

LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES
DEL DISCURSO EN LOS MANUALES ESCOLARES
DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PERÚ

Autora: Susana Terrones Juárez

Tesis de doctorado UDC / 2015

Director/a: Dra. Esperanza Acín Villa

Departamento de Filología Española y Latina



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

*A mis queridos padres, Oscar y Rosita,
y a mis hermanos, Paola y Oscar Omar.*

AGRADECIMIENTOS

La culminación de esta tesis doctoral es motivo para agradecer el apoyo y la ayuda de todas las personas e instituciones que de diferente manera me han permitido llegar a buen puerto con este trabajo de investigación. Empiezo por dar gracias a Dios por todos los dones concedidos y por permitirme la posibilidad de formarme más y mejor como persona y profesional.

Muchas gracias a mi familia, a mis padres y hermanos, porque junto a ellos compruebo constantemente la fuerza de la unidad y la fraternidad, sin las cuales sería imposible emprender grandes proyectos de vida. Asimismo, agradezco a mis demás familiares que hacen suya esta alegría.

Mi más sincero y profundo agradecimiento a la Dra. Esperanza Acín Villa, que no solo ha sido la directora de esta tesis, sino la amiga que me acompañó y me animó incondicionalmente en esta tarea, que confió en mi trabajo con ilusión y que, al mismo tiempo, me orientó con exigencia y rigor académico.

A la Universidad de Piura (Perú), a través de sus facultades de Ciencias de la Educación y Comunicación. A la primera por permitirme descubrir la grandeza de la tarea docente, por haberme dado la posibilidad de seguir los estudios de doctorado, y a la segunda por facilitarme la culminación de la tesis. Al Dr. Pablo Pérez, que me fue mostrando los pasos de mi tarea profesional en un continuo aprendizaje, a Eliana, una gran amiga, con quien la tarea de enseñar se hace muy fructífera y gratificante, y a Claudia y Lady con quienes conformé un estupendo equipo de trabajo en el área de

Lengua y literatura de la facultad de Ciencias de la Educación. A Carmencita, por tantos detalles, a Aurora y a Mili, por su compañía y tantas situaciones compartidas, a Nelly, Yola y la Dra. Isabel Gálvez, a Sandra, Mela, Fernando, Rosita y Aurelia, a Nancy y Luchi, y a todos mis demás amigos y compañeros de trabajo de ambas facultades por alentarme a terminar esta investigación. Y a Inés y Dani, que desde el cielo también me acompañaron en esta tarea.

Asimismo, muchas gracias a mis amigas del Centro Cultural Carel que desde Piura me enviaron constantemente palabras de aliento. Del mismo modo, las gracias especiales a Rosita, María, Carola, Connie, Juan y Javier para quienes no hubo distancia ni diferencia horaria para atenderme y ayudarme incondicionalmente en el momento que más lo necesitaba.

A la Universidad de La Coruña, a los trabajadores de la oficina de doctorado y de la biblioteca de la facultad de Filología, que siempre me facilitaron la información y las orientaciones necesarias. Un agradecimiento especial al Dr. José Ignacio Pérez Pascual, director del Departamento de Filología Española y Latina de esta Universidad, por su cordialidad y atención que me brindó en todo momento, y a Ángeles, por su amabilidad y disponibilidad para atenderme todas las veces que lo requería. Gracias a Óscar por animarme a hacer los estudios de doctorado en esta Universidad, en la que mi estancia siempre ha sido muy grata, y por motivarme a conocer el insospechable mundo del texto y de los marcadores del discurso. A Emiliana, Carolina y María Dolores, así como a mis amigas de Sendelle por preocuparse constantemente de que esté a gusto en esta tierra gallega.

Gracias, también, a los profesores amigos y alumnos de secundaria de Piura que me facilitaron los manuales que emplee en este estudio, y a los directivos de las instituciones educativas de diversas ciudades de Perú que me dieron la oportunidad de aplicar las pruebas, sin su ayuda no me hubiera sido posible hacer frente a las limitaciones de acceso a las aulas y hacer la investigación.

A todos, y a los que no he nombrado, pero que de alguna u otra manera han compartido conmigo esta gran aventura: ¡muchas gracias de todo corazón!

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo hacer un diagnóstico de cómo se enseñan los marcadores del discurso en los manuales escolares de la secundaria en Perú. Nos valemos del método cualitativo descriptivo, que nos permitió hacer un análisis interpretativo o hermenéutico, tanto lingüístico como didáctico, de los datos recogidos mediante instrumentos diseñados a partir de unas dimensiones de análisis sobre las cuales se proponen indicadores y variables pensados para tal fin.

Estos instrumentos consisten en rejillas o tablas de observación que se emplean para conocer cómo se trata el tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares y en el currículo oficial peruano, y sirven también para registrar los datos obtenidos de las pruebas que se aplicaron a estudiantes de la secundaria de colegios públicos, privados y parroquiales, cuya finalidad fue evaluar el grado de conocimiento de los marcadores discursivos que poseen estos estudiantes.

El planteamiento, la elaboración y aplicación de estos instrumentos de análisis, así como la obtención de los resultados y su interpretación, se realizan dentro de un proceso de investigación que comprende cuatro fases complementarias: análisis previo (estudio preliminar del objeto de investigación), análisis *a priori* (diseño de los instrumentos), experimentación (aplicación de instrumentos y recogida de datos) y análisis *a posteriori* (comentarios y discusión de resultados).

RESUMO

Esta tese de doutoramento ten como obxectivo facer un diagnóstico de como se ensinan os marcadores do discurso nos manuais escolares da secundaria en Perú. Valémonos do método cualitativo descritivo, que nos permitiu realizar unha análise interpretativa ou hermenéutica, tanto lingüística como didáctica, dos datos recollidos mediante instrumentos deseñados a partir dunhas dimensións de análises sobre as cales se propoñen indicadores e variables pensados para tal fin.

Estes instrumentos consisten en grellas ou táboas de observación que se empregan para coñecer como se trata o tema dos marcadores do discurso nos manuais escolares e no currículo oficial peruano, e serven tamén para rexistrar os datos obtidos das probas que se aplicaron a estudantes da secundaria de colexios públicos, privados e parroquiais, cuxa finalidade foi avaliar o grao de coñecemento dos marcadores discursivos que posúen estes estudantes.

A formulación, a elaboración e a aplicación destes instrumentos de análise, así como a obtención dos resultados e a súa interpretación, realízanse dentro dun proceso de investigación que comprende catro fases complementarias: análise previa (estudo preliminar do obxecto de investigación), análise *a priori* (deseño dos instrumentos), experimentación (aplicación de instrumentos e recollida de datos) e análise *a posteriori* (comentarios e discusión de resultados).

ABSTRACT

The present doctoral thesis has as its aim to make a diagnosis of how discourse markers are taught in secondary school manuals in Peru. We have used the qualitative descriptive method, which allows for an interpretative or hermeneutic analysis, both linguistic as well as didactic, of the data collected through instruments designed from analysis dimensions over which indicators and variables designed for such aim are proposed.

These instruments consist on observation charts which are used to know how the topic of discourse markers is dealt with in school manuals and the Peruvian official curriculum, and they are also used to register the data obtained from tests which were administered to high school students from public, private and parochial schools, whose aim was to assess the students' level of knowledge about discourse markers.

The approach, elaboration and application of these analysis instruments, as well as the obtaining of results and their interpretation, are conducted within a research process which includes four complementary phases: previous analysis (preliminary study of the research object), *priori* analysis (design of instruments), experimentation (application of instruments and gathering of data) and *posteriori* analysis (comments and discussion of results).

ÍNDICE

Introducción

Capítulo I: Planteamiento de la investigación.....	31
1.1. Descripción de la realidad problemática	31
1.2. Formulación del problema	37
1.2.1. Pregunta general.....	37
1.2.2. Preguntas específicas	37
1.3. Objetivos de la investigación	38
1.3.1. Objetivos generales	38
1.3.2. Objetivos específicos	38
1.4. Justificación y viabilidad de la investigación.....	39
Capítulo II: Marco teórico	44
2.1. La enseñanza-aprendizaje de la lengua: líneas teóricas y metodológicas	45
2.1.1. El enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua	47
2.1.1.1. La competencia comunicativa	49
2.1.1.2. Las consecuencias del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.....	55
2.1.2. El texto bajo la perspectiva del enfoque comunicativo	59
2.1.2.1. La lingüística del texto actual: hacia un modelo real y funcional de texto	60
2.1.2.1.1. Aportes y perspectivas de la lingüística del texto actual.....	61
2.1.2.1.2. Hacia un modelo real y funcional de texto ...	68

2.1.2.2. La producción textual y su didáctica en la enseñanza de la lengua.....	76
2.2. Los marcadores del discurso y la enseñanza-aprendizaje de la lengua....	81
2.2.1. Los marcadores del discurso: definición, características, clasificaciones	82
2.2.2. La enseñanza de los marcadores de discurso: un estado de la cuestión	98
2.3. La enseñanza de los marcadores del discurso en la Educación Secundaria en Perú	103
2.3.1. La Educación Básica Regular (EBR) en el Perú.....	103
2.3.1.1. Descripción. Características. Estructura	104
2.3.1.2. Diseño Curricular Nacional (DCN)	110
2.3.1.3. Área de Comunicación	112
2.3.2. Contenidos curriculares propuestos para la enseñanza de los marcadores del discurso.	119
2.3.3. Los manuales escolares y la enseñanza de los marcadores del discurso	136
Capítulo III: Marco metodológico.....	144
3.1. La metodología de investigación.....	145
3.2. El corpus del análisis: descripción y configuración	149
3.2.1. Materiales analizados	150
3.2.2. Población y muestra para la aplicación de las pruebas	152
3.3. El estudio empírico de la enseñanza de los marcadores del discurso	154
3.3.1. Análisis previo o preliminar	156
3.3.1.1. Cuestiones generales	156
3.3.1.2. Tareas previas para el logro de los objetivos	157
3.3.2. Análisis <i>a priori</i>	160
3.3.2.1. Cuestiones generales	160
3.3.2.2. Dimensiones de análisis del objeto de estudio	161
3.3.2.3. Elaboración de los instrumentos para la recogida de datos	164
3.3.2.3.1. Para el análisis del Diseño Curricular Nacional (DCN)	164

3.3.2.3.2. Para el análisis de los manuales escolares.....	166
3.3.2.3.3. Para el análisis de los manuales escolares en relación con el Diseño Curricular Nacional (DCN)	171
3.3.2.3.4. Para el análisis de las pruebas	174
3.3.2.3.4.1. Instrumentos diseñados.....	189
3.3.3. Experimentación.....	200
3.3.3.1. Cuestiones generales	200
Capítulo IV: Resultados de la investigación: Análisis <i>a posteriori</i>	
4.1. Los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional (DCN) ..	203
4.1.1. Dimensión pedagógica.....	203
4.1.2. Dimensión lingüística	205
4.1.3. Interpretación de los resultados	206
4.2. Los marcadores del discurso en los manuales escolares seleccionados...	208
4.2.1. Características generales de los manuales escolares.....	208
4.2.2. Descripción del tratamiento de los manuales del discurso en los manuales escolares	209
4.2.3. Dimensión epistemológica.....	257
4.2.4. Dimensión lingüística	265
4.2.5. Dimensión pedagógica.....	268
4.2.6. Interpretación de los resultados	278
4.3. Relación entre los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional (DCN) y en los manuales escolares.....	283
4.3.1. Dimensión pedagógica.....	283
4.3.2. Interpretación de los resultados	287
4.4. Análisis e interpretación de las pruebas realizadas por los estudiantes ...	288
4.4.1. Dimensión cognitiva	288
4.4.1.1. Conocimiento conceptual de los marcadores del discurso	289
4.4.1.2. Conocimiento transferido a la práctica (aplicación)	300
4.4.1.3. Conocimiento y asociación	306
4.4.1.4. Conocimiento y producción	319
4.4.2. Interpretación de los resultados	333

Conclusiones.....	337
Bibliografía.....	344
Índice de tablas.....	17
Índice de figuras.....	21
Anexos.....	376
Anexo 1: Dimensiones de análisis.....	377
Anexo 2: Lista de manuales analizados.....	402

ÍNDICE DE TABLAS

	<u>Pág</u>
Tabla N.º 1: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.1: asimilación de conceptos asociados a los marcadores del discurso analizados en la pregunta 1 de la prueba de primer grado de secundaria.....	290
Tabla N.º 2: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de primer grado de secundaria.....	291
Tabla N.º 3: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.1: asimilación de conceptos asociados a los marcadores del discurso analizados en la pregunta 3 de la prueba de tercer grado de secundaria.....	292
Tabla N.º 4: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de tercer grado de secundaria	292
Tabla N.º 5: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.1: asimilación de conceptos asociados a los marcadores del discurso analizados en la pregunta 2 de la prueba de quinto grado de secundaria.....	293
Tabla N.º 6: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de quinto grado de secundaria	294
Tabla N.º 7: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.2: uso de distintos tipos de marcadores del discurso para completar el sentido del texto analizado en la pregunta 1 de la prueba de segundo grado de secundaria.....	296
Tabla N.º 8: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de segundo grado de secundaria	296
Tabla N.º 9: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.3: uso de distinto tipo de marcadores del discurso para	

adecuarse al sentido de los enunciados propuestos en la pregunta 2 de la prueba de cuarto grado de secundaria	298
Tabla N.º 10: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de cuarto grado de secundaria.....	299
Tabla N.º 11: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador II.1: uso de conectores para dar sentido al enunciado analizado en la pregunta 3 de la prueba de segundo grado de secundaria	301
Tabla N.º 12: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de segundo grado de secundaria	301
Tabla N.º 13: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador II.2: aplicación de marcadores de secuencia analizados en la pregunta 2 de la prueba de primer grado de secundaria.....	303
Tabla N.º 14: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de primer grado de secundaria.....	303
Tabla N.º 15: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador II.3: elaboración de un texto narrativo utilizando frases sueltas y conectores lógicos analizados en la pregunta 1 de la prueba de tercer grado de secundaria	305
Tabla N.º 16: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de tercer grado de secundaria	306
Tabla N.º 17: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.1: asociación de diversos conectores para completar el sentido del enunciado analizado en la pregunta 3 de la prueba de primer grado de secundaria	308
Tabla N.º 18: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de primer grado de secundaria.....	308
Tabla N.º 19: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.1: asociación de diversos conectores para completar el sentido del enunciado analizado en la pregunta 2 de la prueba de tercer grado de secundaria.....	310
Tabla N.º 20: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de tercer grado de secundaria	310

Tabla N.º 21: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.2: asociación de marcadores comentadores, digresores, contraargumentativos, aditivos y consecutivos para completar el sentido de los enunciados analizado en la pregunta 1 de la prueba de quinto grado de secundaria.....	312
Tabla N.º 22: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de quinto grado de secundaria	313
Tabla N.º 23: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.2: asociación de marcadores comentadores, digresores, aditivos, consecutivos y contraargumentativos, para completar el sentido de los enunciados analizado en la pregunta 3 de la prueba de cuarto grado de secundaria	313
Tabla N.º 24: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de cuarto grado de secundaria.....	313
Tabla N.º 25: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.3: asociación de marcadores ordenadores y explicativos para completar el sentido de los enunciados analizado en la pregunta 2 de la prueba de segundo grado de secundaria	315
Tabla N.º 26: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de segundo grado de secundaria	316
Tabla N.º 27: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.4: asociación de marcadores del discurso para completar el sentido del texto analizado en la pregunta 1 de la prueba de cuarto grado de secundaria.....	318
Tabla N.º 28: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de cuarto grado de secundaria.....	318
Tabla N.º 29: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.1: producción de cuentos cortos utilizando diversos marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de primer grado de secundaria.....	320
Tabla N.º 30: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de primer grado de secundaria.....	321

Tabla N.º 31: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.2: elaboración de una historia utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de segundo grado de secundaria.....	322
Tabla N.º 32: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de segundo grado de secundaria	323
Tabla N.º 33: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.3: redacción de opiniones utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de cuarto grado de secundaria	324
Tabla N.º 34: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de cuarto grado de secundaria.....	325
Tabla N.º 35: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.4: redacción de la autobiografía utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 3 de la prueba de quinto grado de secundaria.....	327
Tabla N.º 36: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de quinto grado de secundaria	328
Tabla N.º 37: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.5: redacción de un texto argumentativo utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de quinto grado de secundaria	329
Tabla N.º 38: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de quinto grado de secundaria	330
Tabla N.º 39: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.6: redacción de textos instructivos utilizando marcadores de secuencia analizado en la pregunta 4 de la prueba de tercer grado de secundaria.....	331
Tabla N.º 40: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de tercer grado de secundaria	332

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág
Figura N.º 1: Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión pedagógica, indicador 1	204
Figura N.º 2: Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión pedagógica, indicador 2	205
Figura N.º 3: Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión lingüística, indicador 1	205
Figura N.º 4: Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión lingüística, indicador 2	206
Figura N.º 5: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 1	257
Figura N.º 6: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento verbal. Dimensión epistemológica, indicador 1.	258
Figura N.º 7: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión epistemológica, indicador 1.....	258
Figura N.º 8: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 2	259
Figura N.º 9: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento verbal. Dimensión epistemológica, indicador 2	259
Figura N.º 10: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión epistemológica, indicador 2.....	260
Figura N.º 11: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 3	261

Figura N.º 12: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento verbal. Dimensión epistemológica, indicador 3	262
Figura N.º 13: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión epistemológica, indicador 3.....	263
Figura N.º 14: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 4.....	264
Figura N.º 15: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento verbal. Dimensión epistemológica, indicador 4	264
Figura N.º 16: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión epistemológica, indicador 4.....	265
Figura N.º 17: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación. Dimensión lingüística, indicador 1	266
Figura N.º 18: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación por editorial. Dimensión lingüística, indicador 1.....	267
Figura N.º 19: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Razonamiento verbal. Dimensión lingüística, indicador 2	268
Figura N.º 20: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Razonamiento verbal por editorial. Dimensión lingüística, indicador 2.....	268
Figura N.º 21: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 1	269
Figura N.º 22: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento verbal. Dimensión pedagógica, indicador 1	269
Figura N.º 23: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica, indicador 1.....	270
Figura N.º 24: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 2.....	271

Figura N.º 25: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 2	272
Figura N.º 26: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica, indicador 2.....	273
Figura N.º 27: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 3	274
Figura N.º 28: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 3	275
Figura N.º 29: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica, indicador 3.....	275
Figura N.º 30: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 4.....	276
Figura N.º 31: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 4	277
Figura N.º 32: Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica indicador 4.....	277
Figura N.º 33: Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 1	285
Figura N.º 34: Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 1	286
Figura N.º 35: Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador I.1	291
Figura N.º 36: Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador I.1	291
Figura N.º 37: Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador I.1	293
Figura N.º 38: Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador I.1	293

Figura N.º 39: Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador I.1	294
Figura N.º 40: Datos por escuela de la prueba de quinto grado de secundaria del indicador I.1	295
Figura N.º 41: Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador I.2.....	297
Figura N.º 42: Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador I.2	297
Figura N.º 43: Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto grado de secundaria del indicador I.3	299
Figura N.º 44: Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador I.3	299
Figura N.º 45: Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador II.1	302
Figura N.º 46: Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador II.1	302
Figura N.º 47: Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador II.2	304
Figura N.º 48: Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador II.2	304
Figura N.º 49: Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador II.3	306
Figura N.º 50: Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador II.3	306
Figura N.º 51: Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador III.1	309
Figura N.º 52: Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador III.1	309
Figura N.º 53: Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador III.1	311
Figura N.º 54: Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador III.1	311

Figura N.º 55: Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador III.2.....	314
Figura N.º 56: Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.2.....	314
Figura N.º 57: Datos por escuela de la prueba de quinto grado de secundaria del indicador III.2.....	314
Figura N.º 58: Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.2.....	314
Figura N.º 59: Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador III.3.....	316
Figura N.º 60: Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador III.....	317
Figura N.º 61: Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.4.....	318
Figura N.º 62: Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.4.....	319
Figura N.º 63: Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador IV.1.....	321
Figura N.º 64 Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador IV.1.....	321
Figura N.º 65: Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador IV.2.....	323
Figura N.º 66: Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador IV.2.....	323
Figura N.º 67: Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto grado de secundaria del indicador IV.3.....	325
Figura N.º 68: Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador IV.3.....	326
Figura N.º 69: Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador IV.4.....	328
Figura N.º 70: Datos por escuela de la prueba de quinto de secundaria del indicador IV.4.....	328

Figura N.º 71: Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador IV.5	330
Figura N.º 72: Datos por escuela de la prueba de quinto grado de secundaria del indicador IV.5.....	330
Figura N.º 73: Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador IV.6	332
Figura N.º 74: Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador IV.6.....	332

INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de los marcadores del discurso sigue dando lugar a una serie de trabajos de investigación desde diversas perspectivas, pues aún hay muchas cuestiones por resolver sobre todo en el ámbito de la enseñanza de la lengua. La práctica pedagógica exige contar para su tarea con una serie de recursos y materiales educativos, como los manuales escolares, que de alguna manera le proporcionen al docente ciertos contenidos como complemento para su clase; sin embargo, sabemos que estos manuales presentan carencias teórico-didácticas al tratar el tema de los marcadores del discurso, tal como lo advierten los diferentes estudios y tratados que se han hecho de los que se usan en la enseñanza del español para extranjeros.

Ante este panorama, surge la inquietud por conocer cómo se desarrolla este mismo tema en los manuales escolares que se emplean en la enseñanza de la lengua a hispanohablantes. Así, nace esta tesis doctoral que tiene como objetivo hacer un diagnóstico de cómo se enseñan los marcadores del discurso en los manuales escolares de la secundaria en Perú, para lo cual nos valemos del método cualitativo descriptivo, que nos permitió hacer un análisis interpretativo o hermenéutico, tanto lingüístico como didáctico, de los datos recogidos mediante instrumentos diseñados a partir de unas dimensiones de análisis sobre las cuales se proponen indicadores y variables pensados para tal fin.

Estos instrumentos consisten en rejillas o tablas de observación que se emplean para conocer cómo se trata el tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares y en el currículo oficial, que lo incluimos por tratarse del documento del Ministerio de Educación de Perú que regula el proceso educativo en este país. De

esta forma, se evalúan las coincidencias y diferencias respecto a los contenidos de los marcadores del discurso que ambos desarrollan. Asimismo, los instrumentos sirven para registrar los datos obtenidos de las pruebas que se aplicaron a estudiantes de la secundaria de colegios públicos, privados y parroquiales, cuya finalidad fue evaluar el grado de conocimiento de los marcadores discursivos que poseen estos estudiantes.

La tesis se organiza en cuatro capítulos. En ellos recogemos la fundamentación teórica de nuestro estudio y el proceso que hemos seguido para el análisis de la compleja realidad de la enseñanza de los marcadores del discurso en los ámbitos antes indicados.

En el primer capítulo, «Planteamiento de la investigación», describimos la situación problemática de la enseñanza actual de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú, que pone de manifiesto ciertas carencias y limitaciones, tanto en su tratamiento como en su aplicación. Esta realidad se vincula, a su vez, con la enseñanza de la lengua en general, en la medida en que esta ha de promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, para lo cual se requiere de un conocimiento más amplio de lo que es el texto y todo lo que implica su configuración. En este sentido, el tema de los marcadores del discurso se hace imprescindible tanto en los planes curriculares como en los materiales educativos -sobre todo, en los manuales escolares o libros de texto-, que el maestro emplea para el desarrollo de los contenidos del área de Comunicación, y por tanto exige un mejor estudio lingüístico y pedagógico. A partir de esta situación, planteamos el problema general de nuestra investigación: ¿Cómo se enseñan los marcadores del discurso en los manuales de la educación secundaria en Perú?, que pretendemos resolver, y establecemos los objetivos generales y específicos que deseamos alcanzar. Asimismo, hacemos la justificación de este estudio, que en los tiempos actuales de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua es viable y necesario en el contexto educativo peruano.

El segundo capítulo hace una revisión de los fundamentos teóricos de la investigación. Abordamos las líneas teóricas y metodológicas que se han adoptado en

la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; en concreto, revisamos el enfoque comunicativo y funcional y su repercusión en ese proceso, cuyo fin es promover el desarrollo y la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos. Ofrecemos algunas precisiones sobre la definición de texto, bajo esta perspectiva, es decir, describimos un modelo real y funcional de texto (integral), fundamentado en los aportes de la lingüística del texto, la pragmática y el análisis del discurso. Asimismo, hacemos una breve referencia a la producción textual y su didáctica, para luego detenernos en los marcadores del discurso y su relación con la enseñanza-aprendizaje de la lengua: primero, hacemos un repaso de su definición y sus características lingüísticas, principalmente, tomando como referencia una serie de estudios que han contribuido a la explicación científica de estas unidades discursivas, y, segundo, desarrollamos el estado de la cuestión acerca de la enseñanza de los marcadores del discurso en general. A continuación, nos detenemos en la Educación Secundaria en Perú para señalar, por un lado, los contenidos curriculares propuestos para la enseñanza de los marcadores del discurso, y, por otro, para conocer los lineamientos que los manuales escolares adoptan para el tratamiento de estos elementos lingüísticos.

El tercer capítulo explica las teorías y los modelos de investigación que se han empleado para lograr el propósito de la tesis y describe las diferentes fases del estudio, que comprende el análisis previo o preliminar, a partir del cual formulamos el problema y los objetivos de la tesis; el análisis *a priori* realizado para diseñar la investigación, pues, en esta parte del proceso se plantean y elaboran los instrumentos para la recogida de datos en la experimentación. En este apartado se describen las cuatro dimensiones de análisis: epistemológica, pedagógica, lingüística y cognitiva, que sirvieron como punto de partida para la formulación de los indicadores y sus respectivas variables con los que se elaboraron los instrumentos. Asimismo, presentamos los elementos de estudio o fuentes de verificación en los que se aplican los instrumentos diseñados, y hacemos referencia al corpus de los manuales analizados y la muestra de la población estudiantil a la que evaluamos.

Finalmente, el cuarto capítulo contiene el análisis *a posteriori*, es decir, la interpretación y la discusión de los datos obtenidos en la experimentación. Este

análisis se presenta en función de las cuatro dimensiones que hemos asumido para saber cómo es la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares en la educación secundaria en Perú. Es importante señalar que, para facilitar la lectura de los datos estadísticos presentados en el análisis *a posteriori*, este se hace por elemento revisado (Diseño Curricular Nacional, manuales escolares y pruebas aplicadas a los alumnos de secundaria) y se incluye por dimensión un cuadro con la interpretación de los resultados que aparece después de su representación gráfica en cada caso.

Con este análisis de la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la secundaria en Perú, que muestra evidencias e información objetiva de su actual situación, pretendemos ofrecer un pequeño aporte que contribuya a hacer las mejoras necesarias, ajustar el contenido, pensar en nuevas estrategias de enseñanza y plantear alternativas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Es nuestra intención motivar a que tanto gestores y agentes de la educación tomen nuevas decisiones para la enseñanza de este contenido tan importante en el área de Comunicación, y, al mismo tiempo, sea el punto de partida de posteriores estudios en esta línea de investigación.

CAPÍTULO I

EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

La presente tesis doctoral titulada *La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú* nace de la inquietud por conocer qué tratamiento reciben actualmente estas partículas discursivas en los manuales escolares o libros de texto que se emplean en diversos tipos de colegio de la secundaria en Perú, en donde estos materiales educativos son bastante utilizados y el profesor del área de Comunicación los toma en cuenta como un importante referente para sus clases.

Al hacer una revisión rápida de algunos de ellos encontramos ciertas carencias de tipo lingüístico-discursivo que atañen a su definición, sus características, su denominación, su clasificación, sus funciones, a su relación con el contexto, con los registros, con el texto y su tipología, así como a su uso en actividades de producción y comprensión de textos, etc. En ocasiones, percibimos que se les presta poca atención o, simplemente, no se incluyen entre sus contenidos. Además, se insertan tanto en los manuales escolares diseñados para el área de Comunicación como en los de Razonamiento Verbal, que se emplean en la asignatura del mismo nombre.

Apreciamos que en los manuales escolares existe cierta dificultad para explicar estos elementos lingüísticos, pues carecen de una terminología clara y concreta. Asimismo, se limitan a presentar listas más o menos extensas de estas unidades, muchas de las cuales no responden a las características morfológicas, sintácticas y semántico-pragmáticas propias de los marcadores del discurso. Si bien no se trata de dar una explicación lingüística especializada, los manuales escolares no logran hasta ahora ofrecer la fundamentación teórica más acertada que puede ser de utilidad para el maestro y el alumno. Dado su carácter didáctico, los manuales escolares constituyen materiales importantes para realizar la transposición didáctica (Chevallard, 1998) de los diversos contenidos que se imparten en la escuela, es decir, en ellos recae la misión –en parte– de hacer asequibles diversos temas, sin perder de vista su rigor científico.

Al indagar sobre la enseñanza actual de los marcadores del discurso en la escuela en Perú, los profesores del área de Comunicación señalan que desde Primaria se promueve el uso de estas partículas discursivas, como «conectores», en la redacción de textos de diferente tipo. En la secundaria, si bien se suele hablar de marcadores del discurso, mecanismos de coherencia o de cohesión, etc., se puede decir que recién en cuarto y quinto grado los alumnos logran ponerlos en práctica aunque no los utilizan correctamente, pues al aplicarlos muchas veces cambian el sentido de la expresión y terminan produciendo textos incoherentes. En efecto, este tema carece de una verdadera importancia o pasa, muchas veces, desapercibido en las programaciones del área de Comunicación. Si bien es cierto se considera necesario para el desarrollo de la competencia de la Producción de textos orales y escritos (denominada así actualmente en las *Rutas del aprendizaje* del Ministerio de Educación de Perú, 2015) y como contenido en la asignatura de Razonamiento verbal, no se evidencia un estudio riguroso o pertinente sobre los marcadores del discurso para que el alumno sea capaz de utilizarlos correcta, eficaz y adecuadamente en sus escritos, teniendo en cuenta el proceso de redacción.

