



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

“PROGRAMA INNOVADOR PARA EL
APRENDIZAJE DE LOS MECANISMOS DE
COHESIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE
TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES
DEL PRIMER CICLO DE LA UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

PAOLA JOHANA ARANA VERA

LIMA, PERÚ

2020

ASESOR

Dr. Herbert Robles Mori

JURADO DE TESIS

Mg. María del Rosario Rivas Plata Álvarez

PRESIDENTA

Mg. Mónica Escalante Rivera

VOCAL

Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

SECRETARIO

DEDICATORIA

A Dios, por lo generoso que es conmigo.

A Juan, María Fernanda y Gabriela, los tres amores de mi vida.

A mi mamá, porque soy lo que soy gracias a ella.

A mi papá, mi viejo roble, que no pudo enorgullecerse de este pequeño logro.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Peruana Cayetano Heredia por acogerme como estudiante.

A la magíster Gloria Quiroz, quien me ha orientado pacientemente.

A la Universidad del Pacífico, que me ha permitido llevar a cabo este estudio.

A la doctora Martina Vinatea, por toda su valiosísima ayuda.

A mi esposo, el magíster Juan Quiroz, por sus orientaciones y ejemplo.

A mi querido amigo Rolando Rocha, por la bibliografía facilitada.

Al magíster Jeancarlo García Guadalupe, por todos sus aportes en esta tesis.

A mi amigo José Güich Rodríguez, por permitirme evaluar a sus alumnos.

A los estudiantes de la universidad que participaron en esta investigación.

A mi asesor de tesis, el doctor Herbert Robles.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN | |
| ABSTRACT | |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN | 3 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 3 |
| 1.2 Objetivos de la investigación | 6 |
| 1.2.1 Objetivo general | 6 |
| 1.2.2 Objetivos específicos | 6 |
| 1.3 Justificación de la investigación..... | 7 |
| 1.3.1 Relevancia teórica | 7 |
| 1.3.2 Relevancia metodológica | 8 |
| 1.3.3 Relevancia social..... | 8 |
| CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL..... | 9 |
| 2.1 Antecedentes | 9 |
| 2.1.1 Antecedentes internacionales | 9 |
| 2.1.2 Antecedentes nacionales | 12 |
| 2.2 Bases teóricas | 13 |
| 2.2.1 La composición escrita..... | 13 |
| 2.2.2 El Programa Innovador | 19 |
| CAPÍTULO III SISTEMA DE HIPÓTESIS..... | 60 |
| 3.1 Hipótesis general..... | 60 |
| 3.2 Hipótesis específicas | 60 |
| CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 61 |
| 4.1 Tipo de investigación | 61 |
| 4.2 Diseño de la investigación | 61 |
| 4.3 Población y muestra | 61 |
| 4.4 Operacionalización de las variables | 62 |
| 4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos | 64 |
| 4.6 Consideraciones éticas | 65 |
| 4.7 Plan de análisis..... | 65 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO V RESULTADOS | 67 |
| 5.1 Tablas descriptivas | 67 |
| CAPÍTULO VI DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 72 |
| CAPÍTULO VII CONCLUSIONES | 76 |
| CAPÍTULO VIII RECOMENDACIONES | 77 |
| REFERENCIAS | 78 |
| ANEXOS | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Funciones textuales de los conectores..... | 44 |
| Tabla 2. Subtipos expositivos..... | 59 |
| Tabla 3. Operacionalización de las variables | 63 |
| Tabla 4. Estadísticas de confiabilidad..... | 65 |
| Tabla 5. Puntuaciones del aprendizaje de los mecanismos de cohesión según el pretest | 67 |
| Tabla 6. Puntuaciones del aprendizaje de los mecanismos de cohesión según el postest | 68 |
| Tabla 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov respecto a la variable aprendizaje de los mecanismos de cohesión y sus dimensiones en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico en el postest de ambos grupos | 68 |
| Tabla 8. Comparación del aprendizaje de los mecanismos de cohesión en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el pretest..... | 69 |
| Tabla 9. Comparación del aprendizaje de los mecanismos de cohesión en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest | 70 |
| Tabla 10. Comparación de la cohesión gramatical en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest | 70 |
| Tabla 11. Comparación de la cohesión léxica en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest | 71 |
| Tabla 12. Comparación de los conectores en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest | 71 |

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación tuvo como principal objetivo general evaluar los efectos que produjo el programa innovador basado en el aprendizaje de mecanismos de cohesión en textos expositivos producidos por estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico. Asimismo, el diseño de la investigación es cuasiexperimental y se trabajó con dos grupos (control y experimental) compuestos de 25 alumnos cada uno. Finalmente, la investigación se enmarca en los fundamentos de la lingüística del texto. El grupo control se compuso de los estudiantes que llevaron el curso de Lenguaje 1 en el ciclo 2019-1; el grupo experimental llevó un programa innovador que se centró en el aprendizaje de mecanismos de cohesión. Se evaluó el nivel de escritura en dos momentos: al entrar y al salir del programa. Tanto el programa innovador como la rúbrica fueron validados por expertos. Además, los resultados fueron analizados mediante la disciplina estadística. Esta investigación tiene dos variables: el programa innovador para mejorar la cohesión en textos expositivos y los mecanismos de cohesión en la producción de textos expositivos. Esta última variable está compuesta de tres dimensiones: cohesión gramatical, cohesión léxica y cohesión mediante conectores. Según los resultados, el programa innovador permitió lograr diferencias significativas en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión en la producción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico, ya que el grupo experimental logró 15.91 y el grupo control obtuvo 11.68, y se observó una diferencia de 4.23 puntos ($p \leq 0.01$).

Palabras clave: *texto expositivo, estudiantes de la Universidad del Pacífico, mecanismos de cohesión, programa innovador*

ABSTRACT

The main objective of the following research was to demonstrate the significant learning differences there are between Universidad del Pacifico first cycle students learning cohesion mechanisms in expository texts who took a workshop with an innovative method and those who took lessons with a traditional method. The research was conducted in the framework of the text linguistics and has a quasi-experimental design. I worked with two groups of 25 students each. The control group was formed by students that took the Language 1 course in the term 2019-1, the experimental group took the innovative workshop proposed in this research during the same term. The level of writing production was evaluated in two different moments: at the beginning and at the end of the programme. Both the workshop and the rubric were validated by experts. This result responds to the fact that it is a written evaluation with open answer. The results were analysed with statistics tools. This research has two variables: the innovative programme to improve the cohesion in expository texts and the mechanisms of cohesion in the production of expository texts. The latter is composed by three dimensions: grammatical cohesion, lexical cohesion and cohesion by means of linkers. According to the results, the innovative programme succeeded in making a significant difference in the learning of cohesion mechanisms in the production of expository texts from the first cycle students from Universidad del Pacífico. The experimental group achieved 15.91 and the control group obtained 11.68. A difference of 4.23 marks was observed ($p \leq 0.01$).

Keywords: *expository texts, Universidad del Pacifico first cycle students, cohesion mechanisms*

INTRODUCCIÓN

La escritura de textos de diversa índole es una tarea obligatoria en el ámbito académico. En el caso específico del curso de Lenguaje 1, impartido por la Universidad del Pacífico, se pretende que el estudiante desarrolle la competencia lingüística mediante la ejercitación de las estrategias adecuadas. Los contenidos, tal como se especifica en el sílabo del curso, se refieren a temas propuestos para la reflexión como naturaleza y funciones del lenguaje, sistema norma y habla, etc. El objetivo principal gira en torno a la elaboración de un párrafo original, bien estructurado, congruente, lingüísticamente correcto y apropiado, en el que demuestra haber comprendido los textos propuestos.

La estructuración de un texto expositivo se refiere, básicamente, a que debe cumplir con algunas características. Una de estas características es que cumpla con la propiedad de la *cohesión*, es decir, el mecanismo mediante el cual los elementos (palabras, oraciones, párrafos) se relacionan o están vinculados entre sí a través de recursos lingüísticos de referencia o de conexión lógica.

Esta investigación tiene como principal finalidad proponer un programa innovador en el que se haga mayor énfasis en la redacción de textos expositivos y, sobre todo, en los mecanismos de cohesión, de modo que se pueda demostrar que con dicho programa se logran mejores resultados a diferencia de las clases regulares que se imparten con el método tradicional.

En ese sentido, esta investigación se organiza en ocho capítulos, los cuales se detallan a continuación:

En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, se presentan los objetivos y se justifica la investigación.

En el segundo capítulo se plantea el marco teórico que sirve de sustento de esta investigación y se presentan los antecedentes. Además, se abordan los conceptos de aprendizaje y de composición escrita. También se presentan los fundamentos lingüísticos del programa innovador propuesto, como la lingüística del texto, los principios de textualidad, la cohesión propiamente dicha, entre otros.

En el tercer capítulo se presenta el sistema de hipótesis.

El cuarto capítulo desarrolla la parte metodológica: tipo de investigación, diseño de la investigación, población y muestra. Además, se presentan la operacionalización de la variable, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, las consideraciones éticas y el plan de análisis.

El quinto capítulo presenta las tablas descriptivas mediante las cuales se comparan los resultados procesados con métodos estadísticos.

En el sexto capítulo se desarrolla la discusión de resultados, apoyados en el aparato teórico planteado en el segundo capítulo.

En el séptimo capítulo se muestran las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación.

Finalmente, el octavo capítulo muestra las recomendaciones. Por último, se insertan las referencias bibliográficas, así como los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En el Perú, la gran mayoría de universidades ofrece, en sus planes de estudios, cursos de carácter obligatorio y formativo. Uno de ellos, sin duda, es la asignatura de Lengua Castellana, llamada también Lenguaje, Lengua y Comunicación, Gramática Española, etc. Si bien es cierto que cada institución brinda dicha materia, por lo general en los primeros ciclos y desde diferentes enfoques, aquella asegura que el alumno, al finalizarlos, pueda dominar competencias que le permitan un desempeño adecuado, sobre todo de la escritura, propia del ámbito académico. Asimismo, un curso de esta naturaleza pretende que el alumno comprenda la importancia de la lengua como medio de conocimiento e instrumento de comunicación.

En la Universidad del Pacífico se imparten tres cursos de lenguaje: Nivelación en Lenguaje, Lenguaje I y Lenguaje II. El primero puede subsanarse con un examen; los dos últimos son obligatorios para los alumnos ingresantes de todas las carreras sin excepción. Cada asignatura persigue objetivos distintos en la Universidad. El curso de Nivelación en Lenguaje, por ejemplo, plantea contenidos íntegramente gramaticales. De esta manera se pretende que los alumnos se familiaricen con las categorías gramaticales del español y el análisis sintáctico de oraciones simples con el fin de que lleguen a dominarlos en su totalidad. Para ello se emplean ejercicios de reconocimiento

de corte formal; son pocos los materiales en que se les pide creaciones propias. El objetivo final de la asignatura es que el estudiante sea capaz de redactar oraciones simples.

Por su parte, el curso de Lenguaje 1, que es obligatorio, se dicta a los alumnos de todas las carreras: Administración, Contabilidad, Derecho, Economía, Ingeniería de la Información, Ingeniería Empresarial, Márketing, Negocios Internacionales y Finanzas. Los contenidos de este curso abarcan un análisis sintáctico más profundo: esta vez se estudian oraciones complejas. Además, se discuten temas en torno a la naturaleza del lenguaje, sistema, norma, habla, situación comunicativa, etc. El objetivo principal de la asignatura es que los alumnos redacten párrafos breves y congruentes, así como microtextos expositivos. El caso de Lenguaje II, cuyo requisito es haber aprobado Lenguaje I, pretende darle herramientas al alumno para que pueda redactar no solo textos expositivos, sino también argumentativos. En este curso, se recurre mucho a ejercicios en que los estudiantes redactan textos de mayor extensión y complejidad.

Como se puede notar, estos tres cursos son una especie de cadena que tienen objetivos graduales, de menor a mayor escala: desde la redacción de oraciones simples congruentes hasta la elaboración de textos más complejos.

Cabe señalar en este punto que una de las propiedades de un texto formal, además de la unidad temática, la corrección ortográfica y gramática, la propiedad léxica o la claridad, es la *cohesión*, es decir, el mecanismo mediante el cual los elementos (palabras, oraciones, párrafos) se relacionan o están vinculados entre sí a través de recursos lingüísticos de referencia o de conexión lógica. En los tres cursos que se imparten en la Universidad del Pacífico, los ejercicios relacionados

al tema de la *cohesión* se basan en el reconocimiento de dichos recursos o en la adaptación de textos a los que les falten dichos recursos.

A pesar de la consistencia de la malla de estudios de lenguaje, los docentes manifiestan que existe un porcentaje, aunque pequeño, constante, de estudiantes que no logran alcanzar los objetivos propuestos en cada materia. Esta situación se ve reflejada en las calificaciones de los estudiantes aludidos, especialmente en la producción del género más elemental de textos: los expositivos; uno de los problemas más habituales se relaciona con la vinculación de ideas en el texto, es decir, con la cohesión. Es posible que el desempeño de este grupo de discentes esté asociado al método tradicional basado en la enseñanza de la gramática que se emplean en las materias de la universidad.

En tal sentido, esta investigación tiene como finalidad proponer un programa innovador en el que se haga mayor énfasis en la redacción de textos expositivos y, sobre todo, en los mecanismos de cohesión utilizados en ellos.

En este punto, es preciso plantearse este problema de investigación:

Pregunta general:

- ¿Qué efectos tiene el programa innovador en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión en textos expositivos producidos por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico?

Preguntas específicas:

- ¿Qué diferencias existen en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión gramatical en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional?

- ¿Qué diferencias existen en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión léxica en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional?
- ¿Qué diferencias existen en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión mediante conectores en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

- Evaluar los efectos del programa innovador en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión en textos expositivos producidos por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico.

1.2.2 Objetivos específicos

- Explicar las diferencias en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión gramatical en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional.
- Explicar las diferencias en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión léxica en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional.
- Explicar las diferencias en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión mediante conectores en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo

quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional.

1.3 Justificación de la investigación

Según Creme y Lea (2013) existe una gran necesidad por que los estudiantes descubran métodos apropiados que les permitan colocar la redacción en el centro del aprendizaje. Sin duda, la escritura y el aprendizaje son como las dos caras de una moneda: “Cuando se logra escribir en forma apropiada sobre temas específicos se aprende a descubrir el verdadero sentido de lo que se estudia” (p. 13).

1.3.1 Relevancia teórica

Según lo investigado, en nuestro país no hay un estudio que aborde directa y exclusivamente una propuesta para mejorar el empleo de mecanismos de cohesión en la redacción de textos expositivos producidos por alumnos que recién ingresan a la universidad. Las investigaciones con relación a estos temas suelen estar en su mayoría vinculadas a la carrera de Lingüística; pocas se relacionan con la Educación y menos proponen mejoras en los programas de las universidades. Tal y como se verá en los antecedentes, los estudios vinculados al tema referido se han realizado en Venezuela o en Costa Rica, mas no en el Perú.

Es necesario considerar en este punto que los estudiantes de la Universidad del Pacífico son, en su mayoría, alumnos de colegios de clase media-alta del Perú y, por lo tanto, podría suponerse que tienen una buena formación (o por lo menos aceptable) en lo que respecta a temas de escritura. Sin embargo, los problemas relacionados a la escritura son una constante en toda la educación superior (Alvarado, 2019).

Por este motivo, es necesario un estudio de esta naturaleza en nuestro país.

1.3.2 Relevancia metodológica

Esta investigación cobra relevancia metodológica porque incluye un programa innovador basado en los mecanismos de cohesión en la producción de textos expositivos entre alumnos del primer ciclo de la Universidad del Pacífico. Tal como lo muestran los resultados, el programa innovador tuvo efectos positivos y demostró su eficacia. Asimismo, cabe mencionar que dicho programa innovador fue validado por expertos en enseñanza del español como lengua materna y en lingüística del texto. Por tanto, el programa innovador sirve de base para futuras investigaciones relacionadas a la redacción de textos.

1.3.3 Relevancia social

Esta investigación busca resolver un problema real manifestado por un grupo de alumnos, de manera constante, en el contexto universitario: el de los mecanismos de cohesión en textos expositivos. Los principales beneficiados en esta investigación son los estudiantes que revelan cierto grado de dificultad para emplear adecuadamente los recursos indicados en el referido tipo de texto. Se debe tener en cuenta que los textos expositivos son la base (más bien, el trampolín) para abordar textos más complejos, propios del ámbito académico, como los argumentativos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

Un breve acercamiento a las diferentes investigaciones producidas los últimos años arrojó una lista de antecedentes relacionados con esta tesis. A continuación, se resumen en este apartado.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Un primer antecedente importante lo constituye la investigación titulada *Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva* (Ilich y Morales, 2004). Los autores mencionan que, en la actualidad, es de suma importancia desarrollar estudios sobre este tipo de textos, puesto que distintas carreras están demandando a sus estudiantes producirlos. Su investigación tiene como principal objetivo comparar dos grupos de textos expositivos, desde el punto de vista lingüístico discursivo, producidos por los estudiantes del primer año de la carrera de Odontología de la Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela) durante los años 2001-2003.

Concebido el texto como un registro verbal de un acto comunicativo, este debe ser pensado como una unidad de significación en contexto, es decir, de lenguaje en uso. Según esta investigación son tres los elementos que ayudan a crear

un texto: la cohesión, la estructura textual interna de la oración y la macroestructura del texto. Un texto expositivo es aquel en el que predomina la función representativa, pues presenta las propiedades de las cosas, su esencia y sus causas. Exponer es informar, declarar, referir, explicar; es la forma en que se presentan los ensayos, los discursos y las conferencias. Se estudiaron 74 monografías escritas por 104 estudiantes; el grupo 1 contempló 46 monografías realizadas al inicio del año académico 2001-2003, y el grupo 2, 28 trabajos realizados al final de este periodo.

Al primer grupo no se le dio instrucciones sobre los componentes discursivos de la monografía ni sobre los aspectos formales de la escritura; solo se le brindó el tema sobre el cual debían escribir. Para trabajar con el segundo grupo, en cambio, se elaboró una propuesta didáctica basada en la escritura como proceso; asimismo, tuvieron, durante seis meses, la oportunidad de revisar los borradores con los docentes.

Si bien es cierto que se percibió mejoras en el segundo grupo, se llegó a la conclusión de que es necesario incorporar programas que contemplen contenidos relacionados a la tipología textual y sus características, puesto que muchos de estos problemas se deben a que los estudiantes llegan a la Universidad sin una preparación previa adecuada en sus colegios.

Un segundo e importante antecedente lo constituye la tesis para optar el grado de magíster titulada *Mecanismos de cohesión textual en las conversaciones de Facebook* presentada por Pérez, de la Universidad de Costa Rica (2014). Esta investigación estudió los mecanismos de cohesión textual empleados en treinta conversaciones de usuarios de la referida red social, entre ellos los conectores discursivos, la referencia, la elipsis, entre otros. El principal objetivo fue analizar

los mecanismos de cohesión textual mencionados, identificarlos y determinar su frecuencia de aparición.

Esta investigación se apoyó en la teoría de la lingüística textual de Beaugrande y Dressler (2015), quienes establecen siete normas de textualidad, que definen a un texto como tal, entre las que se encuentra la *cohesión*, recurso que “establece los procedimientos mediante los cuales los elementos y los patrones utilizados previamente en el discurso puedan reutilizarse, modificarse o comprimirse” (Pérez, 2014).

Una conclusión importante a la que permitió llegar el estudio fue que los usuarios han optimizado las destrezas que les permiten comunicarse eficazmente por este medio. Con relación al tipo de discurso utilizado en Facebook, se puede afirmar que el empleo de los distintos mecanismos utilizados es fundamental para la localización del referente dentro de las conversaciones. Este tipo de discurso tiene rasgos de la oralidad y de la escritura. Así, pues, en total, se identificaron 883 mecanismos cohesivos en el corpus, repartidos de la siguiente manera: cohesión léxica con 333 casos, conexión con 296 casos, referencia con 202 casos y elipsis con 52 casos.

Un tercer antecedente es el artículo titulado “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses” de Sánchez (2005). Un punto que se señala en este estudio refiere a que son muy escasas las investigaciones que se ocupan de los conectores. Este mecanismo de cohesión le da unidad al texto y permite que sus elementos se relacionen con otros. La muestra que se utilizó constó de 60 escritos; el objetivo fue cuantificar el uso y la variedad de empleo de dichos recursos y detectar su utilización en textos de carácter académico.

Se concluye en esta investigación que existe un descuido en el tratamiento de estas marcas de cohesión tanto en los libros de enseñanza de la expresión escrita como en las clases de lengua y, por lo tanto, se hace urgente un cambio en la educación costarricense.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Un primer antecedente lo constituye la tesis titulada *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo* presentada por Alvarado (2019). Esta investigación tiene como objetivo determinar el nivel de coherencia y cohesión de los textos expositivos escritos por estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada del Perú desde la perspectiva de la Gramática del texto. Su diseño metodológico forma parte del paradigma cuantitativo y es no experimental. Se realizó una sola prueba a cien estudiantes, lo que constituye el 13 % de la población. La conclusión a la que llegó fue que el promedio de alumnos redacta textos expositivos con niveles de coherencia y cohesión en proceso de desarrollo.

Un segundo antecedente lo constituye la tesis titulada *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima* presentada por Ferucci y Pastor (2013). Esta investigación tiene como objetivo determinar el nivel de la competencia escrita (en los siguientes indicadores: organización de las ideas y ortografía) en universitarios de primer año. Corresponde a un estudio exploratorio de caso con enfoque mixto de diseño no experimental. La investigación se aplicó a 150 estudiantes y concluyó en que el nivel de desarrollo no es homogéneo.

2.2 Bases teóricas

La estructura general de las bases teóricas de esta investigación se divide en dos partes, según las variables de investigación: la primera parte gira en torno al Programa Innovador elaborado para esta tesis, y la segunda se vincula con la cohesión en los textos expositivos.

2.2.1 La composición escrita

El lenguaje humano es una facultad cuyo desarrollo histórico ha derivado en la ocurrencia de la capacidad para internalizar una lengua particular. De esta forma, no existe cultura en el mundo que carezca del desarrollo lingüístico; sin embargo, no todas las culturas humanas han desarrollado la escritura como herramienta, pues esta es una creación reciente si se la compara con la evolución del lenguaje. La escritura, además, presenta un desarrollo heterogéneo, dado que es posible detectar sistemas de escritura de carácter icónico (los ideogramas, por ejemplo) y sistemas alfabéticos de escritura. Se conjetura que estos últimos son parte de una evolución consistente con la necesidad de establecer una confluencia entre sonido y grafía. Visto así, la escritura alfabética ha generado una revolución cuyos efectos se engarzan con la capacidad cognitiva humana:

Godiy, uno de los autores que ha estudiado con más profundidad el significado que tiene para una sociedad el acceso a la lengua escrita, resalta las funciones cognitivas de la *cultura alfabética*, afirmando que las prácticas que se derivan de ella son capaces de cambiar el *estilo cognitivo* y *los modelos de organización* de una comunidad. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 72).

De acuerdo con lo señalado, la revolución que supuso la escritura en la vida del hombre representa un foco de discusión provechoso en el marco de los problemas que se derivan de la educación y, de manera más concreta, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la sociedad actual.

2.2.1.1 El código escritural y la composición escrita

La escritura como invención humana derivó en la constitución de un nuevo producto: el texto escrito. La evolución de la estructura textual a lo largo de siglos constituye, en la actualidad, un desafío en el ámbito educativo de todo nivel, puesto que la transición de la oralidad a la composición de textos escritos implica la objetivación de procedimientos de análisis y organización textual, que son complejos.

La composición escrita se define como el producto de una práctica institucionalizada que implica un adiestramiento objetivo de procesos de elaboración, organización y explicitación de relaciones que le confieren un estatus de unidad semántica y formal.

2.2.1.2 La cognición humana en función de la escritura

El desarrollo lingüístico del ser humano es un proceso que se activa a muy temprana edad y constituye un proceso cognitivo al cual el niño pareciera tener acceso casi sin problemas en contextos normales. Por supuesto, estos procesos requieren de estímulos lingüísticos y que, de acuerdo con intervalos de tiempo esperables, define diferentes tipos de competencia. Sin embargo, la alfabetización obedece a procesos sensiblemente diferentes. Por ejemplo, en el caso de la adquisición de la lengua materna, el niño no requiere de evidencia objetiva para internalizar reglas complejas

que regulan el funcionamiento de su lengua (por ejemplo, no necesita que sus padres lo adiestren en qué formas son agramaticales). En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, sí se requiere de pautas objetivas que el individuo debe ejecutar de forma razonada. Por consiguiente, es menester diferenciarlo de los mecanismos que regulan la oralidad.

La adquisición de la lengua escrita no sigue el mismo proceso que la lengua oral. En condiciones normales de socialización, esta es la primera que se adquiere y solo en la segunda infancia (5 o 6 años) se enfoca, en nuestro ámbito cultural, en el aprendizaje de la lengua escrita. Se efectúa en condiciones distintas de la lengua oral; un rasgo esencial es que la persona tiene ya una competencia lingüística fundada en su actividad oral. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 79).

Uno de los rasgos que fundamenta la práctica escrita es que esta se enmarca en la institucionalización; esto es, la enseñanza de la escritura se realiza en la escuela a temprana edad. A diferencia de la oralidad, cuyos mecanismos de acuerdo con Ong (1982) se erigen en un conjunto de psicodinámicas que la definen, la escritura amerita un adiestramiento y un abandono (aunque este no es total) de las marcas de oralidad que signan la lengua hablada.

2.2.1.3 Paradigmas que han orientado la práctica pedagógica de la escritura

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de la escritura se evidencian diversas formas de asumir la tarea de definir orientaciones conceptuales acerca de los mecanismos vinculados con este proceso, considerado como una práctica de formación o adiestramiento de individuos en la actividad escritural. Es posible detectar ciertos lineamientos que direccionan la práctica del docente con relación al

estudiante a fin de lograr el cumplimiento de ciertos objetivos. En cuanto al escenario educativo latinoamericano, es posible detectar elementos coincidentes respecto de cuál es el trasfondo conceptual que ha servido como eje para articular acciones educativas, por ejemplo, en lo concerniente al curso de comunicación de manera más amplia, aunque esta se dirige específicamente a la alfabetización.

Durante los años de 1990 en ALyC [América Latina y el Caribe], por disposiciones de organismos internacionales, se generaron políticas educativas para la enseñanza centradas en los procesos de la lectura y la escritura. Políticas que se convertirían en los denominados lineamientos curriculares y que hicieron eco al planteamiento de las competencias, puestas en la orientación pedagógica del discurso del desarrollo. De allí que las pretensiones del proyecto educativo de finales de los años 1980 para construir saberes significativos en cada uno de los campos del conocimiento, y en particular del lenguaje, se remplazaron por el discurso de las competencias, pues los primeros resultaban menos estables y más difíciles de incluir en los currículos; mientras que las competencias definen atributos concretos de los sujetos en el aspecto económico-laboral. (Calderón, 2014, p. 29)

En el marco de estas orientaciones que definen las estrategias y las herramientas apropiadas para direccionar la práctica educativa en la región, consideramos relevante desarrollar tres concepciones determinadas vinculadas con formas diferentes de razonar la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Estas serán presentadas en los párrafos siguientes.

