecuado para explicar el texto 13. 		<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	20 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Guía una plenaria para localizar en el texto 13 los componentes de su esquema organizativo. Orienta la construcción del esquema organizativo del texto, en plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en plenaria para localizar los componentes del esquema organizativo del texto. Construye el esquema organizativo correspondiente al texto, de manera colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía, texto 13, cuadro 10: progresión temática, fig. 63: esquema organizativo de causalidad I. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	20 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita explicar por escrito cada componente del esquema para completarlo de manera colaborativa. Explica la actividad extraclase 7. 	<ul style="list-style-type: none"> Resume la información para explicar cada componente del esquema organizativo. Atiende las indicaciones del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía, texto 13, cuadro 12: esquema organizativo de causalidad II, en blanco. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. Portafolio de evidencias. 	20 min.

SESIÓN 10. LA EXPLICACIÓN III

Inicio

Actividad 10.1. Comparando esquemas organizativos

Duración: 20 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado compare los esquemas organizativos del texto expositivo.

- **Orientaciones para el profesorado**

Se sugiere iniciar la sesión presentando los esquemas elaborados por el alumnado para la actividad extraclase 6, ya sea colocando sus trabajos en las paredes del salón, si se está en una modalidad presencial o bien, proyectando los mismos en pantalla a través de la plataforma en la que se entregó la evidencia. Posteriormente se recomienda organizar al alumnado en grupos de trabajo según el esquema organizativo elaborado. Cada equipo debe elegir el trabajo mejor logrado y compararlo con los otros tipos de esquemas para determinar si explica el texto de manera adecuada o si, por el contrario, es necesario optar por otro tipo de esquema.

Desarrollo

Actividad 10.2. Construyendo un esquema organizativo

Duración: 30 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado construya el esquema de organización de un texto expositivo.

- **Orientaciones para el profesorado**

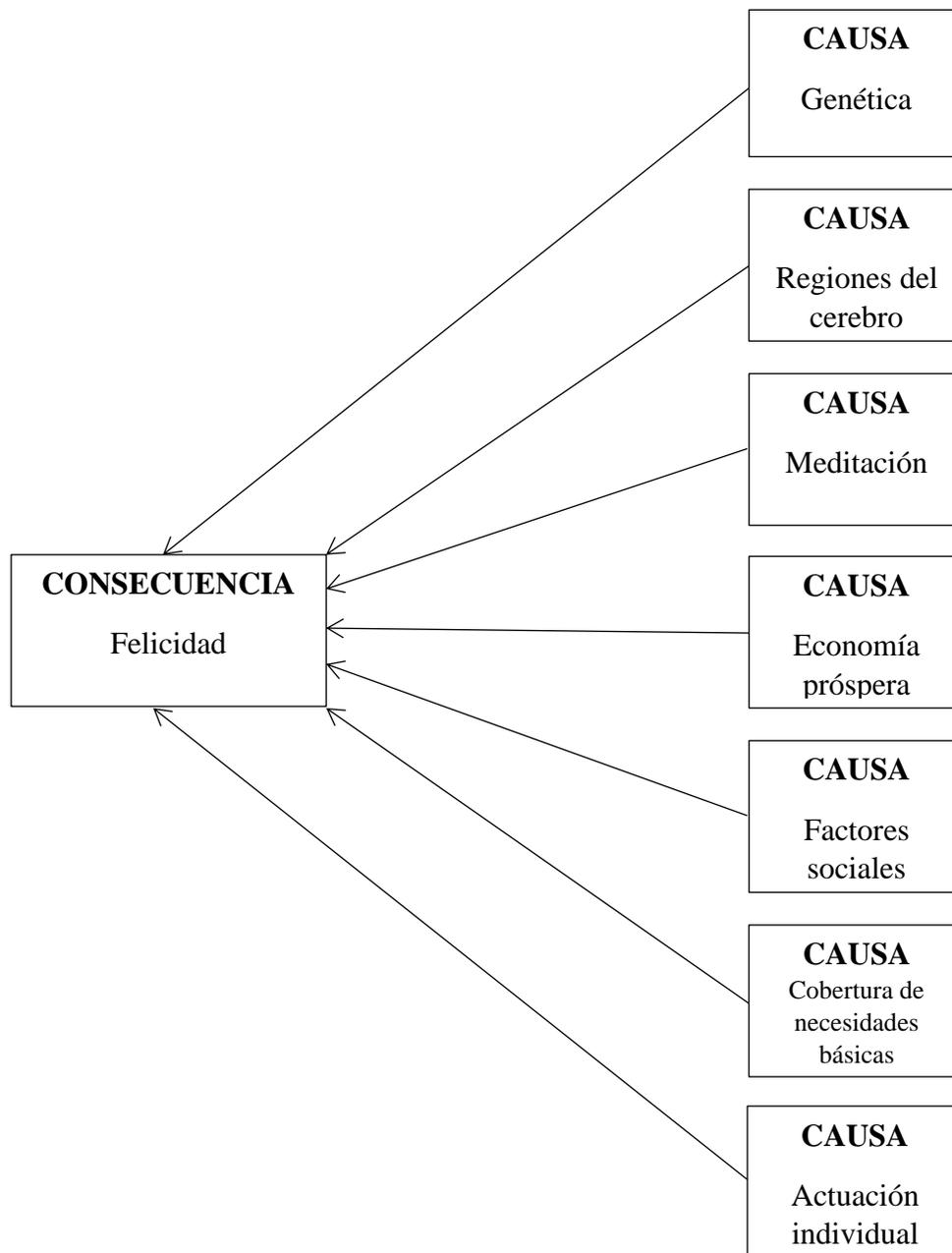
Se recomienda proyectar en pantalla o pizarrón, según sea el caso, tanto el texto 13 como el cuadro 10 de la progresión temática establecida en la octava sesión para iniciar una plenaria en torno a las siguientes preguntas:

Preguntas guía

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es el título del texto?
- ¿Cuál es el subtítulo?
- ¿De qué manera se explica el tema?
- ¿Qué esquema organizativo le corresponde al texto?

Es tarea del profesorado orientar la plenaria a la discusión del porqué el esquema organizativo de causalidad es el que mejor explica el texto 13. Luego solicitará al alumnado revisar los esquemas de este tipo entregados de tarea para construir uno en conjunto con base en el cuadro 10 de la progresión temática. Se sugiere proyectar también la figura 63 con el esquema organizativo de causalidad. A continuación, se ofrece una sugerencia para uso exclusivo del profesorado:

Figura 63. Esquema organizativo de causalidad I



Fuente: elaboración propia.

Cierre

Actividad 10.3. Organizando una explicación
--

Duración: 10 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado organice la información de un texto expositivo en un esquema.