En el nivel Secundaria, el tema de los marcadores del discurso es parte, en la mayoría de los casos, de la asignatura de Razonamiento verbal que se dicta una hora a dos horas semanales, dependiendo de la distribución de horas de libre

disponibilidad, consideradas por las instituciones educativas, ya que no es una asignatura obligatoria según lo establecido por el Ministerio de Educación de Perú. En Razonamiento verbal, los marcadores del discurso suelen enseñarse como «conectores». El profesor ofrece a los alumnos una vaga definición y una clasificación determinada, sin conocer la procedencia de tal información. Se pretende que los alumnos los conozcan brevemente y puedan identificarlos en ejercicios de «aptitud verbal» en exámenes tipo admisión que los prepara para su ingreso a la universidad o en actividades de Plan de Redacción, en las que el estudiante se limita a unir, con la ayuda de estas piezas lingüísticas, una serie de oraciones o frases sueltas. En el proceso de redacción que el alumno lleva a cabo en las actividades de producción escrita solo interesa el producto final y que los «conectores» se utilicen por simple intuición o según los conocimientos previos o adquiridos por el alumno, sin contar con una definición más clara o información más detallada sobre sus características lingüísticas y de significado que les facilite un uso más eficiente de estas partículas en la elaboración de sus escritos.

Conviene, por tanto, que el profesor tenga claro en qué consiste la función de conexión textual que realizan los llamados «conectores», pues, como señala Bustos (2014), estos se encargan de establecer una relación de coherencia entre las diferentes unidades implicadas en la construcción del discurso, es decir, entre los enunciados que forman un párrafo y entre los párrafos que constituyen el texto. «Y es que en contra de lo que a menudo se defiende, es importante destacar que los conectores, estrictamente, no conectan, sino que ponen de manifiesto, precisan o especifican la relación establecida entre las diferentes unidades de construcción textual» (Bustos 2014: 14). Al respecto, Portolés (1993: 144) ya había precisado que se han de distinguir dos facetas en los conectores: «la puramente gramatical, esto es, las instrucciones que proporcionan su significación, y la pragmática, los procesos inferenciales que se desencadenan de su relación con el contexto». En este punto, cabe recordar el problema teórico-aplicado, que también se hace evidente en los manuales, el referido a la clasificación funcional de marcadores discursivos que se incluyen en estos materiales bajo el nombre «conectores» (Loureda y Acín, 2010: 52), ya que existe cierta uniformidad en el uso del término «conector» para referirse a los marcadores del discurso (La Rocca, 2011).

Del mismo modo, en la práctica de la comprensión de textos, los estudiantes se detienen más en los tipos de estructura que estos presentan y en el estilo del autor, de ahí que cuando se les pide inferir otros contenidos o significados, que contiene un texto más allá de lo literal, no se fijan en los marcadores del discurso que podrían servirles, en gran parte, como guías para descubrir tales inferencias. Es una situación problemática que se presenta porque los estudiantes desconocen o saben muy poco acerca de los marcadores discursivos, así como de su importancia tanto en la elaboración como en la interpretación de los textos, que producen o leen. Aún no se tiene consciencia de que en la enseñanza de la lengua «los marcadores del discurso focalizan, atraen la atención del lector. También hacen explícitas las relaciones lógicas que establecen entre sí las diferentes partes del discurso. Por otro lado, funcionan como guías que ayudan al lector a interpretar la información en el sentido previsto por el escritor» (Montolío, 2014: 11).

Si bien el tema de los marcadores del discurso está presente en los libros de texto de casi todos los grados de la secundaria y se advierte en ellos la necesidad de su estudio y su aplicación en distintas actividades, no se ha establecido una enseñanza coherente y ordenada de estos elementos, acorde con unos objetivos claros de enseñanza ni con las competencias, capacidades y conocimientos que ha de desarrollar el alumno para alcanzar el dominio de este tema a la hora de comprender y producir textos de diferente tipo; «los que tratan la gramática supraoracional no ofrecen a los alumnos una explicación de estas unidades y los manuales que intentan una descripción de los marcadores suelen hacerlo de forma no sistemática, y en ocasiones bastante ambigua» (Loureda y Acín, 2010: 51).

Cabe indicar que en Perú la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación de Perú suele aplicar dos tipos de evaluaciones a nivel nacional¹: las censales (Evaluación Censal de Estudiantes), que desde el 2006

¹La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación de Perú también «se encarga de la adaptación y aplicación de instrumentos de evaluaciones internacionales, como PISA y LLECE, que permitan la comparación de los resultados con los de otros países. PISA se aplica cada tres años en países de todo el mundo, mide las aptitudes de los estudiantes de 15 años en las áreas de Comprensión lectora, Matemática y Ciencias. Por su parte, LLECE es una evaluación a escala latinoamericana que ha evaluado diferentes grados de primaria» (En <http://umc.minedu.gob.pe/?cat=12>).

dan conocer el nivel de logro de los estudiantes en Comprensión lectora y en Matemática en segundo grado de primaria) y las muestrales de las cuales se han realizado cuatro: Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento (CRECER 1996 y CRECER 1998, y la Evaluación Nacional (EN 2001 y EN 2004), que miden el rendimiento escolar en las áreas de Comunicación (en comprensión de textos, principalmente) y Matemática en distintos grados de primaria y secundaria.

De estas últimas, la EN 2004 –además de evaluar la comprensión de textos– también midió el rendimiento estudiantil en producción escrita, en un total de 1658 alumnos de secundaria, 858 de tercer grado y 800 de quinto grado. En esta evaluación se les pidió a los alumnos de ambos grados que redactaran un texto de opinión sobre la siguiente consigna: «En clase, hay alumnos que prefieren trabajar solos mientras que otros prefieren trabajar en grupo. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar solo o en grupo? Da razones que expliquen tu opinión» (Ministerio de Educación de Perú, 2006a: 8). Fue la primera y única vez que en Perú se hizo una prueba con representatividad a escala nacional sobre producción de textos, pues entonces y hasta ahora se ha dado prioridad a la evaluación de la comprensión lectora, tanto en primaria como en secundaria². La prueba evaluó ocho aspectos: el proceso de composición, la adecuación a la consigna, el registro, la coherencia textual, la cohesión textual, la adecuación gramatical, el léxico, la ortografía. De estos, la «cohesión textual» se centró en la evaluación de dos tipos de contenido: los «conectores lógicos» y el «punto y seguido». En lo que respecta a los primeros, el documento señaló como conclusión final que «las pruebas de producción de textos revelan que los estudiantes de tercero y quinto de secundaria tienen dificultades en el uso de conectores lógicos cuando redactan textos» (Ministerio de Educación de Perú 2006a: 154). En concreto, los resultados de la prueba indicaron que en ambos grados solo el 30% de los estudiantes usa adecuadamente los conectores, mientras que el 70% presenta errores que les impiden hacer evidente la estructura del texto y

² La prueba de producción de textos también se aplicó a alumnos de segundo y sexto grado de Primaria. Tanto para este nivel como para el de Secundaria, se trabajó con submuestras extraídas de aquellos estudiantes seleccionados de ambos niveles que rindieron las pruebas de Comprensión de Textos en el marco de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004) del área de Comunicación (Cfr. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación de Perú. Disponible en línea: <http://umc.minedu.gob.pe/?cat=10>).

articular organizadamente las ideas (Ministerio de Educación de Perú, 2006a: 59 y 124).

En general, en lo que concierne a los contenidos del área de Comunicación, los informes del Ministerio de Educación de Perú (2006a: 151) advierten que los estudiantes de secundaria tienen particulares dificultades para estructurar un texto en una situación real y funcional, es decir, «los textos que los alumnos producen presentan una *secuenciación* inapropiada a la situación comunicativa propuesta, así como una falta de *coherencia* o *cohesión*, por tanto una incompleta *competencia discursiva*».

Los libros de texto para el área de Comunicación utilizados en la secundaria intentan seguir el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua, con el fin de promover el aprendizaje de la lengua por parte del alumno en situaciones reales de comunicación, así como el desarrollo articulado de las cuatro destrezas comunicativas (hablar, escuchar, escribir y leer) en las distintas unidades de aprendizaje; sin embargo, en ellos apenas se incluyen aspectos relacionados con el texto o se presta poca atención a los marcadores del discurso y a otros recursos lingüísticos, que traspasan los límites oracionales, que podrían ayudar al alumno a encontrar nuevas formas de adecuación al tema, al público y al contexto, a la hora de producir y comprender diferentes tipos de texto. «En el campo de la enseñanza se constata que la importancia de los marcadores para la organización, formulación y construcción del discurso no siempre se resalta oportunamente» (Loureda y Acín, 2010: 51) en los manuales.

En efecto, aún se puede constatar que en algunos materiales educativos existentes en el mercado peruano para la enseñanza de la producción lingüística, el texto se sigue estudiando como unidad idiomática: no se va más allá de los procedimientos de cohesión, por ejemplo, y se incide en la elaboración de textos perfectamente gramaticales pero se desatienden las dimensiones restantes del discurso: tipos de texto, adecuación a los interlocutores, al tema y al contexto, la dimensión cognitiva, ideológica, etc., es decir, la compleja definición del texto aún no se aborda plenamente en la enseñanza secundaria en Perú, lo cual es necesario si

se quiere que el alumno aprenda a utilizar convenientemente los marcadores del discurso, puesto que estos «también reflejan las estrategias que los hablantes siguen en la búsqueda de sus fines comunicativos» (Portolés 2001 [1998]: 131).

1.2. Formulación del problema

La realidad problemática descrita nos lleva a formular las siguientes preguntas que resolveremos en nuestra investigación:

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo se enseñan los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú?

1.2.2. Preguntas específicas

1. ¿De qué concepción de marcadores del discurso parten los manuales escolares?
2. ¿Qué características lingüísticas se señalan en los manuales escolares para los marcadores de discurso?
3. ¿Qué clasificación o qué clasificaciones de marcadores del discurso se presentan en los manuales escolares?
4. ¿Los manuales escolares usados en la Educación Secundaria en Perú incluyen uno o más tipos de marcadores del discurso en sus unidades didácticas?
5. ¿Qué terminología se emplea en los manuales escolares para nombrar a los marcadores del discurso?
6. ¿Con qué grado de rigurosidad tratan el tema de los marcadores del discurso los manuales escolares?
7. ¿En qué componente del manual se incluye el tema de los marcadores del discurso?
8. ¿Cómo está organizado el tema de los marcadores del discurso en las unidades de aprendizaje que presentan los manuales?
9. ¿El desarrollo del tema de los marcadores del discurso se propone en relación con la producción de los tipos de texto?
10. ¿Qué tipos de actividades se proponen en los manuales escolares para la aplicación de los conocimientos de los marcadores del discurso alcanzados por los alumnos?

11. ¿Qué relación existe entre los contenidos sobre los marcadores del discurso propuestos en el currículo oficial y los incluidos en los manuales escolares?
12. ¿Hasta qué punto los estudiantes conocen y usan los marcadores del discurso en actividades de aplicación, asociación, contenidos y producción de textos?

1.3. Objetivos de la investigación

La intención principal de nuestra investigación se centra, por tanto, en los siguientes objetivos generales:

1.3.1. Objetivos generales

OG1: Analizar la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación Secundaria en Perú.

OG2: Proporcionar al Ministerio de Educación de Perú, a las instituciones educativas y a sus profesores del nivel Secundaria, así como a las editoriales de mayor presencia en el mercado peruano, criterios lingüísticos, epistemológicos, cognitivos y pedagógicos para un mejor tratamiento del tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares.

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos generales nos llevarán a la consecución de unos objetivos específicos, a saber:

1. Conocer la definición, las características, las denominaciones y las clasificaciones de los marcadores del discurso y con qué grado de rigurosidad se tratan en los manuales escolares de la Educación Secundaria en Perú.
2. Describir el tipo de actividades sobre el uso de los marcadores del discurso que se proponen en los manuales escolares y si estas ayudan al desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos.
3. Establecer la relación existente entre los contenidos de los marcadores del discurso considerados en los manuales escolares y el currículo oficial de Perú.
4. Hacer un diagnóstico de la incidencia de la enseñanza de los marcadores discursivos en los estudiantes de secundaria, a partir de los manuales escolares

del área de Comunicación que se emplean en los colegios públicos, privados y parroquiales de Perú.

5. Plantear herramientas o instrumentos válidos para el diagnóstico de la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares y de su incidencia en los estudiantes de secundaria.

1.4. Justificación y viabilidad de la investigación

Los marcadores del discurso, al ser elementos lingüísticos que sirven para la construcción de los textos y darles unidad, encuentran un lugar para su investigación en la lingüística del texto. Dentro de esta disciplina, en el ámbito de la gramática del texto, los marcadores del discurso se van a estudiar, inicialmente, como elementos de cohesión que sirven para la estructuración y composición de diversos tipos de texto; más adelante, con el influjo de las teorías pragmáticas y del análisis del discurso, se conciben como guías inferenciales de la comunicación, que, además de responder a una forma lingüística, transmiten información pragmática importante para la interpretación de los textos, por lo que los marcadores del discurso no solo conectan sino también orientan el discurso.

Dada la importancia de estas unidades en la enseñanza de la producción y comprensión de diferentes tipos de texto desde un enfoque comunicativo y funcional, y por tanto en la consecución de la competencia comunicativa de los hablantes, presentamos en esta investigación un análisis sobre el tratamiento del tema de los marcadores del discurso en los manuales de enseñanza para estudiantes de secundaria, publicados por diversas empresas editoriales, que se emplean actualmente en las instituciones educativas de Perú. Este estudio se detiene también en la revisión del currículo oficial para conocer si los marcadores del discurso se incluyen en este documento que establece las directrices para el desarrollo de la Educación Básica Regular. Al mismo tiempo, se aplican unas pruebas a los estudiantes de secundaria para saber qué impacto ha tenido hasta ahora la enseñanza de los marcadores discursivos en esta etapa escolar.

En esta tesis se entrelazan teoría, descripción, aplicación y análisis. La revisión y el análisis del tratamiento que reciben los marcadores del discurso en los manuales escolares pretende justificar por qué se considera importante la enseñanza de estas unidades lingüísticas y de qué manera se ofrecen a los alumnos de secundaria como un recurso útil para la producción de sus textos. Se parte de conceptos teóricos para el análisis de los contenidos que sobre los marcadores del discurso se incluyen en los manuales escolares de la secundaria en Perú (definición, características, funciones, significado, clasificación), así como de las actividades que se proponen a los alumnos para valorar el grado de conocimiento que van adquiriendo respecto de este tema; a su vez los resultados han conducido a conocer problemas aún latentes en la enseñanza de estas partículas, que de alguna manera explican por qué los estudiantes de este nivel de enseñanza todavía no consiguen mejorar en la comprensión y producción de diferentes tipos de texto. En este sentido nos centramos en el estudio de la enseñanza de los marcadores del discurso en la escritura, pues tanto en los manuales escolares analizados como en el Diseño Curricular Nacional, el tema de los marcadores del discurso se inserta en el componente de producción de textos escritos. Escasamente se alude a ellos en expresión y comprensión oral (hablar y escuchar) y en comprensión lectora (leer), a pesar de que, como hemos indicado más arriba, las evaluaciones censales y muestrales del Ministerio de Educación de Perú miden el nivel de rendimiento escolar en comprensión de textos, prioritariamente.

A partir de esta investigación, en la que por razones prácticas utilizamos la denominación de marcadores del discurso por ser la más utilizada en la literatura que trata el tema, no solo pretendemos describir el qué y el cómo se están enseñando los marcadores del discurso en la educación secundaria en Perú, sino que también queremos ofrecer al maestro del área de Comunicación un mayor conocimiento de estos elementos lingüísticos, más allá de su definición básica de elementos que sirven para la conexión. Deseamos que conozca el valor de estas unidades lingüísticas como guías inferenciales y de cuánto pueden ayudar a mejorar la competencia comunicativa de sus alumnos, no solo en la producción de textos sino también en la comprensión lectora, en cómo reconocerlos y usarlos en contextos textuales específicos.

Asimismo, con la descripción de cómo se tratan actualmente estos elementos lingüísticos en los manuales escolares y cuál debe ser su verdadero lugar tanto en los contenidos del currículo oficial como en los libros de texto que se emplean en cualquier tipo de escuela, intentamos subsanar algunas deficiencias evidentes en el tratamiento de los contenidos, como falta de información actualizada, omisión de datos elementales sobre la definición, caracterización, significado procedimental, valor pragmático y discursivo, etc. de estas partículas. De esta manera, tanto las autoridades del Ministerio de Educación encargadas de establecer los lineamientos de enseñanza en el área de Comunicación, los especialistas que elaboran los manuales escolares y los profesores de las instituciones educativas tendrán más herramientas para formular los contenidos que se han enseñar a los alumnos y las actividades en las que se empleen los marcadores del discurso en textos reales. Si bien no es una hipótesis de nuestra investigación, nos atrevemos a decir que en la medida en que se promueva la enseñanza de los marcadores del discurso en la escuela, este conocimiento podría contribuir notablemente a mejorar tanto la producción escrita de los alumnos, como los resultados de las pruebas de comprensión lectora que se aplican a los estudiantes de primaria³ y secundaria⁴ o de producción escrita que se planteen en el futuro. Los marcadores discursivos no son imprescindibles para la codificación o decodificación de un discurso; sin embargo, permiten al hablante escritor articular el contenido de un texto con unidad de sentido y al hablante lector, interpretarlo según determinadas «pistas» que explicitan las relaciones que se establecen entre los enunciados.

Identificamos, pues, que el objetivo de enseñanza de los marcadores discursivos está claramente definido en el sistema educativo peruano y es un contenido que se incluye en la mayoría de los manuales escolares de Comunicación y Razonamiento Verbal, de primero a quinto de secundaria. Por lo tanto, nuestro objeto

³ Por ejemplo, la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014) tuvo entre sus objetivos conocer el nivel de logro de los estudiantes en Comprensión lectora y en Matemática en 2.º grado de primaria y evaluar a los estudiantes de 4.º grado de primaria que desarrollan efectivamente Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los que rindieron pruebas de comprensión lectora en sus lenguas maternas: Awajún, Quechua Cusco-Collao, Quechua Chanka, Aimara, Shipibo-Conibo, según corresponda. También dieron una prueba de castellano como segunda lengua.

⁴ En noviembre de 2015 se aplicará por primera vez la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2015) a los alumnos de segundo grado de secundaria. La prueba evaluará la competencia en lectura (Folleto ECE 2015. Segundo grado de Secundaria. Información para directores y docentes. Ministerio de Educación de Perú, 2015).

de estudio sí es susceptible de ser analizado y evaluado. Además, como ya se ha mencionado, para desarrollar la investigación decidimos conocer si el tema de los marcadores del discurso se incluye en el Diseño Curricular Nacional de Perú, cuál es el tratamiento que reciben en los manuales escolares y qué tipo de actividades se emplean para evaluar su aplicación, por lo que los elementos de análisis (currículo oficial, manuales escolares y las pruebas que se tomaron a los alumnos) han sido claramente delimitados, y esto ha hecho viable el empleo de la metodología de análisis propuesta.

Además, el objeto de la investigación, el análisis de la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de secundaria, estaba en relación directa con la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes de este nivel educativo, en lo referente a la aplicación de conocimientos de los marcadores del discurso en tareas de asociación y producción textual. De esta forma podemos advertir la incidencia del uso de los marcadores discursivos en la producción de textos de los estudiantes, y proporcionar a profesionales y a centros educativos, información útil y claves de actuación en términos de mejora de la práctica educativa en este campo.

En cuanto a la metodología empleada ponemos especial énfasis en el análisis lingüístico del contenido, así como en la interpretación de datos que se realiza tras la obtención de información cualitativa y cuantitativa, procedente de la revisión del currículo oficial, de los manuales escolares y de los resultados de las pruebas que se aplicaron a los estudiantes de los cinco grados de educación secundaria, en diferentes escuelas públicas, privadas y parroquiales. Para ello, se elaboró una serie de instrumentos a partir de unas dimensiones de análisis, en función de las cuales se plantearon unos indicadores con sus respectivas variables. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva que por tener un carácter inductivo, exige conocer con mayor profundidad el «terreno que estamos pisando». De ahí que, por un lado, se asume el modelo hermenéutico o interpretativo para el análisis lingüístico del contenido encontrado en los manuales, y, por otro, se complementa con los aportes de teorías y modelos pedagógicos que orientan el análisis didáctico a lo largo del proceso de investigación. De esta forma hacemos un análisis *a priori* que tras

pasar por la experimentación se pudo confrontar con un análisis *a posteriori*. Si bien existen numerosos estudios descriptivos en el ámbito de la lingüística aplicada, en lo concerniente a la enseñanza de las lenguas, y sobre todo en relación con la enseñanza de los marcadores del discurso a hablantes de segundas lenguas, a partir de los manuales de ELE, no hemos encontrado alguno que analice este contenido en manuales escolares empleados para la enseñanza de hablantes nativos del español y que adopte la metodología que se ha asumido en este estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo nos centramos en el desarrollo de la fundamentación teórica de nuestra investigación, con el fin de revisar algunos conceptos clave que nos van a servir para la descripción y el análisis de la enseñanza de los marcadores del discurso en los estudiantes de secundaria en Perú, a partir de los manuales escolares que se emplean en una clase del área de Comunicación. El nuevo enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua ha llevado al Estado peruano a reformular los objetivos educativos que tienen que ver con el logro de la competencia comunicativa de los estudiantes en este país. Para ello, tenemos que partir de un marco teórico esencial que dé sustento a esta iniciativa.

Si bien nuestro objeto de estudio se concentra en analizar qué y cómo se enseñan los marcadores del discurso a los alumnos del nivel secundaria en función de los contenidos que se presentan en los libros de texto, no se podrá comprender su uso y funcionamiento en situaciones reales de comunicación si no se sabe, primero, qué es el texto y por qué y para qué se estudia. De ahí que damos una visión general de los estudios actuales sobre la lingüística del texto y las disciplinas que la complementan y que en conjunto han contribuido al impulso de la *ciencia del texto*. Solo en este entorno podemos hacer un estado de la cuestión actual de los marcadores del discurso y señalar *grosso modo* sus principales características lingüísticas y pragmático-discursivas, las que al menos debería conocer y estudiar un

profesor del área de Comunicación para enseñarlas con eficiencia y lograr un aprendizaje eficaz. Es decir, no solo se debe lograr el reconocimiento de estas unidades por parte de los estudiantes, sino que estos han de descubrir su utilidad en la comprensión y producción de los textos. En esta tarea intervienen tanto las autoridades que formulan las leyes curriculares, como los maestros y los autores de los manuales o libros de texto.

Es necesario, por tanto, hacer un repaso de las principales líneas y criterios metodológicos que se siguen en la enseñanza de la lengua. En este sentido, nos referiremos a la competencia comunicativa, al enfoque que se adopta a partir de este concepto, a cómo se considera el texto bajo esta perspectiva, y a qué repercusión tiene el uso de los marcadores del discurso en la producción de los textos. Asimismo, tomando como referencia la Ley General de la Educación peruana y el currículo oficial vigentes, haremos una breve descripción de cómo se lleva a cabo la Educación Básica Regular y bajo qué enfoque se imparten los contenidos del área de Comunicación para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en este país. Del mismo modo, desarrollamos el concepto de manual escolar o libro de texto, que guarda relación con otro término muy utilizado en la tarea educativa, el de ‘transposición didáctica’. Finalmente, revisaremos los contenidos curriculares que se proponen para la enseñanza de los marcadores del discurso y su relación con la producción y comprensión de textos.

2.1. La enseñanza-aprendizaje de la lengua: Líneas teóricas y metodológicas

En este apartado nos centramos en las líneas teóricas y metodológicas que fundamentan la enseñanza-aprendizaje de la lengua y su consiguiente aprovechamiento en la enseñanza del texto, en general, y de los marcadores discursivos, en particular. Para llegar a ello, nos referiremos a la noción de competencia comunicativa o textual, por ser uno de los conceptos más importantes en lingüística aplicada, sobre todo en lo concerniente a la enseñanza de segundas lenguas y de las lenguas en general, y que ha dado lugar al nacimiento del enfoque comunicativo funcional de la enseñanza y aprendizaje de la lengua centrado en el texto. En este marco, podremos establecer hasta qué punto los marcadores del

discurso –en cuanto unidades que contribuyen a la organización del texto y, sobre todo, en cuanto guías que orientan las inferencias de la comunicación– se toman en cuenta en la programación curricular y las prácticas didácticas de producción y comprensión de textos.

En el campo de la didáctica, el enfoque comunicativo pone énfasis en el conocimiento del mundo y de las cosas, en el conocimiento de la cultura, los significados, en el saber expresivo, en la comprensión, en la negociación, etc. que aplican los hablantes cuando interactúan. Este enfoque tiene como objetivo «conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua» (Cassany, 1994: 86). Si bien no los deja de lado, este enfoque subordina el estudio de los aspectos formales de las lenguas para dar paso al uso de estas en situaciones reales de comunicación. Como señalan Camps y Ruiz (2011), el interés actual de la didáctica de la lengua se fija en el modo en que las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los estudiantes construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas. Bajo esta perspectiva, la tarea de un profesor de lengua consiste en enseñar a hablar, a escuchar, a leer y a escribir, de tal modo que la gramática y los demás componentes del lenguaje deben ser medios para conseguirlo (Sepúlveda, 2003). De ahí que el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, en la medida que contribuye a la mejora de sus destrezas expresivas y comprensivas en situaciones reales de comunicación (Lomas, 1999: 46) y proporciona los contenidos y los recursos necesarios para tal fin.

A continuación, veremos cómo se ha ido manifestando el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, por qué se desarrolla en función del texto, qué implica esta perspectiva y cómo se ha asumido la enseñanza del texto en los programas de aprendizaje, para llegar, como decíamos al comienzo, a ver cuál es la necesidad y la importancia de los marcadores del discurso en la construcción de los textos y en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

2.1.1. El enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua

El enfoque comunicativo surge como consecuencia de una serie de investigaciones que se han ido dando tanto en el campo de la lingüística (pragmática, lingüística del texto, sociolingüística, análisis del discurso, psicolingüística, etc.) como en el de la psicología educativa desde los años 60 del siglo pasado. En este sentido, las ciencias del lenguaje y de la Pedagogía desde las diversas perspectivas teóricas presentan el lenguaje como una realidad compleja, que no se puede abordar únicamente dentro del ámbito de la oración, sino que es necesario su estudio a partir los usos contextuales de comprensión y producción de textos. Así, «su estudio es del máximo interés para las pretensiones de la didáctica de la(s) lengua(s) en cuanto que esas disciplinas permiten observar, describir y diagnosticar los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, así como diseñar propuestas de intervención en las aulas, y crear materiales para poderlos resolver» (Álvarez Angulo, 2005: 48-49).

En las décadas de 1960 y 1970, el desarrollo de diversas teorías orientó la investigación lingüística y pedagógica hacia nuevos horizontes. Así tenemos, por ejemplo, que en el ámbito de la filosofía del lenguaje sobresalen las de John Austin (1962), John Searle (1969), Peter F. Strawson (1950) o H. Paul Grice (1975), las propuestas sociolingüísticas de William Labov (2001) que vinculan las variables sociológicas a los fenómenos de la lengua, el concepto de ‘competencia comunicativa’, acuñado por Dell Hymes (1971-1972) y Gumperz (1972), que inicialmente se aplicó a la enseñanza de segundas lenguas y luego se extendió a otros ámbitos del estudio del lenguaje, gracias a los aportes de la pragmática y del análisis del discurso. Del mismo modo, la reconsideración de los principios de la teoría sociocognitiva de la adquisición del lenguaje desarrollada por Vigotsky (1985 [1934] y 1979 [1935]), para quien el lenguaje se adquiere «por y para la comunicación», y los estudios realizados por Jérôme S. Bruner (1972 y 1984)⁵, de corte constructivista influyeron en el campo de la educación, la psicología evolutiva y las ciencias cognitivas, entre otros.

⁵ Véase también Bruner (1975, 1977 y 1983).

Ante estos nuevos planteamientos sobre el estudio del lenguaje que empiezan a desarrollarse desde diversas perspectivas, era necesario formular un enfoque pedagógico diferente para reorientar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, que hasta entonces se había caracterizado por ser de tipo oracional, fundado en un programa formal o nocional del conocimiento de la lengua (Breen 1987a, Breen 1996 [1987] y Lomas 1999). Había que fijarse en la repercusión que el avance de la investigación lingüística, marcada por una visión funcional y comunicativa de la lengua, podía tener en el ámbito de la educación, puesto que «no se concibe un método didáctico moderno o un nuevo proyecto educativo sin este marco de referencia» (Cassany y otros, 1994: 83).