- *Concepción tradicional.* En esta concepción se enmarcan aquellas propuestas de corte conductista, enfocadas sustancialmente en la consideración de la enseñanza de la escritura como una práctica sustentada en la vinculación entre sonido y grafía. De acuerdo con esta perspectiva, los mecanismos más útiles en la consecución de objetivos asociados con la escritura son la enseñanza de la ortografía y la gramática; esto es, se precisa establecer metas bastante específicas asociadas con una propuesta atomista de la escritura. En resumen, la concepción tradicional asume la escritura bajo ciertos procedimientos mecánicos que son pasibles de utilizar las veces que sean necesarias (Gualtero Mera, Gutiérrez y Triana Rodríguez, 2006, p. 29).
- *Concepción psicolingüística.* En contraposición con la anterior, esta asume la práctica escritural como un proceso significativo de producción de significados. Además, la perspectiva atomista precedente deviene en la consideración de que la alfabetización se sustenta en operaciones de carácter más sistemático, de forma tal que mecanismos de la repetición e imitación son soslayados por prácticas de interacción entre el sujeto y el objeto de aprendizaje.

Los modelos psicolingüísticos han hecho la descripción funcional de la naturaleza verbal humana, mediante una sucesión de etapas que reparan en el desarrollo del procesamiento alfabético, circunscrito a las criaturas comprendidas entre 0 y 10 años; tales modelos están muy apegados a una concepción que no rebasa la variable edad. La teoría particular de este campo se enfrenta lo mismo a la diversidad de posturas propias de las ciencias del lenguaje que a la de las ciencias cognitivas o, si se quiere, de las variadas corrientes psicológicas, incapaces, por una razón u otra, de construir una teoría general del psiquismo que sea aceptada universalmente y susceptible de incorporar todos los conocimientos propios de la disciplina. (Fregoso Peralta, 2008, p. 13)

Las tendencias más representativas de esta orientación sustentan la práctica educativa de la escritura con base en la propuesta constructivista de Piaget y la teoría generativo-transformacional de Chomsky. La primera de ellas sostiene como procedimientos interactivos de aprendizaje la transformación de esquemas cognitivos, de forma tal que el error, el conflicto cognitivo y el olvido de contenidos son considerados capitales para constituir progresivamente el marco de conocimientos que se espera conseguir. En cuanto a la propuesta de Chomsky, las consideraciones que se desarrollan procuran constituir una explicación razonable sobre el conocimiento lingüístico o el conjunto de reglas que regulan el funcionamiento de una lengua, y del cual el hablante tiene un acceso y un manejo implícito. Sobre este último punto, es importante considerar que la adquisición lingüística involucra procedimientos diferentes al adiestramiento objetivo. Un caso concreto de estos mecanismos mentales es la ausencia de evidencia negativa en el reconocimiento de patrones abstractos por parte del niño. Visto así, la teoría generativo-transformacional no es una propuesta que presente objetivos de investigación asociados al proceso de aprendizaje de la escritura; sin embargo, la consideración de un nivel subyacente a las estructuras de superficie y un marco de abstracción razonable sobre el conocimiento lingüístico, basado en una jerarquía concreta, podría determinar la elaboración de herramientas de aprendizaje para la escritura. En suma, las consecuencias del modelo chomskiano abren un panorama provechoso de reflexión acerca de cómo ciertos conceptos, como estructura subyacente y estructura superficial, hacen posible la generación de estructuras

oracionales a partir de patrones básicos y abstractos. Estos serían aplicables a la enseñanza de la escritura.

— *Concepción psicosociolingüística.* Las propuestas constructivistas de Vigotsky han derivado en la consideración de estrategias de aprendizaje en las cuales se incluye no solo el marco cognitivo intersubjetivo del estudiante, sino la interacción entre el profesor y el alumno. En ese sentido, el establecimiento de sinergia de aprendizaje, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo, la conformación de grupos de trabajo, la consideración de la base social del aprendizaje y de la cognición humana involucran el planteamiento de estrategias de aprendizaje diferentes a las propuestas desarrolladas anteriormente. La propuesta psicosociolingüística propone el aprendizaje como producto de acciones que requieren la interacción significativa para la cual la cognición trasciende la subjetividad humana, puesto que esta se define y se explicita en un engranaje de relaciones interactivas en las cuales el lenguaje cumple un rol medular.

2.2.2 El Programa Innovador

El concepto de "programa innovador" merece una explicación en un subcapítulo independiente. A continuación, se aclarará el concepto de "innovación educativa" y se explicará la teoría de aprendizaje sobre la cual se sustenta el programa innovador. Por último, se detallarán los fundamentos lingüísticos del referido programa.

2.2.2.1 Innovación educativa

El término *innovación*, proviene del latín *innovatio*, *-ōnis*, y este del verbo latino *novō* (*novare*), cuyo significado es equivalente al de ‘innovar’ y ‘renovar’, es decir, ‘alterar algo, introduciendo novedades’. Además de la idea de ‘nuevo’, el prefijo *in-* significa en español ‘dentro de, al interior de’. Así, como afirma Martínez (1999), *innovación* implica el ingreso de algo nuevo al interior de una realidad preexistente.

Según Rivas (2000), el término *innovación*, en el ámbito tecnológico, se asocia a la producción de objetos o artificios nuevos; en el ámbito de las actividades humanas, incluida la educación, la *innovación* se relaciona predominantemente con la idea de “una modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modo de hacer y curso de la acción, a veces con la utilización de ciertos instrumentos”.

Volviendo a Rivas (2000), se puede afirmar que *innovación* es “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada”. Así, toda innovación educativa se configura como un proceso en el que se producen las siguientes operaciones:

1. Una entrada o aportación que se incorpora al sistema educativo
2. Una serie de momentos o secuencias, constitutivas de un proceso de integración, en el sistema, con un ajuste o adaptación mutua
3. Una transformación en el sistema, que comporta mejora, resolución de problemas u optimación de sus estructuras y procesos
4. Las consecuencias derivadas o efectos esperados de la referida transformación, con relación al logro de los objetivos específicos del sistema.

La novedad implicada con la innovación es, de cierta forma, relativa con relación al sistema, la institución o el proceso educativo al que se vincula. En otras palabras, es nuevo con relación al sistema preexistente, mas no necesariamente nuevo en sí. En ese sentido, Havelock y Huberman (1980) señalan que las innovaciones son nuevas u originales en la situación en que se las incorporan, y su papel no es el de inventar, sino adaptar soluciones conocidas a situaciones concretas.

2.2.2.2 Definición y características de programa

La definición más cercana al ámbito educativo que se registra en el *Diccionario académico* (2014) es “sistema y distribución de las materias de un curso o asignatura, que forman y publican los profesores encargados de explicarlas”. Sin embargo, distintos autores definen este sustantivo de diversas maneras. Por ejemplo, Gutierrez (s. f.) indica que un programa es “el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado en torno a un tema concreto” (p. 21), el cual debe contar con un tiempo limitado y estar muy bien delimitado. Por su parte, Juárez. y Monfort (1989) definen *programa* como el ordenamiento cronológico de una serie de contenidos y actividades en el ámbito educativo. Según Toro (2005), un programa es un plan sistemático sobre los temas por tratar en una rama de la enseñanza; es posible aprender y entrenar dichas estrategias en esta clase de secuencias.

Desde la perspectiva pedagógica, para Gutierrez (s. f.) el programa se organiza en secuencias, las cuales son conjuntos actividades que se dividen, a su vez en microsecuencias de tipo preliminar, intermedia y final. En la primera, se

hace un diagnóstico inicial; en la segunda, desatacan las actividades procesuales que tienen que ver con la planificación, la acción y otros mecanismos; mientras que en la última se lleva a cabo tareas sumativas. Mientras tanto, Toro (2005) sostiene sobre el funcionamiento de los programas:

El objetivo de estos programas es, en general, facilitar a través de una intervención sistemática el incremento de las habilidades consideradas típicamente constitutivas de la inteligencia. Su estructura incluye los siguientes pasos: fundamentos del razonamiento; comprensión del lenguaje; comprensión de textos; razonamiento lógico-deductivo; resolución de problemas; y toma de decisiones. La metodología es mayéutica de base (interrogación socrática), e incluye el análisis de los procesos cognitivos de Piaget y la exploración y el descubrimiento rememorativo de Bruner. (Toro, 2005, p. 215).

2.2.2.3 Teoría del aprendizaje

Todo programa de estudios tiene como basamento una teoría del aprendizaje. Esta se entiende como un conjunto de principios aceptados consensuadamente en el marco de la práctica científica (Shunck, 2012). En lo concerniente a la práctica de la escritura y su enseñanza, esta ha estado circunscrita a tradiciones conceptuales cuyo desarrollo histórico será necesario considerar en esta sección. Entonces, es preciso explicar qué es el aprendizaje en el marco de enfoques diferentes. En primer lugar, se iniciará el desarrollo teórico vinculado con el proceso de aprendizaje en el marco de la propuesta de Robert Mills Gagné y se culminará con el enfoque de Zabalza.

- a) Robert Mills Gagné y su propuesta instructiva (1965). El aprendizaje para este autor es “un cambio de la disposición o capacidad humanas, con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo” (Gutiérrez, 1989, p. 148 [citando a Gagné, 1971, p. 5]). De esta forma, en el proceso de aprendizaje confluyen tanto la naturaleza interna del individuo como el influjo externo, aunque, esta sigue la tradición de corte conductista. Las nociones asumidas en esta teoría son pasibles de aplicación en el ámbito de la estructuración textual, toda vez que considera las destrezas verbales en el marco del proceso de aprendizaje. Todo aprendizaje de orden superior requiere, para hacerse efectivo, de los conocimientos previos del individuo, de manera que, aplicado este concepto a la práctica escrita, el aprendizaje requeriría de un trabajo progresivo de complejidad jerarquizada que requiere de herramientas adecuadas para que los recursos y los mecanismos de estructuración textual se desarrollen paulatinamente.
- b) El estilo de aprendizaje de Schmeck (1988). Se basa en la consideración de los desafíos acerca de la forma en que los alumnos aprenden a fin de determinar posibles engarces entre el rendimiento académico y la base cognitiva que los alumnos poseen (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996, p. 155). Su propuesta define el aprendizaje como un “subproducto del pensamiento. Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos” (Schmeck, 1988a, p. 171). El estilo de aprendizaje evidencia cierta regularidad; es decir, es estable, de manera que son sensibles al seguimiento y al estudio objetivo de

sus características o rasgos específicos. Los estilos de aprendizaje son medibles y definen la forma en que el estudiante asume los desafíos de una tarea en concreto, de forma tal que siempre usa la estrategia en cuestión.

- c) Zabalza y sus estrategias orientadas hacia el aprendizaje efectivo (2000) proponen, en el marco de una propuesta educativa razonada, que son distintas dimensiones las que se correlacionan en el proceso de aprendizaje, de manera que deben considerarse para hacerlo efectivo. Estas deben contemplar, por consiguiente, una red que comprende a los distintos agentes que están involucrados, en la que destaca la figura del alumno. Así, para Zabalza, el aprendizaje es, ante todo, “un proceso complejo y mediado” (2000, p. 485). En su propuesta centrada en el aprendizaje, este considera referentes cognitivos y sociales. En cuanto a los primeros, vinculados con el componente cognitivo, considera que en este confluyen elementos subjetivos e interactivos. Dicho de otro modo, lo cognitivo trasciende lo individual o personal y adquiere un sentido pleno en virtud de que el aprendizaje ocurre a través de interacciones con nuestros pares.

2.2.2.4 Fundamentos lingüísticos del programa innovador propuesto

El análisis lingüístico de la estructura textual se sustenta en la determinación y delimitación de una nueva unidad de descripción: el texto. Si bien es cierto los avances de la lingüística no presentan una asociación intrínseca con el desarrollo de las reflexiones en el ámbito educativo, en lo concerniente a esta investigación, el enfoque textual ha desarrollado un marco de presupuestos teóricos necesario, que hace posible la articulación sustentada de una herramienta educativa de enseñanza

diferente en la elaboración de mecanismos cohesivos de tipo textual. Dicho en términos más simples, la textualización y el uso específico de mecanismos de relación interna en estos requieren un enfoque diferente que supere la perspectiva tradicional enfocada en la oración.

Las herramientas tradicionales de enseñanza de la cohesión textual enfatizan el desarrollo de ejercicios en los que la oración constituye el contexto *ad hoc* de comprensión de la pertinencia del mecanismo textual en cuestión. Sin embargo, la estructura textual presenta una disposición interna distinta, para la cual se requiere el desarrollo de sus propiedades como unidad semántico-informativa (en el caso de los textos expositivos, aunque esta podría obedecer a un marco de intenciones más amplio).

Por las razones anteriores, es relevante el desarrollo de la lingüística del texto, a fin de aproximarnos al texto y su estructura en un sentido pleno, y permitarnos derivar de esta aproximación una herramienta de enseñanza de sus mecanismos pertinentes. Iniciaremos la reflexión y el desarrollo teórico estableciendo una distinción entre los diversos enfoques que han determinado la aparición de esta teoría, de manera que la distinción entre las perspectivas formalistas y las orientadas en el uso concreto será necesario como punto de inicio de la reflexión conceptual.

2.2.2.4.1 La lingüística del texto: lingüística del código y lingüística del hablar

Las consideraciones de que la lengua es una estructura sistemática de regularidad o de que el conocimiento gramatical puede abstraerse de la situación comunicativa en la cual se explicita ha sido problemática para efectos de explicar su comportamiento. En tal sentido, es necesario diferenciar dos posibles

orientaciones lingüísticas: las de carácter formal y las que se ocupan de las descripciones de su actualización en el uso cotidiano. De acuerdo con lo señalado, Escandell parte de la distinción entre el significado convencional y no convencional para desarrollar la naturaleza del enfoque pragmático como un enfoque que difiere de las perspectivas formalistas que sostienen la ocurrencia de un sistema o código signado por la regularidad:

Generalmente solemos dar por sentado que las lenguas naturales funcionan como códigos, es decir, como sistemas que emparejan signos y mensajes de manera constante: la lengua establece una relación diádica, convencional y arbitraria entre representaciones fonológicas (significantes) y representaciones semánticas (significados). También habitualmente partimos de la base de que, cuando nos comunicamos por medio del lenguaje, lo que hacemos es simplemente codificar información, esto es, elegimos las representaciones fonológicas que corresponden al contenido semántico que deseamos transmitir. (Escandell, 1993, p. 17)

Esta asunción ha sido muy productiva en el desarrollo de propuestas descriptivas sólidas como el estructuralismo y la teoría generativa, las cuales sostienen sus conceptos en un marco de abstracción consistente con el objeto que abordan: la lengua o sistema regular, por un lado; la competencia lingüística o el conocimiento intuitivo que un hablante posee acerca del funcionamiento de su lengua, por otro. Sin embargo, el fenómeno discursivo y la forma en que el significado se materializa en situaciones de interacción verbal específicas implican desafíos respecto del marco de regularidad que se le confiere al objeto de estudio

en los enfoques orientados a la abstracción. El siguiente caso servirá para ejemplificar lo señalado de forma clara:

—¿No te gusta el helado?

—No es eso, solo que tiene un sabor medio raro. *Mira.*

En el caso anterior, el verbo *mirar* es usado para exhortar al interlocutor a que pruebe el helado. Es decir, se usa el verbo en cuestión con la finalidad de que se pruebe el helado, mas no para examinarlo, de manera que el verbo *mirar*, vinculado sensorialmente con la visión, ocupa una zona semántica relativa a otro verbo como *probar*. Es evidente en este caso que las especificaciones semánticas no son rígidas y, dentro de ciertos límites más o menos razonables, se flexibilizan de forma tal que adquieren un sentido que es interpretado cabalmente y, en consecuencia, resulta funcional. En tal sentido, este significado es de carácter no convencional y amerita un análisis en el marco de la situación comunicativa y no fuera de esta. Por ello, es posible diferenciar entre dos enfoques o tradiciones lingüísticas: la lingüística del código, que asume la existencia de regularidades pasibles de descripción, y la lingüística del habla, que determina su objeto de estudio en el plano del acto comunicativo mismo. La lingüística del texto, en tanto que se ocupa del análisis de la unidad textual (que puede ser oral o escrita), está enmarcada en el segundo enfoque, puesto que el texto y su estructuración requieren la consideración de componentes propiamente lingüísticos y de elementos extralingüísticos. Es por ello que los significados también se dinamizan en el marco del texto y ameritan un análisis cuidadoso de cómo el emparejamiento formal de significados y significantes en una dicotomía regular resulta insuficiente para explicar los usos interpretables de los enunciados textuales. La ubicación de la lingüística del texto en los enfoques lingüísticos vinculados con el discurso permite

orientar posibles herramientas de enseñanza en el marco de lo que el alumno materializa en la práctica: el uso de *palabras baúl*, por ejemplo, es un caso puntual de cómo sus competencias discursivas intervienen en la textualización; en otros términos, al momento de redactar, el alumno usa palabras que metafóricamente poseen una aplicación semántica bastante amplia como *dar* (el asilo político *se dio* debido al sistema legal tan débil), *tener* (*se tienen* dos causas que ocasionan la obesidad), entre otras. Es por ello que se requiere de un enfoque de naturaleza holística para el diseño de herramientas de aprendizaje. La lingüística del texto es importante en esos términos. Como toda disciplina, existen diversas tendencias de la teoría textual, de manera que se precisa el desarrollo de cada una de estas a continuación.

2.2.2.4.2 Tipos de lingüística del texto

En este subcapítulo se desarrollarán tres enfoques que se derivan de la lingüística del texto, entendidas como orientaciones con ciertas diferencias internas. Para efectos del caso, se usará el distingo planteado por Casado (2006).

Lingüística del texto propiamente dicha

La actualización de la lengua en situaciones concretas ya sea de tipo escrita u oral es la que orienta el enfoque que podría denominarse lingüística del texto propiamente dicha, de corte discursivo, cuyo objeto de estudio se enfoca en “los textos en cuanto tales, independientemente del o de los idiomas históricos en que los textos se presenten” (Casado, 2006, p. 9).

Uno de los modelos que se inscribe en esta tendencia comunicativa es el de Horst Isenberg en la que se desarrollan de forma manifiesta los presupuestos

propios del texto en consonancia con la actividad comunicativa. Los presupuestos esenciales se pueden resumir en los siguientes términos (Bernárdez, 1982, p. 184):

- 1) *legitimidad social*: texto como manifestación de una actividad social legitimada por las condiciones sociales;
- 2) *funcionalidad comunicativa*: texto como unidad de la comunicación;
- 3) *semánticidad*: texto en su función referencial con la realidad;
- 4) *referencia a la situación*: texto como reflejo de rasgos de la situación comunicativa;
- 5) *intencionalidad*: texto como forma de realización de intenciones;
- 6) *buena formación*: texto como sucesión lineal coherente de unidades lingüísticas; unidad realizada de acuerdo con determinados principios;
- 7) *buena composición*: texto como sucesión de unidades lingüísticas seleccionadas y organizadas según un plan de composición;
- 8) *gramaticalidad*: texto como sucesión de unidades lingüísticas estructuradas según reglas gramaticales.

En suma, la lingüística textual propiamente dicha es de naturaleza discursiva y su enfoque se circunscribe a líneas como la pragmática o las teorías de los actos de habla gestadas en el marco de la filosofía del lenguaje.

Gramática del texto

La propuesta que recibe este nombre asume la estructura textual circunscrita a las competencias de un idioma, y de forma correlativa a las reglas de la lengua en cuestión, de manera que es parte de los aspectos idiomático-gramaticales; sin embargo, no se focaliza en la unidad oracional como objeto de análisis, razón por la cual se le denomina también gramática transoracional o análisis transoracional (Casado, 2006, p. 10).

La gramática del texto se estructura sobre el presupuesto medular de que la estructura oracional es insuficiente para evaluar ciertos fenómenos semánticos que se derivan de las parcelas textuales que se construyen en torno de reglas específicas.

Mezcla indiscriminada de ambas posturas

Según Casado (2006, pp. 10-11), es posible detectar un tercer modelo de tipo ecléctico; es decir, en esta propuesta se vincula la función idiomática o gramatical con la función textual. Aunque no ofrece mayores comentarios al respecto, recurre a Coseriu para sostener que ambas funciones adquieren relevancia en estatus de diferente, de manera que la vinculación no se sostiene. Uno de los enunciados medulares de la lingüística del texto consiste en la distinción entre los enfoques propiamente idiomáticos o vinculados con el código lingüístico en sentido estricto, y las propuestas más orientadas a la consideración de que la textualización (entendida en este caso como la elaboración e interpretación textual) está vinculada con factores extratextuales que deben considerarse de forma razonada para analizar los fenómenos que se derivan de la organización interna del texto y su funcionalidad externa.

2.2.2.4.3 El texto

El enfoque textual, sustentado en la necesidad de superar los enfoques tradicionales para los que la oración es la unidad de análisis última, conviene en definir el texto de acuerdo con su “naturaleza comunicativa” (Marimón, 2008, p. 35). De acuerdo con la propuesta de Castellà (citado en Marimón, 2008, p. 39), el texto se entiende como una unidad de carácter comunicativo producto del acto lingüístico, razón por la cual se sitúa en un contexto comunicativo concreto (denominado también situación de producción), y se organiza a través de reglas que hacen posible su constitución semántica coherente de acuerdo con las estrategias comunicativas del emisor y el destinatario, entendidos ambos en términos pragmáticos.

Para efectos de una aproximación coherente con la propuesta discursiva que define las distintas orientaciones que consideran el texto como unidad de análisis, asumimos la propuesta de Marimón sobre qué es lo que debe considerarse como un texto de acuerdo con los presupuestos teóricos de la lingüística textual. Al hablar de una unidad dinámica [el texto] estamos haciendo referencia a que el texto posee propiedades lingüístico-gramaticales y semántico-organizativas que lo convierten en un todo cohesionado y es semánticamente coherente, y que es el resultado de una acción individual e intencional y eso es lo que le da sentido (unidad de significado en contexto) como hecho pragmático.

La definición anterior señala un aspecto importante que se decantará en el desarrollo teórico que realizaremos en el acápite correspondiente a las propiedades textuales de cohesión y coherencia.

2.2.2.4.4 Principios de textualidad

Se entiende por principios de textualidad al conjunto de condiciones que aseguran que el texto se estructure para efectivizar la comunicación en términos textuales (De Beaugrande y Dressler, 2015). Las condiciones son de distinta naturaleza y están implicadas en diferentes aristas del texto, de manera que será necesario establecer una diferenciación de estas. Para efectos del caso, será importante una primera clasificación, de manera que distinguiremos entre cuatro tipos de principios: regulativos, constitutivos, estructurales y pragmáticos. Para el desarrollo los denominados principios de textualidad, asumimos la propuesta de De Beaugrande y Dressler (2015).

- a) *Principios regulativos.* Son condiciones que establecen un control de la comunicación textual, de manera que no la determinan. Son tres los principios regulativos: la eficacia, la efectividad y la adecuación. El primero de ellos se refiere a la inversión de un esfuerzo mínimo en la interacción comunicativa, de forma tal que, mientras menos escollos se evidencien en el escenario discursivo para estructurar textos a cabalidad, la eficacia de los interlocutores será mayor. En el segundo caso, la efectividad está enfocada en el destinatario o receptor del texto, puesto que depende de la impresión efectiva o no que se genere este; por consiguiente, si el impacto es mínimo, la efectividad también lo es. Finalmente, la adecuación se refiere a la simetría que se deriva del uso de un texto en una situación comunicativa concreta y el respeto de los principios de textualidad.

b) *Principios constitutivos*. Son los que se encargan de determinar lo que, en sentido estricto, se reconoce como comunicación textual, de forma tal que se posicionan en una jerarquía superior a los primeros. La transgresión de alguno de estos principios ocasionaría la dificultad para establecer un proceso comunicativo en sentido estricto. Los principios de tipo constitutivo son siete, los cuales, a su vez, se agrupan en dos grupos, los de tipo estructural y los de carácter pragmático:

b.1) Principios constitutivos estructurales. Se definen como propiedades o condiciones que se vinculan con el texto y su naturaleza. Estos son la cohesión y la coherencia textual.

—Cohesión. Este principio define el engarce significativo en el marco de una secuencia de todos los elementos que son leídos o escuchados. Visto así, el conjunto de herramientas que determinan las relaciones entre elementos superficiales de un texto está incluido en la noción conceptual de *cohesión*.

—Coherencia. Este principio o norma que asegura la textualidad en el sentido cabal se concibe como el mecanismo que determina la interrelación en el espacio textual de los conceptos y las relaciones subyacentes a la superficie del texto. El marco conceptual, es decir, el universo de conceptos, se entiende en este apartado como la organización de conocimientos a la cual el hablante tiene acceso, de manera que este es capaz de recuperar los contenidos cognitivos cada vez que sea menester de forma intencionada. Y las relaciones no son sino los vínculos potenciales que pueden ocurrir entre los diferentes conceptos del denominado espacio textual (De Beaugrande y

Dressler, 2015, p. 37). Un ejemplo puntual de los elementos de este espacio textual conformado por conceptos y relaciones se evidencia en el caso siguiente:

Mujeres trabajando

En el caso anterior, tanto *mujeres* como *trabajando* son dos conceptos (el primero es *objeto* y el segundo es *acción*. Ambos conceptos son pasibles de vinculación. En el marco de la propuesta de De Beaugrande y Dressler (2015), este engarce es posible dado que mentalmente se hace efectiva la vinculación entre un agente que realiza o ejecuta una acción.

b.1) Principios constitutivos pragmáticos. Se definen como condiciones o propiedades que se vinculan con la situación comunicativa y los agentes de la interacción verbal. Estos son la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad.

—Intencionalidad. Las normas de textualidad anteriores se definen como eminentemente textuales; sin embargo, la intencionalidad se corresponde estrictamente con el usuario y la capacidad de este para organizar e interpretar textos. La actitud de quien textualiza y los objetivos que este intenta conseguir en el marco de un plan discursivo más amplio se entienden como intencionalidad. Para De Beaugrande y Dressler (2015, p. 41), aunque es cierto que los principios textuales de cohesión y coherencia son relevantes para la organización de un texto en el sentido cabal, en la interacción verbal cotidiana, es posible detectar casos en los que los interlocutores de forma premeditada organizan secuencias carentes de

cohesión y, por consiguiente, la coherencia se manifiesta de forma opaca o inexistente. A pesar de ello, la meta principal o la intención de quien textualiza se vuelve transparente en el discurso.

—Aceptabilidad. En el marco de los enfoques discursivos (Escandell, 1993, pp. 31-32), se distingue entre emisor y destinatario en contraposición idealizada de emisor y receptor. En el caso de enfoques como el pragmático, por ejemplo, el emisor se define en una situación comunicativa en la cual se reconoce también la intencionalidad de este, de manera que el interlocutor que escoge para interactuar verbalmente coparticipa de forma activa, además de que, en efecto, los roles cambian y se dinamizan de forma constante. Sobre este punto en particular, que un conjunto de secuencias discursivas se conciba como una estructura textual organizada de forma más o menos aceptable depende de la actitud del destinatario; es decir, es importante que este considere la relevancia de la estructura textual que está interpretando de acuerdo con las metas que espera conseguir: la adquisición de conocimientos, la cooperación dialógica, entre otras (De Beaugrande y Dressler, 2015, p. 41). En cierta medida este concepto se vincula con la propuesta de Grice y su principio de cooperación, la cual propone un conjunto de condiciones o máximas posibles de transgresión que regulan la conversación. En tal sentido, las máximas conversacionales deben cumplirse en la medida de lo posible para hacer de la conversación un marco interactivo claro y cooperativo. Un ejemplo de transgresión del principio de cooperación que podría derivar en el bloqueo de la aceptabilidad como

norma orientada al destinatario (receptor en la propuesta de De Beaugrande y Dressler) ocurriría en el siguiente caso:

—Es interesante que trabajes como profesora. A propósito, ¿dónde trabajas?