- **Orientaciones para el profesorado**

Dado que el tiempo para poder darle un cierre a la sesión es muy reducido, se sugiere que el profesorado utilice estos minutos para ejemplificar lo que el alumnado debe realizar en la actividad extraclase 7. De este modo, guiará una plenaria colaborativa para organizar la información correspondiente a la primera causa de la felicidad del esquema: la genética, en forma de lista. Para ello debe retomarse el texto 13, proyectado en pantalla o impreso, para plantear algunas preguntas que permitan orientar al alumnado en el proceso de selección y construcción de la información necesaria para explicar la causa correspondiente.

Preguntas guía

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Puede seleccionarse un enunciado del texto que explique, de manera explícita, la causa de la felicidad señalada?• ¿Puede suprimirse algún enunciado del texto porque ya se explicó o porque resulta repetitivo?• ¿Puede sustituirse una secuencia de enunciados o conceptos por un ejemplo más general?• ¿Puede redactarse un enunciado completamente nuevo para explicar alguna idea de manera más sencilla o clara? |
|---|

Debe indicarse al alumnado que deberá hacerse las mismas preguntas para explicar las demás causas del esquema hasta completarlo, incluyendo la celda correspondiente a la consecuencia, como actividad extraclase. Se recomienda proporcionarle al alumnado un archivo plantilla donde pueda redactar el resumen que explique cada causa del esquema. A continuación, se muestra una sugerencia que se debe proporcionar en blanco al alumnado, el mostrado aquí es de uso exclusivo para el profesorado.

Cuadro 12 Esquema organizativo de causalidad II

Consecuencia	Causas
<p align="center">Felicidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la psicología positiva se define como un estado subjetivo y estable de bienestar • A raíz de esta definición se ha podido medir el efecto de los genes, de la actividad cerebral y de los factores externos que resultan en personas o sociedades más felices. 	<p align="center">Genética</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se llama genoma a la totalidad de genes de un ser vivo. • A las señales químicas que sirven para activar o desactivar los genes se les conoce como epigenoma. • Mientras que el genoma no se puede modificar, el epigenoma cambia en respuesta al ambiente • La felicidad es poligenética porque varios genes influyen en ella. • Portar los genes de la felicidad puede explicar hasta el 50% de la felicidad medible. • Estos genes se regulan epigenéticamente, • Un experimento de la Universidad de California demostró que se puede ser feliz aún sin poseer los genes de la felicidad. • La crianza y el ambiente también son factores esenciales para ser felices.
	<p align="center">Regiones del cerebro</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cerebro es el órgano encargado de la felicidad. • El neocórtex es una región cerebral exclusiva de los seres humano y primates superiores. • El neocórtex se divide en dos hemisferios – derecho e izquierdo. • El neocórtex se encarga de funciones como el lenguaje, la planificación y la abstracción. • Las emociones son procesos cognitivos que activan la interacción de varias partes cerebrales. • Según una investigación cuando las personas tienen en mente sentimientos como el altruismo, la compasión o la alegría, presentan una gran actividad en el neocórtex prefrontal izquierdo. • Las personas que suelen sentir depresión, pesimismo o ansiedad presentan una actividad cerebral mayor en el neocórtex prefrontal derecho. • Otra investigación sugiere que cerebralmente se posee un equilibrio entre las regiones frontales derecha e izquierda que predispone hacia pensamientos positivos o negativos.

Fuente: elaboración propia.

Actividad extraclase 7
Organizando una explicación

El objetivo de esta actividad es que el alumnado organice la información de un texto expositivo en un esquema.

- **Orientaciones para el profesorado**

Dado que ya se explicó en el cierre de la sesión el procedimiento para realizar esta actividad, se proporcionarán las siguientes indicaciones al alumnado.

Figura 64

Indicaciones para el alumnado	
Actividad 7. Organizando una explicación	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intégrense en binas de trabajo. 2. Tengan a la mano el artículo de la revista <i>¿Cómo ves?</i> 3. Usen las preguntas planteadas por el profesorado para organizar la información en el esquema, en forma de lista. 4. Verifiquen que su esquema cumpla con los criterios de la lista de cotejo. 5. Compártanlo con el resto del grupo a través de la plataforma indicada. 6. Coevalúen el esquema del equipo asignado.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento de evaluación 4

Título: Lista de cotejo para evaluar el esquema organizativo de una explicación.
Objetivo del instrumento: Evaluar la organización de la información de un texto, en un esquema de tipo causal.
Instrucciones: Observa con atención cada uno de los siguientes criterios, ya que evaluarás el trabajo de una/o de tus compañeras/os. Marca una casilla en SÍ cuando el criterio esté presente o en NO cuando esté ausente.

Criterios de evaluación	SÍ	NO	Puntaje
Retoma las causas de la felicidad establecidas previamente. (2 puntos)			
Explica cada causa con varios enunciados en forma de lista. (2 puntos)			
Enlista los enunciados siguiendo la progresión del texto. (2 puntos)			
Redacta de manera breve cada uno de los enunciados. (2 puntos)			
Explica la felicidad a partir de la definición propuesta en el texto. (2 puntos)			

Fuente: Elaboración propia.

SESIÓN 11. LA EXPLICACIÓN IV				
Duración: 60 minutos				
Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales		Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> La estructura del texto explicativo: introducción, desarrollo, conclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la estructura de un texto explicativo. Produce un texto explicativo. 		<ul style="list-style-type: none"> Autovalora sus propias capacidades para producir textos. 	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Evaluación formativa	Tiempo
Inicio				
<ul style="list-style-type: none"> Proyecta los esquemas organizativos de la actividad extraclase 7. Modela el proceso para redactar el párrafo explicativo de una causa del esquema organizativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Atiende la ejemplificación del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Cuadro 13: ejemplo de un párrafo explicativo 		10 min.
Desarrollo				
<ul style="list-style-type: none"> Solicita redactar el siguiente párrafo explicativo del esquema organizativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Redacta de manera colaborativa los párrafos solicitados. 		<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	25 min.
Cierre				
<ul style="list-style-type: none"> Expone la estructura básica de un texto explicativo. Orienta la redacción colaborativa de los párrafos introductorio y final. 	<ul style="list-style-type: none"> Atiende la exposición del profesorado. Colabora en la redacción de los párrafos introductorio y final. 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta detonadora, fig. 66: estructura del texto explicativo, preguntas guía. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación. Rubro actitudinal. 	25 min.

SESIÓN 11. REDACCIÓN DE UN TEXTO INFORMATIVO

Inicio

Actividad 11.1. Ejemplificando la redacción de un párrafo explicativo

Duración: 10 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado observe la redacción de un párrafo que explique una de las causas del esquema organizativo, a manera de ejemplo.