Estos aportes confirman la necesidad de considerar en la descripción lingüística no solo el significado literal de los enunciados, sino también el llamado «significado intencional», puesto que en todo acto comunicativo están presentes ciertos elementos de interés (contexto, intención comunicativa, implicaciones sociológicas, presuposiciones, variantes según la clase social de los que participan en el acto comunicativo, etc.), de naturaleza distinta, que no pertenecen al sistema de la lengua. En otras palabras, a partir de los nuevos postulados, se trata de «describir cómo se lleva a cabo la comprensión y la producción del lenguaje explicando el modo en que los interlocutores, mediante el uso de los enunciados discursivos, logran transmitir información que no está expresada explícitamente en los significados de las oraciones» (Alcaraz, 1993: 75).

Esta nueva visión del lenguaje hará que la psicolingüística evolutiva, por ejemplo, deje de lado en sus estudios los aspectos formales de la lengua para centrar su interés en el desarrollo de la capacidad de los niños para realizar distintos actos de habla (Galeote, 2002: 82). Su tarea de investigación científica consistirá en describir y explicar las variables funcionales que intervienen en el proceso comunicativo y su relación entre ellas dentro de ese proceso. Por su parte, Jèrôme S. Bruner (1975, 1977), para quien la comunicación es anterior al lenguaje, dirá que los niños cuando nacen se comunican con el exterior por medio de recursos prelingüísticos como gestos deícticos, vocalizaciones, gestos de indicación y simbólicos, etc., cuyas funciones –solo con el paso del tiempo– son desempeñadas por el lenguaje, que será

concebido como un instrumento cultural y convencional. Además, Bruner (1975) defenderá la hipótesis de que el niño no se encuentra con el lenguaje como si se tratara de un fenómeno aislado, sino que, más bien, lo asume como producto del contexto en que se produce la interacción social con los adultos. En este sentido, se retomaron, como ya señalamos, las ideas de Vigotsky (1934), psicólogo y pedagogo ruso, que en su momento advirtió de la importancia del contexto histórico y sociocultural como un factor influyente en el desarrollo individual de las personas. En términos generales, en esta época se intentó explicar cómo los seres humanos interactúan para crear y transformar significados, cómo se apoderan de ellos y cómo los comparten.

2.1.1.1. La competencia comunicativa

Un concepto clave para el desarrollo del enfoque comunicativo funcional es el de competencia comunicativa. Con este término nos referimos a la capacidad de los hablantes de «interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente» (Alonso, 2004: 553), para lo cual tendrán que recurrir a una serie de conocimientos y destrezas que van más allá de lo estrictamente lingüístico:

El hablar no es sólo una acción construida sobre lo lingüístico. Revela el ser intelectual y moral del hablante, sus estados de ánimo, su educación y cultura. Y es, asimismo, un acto de conducta que puede corresponder o no a ciertas pautas de comportamiento social: puede concordar o no con las expectativas o los intereses de los interlocutores o de los oyentes, de modo que incluso puede provocar diversas reacciones (Loureda, 2003: 26-27).

Los orígenes de los estudios de este concepto, los encontramos en los estadounidenses Hymes (1971 y 1972) y Gumperz (1972), que centrados en su interés por investigar la dimensión etnográfica del lenguaje, van a desarrollar el concepto de *competencia comunicativa* en oposición al término chomskiano de *competencia lingüística del hablante-oyente ideal*. Hymes (1972: 277-278) señala que

para el uso de la lengua no basta tener una competencia lingüística o un conocimiento formal de la misma, sino que también hay que desarrollar una competencia comunicativa que, además de las reglas gramaticales, incluye las reglas de uso o de los actos de habla que actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad –el contexto, la intención, la coherencia, la cohesión, etc.– y sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles.

A partir de esta noción, que pone énfasis en el significado referencial y social del lenguaje, Gumperz y Hymes (1972)⁶ sostienen que esta competencia es la que necesitan los hablantes para comunicarse en contextos que son significativos culturalmente. Con el desarrollo de este concepto, se propone, así, la pauta para el nacimiento del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, basado en programas procesuales que ofrecen un conjunto de orientaciones generales encaminadas a desarrollar no solo «la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no al contexto» (Cenoz, 2004: 451). Según Hymes (1971 y 1972), la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible (factibilidad), el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad (el hecho de aparecer en la realidad). Con su propuesta, Hymes no solo se refiere al conocimiento lingüístico, social o cultural que un hablante requiere para comunicarse, sino también a la habilidad que implica el uso de esos conocimientos. Otorga importancia a la relación de la lengua y su uso, aunque desde la perspectiva sociolingüística, y emplea en sus explicaciones los principios de la pragmática.

Con las nuevas investigaciones que se suscitan en este campo, crece el interés por estudiar el grado de participación del hablante en el discurso a partir del uso que hace de su lengua (Widdowson, 1978) y el conocimiento de las convenciones pragmáticas que orientan dicha participación (Leech, 1983; Levinson, 1983)⁷ o los distintos aspectos de la comunicación relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos, tales como hablar con personas de diferentes estatus,

⁶Citado por Lomas (2008 [1999]: 21).

⁷Cfr. Breen (1987b y 1997 [1987]).

conocer las rutinas en la alternancia de turnos, etc. (Saville-Troike, 1989: 21)⁸. Son muchos los investigadores que hacen interesantes aportes a partir de la propuesta de Hymes y Gumperz, ya sea desde el punto de vista de la lingüística, la psicolingüística o la sociología; sin embargo, en lo concerniente a la enseñanza de lenguas sobresalen los estudios de M. Canale y M. Swain (1980 y 1996a [1980] y 1996b [1980]), M. Canale (1983 y 1995 [1983]), L.E. Bachman (1995 [1990]) y M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thurrell (1995), aunque de los tres, el modelo menos complejo y más utilizado es el de M. Canale y M. Swain.

Para M. Canale y M. Swain (1980) y M. Canale (1995 [1983]), que investigan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, la competencia comunicativa es un complejo entramado de competencias que interactúan durante la comunicación; resaltan, así, la presencia de cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística (o pragmática)⁹, discursiva y estratégica, que no solo reflejan el conocimiento que una persona tiene de las reglas y convenciones de la comunicación, sino que, al mismo tiempo, estas les permiten ser creativos a la hora de emplearlas y negociarlas en la interacción con sus iguales (Breen, 1996 [1987] y Breen y Candlin 1980). En la siguiente tabla veamos estas subcompetencias y lo que implica cada una:

TIPO DE COMPETENCIA	CARACTERÍSTICAS
Competencia gramatical	Consiste en el dominio del código lingüístico (verbal y no verbal): vocabulario, formación de palabras, estructuración de oraciones, semántica, pronunciación y ortografía. Tiene que ver con la comprensión del significado literal de las expresiones lingüísticas
Competencia sociolingüística	Se refiere a la producción y comprensión de propiedades en diversos contextos sociolingüísticos dependientes de factores como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción, las normas o convenciones, etc.
Competencia discursiva	Consiste en el dominio de la combinación de formas

⁸Véase también Cenoz (2004: 451).

⁹Esta denominación también la emplean Bachman (1995 [1990]) y Bachman y Palmer (1996). Una descripción más amplia de estas subcompetencias comunicativas se encuentra en los trabajos de Escandell (2005: 179-180) y Llobera (ed.) (1995).

TIPO DE COMPETENCIA	CARACTERÍSTICAS
	lingüísticas para elaborar textos escritos y orales de diferentes géneros o tipos. Incluye conocimientos de coherencia y cohesión textual
Competencia estratégica	Se refiere a las capacidades concretas verbales y no verbales para reparar los errores ocasionales o las diferencias sistemáticas de los hablantes o para reforzar la efectividad de la comunicación, etc.

De estas subcompetencias descritas, la ‘competencia discursiva’ y la ‘competencia sociolingüística’ han sido las más desarrolladas (Castellà, 1992: 109), debido al interés de los lingüistas por el estudio de las características del texto, su uso contextualizado y su significado social, aspectos que han influido de forma determinante en el desarrollo del concepto de ‘competencia comunicativa’ (Alonso, 2004: 553). Asimismo, teniendo en cuenta el tema de nuestra investigación y los contenidos que se consideran en las diferentes competencias descritas, Canale (2000: 78-79) incluye los elementos de cohesión, en concreto los conectores lógicos, en la competencia discursiva¹⁰ y dentro de la competencia estratégica hace referencia al uso de formas de relleno de pausas (como *eh bien, enfin, alors*) para mantener la conversación mientras se buscan ideas o formas gramaticales. «Estas “formas de relleno” corresponderían en otras clasificaciones a los marcadores de control del contacto o a los continuativos» (Fuentes, 2010: 691). Esto nos confirma una vez más el interés que adquieren los marcadores del discurso como materia de estudio al mismo tiempo que se realizan las investigaciones sobre el texto desde cualquier perspectiva u orientación científica.

En el campo de la didáctica para la enseñanza de las lenguas, cabe indicar que Colomer (1995) y Lomas (1999: 159) además de las cuatro competencias propuestas por Canale y Swain, consideran dos más igualmente importantes para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos: la literaria y la semiológica, saberes que también son necesarios para «un uso correcto, adecuado, coherente y eficaz de la

¹⁰ Véase también Garrido (1999 y 2000).

lengua». Según Lomas (1999: 162 y 2008 [1999]: 45), la competencia literaria tiene que ver con la capacidad para usar y disfrutar los textos literarios y la semiológica está relacionada con la capacidad de interpretar y hacer una apreciación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación y de la publicidad.

El planteamiento de Canale y Swain se asienta, como es lógico, en el concepto de comunicación que se formula para la enseñanza de segundas lenguas. Para Canale (1983 y 1995 [1983]: 65), la comunicación «es el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio de uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión». Se establecen, así, los requisitos para llevar a cabo este proceso: la necesidad de contar con información de diverso tipo (sociocultural, afectiva, conceptual, etc.), que a lo largo de proceso comunicativo está expuesta a cambios por la acción de diversos factores (adición de información, contexto, elección de formas verbales y comportamiento no verbal). Además, los participantes han de ser capaces de evaluar y «negociar» o construir, por acuerdo mutuo, una serie de significados.

Por su parte, Bachman (1995 [1990]), en lugar de competencia comunicativa empleará el término ‘competencia lingüística’, que estaría conformada por la competencia organizativa y la competencia pragmática, que a su vez incluyen otros tipos:

Competencia organizativa	Competencia gramatical	Similar a la descrita por Canale y Swain.
	Competencia textual	Comprende dos tipos de contenido: 1. Cohesión: sirve para marcar las relaciones semánticas en el texto. 2. Organización retórica: se refiere a la narración, la descripción, la comparación, la clasificación y el análisis del proceso.
Competencia pragmática	Competencia ilocutiva	Comprende las condiciones pragmáticas por las que un enunciado es aceptable o no.
	Competencia sociolingüística	Similar al concepto de Canale y Swain (1980).

Bachman (1995 [1990]: 107-108) también se refiere a las ‘habilidades lingüísticas comunicativas’, que las define como la suma «del conocimiento o competencia y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado»; estas habilidades estarían compuestas por tres elementos: a) los mecanismos psicofisiológicos, encargados de posibilitar la comunicación; b) la competencia estratégica, referida a las capacidades cognitivas que permiten la interacción entre la competencia lingüística y los conocimientos del mundo, las destrezas auditivas y visuales, los mecanismos articulatorios que participan en el habla, y los movimientos gestuales que apoyan al significado; y c) la competencia lingüística con todos sus componentes, tal como se ha descrito más arriba. Más tarde, introduce cambios en la competencia pragmática (Bachman y Palmer, 1996), en la que incluye el conocimiento léxico (antes en la competencia gramatical), el conocimiento funcional (antes competencia ilocutiva: se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes) y el conocimiento sociolingüístico (sin modificaciones respecto del modelo anterior).

Asimismo, M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrrell (1995) van a presentar un modelo de competencia comunicativa más detallado y con más componentes que el anterior y colocan la competencia discursiva en primer plano, a saber: a) competencia discursiva (incluye cohesión, coherencia, deixis y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos); b) competencia lingüística (la gramática, el léxico, la fonología); c) competencia accional (la pragmática, cercana al concepto de la competencia ilocutiva de Bachman); d) competencia sociocultural (se aproxima a los conceptos anteriores pero es más completa); e) competencia estratégica (aparte de las estrategias compensatorias, incluye las estrategias de control de contacto).

De acuerdo con estos modelos, se entiende que la competencia comunicativa es el «conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y la capacidad de afrontar con éxito múltiples condicionantes de la comunicación» (Cantero y Mendoza, 2003: 49). En otras palabras, la competencia comunicativa

exige el dominio de un conjunto de conocimientos necesarios para comprender y producir mensajes en diversas situaciones comunicativas (Gutiérrez Ordoñez, 1997).

Como consecuencia del influjo de estos estudios, y de otros similares, que van a señalar y describir los diferentes tipos de componentes que configuran la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, en la década de 1970 se empiezan a formular en el ámbito de la didáctica de la enseñanza de la lengua los llamados *programas funcionales* que harán frente a los *programas formales o nocionales*, que hasta entonces se limitaban a transmitir el conocimiento formal del sistema lingüístico (fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico...). Los *programas funcionales* «ponen el acento en un repertorio de ejecuciones comunicativas que intentan constituirse en exponentes lingüísticos de las diversas funciones del lenguaje» (Lomas, 1999: 39)¹¹. Estos programas definirán la lengua como un instrumento de interacción social, cuya función primaria es la comunicación. El correlato psicológico de una lengua será la competencia comunicativa, entendida esta como el conjunto de habilidades para mantener la interacción social por medio del lenguaje, y el estudio del sistema de la lengua deberá tener lugar desde el comienzo, dentro del marco del uso lingüístico. La semántica y la sintaxis se asumirán desde la perspectiva pragmática, así la semántica se subordina a la pragmática y la sintaxis a la semántica (Dik 1978, en González Nieto, 2001: 177-178). A mediados de los ochenta, dice Breen (1987b y 1997 [1987]), aparecerá un ‘nuevo modelo’ en la concepción de los programas de enseñanza de la lengua, que se corresponde a los *programas procesuales*. Este paradigma, en líneas generales, se refiere a los denominados enfoques comunicativos de la educación lingüística.

2.1.1.2. Las consecuencias del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua

Tenemos, pues, que a partir de la década de 1980, los presupuestos teóricos y prácticos que se plantean en las ciencias del lenguaje y en la didáctica de las lenguas, empiezan a tomar fuerza en los currículos de la enseñanza de lenguas en educación

¹¹ Véase Breen (1996 [1987]).

primaria y secundaria. Entre las primeras, es notable el influjo de las disciplinas que estudian el uso lingüístico, como la pragmática, la lingüística del texto, la sociolingüística, el análisis del discurso o la psicolingüística de orientación cognitiva, que «entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación» (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 13). En relación con la segunda, el enfoque comunicativo funcional empieza a considerarse como el más adecuado para la enseñanza de la lengua, no solo de la extranjera sino también de la materna, pues le otorga a la actividad docente un carácter globalizador, es capaz de integrar todas las variables lingüísticas y pragmáticas que intervienen en un acto comunicativo. Se trata, pues, de una propuesta didáctica aplicada al aprendizaje de las lenguas en general, que se basa en las actuaciones, en el hecho que se aprende una lengua para conseguir el dominio de su uso en diversas circunstancias (Costa, 1994: 88). Como dice Cassany (1994: 84):

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es *uso* (o también *comunicación*). El *uso* y la *comunicación* son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender la lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas y comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito.

De ahí que, a manera de resumen de todo lo anterior, y siguiendo a Breen (1987b y 1997 [1987]), señalamos como principales características de este enfoque las siguientes:

1. Plantea como objetivo esencial de la educación lingüística la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas¹².

¹²Véase también Lomas (1999: 82).

2. Conjuga el conocimiento formal sobre la lengua con el conocimiento instrumental que hace posible el uso adecuado de la lengua¹³.
3. Concede una importancia determinante a los procedimientos al poner el acento pedagógico en el uso lingüístico¹⁴ y, en consecuencia, al pretender enseñar no solo un saber sobre la lengua sino también, y principalmente, contribuir a la adquisición de un saber hacer las cosas con las palabras.

De todo esto, se deduce que el enfoque comunicativo concibe la lengua como «instrumento para otros aprendizajes y el cumplimiento de las funciones de representación, desarrollo del pensamiento y regulación de conductas» (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 81). No obstante, señalan estos autores, este aprendizaje parte siempre de unas destrezas discursivas ya adquiridas por el alumno, que irán mejorando en la medida que aumenta progresivamente el grado de complejidad de las diversas situaciones de comunicación que se planteen. «Este proceso se puede, sin duda, planificar, puesto que se debe ordenar el acceso a las estrategias, recursos y procedimientos expresivos que sean necesarios en cada caso» (...), es decir, «en términos de las capacidades que debe lograr cada alumno para desarrollar correctamente la tarea que se le presenta» (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 81-82).

El enfoque comunicativo también favorece el trabajo grupal de los alumnos por medio de tareas o proyectos (Candlin, 1990: 37). Este tipo de actividades aumentan las posibilidades de participación de los alumnos y promueven el intercambio de saberes y competencias entre ellos; la lengua se convierte a la vez en objeto para ser tratado y en medio de acción (Nussbaum, en Lomas, 1996: 116). En efecto, como asegura Lomas (1996: 24), «al participar en intercambios comunicativos con otras personas, los alumnos aprenden no solo las reglas gramaticales que hacen posible la formación de las palabras y de las oraciones sino también el modo en que esas

¹³ El conocimiento del código no es suficiente; se requiere, además, el conocimiento y manejo de elementos como las intenciones comunicativas, la diversidad de interlocutores, los textos y sus distintas manifestaciones, la situación comunicativa, etc. (Costa, 1994: 88). En otras palabras, como dice Littlewood (1981), no solo hay que enseñar las estructuras (o formas lingüísticas) sino cómo «estas estructuras se pueden relacionar en unas funciones comunicativas en situaciones reales y en tiempo real».

¹⁴ Esto hace de la lengua «un instrumento útil que promueve la diversidad del uso lingüístico tanto en relación con la variedad lingüística como con las distintas manifestaciones sociales de la lengua» (Lomas y Osoro, 1996: 42-43). Véase también Breen (1987b y 1997 [1987]).

personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, los significados culturales que los usos verbales y no verbales encierran». Asimismo, una clase de lengua que se plantee a partir de este enfoque siempre propondrá actividades de comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos, contextualizados, esto es, han de pertenecer al ámbito social en que se desenvuelven los alumnos. Todo ello con el fin de lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas de hablar, escribir, leer, escuchar (Cassany y otros, 1994: 86-87).

Todas estas, y otras, cuestiones didácticas se han ido formulando a medida que se conoce más este enfoque y se precisan unos objetivos concretos de enseñanza. Para ello, ha sido necesario contar con el sustento de la investigación lingüística que ofrece nuevas consideraciones sobre el lenguaje y que ha de constituirse en fuente académica principal para la formulación de los currículos y el diseño de las unidades de aprendizaje en las aulas o de los contenidos de los manuales escolares. Como hemos señalado en otro momento, su influjo en los últimos años ha sido notable en los progresivos cambios que se han suscitado en la enseñanza de la lengua, pues han ayudado a establecer las bases teóricas de los nuevos contenidos que se han de enseñar y a formular su consiguiente aplicación en las prácticas didácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Así, la lingüística del texto, por ejemplo, se ocupa del estudio de la competencia comunicativa, es decir, de los conocimientos lingüísticos de carácter textual que posee el hablante y que le permitirán, entre otras cosas, distinguir textos gramaticales de textos no gramaticales o menos gramaticales, aplicar estrategias de comprensión y producción de textos, tales como producir, resumir y clasificar textos (Albaladejo y García Berrio, 1983). A partir de este planteamiento, el enfoque comunicativo de enseñanza y aprendizaje de la lengua – refiere Álvarez Angulo (2005: 47)– puede contribuir a la producción y comprensión de textos descontextualizados (lengua) y, en consecuencia, al «uso consciente de los procedimientos discursivos implicados en la adecuación, la coherencia y la cohesión de los textos (discursos)».

2.1.2. El texto bajo la perspectiva del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua ha contribuido también al planteamiento de una pedagogía del texto que comprende, en palabras de Faundez (1999: 2),

un conjunto de principios pedagógicos cuya base teórica está constituida por las ideas más convincentes, (...), de diferentes ciencias, entre las cuales se encuentra la lingüística (lingüística textual), la psicología (socio-interaccionista), la pedagogía y la didáctica y los conocimientos más avanzados de las disciplinas a aprender y a enseñar.

Entre estos principios destacan el valor del proceso en la producción y comprensión de textos orales o escritos mediante ‘secuencias didácticas’ (Pujol-Berché, 1994: 12), la autonomía de la actuación del estudiante dentro de ese proceso, la evaluación a lo largo de las tareas que realiza el alumno, la apropiación de conocimientos teóricos y prácticos sobre el texto, su tipología y los procedimientos lingüísticos que una lengua ofrece para la construcción de los textos como los marcadores del discurso, la elipsis, la deixis, entre otros, el uso transversal de los textos en las diversas áreas de aprendizaje, etc. (Faundez y Mugrabi, 2004). De ahí que las prácticas educativas van a establecer el texto y/o el discurso en sus distintas manifestaciones como objeto de enseñanza y de aprendizaje (Faundez, 1999 y Faundez y Mugrabi, 2004).

Se pretende adaptar la enseñanza del texto, oral o escrito, atendiendo a las variedades lingüísticas (dialectos, registros, estilos, lenguas) que se usan en una comunidad de habla determinada y a la diversidad pragmática que se manifiesta en las formas en que todas esas variedades son usadas: quién las emplea, cuándo, con qué finalidad, etc. (Tusón, 1997: 89), es decir, las situaciones de comunicación o los ámbitos del uso lingüístico que los alumnos deberán asumir en la vida cotidiana (Castellà, 1992 y 1994), como las llamadas «prácticas sociales de referencia» (Bronckart y Schneuwly, 1996: 76), que aluden a los usos comunicativos más frecuentes en el nivel social y cultural, etc.

En definitiva, la enseñanza de la lengua a partir del texto deberá contribuir al desarrollo de las habilidades básicas de expresión oral (hablar) y escrita (escribir) y de comprensión auditiva (escuchar) y lectora (leer). La enseñanza de estas destrezas implica tener en cuenta, además de lo lingüístico, los factores propios de todo acto comunicativo o de todo texto (Gutiérrez Ordóñez, 2002: 548-585): los participantes (emisor/receptor) y la situación comunicativa (contexto, mensaje, canal, código), a pesar de tratarse de actividades lingüísticas diferentes y autónomas. En efecto, como afirma Loureda (2003: 27), «los textos son los únicos hechos del lenguaje que tienen una dimensión extralingüística», pues, «es un hecho evidente que junto con lo dicho o el contenido que se trasmite, existe el hablante o emisor que comunica, que manifiesta su intención o su actitud ante lo comunicado; a la vez que un oyente o receptor recibe e interpreta lo codificado y mostrado por aquél en unas circunstancias comunicativas determinadas»¹⁵. En este sentido, cabe recordar que estas habilidades no se desarrollan por separado, sino que hay una continua relación entre ellas. Así, la expresión oral (hablar) está estrechamente ligada a la comprensión auditiva (escuchar) como lo está también la expresión escrita (escribir) a la comprensión lectora (leer), de ahí que todas ellas no se explican sin el texto en cuanto que es su manifestación y pauta más concreta y completa.

2.1.2.1. La lingüística del texto actual: hacia un modelo real y funcional de texto

Como se ha visto, el estudio del texto se enfrenta a conceptos nuevos o poco divulgados en la enseñanza y da importancia a nociones relevantes que consideran las producciones lingüísticas como algo más y diferentes de la oración o de la secuencia de oraciones presentadas unas detrás de las otras. (Luna, 1990: 49). Por ello, creemos necesario revisar brevemente algunos alcances de la ciencia que lo estudia, así como la definición y caracterización de texto que pueden ayudar a comprender mejor qué es y cómo se aplica en la enseñanza de la lengua bajo un enfoque comunicativo y funcional.

¹⁵ Véase también Briz (2004: 220).

2.1.2.1.1. Aportes y perspectivas de la lingüística del texto actual

Desde hace más de medio siglo, el interés por el estudio del texto ha suscitado en el mundo de la lingüística una serie de investigaciones que han seguido diferentes direcciones y objetivos, tanto en lo que respecta al tratamiento del objeto de estudio como a la metodología. Así, el desarrollo de la lingüística del texto (o *ciencia del texto*) y el análisis del discurso, las distintas vertientes de la pragmática y la consiguiente incorporación de los elementos extralingüísticos a la gramática han permitido reconocer el texto como una unidad lingüística compleja de carácter comunicativo, esto es, un producto verbal y no verbal de interacción social, que sobrepasa los límites de la oración y en la que se ponen de manifiesto los factores pragmáticos que intervienen en la comunicación, así como una serie de elementos lingüísticos que cada lengua ofrece a los hablantes para la configuración de diversos tipos de texto.

Bajo esta perspectiva, Coseriu (2007: 22) afirma que «el nivel del texto no es un nivel del lenguaje aislado, sino *un nivel más* de lo lingüístico, y que la lingüística del texto *es una disciplina más* encajada en ese edificio teórico que, como superación del estructuralismo, denomina *lingüística integral*», es decir, la concibe como la lingüística por antonomasia –como la perspectiva superior llamada a plantear y resolver todos los problemas de la lingüística a partir de los textos– y al mismo tiempo la considera como una disciplina parcial dentro del conjunto de las que componen la lingüística.

Coseriu utilizó por primera vez el término *lingüística del texto* en 1957, en un artículo escrito en español, bajo el título: «Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar», uno de los más importantes que publicó en Montevideo en los años cincuenta. En palabras del mismo Coseriu (2007: 86-87):

En este artículo programático me proponía, por un lado, justificar una lingüística del hablar como lingüística teórica que considere los problemas del lenguaje desde el plano de la actividad lingüística concreta y, por otro, establecer una lingüística del hablar en sentido estricto, como lingüística del

nivel universal del lenguaje. En este último sentido, además, se trataba de delimitar otras dos formas de lingüística en relación con la bien conocida *lingüística de las lenguas*, cuyo objeto es la descripción o la historia de cada idioma; es decir, en consonancia con la distinción de los tres niveles de lo lingüístico, se pretendía formular, junto a la *lingüística de las lenguas* (segundo nivel), una *lingüística del hablar en general* (primer nivel) y una *lingüística del texto* (tercer nivel) [...]

Años más tarde, sale a la luz *Textlinguistik*¹⁶, investigación que Coseriu dedica íntegramente al texto y en la que presenta interesantes explicaciones sobre la lingüística del texto. Esta obra se hace presente en un momento de transición entre el período de constitución y el de consolidación de una *ciencia del texto*, que había alcanzado diversas denominaciones:

Análisis del discurso, pragmática, textología (en Roland Harweg), *teoría del texto* (según Siegfried J. Schmidt), o *translingüística* (para Roland Barthes); y en la medida en que se concebía como análisis transfrástico, *hipersintaxis* (en los trabajos de Bohumil Palek) o *gramática transfrástica* (también *gramática transoracional* o *gramática supraoracional*). (Coseriu, 2007. Nota 7 del editor Óscar Loureda: 22)

Como sabemos, en un primer momento, la Lingüística del texto o *Textlinguistik* (Coseriu, 2007) intentó formular una gramática textual como ampliación de la tradicional sintaxis, que permitiera resolver algunos problemas relacionados con ciertos hechos lingüísticos que no podían explicarse desde la gramática oracional:

los que pueden extenderse a lo largo de varias oraciones (como las enumeraciones o las citas), los que son característicos de una clase de texto (como la elipsis en los telegramas o la ausencia generalizada de determinantes en los titulares de prensa en los diarios de Hispanoamérica) y los que funcionan en la oración pero van más allá de sus límites (como los mecanismos de cohesión gramaticales, con una doble función simultánea: «sintáctica» y supraracional) (Loureda y Acín, 2010: 10).

¹⁶ Coseriu, Eugenio (1981a).

Al respecto, Casado Velarde (1993: 9-10), siguiendo a Coseriu, dice que se trata de fenómenos que se refieren a la construcción de textos en una lengua específica, y que la «gramática tradicional, que veía en la oración la última unidad determinada por reglas idiomáticas, no solía tomar en consideración». Desde este punto de vista, la *Textlinguistik* trató de explicar lo supraoracional como unidad o como *texto-nivel*, esto es el texto como nivel de la gramática de un idioma.

En este paso «de la frase al texto» la lingüística del texto pretende configurar y analizar la textualidad desde una dimensión propiamente lingüística: trata de mostrar los procedimientos lingüísticos por los que se pasa de una oración, o de una sucesión de oraciones, a un texto (Schmidt, 1977 [1973]); y en especial, de la estructuración del texto mediante la *cohesión* (Loureda y Acín, 2010: 9), que se concibe, al igual que la coherencia, como una propiedad constitutiva del texto de naturaleza lingüística (Beaugrande y Dressler, 1997: 36). En este sentido, a partir de 1970 aparecerán diversos trabajos sobre el texto como nivel gramatical y sobre los mecanismos o procedimientos de cohesión, considerados estos como principales agentes de la textualidad (Beaugrande y Dressler, 1997: 36 y 90-91)¹⁷. Así tenemos, los trabajos de Halliday y Hasan (1976), Gülich y Raible (1977), Beaugrande y Dressler (1981), o los hispánicos de Albaladejo (1982), Bernárdez (1982), Mederos (1988), Villaça Koch (1989), Casado (1993), Fernández Smith (2007), Loureda y Casado (2009), entre otros. También, cabe mencionar algunos autores franceses dedicados al estudio del análisis de textos que tratan estos contenidos con una orientación didáctica, sobre todo en el campo de la enseñanza de la composición escrita: Charolles (1978, 1983), Lundquist (1980, 1983), Tatilon (1980), Adam (1985, 1990 y 1992), Combettes (1988), etc.