—¿Sabías que el día de ayer olvidé comprar el libro que me recomendaron?

En el caso anterior, el diálogo puede derivar información importante a propósito de la adecuación de la respuesta en ese contexto; se podría gatillar el mecanismo de inferencias.

La aceptabilidad, como norma de textualidad relacionada con el destinatario, se vincula con la capacidad de este para interpretar un conjunto de unidades textuales como coherentes, interesantes, aburridas, carentes de importancia, etc.

—Informatividad. Se corresponde con la capacidad predictiva sobre lo que se espera de la información que se procesa; en otras palabras, se corresponde con un mecanismo de evaluación acerca de las cualidades de la información: “La informatividad sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa” (De Beaugrande y Dressler, 2015, p. 43).

—Intertextualidad. Este principio de textualidad de tipo constitutivo asegura la relación entre textos previos con los que se actualizan de manera progresiva. Es decir, se refiere a la capacidad para dinamizar o cambiar las estructuras textuales de forma progresiva. Para ello, es menester establecer asociaciones razonables con la información previa o los textos previamente elaborados,

de forma tal que la pertinencia en la intertextualidad de un texto gira en función del conocimiento que se posea sobre su relación con las estructuras textuales previas.

Nuestro estudio analiza el principio textual de tipo estructural denominado *cohesión*. Una vez definido este, el siguiente paso consistirá en describir los distintos mecanismos cohesivos. Estos se desarrollarán en los siguientes párrafos.

2.2.2.4.5 La cohesión

La cohesión se define como las relaciones que las unidades lingüísticas establecen en la estructura textual (Marimón, 2008, p. 103), y que hace posible la organización y la concreción del texto como unidad. Internamente, en el texto es posible reconocer elementos que funcionan como enlaces efectivos de párrafos, proposiciones y enunciados y hacen posible la claridad semántica del texto (Sánchez, 2005, p. 272). La secuencialidad de los elementos textuales se asegura mediante el uso de diversos mecanismos que permite la concatenación conceptual de los denominados también mecanismos de referencia (Cuenca, 2010, p. 36): “manifiestan una relación entre dos elementos: uno (A) que pone el significado (el antecedente) y otro (B) que se entiende, total o parcialmente, en relación con el primero (elemento de referencia no autónoma)”.

Los recursos cohesivos involucran un reconocimiento pleno sobre su uso por parte de los hablantes de una lengua en la organización a nivel textual. De manera más precisa, la cohesión hace posible que se vinculen de forma efectiva los diferentes constituyentes de una secuencia, tanto en el plano oral como en el escrito en la superficie del texto.

La cohesión involucra un conjunto de principios que, en el marco de la propuesta del texto y su relación con el discurso, aparecen como condiciones que regulan y aseguran que esta propiedad se cumpla en la configuración de estructuras textuales. En tal sentido, es importante establecer en qué consisten tales condiciones (las cuales denominaremos principios) y explicar de qué manera se vinculan con el texto.

2.2.2.4.6 Mecanismos de cohesión

Es posible distinguir distintos mecanismos cohesivos; por consiguiente, en este apartado desarrollaremos tres tipos. Usaremos, para complementar la exposición, algunos ejemplos que precisen la función y las características de cada uno de los elementos de cohesión textual.

- a) *La cohesión gramatical.* Los elementos cohesivos que se corresponden con este tipo son unidades carentes de significado léxico. La función de estas es recoger a otro elemento situado tanto fuera como dentro del texto. Si el elemento referido o antecedente es extratextual, es decir, se ubica fuera del texto, la referencia se denominará exofórica; si, en cambio, el elemento referido es ubicable internamente en el texto se denomina endofórica.

En cuanto a los mecanismos de cohesión internas o endofórica, la anáfora es el mecanismo paradigmático. La anáfora se caracteriza por recuperar y establecer relaciones intratextuales de forma palmaria. La progresión textual se asegura con este mecanismo cohesivo. Además, evitan la ocurrencia de posibles redundancias en el texto, a la vez que recuperan y explicitan información relevante para cumplir con la progresión temática (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 237).

Los tipos de mecanismos anafóricos son las formas pronominales o proformas gramaticales y los artículos. En cuanto a los primeros, estos se clasifican en los siguientes tipos (Marimón, 2008, p. 121):

- pronombres personales de 3.^a persona (*él, ella, ellos/as, lo, le, los, las, ello*)
- pronombres relativos (*que, quien, el cual, cuyo*)
- pronombres reflexivos y recíprocos (*se, os*)
- posesivos (*su, suyo*)
- demostrativos (*este, ese, aquel*)
- cuantificadores definidos e indefinidos (*algunos, todos, otros, primero*)
- adverbios (*así, tanto, antes, arriba, dentro*)
- marcas verbales de 3.^a persona
- cualquier elemento deíctico exofórico con función endofórica

A fin de ejemplificar los tipos de anáforas delimitadas en la cita, presentamos el siguiente caso de relación endofórica, es decir, relación interna entre elementos textuales (C. Fernández Cubas, *Con Ágata en Estambul*, Tusquets, 1994: 183, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 237 [el resaltado es nuestro]).

Flora se sentó a la mesa, junto a nosotros. Entendí que aquella tarde, antes de que yo apareciera en el vestíbulo, debía de haber contado que era precisamente allí donde *solía* reunirse con *sus* amigos. Pero *su* relativa insistencia en hablar de ellos, de *sus* amigos, en sorprenderse de que no hubieran llegado todavía, en aventurar que era *ella* quizá *quien aparecía* demasiado tarde, o en concluir, por extraños

mecanismos, que la cita era en otro lugar y que en estos momentos debían de estar buscándola desesperadamente, me pareció un tanto infantil, ingenua.

En el caso anterior, el posesivo está referido a Flora, es decir, recupera esta información, la cual se reitera nuevamente con el posesivo *su*, esta vez en singular. El pronominal de tercera persona femenino *ella* recupera la información sobre el personaje principal, que en el ejemplo es *Flora*. Nuevamente, el personaje principal se explicita a través de la estructura subordinada *quien aparecía*, en la cual está insertada una oración. Finalmente, el pronominal átono *la* recupera de nuevo la información.

En cuanto a los artículos, este recurso anafórico se circunscribe específicamente a los artículos definidos, los cuales están antecidos por un elemento nominal con artículo indefinido (aunque este es opcional). La función relacional de los artículos es propiamente anafórica debido a que hace posible la interpretación de un elemento desconocido como si fuera conocido.

- b) *La cohesión léxica*. Este tipo mecanismo cohesivo cumple con la misma función que los de tipo gramatical; sin embargo, la asociación se establece entre unidades léxicas propiamente dichas. La función de este tipo de cohesión es mantener la estabilidad del marco referencial explicitado en el texto. Como en todos los casos desarrollados hasta el momento, esta puede ser de distinto tipo:

Para mantener la referencia iniciada hay diversos mecanismos a su servicio, todos ellos fundamentalmente mecanismos de reiteración.

En primer lugar, la simple repetición. En el momento en que se debilita la referencia (por distancia entre una aparición y otra o bien porque la memoria a corto plazo deja de funcionar) se repite el referente, con las mismas palabras o con variaciones. Se trata de procedimientos de sustitución. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 231).

Entre los mecanismos de cohesión léxica, se distinguen i) la cohesión basada en la repetición de un mismo lexema, ii) la cohesión basada en la reiteración del mismo significado (la cual se manifiesta mediante el procedimiento sinonímico, antonímico o hiponímico-hiperonímico), y iii) la elipsis cohesiva.

En cuanto al primer caso, la cohesión basada en la repetición implica la ocurrencia de la misma pieza léxica en diversos momentos del desarrollo textual. Esta podría estar condicionada por la preservación de la idea exacta de forma constante o el desconocimiento de un sustituto concreto del término utilizado. De manera concreta, si el elemento léxico reiterado es el mismo, la reiteración es total; si, en cambio, se trata de elementos léxicos que pueden unirse semánticamente, aunque no de forma categorial, se denominará parcial. (Marimón, 2008, p. 132). Algunos ejemplos de reiteración, ya sea parcial o total, se presentan a continuación:

Un único *pintor*, que dibujaba de rodillas, iluminado por lámparas de tuétano y utilizando todas las técnicas conocidas es el autor de la bóveda policromada de las Cuevas de Altamira. [...] El *pintor de Altamira* no se limitó a pintar la obra cumbre del arte rupestre. Según Múzquiz, *este individuo* se desplazó hasta las cuevas del Castillo en Puente Viesgo, también en Cantabria (noticia de *El País*).

Repeticiones: un único *pintor*, el *pintor* de Altamira.

La policía *intervino* también violentamente en Gdansk contra varios grupos de personas [...] La *intervención* policial se produjo una vez que el coche de Walesa había abandonado la zona (en Mederos, 1988). (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 231)

En cuanto al segundo caso, se trata de un tipo de cohesión en el cual se usan pares que coinciden en cuanto al contenido semántico. Es decir, se trata de un reemplazo por elementos sinónimos o equivalente semánticamente: “El *asesino* no tuvo piedad; era un *criminal* probado, un *delincuente* más allá de lo imaginable” (Marimón, 2008, p. 132). En el caso anterior se reiteran sustantivos que podrían ser considerados sinónimos.

La reiteración semántica puede operar también de acuerdo con vocablos que se relacionen de forma opositiva. Es decir, es posible que la reiteración ocurra más bien con palabras que establecen una relación de antonimia. En la secuencia *Renunciemos a la esclavitud de la rutina, aceptando la sana y rebelde libertad de transgredir la monotonía*, la relación cohesiva se establece entre los vocablos *renunciar* y *aceptar*, además de las palabras *esclavitud* y *libertad*. Además de la antonimia propiamente dicha, es posible usar adjetivos o textualizar una relación de antonimia a través de elementos lexicales que más bien son de carácter complementario; por ejemplo, en el enunciado *¿Somos de verdad tan distintos hombres y mujeres?* Ambos términos establecen una relación de complementariedad, dado que no existen otra posibilidad en rigor. Finalmente, los vocablos recíprocos involucran una relación de oposición que supone la correspondencia mutua entre ambas piezas léxicas, de manera que la relación entre *padre* e *hijo* o entre *comprar*

y *vender* supone el establecimiento de implicancias que podrían funcionar en el proceso de organización textual como un mecanismo de cohesión: *Para comprar un nuevo auto, debo vender mi antiguo coche.*

Además de los casos señalados, en el marco de la cohesión de tipo semántico, es posible establecer una relación anafórica con palabras vinculadas de acuerdo con la dirección semántica de hiperonimia-hiponimia. En cuanto a esta relación, existe una palabra más abarcadora semánticamente y relacionada con otras de carácter más específico. Así, el vocablo *monotrema* es más genérico que las palabras *ornitorrinco* y *equidna* que, a su vez, están incluidas semánticamente en el significado del anterior de carácter más general. Así, es posible en la estructuración textual usar este recurso de cohesión usando el elemento genérico al inicio, seguido de las piezas léxicas semánticamente más específicas. También es posible el camino opuesto, esto es, iniciar la relación anafórica con las palabras de significado específico y relacionarlas con la pieza léxica más general (Marimón, 2008, p. 134): “*Oro, plata, bronce. Los diseñadores proponen metales preciosos para la noche*”.

Finalmente, un último tipo de relación cohesiva se establece a través de la elipsis. Este mecanismo de cohesión se corresponde con espacios informativos que carecen de correspondencia fónica: “La elipsis es un recurso que posee el hablante para evitar la redundancia y las repeticiones e, igualmente, para evitar la información demasiado conocida e insertar la información nueva sin apenas soporte temático” (Marimón, 2008, p. 136). Los tipos de elipsis como mecanismo textual de cohesión pueden ser nominal, comparativa o verbal de acuerdo con el elemento léxico que se suprime.

- c) *La cohesión mediante conectores.* A fin de desarrollar un marco conceptual sobre la cohesión o vinculación de elementos textuales a través de conectores,

usaremos la propuesta de Carneiro (2014), la cual está vinculada con la puesta en práctica del proceso de redacción en el ámbito académico. El autor considera que estos elementos relacionales pueden hacer que las ideas en el texto se relacionen de distinta forma. En tal sentido, se puede producir el progreso de las ideas (adición, consecuencia, etc.), su detención (causa, aclaración, etc.) o su retroceso (contraste, concesión, etc.). Las relaciones pueden darse tanto a nivel del párrafo como de todo el texto, como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1

Funciones textuales de los conectores

| A nivel de párrafo | A nivel de todo el texto |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Unen lógicamente dos o más oraciones. • Aseguran la coherencia intrínseca del párrafo y del texto como unidad. • Permiten el paso fluido de lo general a lo particular: las ideas generales del texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Vinculan un párrafo con otro según determinadas relaciones lógicas. • Cambian la dirección de las ideas en el texto. • Pueden indicar señales de regreso a la temática principal. |

Fuente: Carneiro (2014).

Según la relación lógica que plantean entre los elementos que vinculan, los conectores pueden clasificarse de distintas maneras. Las posturas de los autores también son variadas; sin embargo, para fines de esta investigación, se empleará la clasificación recogida en Aguirre y Llaque (2005):

- a. Conectores de contraste. Indican carácter adversativo con relación a dos ideas. Algunos son *pero, sin embargo, sino, al contrario, por el contrario, no obstante, en cambio, más bien, antes bien*.
- b. Conectores de consecuencia. Señalan que la idea presentada representa una deducción o consecuencia de los inmediatamente anterior. Algunos son *así que, de aquí que, de manera que, entonces, en conclusión, por esto, por esta razón, por tanto, por lo tanto, de modo que, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, por ello, por eso, por ende*.
- c. Conectores de aclaración. Sugieren que la información presentada anteriormente no es exacta. Algunos son *en realidad, en verdad, realmente, verdaderamente*.
- d. Conectores de causa. Expresan que la idea siguiente es la causa de la anterior. Algunos son *porque, pues, puesto que, ya que, debido a que, como consecuencia de que, a causa de que*.
- e. Conectores de certeza o evidencia. Indican el carácter obvio de una idea. Algunos son *naturalmente, por supuesto, obviamente, claramente, indudablemente, sin lugar a dudas*.
- f. Conectores de equivalencia o reiteración. Introducen la misma información con otras palabras. Algunos son *es decir, esto es, o sea, en otras palabras, en otros términos, dicho de otra forma, expresado de otra manera, vale decir*.
- g. Conectores de adición. Señalan que la idea que introducen agrega información en el mismo sentido. Algunos son *más aún, también, aparte de ello, además, asimismo, incluso, inclusive, es más*.

- h. Conectores de orden. Presentan la enumeración de una serie de puntos. Algunos son *primero, en primer lugar, en segundo lugar, antes, después, finalmente, por último, respectivamente, posteriormente, ulteriormente, a continuación*.
- i. Conectores de concesión. Introducen un obstáculo o impedimento, que no impide que se concrete la información ya presentada. Algunos son *aunque, pese a que, si bien, aun cuando, a pesar de que, aun así*.
- j. Conectores de ejemplificación. Indican que la información que prosigue ejemplifica lo que acaba de mencionarse. Algunos son *por ejemplo, para ilustrar, como ilustración, a modo de ejemplo*.

Ya se ha indicado que la función de los conectores es hacer explícitas relaciones lógicas específicas entre las ideas para comprender mejor los textos. A pesar de ello, no siempre se emplean de manera adecuada. Entre los principales errores en el uso de conectores, Aguirre y Estrada (2008) muestran tres modalidades:

- a. Conectores mal empleados. Probablemente este sea el error más frecuente. Por ejemplo, en la siguiente secuencia se aprecia una noción equivocada: “Una causa importante de la crisis política que atraviesa el Perú es la corrupción de los políticos. **Después**, otra causa sería la falta de credibilidad en el presidente de la república” (p.67). La noción de conectores de orden es equivocada, pues allí se suman ideas; incluso, es innecesario el conector porque ya se señala “otra causa”.
- b. Ausencia de conectores lógicos necesarios. Por ejemplo, la secuencia “Manuel se levantó temprano. Hizo su recorrido diario al cuarto de baño.

Se miró en el espejo. Se lavó los dientes. Se duchó rápidamente. Se puso su mejor camisa. Desayunó. Acarició a su perro. Partió al trabajo” (p. 68). En este caso, es evidente la secuencia de acciones y, por tanto, la falta de conectores; además, las ideas pueden agruparse.

- c. Abuso en el uso de conectores. El empleo de conectores no es obligatorio en cada relación de ideas que se plantea; en ocasiones, se incurre en el abuso de conectores. Véase el ejemplo planteado por los autores mencionados: “La piratería debería ser penada con la cárcel porque, aunque muchos no lo acepten, es un crimen como cualquier otro. **Además**, no se valora la creación individual. **Asimismo**, los piratas ganan muchísimo y el verdadero autor no recibe nada. **Aparte de ello**, los productos piratas siempre son de baja calidad. **Por otro lado**, cualquiera puede vender piratería y la policía no hace nada al respecto” (p. 68). Como se aprecia, todos los conectores resaltados implican la noción de adición y es evidente que no todos son necesarios.

2.2.2.4.7 Tipología textual

Los textos pueden clasificarse de acuerdo con diversos criterios. Por ejemplo, de acuerdo con la intencionalidad discursiva o la función comunicativa, los textos pueden ser argumentativos, explicativos, descriptivos, etc. El propósito del presente acápite es desarrollar exhaustivamente un tipo de texto en concreto, a saber, el texto expositivo.

Clasificación

La clasificación de textos o el establecimiento de una tipología, como ya se indicó, obedece a ciertos parámetros que posibilitan su distinción. Uno de

estos se enfoca en aspectos de tipo discursivo, dado que involucra la intención del autor, la cual se entiende como el conjunto de objetivos que se planifican de forma anticipada y que determinan los mecanismos que el texto debe presentar para cumplir esos objetivos. Estos mecanismos son planteados por quien textualiza, de manera que la intención está centrada en el productor del texto. Una de las propuestas más difundidas sobre el particular es la de Egon Werlich (citado por Corbacho, 2006, pp. 84-85):

- a) *Narration* (texto narrativo). Relacionado con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. Los textos narrativos son, en líneas generales, aquellos que transmiten acontecimientos vividos (cuento, informe, etc.).
- b) *Deskription* (texto descriptivo). Ligado a la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos (folleto turístico, declaración de un testigo, etc.).
- c) *Exposition* (texto expositivo). Asociado al análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos (ensayo, definiciones, etc.).
- d) *Argumentation* (texto argumentativo). Está vinculado a las relaciones entre ideas y conceptos. En los textos argumentativos el hablante generalmente manifiesta una opinión, rebate un argumento o expresa sus dudas (comentario, tratado científico, etc.).

e) *Instruktion* (texto instructivo). Relacionado con las indicaciones en una secuencia y la previsión de conductas futuras. Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector, entendiendo entre sus funciones las de aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc. (manual de instrucciones, leyes, etc.).

De la propuesta anterior, nos interesa de manera particular el texto expositivo, el cual se desarrolla con la finalidad de informar o brindar datos de forma objetiva. Entre las definiciones de texto expositivo, consideramos que la propuesta por Álvarez (2001) será el punto de partida para razonar este tipo de organización textual. Esta será desarrollada a continuación.

Textos expositivos

El concepto de exposición se suele usar de forma indistinta al concepto de explicación. Sin embargo, consideramos pertinente diferenciar entre estrategia de desarrollo textual (de tipo expositivo) e intención comunicativa del autor. De acuerdo con lo indicado, la explicación se define como el recurso o estrategia de desarrollo del texto; es decir, la explicación es una estrategia expositiva, la cual no es privativa del texto expositivo, aunque sí es necesaria para obtener un texto claro y consistente. Por otro lado, la intención comunicativa se define como el conjunto de metas u objetivos que el productor del texto intenta conseguir al elaborarlo. Dado que la explicación es un mecanismo necesario del texto expositivo, algunos autores convienen en unir ambos conceptos en un tipo de texto; a saber, el texto expositivo-explicativo, el cual se define en los siguientes términos (Álvarez, 2001, p. 16):

Respecto de la definición de texto expositivo-explicativo, es común concebirlo como todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensibles dichas informaciones. De ahí que estos textos sean los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social, ya que transmiten información nueva y explican nuevos temas.

Los géneros discursivos que el autor considera en el marco de la definición anterior son los relativos al ámbito científico (monografías, tratados, exposiciones y cursos); al ámbito educativo: manuales, entre otros; artículos de divulgación académica, etc. La intención principal de este tipo de texto es el desarrollo claro y consistente de un tema específico, de forma tal que el destinatario potencial tenga los recursos necesarios para interpretar cabalmente los contenidos. Por consiguiente, es fundamental que el agente textualizador utilice las herramientas discursivas pertinentes. Estos mecanismos orientan la estructura expositiva y son los siguientes (Álvarez y Ramírez, 2010):

- a) Definición y descripción. La definición supone el desarrollo de un concepto en particular o de un conjunto de conceptos. En este caso, el mecanismo de definición, medular para la estructuración de la información que se pretende desarrollar, se vincula con nociones como *ley*, *concepto*, *principio*, entre otros. Un ejemplo puntual de definición se muestra a continuación:

Racionalismo. El *racionalismo* se refiere a la idea de que el conocimiento se deriva de la razón, sin la participación de los sentidos. La diferencia entre mente y materia, que figura de forma prominente en las perspectivas racionalistas del conocimiento humano, se remonta a Platón, quien distinguió entre el conocimiento adquirido por medio de los sentidos y el adquirido por la razón. (Schunk, 2012, p. 5).

En cuanto a la descripción, este recurso organizacional de la información se caracteriza por la determinación de las propiedades o características idiosincrásicas de un determinado referente textual. Estos rasgos permiten establecer un distingo entre este y otros posibles referentes textuales, además de las similitudes o engarces con estos. Los conceptos relacionados con esta manera de organizar el texto expositivo son *mecanismo*, *proceso*, *estructura*, *sistema*, etc. A continuación, presentamos un ejemplo de descripción:

La trompa del elefante mide dos metros de longitud y treinta centímetros de anchura y contiene sesenta mil músculos. Los elefantes usan la trompa para arrancar árboles, apilar troncos o colocar suavemente grandes maderos en la posición adecuada para construir un puente. Un elefante puede enroscar la trompa alrededor de un lápiz y escribir garabatos en una hoja de papel. Con las dos prolongaciones musculares que hay en el extremo de la trompa, puede incluso sacar una espina, recoger una moneda o un alfiler, descorchar una botella, abrir el cierre de una jaula y

esconderlo en una repisa, o agarrar una taza sin romperla con tal firmeza que solo pueda arrebatársela otro elefante. La punta de la trompa es tan sensible que un elefante con los ojos vendados podría reconocer con ella la forma y la textura de los objetos. (Pinker, 2001, p. 363).

En el caso anterior, el autor precisa cuál es la fisonomía de la trompa del elefante y qué funciones realiza. Esta forma de desarrollar el texto expositivo es muy útil para detallar y ofrecer una imagen transparente del referente que se intenta desarrollar.

b) Clasificación-tipología. Esta estrategia consiste en la determinación de tipos o clases vinculados con un concepto más amplio o general del cual se desprenden. En cuanto al procesamiento de la información por parte del lector (o destinatario en términos discursivos) es muy útil para la organización en esquemas mentales, ya que la información, organizada y detallada, se presenta de forma ordenada y progresiva. Un ejemplo concreto es el siguiente:

Suelen distinguirse tres clases de funciones: sintácticas, semánticas e informativas. Las funciones sintácticas (como *sujeto*) se establecen a partir de marcas o índices formales, como la concordancia de número y persona, además de la posición sintáctica. Las funciones semánticas (como *agente*) especifican la interpretación semántica que debe darse a determinados segmentos en función del predicado del que dependen. Así, pues, un sujeto puede ser agente (*Javier abrió la puerta*) o puede no

serlo (*La losa pesaba media tonelada*). Las funciones del tercer tipo (como *foco*) hacen referencia a la partición informativa de la oración (es decir, a la separación entre lo que se da por conocido y lo que se presenta como nuevo). (Real Academia Española, 2010, p. 15)

Ya que el proceso de redacción universitaria incluye una fase de lectura o documentación de fuentes académicas, este tipo de desarrollo expositivo es muy útil para el estudiante, pues permite ordenar rápidamente las ideas y clasificarlas de acuerdo con los contenidos que precise obtener y comprender. A diferencia de los datos que se presentan desorganizados, el planteamiento de clases o tipos asegura una comprensión más efectiva y cabal de contenidos.

- c) Comparación y contraste (semejanzas y diferencias). Este recurso de desarrollo textual expositivo permite, en primer lugar, relacionar o vincular información; además, mediante el establecimiento de semejanzas y diferencias posibilita sopesar la información del texto, establecer relaciones significativas que aseguran un procesamiento mental profundo para, a su vez, definir una clase particular de referentes.

Un gramático prescriptivo se preguntaría cómo debería ser la lengua española, cómo deberían usarla sus hablantes y qué funciones y usos deberían tener los elementos que la componen. Los prescriptivistas siguen así la tradición de las gramáticas clásicas del sánscrito, del griego y del latín [...]. **Los lingüistas modernos**, en cambio, intentan describir más que prescribir las

formas lingüísticas y sus usos. A la hora de proponer reglas descriptivas adecuadas, el gramático debe identificar qué construcciones se usan en realidad, no qué construcciones deberían usarse. Por ello, un lingüista descriptivo se preocupa en descubrir en qué circunstancias se usan “me se ha olvidado” o “siéntensen”, por ejemplo, y en observar que hay distintos grupos sociales que favorecen una u otra expresión en la conversación, mientras que estas, en general, no aparecen en la escritura. Por el contrario, un prescriptivista argumentaría por qué el uso de ellas es incorrecto. (Olarrea, 2010, p. 5)

En el ejemplo anterior, la confrontación entre prescriptivistas y descriptivistas se asegura a partir de las diferencias desarrolladas de manera consistente con cada uno de los enfoques. El recurso de comparación y diferenciación es muy útil si se quiere determinar los rasgos paradigmáticos de un referente textual.

d) Pregunta-respuesta. Consiste en la formulación de una interrogante que amerita un solución o respuesta inmediata. Por supuesto, esta pregunta retórica es respondida de forma clara por el autor. Aunque también es posible que el autor, antes de responder de forma asertiva a la pregunta formulada, requiera de ciertas explicaciones o desarrollo previos. Esta modalidad también es válida.

¿Hay motivos para suponer que el antecedente del lenguaje humano apareció después de que la rama de la que procede la

especie humana se separara de la rama de la que desciende el chimpancé? No demasiadas, en opinión de Philip Lieberman, uno de los científicos que sostienen que la anatomía del tracto vocal y el control del habla son los únicos dos factores que se han modificado en el curso de la evolución, pero no así el módulo de la gramática. “La evolución de un ‘nuevo’ módulo” dice Lieberman, “es un fenómeno lógicamente imposible, habida cuenta de que la selección natural darwiniana avanza a pasos muy pequeños que se van acumulando progresivamente para mejorar la función de un módulo especializado ya constituido”. (Pinker, 2001, pp. 382-383)

El caso anterior se corresponde con la respuesta inmediata de la pregunta retórica. De esta forma, el autor es asertivo y establece relaciones con otros marcos de conocimiento e información que permitirían ampliar los recursos informativos del estudiante.

- e) Problema-solución. En el caso de este recurso, se propone un problema puntual que amerita la estructuración de soluciones plausibles. Como señalan Álvarez y Ramírez (2010), es posible que en el desarrollo de este recurso textual se utilicen algunos de las estrategias ya señaladas, como la definición, la comparación, etc., debido a la complejidad que podría involucrar el planteamiento conceptual de soluciones frente a un determinado fenómeno problemático.