- **Orientaciones para el profesorado**

El profesorado proyecta los esquemas organizativos que el alumnado realizó en la actividad extraclase 7. Elige el mejor logrado y a partir de este modela la redacción de un primer párrafo que explique la genética como causa de la felicidad. Retoma los enunciados enlistados en el esquema para ensamblarlos en un texto coherente, añadiendo para ello, los enunciados o conectores necesarios para producir un párrafo con sentido. A continuación, se presenta un ejemplo que puede servir de guía para el profesorado. En color rojo se resaltan los elementos añadidos que permiten articular los enunciados enlistados en un texto coherente y cohesionado. Se recomienda grabar este segmento de la clase, de modo que el alumnado pueda regresar a este cuando se enfrente a la redacción de manera autónoma.

Cuadro 13.

Ejemplo de un párrafo explicativo

La felicidad es poligenética porque varios genes influyen en ella. **Es decir**, los genes de la felicidad **pueden estar presentes en** el genoma, **que es** la totalidad de genes de un ser vivo. **Sin embargo**, portarlos **solo** puede explicar hasta el 50% de la felicidad medible **ya que** estos se regulan epigenéticamente **a través** de señales químicas que **los activan o desactivan**. **Mientras** el genoma no se puede modificar, el epigenoma cambia en respuesta al ambiente. **En efecto**, un experimento de la Universidad de California demostró que se puede ser feliz sin poseer estos genes **porque** la crianza y el ambiente son factores esenciales que también influyen en la felicidad.

Fuente: elaboración propia.

Desarrollo

Actividad 11.2. Redactando párrafos explicativos

Duración: 25 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado redacte un párrafo explicativo, de manera autónoma.

- **Orientaciones para el profesorado**

Esta actividad la debe realizar el alumnado en binas de trabajo. El profesorado guía al alumnado en la resolución de sus dudas sin efectuar la actividad por este. Se sugiere proporcionar al alumnado un apoyo visual con las indicaciones.

Figura 65

Indicaciones para el alumnado



Redactando párrafos explicativos

1. Retoma el esquema organizativo que elaboraste en la actividad extraclase 7.
2. Ordena los enunciados para explicar la siguiente causa de la felicidad.
3. Añade las palabras, conectores o enunciados necesarios para conformar un párrafo con sentido.

Fuente: elaboración propia.

Cierre
Actividad 11.3. Estructurando un texto explicativo

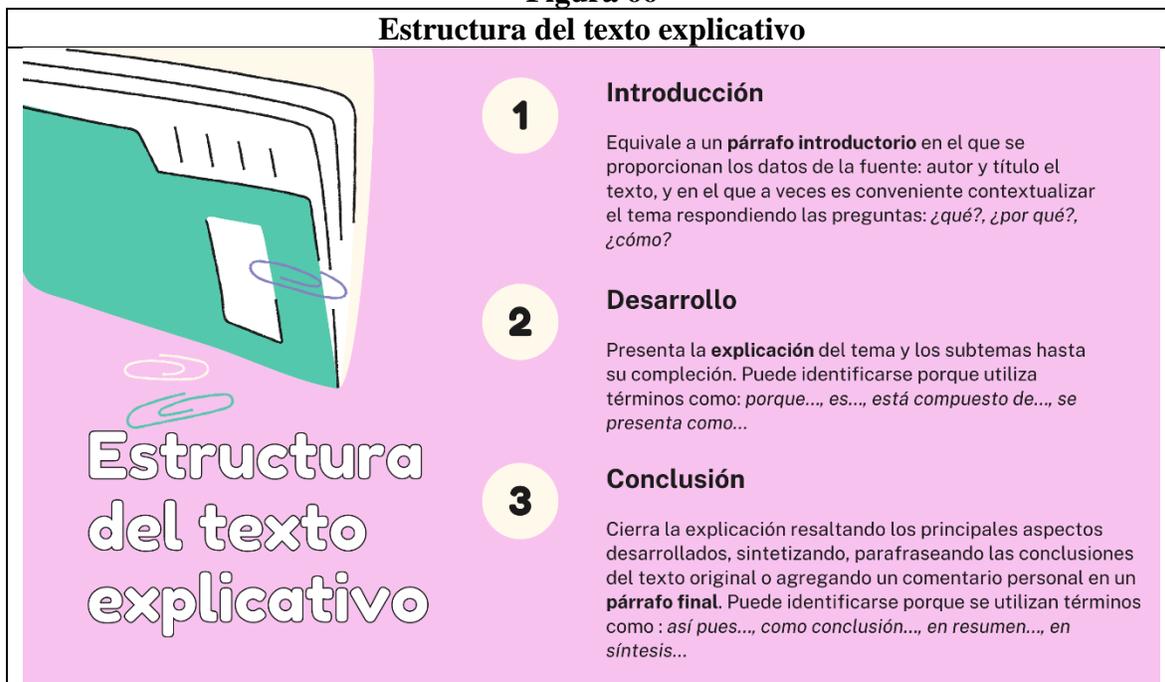
Duración: 25 minutos

El objetivo de esta actividad es que el alumnado identifique la estructura de un texto explicativo: introducción, desarrollo y conclusión.

- **Orientaciones para el profesorado**

El profesorado expone las partes que conforman la estructura del texto explicativo con el apoyo de algún recurso visual, como el sugerido. Después, se recomienda preguntar al alumnado: *¿Qué parte del texto explicativo se ha trabajado en esta sesión?*, a fin de que este reflexione sobre lo que ha escrito. Con base en las aportaciones del alumnado el profesorado orienta el diálogo para precisar que los párrafos escritos durante la sesión corresponden a la parte del desarrollo del artículo: “El estudio científico de la felicidad” y explica que resumir el artículo forma parte de su esquema de evaluación, como actividad integradora. Posteriormente, el profesorado guía la redacción colaborativa del párrafo introductorio a partir de preguntas y plantea otras para la redacción del párrafo de cierre, el cual deberá desarrollar al igual que los concernientes a las causas del esquema organizativo que falten de explicar.

Figura 66



Fuente: María Antonieta López Villalba *et al.*, (coord.), *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*, p.10; Teodoro Álvarez Angulo y Roberto Ramírez Bravo, “El texto expositivo y su escritura”, *Folios*, No. 32, julio 2010, pp. 79-80.

Preguntas guía

- ¿Quién es la autora del texto?
- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿En dónde está publicado el texto?
- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿A quién está dirigido?
- ¿Qué tipo de registro lingüístico emplea?
- ¿Qué opinas del artículo?
- ¿Qué es lo más importante del texto?

Actividad integradora
Redactando una explicación

El objetivo de esta actividad es que el alumnado produzca un texto explicativo.