Se puede observar que en un primer momento la lingüística del texto se limita a aplicar modelos oracionales para definir lo que se consideraba, sin más, una unidad de orden superior (Marimón, 2008: 33); en otras palabras, se trata de una *gramática transoracional* o *análisis transoracional* —«gramática o análisis que van más allá del nivel de la oración» (Coseriu, 2007: «Presentación del editor», 28)— que intenta

¹⁷ Cabe indicar también que con el paso del tiempo, tal como señalan Loureda y Acín (2010), este concepto ha ido cambiando tanto dentro de la lingüística textual como en otras tendencias.

superar el paradigma inmanentista de la lingüística del código. Sin embargo, «esta orientación no constituye una “verdadera” y “propia” lingüística del texto, aun siendo una orientación totalmente justificada» (Coseriu, 2007: «Presentación del editor», 28). Así, lo explica Bernárdez (1982) para quien esta primera aproximación al estudio del texto resultó ser bastante limitada:

Si en la gramática es posible establecer un nivel morfémico que se integra en uno superior, el de las palabras, éste a su vez en el del sintagma, y éstos unidos en el nivel superior, la frase, no hay razones en principio para considerar que el nivel de las oraciones se subordina a su vez a otro más elevado, el de los textos (35-36).

De ahí que esta orientación inicial de la lingüística del texto, que va de la lengua al discurso, se fue dejando de lado en la medida en que los investigadores se dieron cuenta de que «las diferencias entre una gramática oracional y una gramática textual eran más significativas de lo que se había supuesto en un principio» (Beaugrande y Dressler, 1997: 62), pues –más allá de su dimensión lingüística– los textos, en cuanto unidades de intercambio comunicativo y manifestaciones concretas del uso de la lengua, necesitan de otras dimensiones como la pragmática, cognitiva, situacional, social, etc. que ayuden a configurarlos en su totalidad. Además, «a la constitución meramente gramatical de los textos habría que añadirle un componente semántico» (Loureda y Acín, 2010: 9). Por esta razón, la lingüística del texto en su afán por alcanzar un desarrollo más pleno, empieza a asumir una segunda orientación en los estudios del texto que va más allá de los límites del ámbito de la sintaxis supra-oracional. Se va a centrar en el discurso en tanto unidad última del hablar, esto es, el momento concreto del hablar o *texto-unidad* (Loureda y Acín, 2010: 13). Ya Coseriu (2007) había señalado que es necesario, por un lado, la existencia de una gramática del texto que estudie los procedimientos estrictamente idiomáticos para la construcción de los textos y, por otro, una lingüística del texto o *lingüística del sentido* capaz de mostrar lo que se quiere decir en los discursos. De ahí que para este autor:

la lingüística del texto debe explicar, primero, qué es un texto en general y cómo se configura, segundo, qué rasgos comparten distintos textos y qué

función tienen en el hablar, y tercero, qué significa –en toda la extensión de la palabra– tal o cual texto en tal o cual situación (Coseriu, 2007: 52).

Para ello, la *ciencia de texto* aprovecha las contribuciones de nuevas líneas de investigación, teorías y orientaciones metodológicas que se van presentando en este campo, sobre todo de la pragmática (Leech 1983; Levinson 1989; Verschueren 2002 [1999]) y el análisis del discurso (Brown y Yule 1983; Cortés y Camacho, 2003; Maingueneau, 1976). La primera va a estudiar el lenguaje asociado a su uso y a la acción en que ese se realiza¹⁸ y la segunda se encargará de «los fenómenos del habla, referente ahora de cualquier investigación lingüística y estrechamente unido a la pragmática y las ciencias sociales» (Marimón, 2008: 26)¹⁹.

Desde el punto de vista de la pragmática, son importantes para el estudio del texto los aportes de la Teoría de la Relevancia (llamada también *Teoría de la Pertinencia* en español), del antropólogo francés Dan Sperber y la lingüista inglesa Deirdre Wilson, para quienes «la comunicación consiste esencialmente en la transmisión de información, lo que les permite exponer que los enunciados representan proposiciones y que el contexto también está formado por estas unidades semánticas» (Portolés, 1993: 143). En su libro *Relevancia: comunicación y cognición*, Sperber y Wilson (1986) desarrollan el ‘principio de pertinencia’, un principio cognitivo y universal, natural, que guía el comportamiento comunicativo humano y se aplica sin excepciones (Sperber y Wilson, 1986: 162), es decir, «todo enunciado comunica a su destinatario la presunción de su pertinencia óptima» (Portolés, 2001 [1998]: 19). Se trata de un modelo cognitivo de la comunicación humana que propone una reformulación de las ideas de Grice respecto del *principio de cooperación* conversacional que este autor desarrolla²⁰. A la Teoría de la Relevancia le interesa, sobre todo, explicar «los principios naturales que guían el comportamiento comunicativo y cognitivo del ser humano: buscar la relevancia o

¹⁸ En sus orígenes, la pragmática se concibió como el estudio de los signos (y sistemas de signos) en relación con sus usuarios, en el marco del desarrollo de la teoría de los signos o semiótica (Charles Morris, 1985 [1938]).

¹⁹ Sobre las aportaciones de la Pragmática y del Análisis del discurso (conversacional), se puede consultar Briz (1998). Sobre el desarrollo de estos mismos enfoques en España, véase Cifuentes Honrubia y Ruiz Gurillo (2003).

²⁰ Sperber y Wilson (1986: 46-53). También puede revisarse Yus (1997) que hace un estudio comparativo entre los dos principios.

reconstruir la implicatura [...] depende de una máxima en última instancia superior a las distinciones de un idioma dado» (Loureda y Acín, 2010: 13).

Ahora bien, como también señalan Loureda y Acín (2010: 14), en las lenguas se comprueba la existencia de una serie de mecanismos específicos que permiten materializar algunas de estas posibilidades o principios universales en los actos de habla. Así, *por favor* en «¿Podrías cerrar la puerta, *por favor*?» nos lleva a interpretar el enunciado, en el que aparece incluido, como una petición y no como una interrogación; *en cierto modo* en «Los alumnos, *en cierto modo*, tienen razón» señala una atenuación; *que yo sepa* en «*Que yo sepa* nadie irá al cine conmigo» es un operador enunciativo que actúa como intensificador, de lo dicho y/o del decir. Los hablantes también cuentan con unidades y estrategias para gestionar la cortesía. Por ejemplo: Me *podrías* decir la hora, ¿*Qué hora es?*, *Sabes* qué hora es, etc²¹.

Esta teoría, además, tendrá repercusiones en el estudio de los marcadores del discurso. Constituye, según Portolés (1994a y 1994b), un marco teórico para la explicación de estas unidades, a partir de su significado de procesamiento que introducen en el discurso. En esta línea sobresalen las investigaciones de Blakemore (1987 y 2000) y de Wilson y Sperber (1993).

Otro aporte interesante a los estudios de la lingüística del texto lo constituye la Teoría de la Argumentación²² de Jean-Claude Anscombe y su maestro Oswald Ducrot, quienes en su obra fundamental *La argumentación en la lengua* (*L'argumentation dans la langue* 1983)²³ desarrollan una teoría semántica de la lengua, cuya tarea se va a centrar en saber cómo los elementos léxicos y gramaticales de la lengua permiten guiar el contenido que ha de interpretarse de los textos, en cómo el empleo de ciertos elementos lingüísticos contribuyen a la orientación argumentativa interna de los enunciados. Para estos autores, la lengua no es esencialmente informativa, sino argumentativa (Anscombe y Ducrot, 1983, 1986).

²¹ Los ejemplos se han adaptado a partir de los propuestos por Loureda y Acín, 2010: 14.

²² Una breve comparación entre la Teoría de la Relevancia y la Teoría de la Argumentación se puede encontrar en Portolés 2000, 2001 [1998] y 2004a.

²³ Otros estudios relacionados con el tema los encontramos en Anscombe (1995); Ducrot *et al.* (1980); Ducrot (1984).

Nunca hay valores informativos en el nivel de la frase. No sólo no hay frases puramente informativas, sino que ni siquiera hay, en la significación de las frases componente informativo, lo que no significa que no haya usos informativos de las frases [...] tales usos (pseudo) informativos son derivados de un componente más “profundo” puramente argumentativo (Anscombe y Ducrot, 1994: 214).

Según esta teoría el seguimiento de un discurso no se basa en los hechos aparentemente representados, sino en lo dicho: «no se argumenta CON la lengua –con lo que la lengua representa–, sino EN la lengua –con lo que la lengua dice» (Portolés, 2001 [1998]: 88).

Cabe indicar que en la formulación de la Teoría de la Argumentación, los conectores del discurso del francés como *mais* («pero»), *pourtant* («no obstante») y *donc* («por tanto») han desempeñado una función esencial (Portolés, 2001 [1998]: 75). Para Ducrot (1980) un marcador del discurso, más allá de servir de simple nexo entre oraciones y proposiciones, posee un tipo de significado que consta de una serie de instrucciones, a partir de las cuales se puede comprender la relación semántica entre las partes de un texto²⁴. En este sentido, la Teoría de la Argumentación es fundamental para el estudio de los marcadores del discurso, pues constituye un interesante aporte para el análisis de los tipos de significado que introducen estos elementos en los textos. Se destaca -como explicaremos más adelante-, que los marcadores del discurso poseen un tipo de instrucción semántica que constituyen su significado llamada instrucción argumentativa, tal como lo desarrollan Portolés (2001 [1998]) y Martín Zorraquino y Portolés (1999). Del mismo modo, en la didáctica de lenguas, esta teoría ayuda a determinar los mecanismos inferenciales que configuran el sentido de los textos y que facilitan su interpretación; en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores del discurso, ha ofrecido interesantes explicaciones en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, en diferentes trabajos descriptivos y comparativos.

²⁴ En Ducrot *et al.* (1980).

Estos estudios de la pragmática han permitido explicar la compleja realidad del texto en sus dimensiones cognitiva, gramatical, situacional, social, etnográfica y cultural, esto es, en su dimensión comunicativa. Asimismo, han hecho posible la incorporación progresiva de la pragmática en los estudios del análisis del discurso o, y viceversa, el acercamiento del análisis del discurso al enfoque pragmático, lo que nos lleva a hacer referencia a una disciplina más amplia, a una *Lingüística del hablar* (Loureda y Acín, 2010: 15), propuesta que se hace en el estructuralismo (la *Linguistique de la parole*, en Saussure y Bally) y es modificada luego por Coseriu (2007)²⁵, que conduce al logro de la *competencia comunicativa o textual* en su sentido más pleno: una *competencia comunicativa* que considera tanto el ámbito formal de la lengua como una serie de conocimientos y habilidades que ayudan a descifrar e interpretar los conocimientos implícitos o intencionales de los hablantes.

En esta nueva dirección empiezan a formularse diversas teorías sobre el texto: su definición, su relación con otros términos (discurso, enunciado, frase, etc.), sus características, su estructura, su análisis, su hermenéutica... En definitiva, nos lleva a pensar en un modelo real y funcional de texto (integral) que se pueda plantear con claridad en los programas curriculares y ayude a los estudiantes a mejorar su competencia comunicativa. Nos interesa, por tanto, conocer los aspectos que pueden ser útiles para la enseñanza de los textos y que puedan servir para la formulación y el análisis de los contenidos relacionados con los marcadores del discurso que se enseñan en la escuela, en la medida que guardan una relación directa con la configuración de los textos.

2.1.2.1.2. Hacia un modelo real y funcional de texto

Si bien podemos recoger muchas definiciones de la bibliografía existente que desarrolla el tema del texto, en nuestro estudio hemos creído conveniente tomar como punto de partida la de Eugenio Coseriu (1992), pues, además de explicar su complejidad real y funcional, resulta útil y necesaria para la formulación actual de cualquier programa de enseñanza de la lengua. Luego, en esta misma dirección,

²⁵Esta idea ha sido desarrollada desde diversas perspectivas en Weinrich (1969) o Verschueren (2002 [1999]); en el ámbito hispánico, bajo el nombre de *Pragmática*, véase la propuesta integradora de José Portolés (2004).

citaremos algunos alcances que sobre el tema nos proporciona Óscar Loureda (2003, 2006, 2007), pues su planteamiento también resulta interesante para el análisis de los textos y su aplicación didáctica. Complementamos, finalmente, esta referencia al texto con aportaciones de otros autores cuyos estudios nos alcanzan algunas precisiones sobre las propiedades discursivas y los tipos de texto, principalmente.

Coseriu (1992: 62) utiliza el término texto con dos significados diferentes: como nivel autónomo de lo lingüístico y como nivel de la estructuración idiomática superior a la oración, a la cláusula, al sintagma, a la palabra y a los elementos mínimos portadores de significado. En el primero, el texto se presenta como producto del hablar en cuanto actividad humana universal; en el segundo, el texto funciona como un nivel que se forma según las reglas de una lengua, es decir, el nivel del texto se considera desde el punto de vista de su constitución (Coseriu, 2007: 128). «El texto como nivel último del lenguaje es un momento necesario del hablar; en cambio, el texto entendido como nivel de organización gramatical de un idioma, no» (Coseriu y Loureda, 2006: 131).

En cuanto al primer significado, Coseriu (1992: 91) afirma que el producto del hablar individual es el «texto» tal como puede ser anotado o escrito. Se trata del texto en cuanto manifestación concreta del hablar, perceptible por los sentidos por su materialidad fónica o gráfica, fruto de un acto de habla o de un entramado de actos de habla. Para explicarlo, Coseriu²⁶ toma como punto de partida los tres niveles del lenguaje (universal, histórico e individual), y señala que el ámbito del texto pertenece al nivel más determinado de los tres, a saber²⁷:

Hablar en general: nivel de la actividad humana universal, en el que se pone en práctica el saber elocutivo para alcanzar una competencia lingüística general. El producto de esta actividad es la totalidad de lo dicho.

Hablar en una lengua: nivel histórico, en el que se pone en práctica el saber idiomático para alcanzar una competencia lingüística particular. El producto de esta actividad es la lengua particular abstracta.

²⁶ Véase Coseriu 1981a, 1981b, 1991 [1977], 1992.

²⁷La negrita es nuestra.

Hablar de un individuo: nivel individual, en el que se pone en práctica el saber expresivo para alcanzar una competencia textual o comunicativa. Tenemos aquí el texto como producto.

En efecto, como señala Coseriu (1992: 87 y ss.), el escalón más determinado corresponde al nivel individual del lenguaje, pues, además de hablar en general y hablar una lengua, el hablar también consiste en que alguien habla sobre algo con alguien en una circunstancia y en un determinado ambiente. Se trata del nivel circunstancial del lenguaje, al que corresponde un saber que se llama expresivo o competencia comunicativa. Este saber expresivo es más complejo que el saber general (nivel universal) y que el saber idiomático (nivel histórico). Se trata de saber hablar y de estructurar textos acorde con las circunstancias concretas, con el receptor y con el tema. En este sentido, «el texto y los elementos que intervienen en su construcción tienen, aparentemente, mayor variedad interna que las normas generales del pensar y que las reglas de la gramática y del léxico» (Coseriu y Loureda, 2006: 132).

Esta definición de texto que nos ofrece Coseriu trae consigo una serie de implicaciones que se han de tomar en cuenta a la hora de enseñarlo y de proponer actividades de producción y comprensión de textos en las escuelas. No podemos perder de vista que al hablar de texto nos referimos a un producto discursivo en los que son determinantes el contexto y la intención, pues su comprensión y producción dependen del contexto sociocultural y situacional. En palabras de Cassany (1994: 313), el texto es «cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación». Además, como señala Casado (1998: 55), se ha de emplear el término *texto*, «como suele hacerse en lingüística, para referirnos a cualquier pasaje escrito o hablado, de cualquier extensión, que constituya una entidad unitaria»: podría estar conformado por una sola palabra o enunciado simplificado (dentro de un contexto), una oración, un periodo oracional o un párrafo (Cervera, 1999: 76). Del mismo modo, son textos las novelas, ensayos, libros de varios volúmenes, en lo que también encontramos subtextos o secuencias autónomas (Loureda, 2003: 23). «Lo característico de estos actos de habla es su unidad de sentido», han de expresar algo más allá de las propias palabras con las que se transmiten (González Ruiz, 2007

[2002]: 100). El texto, por tanto, no es una oración larga o la suma de oraciones, en él encontramos, más bien, un enunciado o una serie de enunciados.

Entendemos por *enunciado* la unidad comunicativa mínima, fruto de un acto de habla, a la que se le puede asignar una *función textual*, por ejemplo, “pregunta”, “orden”, “resumen”, “petición”, “conclusión”, “asentimiento”, etc. Pues bien, un texto puede estar compuesto únicamente por un enunciado. Lo que no debe faltar, en caso de que el texto sea producto de un entramado de enunciados, es la unidad comunicativa global, unidad que se obtiene, entre otros factores, por la sucesión coherente de funciones textuales (González Ruiz, 2007 [2002]:100).

Esta definición de texto que nos ha legado Coseriu también implica la competencia textual, que comprende, a su vez, el dominio de una serie de aspectos en la producción y recepción de textos. En la producción supone la adecuación a los factores del hablar (interlocutores, tema y contexto), la armonía en la interrelación de las partes, las convenciones sociales para saber hablar en las diferentes circunstancias, la conformidad con las normas socioculturales y la elección de un género textual. En la recepción exige, sobre todo, saber identificar el tipo de texto ante el que se encuentra el receptor²⁸. «Cuando un hablante, dice Coseriu (1992), usa “bien” la lengua de acuerdo con estos aspectos, alcanza la *competencia comunicativa*, conocida también como *competencia del hablar* o *competencia expresiva textual*»:

Adquirimos la competencia comunicativa a partir de nuestra experiencia conversacional en diferentes situaciones de comunicación, con personas diferentes, hablando sobre temas diversos, etc. De esa manera vamos aprendiendo cuándo es apropiado hablar -y cuándo es mejor callar-, cómo hablar -qué registro utilizar o qué variedad de lengua-, qué normas de interacción son las más adecuadas -si podemos interrumpir o no, si hemos de pedir antes la palabra o no-, etc. (Tusón, 1997: 81).

De todo esto, se deduce que este modelo de «saber lingüístico» que propone Coseriu (Coseriu, 1977, 1981 y 1992) toma como base el saber intuitivo de los

²⁸ Coseriu (1992) y Coseriu y Loureda (2006).

hablantes, de ahí su valor práctico y pedagógico, pues cualquier individuo, en cuanto hablante, es capaz de deslindar intuitivamente los tres niveles en el lenguaje, que constituyen el saber hablar en cuanto conocimiento técnico del lenguaje.

De esta forma, se apunta hacia la consolidación de una lingüística textual real y funcional, que permite el paso del modelo epistémico de un paradigma formal y abstracto (lingüística de la lengua), cuyo objeto de estudio se centraba en la lengua y en la oración como unidad de análisis lingüístico, a un modelo propio de una lingüística del habla, centrado en el estudio del texto como unidad de análisis, en la que el contexto, el hablante y la comunicación tienen implicaciones importantes para el estudio del lenguaje (Loureda, 2003).

«El otro concepto de texto que desarrolla Coseriu, el discurso como unidad idiomática, dice Loureda (2006: 149), revela lo que revela toda su lingüística: la voluntad de distinguir y separar lo que es propiamente producto de las lenguas como tales, de lo que no lo es. Permite, además, ampliar la gramática más allá de los límites de la oración». De ahí que se hable de la gramática supraoracional o transfrástica de la cual se ocupa la *gramática del texto* (Coseriu, 1992). Desde esta perspectiva, el texto es el nivel gramatical superior a la oración (Casado, 1993: 11).

A partir de lo que propone Coseriu, Loureda (2003) desarrolla un concepto de texto que también puede ser útil a la pedagogía por su aplicación didáctica y metodológica. Para este autor, el texto es una realidad compleja que debe entenderse, por un lado, como una unidad del hablar parcialmente dependiente de la gramática y, por otro, como la realidad última del hablar. Esta definición de texto es interesante para el análisis e interpretación de los discursos, en la medida que facilita el estudio de las dimensiones o propiedades de los textos (Loureda, 2003: 24).

Loureda (2003: 25) dice que el texto debe estudiarse, por un lado, como la unidad propia de una gramática textual o gramática transoracional, cuyo objeto es la descripción de los hechos idiomáticos, que traspasan el nivel oracional y que están orientados a la construcción de textos, en una lengua determinada²⁹. Así, por

²⁹ Casado 2000 [1993]: 11; Coseriu 1981: 21; González Ruiz 2007 [2002]: 103-104.

ejemplo, «si queremos reformular lo dicho, en nuestro idioma tenemos unidades como *mejor dicho, es decir*, etc. y si deseamos hacer un resumen, podemos indicarlo mediante unidades como *en resumen, en una palabra, en resumidas cuentas*, etcétera» (Loureda, 2003: 25). Se trata de unidades del español que mediante su significado facilitan la interpretación de un acto del habla. Del mismo modo, las enumeraciones y las citas de estilo directo, son otros hechos que no pueden explicarse completamente desde el punto de vista de una gramática oracional.

Por otro, el texto debe entenderse en función de unos factores extralingüísticos: es un hecho pragmático en el que siempre hay alguien que lo dice, alguien que lo recibe y lo interpreta, un medio de comunicación, un contexto y una finalidad o función, pues se trata de una acción y de su producto. Asimismo, los textos responden a una tradición o a un género discursivo y toda producción textual pone de manifiesto la impronta personal de su autor (Loureda, 2003: 27).

Este aporte de Loureda al estudio del texto, real y funcional, nos permite reconocer en estas unidades lingüísticas unas dimensiones muy concretas, a saber:

Los textos son hechos *individuales*, pero no absolutamente singulares, pues presentan, además, una *dimensión universal*, que incluye aquellos rasgos de la textualidad, y una *dimensión histórica* que hace que compartan tradiciones y moldes expresivos (Coseriu y Loureda, 2007: 52)

En la siguiente tabla podemos apreciar una descripción breve de estas tres dimensiones o características fundamentales de los textos (Loureda, 2003: 27):

DIMENSIÓN UNIVERSAL	Se refiere al conjunto de características comunes o de elementos siempre presentes en el discurso: hablante, oyente, medio de comunicación, discurso (con una forma y un contenido), contexto (<i>primera dimensión pragmática de los discursos</i>) y finalidad o función (<i>segunda dimensión pragmática</i>), por los que un texto es un texto y no otra cosa (Vilarnovo y Sánchez, 1994: 42-43). Así, explicamos un tema para que nos comprendan; argumentamos para
----------------------------	--

	defender nuestro punto de vista, etc.
DIMENSIÓN HISTÓRICA O TRADICIONAL	Se refiere a los tipos de texto. «El tipo de texto es una base real y autónoma del hablar: responde a una tradición particular del nivel individual del lenguaje» (Loureda, 2003: 32) ³⁰ . Por tanto, los textos siempre se corresponden a un tipo, género o clase: carta, anuncio, descripción, narración, cuento, instrucción, argumentación, etc.
DIMENSIÓN INDIVIDUAL O PARTICULAR	Se refiere a la marca o huella personal que todo hablante imprime en su texto. Se fundamenta en el hecho de que el hablar es una actividad libre y creadora, que podría dejar en suspenso las exigencias de los tipos de textos, pues los géneros o clases de discurso no pueden predecir totalmente las características de un texto particular. Así, por ejemplo, todos los textos narrativos –en cuanto tales– comparten los mismos rasgos generales, pero el tipo de texto narrativo no puede caracterizar completamente ningún texto narrativo concreto: las fábulas de Esopo, los cuentos de Ribeyro, etc. (Loureda, 2003: 31-52).

Estos rasgos fundamentales de los textos, se pueden ampliar con la referencia a estudios relacionados con las propiedades discursivas que se han ido señalando gracias a los aportes de la lingüística del texto. Así, por ejemplo, Bernárdez (1982: 35 y ss.) afirma que además del carácter comunicativo y pragmático, los textos poseen un carácter estructurado, es decir, están constituidos por una sucesión de enunciados que forman una unidad comunicativa coherente. Castellà (1994b: 109 y 1992: 50) y Cuenca (2000: 7-8) coinciden en señalar que los textos presentan adecuación, coherencia y cohesión, es decir, que en la estructura de sus textos los hablantes ponen a prueba una serie de conocimientos y capacidades tanto del nivel textual como del sistema de la lengua.

³⁰ Coseriu (1981: 297-298) advierte que debemos diferenciar los textos que están fijados (refranes, modismos, frases hechas, etc.) de los que no lo están, pues estos últimos permiten comprobar más fácilmente las dimensiones del nivel individual del hablar.

Por su parte, Beaugrande y Dressler (1997: 35-47; 90-281) siguiendo a Searle, afirman que cualquier texto, por ser un acontecimiento comunicativo, posee propiedades constitutivas y propiedades regulativas. Entre las propiedades o principios constitutivos tenemos siete normas de textualidad, de las cuales dos tienen que ver con la estructura del texto: *coherencia* y *cohesión*, y las otras cinco con la pragmática textual: *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *informatividad*, *situacionalidad* e *intertextualidad*. Los textos poseen también propiedades regulativas que controlan la comunicación textual, es decir, mantienen las expectativas del lector a lo largo del escrito. Entre los principios regulativos encontramos *la eficacia*, *la efectividad* y *la adecuación*.

Otra cuestión sobre el estudio del texto tiene que ver con su dimensión tradicional, señalada por Loureda (2003). Esta se relaciona directamente con los tipos de texto que los hablantes son capaces de producir. Existen muchas clasificaciones de los textos, pero hasta ahora la tipología textual no ha podido encontrar la que incluya todas las posibilidades de comunicación, y esto en la enseñanza de la lengua tiene ciertas repercusiones. Por un lado, la referencia a este tema no se debe restringir a una tipología específica ni se puede quedar en la simple identificación de los tipos de texto o en la consideración de unos conocimientos teóricos; y, por otro, es necesario contar con una clasificación o al menos con los criterios claros que orienten a los alumnos a identificar, comprender y producir distintos tipos de texto.

De ahí que la aplicación de la tipología textual en la enseñanza de la lengua bajo un enfoque comunicativo, según Castellà (1996), tiene aciertos didácticos, a saber: 1) constituye un sistema práctico para ordenar las programaciones curriculares; 2) disponer de una tipología implica ofrecer un abanico de posibilidades textuales a los alumnos; 3) los distintos tipos de texto permiten relacionar contenidos textuales con gramaticales y normativos (narración y tiempos verbales; descripción y uso de adjetivos; conversación y puntuación; etc.) y 4) los alumnos adoptan una visión comprensiva de la diversidad del uso de su lengua.

Actualmente, según Cassany (1994), entre las tipologías textuales más

conocidas y utilizadas en las programaciones didácticas³¹ son las de Werlich (1975) y Adam (1985). Estos autores se refieren a estructuras básicas textuales o formas básicas de ordenamiento del pensamiento para expresar un contenido, parten de la idea de que los textos se organizan por secuencias que pueden resultar homogéneas o heterogéneas, pero aún con todo, se los puede clasificar en modelos textuales. Así lo explican Adam y Revaz (1996: 14):

Un texto que es siempre heterogéneo, está compuesto por secuencias (narrativas, descriptivas, argumentativas y también dialogales). Estas secuencias pueden aparecer en forma de serie lineal homogénea o heterogénea de secuencias coordinadas o simplemente alternadas. Pueden igualmente articularse entre ellas mediante la inserción: diálogo, descripción en un relato, relato o descripción en una argumentación, relato en un relato. En todos estos casos, la “estructura dominante” queda definida en general por la secuencia englobante.

Los tipos de texto son, pues, modos de organizar una serie de secuencias discursivas que hacen posible una unidad lingüística comunicativa con sentido. En la configuración de estas formas, se pone en juego una serie de factores lingüísticos y extralingüísticos, por tanto, están asociadas a una función comunicativa: describir, narrar, explicar, argumentar, etc. En otras palabras, «un tipo de texto es un modelo teórico con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales» (Cassany y otros, 1994: 334).

2.1.2.2. La producción textual y su didáctica en la enseñanza de la lengua

Hasta ahora, los diseños curriculares y las prácticas didácticas se han centrado más en la enseñanza y el aprendizaje de los textos escritos, así como en la comprensión lectora, y han dedicado poco espacio a la lengua oral. Para algunos, esto sucede porque se considera que la expresión escrita es la habilidad o destreza comunicativa supuestamente más compleja y la que menos se emplea a lo largo del

³¹Un ejemplo lo encontramos en la tipología diseñada por Bordons, Castellà y Monné (1987) que se incluye en la programación curricular de la enseñanza de la lengua catalana.

día (Cassany, 2004: 917); para otros, la orientación científica propia del nivel oral está contenida en textos escritos y al cultivar el texto escrito se supone que, además de cultivar indirectamente la lengua oral, se incide directamente en la adquisición y manifestación de la competencia lingüística (Serrano, 1990: 101-102). Sin embargo, en la actualidad gracias a los estudios del texto conversacional y del análisis del discurso oral se ha empezado a dar mayor importancia a la expresión oral en los programas de enseñanza.