¿Cómo es posible llegar a conseguir un conocimiento objetivo del mundo, aunque sólo sea aproximado y parcial? Nunca tenemos acceso directo al mundo, sólo a nuestras sensaciones. ¿Cómo sabemos que *existe* algo fuera de ellas? La respuesta es muy simple: no tenemos ninguna *prueba* de ello; sólo es una hipótesis perfectamente razonable. El modo más natural de explicar la permanencia de nuestras sensaciones, y en especial de las que son desagradables, consiste en suponer que proceden de agentes exteriores a nuestra conciencia. Casi siempre podemos modificar a nuestro antojo las sensaciones que son un mero producto de nuestra imaginación, pero no podemos poner fin a una guerra, ahuyentar a un león o poner en marcha a un automóvil averiado sólo con el pensamiento. No obstante, merece la pena subrayarlo, este argumento *no refuta* el solipsismo. Si alguien se obstinara en creerse un “clavecín que toca solo” (Diderot), no habría ningún modo de convencerle de su error. Sin embargo, nunca hemos encontrado un solipsista sincero y dudamos mucho que exista realmente.⁴ Esto ilustra un importante principio que utilizaremos en más de una ocasión en este capítulo: *el simple hecho de que una opinión sea irrefutable, no implica en absoluto que exista la menor razón para creer que sea verdadera.* (Sokal y Bricmont, 1999, p. 66)

El caso anterior parte del planteamiento legítimo de problemas que ameritan una solución plausible. No se trata de preguntas de carácter retórico que sirven para engarzar una respuesta, se trata de problemas en

el sentido estricto del término. Estos problemas se erigen como desafíos que determinan la orientación temática del texto. A diferencia del recurso de pregunta-respuesta, para el cual la respuesta se anticipa de forma conveniente, el desarrollo conceptual es de mayor complejidad, de manera que la lectura de la información y la estructuración misma deben desarrollarse con consistencia.

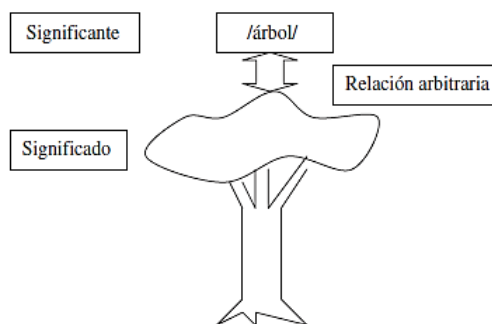
- f) Causa-consecuencia. Este mecanismo también es planteado por el autor como *causa-efecto*, y permite establecer relaciones causales en el texto. Este tipo de recurso expositivo hace posible el desarrollo objetivo de los contenidos, tal y como señala el autor, “[...] se circunscribe a modelos positivistas marcados por la racionalidad que reclama la ciencia” (Álvarez y Ramírez, 2010, 76).

Si en las comunidades (educativas y sociales) no se garantiza el uso adecuado de esta herramienta [el lenguaje escrito], se repercute negativamente sobre la eficiencia de la educación superior y sobre “la eficiencia y efectividad del sector productivo científico y tecnológico y sobre los elementos civilizadores y el desempeño cultural y cívico de la población” (Llinás, 1996), en otras palabras, afectando (sic) el desarrollo del país en general, puesto que al haber una insuficiencia en el desarrollo científico-tecnológico y democrático de la sociedad, se genera un peor impacto sobre la fuerza laboral y las oportunidades de progreso para cada individuo y para cada colectividad. (Ballesteros, 2016, p. 452).

En el dato anterior, la relación causal se establece entre el desarrollo de la escritura y sus consecuencias en la educación superior y el desarrollo social, tecnológico, etc. Existen una cadena de consecuencias vinculadas con la variable *desarrollo escriturario* como factor o causa determinante.

g) Ilustración. Es otra de las formas de replantear el discurso expositivo. Esta puede servir para organizar de forma visual ciertos contenidos, para incluir datos complementarios, redundar en la información ya desarrollada o visualizar conceptos de cierta complejidad. Entre los tipos de información gráfica que complementa la organización del texto es posible señalar las siguientes: tablas, imágenes, infografías, caricaturas, anuncios publicitarios, entre otros. La pertinencia de las ilustraciones respecto del contenido textual debe evidenciar la consistencia temática; es decir, el recurso visual debe ser un complemento efectivo de los contenidos.

El signo lingüístico tiene dos componentes: **significante** y **significado**. El significante es una secuencia de sonidos. El significado es el concepto. [...]



El signo lingüístico. Una característica importante de las lenguas humanas es la arbitrariedad del signo —la falta de relación natural o intrínseca entre significante y significado. (Olarrea, 2010, p. 7)

Estos recursos expositivos, en suma, constituyen una tipología de subtipos expositivos, por cuanto definen maneras diferenciadas de organizar la información del texto. De acuerdo con ello, se deriva la siguiente clasificación (Álvarez y Ramírez, 2010, pp. 77-78):

Tabla 2
Subtipos expositivos

| Subtítulos | Organización |
|-------------------------|---|
| | Tratan de explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características |
| Definición/descripción | Exponen tipos o clases y sus rasgos |
| Clasificación/tipología | Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades |
| Comparación/contraste | Desarrolla diversas formas de resolver una problemática |
| Problema-solución | |
| Pregunta respuesta | Formula la necesidad de saber y luego explica el contenido |
| Causa-consecuencia | |
| Ilustración | Explica los efectos que causa un fenómeno |
| | Expone en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etc. |

Fuente: Álvarez (2001)

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis general

—El programa innovador mejora el aprendizaje de los mecanismos de cohesión en textos expositivos producidos por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico.

3.2 Hipótesis específicas

—Existen diferencias en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión gramatical en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional.

—Existen diferencias en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión léxica en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional.

—Existen diferencias en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión mediante conectores en textos expositivos entre estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador y quienes han llevado clases con el método tradicional.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Tipo de investigación

Esta es una investigación cuantitativa. Según Hernández Sampieri y otros (2014), el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

4.2 Diseño de la investigación

La investigación corresponde a un diseño cuasiexperimental debido a que "manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes" (Hernández Sampieri y otros: 2014, p. 151).

4.3 Población y muestra

La población de este estudio está constituida por los estudiantes del curso Lenguaje 1 de la Universidad del Pacífico. La muestra la constituyen dos grupos, cada uno de ellos formado por aproximadamente veinticinco alumnos de un mismo salón.

4.4 Operacionalización de las variables

Definición conceptual.

Variable independiente (VI): Programa innovador para mejorar la cohesión en textos expositivos: conjunto de actividades que se caracterizan por comprender temas relacionados a la tipología textual, los textos expositivos y los mecanismos de cohesión.

El programa innovador (ver anexo 1) constó de diez sesiones. Para llevarlo a cabo, se solicitaron los permisos al Departamento de Humanidades de la Universidad del Pacífico. Cada sesión duró aproximadamente una hora y media; se desarrollaron contenidos relacionados a la enseñanza de la lingüística del texto, tales como el concepto del texto, tipología textual, texto expositivo, mecanismos de cohesión (cohesión gramatical, cohesión léxica y cohesión mediante conectores), los cuales giraban en torno a un tema transversal: el cambio climático. Asimismo, cabe indicar que el programa innovador fue validado por expertos en la docencia universitaria de los temas mencionados.

Variable dependiente (VD): Mecanismos de cohesión en la producción de textos expositivos: recurso por el cual se vinculan elementos en el texto para garantizar que las ideas estén relacionadas entre sí. A continuación, se presenta la operacionalización de las variables.

Tabla 3

Operacionalización de las variables

| Variable | Dimensiones | Indicadores |
|---|---------------------|--|
| VI: Programa innovador para mejorar la cohesión en textos expositivos | Tipología textual | <ul style="list-style-type: none"> • Definición de tipología • Características de cada tipo de texto • Reconocimiento de tipos de textos • Producción de breves textos según un tipo particular |
| | Texto expositivo | <ul style="list-style-type: none"> • Definición • Características particulares • Reconocimiento de modalidades del texto expositivo • Tipos de textos expositivos según su estructura • Lectura crítica de textos expositivos • Redacción de textos expositivos |
| | Cohesión | <ul style="list-style-type: none"> • Definición • Tipos de cohesión • Mecanismos de cohesión gramatical • Mecanismos de cohesión léxica • Ejercicios |
| VD: Mecanismos de cohesión en la producción de textos expositivos | Cohesión gramatical | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de pronombres de tercera persona, relativos, posesivos, demostrativos y cuantificadores • Uso de adverbios • Uso de marcas verbales de tercera persona • Uso de artículos • Empleo de elipsis u omisión de elementos |
| | Cohesión léxica | <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de repetición total y parcial • Sustitución por sinónimos o cuasisinónimos • Sustitución mediante hipónimos-hiperónimos • Sustitución mediante metáfora-metonimia • Sustitución por denominaciones valorativas • Empleo de proformas léxicas |
| | Conectores | <ul style="list-style-type: none"> • Unión de varios miembros orientados a la misma conclusión • Acompañamiento al segundo miembro de una relación para realzarlo • Establecimiento de una relación de consecuencia. • Construcción del mensaje y advertencia al lector acerca de potenciales cambios • Reiteración de información anterior para cumplir alguna acción discursiva |
| | | |

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos

El instrumento que sirvió para el recojo de la información es una prueba diagnóstica, que corresponde a la técnica encuesta. En esta investigación se aplicaron dos pruebas en dos momentos. La primera, la prueba diagnóstica, evaluó los mecanismos de cohesión que presentan los textos expositivos de los estudiantes del primer ciclo que lleven el curso Lenguaje I en la Universidad del Pacífico. Por otro lado, se aplicó la misma prueba al grupo experimental, que estaba conformado por alumnos que asistieron a las clases del programa innovador.

La segunda prueba, es decir, la prueba de salida, evalúa los mecanismos de cohesión que presentan los textos expositivos de los estudiantes del primer ciclo. Esta prueba fue aplicada a los alumnos del grupo control a mediados del ciclo académico 2019-I y a los alumnos del grupo experimental una vez que el programa innovador concluyó.

Asimismo, cada prueba fue corregida de acuerdo con los planteamientos de una rúbrica elaborada para esta investigación.

Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad del instrumento se realizó con el método de mitades partidas de la consistencia interna de la rúbrica. Briggs y Cheek (1986) y Carretero y Pérez (2005) afirman que la forma más adecuada de calcular el coeficiente de consistencia interna es mediante la correlación media inter-ítem o la prueba de mitades (*split-halves*) para que no se vea influido por el número de ítems.

Tabla 4

Estadísticas de confiabilidad

| | |
|--|------|
| Coefficiente de Spearman-Brown | ,865 |
| Coefficiente de dos mitades de Guttman | ,705 |

Nota: N= 47

Se calculó la confiabilidad de la rúbrica mediante un estudio piloto a estudiantes de primer ciclo de la Universidad del Pacífico, y se obtuvo un coeficiente de consistencia interna con mitades partidas (*split halves*) de 0,865, y coeficiente de dos mitades de Guttman de ,705. Este resultado indica que la confiabilidad es alta.

4.6 Consideraciones éticas

Esta investigación cumplió con todos los lineamientos éticos establecidos para su ejecución:

- En primer lugar, el Comité Institucional de Ética e Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia aprobó el proyecto de investigación con número de registro 100259 con fecha 6 de julio de 2018.
- En segundo lugar, la elaboración de un consentimiento informado que expuso a cada participante el propósito del estudio, los procedimientos por llevarse a cabo y los beneficios y aspectos relacionados con la confidencialidad y los derechos del estudiante.

4.7 Plan de análisis

Los datos obtenidos fueron almacenados en una hoja de datos del programa Windows Office Excel 2015. Luego fueron procesados en el paquete estadístico

SPSS versión 25.0 en español. Luego, se tabularon los instrumentos bajo los parámetros de la estadística descriptiva. Se estableció la prueba de normalidad y se han usado pruebas no paramétricas.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Tablas descriptivas

Tabla 5

Puntuaciones del aprendizaje de los mecanismos de cohesión según el pretest

| Variable y dimensiones | Grupo control | | Grupo experimental | |
|---|---------------|-------|--------------------|-------|
| | M | DE | M | DE |
| Aprendizaje de los mecanismos de cohesión | 10,00 | 1,958 | 10,77 | 1,270 |
| Cohesión gramatical | 4,44 | 1,158 | 4,82 | 1,097 |
| Cohesión léxica | 2,24 | 1,012 | 2,09 | ,868 |
| Conectores | 3,28 | ,980 | 3,86 | 1,246 |

En la tabla 5 puede apreciarse que ambos grupos entraron en igualdad de condiciones según los promedios de cada una de sus dimensiones y de las variables: 4,44 y 4,82 en cohesión gramatical, 2,24 y 2,09 en la cohesión léxica, 3,28 y 3,86 en conectores y 10 y 10,77 en la variable aprendizaje de los elementos de cohesión.

Tabla 6

Puntuaciones del aprendizaje de los mecanismos de cohesión según el postest

| Variable y dimensiones | Grupo control | | Grupo experimental | |
|---|---------------|-------|--------------------|-------|
| | M | DE | M | DE |
| Aprendizaje de los mecanismos de cohesión | 11,68 | 1,725 | 15,91 | 1,065 |
| Cohesión gramatical | 5,04 | ,978 | 6,14 | ,710 |
| Cohesión léxica | 2,96 | ,735 | 4,68 | ,945 |
| Conectores | 4,36 | 1,729 | 5,09 | ,684 |

En la tabla 6 puede verse que ambos grupos tienen diferencias en sus dimensiones y que la diferencia entre los promedios de los postest del grupo control y del experimental referente a la variable es alta: 11.68 y 15.91, es decir, la diferencia es de 4,23 puntos. En cada dimensión, los resultados son los siguientes: cohesión gramatical 5,04 y 6,14, con una diferencia a favor del grupo experimental de 1,1 puntos; en cohesión léxica: 2,96 y 4,68, con una diferencia a favor del grupo experimental de 1,72 puntos; en cohesión mediante conectores: 4,36 y 5,09, con una diferencia a favor del grupo experimental de 0,73 puntos.

Tabla 7

Prueba de Kolmogorov-Smirnov respecto a la variable aprendizaje de los mecanismos de cohesión y sus dimensiones en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico en el postest de ambos grupos

| Variable y dimensiones | Grupo control | | | Grupo experimental | | |
|---|---------------|----|--------|--------------------|----|--------|
| | Estadístico | Gl | Sig. | Estadístico | Gl | Sig. |
| Aprendizaje de los mecanismos de cohesión | ,244 | 25 | ,001** | ,170 | 22 | ,096 |
| Cohesión gramatical | ,322 | 25 | ,000** | ,258 | 22 | ,001** |
| Cohesión léxica | ,316 | 25 | ,000** | ,219 | 22 | ,007** |
| Conectores | ,227 | 25 | ,002** | ,356 | 22 | ,000** |

Nota: ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

En la tabla 7 se puede observar que las dimensiones no presentan una distribución normal de datos. Los valores más significativos estuvieron en las dimensiones *cohesión gramatical* y *cohesión léxica* ($p = .000$) en el grupo control. Le siguen la dimensión *conectores* ($p = .000$) en el grupo experimental; la dimensión *conectores* ($p = .002$) en el grupo control y, por último, la dimensión *cohesión léxica* ($p = .007$) en el grupo experimental.

Tabla 8

Comparación del aprendizaje de los mecanismos de cohesión en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el pretest

| Variable | Grupo control | | Grupo experimental | | u | Sig. |
|---|---------------|----|--------------------|----|---------|------|
| | Rango medio | ME | Rango medio | ME | | |
| Aprendizaje de los mecanismos de cohesión | 21,64 | 22 | 26,68 | 16 | 216,000 | ,190 |

Nota. ME = mediana

En la tabla 8, se observa que el grupo control presentó un menor rango medio (21,64) comparado al grupo experimental, que obtuvo un rango medio (26,68). Además, los dos grupos presentaron medianas distintas 22 y 16 respectivamente. Por otro lado, no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($U=216,000$; $p=,190$)

Tabla 9

Comparación del aprendizaje de los mecanismos de cohesión en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest

| Variable | Grupo control | | Grupo experimental | | u | Sig. |
|---|---------------|----|--------------------|----|-------|------|
| | Rango medio | ME | Rango medio | ME | | |
| Aprendizaje de los mecanismos de cohesión | 13,04 | 11 | 36,45 | 13 | 1,000 | ,000 |

Nota. ME = mediana

En la tabla 9, se observa que el grupo control presentó un menor rango medio (13,04) comparado al grupo experimental, que obtuvo un rango medio (36,45). Además, los dos grupos presentaron medianas distintas 11 y 13 respectivamente. Por otro lado, existen diferencias significativas entre ambos grupos (U=1,000; p=,000).

Tabla 10

Comparación de la cohesión gramatical en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest

| Dimensión | Grupo control | | Grupo experimental | | u | Sig. |
|---------------------|---------------|----|--------------------|----|---------|------|
| | Rango medio | ME | Rango medio | ME | | |
| Cohesión gramatical | 17,28 | 3 | 31,64 | 5 | 107,000 | ,000 |

Nota. ME = mediana

En la tabla 10, se observa que el grupo control presentó un menor rango medio (17,28) comparado al grupo experimental, que obtuvo un rango medio (31,64). Además, los dos grupos presentaron medianas distintas 3 y 5 respectivamente. Por otro lado, existen diferencias significativas entre ambos grupos (U=107,000; p=,000).

Tabla 11

Comparación de la cohesión léxica en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest

| Dimensión | Grupo control | | Grupo experimental | | u | Sig. |
|-----------------|---------------|----|--------------------|----|--------|------|
| | Rango medio | ME | Rango medio | ME | | |
| Cohesión léxica | 14,80 | 2 | 34,45 | 4 | 45,000 | ,000 |

Nota. ME = mediana

En la tabla 11, se observa que el grupo control presentó un menor rango medio (14,80) comparado al grupo experimental que obtuvo un rango medio (34,45). Además, los dos grupos presentaron medianas distintas 2 y 4 respectivamente. Por otro lado, existen diferencias significativas entre ambos grupos (U=45,000; p=,000).

Tabla 12

Comparación de los conectores en los grupos control y experimental con la Prueba U de Mann Whitney en el postest

| Dimensión | Grupo control | | Grupo experimental | | u | Sig. |
|------------|---------------|----|--------------------|----|---------|------|
| | Rango medio | ME | Rango medio | ME | | |
| Conectores | 17,04 | 3 | 31,91 | 5 | 101,000 | ,000 |

Nota. ME = mediana

En la tabla 12, se observa que el grupo control presentó un menor rango medio (17,04) comparado al grupo experimental que obtuvo un rango medio (31,91). Además, los dos grupos presentaron medianas distintas 3 y 5 respectivamente. Por otro lado, existen diferencias significativas entre ambos grupos (U=101,000; p=,000).

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

—El Programa Innovador permite lograr diferencias significativas en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión en la producción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico, ya que, en la prueba de salida, el grupo experimental logró 15,91 y el grupo control obtuvo 11,68, lo cual evidencia una diferencia de 4,23 puntos ($p \leq 0.01$). Estos resultados corroboran lo afirmado por Ilich y Morales (2014, p. 344):

Es necesario incorporar a los planes de estudio universitarios, programas que contemplen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la tipología de textos y sus características, lo cual implica la enseñanza de cómo producirlos, puesto que muchos de estos problemas se deben a que los estudiantes que ingresan a la universidad no han logrado desarrollar en los niveles anteriores las competencias para producir textos expositivos. Dichos programas deben cubrir varios períodos académicos para garantizar la formación, la toma de conciencia y el desarrollo de las competencias.

La cohesión es uno de los principales factores en la producción de textos, en adición con la macroestructura del texto y la estructura textual interna de la

oración, en la que se incluyen los diversos tipos de cohesión, tal como es la gramatical, la léxica y la basada en la conexión.

—El Programa Innovador permite lograr diferencias significativas en la dimensión cohesión gramatical en la producción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico, ya que el grupo experimental logró 6,14 y el grupo control obtuvo 5,04. Se observa, pues, una diferencia de 1,1 puntos ($p \leq 0.01$). Estos resultados coinciden con lo señalado por Arellano y Díaz (2008, pp. 139-140) sobre la vinculación de ideas: “la referencia también ocupa un lugar importante, dado que es el segundo mecanismo más utilizado [luego de la conexión], con una frecuencia de aparición del 28 %”. Como se observa, los mecanismos de cohesión gramatical representan un porcentaje significativo de uso en investigaciones similares. Se puede evidenciar que la sustitución mediante pronombres es el recurso más común con el que se identifica este tipo de cohesión.

—El Programa Innovador permite lograr diferencias significativas en la cohesión léxica en la producción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico, ya que el grupo experimental logró 4,68 y el grupo control obtuvo 2,96. Se observa, entonces, una diferencia de 1,72 puntos ($p \leq 0.01$). Este resultado es el de mayor diferencia a nivel de puntaje con las demás dimensiones. Para explicar esta situación se asume que los temas de cohesión léxica no son abordados eficazmente por métodos tradicionales ni desarrollados por los libros de consulta, situación que contrasta con la configuración de los hablantes en Facebook corresponden a la cohesión léxica y a la conexión, mientras que, en tercer lugar, se encuentra la referencia y, en último lugar, la elipsis.

El presente estudio señala también una tendencia marcada por la cohesión léxica, tal como lo señala Pérez (2004) en su estudio llevado a cabo en la red social Facebook. Allí el 40 % de mecanismos de cohesión es léxica, la cual es seguida por cohesión basada en la conexión, con 35,5 %. Se puede afirmar, pues, que existen tendencias generales que se cumplen y evidencian en las investigaciones; entre ellas, se encuentra la predominancia de la cohesión léxica.

—El Programa Innovador permite lograr diferencias significativas en conectores en la producción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico, ya que el grupo experimental logró 5,09 y el grupo control obtuvo 4,36, observándose una diferencia de 0,73 puntos ($p \leq 0.01$). Este resultado es el de menor diferencia a nivel de puntaje con las otras dimensiones. Este hallazgo coincide con el estudio de Pérez (2004, 26):

Con respecto a los mecanismos de cohesión que operan dentro de cada una de las intervenciones [estudiadas], la función recae principalmente sobre la conexión. De acuerdo con los datos obtenidos, la conexión representa el 48% de los mecanismos cohesivos empleados por los hablantes.

Como se aprecia, la cohesión basada en la conexión, junto con la cohesión léxica, predomina en porcentaje de uso en comparación con los mecanismos gramaticales. Una posible explicación de esta clara diferencia es que el tema de los conectores es abordado por la mayoría de libros de consulta y docentes de los cursos de redacción o comunicación en la actualidad, en el ámbito nacional. Así se establece que es común que los estudiantes tengan conocimiento de este tema y así puedan ser competentes en su uso en el momento de producir textos. Esta situación

contrata con nuestra realidad nacional en el estudio de Sánchez (2005), aplicado en Costa Rica. Este autor afirma que hay descuido en el abordaje de los conectores tanto en los libros de texto como en las clases de lenguaje y comunicación costarricense, ya que en los últimos años el paradigma de la lingüística textual ha ido influenciando los libros de texto escolares y un apartado recurrente en ellos lo constituyen los conectores.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

- El programa innovador ha logrado mejorar el aprendizaje de los mecanismos de cohesión en textos expositivos producidos por los estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico, pues se ha observado una diferencia a favor de estos de 4.23 ($p < 0.05$).
- Existen diferencias significativas en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión gramatical en textos expositivos de 1.1 ($p < 0.05$) a favor de los estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador.
- Existen diferencias significativas en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión léxica en textos expositivos de 1.72 ($p < 0.05$) a favor de los estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador.
- Existen diferencias significativas en el aprendizaje de los mecanismos de cohesión mediante conectores en textos expositivos de 0.73 ($p < 0.05$) a favor de los estudiantes del primer ciclo quienes han participado del programa innovador.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados y las conclusiones obtenidos en esta investigación, se plantean algunas recomendaciones o sugerencias con el fin de que sean atendidas por los agentes que giran en torno al contexto en el que fue aplicado este estudio:

Compartir los resultados y conclusiones de esta investigación, con el fin de que los estudiantes y profesores de la Universidad del Pacífico conozcan los alcances y beneficios que tendría el empleo de programas innovadores sobre la base de la lingüística del texto, así como métodos alternativos a programas tradicionales en la enseñanza de la lengua materna.

Ampliar el espectro del Programa Innovador para que se aborden aspectos diversos —no estudiados en esta investigación— de la lingüística textual, tales como coherencia, adecuación, intertextualidad, etc. Por otra parte, también puede ampliarse la tipología textual sobre la cual se han aplicado las clases; así se podría abordar diversos géneros textuales como la argumentación, la descripción o la narración.

Replicar experiencias de este tipo en departamentos de lenguaje de otras universidades, de manera se puedan generalizar los resultados de programas basados en métodos no tradicionales y se apliquen de manera sistemática en el ámbito educativo nacional.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. y Llaque, P. (Eds.). (2005). *Redacción académica. Fundamentos y estrategias*. Lima: UPC.
- Aguirre, M. y Estrada, C. (Eds.). (2008). *Redactar en la universidad. Conceptos y técnicas fundamentales*. Lima: UPC.
- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo* [tesis de maestría]. Lima: Universidad de Piura.
- Álvarez, T. y Ramírez B., R. (2010). El texto expositivo y su estructura. *Folios. Segunda época*, 32, 73-88.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Arellano, P., y Díaz, L. (2008). Proyectos Pedagógicos de Aula: estructura textual y mecanismos de cohesión. *Opción*. 24(56), pp. 124-142.
- Ballesteros, D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe. S.A.
- Briggs, S. y Cheek, J. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106-148.
- Calderón, D. (Ed.). (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carneiro, M. (2014). *Manual de redacción superior*. Lima: San Marcos.
- Carretero, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 5(3), 521-551.
- Casado, M. (2006). *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco Libros, S. L.

- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de textos y textos especializados. *Revista de Filología*, 24, pp. 77-90.
- Cremer, P. y Lea, M. (2013). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cuenca, M. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (2015). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Escandell, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza en estudiantes de Secundaria. *Anales de Psicología*, 12(2), 153-166.
- Ferucci, G. y Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima* [tesis de maestría]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fregoso, G. (2008). Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad Eafit*. 44(149), pp. 9-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/215/21514903.pdf>
- Juárez, A. y Monfort, M. (1989). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.
- Gualtero, D., Gutierrez, Y. y Triana, M. (2006). Estrategias para mejorar la redacción y producción de textos escritos en los estudiantes de la Universidad Libre de Colombia Seccional Bogotá Sede Bosque Popular (tesis de licenciatura). Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Gutiérrez, J. M. (Coord.). (s. f.). *Modelo de programa educativo y evaluación formadora. Centro de Experimentación Escolar de Pedernales-Sukarrieta*. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/iraunkortasuna_hezkuntza/es_interven/adjuntos/publicaciones/MODELO_DE_PROGRAMA_EDUCATIVO_Y_EVALUACION_FORMADORA.pdf
- Gutiérrez, R. (1989). Psicología y el aprendizaje de las ciencias. El modelo de Gagné. *Enseñanza de las ciencias*, 7(2), 147-157.