- **Orientaciones para el profesorado**

Dado que en la onceava sesión el profesorado modeló y guió la redacción de párrafos explicativos, la actividad integradora invita al alumnado a practicar sus habilidades de escritura para que, de manera autónoma, produzca un texto explicativo. Se sugiere proporcionar indicaciones claras, concisas y sencillas con la ayuda de algún apoyo gráfico, así como de un instrumento de evaluación que oriente al alumnado en la elaboración de la actividad.

Figura 67

Indicaciones para el alumnado

Actividad integradora	
	<ol style="list-style-type: none">1. Redacten los párrafos explicativos que faltan, de acuerdo con el esquema organizativo de causalidad.2. En un archivo de Word acomoden los párrafos siguiendo la estructura del texto explicativo: párrafo introductorio - desarrollo del tema - párrafo final.3. Para redactar el párrafo final pueden responder las siguientes preguntas: <i>¿Qué opinas del artículo? ¿Qué es lo más importante que señala la autora?</i>4. Antes de entregar su actividad revisen que su resumen cumpla con todos los criterios de la lista de cotejo

Fuente: elaboración propia.

Instrumento de evaluación 5

Título: Lista de cotejo para evaluar una explicación.
Objetivo del instrumento: Evaluar la estructura de un texto explicativo.
Instrucciones: Revise cuidadosamente cada uno de los criterios de evaluación y marque la casilla SÍ cuando el criterio esté presente, o la casilla NO cuando esté ausente.

Criterios de evaluación	SÍ	NO	Puntaje
Informa sobre un tema estableciendo relaciones causales para hacerlo comprensible. (1 punto)			
Inicia con un párrafo introductorio en el que se proporcionan datos del artículo. (1 punto)			
Desarrolla un párrafo por cada causa y consecuencia del esquema organizativo. (1 punto)			
Cierra con un párrafo final que indica la conclusión del texto. (1 punto)			
Retoma las ideas más relevantes en la redacción de los párrafos. (1 punto)			
Conserva el sentido del texto original. (1 punto)			
Da cuenta de la autoría de las ideas. (1 punto)			
Emplea un registro lingüístico formal. (1 punto)			
Cuida la ortografía y la concordancia gramatical. (1 punto)			
Presenta una disposición espacial propia de un trabajo académico. (1 punto)			

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Recomendaciones para la ejecución de la propuesta didáctica.

En 2020, la pandemia por COVID-19 paralizó por un momento al mundo. Entonces, el profesorado tuvo que enfrentarse a escenarios de enseñanza poco explorados hasta ese momento, la mayoría de las veces en solitario y de manera autodidacta. Es en este peculiar contexto que se gesta la presente. Producto de un posgrado que por condiciones extraordinarias se llevó a cabo de manera virtual en su totalidad, era natural que presentara la inquietud de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje para trasladarlo a escenarios cada vez más familiares.

Hoy se habla de aulas virtuales y plataformas educativas como si siempre se hubiera echado mano de estas. Si bien es cierto que dichas herramientas ya existían desde antes de la pandemia, si no eran desconocidas por el profesorado o el propio alumnado, eran poco usadas en las instituciones educativas públicas del país. Esta propuesta ha incorporado algunos de estos recursos con el fin de adecuarse a las demandas educativas actuales y de ofrecer una alternativa a la manera de abordar los aprendizajes en el aula. Este apartado aproxima al profesorado a una serie de recomendaciones para ampliar el alcance de esta propuesta y adaptarla de acuerdo con sus necesidades.

3.2.1. ¿Cómo realizar esta propuesta didáctica?

La presente propuesta abarca un corte de aprendizaje o bimestre completo, por lo que requiere de algunas condiciones para poder llevarla a cabo eficientemente. En primer lugar, necesita tiempo. La secuencia de actividades contempla once sesiones de una hora cada una, por lo que la gestión de este es esencial, pues si no se vigila la duración de las actividades durante la sesión puede que los aprendizajes previstos para cada uno de los momentos de esta no se alcancen o se desequilibre toda la planeación. En segundo lugar, requiere continuidad. Es decir, dar seguimiento a las actividades, lo cual está estrechamente vinculado con la gestión del tiempo, pues si por falta de este se decide suprimir alguna actividad o sesión, los aprendizajes quedarán desarticulados.

En tercer lugar, ejecutar esta propuesta implica que el profesorado posea habilidades digitales que le permitan comprender y utilizar aulas virtuales, plataformas educativas y otros recursos didácticos disponibles en línea, así como el manejo de dispositivos móviles, tanto dentro del aula como fuera de ella. Por tal motivo, contar con una conexión a internet es

indispensable. Si bien, el acceso a internet en los salones de clase del Colegio puede ser complicado por no tener con la infraestructura para ello, contar con este servicio en el hogar puede ser una buena alternativa, así como usar las salas de cómputo de las que disponga el plantel.

Finalmente, alcanzar los aprendizajes esperados de esta propuesta significa apostar por un cambio de enfoque en la enseñanza de la lengua, pues los contenidos tradicionales no logran dar cuenta de la complejidad que la comunicación humana encierra, como se expuso en apartados anteriores. Esto precisa que el profesorado esté dispuesto a adoptar nuevas formas de acercarse al alumnado, lo cual implica todo un cambio de perspectiva: pasar de orador a mediador entre este y el conocimiento. En este sentido, generar experiencias significativas de aprendizaje supondrá una nueva forma de conectar con el alumnado y de interesarlo por la lengua, una cuestión a la que esta propuesta pretende aportar.

3.2.2. Recomendaciones para la evaluación de la propuesta didáctica.

Este apartado pretende orientar al profesorado en la evaluación tanto de los aprendizajes como de la ejecución misma de la estrategia. Por tal motivo propone algunos instrumentos que puede incorporar en la práctica, o bien, pueden servir de inspiración para elaborar los propios.

3.2.2.1. En relación los resultados de la evaluación del aprendizaje.

En la mayoría de las sesiones se propone una evaluación actitudinal, sin embargo, no se proporciona como tal un instrumento para evaluar la calidad de la participación del alumnado debido a que la composición de los grupos en el Colegio de Bachilleres es muy variable, así como estos pueden estar conformados en algunas ocasiones, de veinticinco a treinta estudiantes, normalmente estos suelen componerse de cuarenta y cinco o más, por lo que realizar un seguimiento detallado de la participación individual resultaría imposible. No obstante, en este apartado se ofrece una guía en la cual el profesorado puede basarse si considera necesario evaluar la intervención del alumnado en una sesión o actividad específica.

Sugerencia de instrumento de evaluación I

Título: Escala de apreciación para evaluar la participación del alumnado.
Objetivo del instrumento: Evaluar la intervención oral del alumnado en una situación comunicativa escolar.
Instrucciones: Marque con una X la casilla que denote la frecuencia de aparición del criterio a evaluar.