Sobre la expresión escrita se han estudiado, por ejemplo, los rasgos pragmáticos y lingüísticos de los textos escritos, los procesos cognitivos de planificación, textualización y revisión que se ponen en práctica a la hora de escribir (Flower y Hayes 1981; Bereiter y Scardamalia 1987; Cassany 1990, 1996, 1997, 1999; Serafini, 1993; Castelló 2002; Camps y Milian 2000a), diversos métodos para la producción de textos escritos por medio de talleres de escritura que siguen unas secuencias didácticas bien definidas, pues la actividad de escritura se centra más en el proceso que en el producto final. De esta manera, el alumno deberá estar preparado para introducir cambios en la estructura, manipularla, transformarla, y al mismo tiempo deberá aplicar una serie de conocimientos gramaticales y discursivos. El estudiante será consciente de lo que hace y sabrá afrontar las dificultades que se le presenten durante el proceso, en la medida que reciba la ayuda del profesor. En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la expresión escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita, por tanto, como señala Payrató (2003), conviene revisar las nuevas concepciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la escritura en contextos particulares.

Para Anna Camps y Joaquim Dolz (1996b: 29-30), «la tarea de escribir es una actividad social en su naturaleza y en su uso: es un valor cultural que regula los intercambios comunicativos entre las personas» y constituye una «marca de prestigio social» para todo individuo que desee integrarse plenamente en su comunidad (Vilà, 1989: 129), pues cuando escribimos, «elaboramos críticamente nuestras experiencias y ejercitamos nuestra capacidad de comunicarlas» (Graciela Reyes, 1998: 11), se transmiten diversas ideas en el campo de la ciencia, del arte y de la cultura (Méndez Torres, 1989: 227), se producen textos de una extensión considerable sobre un tema de

cultura general (Cassany y otros, 1994: 257-258), etc. En esta línea Anna Camps (1996a) plantea los «proyectos de escritura»³² como actividades didácticas que pueden contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en el aula y que se realizan por medio de «secuencias didácticas»: conjunto de lecciones ordenadas y articuladas a partir de una tarea precisa y en función de unos objetivos didácticos. Asimismo, las funciones y los usos escritos de la lengua son diversos, lo cual da lugar a una gran variedad de textos y de géneros o «estructuras significativas, informadas por la intención del hablante, que funcionan como contribuciones al gran diálogo con los demás en que consiste una parte fundamental de nuestra vida» (Reyes, 1998: 12)³³. Es muy importante que el alumno dé sentido a la tarea que emprende; tiene que descubrir el objetivo de su actividad (leer para informarse, hablar para convencer a alguien, escribir para dar respuesta a una pregunta, etc.). Como dice Milian (1994: 12), «en nuestras sociedades alfabetizadas se escribe con fines distintos y con distintas intenciones, para los demás, para uno mismo, para transmitir o comunicar informaciones y conocimientos, y para ordenar y estructurar las propias ideas».

La tarea de escribir subyace en un proceso de producción textual, que comprende tres etapas básicas: planificación, textualización y revisión. De las tres, la textualización es aquella en la que la tarea de escritura se lleva a cabo más detenidamente, es una actividad lingüística destinada a la elaboración del texto, a partir de lo planificado. Durante la textualización los hablantes ponen en práctica una serie de subprocesos cognitivos como los de referenciar, secuenciar u ordenar, transcribir, citar, enumerar, concluir, etc., que se materializan con el uso de elementos lingüísticos discursivos. Así, por ejemplo, para referenciar se ha de elegir la forma más acertada para presentar los conceptos o las ideas según el contexto o para nombrar un elemento léxico que ya apareció antes en la superficie textual sin necesidad de repetirlo, como un sinónimo o un derivado, etc.; para secuenciar u ordenar las ideas en el discurso se pone en práctica la cohesión por medio de anáforas, elipsis, deixis, etc., la conexión para enlazar las proposiciones o enunciados con conjunciones, preposiciones y conectores discursivos (o marcadores del

³² Cfr. Camps (1992, 1993, 1994a, 1994b, 1994c, 1996a, 2003); Camps y otros (1990: 19-25); Camps y Dolz (1996b); Cassany (1993) y *Cuadernos de pedagogía* (1996), N.º 243, 47.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje de la composición escrita, puede revisarse: Camps y Ribas (2000b); Cassany (1996 y 1999).

³³ Véase también Bernárdez (1995: 179-191); Cassany y otros (1994: 333-340); Tusón (1997: 27-28).

discurso) y la progresión temática (tema-remata) para elegir el orden más apropiado de los elementos de la oración según el valor de información que transmiten. Ahora bien, estos procedimientos, aunque aparezcan en las oraciones que constituyen los enunciados de los textos y sean de naturaleza lingüística, tienen un valor discursivo, transaccional, en cuanto que se emplean para hacer referencia a hechos que las oraciones por sí mismas no son capaces de transmitir y explicar. A lo largo de este proceso, la revisión ha de ser constante y transversal.

En vista de que las operaciones implicadas en la actividad de escritura son complejas y requieren habilidades y conocimientos de diverso tipo, para que se adecuen a las situaciones de comunicación y de género, Cassany y otros (1994: 87-88 y 268-270) y Milian (1994: 11) describen unos tipos de conocimientos que son necesarios para llevar a cabo esta tarea:

- Conocimientos de tipo declarativo, es decir, contenidos generales y abstractos sobre el código lingüístico, sobre la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, la presentación, el estilo, etc. (Cassany, 1996: 18-19);
- conocimientos de tipo procedimental o conjunto de estrategias que corresponden al «saber hacer»: saber analizar y reconocer la situación comunicativa concreta, saber seleccionar los conocimientos sobre el tema, saber buscar información complementaria, saber organizar dichos conocimientos en función de la situación discursiva y planificar la estructura global del texto, saber aplicar los conocimientos declarativos, etc³⁴;
- conocimientos de gestión o control del proceso o conjunto de los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita, etc.

Teniendo en cuenta que la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa exigen aplicar coherencia, cohesión, corrección, eficacia y adecuación

³⁴Cassany y otros (1994: 268-270) y Cassany (1996: 53-61 y 63-81) engloba estos procedimientos en dos grandes grupos: *operaciones simples y mecánicas o microhabilidades psicomotrices* que afectan a la producción física del texto, entre las que destacan: hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales, etc., y *operaciones más complejas o microhabilidades intelectuales* que requieren reflexión, memoria y creatividad, como por ejemplo, seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.

a la situación y al contexto de la comunicación (Canale y Swain, 1980 y Canale, 1983) en los textos que se producen, y que la enseñanza y el aprendizaje de los textos ha incidido en la composición escrita y la comprensión lectora, los programas actuales de enseñanza evitan centrarse solo en la corrección (Lomas, 1999: 83). Es esencial, por tanto, enseñar a distinguir entre hechos y opiniones, a identificar los recursos que el hablante puede emplear para lograr la coherencia, así como los procedimientos lingüísticos que su lengua le ofrece para hacer posible la cohesión en el texto. De ahí que entre los principales ámbitos de trabajo que propone el enfoque comunicativo en el campo de la producción de textos están los relacionados con el binomio enunciador/destinatario, con la conexión y la cohesión. (Bain y Schneuwly, 1997: 42-49; Conca, 1998: 171-181; Luna, 1990: 60-70).

Por su parte, Colomer y Camps (1990) señalan que es necesario también poner al alumno en contacto con distintos tipos de texto. Su lectura y análisis promoverá la mejora de la expresión escrita de textos similares o diferentes:

los textos existentes en el entorno social son modelos de referencia a partir de los cuales se construye, se re-produce, en las prácticas de redacción, el conocimiento de los géneros escritos propios de los distintos ámbitos de uso. La lengua escrita nos permite fijar el pensamiento verbal y convertirlo así en un objeto susceptible de ser analizado, confrontado con nuestras ideas o las de otros textos y ofrecido a una exploración (24-25).

En este sentido, la comprensión (Alonso Tapia, 1995) es esencial para el análisis de los diferentes tipos de texto y la adquisición de habilidades de identificación de la idea principal, de su estructura, de la estrategia textual y de la intención del autor (Lomas, 1999: 83). El reconocimiento de estos aspectos dependerá –en gran parte– de la tarea de producción textual que realice el hablante, pues, aunque «la expresión escrita sea una actividad individual y, por ello, difícilmente reglable, el estudio sistemático de los textos ha demostrado que existe una serie de pautas, básicamente compartidas. Y estas directrices tienen mucho que ver no tanto con la emisión misma como con la recepción» (Bustos Gisbert, 1996: 18).

2.2. Los marcadores del discurso y la enseñanza-aprendizaje de la lengua

En el marco del proceso de producción de textos escritos, que acabamos de describir, el empleo de los marcadores del discurso es fundamental porque no solo ayudan a conectar la información textual, sino que además orientan argumentativamente dos o más enunciados y funcionan como guías de las inferencias discursivas, es decir, ofrecen por las características gramaticales y de significado que poseen la posibilidad de recuperar la información implícita del texto que va a condicionar luego su comprensión. Del mismo modo, el conocimiento de los marcadores del discurso por parte de los alumnos puede ayudarles a enfrentar mejor el ejercicio de la comprensión lectora, en la medida que estas piezas lingüísticas contribuyen a determinar el significado de un texto: «Los marcadores del discurso tienen una cuota significativa de responsabilidad en la urbanización del texto, en la comodidad de su recorrido interpretativo y en la explicitación de las relaciones lógicas entre fragmentos discursivos» (Montolío, 2014: 11).

Si bien aún falta puntualizar los contenidos y establecer criterios didácticos para su enseñanza y aprendizaje, en la actualidad los programas curriculares de la asignatura de Comunicación, así como los manuales escolares de la secundaria en Perú, reconocen la existencia de estas unidades y las incorporan, sobre todo, entre los contenidos relacionados con la composición de los textos escritos que se deben enseñar. Por ello, en nuestra investigación nos fijamos en la contribución que la enseñanza de los marcadores del discurso ha procurado, hasta ahora, en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la secundaria en Perú, a partir de los contenidos que sobre ellos se imparte y de su aplicación en actividades concretas de producción escrita.

Creemos conveniente, por tanto, hacer una breve referencia al concepto de marcador discursivo, a sus características, a sus clasificaciones, etc., de modo que esta fundamentación teórica sirva de base para nuestro análisis y sugiera un camino a seguir en la enseñanza de los marcadores discursivos, desde las propuestas que se hacen en los documentos oficiales, pasando por la clase de lengua, hasta los manuales escolares. Al mismo tiempo, desarrollamos el estado de la cuestión sobre el

estudio aplicado de los marcadores del discurso en el ámbito de la lingüística y de su inclusión en los programas de enseñanza y aprendizaje de la lengua que siguen un enfoque comunicativo.

2.2.1. Los marcadores del discurso: definición, características, clasificaciones

En la lingüística del texto, desde sus inicios hasta los estudios actuales, una de las razones que ha llevado a los investigadores a tratar de explicar aquellos hechos lingüísticos que tienen lugar más allá del ámbito oracional es la existencia de los marcadores del discurso, piezas lingüísticas que aparecen en la superficie textual, que solo pueden ser explicables a partir del texto, puesto que se trata de elementos que han de incluirse en unidades lingüísticas mayores que la oración. De ahí que para la lingüística del texto, «la propia existencia de los marcadores del discurso confirmaría que existen los textos» (Portolés, 2001 [1998]: 8).

Así, estas unidades lingüísticas encuentran un lugar para su investigación y se convierten en objeto de estudio, inicialmente, de la gramática textual que se propone conocer, entre otras cuestiones, el comportamiento de los llamados «enlaces extra-oracionales» en la organización del discurso, como se verifica en Gili Gaya (1961)³⁵, Fuentes (1987)³⁶, Mederos (1988)³⁷, entre otros. La gramática del texto intentará explicar el funcionamiento de esta clase de palabras heterogéneas o polimórficas que estructuran el texto y lo configuran en el mismo acto de la enunciación, va a estudiar los marcadores del discurso como nexos u organizadores de enunciados, que actúan en un plano supraoracional y se emplean en diversas situaciones de comunicación. Entonces, serán considerados elementos de cohesión que sirven para la estructuración y composición de diversos tipos de texto. Desde este punto de vista, como afirma Casado Velarde (2000), la lingüística del texto ha contribuido a que se

³⁵ Gili Gaya, «pionero en reconocer los rasgos de los marcadores del discurso en tanto que “enlaces extraoracionales” en su *Curso superior de sintaxis española* (1961)» (Loureda y Acín, 2010: 16). En esta obra, el término ‘enlace extraoracional’ aparece por primera vez y se concibe como partícula discursiva con propiedades gramaticales (regulares o sistemáticas).

³⁶ *Enlaces extraoracionales* de Catalina Fuentes (1987) constituye la primera obra más importante que estudia estas unidades. Para esta autora, los *enlaces extraoracionales* son «unidades que conectan el discurso y trabajan en el nivel superior a la oración, en el texto, proporcionando a esta unidad y coherencia» (Fuentes, 1987: 23).

³⁷ Humberto Mederos (1988) en su libro *Procedimientos de cohesión en español actual*, considera entre estos procedimientos a los *conectivos* que corresponden a los llamados marcadores del discurso.

comprenda mejor cómo los marcadores textuales actúan en la articulación y jerarquización de las unidades inferiores de sentido, en el marco de la coherencia global del texto.

Más adelante, con los aportes de las diversas teorías pragmáticas y del análisis del discurso, los marcadores del discurso adquieren una nueva caracterización: guías inferenciales de la comunicación, pues es evidente que estos elementos no solo responden a una forma lingüística sino que también transmiten información pragmática importante para la interpretación de los textos; no solo conectan sino que también orientan el discurso. Es evidente, por tanto, que el estudio de los marcadores del discurso no se puede reducir a los procedimientos de cohesión, pues –como afirman Loureda y Acín (2010: 21)³⁸– no «todo lo que cohesiona el texto es un marcador (*en este sentido, de este modo, dicho esto*, etc.), ni todos los marcadores sirven para cohesionar (*hombre, mira, eh*, etc.)». Es necesario atender a su contenido semántico-pragmático, que consiste en guiar el procesamiento del discurso. De ahí que este heterogéneo conjunto de signos idiomáticos que se denominan ‘marcadores del discurso’ no se pueden explicar sino es desde una perspectiva del hablar, en la que los aportes de la Pragmática³⁹ –en concreto, de la teoría de la relevancia, la teoría de la argumentación y del análisis conversacional– y del análisis del discurso ayudarán a formular explicaciones del sentido o significado intencional con que se emplean estas unidades de acuerdo con la información contextual que rodea al acto comunicativo.

A partir de estos planteamientos teóricos, que en la actualidad sirven de base para la sistematización, tratamiento, comprensión y orientación para su análisis, los marcadores del discurso se van a definir desde una perspectiva semántico-pragmática. En este sentido, sobresale la definición más difundida y estudiada de Portóles (2001 [1998]: 48)⁴⁰ y Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4057), que

³⁸ También Portolés (2001 [1998]) y Martín Zorraquino y Portolés (1999).

³⁹ Como dice Portolés (2001 [1998]: 8), «en vista de que la pragmática señala las diferencias entre lo dicho y lo interpretado, al estudiar los marcadores del discurso se pone en evidencia que no solo basta con determinar qué se descodifica sino también qué se comprende con posteridad».

⁴⁰ Esta definición es idéntica a la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), solo se obvia la frase que aparece entre guiones. Más adelante, Portolés (2008: 181) se referirá a ‘partícula discursiva’ con un concepto que se presenta como hiperónimo de marcador del discurso: «Consideraré partícula

asumiremos como base para nuestro estudio. Para estos autores los marcadores del discurso

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

En esta definición se reconoce el carácter funcional-semántico-pragmático de los marcadores del discurso, concepto que no es de entidad morfológica: se alude a que son diversas las clases de palabras (ya que varias son las propiedades morfosintácticas de los signos aludidos) que guían “las inferencias que se realizan en la comunicación”. Por otra parte, en dicha definición se distinguen otras dos propiedades lingüísticas comunes a todos los marcadores del discurso: (a) son invariables y (b) quedan fuera del alcance de la predicación oracional (Martín Zorraquino, 2010: 97).

En efecto, los marcadores del discurso, conocidos también como conectores, conectores discursivos, operadores pragmáticos, partículas discursivas, etc., según los diversos enfoques teóricos que se han adoptado para su estudio y la determinación de su paradigma⁴¹, constituyen un elenco muy numeroso de signos

discursiva a cualquier palabra invariable o locución que guíe por su significado el procesamiento de otra unidad con significado conceptual».

⁴¹ Los marcadores del discurso han recibido distintas denominaciones, en diversos estudios y tratados, a saber: ‘*Enlaces extraoracionales*’ (Gili Gaya, 1943 y Catalina Fuentes, 1987); ‘*operadores pragmáticos*’ (Barrenechea, 1969); ‘*conectivos*’ (Mederos, 1988, que sigue de cerca a Halliday y Hasan, 1976) y cita entre los procedimientos de cohesión a los ‘conectivos’, equivalentes a los llamados ‘marcadores del discurso’; ‘*conectores argumentativos*’ (Portolés, 1989); ‘*conectores extraoracionales*’ (Cortés Rodríguez 1991), ‘*enlaces discursivos*’ (Lamíquiz, 1991), ‘*conectores discursivos*’ (Montolío, 1992; Chamorro y otros 1995, en Fuentes 1987. Esta denominación también se emplea en la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* de la Real Academia Española (2009), ‘*conectores pragmáticos*’ (Briz Gómez, 1993a, 1994a y 1994b; Garrido, 2004); ‘*conectores enunciativos*’ (Lamíquiz, 1994); ‘*enlaces textuales*’ (López García 1994); ‘*muletillas*’ (Christl, 1996), ‘*conectores*’ (Martínez, 1997; Pons Bordería 1998, Montolío 2000, 2001, 2014); ‘*operadores discursivos*’ (Casado, 1991 y 1993; Llorente Arcocha, 1996). Algunos autores, como Fuentes (2000), Garrido (2004: 21) y Portolés (1998), prefieren usarlo cuando se trata de conectores desde el punto de vista de la teoría de la argumentación, pues dentro de este marco un operador (argumentativo) es una unidad de diferente alcance y solo una parte de los operadores argumentativos pueden considerarse marcadores del discurso, mientras que todos los conectores argumentativos lo son (Portolés, 2001 [1998]: 80). Además, conforme han avanzado las investigaciones, el nombre ‘operador’ quedó

lingüísticos, que pertenecen a clases de palabras diferentes, es decir, que pueden ser adverbios (*ciertamente*), locuciones adverbiales (*desde luego*), conjunciones (*y*, *pero*), locuciones conjuntivas (*es que*), adverbios de carácter distinto (de tipo modal o de modalidad o disjuntos: *desde luego*, *ciertamente*, *quizás*), adverbios de tipo conjuntivo o conectivo (*consecuentemente*, *consiguientemente*) o locuciones adverbiales (*por consiguiente*, *sin embargo*, *no obstante*), también pueden ser interjecciones (*hombre*, *bueno*, *claro*), etc., de manera que la lista de estas unidades lingüísticas es muy amplia.

Los marcadores del discurso se identifican, pues, con unidades gramaticalizadas (como la locución adverbial disjunta *desde luego*) o en proceso de gramaticalización (como el sintagma preposicional *sin duda*) pertenecientes a diversas categorías de las cuales proceden. Son elementos verbales que el hablante emplea al hilo de su enunciación, que presentan propiedades lingüísticas tanto sintácticas como semántico-pragmáticas afines pero al mismo tiempo diferentes. Esta

diferenciado, sobre todo desde que Anscombe y Ducrot (1983) hicieron la distinción entre conector y operador (Loureda y Acín, 2010). En otros casos se prefiere el nombre ‘ordenadores del discurso’ (Alcina y Blecua, 1982 [1975]: 1138-1155); sin embargo, autores como Acín, 2000; Garcés, 1996a, 1996b, 1997, 2000 y 2008; Garrido, 2004, y Portolés, 1998 y 1999b, señalan que no es oportuno utilizar esta denominación, pues no todos los marcadores cumplen esta función de ordenar u organizar el discurso. Para estos autores, los ordenadores forman una subclase dentro de los marcadores, cuya misión consiste en estructurar la información, y pueden ser de tres tipos: de apertura, de continuidad y de cierre» (Portolés, 2001 [1998]: 138). Encontramos, asimismo, ‘relacionantes supraoracionales’ en Fuentes (1996: 15), denominación que se aleja del concepto de enlace como marca de cohesión para pasar a considerar otros aspectos que tienen que ver con la argumentación y la información. Actualmente, Catalina Fuentes (2000 y 2011) prefiere –por su justeza– los términos ‘operadores’ y ‘conectores pragmáticos’ en lugar de ‘marcador del discurso’, que emplean Portolés (2001 [1998]) y María Antonia Martín Zorraquino y Portolés (1999), etiqueta que abarca, a su vez, la de ‘conector’ y ‘operador’. Según Pons (1998: 22), mientras que en Europa se usaba más el término ‘conector’, en Estados Unidos se prefería hablar de ‘marcadores discursivos’ o *discourse markers* (Schiffrin, 1987), «una categoría cuyo rango de elementos es más amplio que su correspondiente europeo». Otra denominación es la de ‘partícula discursiva’ que se consigna en el *Diccionario de partículas discursivas del español* de Antonio Briz, Salvador Pons y José Portolés (coords.) (2008). En <línea: www.dpde.es>. Este término también fue defendido en su momento por Martín Zorraquino (1992a: 118-119). Por su parte, Loureda y Acín (coords.) (2010), en el «prólogo» de *Los estudios sobre marcadores del discurso, hoy*, adoptan el mismo nombre por ser el más utilizado; sin embargo, aclaran que emplean ‘marcador del discurso’ como sinónimo de ‘partícula discursiva’, término que – a su juicio– debería consolidarse una vez que deje de considerarse como clase de palabras formalmente dada en la lengua y una vez que «se desea integrar en el concepto de marcador todas aquellas unidades invariables que por su significado guían el procesamiento del discurso, independientemente del ámbito funcional en el que operen». Otros prefieren, simplemente, ‘partículas’ (Santos Río, 2003).

Podemos notar que de esta larga lista de nombres, predominan más los de *operador pragmático o discursivo*, *conector* –con sus variadas especificaciones: *pragmático*, *textual*, *discursivo*, *extraoracional*, etc.–, *marcador del discurso* y *partícula discursiva*. Según María del Camino Garrido (2004), de todas estas denominaciones, *conector* y *marcador del discurso* son las de mayor arraigo.

heterogeneidad categorial ha generado ciertas dificultades «para determinar si un elemento es plenamente marcador del discurso o tiende simplemente a serlo» (Martín Zorraquino, 2010: 101, nota 9). De ahí que para comprender y utilizar mejor estas unidades lingüísticas en la enseñanza de la lengua, es necesario conocer sus características esenciales, con el fin de establecer los criterios que nos ayuden a determinar cuándo una unidad lingüística es o no un marcador del discurso.

En la definición de marcador del discurso de los autores que hemos citado, se señala que estos signos lingüísticos tienen como propiedades comunes la invariabilidad y su carácter extrapredicativo. En efecto, la invariabilidad es una propiedad esencial de los marcadores del discurso, pues, como señalamos más arriba la mayoría de los marcadores del discurso proceden de diferentes categorías gramaticales como conjunciones, interjecciones y distintos tipos de adverbios o locuciones adverbiales conjuntivos, disjuntos y adjuntos enfocantes o focalizadores, que se caracterizan por ser invariables. No obstante, el hecho de que procedan de unas determinadas clases de palabras establecidas en la sintaxis oracional no quiere decir que hayan mantenido las propiedades que caracterizaban a estos elementos, pues está demostrado que han sufrido algunas modificaciones (Martín Zorraquino, 1998: 33-34). Así, por ejemplo, los marcadores, como *desde luego, es decir o por lo visto*, «han sido otra cosa antes» (Briz, 2008).

En el paradigma de los marcadores del discurso aparecen frecuentemente elementos cuya fijación no está consolidada. Se trata de unidades que tienden a convertirse en locuciones (adverbiales especialmente): es decir, que están sometidas a un proceso de lexicalización y, a menudo de gramaticalización, pues pasan de un estatuto más plenamente conceptual (la expresión de una circunstancia propia del verbo de la oración, por ejemplo) a otra más abstracta, no descriptiva, sin que se haya producido la total integración de sus elementos en un signo complejo (Martín Zorraquino, 2010: 105).

En este sentido, Martín Zorraquino (2010: 106) sugiere que la propiedad de invariabilidad de los marcadores discursivos debe asumirse con flexibilidad para no desvirtuar la realidad lingüística que se analiza. Por ello, en el estatuto de estas unidades no solo incluye los elementos totalmente lexicalizados, sino también

aquellos que muestran una tendencia clara a la fijación y que al alternarse con otras unidades invariables resultan rentables para la comunicación, como es el caso, por ejemplo, *de por ello, por este motivo*, etc., que pueden funcionar como conectores consecutivos.

Se trata de un elenco no cerrado (que, en realidad, *se está haciendo* en la propia actividad discursiva) y que incluye elementos claramente estables (por ejemplo: *y, sin embargo, consecuentemente*, etc.) y elementos que se ajustan menos centralmente al estatuto de marcadores del discurso (por ejemplo: *en primer término, sin duda*, etc.), por lo que conviene adoptar un enfoque flexible (no-discreto) en su análisis (Martín Zorraquino, 2010: 112).

Asimismo, los marcadores del discurso poseen un carácter extrapredicativo, es decir, son formas lingüísticas que, por lo general, acompañan a construcciones lingüísticas del tipo sintagma nominal, sintagma adjetivo, sintagma adverbial, frase verbal, oración, transitiva o intransitiva, estructura bimembre predicativa sin verbo, etc., que aparecen en enunciados de distinta clase, pero no forman parte de lo que podríamos llamar la estructura básica o argumental de las construcciones lingüísticas dentro del enunciado, es decir, son elementos en cierto modo periféricos, marginales. Según Martín Zorraquino (2010: 106), esta característica está relacionada con dos factores:

a) Los marcadores del discurso no forman parte del contenido proposicional del segmento discursivo al que remiten (o de los segmentos discursivos a los que remiten cuando se trata de unidades conectoras) y b) son dependientes en el sentido de que proporcionan un comentario a una secuencia discursiva o a una situación extraverbal (Alcina y Blecua, 1975: 884-886).

Al respecto, conviene precisar que los marcadores del discurso desempeñan dos funciones operativas básicas en el discurso y claramente diferenciables: por un lado, conectan o ponen en conexión fragmentos del discurso que se están enunciando, que se han dicho o se van a emitir: «Hoy hace un día estupendo. *Así que* iremos a la playa»; «Hoy hace un día estupendo. Iremos, *pues*, a la playa»; y, por otro, comentan, es decir, ayudan al hablante a formular distintas valoraciones o

puntos de vista de aquello que cuenta según que lo que señala sea positivo o negativo, según que considere oportuno destacar la certeza y seguridad o las dudas que tiene sobre la veracidad de lo que está contando o según que intente enfatizar, por ejemplo, que la verdad de lo que narra no procede de una experiencia o de un conocimiento personal sino que le ha sido transmitido por otros: *Evidentemente*, hoy hace un día estupendo; *Desde luego*, necesito ir al oculista; *Por lo visto*, España ganó la Eurocopa de baloncesto, etc. Notamos, pues, que *así que*, *pues*, *evidentemente*, *desde luego* o *por lo visto*, sirven para conectar o comentar, y al mismo tiempo su categoría gramatical implica que podemos hacer con ellas operaciones distintas en el discurso (Martín Zorraquino, 2012).

Fuentes (2001), Martín Zorraquino (2010) y Pons (2001) coinciden en afirmar que «los marcadores del discurso se inscriben en una posición incidental justamente como herramientas o señales de las operaciones con las que los hablantes integran los contenidos proposicionales en el discurso, operaciones que afectan a la conexión, a la modalidad, la interacción, la focalización informativa» (Martín Zorraquino, 2010: 108). En relación con este aspecto de los marcadores del discurso, cabe citar a Montolío (2001 y 2014) quien advierte la existencia de dos clases gramaticales de conectores⁴²: los integrados en la oración y los parentéticos. Los primeros «están especializados en ligar frases en el seno de una misma oración. Es el caso de conjunciones como *pero*, *mientras que*, *por lo que...* *aunque*, *si*, *porque*, *a fin de que*, *a menos que*, etc.» (Montolío, 2014: 16). Los segundos como *sin embargo*, *ahora bien*, *por tanto*, *así pues*, *es decir*, *de hecho*, *de otro modo*, etc. «constituyen un tipo de comentario ya que van entre pausas. El hecho de que sean por sí mismos una especie de estructura independiente, precisamente porque funcionan de manera semejante a como lo hace un paréntesis) explica que [...] tengan independencia sintáctica dentro de la oración y, en consecuencia, que presenten gran movilidad oracional» (Montolío, 2014: 16). Consideramos que, desde el punto de vista didáctico, esta descripción gramatical de los tipos de conectores puede ser útil para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en lo concerniente a la producción textual, a la

⁴²Esta autora emplea indistintamente el término conector como sinónimo de marcador discursivo, tal como lo venimos utilizando en nuestro estudio, además se refiere a los conectores de la comunicación escrita.

comprensión lectora y al análisis de los marcadores del discurso en distintos tipos de textos.

Otro aspecto que requiere una mayor reflexión en el estudio de los marcadores es el de su significado. Ya hemos señalado que se trata de piezas lingüísticas que más allá de actuar como elementos de cohesión, «guían y apoyan a los interlocutores, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, en el procesamiento de la comunicación» (Martín Zorraquino, 2010: 112), entonces, han de expresar un contenido que pertenece a un ámbito diferente del significado léxico o conceptual. En efecto, las diversas investigaciones sobre los marcadores del discurso han demostrado que estas unidades, además de desempeñar unas *funciones* (Casado, 1993), como inicialmente se les atribuyó (crean sentido), poseen un tipo de significado con el que expresan un determinado sentido.