- Havelock, R. y Huberman, A. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. París: UNESCO-OIE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGrawHill.
- Ilich, E., y Morales, Ó. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Investigación arbitrada*, (26), 333-45.
- Marimón, C. (2008). *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martínez, M. (1999). *Disquisiciones léxicas*: Madrid. s/e.
- Olarrea, A. (2010). La lingüística: ciencia cognitiva. En I. Hualde et al., *Introducción a la lingüística hispánica* (pp. 1-44). Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, D. (2014). *Mecanismos de cohesión textual en las conversaciones de Facebook* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295.
- Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schunk, D. L. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México D. F.: Pearson Educación.

- Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Toro, J. (2005). El sentido de una estrategia aplicada al aprendizaje: tres situaciones y un modelo. 80/20 *Revista en Ciencias Empresariales y Ambientales*, 2(1), pp. 213-228.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 58(217), 459-490.

ANEXOS

Anexo 1 PROGRAMA INNOVADOR

SESIÓN 1

Logro: El alumno realiza la prueba de entrada de acuerdo con una consigna de redacción.

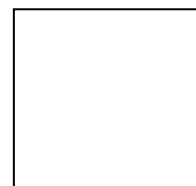
| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|-------------------------------|--|--------|-------------------------|
| Introducción | El profesor se presenta y explica la relación entre el Programa Innovador y la investigación que está realizando. Explica, además, en qué consiste el consentimiento informado que deberán firmar. | 10 | |
| Diagnóstico de entrada | A continuación, el docente brinda las indicaciones para la prueba de entrada. | 80 | Examen, hojas bond A-4 |

Nota final

Programa Innovador

Sesión 1

Prueba de entrada



Redacte, individualmente, un texto de tres párrafos de desarrollo (de cinco oraciones cada uno) sobre las consecuencias principales de la contaminación del aire y la forma en que es posible remediar este problema. Para realizarlo, tome como base el siguiente texto. Los párrafos redactados deben ser pensados para el contexto académico.

La niebla tóxica que flota por encima de las ciudades es la forma de contaminación del aire más común y evidente. No obstante, existen diferentes tipos de contaminación, visibles e invisibles, que contribuyen al calentamiento global. Por lo general, se considera contaminación del aire a cualquier sustancia, introducida en la atmósfera por las personas, que tenga un efecto perjudicial sobre los seres vivos y el medio ambiente.

Tomado de *National Geographic*. (5 de septiembre de 2010). La contaminación del aire. Recuperado de <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/la-contaminacion-del-aire>

SESIÓN 2

Logro: El alumno reconoce el texto expositivo: estructura, tipos, etc. comparando textos modelo.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|------------------------------|--|--------|-------------------------|
| Apertura | El profesor presenta el sílabo, metodología de trabajo, logros por unidad, sistema de evaluación, ejes temáticos, normas de convivencia. Asimismo, explicita el logro de la sesión. | 5 | Separatas y examen |
| Motivación 20' | El docente presenta el video titulado “Man” (https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdaICIU), para que, a partir de ello, se planteen las preguntas de la actividad 1 de modo que se propicie la reflexión, debido a que se revisarán temas vinculados con el cuidado del medio ambiente. El profesor indica a los estudiantes que revisen los fragmentos de la actividad 2 y reflexionen sobre sus características. | 20 | PC, proyector, internet |
| Adquisición 20' | El profesor construye, con los alumnos, los conceptos de texto, organización textual (tipos de párrafo/partes del texto) y tipología textual (texto expositivo, texto narrativo, texto descriptivo, texto argumentativo). Para esto último, distingue textos según su intención comunicativa (actividad 2, en la motivación). | 8 | Material de clase |
| | Los alumnos analizan el texto modelo de la situación comunicativa propuesta (actividad 3) para efectos de situar el texto expositivo, y, a partir de este caso, reconocen su estructura, sus características y el método empleado para elaborarlo (actividad 4). | 8 | Material de clase |
| | Además, se realiza una actividad (5) vinculada con los pasos de elaboración de un texto expositivo. | 4 | Material de clase |
| Transferencia 40' | El profesor presenta a los alumnos una situación comunicativa. Los alumnos se reúnen en grupos de 5 integrantes para responder preguntas de análisis (actividad 6). Luego, redactan un párrafo introductorio para el tema propuesto y comparten los textos con sus compañeros (el profesor tomará fotos de los textos para proyectarlos en el aula) | 40 | Material de clase |

| | | | |
|---------------|--|---|-------------------|
| Cierre | Los alumnos responden las preguntas de autoevaluación. Indicaciones para la próxima semana: Los grupos deben enviar al correo electrónico de la profesora (p.aranavera@up.edu.pe) sus párrafos corregidos según las observaciones realizadas durante la clase. | 5 | Material de clase |
|---------------|--|---|-------------------|

Programa Innovador

Sesión 2

Los textos expositivos

Actividad 1

Observa el video “Man” y responde:

1. ¿Qué opinan sobre el tema abordado?
2. ¿Qué grado de responsabilidad tenemos los seres humanos en el cuidado del planeta?
3. ¿Qué preguntas podemos formularnos a partir del video?

Actividad 2

Lee los siguientes fragmentos y responde las preguntas que se presentan a continuación.

Texto 1

¡Bu, bu, bu! La Tierra está llorando

—¡Buu, buu, buaaa...!

—¿Quién llora por ahí? —preguntó Saturno

—Es la tierra —repitieron en coro los otros planetas.

—Hace años que no lo hacía —habló Júpiter.

Pero fue Mercurio quien se acercó y preguntó:

—¿Qué mal te aqueja querida tierra?

—Aquí —dice— estoy muy, muy, pero muuuy... enferma, casi a punto de desaparecer.

—¡Ay, Tierra, cuánto lo siento! —expresó Marte—. No te preocupes, mañana hablaré con el astro más sabio del universo y encontraremos una solución para tu problema.

—¡Por favor date prisa! —dijo la Tierra casi suplicando—. No sé cuánto más pueda resistir mi escudo protector.

Adaptado de <https://www.encuentos.com/cuentos-cortos-sobre-conciencia-ambiental/bu-bu-bu-la-tierra-esta-llorando/>

Texto 2

Lo que cuesta la contaminación

Que oficialmente se reconozca que la degradación ambiental en el país deja cada año más de 13.000 muertes y pérdidas de 20,7 billones de pesos para el sistema de salud debe tomarse como un imperioso llamado para que estas cifras conduzcan a una intervención general en este campo.

Al menos, es lo que se puede inferir del informe presentado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) que cuantificó, por primera vez en términos económicos, el impacto de la contaminación en 2,6 por ciento del PIB, algo equiparable con una reforma tributaria o la mitad de lo que se desliza por el desagüe de la corrupción.

Vale la pena saber que el mayor impacto es consecuencia de la mala calidad del aire urbano que se lleva el 75 por ciento de estos gastos, que, de paso, se asocia con 10.527 muertes y cerca de 67,8 millones de consultas médicas. Consecuencias suficientemente refrendadas con las recientes emergencias de este tipo como la vivida en Medellín.

Aquí no hay excusas. El informe del DNP no puede quedar como un documento más en el inocuo sobrediagnóstico que en el caso de la contaminación ambiental produce muchos titulares, pero pocas acciones.

Adaptado de <https://www.eltiempo.com/opinion/editorial/lo-que-cuesta-la-contaminacion-editorial-85076>

Texto 3

El agua y su importancia

El agua es un recurso natural renovable, indispensable para la vida; vulnerable y estratégico para el desarrollo sostenible, el mantenimiento de los sistemas y ciclos naturales que la sustentan, y la seguridad de la Nación.

El agua es un recurso muy importante para la vida de las personas, los animales y las plantas; es decir, para todo el planeta. Está formada por un átomo de oxígeno y dos de hidrógeno.

Sin ella, no podríamos vivir; así como sin aire, luz o alimentos. Imagina qué difícil sería si no pudiéramos tomar agua, lavarnos y bañarnos, o si no hubiera lluvia que riegue las plantas, llene los ríos o provea de agua a los animales.

Tomado de <http://www.minam.gob.pe/educacion/wp-content/uploads/sites/20/2017/02/Publicaciones-3.-Texto-de-consulta-M%C3%B3dulo-3.pdf>

Texto 4

¿Qué es la lluvia ácida y cómo se desarrolla?

El agua de lluvia típica tiene un pH de cerca de 5 a 6. Esto significa que de forma natural no es neutra: es un líquido levemente ácido. Durante una precipitación, por ejemplo, el agua de lluvia disuelve gases como dióxido de carbono y oxígeno. En la actualidad, las industrias emiten grandes cantidades de gases acidificantes como óxidos sulfúricos y monóxido de carbono. Estos gases también se disuelven en el agua de lluvia. ¿Causa esto un cambio en el pH de la precipitación? El pH de la lluvia bajará a un valor de 0 por debajo de 4. Cuando una sustancia tiene un pH por debajo de 6,5, es ácida. Cuanto más bajo es el pH, más ácida es la sustancia. Esta lluvia con un pH más bajo que lo normal, debido a las emisiones industriales, se denomina lluvia ácida.

Adaptado de <https://www.lenntech.es/faq-contaminacion-agua.htm>

- **¿Qué tienen en común los textos que acabas de leer?**
- **¿En qué se diferencian? ¿Qué intención comunicativa tiene cada texto?**

Actividad 3

Revisa la siguiente situación comunicativa y el texto resultante.

Situación comunicativa

Adolfo es un estudiante universitario de la carrera de Comunicación. Se encuentra muy sorprendido por el impacto de las actividades humanas en el medio ambiente. Por ello, redacta un texto sobre el compromiso social que debemos asumir en la actualidad.

Texto propuesto

En la actualidad una de las más grandes preocupaciones de la sociedad es el cuidado y preservación del medio ambiente, con el fin remediar los daños que el hombre ha causado y evitar que este se siga deteriorando, ya que ello directa e indirectamente afecta la salud y el bienestar de los hombres y de los otros organismos. La contaminación ambiental es un proceso cíclico que involucra todos los ambientes: aire, agua y suelo, y desde cualquier perspectiva, a los seres vivos tanto emisores como receptores de los contaminantes.

La cantidad de contaminantes que aportamos van comprometiendo cada día la calidad ambiental de nuestro planeta, y la gran mayoría de ellos son ocasionados por la acción del hombre. Estos contaminantes han sido la consecuencia del desarrollo de procesos de tipo industrial, agrícola, agropecuario, clínico, entre otros, sin una adecuada planeación y sin tener en cuenta los impactos ambientales. Un ejemplo de esto es el uso de los plaguicidas en los cultivos: se ha considerado que emplear estos compuestos es indispensable para mejorar, proteger y optimizar dichos procesos, pero no se ha tenido en cuenta que las consecuencias ambientales y la remediación de la contaminación originada pueden ser más costosas.

El aumento, de manera considerable, en la utilización **de estos contaminantes ambientales se ve agravado si consideramos que muchos de ellos se han convertido en contaminantes recalcitrantes**, bien sea por el largo tiempo de exposición, por la cantidad, o por el tipo de molécula depositada en el ambiente; estos contaminantes se hacen más persistentes y, como ya se mencionó, esto es un proceso cíclico; por lo tanto, al afectarse el ambiente, nosotros también resultamos afectados, ya que somos los receptores finales de los mismos.

Se ha descubierto que un papel determinante en la degradación de los contaminantes es desempeñado por los microorganismos, los cuales son organismos tan pequeños que, en general, son imperceptibles para el ojo humano. Son ellos los responsables de la degradación o transformación de una gran cantidad de contaminantes de manera natural. En condiciones favorables, toman el contaminante como principal fuente de energía para su metabolismo, y producen su transformación o degradación. En el mejor de los casos, logran transformarlo en una fuente elemental para el ambiente. En otros casos, en el proceso de transformación, logran llevarlo a una molécula más simple que puede ser degradada por otro grupo de microorganismos.

A pesar de la acción de los microorganismos en medioambiente, los procesos industriales evolucionan y se ejecutan a un ritmo tan acelerado que no es posible aplicar procesos de transformación de los contaminantes a la misma velocidad que estos se generan. Por esto, es necesaria una conciencia ambiental colectiva dirigida a minimizar o modificar los procesos generadores de contaminantes. El adecuado manejo de la contaminación ambiental se ha convertido en un asunto tan fundamental en la sociedad, que fue necesaria **la formación de profesionales con conocimientos especializados que puedan plantear alternativas de manejo, y soluciones oportunas y efectivas a dichos problemas**.

Por tanto, estos profesionales tienen la **responsabilidad social de liderar programas de educación ambiental, orientados a controlar, minimizar o eliminar la contaminación**. Dicha educación debería tener un enfoque vertical, es decir, con énfasis especial en los miembros menores de la sociedad, ya que son ellos quienes podrán generar un cambio verdadero y duradero. De la misma manera, es necesario divulgar el conocimiento en temas ambientales, hacer que este sea de carácter popular, que permee todos los sectores de la sociedad especialmente a los pobladores del área rural, y que sean ellos, los productores agrícolas y agropecuarios, quienes se apropien de los conocimientos ambientales y los utilicen en sus cultivos y proyectos productivos.

En suma, se debe tener en cuenta que la contaminación generada por el hombre va complicando cada vez más el medio ambiente de nuestro planeta. Dicha contaminación es más grave si se tiene en cuenta que es de carácter recalcitrante. Si bien los microorganismos contribuyen a la descontaminación, los procesos industriales avanzan a un ritmo tan acelerado que no es posible que estos organismos cumplan su misión. Por ello, se han empezado a formar profesionales en la materia, los cuales deben liderar programas de educación ambiental para mitigar los procesos de contaminación.

Cierre

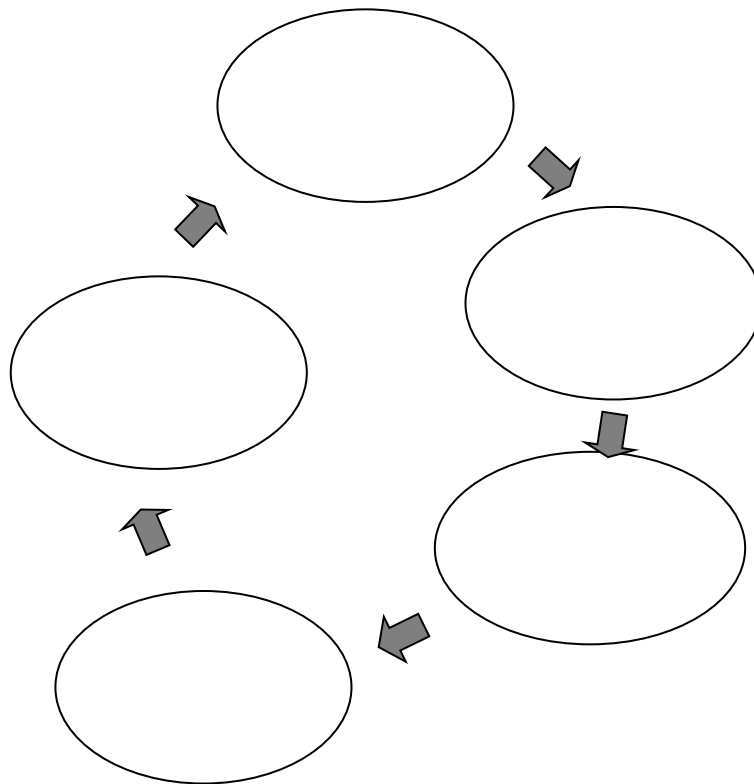
Actividad 4

Ahora, discute, con tus compañeros, las siguientes preguntas. Escribe las respuestas en tu cuaderno.

1. ¿Cuáles son las características principales del texto?
2. ¿Qué intención comunicativa tiene el texto?
3. ¿Cómo está estructurado?
4. ¿Qué puede haber hecho Adolfo antes de redactar este texto?
5. ¿Qué acciones habrá considerado durante y después de la redacción?

Actividad 5

Completa el siguiente diagrama con cada una de las etapas del proceso de redacción.



Actividad 6

Lee con atención la siguiente situación comunicativa.

En el Programa Innovador, se te plantea redactar un párrafo introductorio sobre las consecuencias del cambio climático generado por el hombre. El párrafo se redactará en grupos y debe ser escrito pensando que será leído por la comunidad universitaria.

Antes de escribir el párrafo, discute las siguientes preguntas con tus compañeros de grupo antes de redactar.

1. ¿Cuál es el propósito del párrafo que deberás redactar?
2. ¿Cuál es el tema del párrafo que deberás redactar?

3. ¿Quién o quiénes leerán tu párrafo?
4. ¿Qué información específica crees que requerirás saber para responder la consigna?
5. ¿Qué ejemplos o casos específicos podrías incluir en tu texto?

Preguntas de autoevaluación

- ¿Qué fue lo más complicado de realizar en esta sesión?
- ¿Qué aspecto consideras importante en esta sesión para mejorar tu redacción?
- ¿De qué manera puedes mejorar en la redacción de textos expositivos?

Tarea para la próxima sesión

Para la siguiente sesión, los grupos deben enviar al correo electrónico de la profesora (p.aranavera@up.edu.pe) sus párrafos corregidos según los comentarios del profesor y de los demás estudiantes.

SESIÓN 3

Logro: El alumno distingue los principios de textualidad reconociéndolos y aplicándolos en párrafos de desarrollo de textos expositivos.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|----------------------------------|---|--------|--|
| Apertura | El profesor presenta los envíos de los párrafos corregidos por los grupos formados en la sesión anterior. El docente aprovecha este espacio para absolver cualquier duda respecto del estudio del material de la sesión anterior. Además, explicita el logro de la sesión. | 10 | PC, proyector multimedia, textos solicitados |
| Motivación | El profesor pregunta qué propiedades fundamentales tienen los textos de la actividad 1 para ser considerados textos. De esta manera se presentan algunos principios de textualidad como requisitos para escribir un texto, como intencionalidad, coherencia, cohesión, adecuación. | 10 | Textos solicitados |
| Adquisición | El docente solicita que los estudiantes se reúnan los integrantes de cada grupo de la sesión anterior para realizar las actividades propuestas: Los estudiantes detectarán los principios de textualidad que no se cumplen en los textos propuestos (actividad 1). Asimismo, teniendo en cuenta estos principios formularán una definición de texto mediante un papelógrafo entregado por el docente, de manera que todos puedan apreciar las definiciones de todos (actividad 2). El docente revisará en una puesta en común los conceptos propuestos. A partir de los conceptos brindados a través de las respuestas de las actividades 2 y 3, el docente formula conceptos de principios estructurales de textualidad. Para ilustrar los principios regulativos, el docente junto con los estudiantes analizará el texto de la actividad 4. | 30 | Material de clase, PC, proyector multimedia |
| Transferencia/ evaluación | Los estudiantes redactarán un párrafo de desarrollo, con la asistencia del profesor, en el que se evidencien los principios de textualidad (actividad 5). | 10 | Materiales de clase |
| | En la siguiente sesión expondrá los resultados de la aplicación realizada. El | 20 | Materiales de clase |

| | | | |
|---------------|--|----|--|
| | párrafo debe ceñirse a la consigna de redacción indicada. | | |
| Cierre | El docente sintetiza los puntos trabajados durante la sesión con apoyo de los estudiantes y recuerda a los estudiantes que deben traer la última actividad finalizada para la próxima clase. | 10 | |

Programa Innovador

Sesión 3

Principios de textualidad

Actividad 1

¿Qué características esenciales tienen los fragmentos¹ que se presentan a continuación? ¿Pueden considerarse textos? Justifique su respuesta.

Fragmento 1

Como todos sabemos, el vals es una danza popular y de salón, de origen austriaco. Uno de los fundamentos esenciales de la educación es enseñar a pensar. «La diligencia» fue una película que lanzó a John Wayne al estrellato. Una investigación publicada en la revista norteamericana *Psychology Today* demostró que ver animales o estar en contacto con ellos, de algún modo, produce un efecto tranquilizador. Canadá es uno de los países más extensos y con menos densidad poblacional.

Fragmento 2

1. La ayahuasca es una enredadera que crece en la selva del Perú.
2. Hervida con otras plantas, la ayahuasca tiene efectos alucinógenos.
3. El nombre científico de la ayahuasca es *Banisteriopsis caapi*.
4. En la selva del Perú, la ayahuasca está considerada como una planta «sagrada».
5. En lenguas amazónicas, a la ayahuasca se le llama *uajé*, *pinda*, *natema* o *nishi*.
6. Ayahuasca, el nombre quechua, significa 'la liana de la muerte'.
7. En su estado natural, la planta de ayahuasca solo es purgante.
8. Los efectos alucinógenos de la ayahuasca son terribles.

Fragmento 3

La ayahuasca es una enredadera que crece en la selva del Perú. Hervida con otras plantas, la ayahuasca tiene efectos alucinógenos. El nombre científico de la ayahuasca es *Banisteriopsis caapi*. En la selva del Perú, la ayahuasca está considerada como una planta «sagrada». En lenguas amazónicas, a la ayahuasca se le llama *uajé*, *pinda*, *natema* o *nishi*. Ayahuasca, el nombre quechua, significa 'la liana de la muerte'. En su estado natural, la planta de ayahuasca solo es purgante. Los efectos alucinógenos de la ayahuasca son terribles.

Fragmento 4

¹ Tomado de Carneiro, M. (2005). *Manual de redacción superior*. Lima: San Marcos.

La ayahuasca es una enredadera que crece en la selva del Perú. En la selva del Perú, la ayahuasca está considerada como una planta «sagrada».

Ayahuasca, el nombre quechua, significa 'la liana de la muerte'. En lenguas amazónicas, a la ayahuasca se le llama *uajé*, *pinda*, *natema* o *nishi*. El nombre científico de la ayahuasca es *Banisteriopsis caapi*.

En su estado natural, la planta de ayahuasca solo es purgante. La planta de ayahuasca, hervida con otras plantas, tiene efectos alucinógenos. Los efectos alucinógenos de la ayahuasca son terribles.

Actividad 2

Reúnete con los integrantes del grupo que formaste en la sesión anterior y escriban, en un papelógrafo que les entregará el docente, una definición de texto, de acuerdo con las condiciones que este debe cumplir. Vincule la definición con lo tratado en la actividad anterior.

Actividad 3

Ordene el siguiente diálogo con relación a la viñeta. Qué aspecto ha tenido en cuenta para hacerlo.



1. Porque es una maqueta.
2. ¿Sabés por qué es lindo este mundo? ¿Ehéé?
3. Mira, esto es el mundo. ¿Ves?
4. ¡El original es un desastre!

Actividad 4

Analice el siguiente fragmento. ¿Qué características presenta? ¿Por qué? ¿Podría decirse lo mismo de otra manera?

Un paquidermo realizaba un movimiento pendular sin pérdida de energía sobre una estructura de un arácnido construida con seda proteica. Al notar que la fuerza de las fibras era elástica y resistente, decidió invitar a otro paquidermo a realizar el mismo movimiento pendular juntos.

Actividad 5

Siguiendo las indicaciones del profesor, redacta un párrafo de desarrollo en el que se evidencien los principios de textualidad. El párrafo debe ceñirse a la siguiente consigna de redacción:

Debe redactar un párrafo de desarrollo que se ajuste al contexto académico. Dicho párrafo debe incluir dos acciones que podemos tomar en casa para mitigar los efectos de la contaminación ambiental.

Tarea

Los grupos deben enviar al correo de la profesora la última actividad para que sea revisada en clase.

SESIÓN 4

Logro: El alumno vincula la cohesión y la coherencia con la estructura del texto expositivo identificándolos cuando los emplea.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|-------------------------|--|---------------|--------------------------------|
| Apertura | El profesor realiza una presentación de los aspectos positivos y por mejorar de los párrafos redactados en la clase anterior. Para esto, debe transcribir y seleccionar los ejemplos para proyectarlos a los estudiantes. Además, pregunta acerca de los conceptos clave estudiados en la sesión anterior. | 10 | PC, PPT, pizarra |
| Motivación | El profesor presenta un modelo de organizador gráfico a sus alumnos, el cual responde al texto modelo presentado en la segunda sesión. Luego, les plantea preguntas acerca de sus características principales y su estructura (actividad 1). | 10 | PC, PPT, pizarra |
| Adquisición | Sobre la base de las respuestas de los alumnos y del modelo presentado, el profesor les explica, brevemente las características esenciales de la cohesión y la coherencia como principios estructurales del texto. Además, les explica de qué manera la cohesión se emplea en los textos de carácter expositivos. Se presentan las características de la cohesión y la coherencia y su aplicación en la escritura de un párrafo expositivo mediante el análisis de un texto en el que se consulta por la cohesión y la coherencia (actividad 2) | 20 | Material de clase |
| Transferencia | Los estudiantes determinarán y distinguirán los errores de cohesión y coherencia en un párrafo, y luego los corregirán para que el texto no presente problemas (actividades 3 y 4). | 20 | Material de clase |
| | Sobre la base de la fuente propuesta, los alumnos elaboran un párrafo de desarrollo en el que se evidencie el uso de cohesión y coherencia. Este debe poseer no solo la información que han leído en la fuente, sino también aclaraciones y ejemplos que les permitan responder la consigna del ejercicio de redacción (actividad 5). | 20 | Material de clase |
| Cierre | Los alumnos responden preguntas de autoevaluación. | 5 | Material de clase |

Programa Innovador

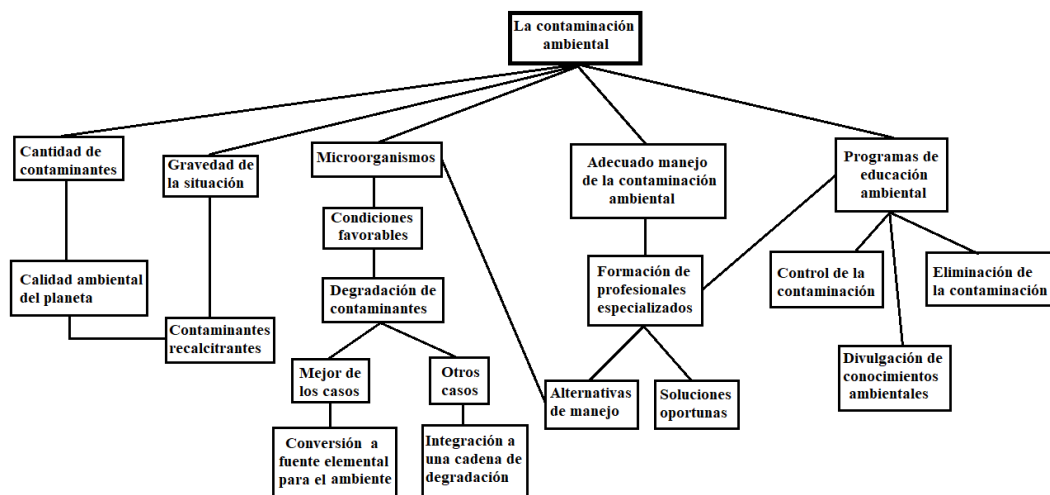
Sesión 4

Cohesión y coherencia

Actividad 1

Observa el siguiente organizador gráfico y responde las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se vincula el organizador con el texto de la actividad 3 de la sesión 2?
- ¿De qué forma se han organizado las ideas? Explica.



Actividad 2

Determine si el siguiente texto presenta ideas cohesionadas y coherentes, de forma tal que aseguren la unidad textual.