Criterios de evaluación	Siempre	A veces	Nunca
Pide la palabra alzando la mano.			
Respeto el turno de los demás.			
Aporta ideas relacionadas con el tema.			
Utiliza un vocabulario adecuado.			
Se expresa con claridad.			
Escucha con atención las intervenciones.			
Participa con entusiasmo.			
Demuestra interés por el tema.			
Se presta a entablar un diálogo asertivo.			
Respeto opiniones contrarias a las suyas.			

Fuente: elaboración propia.

Esta estrategia apuesta por instrumentos de evaluación simples pero adecuados, ya que propone un ejercicio de coevaluación constante, a fin de involucrar al alumnado en un contrato educativo que valide su papel como constructor de su propio aprendizaje. Ahora bien, salta a la vista que durante las sesiones no se utilicen instrumentos. Como ya se ha señalado, el tiempo de las sesiones es limitado, por lo que las actividades que integran el portafolio de evidencias están diseñadas para ser elaboradas de tarea y poder así ejercer la coevaluación sin la presión del tiempo. En este sentido, los instrumentos de evaluación propuestos para este fin son listas de cotejo, por su claridad, versatilidad y sencillez.

Con respecto a la actividad integradora, se considera un ejercicio de heteroevaluación llevado a cabo por el profesorado. Al tratarse de la producción de un texto original producido por el alumnado, la lista de cotejo puede no resultar el instrumento más conveniente para el docente si se tiene una cantidad considerable de textos por evaluar. Por tal motivo, se propone aquí una rúbrica holística como instrumento alternativo, a fin de facilitarle el trabajo al profesorado, sin que esto signifique una pérdida en la calidad de la evaluación. La rúbrica holística tiene la ventaja de que proporciona una valoración global del producto y ofrece una escala de puntuación que permite emplearla como evaluación sumativa.

Sugerencia de instrumento de evaluación II

Título: Rúbrica holística para evaluar una explicación.
Objetivo del instrumento: Evaluar la estructura de un texto explicativo.
Instrucciones: Seleccione el nivel descriptivo que incluya los atributos del texto en cuestión.

Escala	Descripción
10	Se comprende el tema sobre el que informa. Inicia con un párrafo que proporciona datos generales del artículo, desarrolla la explicación con base en el esquema de causalidad y cierra con una conclusión propia. Emplea un registro lingüístico formal, cuida la ortografía y la sintaxis, presenta una disposición espacial propia de un texto académico.
9	Informa sobre el tema de manera incompleta. Falta el párrafo introductorio o el de cierre, pero desarrolla la explicación de acuerdo con el esquema de causalidad. Emplea un registro lingüístico formal, cuida la ortografía y la sintaxis en general, pero descuida aspectos de la disposición espacial.
7	Informa sobre el tema de manera confusa. Presenta el párrafo introductorio o de cierre, pero no desarrolla la explicación de acuerdo con el esquema de causalidad. Alterna los registros lingüísticos formal e informal. Descuida la ortografía, la sintaxis y la disposición espacial.
6	Informa sobre un tema que no resulta comprensible o bien, sobre uno distinto al del artículo. Presenta la información desordenada. Carece de la estructura básica de un texto: introducción, desarrollo y conclusión. Presenta graves faltas de ortografía y de sintaxis, carece de la disposición espacial mínima requerida en un texto académico.

Fuente: elaboración propia.

3.2.2.2. En relación con la implementación didáctica.

Al término de la ejecución de la estrategia didáctica se sugiere realizar una evaluación de esta, con el fin de detectar zonas de oportunidad que hayan pasado desapercibidas ya sea en la planeación o durante la implementación de esta. De igual forma, realizar este ejercicio permite recibir retroalimentación de parte del alumnado sobre el desempeño docente y la congruencia entre contenidos, actividades y formas de evaluación. A continuación, se presenta una propuesta.

Evaluación del desempeño
Cuestionario

Selecciona el inciso que describa tu valoración sobre los siguientes aspectos de la clase:

- 1) Consideras que la secuencia en que fueron enseñados los contenidos fue:
 - a) óptima
 - b) regular
 - c) deficiente
- 2) En relación con los contenidos, las formas de evaluación te parecieron:
 - a) adecuadas
 - b) mejorables
 - c) inadecuadas
- 3) En relación con los contenidos, las actividades diseñadas fueron:
 - a) adecuadas
 - b) mejorables
 - c) inadecuadas
- 4) Consideras que el desempeño del profesorado durante la clase fue:
 - a) destacado
 - b) satisfactorio
 - c) deficiente
- 5) Consideras que tu aprendizaje al final del corte fue:
 - a) destacado
 - b) satisfactorio
 - c) deficiente
- 6) La comunicación establecida por el profesorado fue:
 - a) asertiva
 - b) apática
 - c) opresiva
- 7) El ambiente de enseñanza fomentado por el profesorado fue:
 - a) empático
 - b) indiferente
 - c) opresivo

CONCLUSIÓN

Esta propuesta refleja la maduración de una práctica docente que implicó dejar atrás esquemas de apropiación del conocimiento adquiridos durante la formación universitaria para abrir paso a nuevas perspectivas. El camino recorrido para llegar a este resultado fue placentero y estimulante pues significó asumir el reto de planear, implementar y adecuar actividades sobre la marcha, como producto de la investigación y comprensión de los enfoques que apuntalan esta propuesta.

El modelo educativo como el de este subsistema fomenta la enseñanza tradicional de la comunicación, la cual, como ya se ha comentado, la conceptualiza como un proceso estático. Lo anterior trae como consecuencia limitaciones que, según la óptica de este trabajo y el ejercicio de investigación realizado a lo largo de este posgrado, generan confusiones y contradicciones que afectan el aprendizaje del alumnado. Por este motivo, la propuesta aquí presentada busca la manera de conciliar los contenidos del programa de asignatura y las teorías en torno a la enseñanza de la lengua.

En la búsqueda de un marco teórico pertinente, el enfoque comunicativo de la lengua representó un campo fértil para reflexionar en torno a la labor docente. Permitió establecer la comunicación como un mosaico de objetivos comunicativos con los que el alumnado podría experimentar dentro y fuera del aula y que dotarían de sentido y significado la construcción de su aprendizaje al contemplar tanto el estudio de la situación de uso de la lengua, como las intenciones que lo motivan. De este modo, se comenzó un proceso para replantear y adecuar las actividades planificadas hasta ese momento.

En este sentido, compaginar un programa de asignatura tradicionalista con el enfoque cognitivo y pragmático que inspiró este trabajo, fue uno de los mayores retos. Este proceso implicó un arduo trabajo de investigación documental, todo con el fin de encontrar el sustento teórico que permitiera hacerlos compatibles. El resultado fue satisfactorio, pues los enfoques elegidos permitieron compaginar dos ciencias del lenguaje a partir de la intencionalidad inherente a la comunicación humana, desde una óptica didáctica de corte constructivista. De esta manera, la estrategia de la que se ocupó este trabajo vislumbró su objetivo en la comprensión y distinción de los objetivos comunicativos, interesándose en especial por los textos informativos.