Es en el marco de la Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1995 [1986]), y sobre todo gracias a las contribuciones de Blakemore (1987, 1988, 1989, 1992 y 1997), que diferencia el significado *conceptual* del *procedimental* (llamado también *de procesamiento* o *computacional*), en que se pone en evidencia que los marcadores del discurso poseen un tipo de significado que va más allá del léxico o denotativo (Martín Zorraquino, 1994: 580-589; Martín Zorraquino, 1999; Martín Zorraquino, 2006). Los marcadores del discurso poseen más bien un significado procedimental o instruccional, abstracto, no descriptivo (Portolés, 2001 [1998] y Martín Zorraquino, 2010), tan necesario para desencadenar las inferencias de la comunicación humana, que va más allá de la simple descodificación. El *significado conceptual*, propio de palabras como *mesa*, *papel*, *árbol*, etc., contribuye a «las condiciones de verdad de la proposición semántica que se encierra en el enunciado», mientras que el *significado procedimental*, correspondiente a unidades como *además*, *por tanto*, *no obstante*, favorece «la realización de unas inferencias determinadas a partir de la relación de lo dicho y el contexto» (Portolés, 2001 [1998]: 21).

Ahora bien, a pesar de las consideraciones iniciales de Blakemore y sus aportaciones posteriores (Blakemore, 2000 y 2002), estas resultaron insuficientes para comprender la características semánticas de los marcadores discursivos; de ahí

que la propuesta de Portolés (2001 [1998], 1998b, 2004a y 2004b) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) de complementar el estudio de la noción de significado procedimental de la Teoría de la Relevancia⁴³ con los contenidos propios de la Teoría de la Argumentación (Ducrot y otros, 1980; Anscombe y Ducrot, 1983; Ducrot, 1984), ha permitido hacer una descripción pragmática integral de los marcadores del discurso de nuestra lengua.

El significado de procesamiento de los marcadores discursivos, de acuerdo con los presupuestos de la Teoría de la Argumentación, proporciona unas instrucciones semánticas que guían las inferencias de la comunicación, es decir, es un tipo de significado que se caracteriza por ser «instruccional»: al estar determinado por los diversos factores pragmáticos que actúan en el contexto le confiere al discurso diversos sentidos⁴⁴. Portolés (2001 [1998]: capítulos 5, 6 y 7), por ejemplo, describe tres tipos de instrucciones semánticas de los marcadores del discurso: argumentativas⁴⁵, por las que los enunciados están «orientados» argumentativamente en un dirección determinada⁴⁶: «María es estudiosa. *Sin embargo*, no le va bien en los exámenes»; de formulación, propias de los marcadores que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más adecuada de lo que se pretendió decir con un miembro anterior: «Es atento y servicial, *es decir*, tiene virtudes»; y las de estructura informativa, que se refieren a la distribución de comentarios en la organización del discurso: «*Por un lado*, su familia lo acompañó hasta el final; *por otro (lado)*, sus amigos lo llamaron constantemente », las cuales

⁴³ Una explicación actualizada de esta teoría, la podemos encontrar en Carston (2002 y 2004), Blakemore (2004) o Wilson y Sperber (2004). En español, Escandell (2006 [1996]), Pons (2004) y Portolés (2004a).

⁴⁴ Sin embargo, Martín Zorraquino (2006: 58) indica que aún se presentan distintos tratamientos de las propiedades o de las instrucciones con las que debe describirse el significado procedimental de estas unidades.

⁴⁵ Portolés (2001 [1998]: 87-102) explica estas instrucciones a partir de conceptos como la orientación y la fuerza argumentativa, los modificadores realizantes y los desrealizantes, las escalas argumentativas y la suficiencia argumentativa que presentan los marcadores y, a partir de aquí, observa la relación de contenido que establecen en el discurso.

⁴⁶ La argumentación de Ducrot y Anscombe –dice Portolés (2001 [1998]: 88)– no se corresponde con el significado habitual de las palabras: «En su teoría cualquier enunciado argumenta –favorece una serie de continuaciones del discurso y dificulta otras–, porque ello es inherente a todo significado lingüístico».

corresponderían a las respuestas a preguntas implícitas según el planteamiento de Van Kuppevelt (1995) en sus estudios sobre la estructura informativa del discurso⁴⁷.

Del mismo modo, Martín Zorraquino y Portolés (1999) afirman que el significado de procesamiento se configura por medio de «una serie de instrucciones semánticas que guía las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades» (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4072)⁴⁸ y establecen tres grandes tipos de instrucciones: «de conexión», «argumentativas» y «sobre la estructura informativa» (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4072-4077). Si bien las instrucciones semánticas descritas por estos autores son adecuadas y pertinentes para la descripción y clasificación de los marcadores, aún resultan insuficientes, ya que no son las únicas; además, como afirma Martín Zorraquino (2006: 58), este planteamiento restringe en gran medida el número de los marcadores, pues deja de lado ciertas unidades afines a ellos que expresan modalidad o poseen un carácter pragmático. De todos modos, el estudio de estas instrucciones ha permitido hasta el momento hacer un análisis estrictamente lingüístico del contenido pragmático o inferencial de los marcadores discursivos (Murillo, 2010).

Portolés (2001 [1998]) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) también separan el «significado» de los «efectos de sentido» de los marcadores, para lo cual siguen a Ducrot (1980), que prefiere el término ‘significación’ a ‘significado’ (Portolés 2001 [1998]: 85 y Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4077-4080). De esta forma, distinguen entre el «significado de los marcadores en la “lengua” –esto es, en el sistema lingüístico antes de su uso en el discurso– y un “sentido” en cada discurso concreto». Por ejemplo, podría pensarse que *por un lado* y *por otro* son diferentes y que poseen un significado de oposición; sin embargo, a este par de marcadores le corresponde un único significado, aunque según los contextos se pueden comprender en sentidos diferentes. Sucede también con otros marcadores, como *pues bien*, que en ciertos contextos podría pensarse que su significado es consecutivo, mas no lo es, aunque cabe la posibilidad de que adquiera este sentido.

⁴⁷ Sobre las consideraciones metodológicas para el estudio del significado de los marcadores del discurso, véase Portolés (2004b).

⁴⁸ Cfr. Ducrot (1980).

Otros investigadores citados por Murillo (2010: 243-244) como Montolío (1998⁴⁹ y 2001), Briz, Pons y Portolés (2008) también señalan que el significado de los marcadores del discurso es, en mayor o menor grado, procedimental. Si bien el presupuesto más extendido en la actualidad de que los marcadores del discurso poseen, principalmente, un significado procedimental, se puede constatar que en ocasiones estas unidades mantienen algo del significado conceptual que les ha dado origen, de ahí que los dos tipos de significado se pueden dar simultáneamente en un marcador del discurso. Los marcadores del discurso, entonces, tienen un significado de procesamiento, pero este significado frecuentemente posee una evidente relación con el significado conceptual de las unidades que lo han originado (Murillo, 2000, y Murillo, 2010: 243-244); además, el significado conceptual contribuye a la comprensión de los sentidos contextuales de estos elementos. Se trata, por tanto, de «unidades lingüísticas, cuyo significado convencionalmente fijado en la lengua condiciona el procesamiento del discurso en relación con el contexto» (Portolés, 2001 [1998]: 25). En relación con esto, Garcés Gómez (2008a: 32) señala que

esas unidades presentan un significado básico, pero no en todos los casos es de carácter monosémico, dado que en el proceso de evolución pueden haber desarrollado otros valores que pasan a formar parte también de su significado, y una serie de sentidos contextuales surgidos por el enriquecimiento pragmático que esas unidades experimentan en su empleo discursivo en relación con el contexto en el que se insertan.

Teniendo en cuenta la aceptación bastante extendida de las propuestas planteadas –principalmente– las de Portolés (2001 [1998]) y Martín Zorraquino y Portolés (1999), así como los más recientes aportes al estudio de los marcadores del discurso que hemos repasado brevemente, y que pueden ser útiles para nuestro trabajo, consideremos oportuno citar los rasgos morfosintácticos de los marcadores del discurso que también desarrollan Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4059-4071). En algunos casos, citamos información complementaria recogida de Llamas (2010) con sus respectivos ejemplos. Esta autora, además, hace referencia a algunas

⁴⁹ En este trabajo, Estrella Montolío se refiere a la utilidad de los planteamientos iniciales de la Teoría de la Relevancia al estudio de los marcadores del discurso del español.

excepciones con las que corrobora el carácter heterogéneo de los marcadores del discurso desde el punto de vista sintáctico.

- a) *Sintácticamente poseen un elevado grado de movilidad*: Por lo general, se sitúan en posición inicial, aunque también pueden presentarse en el medio o al final. Al respecto, Martín Zorraquino (1998: 44) dice que existen restricciones ante estas posibilidades que vienen dadas por la categoría de procedencia: «los adverbios y las locuciones adverbiales y las interjecciones presentan mayor libertad posicional que las conjunciones tienden a ocupar siempre el puesto inicial en el enunciado». Llamas (2010: 189) indica que existen marcadores que «preceden obligatoriamente al enunciado al que hacen referencia: *a propósito, a saber, ahora bien, así las cosas, de ahí, es decir, es más, esto es, pues* (comentador) y *pues bien*; mientras que otros simplemente tienen preferencia por esta posición: *a todo esto, antes bien, así pues y o sea*». Entre los primeros se incluyen los marcadores “integrados en la oración” que describe Montolío (2001: 39-42) y Montolío (2014), o determinados marcadores discursivos empleados en la conversación, al formar parte de una unidad dialógica (Briz, 1998a: cap. 7).
- b) *Se encuentran limitados por incisos de entonación*, presentan por lo general un contorno melódico (Hidalgo, 2010). Briz e Hidalgo (1998b: 140) señalan que el contorno prosódico puede determinar «cambios funcionales a distintos niveles de la estructura discursiva». Martín Zorraquino y Portolés (1999) precisan que esta entonación no es enfática.
- c) *No pueden llevar especificaciones ni adyacentes complementarios*. Esta característica permite distinguir a los marcadores de los adverbios: Había estudiado. **Muy* sin embargo, no aprobó el examen (Llamas, 2010: 190)⁵⁰.

⁵⁰Algunas excepciones aparecen explicadas en Llamas (2010).

- d) *Son elementos lingüísticos que no se coordinan entre sí.* Por ejemplo: Han tenido una reunión, **pero y además*, no han solucionado nada. Aunque sí se pueden combinar con sintagmas que se encuentran en inciso: Las redes sociales son *además*, y *sobre todo*, un gran negocio. Esta posibilidad no existe en el caso de las unidades interjectivas como *vamos* u *hombre* (Llamas, 2010: 191).
Martín Zorraquino y Portolés (1999) explican que la coordinación entre marcadores no es posible porque son unidades que no marcan relaciones predicativas, sino que guían las inferencias que se realizan en la comunicación.
- e) *No pueden ser negados:* Le molestó el trato recibido, **no por tanto* se quedó hasta el final. Esta propiedad, también distingue a los marcadores del discurso de los adverbios con función oracional: Lo has hecho no bien, sino muy bien. / **No bien*, veremos qué se puede hacer (Los ejemplos son de Llamas, 2010: 191-192).
- f) *No pueden ser destacados o focalizados por perífrasis de relativo o construcción ecuacional*, puesto que no están integrados en la oración: **Era sin embargo* como este problema tenía una sencilla solución. Sí es posible, como señala Llamas (2010: 192), el enunciado Fue *por esta razón* por la que no pude asistir a la ceremonia. La focalización tampoco es posible mediante en las estructuras ecuacionales: **Si* de algún modo lo hizo, fue *sin embargo*. Ni por medio de la negación, ni de otras estructuras sintácticas como la comparación: **Se molestó más asimismo* que *al contrario*.
- g) *Tienen autonomía en el turno de habla.* «Suele ser el caso de los marcadores que tienen su origen en la interjección, así como el de los que, por medio de un proceso de gramaticalización, han adquirido un valor interjectivo (*bien, hombre, bueno*, etc.) y, por tanto, la misma autonomía sintáctica que posee una interjección (Portolés, 2001 [1998]: 67)» (Llamas, 2010: 192).

- h) *Pueden situarse en miembros del discurso que constituyen categorías léxicas y sintagmáticas muy diversas*: nombres, adjetivos, adverbios, sintagmas preposicionales, sintagmas verbales y oraciones pueden estar dentro del ámbito de incidencia de un marcador discursivo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Determinados marcadores, incluso, pueden relacionar miembros discursivos dentro de una oración: *La aceptación del premio no implicó, sin embargo, ninguna muestra de alegría* (Llamas, 2010: 193).
- i) *No pueden constituir el resto de una elipsis*. Este es el motivo por el que encontramos elisiones cuando el elemento no es marcador y tiene un funcionamiento intraoracional. Por ejemplo, Antonio renunciaría al premio por una razón de peso, *pero*, por este motivo, no; pero no cuando su funcionamiento es extraoracional: *Antonio renunciaría al premio por una razón de peso, *pero, por consiguiente*, no. (Llamas 2010: 193 y Portolés 2001 [1998]: 64).

Esta propiedad morfosintáctica de los marcadores discursivos exige situar el análisis sintáctico de estos signos lingüísticos en el ámbito de una gramática textual (Bustos Tovar, 2000; Casado, 1993 y 1996; Serrano, 2006), pues son elementos que desbordan los límites de la oración (Martín Zorraquino, 1998: 19). «Estas nuevas funciones necesitan instrumentos nuevos de análisis en el marco del discurso» (Llamas, 2010: 194).

- j) *No pueden ser sustituidos por los elementos pronominales o deícticos que marcan habitualmente las funciones complementarias*. Esto los distingue de los complementos circunstanciales. Compárense los casos siguientes: Me lo ha explicado con todo lujo de detalles; *sin embargo*, no lo entiendo / *Me lo ha explicado con todo lujo de detalles; *así*, no lo entiendo (Llamas, 2010: 195).

- k) *No pueden ser sometidos a la interrogación parcial ni total.* Como dice Llamas (2010: 196), «esta prueba permite diferenciarlos de los complementos circunstanciales: Defendió *claramente* su postura. (– ¿Cómo defendió su postura? –*Claramente.*) / Defendió, *además*, su postura. (–¿Cómo defendió su postura? –**Además.*)».

Otro aspecto, muy discutido, relacionado con el estudio de los marcadores del discurso es el de su clasificación. Conviene tener presente que los marcadores del discurso son multifuncionales: por un lado, pueden aparecer en múltiples contextos en los que asumen funciones muy variadas y, por otro, marcadores diferentes pueden desempeñar la misma función, lo cual hace compleja la tarea de clasificación. Actualmente contamos con un gran número de clasificaciones, de las cuales las propuestas por Portolés (2001 [1998]) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) son las más aceptadas, puesto que se han tomado como referencia en posteriores estudios y han sido materia de análisis crítico por varios investigadores. Esta clasificación puede ser abordada desde el punto de vista semasiológico como onomasiológico, y para su configuración,

se han tenido fundamentalmente en cuenta las funciones discursivas que desempeñan las unidades analizadas. Dichas funciones vienen determinadas, en buena parte, por el significado de los marcadores. Pero más que intentar un ajuste estricto entre "propiedades semánticas" y "funciones discursivas", hemos privilegiado el papel que los marcadores cumplen en la comunicación, para ofrecer al lector un cuadro claro y representativo de dichas partículas discursivas en español (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4080).

En efecto, como señala Briz (2008), los marcadores del discurso funcionan en todas y cada una de estas esferas del discurso, proyectando, a veces simultáneamente, unas sobre otras (Loureda y Acín, 2010: 23):

La «marcación del discurso» por parte de estas partículas consiste básicamente en cuatro funciones: a) la *conexión, argumentativa* (valgan como ejemplos prototípicos *además, encima, reformuladora (por cierto, es decir) o estructuradora (por una parte... por otra parte)*); b) la *modalización*, que supone

normalmente una *intensificación* o *atenuación* de lo que se dice en un miembro del discurso y desde el punto de vista del hablante (*¡ojo!*, *eso sí*, *tía*, *bueno*); c) la *focalización*, que destaca un elemento expreso –el foco– frente a una alternativa expresa o sobreentendida. Las partículas focales pueden tener un significado escalar (*incluso*, *hasta*, *ni siquiera*) o no tenerlo (*también*, *tampoco*); y d) el *control del contacto*, que se centra en la relación entre hablante y oyente (sea el caso de *mira*, *¿eh?*) (Briz, 2008).

Otras clasificaciones y puntos de vista que se han asumido para realizar esta tarea, los encontramos en Briz (1998), Cortés y Camacho (2005: 238-255), López y Borreguero (2010: 415-495), Loureda y Acín (2010: 23), Montolío (2001 y 2014), *Nueva gramática de la lengua española* (2009), Pons (1998 y 2000), etc., por poner algunos ejemplos.

No cabe duda de que los marcadores del discurso, además de contar con un significado instruccional, poseen un estatuto categorial en cuanto unidades invariables y adquieren una función pragmática y/o discursiva como consecuencia del proceso de gramaticalización por el que pasan. Por lo general, cumplen funciones discursivas fundamentales como estructurar el discurso, matizar o corregir la formulación lingüística, expresar relaciones lógico argumentativas entre ideas (Montolío, 2014: 24), delimitar unidades discursivas, otorgar coherencia a los textos y guiar la interpretación de los enunciados que conforman un discurso (Llopis, 2014: 32-33), etc. De ahí que también puede ayudar a la enseñanza de estas unidades la consideración de sus principales funciones que se desprenden de la caracterización de los marcadores del discurso, pues el estudio de estas funciones nos llevará a conocer y comprender los criterios que los diferentes autores han seguido para clasificar estas piezas lingüísticas.

De todo lo expuesto sobre los marcadores del discurso es importante fijarnos en cómo podemos trabajar con ellos, cómo introducirnos en su estudio, qué pasos debemos dar o qué aspectos lingüísticos debemos considerar para saber diferenciar los elementos que funcionan como comentadores o conectores, si queremos que los alumnos de la Secundaria los conozcan y reconozcan, y –sobre todo– los usen más y mejor en la producción de sus textos. Por lo que hemos señalado, no se trata de

elementos que se analizan de la misma forma que analizamos las estructuras sintagmáticas fundamentales, dada su heterogeneidad y su polifuncionalidad. Los marcadores del discurso, en cuanto signos lingüísticos, presentan también propiedades de tipo morfológico, sintáctico, semántico, pero desempeñan, fundamentalmente, una función pragmática: qué quiere el hablante hacer con ellos respecto de lo que pregunta, cuenta, narra, aserta o desea, etc. En vista de que existen muchas clases de marcadores discursivos, Martín Zorraquino (2012) recomienda analizar la estructura morfológica de base para determinar si se trata de adverbios, locuciones adverbiales, conjunciones, etc., reconocer algunos casos que proceden de la fosilización o lexicalización de ciertas palabras. El conocimiento de sus rasgos esenciales es necesario para darles el tratamiento más adecuado, solo así podremos analizarlos respecto de la oración o a la construcción lingüística a la que afecten, podremos moverlos o no según convenga, etc. Y, sobre todo, podemos analizarlos semánticamente. «Conviene que los analicemos como analizaríamos cualquier signo lingüístico, teniendo en cuenta en qué se diferencian de otros signos que pueden ser afines, por eso es muy interesante agrupar a los signos lingüísticos que cumplen una misma función pragmática, la de comentar, por ejemplo, sobre la duda, o sobre la certeza, etc. y ver qué diferencias podemos establecer entre ellos, para ver qué matices utiliza el hablante en cada caso» (Martín Zorraquino, 2012).

2.2.2. La enseñanza de los marcadores de discurso: un estado de la cuestión

Como sabemos, el conocimiento de los marcadores del discurso ha ido en aumento en múltiples frentes científicos complementarios, gracias las contribuciones de lingüistas de diferentes países, a los proyectos de investigación, congresos, reuniones científicas, tesis doctorales, artículos, monografías, etc. que hoy nos permiten contar con una amplia bibliografía y una serie de tratados bastante enriquecedores. Por un lado, marcan la pauta para su estudio y, por otro, despejan el camino para dar paso al tratamiento de cuestiones pendientes y nuevas orientaciones en la investigación de estas unidades lingüísticas. De ahí que, reconsiderando nuestro objeto de estudio, nos interesa conocer, también, cuál ha sido el tratamiento de los marcadores del discurso desde el punto de vista de la enseñanza. Como se registra en la amplia bibliografía sobre el tema, el interés de los investigadores por los

marcadores del discurso, desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, se ha centrado sobre todo en la descripción lingüística de estas partículas, y en menor medida se han dedicado al estudio de su aplicación en situaciones concretas o reales de uso, como la traducción, la interpretación u otros aspectos de la lingüística contrastiva, el tratamiento de patologías del lenguaje, o la didáctica de las lenguas y de la comunicación (Loureda y Acín, 2010: 50-51). Según Catalina Fuentes (2010: 691), gracias a los avances de los estudios teóricos de los marcadores del discurso, la lingüística aplicada ha iniciado la investigación de estas unidades en los siguientes ámbitos:

a) la enseñanza de español como lengua extranjera; b) la enseñanza de su empleo a hablantes nativos (y, concretamente, su aplicación a la redacción de textos, al dominio de la lengua escrita o de la argumentación); c) el contraste de lenguas; d) el campo de los trastornos del lenguaje; y d), el aprendizaje y su uso en el léxico infantil⁵¹.

En lo que se refiere a la investigación sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), el estudio de los marcadores del discurso se ha desarrollado desde el punto de vista del enfoque comunicativo, muy extendido hoy en la enseñanza de lengua extranjera (Fuentes, 2010: 691) y también de la lengua materna. En esta línea, tenemos los aportes de Canale (2000), Garrido Rodríguez (1999 y 2000), Rodríguez y otros (2007), Mizón y Oyanedel (2000), Candón Sánchez (2000), Alonso-Cortés Fradejas, Garrido Rodríguez y Villayandre Llamazares (2000), entre otros. Del mismo modo, en los distintos congresos de ASELE el tema de los marcadores discursivos se orienta hacia la enseñanza de los conectores. En lo que se refiere al tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español para extranjeros contamos con una serie de estudios que han analizado diversos manuales. En estos y otros aportes, como señala Fuentes (2010), se describen los marcadores del discurso y se señalan sus características funcionales, aunque no de forma exhaustiva. «Lo más cercano a la didáctica es relacionar las unidades con las funciones discursivas que desempeñan» (Fuentes, 2010: 697).

⁵¹Véase también Fuentes (2001).

Por su parte, el Instituto Cervantes ha publicado su Plan Curricular (Autores varios, 2007: 253) –también de enfoque comunicativo– con los niveles de referencia para el español. Este Plan sigue las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en el ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía. El tema de los marcadores del discurso en el Plan curricular del Instituto Cervantes se plantea en los apartados «Tácticas y estrategias pragmáticas» y «Construcción e interpretación del discurso». Estas instrucciones suelen seguirse en los manuales de español para extranjeros que se ofrecen en el mercado de España para los distintos niveles. En Fuentes (2010: 705) se enumeran una serie de trabajos que han dedicado espacio al análisis de estos manuales. En lo que respecta a la formación de los profesores, el *Vademécum para la formación de profesores* de Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004), ofrece un análisis de las aportaciones que las distintas perspectivas discursivas surgidas en los últimos años han realizado a la enseñanza de la lengua.

En cuanto a la enseñanza de la composición de textos en español como lengua materna, existen escasos aportes, tal vez porque antes no se contaba con un estudio más detallado de los marcadores del discurso para poder luego aplicarlo en la didáctica, en concreto, en la enseñanza de la producción de textos. Apenas se encuentra el trabajo de Stoll (1997), publicado en las Actas del XIII Congreso Internacional de AESLA, en el que se plantea la rentabilidad del modelo de Roulet y su clasificación de conectores aplicables a la enseñanza o la lectura de textos técnicos por parte de estudiantes de ciencias (Fuentes, 2010: 705). Respecto a trabajos aplicados a la didáctica para alumnos españoles, Fuentes (2010: 706) cita algunos que tratan los marcadores y los tipos de texto: Cortés (1999), sobre la enseñanza en la lengua oral; Saló y Llobera (1989), sobre la interacción didáctica; De Finna (1997), sobre el uso de *bien* en la interacción alumno-profesor; Larrigán (1996), sobre la didáctica del texto argumentativo; Martínez Montoro (2006) lo aplica a la educación secundaria; y Núñez Lagos y otros (2006), al discurso académico. Sobre redacción y composición de textos (explícitamente) hay pocas obras, a excepción de Montolío (2000, 2002 y 2014) y Álvarez (2001). Con objetivo didáctico se publicaron obras como Casado (1993), Martínez (1997) o Fuentes (1996a y 1996b).

Por su parte, Martínez Montoro (2006) compara distintos manuales de 4º de ESO de Andalucía y analiza el tratamiento de los marcadores del discurso y encuentra confusiones y carencias, sobre todo en cuanto a la aplicación.

En lo referente a los estudios contrastivos de los marcadores discursivos, se aprecia un notable desarrollo y se puede decir que la mayoría son de carácter descriptivo. Estos trabajos, por lo general, establecen comparaciones que han permitido llegar a una posible traducción, aparte de facilitar una visión de las diferencias entre sistemas. «En nuestro recorrido por la bibliografía hemos encontrado bastantes aportaciones [...]. La investigación en este ámbito facilitaría la traducción automática y la utilización del ordenador como medio fundamental en la interpretación de los textos» (Fuentes 2010: 706-707).

El estudio de los marcadores del discurso también se está aplicando en otros campos, aunque con escasas aportaciones, como, por ejemplo, su uso en el habla infantil, y la adquisición de estas unidades. Así, encontramos algunos trabajos, como los de Herrera (1997), sobre los conectores causales; Brizuela (1992), particularmente centrados en niños bilingües; Barriga (1990); Delgado (1990), sobre el uso de captadores de atención por niños; Ferrari (1991), sobre las concesivas; Gutiérrez y Heinrichs (1993), sobre la cohesión referencial; o Bravo (1999), sobre niños bilingües y monolingües. Asimismo, en el ámbito de los trastornos en el lenguaje, por ejemplo, se han realizado pocos estudios. En este campo, Fuentes (2010: 708) cita las contribuciones de Gallardo Marín (2005), concretamente sobre conectores derivados de verbos perceptivos en la afasia; de Pietrosevoli y otros (2005), acerca de y en niños sanos y afásicos; y de González Dios (2006), sobre los comprobativos en la afasia. Por último, hay algunas obras que tratan otros puntos: Goethals (2001) conecta relaciones retóricas y conectores; Montes de Oca (2004) los trata como instrumentos para evangelizar; Domínguez Múgica y otros (2004) se centran en la traducción automática, describiendo sus rasgos fonéticos y sintácticos; Andersen y otros (1999) y Romera (2000) estudian la adquisición de marcadores discursivos; y Ciapusio (2003), el uso en hablantes expertos y semiexpertos.

En Latinoamérica, existe el estudio «Marcadores discursivos en la norma culta de Buenos Aires, Caracas, Córdoba (Argentina), La Habana, La Paz, Las Palmas de Gran Canaria, Ciudad de México, Santiago de Chile y Sevilla», recogido en el Cuaderno 5 de la ALFAL (2014), y entre sus objetivos está el de «ofrecer un análisis documentado de un corpus oral, como aporte al estudio de los marcadores discursivos» y hacer «un estudio dialectal panhispánico que muestre los fenómenos generales y particulares del uso de marcadores discursivos en las ciudades observadas». En cuanto a la enseñanza de estas partículas en los manuales para hablantes de español como lengua materna, no encontramos registro alguno; sí, los hay en lo que respecta a la enseñanza del español a brasileños, entre los que sobresalen los estudios de Nogueira Da Silva (2010).

En Perú, los estudios tanto de los manuales escolares como de los marcadores del discurso, así como el tratamiento de estos signos lingüísticos en los libros de texto, aún son incipientes. En cuanto a los manuales, contamos, por ejemplo, con el trabajo *Los textos escolares de comunicación y el tema de la interculturalidad (imágenes y discursos). Nivel secundaria (setiembre 2008 - agosto 2009)* del grupo Imágenes y Discursos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima; o el de Adolfo Zárate Pérez (2010): *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*, tesis de maestría que hizo en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. En relación con el estudio de los marcadores del discurso cabe mencionar la tesis de máster *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín de Porres*, de María del Carmen Llontop Castillo (2013). Esta investigación se llevó a cabo en esa Universidad de San Martín de Porres, de Lima. Hasta el momento no se registra ningún otro estudio relacionado con el análisis de los marcadores del discurso o de su enseñanza, tomando como referencia los manuales escolares de secundaria.

2.3. La enseñanza de los marcadores del discurso en la Educación Secundaria en Perú

Tras haber considerado el tratamiento que hasta ahora han recibido los marcadores del discurso tanto en la lingüística textual, a partir del estudio del texto, y de la lingüística aplicada en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo, creemos conveniente estudiar en este capítulo el caso concreto de la enseñanza de los marcadores del discurso en la educación secundaria de Perú, con el fin de saber qué espacio se les ha dedicado dentro de los contenidos curriculares, cómo se han empleado estas partículas en la enseñanza, hasta qué punto se relacionan con la teoría del texto dentro de la cual se los estudia, cuál es su influjo en la enseñanza y aprendizaje de distintos tipos de textos, etc., para lo cual revisaremos los fundamentos lingüísticos y pedagógicos que se incluyen en la Ley General de Educación N° 28044 y en el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008) vigentes en Perú.