En América Latina, la lucha por la conquista de espacios que permitan aumentar la participación social constituye sin duda uno de los mayores desafíos para el análisis de los alcances de la democracia en las relaciones entre el nivel local de gobierno y la ciudadanía. En el decenio de 1990, la participación, en sus diversas dimensiones, ha sido amparada e institucionalizada en América Latina en el marco de las democracias representativas. La participación ciudadana se convierte en el marco de referencia de la ampliación de las posibilidades de acceso de los sectores populares desde una perspectiva de desarrollo de la sociedad civil y fortalecimiento de los mecanismos democráticos, así como en una garantía de la ejecución eficiente de los programas de seguridad social en el contexto de las políticas de ajuste estructural y de liberalización de la economía y privatización del patrimonio del

Estado. Mientras tanto se observa que, en general, las propuestas de participación continúan estando más en el plano de la retórica que en el de la práctica. La participación en escala mínima apunta al hecho de que existe un déficit de participación y surgimiento de actores de relieve, lo que puede redundar en un factor de crisis creciente para la gobernabilidad y legitimidad. La insatisfacción por el deterioro o la falta de mejoramiento de la calidad de vida, en ausencia de canales efectivos que permitan expresarla, puede conducir a la erosión de la legitimidad de los actores de relieve, que se manifiesta en fenómenos como la volatilidad electoral o el debilitamiento de propuestas de gestión basadas en la profundización de las prácticas de participación democrática. El análisis de los procesos existentes está condicionado por las pautas de la cultura política de los países de América Latina, marcados por tradiciones estatistas, centralizadoras, patrimonialistas y, en consecuencia, por relaciones basadas en el clientelismo, la meritocracia y los intereses creados entre la sociedad y el Estado. Sin embargo, dichas pautas no han constituido necesariamente un impedimento para el surgimiento de diversas formas de participación de los sectores populares, muchas de las cuales se sitúan frecuentemente en el ámbito de las prácticas aplicadas en el contexto de las tradiciones antes descritas, mientras que otras las contradicen abiertamente.

Adaptado de Jacobi, P. (2003). Participación de la ciudadanía y fortalecimiento de su intervención activa en la lucha contra la contaminación atmosférica en América Latina. En *Contaminación atmosférica y conciencia ciudadana*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2351/S02121026_es.pdf.txt

Actividad 3

Determine los errores vinculados con la cohesión y la coherencia como principios de textualidad.

Varios sociólogos han intentado soslayar una relación entre la conciencia ambiental y las actividades de protección del medio ambiente. Varios sociólogos desconocieron la teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1997, citado por Stern, Dietz y Guagnano, 1995), que explica cómo se desmerecen en las decisiones individuales las expectativas de la sociedad. Esta hipótesis se aplicó a una actitud en favor del medio ambiente, concretamente a la conservación de los recursos hídricos (Hirose, 1995) y permitió explicar una determinada forma de deterioro del medio ambiente, la restricción del riego de jardines en casos de escasez de agua. La conclusión del estudio indica que el comportamiento con

respecto al riego estaba mucho más influenciado que otras actividades, por estar abierto a la presión pública.

Adaptado de Álvarez, P. & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), pp. 245-260.

Actividad 4

Redacta nuevamente el párrafo a fin de que el producto final cumpla con los principios estructurales de textualidad.

Actividad 5

Siguiendo las indicaciones del profesor, redacta un párrafo de desarrollo coherente y con ideas cohesionadas. Este debe cumplir con la consigna de redacción propuesta:

Redacte un párrafo de desarrollo que aborde el tema de los peligros del plástico para la vida marina. El párrafo debe ajustarse al contexto universitario. Para ello, debe revisar la siguiente lectura: “Ahogados en un mar de plástico” (Parker, 2018). Esta puede recuperarse del siguiente enlace web de la *National Geographic*: https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/grandes-reportajes/ahogados-mar-plastico_12712.

Preguntas de autoevaluación

- ¿Qué fue lo más complicado de realizar en esta sesión?
- ¿Qué aspecto consideras importante en esta sesión para mejorar tu redacción?
- ¿De qué manera puedes mejorar en la redacción de textos expositivos?

Tarea

Los grupos deben traer a clase otro párrafo de desarrollo, con su respectivo esquema, que complemente al de la actividad 5.

SESIÓN 5

Logro: El estudiante reconoce los tipos de mecanismos de cohesión cuando lee un texto expositivo y puede aplicarlos en la escritura de un párrafo.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|----------------------------------|---|---------------|--------------------------------|
| Apertura | El profesor presenta los párrafos enviados vía correo electrónico y selecciona algunos para brindar retroalimentación. Asimismo, recuerda a sus estudiantes que se encuentran en la fase fundamental del programa, porque en esta sesión revisarán los distintos mecanismos de cohesión y deberán reconocerlos. | 10 | Material solicitado |
| Motivación | Con un breve texto el docente muestra a los estudiantes las relaciones cohesivas que se entrelazan entre las palabras (actividad 1). A partir de este, el docente solicita que se distingan esos mecanismos de cohesión para dar paso al desarrollo de la sesión. | 10 | Material de clase |
| Adquisición | Sirviéndose del PPT, el profesor explicará los tipos de cohesión: gramatical, léxica y mediante conectores. De qué es un mecanismo de cohesión y cuáles son los tipos de cohesión más frecuentes. Puede sugerir a sus alumnos revisar las lecturas sugeridas sobre el tema. | 15 | Ppt Material de clase |
| Transferencia/ evaluación | Los alumnos primero en parejas y luego de manera individual analizan los recursos de cohesión en los dos textos propuestos (actividad 2). Los estudiantes redactarán un breve párrafo expositivo con los distintos recursos cohesivos estudiados durante esta sesión (actividad 3). | 45 | Material de clase |
| Cierre | Resumen breve de la sesión. | 10 | Material de clase |

Indicaciones para la próxima sesión:

Los alumnos deben traer a clase la redacción de un párrafo de desarrollo diferente en el que se apliquen los mecanismos cohesivos desarrollados en esta sesión. Para ello, deben revisar el PPT de autoaprendizaje de esta sesión.

Programa Innovador

Sesión 5

La cohesión

Actividad 1

Analice las relaciones cohesivas entre las palabras que se presentan en el siguiente texto.

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto: tres minutos.

FIN

Actividad 2

Lea los siguientes textos y extraiga la información solicitada. El análisis del texto 1 se lleva a cabo en parejas, mientras que el del texto 2 es individual.

Texto 1

Me retiré del Reed College después de los primeros 6 meses, y seguí yendo de modo intermitente otros 18 meses o más antes de renunciar de verdad. Entonces, ¿por qué me retiré? Todo comenzó antes de que yo naciera. Mi madre biológica era una joven, estudiante de universidad, graduada, soltera, y decidió darme en adopción. Ella creía firmemente que debía ser adoptado por estudiantes graduados. Por lo tanto, todo estaba arreglado para que apenas naciera fuera adoptado por un abogado y su esposa; salvo que cuando nací, decidieron en el último minuto que en realidad deseaban una niña. De ese modo, mis padres, que estaban en lista de espera, recibieron una llamada en medio de la noche preguntándoles: “Tenemos un niño no deseado, ¿lo quieren?”. Ellos dijeron: “Por supuesto”. Posteriormente, mi madre biológica se enteró de que mi madre nunca se había graduado de una universidad y que mi padre nunca se había graduado de la enseñanza media. Se negó a firmar los papeles de

adopción definitivos. Solo cambió de parecer unos meses más tarde cuando mis padres prometieron que algún día yo iría a la universidad.

A los 17 años, fui a la universidad. Sin embargo, ingenuamente elegí una universidad casi tan cara como Stanford, y todos los ahorros de mis padres de clase trabajadora fueron gastados en mi matrícula. Después de 6 meses yo no era capaz de apreciar el valor de esto. No tenía idea de lo que quería hacer con mi vida y no tenía idea de la manera en que la universidad me iba a ayudar a deducirlo. Y aquí estaba yo, gastando todo el dinero que mis padres habían ahorrado durante toda su vida laboral. Así que decidí retirarme y confiar en que todo iba a resultar bien. Fue bastante aterrador en ese momento, pero mirando hacia atrás fue una de las mejores decisiones que tomé. Apenas me retiré, pude dejar de asistir a las clases obligatorias que no me interesaban y comencé a asistir irregularmente a las que se veían interesantes. No todo fue romántico. No tenía dormitorio, dormía en el piso de los dormitorios de amigos, llevaba botellas de Coca Cola a los depósitos de 5 centavos para comprar comida y caminaba 11 kilómetros, cruzando la ciudad todos los domingos en la noche para conseguir una buena comida a la semana en un templo Hare Krishna. Me encantaba. La mayor parte de las cosas con que tropecé siguiendo mi curiosidad e intuición resultaron ser inestimables posteriormente.

Les doy un ejemplo: en ese tiempo Reed College ofrecía quizás la mejor instrucción en caligrafía del país. Todos los afiches, todas las etiquetas de todos los cajones estaban bellamente escritos en caligrafía a mano en todo el campus. Debido a que me había retirado y no tenía que asistir a las clases normales, decidí tomar una clase de caligrafía para aprender. Aprendí de los tipos *serif* y *san serif*, de la variación de la cantidad de espacio entre las distintas combinaciones de letras, de lo que hace que la gran tipografía sea lo que es. Fue hermoso, histórico, artísticamente sutil de una manera en que la ciencia no logra capturar, y lo encontré fascinante. Nada de esto tenía incluso una esperanza de aplicación práctica en mi vida. No obstante, diez años después, cuando estaba diseñando la primera computadora Macintosh, todo tuvo sentido para mí. Y todo lo diseñamos en la Mac. Fue la primera computadora con una bella tipografía. Si nunca hubiera asistido a ese único curso en la universidad, la Mac nunca habría tenido tipos múltiples o fuentes proporcionalmente espaciadas. Además, puesto que Windows solo copió la Mac, es probable que ninguna computadora personal la tendría. Si nunca me hubiera retirado, nunca habría asistido a esa clase de caligrafía, y las computadoras personales no tendrían la maravillosa tipografía que tienen. Por supuesto, era imposible conectar los puntos mirando hacia el futuro cuando estaba en la universidad. Sin embargo, fue muy, muy claro mirando hacia el pasado diez años después. Reitero: no pueden conectar los puntos mirando hacia el futuro; solamente pueden

conectarlos mirando hacia el pasado. Por lo tanto, tienen que confiar en que los puntos de alguna manera se conectarán en su futuro. Tienen que confiar en algo: su instinto, el destino, la vida, el karma, lo que sea. Esta perspectiva nunca me ha decepcionado, y ha hecho la diferencia en mi vida.

Adaptado de Jobs, S. (12 de junio de 2005). Discurso de Steve Jobs en la Universidad de Stanford 2005. Recuperado de <https://mercadeoglobal.com/blog/textos-del-celebre-discurso-de-steve-jobs-en-la-universidad-de-stanford/#:~:text=Discurso%20de%20Steve%20Jobs%20en%20la%20Universidad%20de%20Stanford%202005,-Gracias.&text=Tengo%20el%20honor%20de%20estar.estado%20de%20una%20graduaci%C3%B3n%20universitaria>

1. Dos ejemplos de anáfora
2. Tres ejemplos de conectores de diferente tipo
3. Un ejemplo de hiperónimo-hipónimos
4. Un ejemplo de recurrencia estructural por paralelismo
5. Dos ejemplos de recurrencia léxica parcial
6. Dos ejemplos de recurrencia léxica total
7. Un ejemplo de elipsis
8. Un ejemplo de catáfora
9. Un ejemplo de reiteración mediante sinónimos
10. Un ejemplo de anáfora pragmática

Texto 2

Mientras usted lee estas palabras, está tomando parte en una de las maravillas del mundo natural. Usted y yo pertenecemos a una especie dotada de una admirable capacidad, la de formar ideas en el cerebro de los demás con exquisita precisión. Y no me refiero con ello a la telepatía, el control mental o las demás obsesiones de las ciencias ocultas. Incluso para los creyentes más convencidos, estos instrumentos de comunicación son **burdos** en comparación con una capacidad que todos poseemos: el lenguaje. Con solo hacer unos ruiditos con la boca, conseguimos que en la mente de otra persona surjan nuevas combinaciones de ideas. Esta capacidad nos resulta tan natural que tendemos a pasar por alto lo asombrosa que es.

La capacidad de leer y escribir hace que nuestra comunicación sea aún más impresionante, pues incluso es capaz de salvar los obstáculos del espacio, el tiempo y nuestro mutuo desconocimiento. Sin embargo, la escritura es solo un accesorio opcional. El verdadero motor de la comunicación verbal es el lenguaje hablado que adquirimos de niños.

En cualquier historia natural de la especie humana, el lenguaje se destaca como rasgo prominente. Con toda seguridad, un ser humano aislado es una impresionante obra de

ingeniería y una máquina de resolver problemas. No obstante, una persona sola, sin compañía, no llamaría demasiado la atención a un observador extraterrestre. Lo verdaderamente notable de la condición humana se refleja en el hecho de que el lenguaje conecta a los miembros de una comunidad con una red de información compartida con unos formidables poderes colectivos. Cualquiera se puede beneficiar de los toques de genialidad, los golpes de fortuna o el saber espontáneo de cualquier otra persona, viva o muerta. Además, las personas pueden trabajar en equipo, coordinando sus esfuerzos mediante acuerdos negociados. Como consecuencia de ello, el homo sapiens es una especie que, sin ser muy distinta de las algas marinas o las lombrices de tierra, ha originado cambios perdurables en este planeta.

El lenguaje se halla tan íntimamente entrelazado con la experiencia humana que apenas es posible imaginar la vida sin él. Si uno se encuentra a dos o más personas juntas en cualquier rincón de la Tierra, lo más probable es que estén conversando. Cuando uno no tiene con quien hablar, se pone a hablar consigo mismo, con su perro o incluso con sus plantas. En nuestras relaciones sociales no se admira la rapidez, sino la labia: el orador que nos hechiza con sus palabras, el seductor que nos conquista con su verbo, o el niño persuasivo que convence a su testarudo padre. La afasia, la pérdida del lenguaje a consecuencia de un daño cerebral, es un mal devastador, y en casos muy severos de esta enfermedad, la familia del afectado llega a sentir que lo han perdido para siempre.

Este texto trata del lenguaje humano. A diferencia de la mayoría de los textos que llevan la palabra *lenguaje* en su título, no tiene la intención de reñir a nadie por usarlo incorrectamente, de informar sobre el origen de los giros idiomáticos o las expresiones coloquiales, o de entretener a base de **palíndromos**, **anagramas**, **epónimos** o con curiosos nombres de animales como «piara de cerdos». Mi propósito no es hablar del español, el inglés u otra lengua en particular, sino de algo mucho más elemental: el instinto de aprender, hablar y entender el lenguaje.

El conocimiento que hoy día se tiene de las capacidades lingüísticas presenta unas **implicaciones** revolucionarias para entender lo que es el lenguaje, el papel que desempeña en los asuntos humanos y nuestro concepto mismo de humanidad. Cualquier persona con educación tiene opiniones formadas acerca del lenguaje. Sabe que es la invención cultural más importante que ha hecho el hombre, el ejemplo paradigmático de su capacidad de emplear símbolos y un hito biológico sin precedentes que lo separa irrevocablemente de otros animales. También sabe que el lenguaje moldea el pensamiento y que las diversas lenguas hacen que sus hablantes se formen conceptos distintos de la realidad. Asimismo, es consciente de que los niños aprenden a hablar a base de imitar a los adultos que les rodean.

Sabe que antiguamente se fomentaba en la escuela el uso de gramáticas más sofisticadas, pero que unos sistemas educativos cada vez más raquíticos, unidos a las aberraciones de la cultura popular, han llevado a un preocupante empobrecimiento de la capacidad del ciudadano medio de construir correctamente las frases de su idioma.

Todas y cada una de estas típicas opiniones son incorrectas. Y todo por una sencilla razón. El lenguaje no es un artefacto cultural que se aprende de la misma forma que se aprende a leer la hora o a rellenar una instancia. Antes bien, el lenguaje es una pieza singular de la maquinaria biológica de nuestro cerebro. El lenguaje es una habilidad compleja y especializada que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal, se despliega sin que tengamos conciencia de la lógica que subyace a él, es cualitativamente igual en todos los individuos, y es muy distinto de las habilidades más generales que tenemos de tratar información o comportarnos de forma inteligente. Por estos motivos, algunos científicos **cognitivos** han definido el lenguaje como una facultad psicológica, un órgano mental, un sistema neural y un módulo computacional. Sin embargo, yo prefiero un término más pintoresco como instinto, ya que esta palabra transmite la idea de que las personas saben hablar en el mismo sentido en que las arañas saben tejer sus telas. Tejer una tela no es el invento de una araña anónima y genial, ni depende de si la araña ha recibido o no una educación apropiada o posee una mayor aptitud para actividades espaciales o constructivas. Las arañas tejen sus telas porque tienen cerebro de araña, y eso les impulsa a tejer y les permite hacerlo bien. Aunque hay diferencias entre las telarañas y las palabras, quisiera que el lenguaje pudiera verse de esta manera, ya que así entenderíamos mejor su naturaleza.

Adaptado de Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.

1. Cite dos ejemplos de progresión temática (diferentes).
2. Cite un ejemplo de anáfora difusa.
3. Cite dos ejemplos de catáfora.
4. Cite dos ejemplos de recurrencia léxica parcial.
5. Cite un ejemplo de recurrencia estructural por paralelismo.
6. Cite un ejemplo de reiteración léxica de lo designado.
7. Cite una reiteración mediante de hiperonimia-hiponimia.
8. Cite dos ejemplos elipsis.
9. Cite un ejemplo de reiteración mediante sinónimos.
10. Cite tres ejemplos de conectores discursivos y su respectiva función.

Actividad 3

Redacte un párrafo expositivo en el cual se use un caso de cohesión gramatical, un caso de cohesión léxica y, finalmente, un caso de cohesión mediante conectores. Use para este último caso un conector causativo. Una vez terminado el párrafo señale los mecanismos de cohesión que ha usado. El tema desarrollado debe ser una de las consecuencias principales de la escasez de agua en el mundo.

Ejemplo

Se requiere un cambio inmediato para no agotar el suministro del *líquido vital, este* debe provenir de todos los habitantes de la **Tierra. El planeta** no solo de grandes industrias, *sino* de una dosificación racional de todos los recursos.

Tarea

Enviar al correo electrónico de la profesora (p.aranavera@up.edu.pe) la redacción de un párrafo de desarrollo diferente en el que se apliquen los mecanismos cohesivos desarrollados en esta sesión. Para ello, deben revisar el PPT de la sesión.

SESIÓN 6

Logro: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión gramatical cuando escribe un texto expositivo.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|----------------------------------|--|---------------|---|
| Inicio de la sesión | El profesor presenta los párrafos enviados vía correo electrónico. Asimismo, vuelve a ubicarlos en la etapa en la que se sitúa el desarrollo del alumno. | 10 | Material solicitado |
| Motivación | Se pide a los estudiantes que señalen en sus párrafos de tarea los mecanismos de cohesión que reconocen (actividad 1). Los párrafos pueden mostrarse a los demás compañeros para poder analizarlos y discutir los mecanismos empleados. | 10 | Material solicitado |
| Adquisición | Sirviéndose del PPT, el docente complementa la explicación enfatizando en la cohesión gramatical, de manera que se explique de forma aplicativa las formas en que esta se explicita en el texto. | 15 | Ppt Pc Proyector Material de clase |
| Transferencia/ evaluación | <p>Los estudiantes redactarán en parejas párrafos en los que se aprecie el uso de anáforas (actividad 2).</p> <p>Luego, los estudiantes explicarán brevemente los recursos anafóricos y catafóricos, y elaborarán ejemplos de este último tipo (actividades 3 y 4).</p> <p>Los estudiantes elaborarán un párrafo con dos soluciones a un problema propuesto. Para ello contarán con dos fuentes indicadas en el material (actividad 5).</p> <p>Las fuentes de la actividad anterior se subrayarán y sumillarán con el fin de extraer una lluvia de ideas para elaborar un organizador gráfico.</p> | 50 | Material de clase |
| Cierre | Resumen breve de la sesión | 5 min | Material de clase |

Indicaciones para la próxima sesión:

Los alumnos deben traer a clase sus párrafos de desarrollo corregidos a partir de los temas desarrollados en la sesión.

Programa Innovador

Sesión 6

La cohesión gramatical

Actividad 1

En pareja, revise el párrafo de desarrollo que el profesor les asignó como tarea la semana anterior y defina qué mecanismos de cohesión gramaticales empleó. A partir de ese caso, redacte ideas en las que se evidencien por lo menos tres casos adicionales de anáforas (proforma gramatical, artículo y deixis discursiva).

Ejemplo

Los cambios en el clima están ligados a un aumento de los conflictos sociales y la violencia en todo el mundo, según concluye **un estudio estadounidense de la Universidad de California y la Universidad de Princeton** **que** publica la revista Science y **que** está basado en datos procedentes de los seis continentes y recabados a lo largo de los últimos 12.000 años. **El** trabajo muestra que el clima terrestre afecta a las relaciones humanas más de lo que se pensaba. Como se adelanta **al inicio**, se ha detectado un incremento en los ataques domésticos en las últimas sequías de India y Australia, así como un aumento de los crímenes y las violaciones durante la ola de calor que azotó a EE. UU. el año pasado.

Caso de proforma gramatical: relativo “que”

Caso de artículo: «un» y «el»

Caso de deixis textual o discursiva: “al inicio”

Tomado de National Geographic. (5 de septiembre de 2010). La contaminación del aire. Recuperado de <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/la-contaminacion-del-aire>

Actividad 2

Luego de escuchar la exposición del profesor, explica brevemente cuáles son los principales recursos cohesivos de tipo anafórico.

Actividad 3

Vincula las siguientes oraciones mediante mecanismos de cohesión gramatical. Solo emplee los siguientes recursos: demostrativos, pronombres de tercera persona y adverbios.

- La contaminación acústica es una de las menos tangibles.
La contaminación acústica afecta decisivamente al bienestar y desarrollo de seres humanos y animales.

La contaminación acústica implica un ruido molesto y manifestado de forma excesiva.

El ruido molesto y excesivo altera negativamente las condiciones adecuadas de vida.

La contaminación acústica se caracteriza por no dejar residuos físicos ni se mantiene en el tiempo.

- Existen distintos tipos de contaminación del medio ambiente.

La contaminación atmosférica surge de la liberación de partículas de sustancias químicas a la atmósfera.

La contaminación hídrica se debe a la emisión y liberación de sustancias químicas contaminantes en aguas de río o de mar.

La contaminación de los suelos es provocada por sustancias químicas.

Los suelos se vuelven inhabitables o improductivos por las sustancias químicas.

Existen otros tipos de contaminación.

Actividad 4

En pareja, discute la información desarrollada por el profesor sobre las catáforas como mecanismos gramaticales de cohesión textual. Sobre la base de la discusión, introduzca tres catáforas para las secuencias subrayadas en el siguiente fragmento.

Comenzó el verano pasado. Cada noche, después de que el reloj marcase las doce, Daniel Tay cerraba puertas y ventanas y se preparaba para que pronto su habitación se llenara de un olor acre, como si se quemara goma, y tuviera dificultades para respirar. En los próximos meses, el extraño olor volvería cada noche, como un reloj. Solo más tarde descubrió las fábricas de reciclaje ilegal que quemaban plástico en secreto. En aquel entonces Tay no sabía que China había decidido prohibir la importación de residuos plásticos extranjeros. Es por esta razón que la mayor parte de residuos de plástico del mundo terminaron en Malasia.

Adaptado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-47226132>

Actividad 5

Luego de discutir y aplicar los diversos mecanismos de cohesión gramatical. Redacte un párrafo de desarrollo sobre dos medidas que permitirían controlar el aumento de la temperatura en el mundo. Para la redacción use las siguientes fuentes:

- National Geographic. (2018). Es posible frenar el calentamiento global. Recuperado de <https://www.ngenespanol.com/fotografia/frenar-calentamiento-global/>.
- BBC Mundo. (2018). Por qué 2030 es la fecha límite de la humanidad para evitar una catástrofe global. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45785972>.

Preguntas de autoevaluación

- ¿Qué medida remedial llamó más tu atención?, ¿por qué?
- Tomando en cuenta las fuentes que has leído sobre el tema, ¿qué tipo de solución correspondería al aumento de plástico en los océanos?, ¿por qué?
- ¿Cuál(es) de las medidas propuestas podría aplicarse en la descontaminación marina? Fundamenta tu respuesta.

SESIÓN 7

Logro: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión léxica cuando escribe un texto expositivo.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|----------------------------------|--|---------------|--------------------------------|
| Inicio de la sesión | El profesor recuerda a los estudiantes la etapa en la que se sitúa el desarrollo del programa y hace un repaso de los logros conseguidos hasta ahora. Luego, anticipa el desarrollo de la sesión. | 5 | Material de clase |
| Motivación | El profesor presenta un párrafo con variados recursos de cohesión léxica para que los estudiantes los identifiquen y den un ejemplo similar de cada uno (actividad 1). Se inicia una breve puesta en común a partir de las participaciones de los estudiantes. | 10 | Pizarra |
| Adquisición | Sirviéndose del PPT, el docente complementa la explicación enfatizando la cohesión léxica, de manera que se explique de forma aplicativa las formas en que esta se explicita en el texto. Se identifican mecanismos de cohesión léxica en un párrafo y se agregan otros más (actividad 2). | 25 | PPT Material de clase |
| Transferencia/ evaluación | Para comprobar la comprensión de las explicaciones de cohesión gramatical y léxica, se cambiarán estos recursos en un párrafo que se presenta en el material (actividad 3). Asimismo, en parejas se elaborará un párrafo con mecanismos de cohesión léxica (actividad 4) y sobre este se agregarán otros casos posteriormente (actividad 5). Finalmente, se redactará un párrafo de desarrollo sobre la base de una infografía; de esta manera se pondrán en práctica todos los mecanismos de cohesión estudiados hasta ahora (actividad 6). | 45 | Material de clase |
| Cierre | Resumen breve de la sesión. Puede hacerse un esquema. | 5 | Pizarra |

Indicaciones para la próxima sesión:

Los alumnos deben traer a clase sus párrafos de desarrollo corregidos a partir de los temas desarrollados en la sesión.

Además, deben revisar las diapositivas pertinentes para la siguiente sesión.

Programa Innovador

Sesión 7

La cohesión léxica

Actividad 1

Observe el siguiente párrafo. Identifique los mecanismos de cohesión léxica que se presentan. Guíense de las palabras resaltadas.

Ejemplo

Los países industrializados *ejecutaron* medidas para reducir los niveles de *agentes contaminantes: dióxido de azufre, niebla tóxica y humo*. Ø Se realizaron para mejorar la salud de sus habitantes. La *ejecución* generó *resultados* no previstos hasta hace poco: los niveles de dióxido de azufre más *bajos* podrían, de hecho, *empeorar* el calentamiento del *globo*, pues genera niveles más *altos* de temperatura. Este *resultado* es comparable a la reducción de la cantidad de este compuesto presente en la atmósfera, el cual hace que pase más luz solar, y *agrava* la situación, puesto que calienta la *Tierra*. Este efecto es *monstruoso* cuando cantidades altas en la atmósfera de otros gases invernadero hacen que se retenga el calor adicional.

Tomado de National Geographic. (5 de septiembre de 2010). La contaminación del aire. Recuperado del siguiente enlace: <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/la-contaminacion-del-aire>

Actividad 2

En pareja, revise el párrafo de desarrollo que el profesor les asignó como tarea la semana anterior y defina qué recursos de cohesión gramatical usó. A partir de ese caso, redacte ideas en las que se evidencie por lo menos tres casos adicionales de cohesión léxica (reiteración de un lexema, reiteración del significado, la elipsis y equivalencias referenciales).

Actividad 3

Luego de escuchar la explicación del profesor, cambia los mecanismos de cohesión gramatical del siguiente párrafo por mecanismos de cohesión léxica.