El punto de encuentro entre estas dos ciencias. mismo que articula esta propuesta, fue el texto, pues concebido como una unidad comunicativa, es decir, como enunciado, conlleva un objetivo comunicativo. Así, pasar del modelo tradicional de la comunicación a uno pragmático y de inspiración cognitiva resaltó que el proceso comunicativo va más allá del código lingüístico, reconociendo y validando así tanto la situación extralingüística como el papel que los procesos y habilidades cognitivos tienen en la producción e interpretación de los mensajes lingüísticos, en este caso, de los textos.

Adecuar la estrategia bajo dicho enfoque fue el mayor aprendizaje desarrollado durante esta planeación ya que sus principios se materializaron en una secuencia de actividades factibles de implementarse y asequibles para el alumnado, pues contempla las características del subsistema para el que están diseñadas. Al tratarse de una estrategia cuya meta es ser implementada en una institución pública, donde puede variar tanto la población de los grupos como la duración de las sesiones, se proponen sólo once horas de las catorce disponibles para el corte de aprendizaje en el programa de asignatura. También se sugieren alternativas de ejecución y evaluación para llevar a cabo la misma, lo cual representa una gran aportación, dado que no se encontraron propuestas de esta índole para dicho subsistema.

Asimismo, el desarrollo del pensamiento comprensivo que fomenta la presente se considera una de las fortalezas que posee esta propuesta, pues como se apuntó en el marco teórico, este es el cimiento sobre el que se construyen habilidades cognitivas más complejas. Esta fortaleza se refleja en la gradación e interrelación de las actividades de la secuencia, misma que activa recursos cognitivos, como la metacognición y la autorregulación, que inciden favorablemente en el proceso de aprendizaje. De igual modo, la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada sesión dota a la propuesta de una perspectiva holística e integradora que se alinea con la concepción constructivista, en el sentido de que se considera la actividad mental constructiva del alumnado como un elemento mediador de la enseñanza.

Ahora bien, los claroscuros son de esperarse en cualquier tipo de actividad humana. Los inherentes a este trabajo se observan en el exceso de optimismo que esta propuesta presenta, con respecto a la atención al alumnado cuyo desempeño así lo amerite. Como se ha señalado anteriormente, el tiempo de las sesiones se limita a una hora, la cual difícilmente da cabida a la posibilidad de atender al alumnado de manera personalizada. En este tenor, una

zona de oportunidad para atender esta debilidad puede ser incorporar alguna actividad que desarrolle el pensamiento lateral del alumnado, con respecto a su competencia comunicativa.

Otro aspecto en el que la presente flaquea es el control del grupo, pues propone actividades y formas de evaluación en las que la participación del alumnado es importante. Sin embargo, el contexto del Colegio de Bachilleres manifiesta tener grupos sobrepoblados, lo cual podría dificultar la realización de las actividades planificadas. En este sentido, una zona de oportunidad que no se explicita lo suficiente en esta planeación es el uso de las instalaciones que disponga el plantel, ya sean aulas de usos múltiples, salas de cómputo o áreas verdes que pudieran favorecer la integración del grupo, para de esta forma fomentar tanto la colaboración entre pares como el establecimiento de un ambiente escolar grato.

Finalmente, la reflexión con la que se desea concluir este trabajo es que la enseñanza de la lengua debe concebirse como una puesta en práctica en la que el alumnado es el principal partícipe en la construcción de su conocimiento. Por lo tanto, enseñar a distinguir los textos informativos implica enfrentar al alumnado a la producción de los mismos, por muy simples o breves que estos sean. Escribirlos le ayudará a estructurar su pensamiento y como tal, a construir su aprendizaje. Si el alumnado describe, narra y explica por sí mismo, identificará su objetivo comunicativo y las características de la organización de cada tipo textual, permitiéndole así distinguirlos a la vez que los produce.

Fuentes de información

Alcaraz Varó, Enrique y María Antonieta Martínez Linares, *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel, 1997. [En línea] <<https://mega.nz/folder/ug9XASTA#u9Fkywc8wnPefpiCLFptrw/file/PpkjjSpS>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].

Álvarez Angulo, Teodoro y Roberto Ramírez Bravo, “El texto expositivo y su escritura”, *Folios*, No. 32, julio 2010, p. 73-88. [En línea] <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>> [Consulta: 25 de junio de 2022].

Álvarez, Margarita, “Perfil del docente en el enfoque basado en competencias”, *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, No. 1, enero-junio, 2011. pp. 99-107. [En línea] <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>> [Consulta: 03 de marzo de 2021].

Andrade Cázares, Rocío Adela y Sara Catalina Hernández Gallardo, “El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol.8, No. 1, 2010. pp. 481-508. [En línea] <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079023>> [Consulta: 03 de junio de 2021].

Benveniste, Émile, “El aparato formal de la enunciación”, en *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1999. pp. 83-91. [En línea] <<https://mega.nz/folder/JA8xXaiK#xWG4VZZZyScgTE8AvSSDag/file/oQdTjQrQ>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, 2001. [En línea] <https://www.academia.edu/25726035/Las_cosas_del_decir> [Consulta: 03 de junio de 2022]

Camacho Morfín, Lilian e Illimani Gabriela Esparza Castillo. *Manual de estructura y redacción del pensamiento complejo*. México, Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2017. [En línea] <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3895>>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, “Artículo 44”, *Ley General de Educación*, 30 de septiembre de 2019. [En línea]

- <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>> [Consulta: 19 de agosto de 2022].
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, *Constitución política de los estados unidos mexicanos (última reforma)*, Diario Oficial de la Federación, 28 de mayo de 2022. [En línea] <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>> [Consulta: 19 de agosto de 2022].
- Canale, Michael y Merrill Swain, “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, *Signos*, No. 18, abril-junio 1996, pp. 78-89. [En línea] <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=673> [Consulta: 24 de junio de 2022].
- Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, México, Progreso, 1997. [En línea] <https://www.academia.edu/15213715/Carretero_Mario_Constructivismo_Y_Educacion> [Consulta: 03 de junio de 2021].
- Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> [Consulta: 25 de junio de 2022].
- Colegio de Bachilleres, *Taller de análisis y producción de textos I. Programa de asignatura*, México, 2018. [En línea] <https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/5to_semestre/basica/02_Taller_analisis_prod_textos_I.pdf> [Consulta: 19 de agosto de 2022].
- Coll, César, “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica”, *Anuario de Psicología*, No. 69, 1996. pp. 153-178. [En línea] <<https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9094>> [Consulta: 01 de junio de 2021].
- Coll, César, “Constructivismo y educación: la concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi comp., *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar (2a. ed.)*, Madrid: Alianza, 2014. pp. 157-188. [En línea]. <https://www.academia.edu/43352606/Desarrollo_psicol%C3%B3gico_y_educaci

%C3%B3n_2_Psicolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n> [Consulta: 27 de noviembre de 2020].