En segundo lugar, pretendemos acercarnos al estudio del tratamiento de los marcadores discursivos en los manuales de enseñanza o libros de texto del área de Comunicación que se emplean en los cinco grados de la Educación Secundaria en Perú, tanto en los colegios públicos como privados. Para lograr este cometido haremos antes una breve referencia al concepto de manual escolar (o libro de texto) y a su utilidad en la clase de Comunicación, que en cuanto material didáctico empleado por los maestros puede contribuir al desarrollo del proceso de ‘transposición didáctica’, que actualmente se promueve en la escuela para la enseñanza de diversos contenidos.

2.3.1. La Educación Básica Regular (EBR) en el Perú

Para conocer en qué consiste y cómo se organiza la Educación Básica Regular (EBR) de Perú haremos una breve referencia a sus fines, objetivos, propósitos, así como a su estructura que se recogen en la Ley General de Educación N.º 28044. Estos fundamentos son necesarios para entender luego sobre qué base se plantea el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008), actualmente vigente en este país, puesto

que en él se describen los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y métodos pedagógicos que marcarán la pauta que deben seguir las instituciones educativas y a los maestros peruanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como sabemos, las leyes de educación explican en sus textos las directrices metodológicas y plantean los objetivos en este campo. Desde la formulación de estas disposiciones generales a las aulas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en tres niveles, conocidos como Niveles de Concreción Curricular: el diseño curricular base o currículo nacional, el proyecto educativo del centro o plan anual y la programación del aula o plan del área. El primero ha de adaptarse a la diversidad y realidad sociocultural; el segundo, a las peculiaridades del centro y su entorno; y el tercero, a las características del grupo, el aula y las diferencias individuales.

2.3.1.1.Descripción. Características. Estructura

Para lograr esa concreción curricular, el Estado peruano, en materia de Educación, se propone unos fines que responden al para qué del proceso educativo centrados en la persona y la sociedad. Por lo general, estos fines son enunciados normativos o pautas que conducen a una acción dirigida por criterios (Schaub y Zenke, 2001: 81) y se establecen atendiendo a una serie de rasgos históricos, culturales y sociales de los estudiantes y de las expectativas y actitudes de los educadores (padres de familia, maestros, grupos sociales, etc.). En Perú, los fines de la educación para todo el territorio nacional son los siguientes:

- a. Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.
- b. Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, prospera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la

pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

(Ley General de Educación N°28044, Art. 9. Recogido en el DCN, 2008:10).

De la mano con estos fines, la Ley General de Educación N.º 28044 establece unos objetivos que promoverán el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudes y destrezas en relación con una valoración sociocultural de los conocimientos que adquieren los estudiantes en un proceso que sepa responder la realidad. Estos objetivos son:

- a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.
- b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.
- c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

(Ley General de Educación N°28044, Art. 9. Recogido en el DCN, 2008:10).

Estos fines y objetivos, a su vez, se intentan promover a través de lo que se han establecido como propósitos en la Educación Básica Regular al 2021⁵². Estos propósitos «traducen las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano, con el fin de responder a las demandas actuales que la sociedad plantea a la Educación Básica Regular y que todo estudiante debe lograr» (DCN, 2008: 20). A continuación mencionamos estas intenciones en el mismo orden en que aparecen en el DCN (2008), con el fin de mantener el grado de importancia con el que supuestamente han sido definidos, pues como se puede apreciar, el conocimiento y dominio de la lengua, en cualquiera de sus formas, está entre los primeros que se pretende alcanzar:

1. Desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú.

⁵² El Diseño Curricular Nacional (2008) responde al *Proyecto Educativo Nacional* al 2021 (PEN): «La educación que queremos para el Perú», aprobado mediante la Resolución Suprema N.º 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007.

2. Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos.
3. Preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica.
4. Conocimiento del inglés como lengua internacional.
5. Desarrollo del pensamiento matemático y de la cultura científica y tecnológica para comprender y actuar en el mundo.
6. Comprensión y valoración del medio geográfico, la historia, el presente y el futuro de la humanidad mediante el desarrollo del pensamiento crítico.
7. Comprensión del medio natural y su diversidad, así como desarrollo de una conciencia ambiental orientada a la gestión de riesgos y el uso racional de los recursos naturales, en el marco de una moderna ciudadanía.
8. Desarrollo de la capacidad productiva, innovadora y emprendedora; como parte de la construcción del proyecto de vida de todo ciudadano.
9. Desarrollo corporal y conservación de la salud física y mental.
10. Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias.
11. Dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

En definitiva, la Educación Básica Regular en Perú se fundamenta en dos tipos de principios: los educativos y los psicopedagógicos. Los primeros se relacionan directamente con los fines, objetivos e intenciones anteriormente descritos, y son ocho (Ley General de Educación, Art. 8): *calidad* (eficiencia en el proceso y eficacia en los logros), *equidad* (educación para todos los peruanos), *interculturalidad* (reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística), *democracia* (educar en y para la tolerancia, el respeto de los derechos humanos, el ejercicio de la identidad, conciencia ciudadana y participación), *ética* (promoción de los valores, respeto a las normas de convivencia y conciencia moral, individual y pública), *inclusión* (incorporación de personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables), *conciencia ambiental* (respeto y cuidado del medio ambiente) y *creatividad e innovación* (producción de nuevos conocimientos

en todos los campos del saber, el arte y la cultura), todos ellos pretenden «responder a los retos del presente» para lo cual han de dar «prioridad al reconocimiento de la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo» (DCN, 2008: 17). Los segundos definen el modelo curricular, y, en este sentido, la Educación Básica Regular peruana se ha diseñado siguiendo un enfoque pedagógico interactivo-constructivista, es decir, «las decisiones sobre el currículo se han tomado sobre la base de los aportes teóricos de las corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje» (DCN, 2008: 18-19), las cuales sustentan el enfoque pedagógico en seis principios. A continuación una breve descripción de cada uno de ellos:

1. *Principio de construcción de los propios aprendizajes.* El aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural.
2. *Principio de la necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes.* La interacción entre el estudiante y su docente, sus pares y su entorno se produce, sobre todo, a través del lenguaje. A través de él, el niño establece un intercambio permanente que le permite ser consciente de qué y cómo está aprendiendo. Por esta razón, es necesario promover adecuadas interacciones en el aula, así como situaciones de aprendizaje que faciliten la construcción de saberes.
3. *Principio de la significatividad de los aprendizajes.* El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto, pero además si se tienen en cuenta los diversos contextos socioculturales en los que los estudiante se encuentran inmersos.
4. *Principio de la organización de los aprendizajes.* Las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones entre otros conjuntos de conocimientos
5. *Principio de integralidad de los aprendizajes.* Los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de los niños, cubrir todas sus múltiples dimensiones. Esta multiplicidad es más o menos variada, de acuerdo a

las características individuales de cada persona.

6. *Principio de la evaluación de los aprendizajes.* La metacognición y la evaluación en sus diferentes formas son necesarias para que los estudiantes reconozcan sus avances y dificultades, y puedan actuar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Una vez vistos estos criterios generales según los cuales se ordena la educación peruana, fijémonos ahora en su estructura para establecer el lugar que ocupa la educación secundaria y el área de Comunicación, dentro de la cual nos interesa ver más adelante el tratamiento que reciben los marcadores del discurso como un conocimiento que los alumnos de la secundaria deben lograr.

La Educación Básica Regular en Perú abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria; está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo (DCN, 2008: 10). En el progreso de la etapa escolar, los alumnos irán cursando grados de estudios consecutivos que se ordenan en ciclos académicos. De acuerdo con el artículo 28 de la Ley General de Educación N°28044, el Diseño Curricular Nacional señala que el orden del sistema educativo peruano se da en función de ciclos académicos o «procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje» (DCN, 2008:11). Se trata de «unidades temporales básicas», que se establecen por años cronológicos y grados de estudio, «considerando las condiciones pedagógicas y psicológicas que los estudiantes tienen según el desarrollo evolutivo, para el logro de sus aprendizajes desde una perspectiva de continuidad que asegure la articulación de las competencias que deben desarrollar los estudiantes» (Ibidem). La EBR de Perú contempla, por tanto, siete ciclos que se inician en el nivel Inicial, tal como lo podemos apreciar en el siguiente cuadro.

NIVELES	INICIAL		PRIMARIA						SECUNDARIA				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS	años	años											
	0-2	3-5	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°

Como podemos apreciar, la educación secundaria de Perú constituye el tercer nivel de la EBR y dura cinco años (comprende los dos últimos ciclos de la EBR). La formación en esta fase educativa se ofrece, al igual que en Inicial y Primaria, en áreas curriculares, que son los organizadores de los contenidos que se imparten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa de la EBR. Según el DCN vigente, el desarrollo de las áreas curriculares deberá tener en cuenta las características de los estudiantes relacionadas con entorno sociocultural, esto es, tanto en el proyecto educativo del centro como en la programación del aula, los directores y los docentes han de plantear su tarea de enseñanza atendiendo a la diversidad (necesidades, creencias, valores, cultura, lengua, etc.) y a la particularidad de cada estudiante.

La característica fundamental de las áreas curriculares es su complementariedad: «Las áreas se complementan para garantizar una formación integral» (DCN, 2008: 38), es decir, se articulan y secuencian de tal modo que los aprendizajes desarrollados aseguren la coherencia pedagógica y curricular desde el nivel Inicial hasta el nivel Secundaria, al mismo tiempo que se promueve la adquisición de competencias básicas que aseguren la consecución de otras cada vez más complejas, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes siguen en su paso por la escuela. Así, según se van alcanzando los mayores grados de educación secundaria, los cursos son más especializados en relación con las más generales con las que se inicia el proceso de escolarización: 1) Comunicación, 2) Matemática, 3) Personal Social y 4) Ciencia y ambiente:

NIVEL INICIAL	NIVEL PRIMARIA	NIVEL SECUNDARIA
Matemática	Matemática	Matemática
Comunicación	Comunicación	Comunicación
		Inglés
	Arte	Arte
Personal Social	Personal Social	Formación ciudadana y cívica
		Historia, Geografía y Economía

		Persona, Familia y Relaciones Humanas
	Educación Física	Educación Física
	Educación Religiosa	Educación Religiosa
Ciencia y Ambiente	Ciencia y Ambiente	Ciencia, Tecnología y Ambiente
		Educación para el trabajo

Según los lineamientos curriculares establecidos en Perú, la articulación de las áreas se da de esta manera con el fin de garantizar los logros educativos de los estudiantes, es decir, al final de la EBR se espera contar con ciudadanos que, en orden a los fines generales de la educación peruana, sean capaces de actuar en concordancia con el entorno y logren un desarrollo personal que los lleve a asumir los cambios de la sociedad del conocimiento y el mundo laboral. De este modo podrán contribuir a «formar una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz» (DCN, 2008: 31).

2.3.1.2. Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008)

La Educación Básica Regular de Perú se ordena en función del Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008) o currículo oficial, que constituye –como señalamos más arriba– el primer nivel de concreción de las intenciones educativas, puesto que responde a los fines y objetivos de la educación, en relación con ciertos principios humanos y psicopedagógicos. Según Coll (1991: 132), el diseño curricular «es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo». De ahí que el DCN de la Educación Básica Regular de Perú

contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, a fin de asegurar calidad educativa y

equidad. *Al mismo tiempo, considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares*, según contextos sociolingüísticos. Estas competencias se orientan a la formación de estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa (DCN 2008, «Introducción»).

Con el fin de lograr este objetivo y facilitar aprendizajes significativos en todos los niveles educativos, el Diseño Curricular Nacional (2008: 16) peruano se configura según tres características: diversificable, abierto y flexible. Es diversificable, porque permite la descentralización de la práctica educativa, de tal modo que se puede adaptar «a las características y demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas, económico – productivas y culturales donde se aplica» (Ibidem); es abierto, pues «está concebido para la incorporación de competencias: capacidades, conocimientos y actitudes que lo hagan pertinente a la realidad, respetando la diversidad» (Ibidem); es flexible en la medida que «permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales y etarios a quienes se dirige y de los cambios que la sociedad plantea» (Ibidem).

Estos aspectos generales del DCN (2008) se aplican teniendo en cuenta las distintas etapas de desarrollo de los estudiantes, de tal modo que les permita a los docentes de cada nivel garantizar la planificación curricular y los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños y adolescentes; «lo cual, aunque parezca redundante, ha sido, es y siempre será la razón principal de la educación» (DCN, 2008: 16).

Actualmente, en atención al Objetivo estratégico 2, resultado 1 del *Proyecto Educativo Nacional* al 2021 (PEN), el Ministerio de Educación de Perú está implementando el llamado *sistema curricular* que incluye un renovado ‘marco curricular’ (delimita y define los aprendizajes fundamentales que han de lograr los

estudiantes a lo largo de la Educación Básica), ‘estándares de aprendizaje’ (expectativas de aprendizaje claras, precisas y medibles que describen lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y valorar, al término de cada ciclo de la Educación Básica. Son de carácter nacional y han sido elaborados bajo la modalidad de Mapas de Progreso del Aprendizaje que describen la secuencia típica en la que avanzan los aprendizajes) y ‘rutas del aprendizaje’ (herramientas pedagógicas de apoyo a la labor del docente en el logro de los aprendizajes. Contienen el enfoque, las competencias, las capacidades y sus indicadores, los estándares que se alcanzarán al término de cada ciclo, así como orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas). Este año se ha publicado la primera versión de las ‘rutas del aprendizaje’, que describe solo las competencias y capacidades, las cuales serán parte del marco curricular cuando este sea aprobado. Estos tres instrumentos del *sistema curricular* «se constituyen en los orientadores y articuladores de los Currículos Regionales» (Ministerio de Educación de Perú, 2015: 5)⁵³.

2.3.1.3. Área de Comunicación

El área de Comunicación de la Educación Secundaria en Perú, desde el punto de vista de su dimensión disciplinar, se fundamenta en el enfoque comunicativo-textual o enfoque comunicativo funcional, a partir del cual se entiende que la función esencial del lenguaje es establecer una comunicación eficiente. Con este enfoque, que da prioridad al uso del lenguaje en situaciones comunicativas concretas, se ha de garantizar la adquisición y el desarrollo progresivo de una serie de habilidades comunicativas por parte de los alumnos, de modo que puedan desenvolverse eficazmente en la sociedad. El área de Comunicación de Secundaria, por tanto, atendiendo a los lineamientos generales que se deben considerar al plantear la enseñanza de la lengua materna, incide en el dominio de la competencia comunicativa en relación con las cuatro habilidades básicas de hablar, escribir, escuchar y leer:

En los textos oficiales, así como en el nivel de las concepciones de la mayor parte de los enseñantes, el objetivo preferente de la enseñanza de la lengua

⁵³ En la «Cartilla de presentación» de las *Rutas del aprendizaje* para el área de Comunicación.

materna es del orden de las habilidades: comunicar, expresarse oralmente y por escrito, entender e interpretar los discursos de los otros, etc. Los otros objetivos (en principio, secundarios) se distribuyen en tres grupos. Primero, los objetivos relacionados con los saberes (conocimiento metalingüístico o “gramática” en el sentido amplio de este término), que basculan entre la gratuidad y el utilitarismo (el saber en sí mismo, o como instrumento al servicio de las habilidades). A continuación, los objetivos relacionados con las normas. Finalmente, los objetivos más directamente culturales, en particular los que conciernen a la transmisión del patrimonio que constituye la literatura (Bronckart y Schneuwly, 1996: 74).

De esta forma, el área de Comunicación de la Secundaria trata de dar continuidad a los logros obtenidos en la Educación Primaria, con el fin de afianzar y fortalecer la competencia comunicativa que hasta entonces han alcanzado los estudiantes. Según el Diseño Curricular Nacional (2008: 37), un alumno al final de la Secundaria habrá aprendido a comunicar «asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral, escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos».

Si la finalidad fundamental de nuestra área curricular es el desarrollo de la comunicación, necesitamos propiciar que se ponga en uso la acción de comunicarse de manera pertinente y coherente en un determinado contexto. Necesitamos ampliar los repertorios de las modalidades oral y escrita de nuestros alumnos a través de la producción y comprensión de textos completos y auténticos (Ministerio de Educación de Perú, 2015: 15)⁵⁴.

Para ello, como señala Lomas (1999: 82-83), es necesario considerar en la programación didáctica los contenidos lingüísticos más apropiados que promuevan la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos. En este sentido, los profesores tendrán que conocer cómo se realizan los procesos de comprensión y expresión, para lo cual deberán acudir a los aportes de la

⁵⁴ En «Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios». Fascículo general 3 de las *Rutas del aprendizaje* para el área de Comunicación.

psicolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, etc.⁵⁵. Como sostiene Castellà (1992: 247), «la formación del profesorado de lengua ha de incluir la lingüística del texto y el análisis del discurso»⁵⁶. De ahí que el currículo oficial de Perú considera fundamental la reflexión sobre los métodos de enseñanza de lectura y escritura que ofrece tradicionalmente la escuela. Se trata de crear y desarrollar propuestas pedagógicas que le permitan a la escuela acercarse a la realidad cotidiana comunicativa de los alumnos y así aplicar procesos de enseñanza-aprendizaje más contextualizados. «Por su amplitud de funciones sociales, la educación en castellano es también un hecho en nuestras aulas. Además del área curricular de Comunicación, el castellano es la lengua instrumental para el aprendizaje de las otras áreas» (Ministerio de Educación de Perú, 2015: 7)⁵⁷.

Adicionalmente, el área de Comunicación plantea la necesidad de promover el uso de textos completos que familiaricen a los estudiantes con distintas intenciones comunicativas. Así, los aspectos más formales del lenguaje tales como la gramática, la ortografía y el vocabulario deben estar al servicio de la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Según Castellà (1994a: 17-18):

los objetivos generales en la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral: escuchar, hablar, leer y escribir. Los alumnos tienen que ejercitarse en la manipulación de frases y de párrafos, en la planificación del texto, en la lucha por expresarse con sentido. La gramática tiene que ser un soporte, una ayuda, un medio, no un fin. Enseñar, mejor dicho, acompañar al alumno en el aprendizaje del uso de la lengua no es fácil, por supuesto. Sin embargo, éste es el reto.

⁵⁵ En la «Cartilla de presentación» de las *Rutas del aprendizaje* para el área de Comunicación (Ministerio de Educación de Perú, 2015: 5), ya se alude a estas disciplinas.

⁵⁶ «Si estas disciplinas se trasladan a la escuela sólo como contenidos gramaticales que han de aprenderse sin conexión con el uso, no habrá cambiado nada. Si simplemente sustituimos la gramática de la oración por la gramática del discurso, los sintagmas por la cohesión, las subordinadas por los tipos de textos, no habrá cambiado nada. Si no apostamos decididamente por los procedimientos, las habilidades, las estrategias comunicativas y el uso de la lengua en clase, decididamente seguiremos andándonos por las ramas». (Castellà, 1994a: 17-18)

⁵⁷ En «Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios». Fascículo general 3 de las *Rutas del aprendizaje* para el área de Comunicación.

En este sentido, el Diseño Curricular Nacional (2008) propone la enseñanza de distintos tipos de texto, que ayuden a los alumnos a comunicarse eficazmente en su entorno escolar o en diversos contextos. Como señala Álvarez Angulo (2005: 48) «para que los alumnos aprendan a utilizar su lengua en situaciones concretas de comunicación conviene abordar su estudio a partir del texto y desde los usos contextuales de comprensión y producción de diversos tipos de textos». Por esta razón, hay que trabajar con textos orales y escritos, verbales e iconoverbales, literarios y no literarios, informales y formales, espontáneos y planificados (Lomas, 1999: 83)⁵⁸. En este punto, el alumno tendrá que ser capaz de distinguir una conferencia o una clase magistral de una conversación en el autobús o de un mensaje de voz en el móvil o en el contestador automático y al mismo tiempo podrá identificar textos mixtos como los escritos para ser dichos y escuchados como si no hubieran sido escritos (como el teatro), dichos para ser grabados, transcritos, impresos y leídos (como una entrevista en la prensa), escritos para ser leídos como si fueran pensamientos (como el monólogo interior en una novela), etc. (Cassany y otros, 2004: 919); en cada caso habrá que utilizar distintas estrategias de producción y comprensión, pues los textos son individuales y los contextos son únicos. Como dice Bernárdez (2004: 205), se debe pensar en la enseñanza del texto «como un equivalente moderno, con unas bases lingüísticas nuevas, de la enseñanza tradicional de la retórica: aprender a usar el lenguaje para hacer algo».

Desde el punto de vista de su dimensión pedagógica, el área de Comunicación se propone la enseñanza de la lengua con una perspectiva comunicativa textual. En el proceso de aprendizaje, el estudiante va a tener más protagonismo, puesto que los contenidos se plantean en función de las etapas de su desarrollo (DCN, 2008), de manera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua se sigue un modelo de formación por competencias, por lo que la labor docente es relevante y necesaria para proponer a sus alumnos situaciones reales de comunicación en las que pondrán en práctica una serie de destrezas y contenidos. En el *Marco del Buen Desempeño Docente* del Ministerio de Educación de Perú (2013a: 21) se define la competencia como «la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos; no solo como la facultad para poner en práctica un saber». Las competencias «integran aprendizajes y

⁵⁸ Puede consultarse Adam, 1985 y 1992; Bassols y Torrent, 1996; Loureda, 2003.

están orientadas a la aplicación de saberes adquiridos en diferentes contextos» (Bolívar, 2008: 95), «no son un contenido nuevo, sino la forma eficaz de usar el conocimiento» (Pellejero y Zufiaurre, 2010: 184), nunca son «el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos». Una competencia es, por tanto, la «capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos» (Perrenoud, 2002: 9)⁵⁹. En las *Rutas del aprendizaje* (Ministerio de Educación de Perú, 2015, fascículo 1, primer y segundo grado: 20 y fascículo 1, tercero, cuarto y quinto grado: 14) las competencias se definen como «un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo y/o la solución de un problema. Este saber actuar debe ser pertinente a las características de la situación y a la finalidad de nuestra acción. Para tal fin, se selecciona o se pone en acción las diversas capacidades y recursos del entorno».

Teniendo en cuenta este enfoque pedagógico orientado al desarrollo de competencias, el área de Comunicación en Secundaria comprende tres dimensiones organizadas de la siguiente manera (DCN, 2008: 342):

Expresión y comprensión oral

Consiste en expresarse con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales. También implica saber escuchar y comprender el mensaje de los demás, respetando sus ideas y las convenciones de participación que se utilizan en situaciones comunicativas orales interpersonales y grupales.

Comprensión de textos

Consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

⁵⁹«Si bien la política curricular en las últimas dos décadas adoptó el enfoque de competencias, en diversos estudios se ha identificado imprecisiones e inconsistencias que reflejan falta de claridad en los aprendizajes a lograr a lo largo de los ciclos y niveles» (IPEBA 2012, en «Cartilla de presentación» de *Rutas del Aprendizaje* del Ministerio de Educación de Perú, 2015: 3).

Producción de textos

Consiste en elaborar textos de diferente tipo con el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. Esta capacidad involucra estrategias de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición del texto. También incluye estrategias para reflexionar sobre lo producido, con la finalidad de mejorar el proceso. Los conocimientos previstos en el área son un soporte para desarrollar las capacidades comunicativas; por lo tanto, su tratamiento se realizará a partir de situaciones de interacción comunicativa y no de manera descontextualizada. Solo con fines pedagógicos, tales conocimientos se han organizado en discurso oral, técnicas de lectura y teoría del texto, gramática y ortografía, lenguaje audiovisual y literatura. En el proceso de programación y en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, las capacidades, las actitudes y los conocimientos se desarrollan en forma articulada.

Estas dimensiones, a su vez, se desarrollan en cada uno de los ciclos de la Educación Secundaria por medio de subdimensiones, que contienen las habilidades o destrezas que se pretende alcanzar en la Educación Básica Regular (DCN, 2008: 343):

COMPETENCIA COMUNICATIVA		
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	
	CICLO VI (1° y 2°)	CICLO VII (3°, 4° y 5°)
EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none">• Expresa sus ideas con claridad y fluidez en situaciones comunicativas interpersonales, utilizando en forma pertinente las cualidades de la voz, el registro lingüístico y los recursos no verbales.• Comprende el mensaje de los demás, asumiendo posiciones críticas, y valorando los giros expresivos de su comunidad en el marco del diálogo intercultural.	<ul style="list-style-type: none">• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.
COMPRENSIÓN DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none">• Comprende textos de distinto tipo, disfrutando de ellos, discriminando lo relevante de lo complementario; hace inferencias a partir de los	<ul style="list-style-type: none">• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje

	datos explícitos, asume posiciones críticas, y reflexiona sobre su proceso de comprensión con el fin de mejorarlo.	utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos de distinto tipo, en forma clara, coherente y original, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando en forma apropiada los elementos lingüísticos y no lingüísticos, y reflexionando sobre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.

En su conjunto, estas dimensiones y subdimensiones constituyen el contenido de la competencia comunicativa que se va a promover en la enseñanza de la lengua de primero a quinto de secundaria. El logro de esta competencia se irá midiendo en relación con el logro de las capacidades y actitudes, así como con la adquisición de los contenidos teóricos o conceptuales que se proponen a lo largo de este nivel escolar.

En el área de Comunicación también se alternan los conocimientos gramaticales y ortográficos en la comprensión o producción de textos, así como los contenidos relacionados con el lenguaje audiovisual, que se abordan como respuesta a la cultura de la imagen –que ha modificado las formas de relación social– y al uso –cada vez más generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación–; la literatura, que pone al estudiante en contacto directo con el texto literario, con el fin de estimular el goce estético, la curiosidad intelectual y la formación humanística; y un conjunto de actitudes relacionadas principalmente con el respeto por las ideas de los demás, el cuidado en el empleo del código, el respeto a la diversidad lingüística y a las convenciones de participación.

Cabe indicar también que en el nivel de Educación Secundaria de Perú se dictan cuatro horas semanales del área de Comunicación en los cinco grados. Las horas establecidas en el plan de estudios para cada una de las áreas son las mínimas. Según disposición del Diseño Curricular Nacional (2008: 50), en ningún caso las

instituciones educativas públicas y privadas dejarán de utilizar menos horas de las señaladas. Asimismo, las horas de libre disponibilidad que se ofrecen deberán priorizar las áreas de Comunicación, Matemática y Educación para el trabajo, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (Ibidem). Por esta razón, la mayoría de las instituciones educativas toman, generalmente, dos de las seis horas de libre disponibilidad a la semana para impartir por separado conocimientos de Razonamiento Verbal, que, hasta 2008, no existía como asignatura, sino que se desarrollaba como parte integrante del área de Comunicación y siempre con un carácter diferente. Esta variante se produce ante la necesidad de elevar los índices de comprensión lectora de los estudiantes de secundaria y de ofrecerles una mejor preparación que garantice su éxito en los exámenes de admisión a las universidades peruanas –que se concentra en las academias o colegios preuniversitarios–.

2.3.2. Contenidos curriculares propuestos para la enseñanza de los marcadores del discurso

A continuación observaremos si el tema de los marcadores del discurso se incluye en los documentos oficiales que marcan la pauta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo peruano para el área de Comunicación de Secundaria. Primero, revisaremos el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008); luego, haremos referencia a tres documentos oficiales complementarios que el Ministerio de Educación de Perú ha elaborado para los maestros del área de Comunicación: *Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas* (2006b), *Orientaciones para el trabajo pedagógico* (2010 [2004]) y las *Rutas del Aprendizaje* (2015), que se emplean en todos los colegios a nivel nacional.

Como señalamos más arriba, las competencias comunicativas propuestas en el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008) se desarrollan por medio de capacidades, conocimientos y actitudes en los cinco grados de la educación secundaria, tal como se aprecia en las tablas que presentamos a continuación (DCN, 2008: 344-358). Esta información es importante para nuestro estudio, en cuanto que nos permite saber, por un lado, si entre los conocimientos (= contenidos) propuestos figuran los marcadores

del discurso⁶⁰ y, por otro, si guardan relación con los contenidos propuestos en los manuales que analizaremos más adelante.

EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL - COMPRENSIÓN DE TEXTOS – PRODUCCIÓN DE TEXTOS – PRIMER GRADO

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>Expresión y comprensión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica su participación oral, organizando la información y anticipando el tipo de registro lingüístico que utilizará. • Expresa sus ideas con orden y argumentos pertinentes, demostrando seguridad. • Narra anécdotas, relatos, historias, cuentos, mitos y leyendas diversas, siguiendo un hilo conductor; y utilizando entonación según los estados emocionales de los personajes. • Relata noticias radiales en forma fluida, pronunciando con claridad las expresiones; haciendo las pausas y silencios pertinentes; utilizando lenguaje apropiado. • Escucha mensajes diversos, solicitando aclaraciones si no entiende; animando a seguir la conversación o terminándola cuando sea necesario. • Interpreta el significado que se transmite mediante los recursos no verbales en situaciones diversas. • Enjuicia las ideas del interlocutor, así como la pertinencia del lenguaje utilizado. <p>Comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema y la información relevante • de los textos que lee, teniendo en cuenta las marcas significativas del texto. • Utiliza el subrayado y la toma de apuntes para comprender un texto y hacer resúmenes. • Discrimina la información, estructura y 	<p>Discurso oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conversación. Convenciones de participación en grupos. Factores que favorecen o limitan la comunicación. • La narración oral: historias, anécdotas, relatos juveniles. • El aparato fonador. Funcionamiento. • Los recursos no verbales. Los gestos. • Diversidad lingüística en el país. • Niveles del habla: localismos y regionalismos. • Registros de uso lingüístico: formal e informal. <p>Técnicas de lectura y teoría del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • El propósito comunicativo: informar, entretener, persuadir • El tema central y las ideas principales y secundarias. • La inferencia. Tipos: la predicción. • El subrayado y la toma de apuntes. • El resumen. Técnicas para su elaboración. • Marcas significativas del texto (títulos, imágenes, capítulos). • El diccionario. Carácter polisémico de la palabra. • Textos narrativos. Elementos y estructura.