La implementación adecuada de programas de chatarreo en el país contribuirá a evitar emisiones contaminantes a la atmósfera, que pueden llegar hasta 2 mil toneladas de material particulado fino (PM2,5) y otros contaminantes nocivos para la salud. Así, podrá evitarse también la emisión de 10 millones de toneladas de CO₂. Esto, evidentemente, tendrá una repercusión positiva en la economía nacional. La directora general de Calidad Ambiental

del Ministerio del Ambiente indicó que la implementación satisfactoria de programas de chatarreo coadyuvarán a la mejora de la calidad del aire a nivel nacional por la reducción de gases contaminantes nocivos para la salud y gases de efecto invernadero (GEI), lo cual repercutirá positivamente en ahorros en salud y ambiente, con montos que pueden ser de hasta US\$ 170 millones y US\$ 70 millones, respectivamente.

Tomado de <https://sinia.minam.gob.pe/novedades/calidad-aire-pais-mejorara-implementation-programas-chatarreo>

Actividad 4

En parejas, discute la información desarrollada por el profesor sobre la reiteración parcial y la reiteración total de lexemas como mecanismos de cohesión textual de tipo léxico. Con base en la discusión, plantee tres ejemplos vinculados con el eje temático desarrollado hasta el momento: «la contaminación ambiental».

Actividad 5

A partir del párrafo redactado en la actividad 1, incluya un caso de cohesión léxica basada en relaciones de conocimiento compartido. Luego responde las preguntas.

Ejemplo

La falta de agua es uno de los grandes problemas que enfrenta la capital. El líquido elemento solo es valorado cuando no se tiene.

Tomado de National Geographic. (5 de septiembre de 2010). La contaminación del aire. Recuperado del siguiente enlace: <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/la-contaminacion-del-aire>

- ¿Cuál fue el tema del párrafo que redactaste?
- ¿Cuál es el propósito del texto que redactaste?
- ¿A quién o quiénes estará dirigido el texto?
- ¿Qué información específica que has leído en las fuentes te permitirá responder la consigna planteada?
- ¿Qué ejemplos o casos específicos podrías incluir en tu texto?

Actividad 6

En parejas, evalúen la infografía que se presenta a continuación y elaboren sobre la base de esta un párrafo de desarrollo en el cual predomine la cohesión de tipo léxico.

CONTAMINACIÓN DEL AIRE – LA ASESINA SILENCIOSA



La contaminación del aire es un importante riesgo medioambiental para la salud. Reduciéndola, los países pueden reducir:



Los accidentes cerebrovasculares

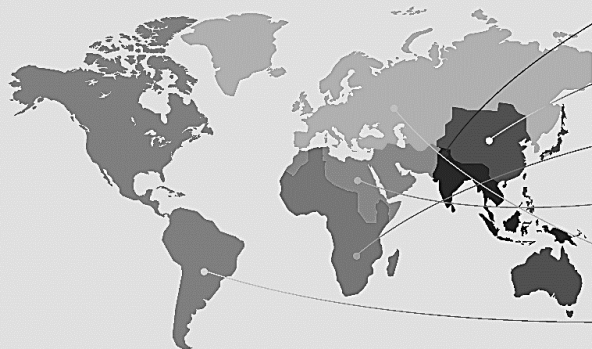


Las enfermedades del corazón



El cáncer de pulmón y las enfermedades respiratorias crónicas o agudas, entre ellas el asma

ESTIMACIONES DEL NÚMERO DE MUERTES POR REGIONES DE LA OMS:



Más de 2 millones en la Región de Asia Sudoriental

Más de 2 millones en la Región del Pacífico Occidental

Cerca de 1 millón en la Región de África

Unas 500 000 en la Región del Mediterráneo Oriental

Unas 500 000 en la Región de Europa

Más de 300 000 en la Región de las Américas

AIRE LIMPIO PARA LA SALUD

#ContaminaciónDelAire



SESIÓN 8

Logro: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión mediante conectores cuando escribe un texto expositivo.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|----------------------------------|---|---------------|--|
| Inicio de la sesión | El profesor recuerda a sus alumnos las actividades realizadas durante la sesión anterior. Asimismo, vuelve a ubicarlos en la etapa en la que se sitúa el desarrollo del programa. Luego, anticipa el logro de la sesión. | 5 | Pizarra |
| Motivación | El profesor apunta varias oraciones en la pizarra de manera poco organizada para que los estudiantes las vinculen y también las relacionen mediante el uso de conectores. El docente señala la importancia de este recurso de cohesión para que un texto sea adecuado. | 5 | Pizarra |
| Adquisición | Sirviéndose del PPT, el docente complementa la explicación enfatizando en la cohesión a través de conectores, de manera que se explique de forma aplicativa las formas en que esta se explicita en el texto. Puede sugerir a sus alumnos que revisen los materiales de autoaprendizaje correspondientes. | 20 | PPT |
| Transferencia/ evaluación | En parejas, analizarán un párrafo para identificar los conectores y la relación que estos implican en el texto, además, se agregarán oraciones para comprobar la aplicación de este recurso (actividad 1). Luego, se corregirá un párrafo con problemas lógicos en la conexión de ideas (actividad 2) y también se completarán oraciones para validar que no solo identifica los conectores, sino que también pueden aplicarse las relaciones (actividades 3 y 4). Finalmente, se verá un video como base para redactar un párrafo en el que se establezcan todas las relaciones de cohesión (actividad 6). | 60 | Proyector, pizarra, material de clase. |
| Cierre | Resumen breve de la sesión | 5 | Pizarra |

Indicaciones para la próxima sesión:

Los párrafos de desarrollo corregidos a partir de los temas desarrollados en la sesión deben enviarse al correo electrónico de la profesora antes de la siguiente sesión.

Programa Innovador

Sesión 8

La cohesión mediante conectores

Actividad 1

En parejas, revisen el siguiente párrafo de desarrollo e identifiquen los conectores, así como la relación lógica que implican.

Las soluciones al problema del calentamiento global implican planes muy ambiciosos de adaptación; *además*, es capital reducir emisiones de agentes contaminantes. Ecosistemas forestales, agrarios, *la costa*, la política hidrológica, etcétera se deberán adaptar, *aunque* esta sea una tarea compleja. Para ello, sin duda, las *soluciones basadas en la naturaleza* son más baratas que las actuales de hormigón; *sin embargo*, son las menos difundidas y usadas. Grandes proyectos como el *cinturón verde mediterráneo* son indispensables y ágiles, *mientras que* las campañas de sensibilización siguen siendo una acción más lenta y de menor impacto. El último informe IPCC señala que la falta de respuestas «puede socavar el desarrollo sostenible, y las respuestas de adaptación pueden apoyar el alivio de la pobreza, la seguridad alimentaria, los ecosistemas saludables, la igualdad y otras dimensiones del desarrollo sostenible».

Adaptado de El País. (9 de enero de 2019). 2019, el año de la descarbonización.

Recuperado de

https://elpais.com/elpais/2019/01/03/planeta_futuro/1546534142_780121.html

Actividad 2

Completa las siguientes oraciones según el conector indicado.

- El 90 % de contaminación ambiental se origina en el transporte, en consecuencia, _____.
- La escasez de agua deja de satisfacer las demandas de mucha gente, debido a que _____.
- La deforestación tiene muchos efectos negativos, por ejemplo, _____.
- Un informe demostró en 2016 que alrededor del 40 % de productos que se producen en el mundo se desperdician, es decir, _____.
- Contaminar el medioambiente es grave para nuestro planeta; asimismo, _____.

Actividad 3

Luego de escuchar la explicación del profesor, identifica las ideas que se hayan relacionado de manera incorrecta.

La humanidad tiene los medios necesarios para reducir drásticamente las emisiones de gases de efecto invernadero y así evitar las consecuencias catastróficas del calentamiento global. **Aunque**, a fin de estabilizar el clima, la transición de combustibles fósiles —como carbón y petróleo— se debe llevar a cabo a lo largo de varias décadas, según el informe final presentado este año por el Panel Intergubernamental del Cambio Climático (PICC), **porque** el mensaje más poderoso de este informe es que la sociedad humana, en su conjunto, debe empezar a cambiar su estilo de vida y sus patrones de consumo. Describe las opciones que pueden tomar las comunidades, desde la explotación de más fuentes de energía renovables, como la eólica y la solar, hasta el uso de bombillas más eficaces, así como la siembra de árboles. **Sin embargo**, el informe señala que los países deben adoptar políticas que fijen un precio para las emisiones de carbono y ofrezcan incentivos para fomentar el desarrollo de tecnologías energéticas más eficientes.

Actividad 4

Complete las siguientes oraciones con conectores de distinto tipo.

- La extensión del hielo marino del Ártico se ha reducido en los últimos 15 años
- Muy pocas veces pensamos qué es lo que produce la contaminación y de qué manera podemos incidir en ella
- Las imágenes de islas de desechos flotantes, una gigantesca acumulación de plásticos más grande que países enteros, se están volviendo dolorosamente familiares últimamente.
- El listado de fuentes de ruido es enorme y produce efectos en nuestra salud.
- El pasado 2 de agosto, grupos de ambientalistas denunciaron el derrame de petróleo en las costas venezolanas del Atlántico.

Actividad 5

Sobre la base del siguiente video «Carl Sagan sobre el calentamiento global», el cual puede recuperarse del enlace <https://www.youtube.com/watch?v=YJQ-6p9qvG4>, redacte un párrafo en el que se usen por lo menos tres conectores.

Ejemplo

El reporte para revertir la situación ambiental que enfrentamos actualmente también incluye medidas que se pueden tomar **a nivel individual**: *en primer lugar*, comprar menos carne, leche, queso y mantequilla y más alimentos de temporada producidos localmente (además de desperdiciar menos comida); *en segundo lugar*, conducir automóviles eléctricos y caminar o usar la bicicleta para desplazamientos cortos; *finalmente*, tomar trenes y buses en lugar de aviones.

Fuente: BBC Mundo. (8 de octubre de 2018). Por qué 2030 es la fecha límite de la humanidad para evitar una catástrofe global. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45785972>

Antes de redactar responde las siguientes preguntas.

- ¿Cuál será el tema del párrafo que redactarás?
- ¿Cuál es el propósito del texto que redactarás?
- ¿A quién o quiénes estará dirigido el texto?
- ¿Qué información específica que has procesado en el video te permitirá responder la consigna planteada?, ¿qué ejemplos o casos específicos podrías incluir en tu texto?

SESIÓN 9

Logro: El alumno redacta grupalmente un texto expositivo de cuatro párrafos basado en una consigna de redacción específica.

| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|-------------------------|--|---------------|--------------------------------|
| Introducción | El profesor solicita a los alumnos que tengan sobre sus carpetas el material de trabajo y explica que esta es la última sesión previa. Se revisa la situación comunicativa propuesta. Se recuerda que para cumplir con la tarea encomendada se deben seguir las etapas del proceso de redacción: seleccionar la información de las fuentes, seleccionar y organizar el contenido, redactar el texto. | 5 | |
| Redacción grupal | Se dividen los estudiantes en tres grupos, de manera que a cada uno le corresponda una lectura. | 5 | Pizarra Plumones de colores |
| | El docente indica que cada grupo preparará una presentación de la información de cada lectura, con el fin de compartir los datos de cada una de estas. | 15 | |
| | Los estudiantes presentarán la información en una puesta en común. En ella, deben tomar apuntes, pues a partir de este proceso recogerán las ideas que servirán de insumo para la redacción final del texto. | 15 | |
| | Con la información recabada, deben elaborar un esquema de redacción. | 10 | |
| | Los estudiantes proceden a redactar el borrador | 25 | |
| | El docente presenta las redacciones y comenta en una puesta común los textos redactados por los tres grupos. | 15 | |

Programa Innovador

Sesión 9

Redacción grupal

Actividad

A partir de las siguientes fuentes, redacte un texto de acuerdo con la consigna indicada. Para ello, siga las instrucciones del profesor durante la sesión.

Consigna de redacción

En el Programa Innovador, se te plantea redactar un párrafo introductorio sobre las principales causas de contaminación ambiental en el Perú. El texto se redactará en grupos y debe ser escrito pensando que será leído por la comunidad universitaria.

Fuente 1

En el año 2001, se publicó el Reglamento de Estándares de Calidad Ambiental (ECA) del Aire, donde se identificaron 13 ciudades a nivel nacional con problemas de contaminación del aire, que eran principalmente las ciudades grandes de la costa y algunas de la sierra y selva.

Esta norma también señalaba que deberían generarse grupos de trabajo, denominados GESTA (Grupo de Estudio Técnico Ambiental para la Calidad del Aire), que deberían estar conformados principalmente por las autoridades, en este caso, la municipalidad provincial, porque era un problema local. Nuestro principal objetivo es sensibilizar y educar.

¿Cuál ha sido el público más dispuesto a aprender y colaborar?

El público más predispuesto han sido los jóvenes, por su entusiasmo y afán de conocimiento. En segundo lugar, ha sido el sector educación; no solamente los profesores, sino también los niños que van a la escuela y asisten a charlas que ofrecen nuestros especialistas, o la misma gente de la UGEL relacionada a la protección ambiental.

Y un sector bastante complicado ha sido el de las autoridades, porque como siempre hay un enfoque cortoplacista, se busca atender los problemas más urgentes. Por eso, el Minam está desarrollando un programa, con el Banco Mundial, para dotar de redes de monitoreo continuo de calidad del aire a seis ciudades del país: Chiclayo, Piura, Trujillo, Iquitos, Huancayo y Cusco.

¿Y coincide que son esas ciudades las más contaminadas?

Así es. Hemos ordenado las 196 provincias que tiene el país en función a sus problemas de contaminación atmosférica. Y por el tamaño de la población y la envergadura del problema, y el presupuesto que también nos limita, hemos hecho una priorización a nivel de programa de las ciudades con mayores problemas de contaminación atmosférica.

¿Cuáles son los principales problemas que se han detectado?

En las ciudades de la costa y en algunas ciudades grandes de la sierra y selva, el problema fundamental es el parque automotor, no solamente por la antigüedad de los vehículos, sino también por la calidad del combustible. En la zona norte del país, tenemos por lo menos un combustible de bajísima calidad. En la zona sur, ya se está trabajando con combustibles limpios. Pero en la zona norte, en la selva, todavía tenemos combustibles sucios.

Un segundo problema es que, en ciudades donde hay una concentración importante de industrias, estas no están reguladas al 100%. Por ejemplo, identificamos el tema de los hidrocarburos, de la minería, de la pesca; pero nos olvidamos de las ladrilleras, de los calderos

industriales, de las fundiciones, que también merecen una atención especial. Por ello, el Minam viene trabajando con el Ministerio de la Producción y otros ministerios para implementar los Límites Máximos Permisibles (LMP) que permitirían controlar estas actividades y, por ende, ayudar a reducir más la contaminación.

En Lima y en otras ciudades del país, se ha logrado detener y revertir la tendencia creciente de la contaminación. En los últimos quince años, la tendencia era que la contaminación seguiría creciendo, porque también crecía el parque automotor no regulado, no había un programa de modernización de las refinerías, no había un programa de respiro de vehículos antiguos, no teníamos masificado el gas. Creemos que, como estamos trabajando, en un plazo de tres a cinco años podremos conseguir que la mayor cantidad de ciudades tenga controlado el problema de la contaminación y puedan alcanzar finalmente los Estándares de Calidad Ambiental.

El Minam ya entregó 16 planes de acción. ¿Cómo podría resumirlos?

El plan de acción nace de un diagnóstico, no solamente ambiental, sino también de salud. Se identifica cómo está presente la contaminación atmosférica, qué parámetro es el crítico, cuál es la incidencia de casos de salud que reflejan esa problemática, cuáles son las fuentes principales de contaminación en la ciudad; y con ello se proponen medidas. Las medidas van desde carácter administrativo, es decir, fortalecimiento institucional; hasta de tipo operativo, es decir, implementación de redes de monitoreo o vigilancia, revisiones técnicas, controles a los vehículos, desarrollo de proyectos para mejorar la circulación de los vehículos en las ciudades, crecimiento de áreas verdes, mayor número de cobertura vegetal, etc. O sea, las medidas en general son propias de cada ciudad, después viene la parte de intervención a las fuentes específicas; por ejemplo, si hay plantas pesqueras, habrá monitoreo participativo para conocer, junto a la autoridad de fiscalización, en este caso OEFA, y el GESTA, el estado de la calidad del aire.

¿Cuáles son los principales logros y retos, del programa a lo largo de este tiempo?

El principal logro es que tenemos unos planes que sirven justamente para que las autoridades tengan una hoja de ruta y tomen acción. Otro logro importante es que con las autoridades nacionales, Ministerio de Transporte y el de Energía y Minas, hemos podido conseguir que más de 50% del país tenga acceso a un combustible diésel limpio. También hemos conseguido ir avanzando en la implementación de diversos instrumentos de regulación, por ejemplo, el índice de nocividad, que es un instrumento que ayuda a poder establecer un impuesto selectivo al consumo basado en que el combustible más contaminante debe pagar más impuesto. Así, el menos contaminante debe pagar menos impuestos. Eso fue recogido por el Ministerio de Economía en su momento y ha venido siendo aplicado de manera que desincentive el uso de diésel contaminante o gasolina muy contaminante.

Otro logro también es el haber promovido la Ley de Aire Limpio; hemos presentado esa ley al Consejo de Viceministros. Esperemos que sea aprobada y pase al Congreso, o en todo caso que siga el trámite que tiene que seguir.

Tomado de PUPC. (26 de abril de 2016). La principal causa de la contaminación del aire en el Perú es el parque automotor. Recuperado de <https://www.pucp.edu.pe/climadecambios/entrevistas/la-principal-causa-de-la-contaminacion-del-aire-en-el-peru-es-el-parque-automotor/>

En el marco del evento “Energía Limpia, Contaminación y Conservación Marina: WWF & R4W” realizado en la PUCP por la organización RUA NODO PUCP, Carlos Calagua, especialista en tortugas marinas, cetáceos y contaminación marina, brinda alcances sobre la situación del mar peruano y la necesidad de generar mayores investigaciones sobre el comportamiento migratorio de diversas especies marinas.

¿Cuál es la situación actual en especies marinas en Perú?

El Programa Marino de WWF, empezó enfocándose en la sostenibilidad de pesca, la cual debe ser regulada pero además debe seguir recomendaciones para que las especies puedan vivir en armonía.

En nuestro país, transitan 5 de 7 especies de tortugas marinas; y todas estas especies están en peligro porque hay un sobre posicionamiento entre las zonas de pesca y alimentación de estos animales. La captura incidental ocurre todos los días y como las pesquerías no están bien reguladas no se toman medidas para reducir este problema. Actualmente trabajamos de la mano con el Estado y pescadores artesanales, porque creemos que es importante brindarles recomendaciones para cuidar las especies.

En el norte del país, en el Ñuro, por ejemplo, ¿las tortugas viven en una situación de estrés?

Junto con Serfor estamos al tanto del Plan Nacional de Conservación de Tortugas Marinas, y, por ejemplo, en el sur del país se evidencia el problema de la captura incidental y el consumo de las mismas; mientras en el norte, la interacción humana por parte del turismo no está regulado y existen problemas de degradación del hábitat.

Las tortugas tienen un comportamiento migratorio y regresan a las playas donde nacieron; sin embargo, este comportamiento se ve afectado porque las personas les avientan mucha comida; entonces, estas especies se quedan ahí y como no gastan energía y están engordando. Aún no hay un estudio finalizado, pero sí es un problema que debe abordarse porque si bien hay empresas que realizan turismo formal, muchos pescadores utilizan sus propios botes para obtener otros ingresos; ellos, desde su punto de vista cuidan a las tortugas, pero falta la evidencia científica que compruebe que se está afectando su proceso migratorio.

¿Cuál es la situación del mar peruano?

Se están reportando muchos varamientos de especies a lo largo de la costa sobre todo cetáceos y aves, muchos animales con plásticos dentro del estómago. Muchas personas cuando hacen su tesis, ven el contenido estomacal de las especies y encuentran chapitas y cosas que no debían estar, esto evidencia que la muerte de estos animales se genera porque tenemos un mar contaminado.

¿Cuál sería la solución frente a estos problemas?

Debemos empezar por uno mismo, en casa y en círculos personales, promoviendo las “3r” de todos los residuos que puedan, porque, al fin y al cabo, se estima que el 80% de la contaminación que está en el mar proviene de las ciudades y no de las embarcaciones; hay que romper el esquema que es que la gente te dice estudia y trabaja para que tengas dinero, pues en la situación en la que está el planeta, lo mejor es decir estudia trabaja y piensa cómo con tu estilo de vida y tu trabajo estás contribuyendo al planeta.

¿Cuál es el rol de la academia frente a este problema?

Hace falta mucha investigación en Perú; no hay estudios que evidencien cuántas tortugas pueden morir al año mientras se pesca, pero estamos tratando de hacer lo posible para reducir su impacto. No se conocen estudios sobre contaminación marina y es importante que desde distintas carreras o especialidades se generen investigaciones; por ejemplo, desde la carrera

de ingeniería de sistemas se podrían generar soluciones, actualmente estamos diseñando una aplicación para poder tener la trazabilidad de los productos hidrobiológicos, con esta aplicación el pescador o persona que esté en el puerto, va a poder poner información la cual va a servir para saber de dónde salió el pescado que tú comiste y hasta dónde llega; estas normativas se exigen a nivel internacional pero acá aún tenemos mucho por hacer, la idea es que sigamos aportando desde todos los rubros.

Tomado Calagua, C. (23 de mayo de 2018). El 80% de la contaminación marina proviene de las ciudades (entrevista). Recuperado de <https://www.pucp.edu.pe/climadecambios/noticias/el-80-de-la-contaminacion-marina-proviene-de-las-ciudades/>

Fuente 3

No tiene tiempo para entrevistas, es una de las primeras que brinda a un medio de comunicación desde que asumió la dirección del Ministerio del Ambiente de Perú. Nos recibe en su oficina de San Isidro. Tenemos aproximadamente una hora para hablar de minería ilegal, deforestación, estándares de calidad ambiental y las concesiones petroleras en el norte. Incluso sobre la posibilidad de cambiar o revisar algunas normas ambientales. En medio de mapas, fotos y documentos que evidencian la situación de un sector con varias tareas pendientes, empezamos a conversar.

– *¿Siente que estamos en una emergencia ambiental?*

No, pero sí que todos y todas tenemos que tener conciencia ambiental.

– *Tener conciencia sugiere reaccionar inmediatamente, ¿cuál es el tema inevitable, de suma urgencia?*

El de los residuos sólidos. Las ciudades no los están sabiendo manejar. Tenemos casos alarmantes como el de Chiclayo, o acá en la periferia de Lima, en donde hay mucha basura y contaminación. No vamos a tener cero anemia y cero desnutrición, que son los dos grandes retos de este gobierno, si no resolvemos este problema de residuos.

– *O sea, ¿no hay emergencias, pero sí alarmas?*

Sí. En otras zonas, como Puno, preocupa muchísimo la contaminación del agua residual, que es el agua que se usa y que después, sin tratamiento adecuado, está llegando al Lago Titicaca.

– *¿Qué se va a hacer con la situación alarmante del lago Titicaca?*

Parte de lo que ha propuesto el Proyecto Especial Lago Titicaca es el tratamiento del agua, para que no llegue al río como llega hoy, sin cumplir los niveles de tratamiento que debería tener. Y se está haciendo este trabajo de modo consensuado con los diferentes sectores para tener esta planta de tratamiento. En otras regiones el problema del agua está relacionado con pasivos ambientales.

¿Qué pasivos?

Tenemos lugares como Cajamarca. Hablábamos hace poco con el alcalde de Bambamarca y me decía que en Hualgayoc hay más de mil pasivos ambientales.

– *¡Mil!*

Que son de la minería antigua. De esa minería que ya se acabó, ya se cerró, de cuando los relaves se tiraban al río. El Estado tiene que hacer una remediación de ello. Lo que está sucediendo es que llueve y esos pasivos terminan en el río. Entonces, la calidad de agua es un tema crítico.

– Entonces, calidad del agua y residuos sólidos son parte de las alarmas. Y tenemos que pensar el medio ambiente en función de la gente.

Eso es lo más importante, porque el Ministerio del Ambiente debe cautelar las condiciones para que los seres humanos tengamos mejor calidad de vida. Si yo hablo del sistema de áreas naturales protegidas, la razón por la que quiero guardar una muestra representativa de la diversidad, de los diferentes ecosistemas, no solo es paisajística. Al contrario: eso es lo que me asegura tener recursos naturales para esta y las futuras generaciones.

– Hay un grave, gravísimo, problema con la minería ilegal, alentado sobre todo por el tráfico de tierras ¿cuál es el papel del ministerio en esto?

La primera cosa que yo diría sobre eso es que rescato mucho del actual equipo de ministros el que pensemos como equipo y no solo como sectores. Hemos formado un grupo de trabajo con ocho ministros para enfrentar ese problema.

– Ocho ministros para ese tema.

No tengo noticias de que tantos ministros se hayan involucrado directamente para tratar de cerrar un problema como este. Donde son importantes la interdicción, el trabajo de la Policía, de la Marina y del Ejército, para restablecer el principio de autoridad. Donde también es importante un programa de formalización encaminado a que las personas que quieran hacer las cosas bien lo puedan hacer. Ahí el Ministerio de Energía y Minas está liderando ese proceso. Pero también tenemos las otras actividades productivas. En Madre de Dios hay productos maderables, no maderables, agricultura. Ahí el Ministerio de Agricultura está involucrado en ese tema.

– Es decir, ¿tratar de capturar a quienes se dediquen a la minería ilegal, de manera delincencial, pero también persuadir a quienes están en esa actividad para que pasen a otras actividades?

Del diagnóstico en Madre de Dios tenemos que, por lo menos, la mitad de las personas que están ahora trabajando no son de Madre de Dios. Están ahí porque se les ha presentado la oportunidad y han migrado.

– Minería migratoria...

Por supuesto, la gente va donde hay empleo, y si el minero legal o ilegal va a pagar, la gente va a ir ahí. Nosotros creemos que cuando el Estado retome el control del territorio en donde no se puede hacer minería, gran parte de esta gente se va a quedar sin trabajo. Una parte va a retornar a su lugar de origen y la otra va a buscar empleo local. Y lo que también tenemos que cuidar es que en las áreas en donde hay títulos legales permitidos, la actividad minera, o la actividad forestal o productiva, la gente tenga las condiciones para hacer las cosas bien.

– Pero el gobierno anterior dio un paquete legislativo para ampliar el plazo de inscripción de mineras informales, ¿qué van a hacer con eso?

Para nosotros lo importante, es conseguir tres condiciones en la actividad minera que hay en lugares como Madre de Dios y Puno. La primera es el no uso de mercurio; la segunda, es que no haya trata de personas; y la tercera es erradicar el trabajo de menores. Todos los sectores estamos de acuerdo con eso. Lo que nos interesa es empezar un proceso más rápido de formalización. Tenemos que reconocer que en el Estado no solemos ser eficientes en generar condiciones para que la actividad legal sea más barata, más rápida que la actividad ilegal.

– Esa norma no se va a derogar entonces...

No estamos discutiendo la derogatoria de la norma. Lo que tenemos que hacer es apurarnos porque el plazo es largo y no vamos a esperar hasta el último día. Tenemos que coordinar

ahora para resolver el tema de la formalización en este momento, y eso es algo en lo que está trabajando ahora Energía y Minas.