De Teresa Ochoa, Adriana y Eleonora Achugar, *Taller de lectura y redacción 1, Tercera edición*, México, Pearson, 2016. [En línea] <<https://mega.nz/folder/kF01zbRI#f0K0sGla0SaXYwxYBxRjXQ/file/wElk3QwB>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].

Díaz Barriga Frida y Marco Antonio Rigo, “Formación docente y educación basada en competencias” en Ángeles Valle Flores coord., *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009. pp. 74-104. [En línea] <http://www.matedu.cinvestav.mx/~proyectocecyt4/lecturas/form-comp_p03.pdf> [Consulta: 03 de junio de 2021].

Disla, Ramira, “Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita”, *Cuaderno de Pedagogía*, Año 12, No. 23, enero-junio 2015, pp. 55-67. [En línea] <<https://doi.org/10.29197/cpu.v12i23.229>> [Consulta: 25 de junio de 2022].

Duhne Backhauss, Martha, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 274, septiembre 2021, p. 6. [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/274/revista-cv-274.pdf>> [Consulta: 26 de marzo de 2022].

Duhne Backhauss, Martha, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 280, marzo 2022, p. 6, [En línea] <http://www.comoves.unam.mx/assets/revista/280/rafagas_280.pdf> [Consulta: 26 de marzo de 2022].

Duhne Backhauss, Martha, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 281, abril 2022, p. 6. [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/280/revista-cv-280.pdf>> [Consulta: 26 de marzo de 2022].

Duhne Backhauss, Martha, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 282, mayo 2022, p. 6. [En línea]

- <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/282/revista-cv-282.pdf>>
[Consulta: 26 de marzo de 2022].
- Duhne Backhauss, Martha, “Ráfagas. Noticias de ciencia y tecnología”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 283, junio 2022, p. 6. [En línea]
<<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/283/revista-cv-283.pdf>>
[Consulta: 26 de marzo de 2022].
- El Colegio de México, *Diccionario del Español de México*. [En línea]
<<http://dem.colmex.mx>> [Consulta: 23 de agosto de 2022].
- Elbibliote.com, “La luz”, en *Libro-pedia. Ciencias naturales*, [s.c], [s.e], [s.a]. [En línea]
<http://elbibliote.com/libro-pedia/manual_csnaturales/6grado/capitulo2/tema01.php?g=6&c=2&t=1> [Consulta: 03 de noviembre de 2021].
- Escalante Ferrer, Ana Esther, Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca, “El docente y el enfoque de competencias en la Educación Media Superior”, *Inventio*, Vol. 11, No. 24, julio-octubre 2015, pp. 3-9. [En línea]
<<http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/265/323>> [Consulta: 05 de junio de 2021].
- Escandell Vidal, María Victoria, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996. [En línea]<https://www.researchgate.net/publication/319020441_M_Victoria_Escandell_Vidal_Introduccion_a_la_pragmatica_Anthropos-Universidad_Nacional_de_Educacion_a_Distancia_Barcelona-Madrid_1993_297_pp_Autores_textos_y_temas_Linguistica_5> [Consulta: 25 de mayo de 2021].
- Escandell Vidal, María Victoria. *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal, 2014. [En línea]
<<https://mega.nz/folder/JA8xXaiK#xWG4VZZZyScgTE8AvSSDag/file/MUNSHTYJ>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- Frases go, *Frases positivas de Henri Barbusse*, [s.a]. [En línea],
<https://www.frasesgo.com/frase/frase-de-henri_barbusse-141898.html> [Consulta: 22 de marzo de 2022]

- Frasess, *Frases de Carl Jung*, 2020. [En línea] <<https://www.frasess.net/frases-de-carl-jung-404.html>> [Consultado el 21 de marzo de 2022]
- García Márquez, Gabriel, “La luz es como el agua”, en *Doce cuentos peregrinos*, México, Diana, 1992.
- Gargallo, José Enrique, “El origen de las palabras - Luz”, en *Para todos la2*, España, 2012. [Video en línea] <<https://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-origen-palabras-luz/1292511/>> [Consulta: 03 de octubre de 2021].
- Gobierno de México, @GobiernoMX en Twitter, “#ApoyaUnPocoApagaUnFoco”, en *Twitter*, 18 de febrero de 2021. [En línea] <<https://twitter.com/GobiernoMX/status/1362556103066865664?t=tLDdu2v24t9ek091vOsqMg&s=08>> [Consulta: 03 de noviembre de 2021].
- González Nieto, Luis, “Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua” en María Estrella García Gutiérrez coord., *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales de formación para el profesorado, Vol. 1. La educación lingüística*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 2006. pp. 39-61. [En línea] <<https://es.scribd.com/document/241733571/439-Texto-Completo-1-La-educacion-linguistica-y-literaria-en-secundaria-materiales-para-la-formacion-del-profesorado-Vol-I-La-educacion-linguisti>> [Consulta: 23 de enero de 2021].
- Gracida Juárez María Ysabel y Guadalupe Teodora Martínez Montes (coord.), *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, 2007. [En línea] <https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_quehacerescritura.pdf> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- Gutiérrez, Elis, @anelis91 en TikTok, 2021. [Video en línea] <<https://vm.tiktok.com/ZMeKTGW3K>> [Consulta: 28 de mayo de 2021].
- Halliday, Michael A. K., *El lenguaje como semiótica social*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Herrero Cecilia, Juan, *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.