– ***¿No hay un riesgo en que, mediante ese paquete legislativo, le hayan dado poder a los gobiernos regionales para que autoricen operaciones?***

Los dos gobiernos regionales con los que hemos conversado, hace un par de semanas, quieren resolver el problema de la minería ilegal. Yo creo que se están dando cuenta del impacto que este tipo de minería genera en otras actividades y, sobre todo en la gente, es muy grande.

– ***¿Estamos hablando de Madre de Dios y Puno?***

En ambos casos la disposición es no queremos minería ilegal.

– ***¿Qué va a pasar si una bancada del Parlamento pone trabas, presiona?***

Yo creo que una de las cosas en la que estamos avanzando es en identificar aquellos temas que nos tienen que unir a todos. El mejor ejemplo de eso es la promulgación de la Ley de Cambio Climático. Ahí no había un tema de bancadas, de si es Ejecutivo o Congreso. El Congreso aprobó la ley por unanimidad. El Ejecutivo en pleno estuvo presente, todos los ministros, todos los gobernadores regionales. Esa es la muestra más clara de que cuando identificamos temas que realmente requieren del consenso podemos alcanzarlo.

Tomado de Muñoz, F. (21 de mayo de 2018). Ministra del Ambiente de Perú: “No permitiremos la impunidad ambiental”. Recuperado de <https://es.mongabay.com/2018/05/fabiola-munoz-ministra-del-ambiente-de-peru-entrevista/>

SESIÓN 10

Logro: El alumno realiza la prueba de salida de acuerdo con una consigna de redacción.

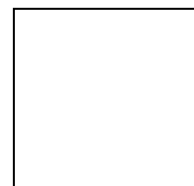
| Momento de clase | Actividades | Tiempo | Recursos o instrumentos |
|-------------------------|---|---------------|--------------------------------|
| Introducción | El profesor hace un recuento de todas las actividades realizadas a lo largo del programa innovador. | 10 | |
| Prueba de salida | A continuación, el docente brinda las indicaciones para la prueba de salida. | 80 | Examen, hojas bond A-4 |

Nota final

Programa Innovador

Sesión 10

Prueba de salida



Redacte, individualmente, un texto de tres párrafos de desarrollo (de cinco oraciones cada uno) sobre las consecuencias principales de la contaminación del aire y la forma en que es posible remediar este problema. Para realizarlo, tome como base el siguiente texto. Los párrafos redactados deben ser pensados para el contexto académico.

Una activista con las manos pintadas de negro para simbolizar la contaminación producida por el petróleo participa en un acto de protesta en Lima, Perú. En ella, los manifestantes exigen al gobierno peruano la toma urgente de medidas para prevenir los derrames que se están produciendo cerca de la capital de país bajo la responsabilidad de Petroperú, la empresa de propiedad del Estado responsable de la gestión del crudo. Esta misma petrolera estatal confirmó el pasado 22 de agosto la existencia de un nuevo derrame en el antiguo y extenso oleoducto que transporta el crudo desde la Amazonía hasta la costa del Pacífico; el quinto en lo que va de año.

Tomado de National Geographic. (24 de agosto de 2016). Oleoductos obsoletos.

Recuperado de https://www.nationalgeographic.com.es/fotografia/foto-del-dia/oleoductos-obsoletos-2_10622

Anexo 2

Rúbrica

| INDICADOR | DESEMPEÑO | | | PUNTAJE |
|--|---|--|---|---------|
| | BÁSICO | EN PROCESO | LOGRADO | |
| <p>Dimensión 1: Cohesión gramatical Desarrolla el tema propuesto a través de párrafos de desarrollo pertinentes, en los que se evidencian los mecanismos cohesivos gramaticales acordes con la situación comunicativa planteada.</p> | <p>Usa la información de las fuentes parcialmente, lo que evidencia un procesamiento general e incompleto del tema. En el desarrollo se evidencia la idea principal y se usa uno o dos mecanismos elementales de cohesión gramatical pronombres relativos y demostrativos, con uno o dos errores de concordancia.</p> | <p>Usa las fuentes como marco informativo para textualizar más de la mitad de los subtemas de la consigna. En los párrafos de desarrollo, delimita de forma progresiva las ideas principales y secundarias, haciendo uso correcto de mecanismos comunes de cohesión gramatical como pronombres de diverso tipo (relativos, demostrativos, posesivos, indefinidos), así como marcas verbales y elipsis.</p> | <p>Usa las fuentes como marco informativo para textualizar de forma cohesionada todos los subtemas de la consigna, a través de los mecanismos de cohesión gramatical. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte. mediante variados mecanismos de cohesión gramatical: pronombres, adverbios, marcas verbales, artículos y elipsis.</p> | |
| | 0-2 puntos | 3-4 puntos | 5-7 puntos | |
| <p>Dimensión 2: Cohesión léxica Utiliza, en la redacción de los párrafos de desarrollo, el léxico como mecanismos cohesivos acordes con la situación comunicativa planteada.</p> | <p>Predomina un registro oral para desarrollar la situación comunicativa. Recurre principalmente a la repetición total como mecanismo de cohesión.</p> | <p>Predomina el registro académico para desarrollar la situación comunicativa en más de la mitad del texto, aunque pueden presentarse una o dos marcas de oralidad. Usa elementos comunes de cohesión léxica como la repetición (total o parcial) o sinónimos.</p> | <p>Recurre al registro académico para desarrollar la situación comunicativa. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte. mediante variados mecanismos de cohesión léxica: repetición (total y parcial), sinónimos, hiperonimia, metáforas y metonimias, denominaciones valorativas y proformas léxicas.</p> | |
| | 0-2 puntos | 3-4 puntos | 5-7 puntos | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Dimensión 3: Conectores Utiliza, en la redacción del texto, conectores que vinculan ideas de manera lógica acordes con la situación comunicativa planteada</p> | <p>Vincula como máximo dos ideas seguidas en el texto, sin emplear conectores. Si los emplea, estos son elementales (de causa o consecuencia), expresan relaciones inadecuadas.</p> | <p>Vincula más de la mitad de las oraciones del texto mediante el uso de conectores comunes, como de causa, consecuencia, adición y contraste. Puede presentar algún error en la relación de ideas o tender al empleo de conectores en exceso.</p> | <p>Emplea correctamente los conectores en la totalidad del texto. Las ideas se vinculan de manera apropiada y se expresan claramente las relaciones de causa, consecuencia, contraste, concesión, adición, aclaración, orden, finalidad, conclusión, equivalencia, ejemplificación y certeza, según las ideas presentadas.</p> | |
| | 0-2 puntos | 3-4 puntos | 5-6 puntos | |

Anexo 4



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Dirección Universitaria de
**INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA (DUICT)**

CONSTANCIA R-187-20-19

El Presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia hace constar que el comité institucional de ética en investigación aprobó la **RENOVACIÓN** del proyecto de investigación señalado a continuación.

Título del proyecto : "Programa innovador para el aprendizaje de los mecanismos de cohesión en la producción de textos expositivos en estudiantes del primer ciclo de la Universidad del Pacífico".

Código de inscripción : 100259

Investigador(es) principal (es) : Arana Vera, Paola Johana

Cualquier enmienda, desviaciones y/u otras eventualidades deberá ser reportada a este Comité de acuerdo a los plazos y normas establecidas. El investigador reportará cada **6 meses** el progreso del estudio y alcanzará un informe al término de éste.

La presente **RENOVACIÓN** tiene vigencia desde el **10 de setiembre del 2019** hasta el **09 de setiembre del 2020**.

Asimismo el Comité toma conocimiento del Informe Periódico de Avances del estudio de referencia. Documento recibido en fecha 02 de setiembre del 2019.

Los términos para su renovación deberán iniciarse por lo menos 30 días previos a su vencimiento.

Lima, 10 de setiembre del 2019.

Dra. Fátima Samalvides Cuba
Presidenta
Comité Institucional de Ética en Investigación

2/06

Av. Honorio Delgado 430, SMP 15102
Apartado postal 4214
(511) 319-0000 anexo 201352
duict@oficinas-upch.pe
www.cayetano.edu.pe

Anexo 5

Validación del programa innovador por diferentes expertos

Primer experto

| | De acuerdo | | Sugerencias |
|--|------------|----|-------------|
| | Sí | No | |
| Sesión 1: El alumno realiza la prueba de entrada de acuerdo con una consigna de redacción. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 2: El alumno reconoce el texto expositivo: estructura, tipos, etc. comparando textos modelo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 3: El alumno distingue los principios de textualidad reconociéndolos y aplicándolos en párrafos de desarrollo de textos expositivos. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 4: El alumno vincula la cohesión y la coherencia con la estructura del texto expositivo identificándolos cuando los emplea. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 5: El estudiante reconoce los tipos de mecanismos de cohesión cuando lee un texto expositivo y puede aplicarlos en la escritura de un párrafo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 6: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión gramatical cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 7: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión léxica cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 8: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión mediante conectores cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Sesión 9: El alumno redacta grupalmente un texto expositivo de cuatro párrafos basado en una consigna de redacción específica. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 10: El alumno realiza la prueba de salida de acuerdo con una consigna de redacción. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |

Jeancarlo García Guadalupe
Magíster en Educación por la Universidad
Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle



Segundo experto

| | De acuerdo | | Sugerencias |
|--|------------|----|-------------|
| | Sí | No | |
| Sesión 1: El alumno realiza la prueba de entrada de acuerdo con una consigna de redacción. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 2: El alumno reconoce el texto expositivo: estructura, tipos, etc. comparando textos modelo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 3: El alumno distingue los principios de textualidad reconociéndolos y aplicándolos en párrafos de desarrollo de textos expositivos. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 4: El alumno vincula la cohesión y la coherencia con la estructura del texto expositivo identificándolos cuando los emplea. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 5: El estudiante reconoce los tipos de mecanismos de cohesión cuando lee un texto | x | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| expositivo y puede aplicarlos en la escritura de un párrafo. | | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 6: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión gramatical cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 7: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión léxica cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 8: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión mediante conectores cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 9: El alumno redacta grupalmente un texto expositivo de cuatro párrafos basado en una consigna de redacción específica. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 10: El alumno realiza la prueba de salida de acuerdo con una consigna de redacción. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |

Sofía Rodríguez Barrios
Lingüista por la Universidad Nacional Mayor
de San Marcos



Tercer experto

| | De acuerdo | | Sugerencias |
|--|------------|----|-------------|
| | Sí | No | |
| Sesión 1: El alumno realiza la prueba de entrada de acuerdo con una consigna de redacción. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 2: El alumno reconoce el texto expositivo: estructura, tipos, etc. comparando textos modelo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 3: El alumno distingue los principios de textualidad reconociéndolos y aplicándolos en párrafos de desarrollo de textos expositivos. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 4: El alumno vincula la cohesión y la coherencia con la estructura del texto expositivo identificándolos cuando los emplea. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 5: El estudiante reconoce los tipos de mecanismos de cohesión cuando lee un texto | x | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| expositivo y puede aplicarlos en la escritura de un párrafo. | | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 6: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión gramatical cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 7: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión léxica cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 8: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión mediante conectores cuando escribe un texto expositivo. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 9: El alumno redacta grupalmente un texto expositivo de cuatro párrafos basado en una consigna de redacción específica. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |
| Sesión 10: El alumno realiza la prueba de salida de acuerdo con una consigna de redacción. | x | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | x | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | x | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | x | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | x | | |

Benjamín Caballero

Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos



Cuarto experto

Validación del Programa

| | De acuerdo | | Sugerencias |
|---|------------|----|-------------|
| | Sí | No | |
| Sesión 1: El alumno realiza la prueba de entrada de acuerdo con una consigna de redacción. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 2: El alumno reconoce el texto expositivo: estructura, tipos, etc. comparando textos modelo. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 3: El alumno distingue los principios de textualidad reconociéndolos y aplicándolos en párrafos de desarrollo de textos expositivos. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 4: El alumno vincula la cohesión y la coherencia con la estructura del texto expositivo identificándolos cuando los emplea. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |



| | | | |
|--|---|--|--|
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 5: El estudiante reconoce los tipos de mecanismos de cohesión cuando lee un texto expositivo y puede aplicarlos en la escritura de un párrafo. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 6: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión gramatical cuando escribe un texto expositivo. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 7: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión léxica cuando escribe un texto expositivo. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 8: El alumno aplica los diversos recursos que comprende la cohesión mediante conectores cuando escribe un texto expositivo. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 9: El alumno redacta grupalmente un texto expositivo de cuatro párrafos basado en una consigna de redacción específica. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |
| Sesión 10: El alumno realiza la prueba de salida de acuerdo con una consigna de redacción. | ✓ | | |
| ¿El tiempo destinado para las actividades es el adecuado? | ✓ | | |
| ¿El contenido corresponde con los objetivos? | ✓ | | |
| ¿Las actividades son pertinentes? | ✓ | | |
| ¿Los recursos destinados son los suficientes? | ✓ | | |

JUAN PABLO RIVERA TABOADA

DNI _____

LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

ANEXO 6

VALIDEZ DE LA RÚBRICA

Primer experto

Formato 2a (en el caso que el instrumento no cuente con validez)

Validación de Instrumento de Investigación

Modelo 2

Haciendo una sola pregunta general a los jueces sobre cada uno de los ítems ("¿el ítem sirve para medir lo que se busca medir?")

| | DE ACUERDO | | |
|-------------------|------------|----|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de entrada | X | — | — |
| Indicación | X | — | — |
| Texto base | X | — | — |

| | DE ACUERDO | | |
|------------------|------------|----|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de salida | X | — | — |
| Indicación | X | — | — |
| Texto base | X | — | — |

| Ítems | De acuerdo | | Sugerencias |
|---|------------|----|-------------|
| | Sí | No | |
| 1. Desarrolla el tema propuesto a través de párrafos de desarrollo pertinentes, en los que se evidencian los mecanismos cohesivos gramaticales acordes con la situación comunicativa planteada. | X | | |
| 1.1. Usa la información de las fuentes parcialmente, lo que evidencia un procesamiento general e incompleto del tema. En el desarrollo se evidencia la idea principal y se usa uno o dos mecanismos elementales de cohesión gramatical pronombres relativos y demostrativos, con uno o dos errores de concordancia. | X | | |

| | | | | |
|------|--|---|--|--|
| 1.3. | Usa las fuentes como marco informativo para textualizar de forma cohesionada todos los subtemas de la consigna, a través de los mecanismos de cohesión gramatical. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte. mediante variados mecanismos de cohesión gramatical: pronombres, adverbios, marcas verbales, artículos y elipsis. | X | | |
| 2. | Utiliza, en la redacción de los párrafos de desarrollo, el léxico como mecanismos cohesivos acordes con la situación comunicativa planteada. | X | | |
| 2.1. | Predomina un registro oral para desarrollar la situación comunicativa. Recurre principalmente a la repetición total como mecanismo de cohesión. | X | | |
| 2.2. | Predomina el registro académico para desarrollar la situación comunicativa en más de la mitad del texto, aunque pueden presentarse una o dos marcas de oralidad. Usa elementos comunes de cohesión léxica como la repetición (total o parcial) o sinónimos. | X | | |
| 2.3. | Recurre al registro académico para desarrollar la situación comunicativa. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte. mediante variados mecanismos de cohesión léxica: repetición (total y parcial), sinónimos, hiperonimia, metáforas y metonimias, denominaciones valorativas y proformas léxicas. | X | | |
| 3. | Utiliza, en la redacción del texto, conectores que vinculan ideas de manera lógica acordes con la situación comunicativa planteada | X | | |
| 3.1. | Vincula como máximo dos ideas seguidas en el texto, sin emplear conectores. Si los emplea, estos son elementales (de causa o consecuencia), expresan relaciones inadecuadas. | X | | |
| 3.2. | Vincula más de la mitad de las oraciones del texto mediante el uso de conectores comunes, como de causa, consecuencia, adición y contraste. Puede presentar algún error en la relación de ideas o tender al empleo de conectores en exceso. | X | | |
| 3.3. | Emplea correctamente los conectores en la totalidad del texto. Las ideas se vinculan de manera apropiada y se expresan claramente las relaciones de causa, consecuencia, contraste, concesión, adición, orden, finalidad, conclusión, equivalencia y certeza, según las ideas presentadas. | X | | |

Alex Morillo Sotomayor

Magíster en Literatura Peruana y Latinoamericana

Carrera de Literatura

Segundo experto

Formato 2a (en el caso que el instrumento no cuente con validez)

Validación de Instrumento de investigación

Modelo 2

Haciendo una sola pregunta general a los jueces sobre cada uno de los ítems ("¿el ítem sirve para medir lo que se busca medir?")

| | DE ACUERDO | | |
|-------------------|------------|-------|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de entrada | X | _____ | _____ |
| Indicación | X | _____ | _____ |
| Texto base | X | _____ | _____ |

| | DE ACUERDO | | |
|------------------|------------|-------|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de salida | X | _____ | _____ |
| Indicación | X | _____ | _____ |
| Texto base | X | _____ | _____ |

| Ítems | De acuerdo | | |
|---|------------|----|-------------|
| | Si | No | Sugerencias |
| 1. Desarrolla el tema propuesto a través de párrafos de desarrollo pertinentes, en los que se evidencian los mecanismos cohesivos gramaticales acordes con la situación comunicativa planteada. | X | | |
| 1.1. Usa la información de las fuentes parcialmente, lo que evidencia un procesamiento general e incompleto del tema. En el desarrollo se evidencia la idea principal y se usa uno o dos mecanismos elementales de cohesión gramatical pronombres relativos y demostrativos, con uno o dos errores de concordancia. | X | | |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| 1.2. | Usa las fuentes como marco informativo para textualizar más de la mitad de los subtemas de la consigna. En los párrafos de desarrollo, delimita de forma progresiva las ideas principales y secundarias, haciendo uso correcto de mecanismos comunes de cohesión gramatical como pronombres de diverso tipo (relativos, demostrativos, posesivos, indefinidos), así como marcas verbales y elipsis. | X | | |
| 1.3. | Usa las fuentes como marco informativo para textualizar de forma cohesionada todos los subtemas de la consigna, a través de los mecanismos de cohesión gramatical. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte, mediante variados mecanismos de cohesión gramatical: pronombres, adverbios, marcas verbales, artículos y elipsis. | X | | |
| 2. Utiliza, en la redacción de los párrafos de desarrollo, el léxico como mecanismos cohesivos acordes con la situación comunicativa planteada. | | X | | |
| 2.1. | Predomina un registro oral para desarrollar la situación comunicativa. Recurre principalmente a la repetición total como mecanismo de cohesión. | X | | |
| 2.2. | Predomina el registro académico para desarrollar la situación comunicativa en más de la mitad del texto, aunque pueden presentarse una o dos marcas de oralidad. Usa elementos comunes de cohesión léxica como la repetición (total o parcial) o sinónimos. | X | | |
| 2.3. | Recurre al registro académico para desarrollar la situación comunicativa. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte, mediante variados mecanismos de cohesión léxica: repetición (total y parcial), sinónimos, hiperonimia, metáforas y metonimias, denominaciones valorativas y proformas léxicas. | X | | |
| 3. Utiliza, en la redacción del texto, conectores que vinculan ideas de manera lógica acordes con la situación comunicativa planteada | | X | | |
| 3.1. | Vincula como máximo dos ideas seguidas en el texto, sin emplear conectores. Si los emplea, estos son elementales (de causa o consecuencia), expresan relaciones inadecuadas. | X | | |
| 3.2. | Vincula más de la mitad de las oraciones del texto mediante el uso de conectores comunes, como de causa, consecuencia, adición y contraste. Puede presentar algún error en la relación de ideas o tender al empleo de conectores en exceso. | X | | |
| 3.3. | Emplea correctamente los conectores en la totalidad del texto. Las ideas se vinculan de manera apropiada y se expresan claramente las relaciones de causa, consecuencia, contraste, concesión, adición, orden, finalidad, conclusión, equivalencia y certeza, según las ideas presentadas. | P | | |

Mg. Gildo Mauricio Valero Vega

Linguista
Presidente de Asot Perú

Tercer experto

Formato 2a (en el caso que el instrumento no cuente con validez)

Validación de Instrumento de Investigación

Modelo 2

Haciendo una sola pregunta general a los jueces sobre cada uno de los ítems ("¿el ítem sirve para medir lo que se busca medir?")

| | DE ACUERDO | | |
|-------------------|------------|----|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de entrada | ✓ | — | — |
| Indicación | ✓ | — | — |
| Texto base | ✓ | — | — |

| | DE ACUERDO | | |
|------------------|------------|----|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de salida | ✓ | — | — |
| Indicación | ✓ | — | — |
| Texto base | ✓ | — | — |

| Ítems | De acuerdo | | |
|---|------------|----|-------------|
| | SÍ | No | Sugerencias |
| 1. Desarrolla el tema propuesto a través de párrafos de desarrollo pertinentes, en los que se evidencian los mecanismos cohesivos gramaticales acordes con la situación comunicativa planteada. | ✓ | | |
| 1.1. Usa la información de las fuentes parcialmente, lo que evidencia un procesamiento general e incompleto del tema. En el desarrollo se evidencia la idea principal y se usa uno o dos mecanismos elementales de cohesión gramatical pronombres relativos y demostrativos, con uno o dos errores de concordancia. | ✓ | | |

| | | | | |
|------|--|---|--|--|
| 1.2. | Usa las fuentes como marco informativo para textualizar más de la mitad de los subtemas de la consigna. En los párrafos de desarrollo, delimita de forma progresiva las ideas principales y secundarias, haciendo uso correcto de mecanismos comunes de cohesión gramatical como pronombres de diverso tipo (relativos, demostrativos, posesivos, indefinidos), así como marcas verbales y elipsis. | ✓ | | |
| 1.3. | Usa las fuentes como marco informativo para textualizar de forma cohesionada todos los subtemas de la consigna, a través de los mecanismos de cohesión gramatical. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte, mediante variados mecanismos de cohesión gramatical: pronombres, adverbios, marcas verbales, artículos y elipsis. | ✓ | | |
| 2. | Utiliza, en la redacción de los párrafos de desarrollo, el léxico como mecanismos cohesivos acordes con la situación comunicativa planteada. | ✓ | | |
| 2.1. | Predomina un registro oral para desarrollar la situación comunicativa. Recurre principalmente a la repetición total como mecanismo de cohesión. | ✓ | | |
| 2.2. | Predomina el registro académico para desarrollar la situación comunicativa en más de la mitad del texto, aunque pueden presentarse una o dos marcas de oralidad. Usa elementos comunes de cohesión léxica como la repetición (total o parcial) o sinónimos. | ✓ | | |
| 2.3. | Recurre al registro académico para desarrollar la situación comunicativa. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte, mediante variados mecanismos de cohesión léxica: repetición (total y parcial), sinónimos, hiperonimia, metáforas y metonimias, denominaciones valorativas y proformas léxicas. | ✓ | | |
| 3. | Utiliza, en la redacción del texto, conectores que vinculan ideas de manera lógica acordes con la situación comunicativa planteada. | ✓ | | |
| 3.1. | Vincula como máximo dos ideas seguidas en el texto, sin emplear conectores. Si los emplea, estos son elementales (de causa o consecuencia), expresan relaciones inadecuadas. | ✓ | | |
| 3.2. | Vincula más de la mitad de las oraciones del texto mediante el uso de conectores comunes, como de causa, consecuencia, adición y contraste. Puede presentar algún error en la relación de ideas o tender al empleo de conectores en exceso. | ✓ | | |
| 3.3. | Emplea correctamente los conectores en la totalidad del texto. Las ideas se vinculan de manera apropiada y se expresan claramente las relaciones de causa, consecuencia, contraste, concesión, adición, orden, finalidad, conclusión, equivalencia y certeza, según las ideas presentadas. | ✓ | | |

DNI _____

Mg. Rolando Rocha Martínez

Cuarto experto

Formato 2a (en el caso que el instrumento no cuente con validez)

Validación de Instrumento de Investigación

Modelo 2

Haciendo una sola pregunta general a los jueces sobre cada uno de los ítems ("¿el ítem sirve para medir lo que se busca medir?")

| | DE ACUERDO | | |
|-------------------|------------|----|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de entrada | ✓ | — | — |
| Indicación | ✓ | — | — |
| Texto base | ✓ | — | — |

| | DE ACUERDO | | |
|------------------|------------|----|-------------|
| | SÍ | NO | Sugerencias |
| Prueba de salida | ✓ | — | — |
| Indicación | ✓ | — | — |
| Texto base | ✓ | — | — |

| Ítems | De acuerdo | | Sugerencias |
|---|------------|----|-------------|
| | Sí | No | |
| 1. Desarrolla el tema propuesto a través de párrafos de desarrollo pertinentes, en los que se evidencian los mecanismos cohesivos gramaticales acordes con la situación comunicativa planteada. | ✓ | | |
| 1.1. Usa la información de las fuentes parcialmente, lo que evidencia un procesamiento general e incompleto del tema. En el desarrollo se evidencia la idea principal y se usa uno o dos mecanismos elementales de cohesión gramatical pronombres relativos y demostrativos, con uno o dos errores de concordancia. | ✓ | | |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| 1.2. | Usa las fuentes como marco informativo para textualizar más de la mitad de los subtemas de la consigna. En los párrafos de desarrollo, delimita de forma progresiva las ideas principales y secundarias, haciendo uso correcto de mecanismos comunes de cohesión gramatical como pronombres de diverso tipo (relativos, demostrativos, posesivos, indefinidos), así como marcas verbales y elipsis. | ✓ | | |
| 1.3. | Usa las fuentes como marco informativo para textualizar de forma cohesionada todos los subtemas de la consigna, a través de los mecanismos de cohesión gramatical. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte, mediante variados mecanismos de cohesión gramatical: pronombres, adverbios, marcas verbales, artículos y elipsis. | ✓ | | |
| 2. Utiliza, en la redacción de los párrafos de desarrollo, el léxico como mecanismos cohesivos acordes con la situación comunicativa planteada. | | ✓ | | |
| 2.1. | Predomina un registro oral para desarrollar la situación comunicativa. Recurre principalmente a la repetición total como mecanismo de cohesión. | ✓ | | |
| 2.2. | Predomina el registro académico para desarrollar la situación comunicativa en más de la mitad del texto, aunque pueden presentarse una o dos marcas de oralidad. Usa elementos comunes de cohesión léxica como la repetición (total o parcial) o sinónimos. | ✓ | | |
| 2.3. | Recurre al registro académico para desarrollar la situación comunicativa. En los párrafos de desarrollo, vincula progresivamente las ideas principales, las ideas secundarias y las ideas de soporte, mediante variados mecanismos de cohesión léxica: repetición (total y parcial), sinónimos, hiperonimia, metáforas y metonimias, denominaciones valorativas y proformas léxicas. | ✓ | | |
| 3. Utiliza, en la redacción del texto, conectores que vinculan ideas de manera lógica acordes con la situación comunicativa planteada | | ✓ | | |
| 3.1. | Vincula como máximo dos ideas seguidas en el texto, sin emplear conectores. Si los emplea, estos son elementales (de causa o consecuencia), expresan relaciones inadecuadas. | ✓ | | |
| 3.2. | Vincula más de la mitad de las oraciones del texto mediante el uso de conectores comunes, como de causa, consecuencia, adición y contraste. Puede presentar algún error en la relación de ideas o tender al empleo de conectores en exceso. | ✓ | | |
| 3.3. | Emplica correctamente los conectores en la totalidad del texto. Las ideas se vinculan de manera apropiada y se expresan claramente las relaciones de causa, consecuencia, contraste, concesión, adición, orden, finalidad, conclusión, equivalencia y certeza, según las ideas presentadas. | ✓ | | |

Mgtr. Juan Enrique Quiroga

DNJ: _____

Linguista (UNAM)

Docente (URP, UAF)

DMI NOTE 95