- Hymes, Dell, “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y función*, No. 9, 1996. pp. 13-37. [En línea] <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>> [Consulta: 25 de junio de 2022].
- Jakobson, Roman, “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral, 1975. pp. 347-395. [En línea] <<https://lenguajesartisticos1.files.wordpress.com/2012/03/jakobson-roman-ensayos-de-linguistica-general.pdf>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- Jorba, Jaume, Isabel Gómez y Ángels Praat (eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, 2000. [En línea] <<https://mega.nz/folder/kF01zbRI#f0K0sGlaoSaxYwxYBxRjXQ/file/hEk0FYCa>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- Life’s Good Corporation (LG), *Manual de usuario, sistema de sonido (español) OM5540*, [s.c.], [s.e.], [s.a.]. [En línea] <<https://manualsbrain.com/es/manuals/1510990/?page=26>> [Consulta: 08 de noviembre de 2021]
- Lomas, Carlos, “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)”, en María Estrella García Gutiérrez coord., *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales de formación para el profesorado, Vol. 1. La educación lingüística*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 2006. pp. 21-33. [En línea] <<https://es.scribd.com/document/241733571/439-Texto-Completo-1-La-educacion-linguistica-y-literaria-en-secundaria-materiales-para-la-formacion-del-profesorado-Vol-I-La-educacion-linguisti>> [Consulta: 23 de enero de 2021].
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997. [En línea] <<https://mega.nz/folder/kF01zbRI#f0K0sGlaoSaxYwxYBxRjXQ/file/VVEh1K5IZ>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- López Villalba, María Antonieta, Laura María López Pastrana, Óscar Jesús López Camacho, Rosa María Zuauste Lugo y Judith Orozco Abad (coord.), *Escribe mejor para*

- aprender bien en el bachillerato*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur UNAM, 2010. [En línea] <<https://ttridnewschoriente.files.wordpress.com/2019/09/escribe-mejor-para-aprender-bien-en-el-bachillerato.pdf>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- Loureda Lamas, Óscar, *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco Libros, 2003. [En línea] <https://www.researchgate.net/publication/331921889_Introduccion_a_la_tipologia_textual> [Consulta: 28 de noviembre de 2021].
- Martínez Montes, Guadalupe Teodora, López Villalba María Antonieta e Ysabel Gracida Juárez, “El enfoque comunicativo”, en Carlos Lomas coord., *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, 2015. pp. 75-94. [En línea] <<https://mega.nz/folder/kF01zbRI#f0K0sGla0SaXYwxYBxRjXQ/file/5BUhAIaC>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- Martínez Montes, Guadalupe Teodora, María Antonieta López Villalba e Ysabel Gracida Juárez, *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*, México, Edere, 2002.
- Montenegro, Liliana, “El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua”, en Coordinación General de Investigación y Desarrollo de Modelos Educativos del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) coord. y comp., *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa*, México, ILCE, 2010. pp. 43-61. [En línea] <<http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10736>> [Consulta: 22 de febrero de 2021].
- Morrison, Carla, “Tu luz”, en *YouTube*, 2018. [Video en línea], <<https://youtu.be/Z7ksZZOHGZM>> [Consulta: 20 de marzo de 2022]
- Mowbray, Sean, “Soluciones innovadoras para las aguas residuales: ¿cómo abordar el problema mundial de los desechos humanos?” (Selene Follonier trad.), en *Mongabay*, [En línea], <<https://es.mongabay.com/2022/03/soluciones-innovadoras-para-aguas-residuales-desechos-humanos/>> [Consulta: 23 de agosto de 2022].
- Mundo Valencia, Úrsula, “¿A qué huele el universo??, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 278, enero 2022, p. 6. [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/278/revista-cv-278.pdf>> [Consulta: 26 de marzo de 2022]

- Murguía Flores, Fabiola, “El estudio científico de la felicidad. Desde los genes hasta la sociedad”, en *¿Cómo ves?*, Año 24, No. 279, febrero 2022, p. 8, [En línea] <<http://revistadigital.comoves.unam.mx/assets/revistas/279/revista-cv-279.pdf>> [Consulta: 22 de agosto de 2022]
- Ofrases, *Frases y citas célebres de Platón*, [s.a]. [En línea], <<https://www.ofrases.com/frase/2055>>
- Otra vez *Lunes Show*, en *Facebook*. [En línea] <<https://www.facebook.com/LunesShow/posts/415894243251967>> [Consulta: 03 de noviembre de 2021].
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consulta: 25 de junio de 2022].
- Rojas Moreno, Ileana, “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México”, en Ángeles Valle Flores coord., *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009. pp. 45-75. [En línea] <http://www.matedu.cinvestav.mx/~proyectocecyt4/lecturas/form-comp_p02.pdf> [Consulta: 21 de noviembre de 2020].
- Sánchez, Emilio, José Orrantía y Javier Rosales, “Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula”, *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 14, 1992. pp. 89-112. [En línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126250>> [Consulta: 25 de junio de 2022].
- Sanz de Acedo Lizarraga, Ma. Luisa, *Competencias cognitivas en educación superior*, Madrid, Narce, 2010. [En línea] <[http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Competencias %20cognitivas%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf](http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Competencias%20cognitivas%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf)> [Consulta: 25 de junio de 2022].
- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, 2008. [En línea] <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>> [Consulta: 03 de junio de 2021].

- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Modelo educativo para la educación obligatoria*, México, 2017. [En línea] <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf> [Consulta: 03 de junio de 2021].
- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior*, México, 2017. [En línea] <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>> [Consulta: 03 de junio de 2021].
- SIL, *Glossary of linguistic terms*. [En línea] <<https://glossary.sil.org/term>> [Consulta: 24 de junio de 2022].
- Slutsky, Silvia, Silvia Pérez, Verónica Lombardo, y Guillermo Kaurfman, *Entre letras II. Actividades de prácticas del lenguaje*, Buenos Aires, Santillana, 2016.
- Técnica de Gestión Universitaria, “Progresión temática”, en *Estrategias de comprensión y producción oral y escrita*, [En línea], <<https://ecptgu.eco.catedras.unc.edu.ar/unidad-2/el-contenido/progresion-tematica/>> [Consulta: 01 de abril de 2022]
- Torres Santomé, Jurgo, “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo se competentes sin conocimientos”, en José Gimeno Sacristán comp., *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2011. pp. 143-175 [En línea] <https://issuu.com/educomplexus/docs/educar_en_competencias___qu___hay_> [Consulta: 12 de diciembre de 2021].
- Tusón Vall, Amparo, “El estudio del uso lingüístico”, en Carlos Lomas coord., *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, 2015. pp. 22-74. [En línea] <<https://mega.nz/folder/kF01zbRI#f0K0sGla0SaXYwxYBxRjXQ/file/5BUhAlaC>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC), *Enfoque por competencias*, [s.c], [s.e], [s.a]. [En línea] <<http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/enfoqueporcompetencia.pdf>> [Consulta: 03 de junio de 2021].
- Universidad Nacional Autónoma de México, “Secuencia básica”, en *Tema 2. Textos narrativos, Conocimientos fundamentales*, [s.a]. [Página web]

<http://conocimientosfundamentales.rua.unam.mx/espanol/Text/esp_13_tema2_2.html> [Consulta: 22 de agosto de 2022].

Universidad Nacional Autónoma de México, “Secuencias de un relato”, en *Portal Académico del CCH*, [s.a]. [Página web]
<<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad4/secuenciaRelato/secuenciaDelRelato>> [Consulta: 22 de agosto de 2022].

Van Dijk, Teun A., *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI Editores, 2014.