⁶⁰Subrayamos las veces que los marcadores del discurso aparecen entre los contenidos.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>características de noticias, historietas y afiches.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infiere el propósito comunicativo del emisor en cartas, avisos, tarjetas, relatos, etc. • Organiza información sobre el lenguaje periodístico y de Internet. • Interpreta el contenido de los textos iconoverbales a partir de las palabras y las imágenes. • Enjuicia el contenido de los textos que lee. <p>Producción de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de textos, identificando el tema y los destinatarios a quienes se dirigirá. • Redacta textos narrativos siguiendo un hilo conductor; respetando su estructura; y utilizando los <u>conectores</u> propios de la narración. • Redacta cartas, avisos y tarjetas, respetando su estructura y utilizando el lenguaje formal o informal, según los destinatarios a quienes se dirija. • Elabora afiches y avisos publicitarios, incorporando fotografías y viñetas que complementen el significado de los signos lingüísticos. • Construye periódicos murales en el que organiza noticias, crónicas e historietas según las secciones establecidas. • Crea rimas, acrósticos, cuentos, anécdotas sobre su experiencia infantil, respetando las características de la prosa y el verso, según corresponda. • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce, incluidos aquellos que se envían mediante correo electrónico. • Edita el texto para hacerlo novedoso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas, avisos, tarjetas. Estructura. <p>Gramática y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades significativas de la palabra. • <u>Conectores temporales</u>. • Signos de puntuación. Funciones. La coma: clases y usos. • Acentuación y tildación. Palabras tónicas y átonas. • Ortografía de la letra: relación fonema letra. Reglas generales. <p>Lenguaje audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje periodístico. Características. • El lenguaje radial. La voz, los sonidos. • La noticia radial e impresa. Características y estructura. • La historieta. Estructura y clases. • El afiche: relación palabra-imagen. • Periódicos murales. Secciones y diagramación. • Publicidad y propaganda. • Fotografías y viñetas. Función comunicativa. • Correo electrónico. Condiciones de uso. <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La literatura oral. Características. • Textos literarios y no literarios. • Formas de la expresión literaria: la prosa y el verso. • Teatro infantil y juvenil. La voz de los personajes. • Textos lúdicos (rimas, acrósticos, etc.)

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
	<p>Lecturas sugeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitos, cuentos y leyendas del Perú e Hispanoamérica. • Cuentos y leyendas infantiles. • Poesía, cuentos y fábulas quechuas. • Poesías, cuentos, mitos, leyendas de la selva.
<p>ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. • Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. • Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural. • Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. • Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos. • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 	

EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL - COMPRENSIÓN DE TEXTOS – PRODUCCIÓN DE TEXTOS – SEGUNDO GRADO

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>Expresión y comprensión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica su participación oral organizando la información y creando las condiciones favorables para su intervención. • Dialoga con diversas personas, utilizando lenguaje adecuado; demostrando claridad y coherencia en sus argumentaciones. • Narra tradiciones y costumbres, describiendo personajes y escenarios; y utilizando entonación según la naturaleza de los diálogos y las situaciones presentadas. • Relata radiodramas, pronunciando con 	<p>Discurso oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • El diálogo. Condiciones y organización. Roles del emisor y el receptor. • La comunicación acertiva. Características. • La narración y descripción oral: tradiciones, costumbres. • Las cualidades de la voz (entonación, timbre, intensidad, ritmo). • Recursos no verbales: la mímica. • Giros expresivos y de entonación propios

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>claridad los diálogos y modulando la voz según los personajes que representa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha mensajes diversos, formulando preguntas sobre lo que no entiende. • Interpreta el significado que se transmite mediante los recursos no verbales y los giros expresivos propios de una comunidad. • Enjuicia las ideas de los demás, presentando argumentos claros y convincentes. <p>Comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, la estructura y la información relevante de los textos que lee. • Identifica la importancia del prólogo, la presentación y la introducción para la comprensión del texto. • Discrimina la información y la estructura de avisos, recetas, esquelas y catálogos. • Infiere información de las tradiciones, crónicas, mitos, cuentos y leyendas. • Discrimina las características del lenguaje denotativo y connotativo en los textos que lee. • Utiliza el sumillado y el parafraseo como técnicas para comprender el texto. • Interpreta la ironía y el doble sentido en los textos que lee. • Organiza información sobre los géneros literarios y la literatura infantil y juvenil. • Enjuicia el contenido de los textos que lee. <p>Producción de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de textos, identificando el tema, los destinatarios y el registro lingüístico que utilizará. • <u>Redacta tradiciones y crónicas</u>, caracterizando los personajes, describiendo conflictos y desenlaces y <u>utilizando los</u> 	<p>de la comunidad y región.</p> <p>Técnicas de lectura y teoría del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sumillado y el cuadro sinóptico. • El parafraseo: características y utilidad. • Tipos de inferencia: significado de la ironía y el doble sentido. • El prólogo, la presentación y la introducción. Importancia. • El diccionario y el contexto lingüístico. Cultura y significado. • Textos narrativos con estructura no lineal. Conflicto y desenlace. • Recetas, esquelas y catálogos. Estructura. • Textos narrativos: elementos y estructura. <p>Gramática y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grupo nominal. • Sustantivo, adjetivos y determinantes. • <u>Conectores lógicos</u>. • El punto y el punto y coma. Principales usos. • Clases de palabras por la ubicación del acento. Los monosílabos. La tilde en letras mayúsculas. • Uso de b-v. Uso de mayúsculas <p>Lenguaje audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • La crónica periodística. Características. • La revista manuscrita. Secciones y diagramación.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p><u>conectores propios de la narración.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacta recetas, esquelas y catálogos, respetando su estructura y utilizando el lenguaje formal o informal, según los destinatarios a quienes se dirija. • Elabora avisos, pancartas y graffitis, incorporando eslóganes, imágenes, fotografías u otros efectos visuales para generar mensajes sugerentes. • Elabora revistas manuscritas, organizando los textos (noticias, crónicas, amenidades) y gráficos en las secciones respectivas. • Crea cuentos, leyendas y textos poéticos, sobre su experiencia personal o de su comunidad, teniendo en cuenta las características del lenguaje literario. • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce. • Utiliza los códigos propios del chat para intercambiar información sobre temas distintos. • Edita el texto para hacerlo novedoso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustraciones: graffitis, fotografías, caricaturas, infografías. • El chat. Características del código. Utilidad. • El radiodrama. Características y estructura. • Lenguaje radial. Música y efectos sonoros. • Avisos publicitarios. Estructura. <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura infantil y juvenil. • Denotación y connotación. • Géneros literarios. Diferencias elementales. • Poesía y narrativa. Diferencias. • El cuento popular. • Textos lúdicos (rimas, acrósticos, cuartetos, etc.). <p>Lecturas sugeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obras de teatro infantil y juvenil. • Tradiciones peruanas/ Ricardo Palma. • Cuentos andinos/ Enrique López Albújar. • El vuelo de los cóndores/ Abraham Valdelomar.
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. • Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. • Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural. • Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. • Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos. • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 	

**EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL - COMPRENSIÓN DE TEXTOS –
PRODUCCIÓN DE TEXTOS – TERCER GRADO**

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>Expresión y comprensión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica su participación oral, organizando la información y preparando recursos de apoyo a su intervención. • Debate sobre temas de interés personal y comunal, opinando sobre ellos con oportunidad y pertinencia, demostrando serenidad y consistencia en la argumentación. • Informa sobre sucesos o tareas realizadas, presentando los hechos en forma organizada y clara, sin contradicciones o redundancias innecesarias. • Relata charlas radiales y realiza entrevistas, manteniendo la coherencia y la naturalidad en el discurso; y utilizando inflexiones de voz apropiadas. • Escucha mensajes diversos, haciendo preguntas, repreguntas y comentarios para demostrar si entendió o no. • Interpreta el significado que se transmite mediante los recursos no verbales en entrevistas y debates. • Enjuicia las ideas de los demás, así como el mensaje que se transmite mediante la publicidad radial. <p>Comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la importancia del índice y el glosario para la comprensión del texto. • Discrimina la estructura de reseñas, guías manuales y cartas comerciales. • Analiza las relaciones todo-parte, causa-efecto presentes en los textos descriptivos y textos mixtos. • Infiere, mediante la inducción o deducción, información de los textos que lee. • Organiza información en mapas 	<p>Discurso oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • La exposición en aula. Características. • El informe oral y el debate. Características. • La articulación y la pronunciación. • Recursos no verbales. Desplazamiento y gesticulación. • Las fichas y el material impreso como apoyo a la comunicación oral. • Variaciones sociolingüísticas. <p>Técnicas de lectura y teoría del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de inferencia. Inducción y deducción. • Los mapas conceptuales y mentales. • El mensaje explícito e implícito. • La moraleja. • El índice y el glosario. Importancia. • El diccionario enciclopédico y filosófico. • Lenguaje científico. • Textos descriptivos y textos mixtos. Características. • La reseña. Estructura. • Manuales, guías, carta comercial. Estructura. <p>Lenguaje audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportajes y columnas. Características. • Boletines, trípticos. Función comunicativa. • La imagen (fijas y en movimiento).Función comunicativa.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>conceptuales y mentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta las imágenes fijas y en movimiento en textos provenientes de los medios de comunicación. • Discrimina la estructura y elementos de la novela y el cuento moderno. • Identifica la estructura de la obra literaria y las características del género al que pertenecen. • Enjuicia el contenido y el lenguaje utilizado en los textos que lee. <p>Producción de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de textos, organizando información en función del tema que abordará. • Redacta textos expositivos y descriptivos sobre objetos, procesos o fenómenos, presentando con claridad, sus cualidades, elementos o fases. • Redacta reseñas, manuales, guías y cartas comerciales, teniendo en cuenta su estructura y la función comunicativa de cada uno de ellos. • Elabora reportajes, columnas y otros textos periodísticos, incorporando imágenes, gráficos, infografías y utilizando fuentes provenientes de Internet. • Elabora boletines y trípticos organizando la información según la naturaleza de cada medio y el público objetivo al que se dirigen. • Crea cuentos, relatos, poesías, teniendo en cuenta los rasgos de cada género e incorporando figuras literarias diversas. • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce. • Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entrevista. Características y estructura. • La charla radial. Características. • La publicidad radial. Características. • Páginas web y biblioteca virtual. Utilidad. <p>Gramática y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • La oración gramatical. Estructura. Casos de concordancia. • El pronombre y el verbo. Formas verbales simples y compuestas. • <u>Conectores de adición y oposición.</u> • Dos puntos, signos de interrogación y exclamación. Principales usos. • Acentuación especial. Tilde diacrítica, enfática. La tilde en diptongos y triptongos. • Uso de c - s - z, h, r – rr. <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La narración. Estructura y elementos. • La novela y el cuento modernos. Rasgos particulares. • La lírica: Características. • El teatro: Características. • Figuras literarias: imagen, metáfora, epíteto, símil, hipérbaton y otras. <p>Lecturas sugeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obras de la literatura local y regional. • Ollantay / Anónimo. • Los perros hambrientos / Ciro Alegría. • La casa de cartón/ Martín Adán. • Los cachorros. Los jefes/ Mario Vargas

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
	Llosa. • María/ Jorge Isaacs. • Romeo y Julieta/ William Shakespeare. • Veinte poemas de amor y una canción desesperada/ Pablo Neruda.
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. • Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. • Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural. • Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. • Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos. • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. • Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 	

**EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL - COMPRENSIÓN DE TEXTOS –
PRODUCCIÓN DE TEXTOS – CUARTO GRADO**

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
Expresión y comprensión oral <ul style="list-style-type: none"> • Planifica su participación oral, organizando la información y previendo los recursos de apoyo a su intervención, según la técnica grupal en la que participe. • Diserta sobre temas diversos en conferencias y mesas redondas, utilizando lenguaje técnico y presentando argumentos sólidos. • Expone temas diversos, presentando las ideas con secuencia lógica, relacionando premisas y conclusiones, y apoyándose en fuentes científicas y tecnológicas. • Relata avisos publicitarios, programas deportivos y musicales utilizando 	Discurso oral <ul style="list-style-type: none"> • La exposición académica. Características. • Las técnicas de participación grupal (Conferencias, mesas redondas). Organización y conducción. • Cualidades de la voz. Impostación. • El liderazgo. Los recursos de persuasión. • Recursos no verbales: Importancia de la mirada. • La lengua: uso local y uso estándar. • Identidad lingüística y cultural.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>inflexiones de voz, así como los recursos propios de cada formato.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha mensajes diversos, haciendo preguntas, repreguntas y comentarios fluidamente. • Interpreta el significado que transmiten los recursos no verbales en el intercambio de información. • Enjuicia las ideas de los demás, así como el uso de la lengua, según los interlocutores y la situación comunicativa. <p>Comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las premisas, los argumentos y las conclusiones en monografías y ensayos, valorando los aportes del autor. • Identifica la importancia del apéndice y las referencias bibliográficas, como medio para obtener más información. • Discrimina la información relevante y la estructura de actas, solicitudes, oficios y memorandos. • Discrimina las características del lenguaje televisivo y cinematográfico presentes en los mensajes publicitarios. • Infiere el propósito comunicativo de editoriales y artículos de opinión, discriminando los hechos de las opiniones. • Organiza información sobre la literatura peruana e hispanoamericana en esquemas y redes semánticas. • Analiza las obras de la literatura peruana e hispanoamericana, identificando el contexto social y cultural y los movimientos o escuelas literarias a los que pertenecen. • Enjuicia el contenido y el lenguaje utilizado en los textos que lee. <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de textos, organizando información en función del 	<p>Técnicas de lectura y teoría del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criterios de organización de la información. Jerarquía, analogía, clasificación. • Los esquemas y las redes semánticas. • Los hechos y las opiniones. Diferencias. • Importancia de los apéndices y las referencias bibliográficas. • El párrafo. Tipos. Progresión temática. • Coherencia textual (unidad de las partes, orden de las ideas). • El ensayo y la monografía. Características y estructura. • Actas, oficios, solicitudes, memorandos. Estructura. • Técnicas de revisión y corrección del texto. <p>Gramática y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propositiones coordinadas y subordinadas. • Preposiciones y conjunciones. • La perífrasis verbal. • Guiones, comillas, paréntesis. Principales usos. • La tilde en palabras terminadas en “mente”. • La tilde en palabras latinas o de otros idiomas. • Uso de j - g, y - ll, x, w. <p>Lenguaje audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Editoriales y artículos de opinión. Características. • La publicidad televisiva. Ética y medios de comunicación. • Lenguaje televisivo y cinematográfico. Imagen, efectos sonoros. Función

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>tema que abordará.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacta textos expositivos, presentando con secuencia lógica las ideas y logrando coherencia entre las premisas, el desarrollo temático y las conclusiones. • Redacta oficios, actas, solicitudes y memorandos, respetando su estructura, así como las convenciones y formalidades propias de estos documentos. • Elabora avisos publicitarios utilizando el lenguaje televisivo y teniendo en cuenta la función comunicativa de la imagen y los efectos sonoros. • Elabora fascículos y revistas, incorporando gráficos e imágenes, y utilizando las aplicaciones informáticas y los recursos de Internet. • Crea textos literarios, en prosa o verso, así como ensayos sobre las características de las obras de la literatura peruana e hispanoamericana, ubicándolas en el contexto social y cultural. • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce. • Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso. 	<p>comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas radiales musicales y deportivos. • Fascículos y revistas especializadas. • El blog. <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura peruana e hispanoamericana. • Contexto social y cultural. Movimientos y escuelas literarias. • Técnicas narrativas y de versificación • El ensayo literario. <p>Lecturas sugeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradiciones peruanas / Ricardo Palma. • Poesía / Abraham Valdelomar y José María Eguren. • Poesía / César Vallejo. • Prosas Profanas / Rubén Darío. • Alma América / José Santos Chocano. • El mundo es ancho y ajeno / Ciro Alegría. • Yawar Fiesta / José María Arguedas. • El río / Javier Heraud. • Pedro Páramo / Juan Rulfo. • Poesía / Pablo Neruda. • Cien años de soledad / Gabriel García Márquez. • La ciudad y los perros / Mario Vargas Llosa. • Un mundo para Julius / Alfredo Bryce. • Crónica de San Gabriel / Julio Ramón Ribeyro. • El túnel / Ernesto Sábato. • • Presencia femenina en la literatura

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
	contemporánea.
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. • Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. • Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural. • Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. • Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos. • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. <p>Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica.</p>	

**EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL - COMPRENSIÓN DE TEXTOS –
PRODUCCIÓN DE TEXTOS – QUINTO GRADO**

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>Expresión y comprensión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica su participación oral, organizando la información y previendo los recursos de apoyo a su intervención según la técnica grupal en la que participe. • Diserta sobre temas diversos en paneles, seminarios y foros; apoyándose en bases teóricas; y utilizando lenguaje pertinente. • Argumenta puntos de vista sobre temas diversos, acudiendo a fuentes y recursos para sustentar su propia opinión. • Conduce programas radiales, asambleas, ceremonias o eventos masivos, demostrando liderazgo. • Interpreta el significado que transmiten los recursos no verbales en la emisión de programas radiales diversos. • Enjuicia las ideas de los demás, así como las cualidades del discurso argumentativo. 	<p>Discurso oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • La exposición argumentativa. Características. • Técnicas de participación grupal (asamblea, panel, seminario, foro). Organización y conducción. • El discurso académico y político. • Cualidades del discurso. La elocuencia, la fluidez léxica. • Los prejuicios lingüísticos. <p>Técnicas de lectura y teoría del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • La metalectura. Técnicas de control y autorregulación. • La Cruz Categorical. • Diagramas de causa-efecto: La espina de pescado y el árbol de problemas. • Importancia del epílogo y la nota al pie.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>Comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el problema, las hipótesis y las conclusiones en informes de carácter científico, y otros textos expositivos, valorando los aportes del autor. • Identifica la importancia del epílogo y la nota al pie, como medios para obtener información. • Analiza relaciones de causa-efecto utilizando la espina de pescado y el árbol de problemas. • Infiere el propósito comunicativo en los textos provenientes de Internet, opinando sobre los mensajes subliminales. • Discrimina la estructura de memoriales y hojas de vida, así como el propósito comunicativo. • Organiza información sobre la literatura española y universal, valorando sus aportes a la literatura peruana e hispanoamericana. • Analiza las obras de la literatura española y universal, identificando el contexto social y cultural y los movimientos o escuelas literarias a los que pertenecen. • Enjuicia el contenido y el lenguaje utilizado en los textos que lee y en los géneros cinematográficos que observa. <p>Producción de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de textos, organizando información en función del tema que abordará. • Redacta informes científicos, relacionando el problema, la hipótesis y las conclusiones. • Redacta memoriales y hojas de vida, respetando su estructura, las expresiones convencionales, así como las formalidades de estos documentos. • Diseña programas radiales de carácter educativo y de proyección social, utilizando fuentes de información y 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorial, hoja de vida. Estructura. • Fuentes de información. Tipos. Primarias y secundarias. El fichaje. • El informe científico. El problema, las premisas y las conclusiones. • Cualidades de la redacción: la concisión, la claridad y la propiedad. • Técnicas para la edición del texto. <p>Gramática y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oración compuesta. • Adjetivación y adverbialización. • Puntos suspensivos. La puntuación en la nota al pie. • La tilde en palabras compuestas. • Palabras de acentuación doble. • Uso de z y d finales. Los grupos consonánticos. <p>Lenguaje audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de textos provenientes de Internet. El hipervínculo. • Los mensajes subliminales en los medios de comunicación. • Las TIC. La Internet y su influencia en la sociedad. • Programas radiales: educativos, de proyección social. • La multimedia. Utilidad. • Géneros cinematográficos. <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • La literatura española y universal y sus vínculos con la literatura peruana e hispanoamericana. Ubicación en el contexto social y cultural. Movimientos y escuelas literarias.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<p>recursos tecnológicos disponibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora presentaciones animadas sobre diferentes temas, utilizando las aplicaciones informáticas, la multimedia u otros recursos disponibles en la zona. • Crea textos literarios, en prosa o verso, así como ensayos sobre las características de las obras de la literatura española y universal, ubicándolas en el contexto social y cultural. • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce. • Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas narrativas, teatrales y de versificación. • El ensayo literario. <p>Lecturas sugeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Iliada / Homero. • Edipo Rey / Sófocles. • El poema de Mío Cid / Anónimo. • Lazarillo de Tormes / Anónimo. • El Quijote de la Mancha / Miguel de Cervantes. • Fuente Ovejuna / Lope de Vega. • Werther / Wolfgang Goethe. • Rimas y leyendas / Adolfo Bécquer. • Campos de Castilla / Antonio Machado. • Marianella / Benito Pérez Galdós. • La metamorfosis / Franz Kafka. • El viejo y el mar / Ernest Hemingway. • Premios Nobel de los últimos años (Camilo José Cela, José Saramago, Günter Grass, Imre Kertész, entre otros). • Presencia femenina en la literatura contemporánea.
<p style="text-align: center;">ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. • Respeto las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. • Respeto y valora la diversidad lingüística y cultural. • Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. • Respeto los puntos de vista diferentes a los suyos. • Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. • Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. <p>Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica.</p>	

Como podemos apreciar, los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional (2008) de Perú para el área de Comunicación de secundaria se presentan con la denominación «conectores» o «conectores lógicos» y aparecen explícitamente como un contenido en el apartado de «Gramática y ortografía» en primer grado: «conectores temporales», en segundo: «conectores lógicos» y en tercero: «conectores de adición y oposición». En cuarto y quinto grado no se señalan como contenido dentro de este apartado ni en ningún otro. En relación con el contenido «Gramática y ortografía» está la capacidad «Producción de textos». En este sentido podemos advertir que la propuesta del estudio de los «conectores temporales» limita al alumno de primer grado a utilizarlos solo en los textos narrativos según indica el Diseño Curricular Nacional: «Redacta textos narrativos siguiendo un hilo conductor; respetando su estructura; y utilizando los conectores propios de la narración» (DCN, 2008: 345), a pesar de que para este grado se plantea la producción de otros tipos de texto. De esto, se deduce que para el Diseño Curricular Nacional los «conectores propios de la narración» son los «conectores temporales», de los cuales no se proporciona ningún tipo de información. En segundo grado sucede algo similar: «Redacta tradiciones y crónicas, caracterizando los personajes, describiendo conflictos y desenlaces y utilizando los conectores propios de la narración» (DCN, 2008: 348).

Además, se aprecia que dentro de los conocimientos que deben adquirir los alumnos, en el apartado «Técnicas de lectura y teoría del texto» se mezclan aspectos de Razonamiento Verbal, técnicas de lectura (al que casi no se hace referencia) y teoría del texto (que se centra en los tipos de texto y muy escasamente alude a temas de coherencia y cohesión). No hay una secuencia de los contenidos que ayude a los alumnos a desarrollar las competencias comunicativas planteadas, según las capacidades y los conocimientos, especialmente. Además, esta situación crea una serie de problemas para los maestros, puesto que no todos están lo suficientemente preparados para asumir el reto de enseñar la lengua según el enfoque comunicativo o textual; la programación curricular propuesta en el DCN (2008) carece de orden, por lo que intenta matizar los contenidos de la mejor manera y, aunque se apoya en los textos escolares, estos tampoco cubren todas sus expectativas.

En la *Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas* (2006b: 36) del Ministerio de Educación de Perú se señala que para la producción de los textos, los alumnos deberán tener en cuenta el uso del lenguaje tanto en la «sintaxis o construcción de oraciones, cuidando que tengan sentido completo, que expresen con claridad lo que se quiere, para lo que es indispensable el uso de los signos de puntuación; como en la semántica o manejo de vocabulario adecuado, que debe estar en relación con el contenido y tipo de texto». Asimismo, se exige la coherencia que se entiende como «la lógica del discurso o la relación comprensible entre los enunciados del texto. Cualquier texto debe tener una estructura interna que se pueda identificar: introducción, cuerpo y conclusión, es un esquema básico que siempre se puede cumplir, pero con la práctica y conocimiento de los distintos tipos de texto la estructura puede variar y hacerse más compleja» (Ibidem), y la cohesión que «da unidad al texto relacionando los párrafos y enunciados. Para ello usa los **«conectores»**⁶¹ o palabras de enlace que anuncian el tipo de relación que se establece entre las ideas. (...) Los alumnos deben comprender la importancia de estos **conectores** y aprender a usarlos, tanto al interior de los párrafos como entre ellos» (Ibidem).

En *Orientaciones para el trabajo pedagógico* que el Ministerio de Educación publicó para el área de Comunicación, en su segunda edición de 2010⁶², indica que el proceso de producción de textos se ha de realizar en las siguientes etapas: ‘planificación’, ‘textualización’, ‘corrección y revisión’ y ‘edición’ y en la «Guía para escribir mi texto» (2010: 77), que propone para la etapa de ‘textualización’, sugiere «tener cuidado con la cohesión, coherencia, corrección y adecuación del texto» (Ibidem.), pero no ofrece más especificaciones.

Del mismo modo, en los fascículos de las *Rutas de Aprendizaje* para el área de Comunicación, que el Ministerio de Educación de Perú (2015) ha entregado recientemente a los colegios, para el desarrollo de la competencia de producción escrita de primero a quinto se secundaria propone tres capacidades básicas: ‘planifica’, ‘textualiza’ y ‘reflexiona’ que se han de afianzar según unos indicadores

⁶¹La negrita es nuestra.

⁶²La primera edición se publicó en 2004.

concretos. Así para la textualización, en el indicador ‘relaciona’, se propone para todos los grados el uso de los «conectores» y en la reflexión, los estudiantes deberán revisar si usaron «conectores» y «diversos recursos cohesivos» y explicar de qué manera los emplearon. En este sentido, los estudiantes tendrán que poner a prueba sus conocimientos sobre los conectores. En el siguiente cuadro subrayamos las veces que se hace referencia a los «conectores» o a los «diversos recursos cohesivos», en los cinco grados de la secundaria y según las capacidades básicas que se pretende afianzar en los estudiantes.

COMPETENCIA					
Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando un vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.					
Capacidades	Indicadores				
	VI ciclo		VII ciclo		
	primer grado	segundo grado	tercer grado	cuarto grado	quinto grado
1. Planifica la producción de diversos tipos de textos.	Selecciona de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura.				
	Selecciona de manera autónoma el registro (formal e informal) de los textos que va a producir, en función del tema, canal o propósito.				
	Propone de manera autónoma un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.				
2. Textualiza experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito.	Escribe variados tipos de textos sobre temas diversos con estructura textual compleja, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información.		Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados con estructura textual compleja, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información.		
	Mantiene el tema cuidando no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.				
	Establece la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.				
	Relaciona ideas mediante diversos <u>conectores</u> y referentes en la medida que sea necesario.		Relaciona las ideas utilizando diversos recursos cohesivos: puntuación, pronombres, <u>conectores</u> , referentes y sinónimos en la medida que sea necesario.		
	Usa los recursos ortográficos de puntuación y tildación en la medida que sea necesario, para dar claridad y sentido al texto que produce.				
	Usa un vocabulario variado y apropiado en los diferentes campos del saber.		Usa un vocabulario apropiado, variado y preciso en los diferentes campos del saber.		
	3. Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.	Revisa si el contenido y la organización de las ideas en el texto se relacionan con lo planificado.			
Revisa la adecuación de su texto al propósito.					
Revisa si ha mantenido el tema, cuidando no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.					
Revisa si ha utilizado de forma pertinente los diversos <u>conectores</u> y referentes para relacionar las ideas.		Revisa si ha utilizado de forma precisa los <u>diversos recursos cohesivos</u> para relacionar las ideas contenidas en el texto.			
Revisa si ha utilizado los recursos		Revisa si en su texto ha utilizado los recursos			

ortográficos de puntuación para separar expresiones, ideas y párrafos y, los de tildación a fin de dar claridad y sentido al texto que produce.	ortográficos de puntuación para separar expresiones, ideas y párrafos, y los de tildación a fin de dar claridad y corrección al texto que produce.
Revisa si ha usado un vocabulario variado y apropiado para los diferentes campos del saber.	Revisa si ha usado un vocabulario variado, apropiado y preciso para los diferentes campos del saber.
Explica la organización de sus ideas, la función de los <u>conectores</u> y referentes que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.	Explica la organización de sus ideas, la función de los <u>diversos recursos cohesivos</u> que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.

Si bien notamos que tanto en las nuevas *Rutas del Aprendizaje* (Ministerio de Educación de Perú, 2015) del área de Comunicación como en el Diseño Curricular Nacional (2008) el tema de los marcadores del discurso se incluye con la denominación de «conectores», y se les considera como elementos lingüísticos que van a ayudar a los alumnos en la producción de sus textos, ambos documentos aún se limitan a mencionarlos, sin desarrollar más contenidos que orienten mejor a los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades en el aula de Comunicación. Cabe indicar también que en la nueva propuesta de las *Rutas del Aprendizaje* el tema de los «conectores» se inserta en el plan curricular de todos los grados de la secundaria, a diferencia del DCN (2008), que solo los incluye hasta tercer grado.

2.3.3. Los manuales escolares y la enseñanza de los marcadores del discurso

A continuación haremos una breve referencia a los manuales escolares, principales fuentes de verificación del análisis que vamos a realizar sobre la enseñanza de los marcadores del discurso en la educación secundaria en Perú. Estos materiales educativos, que también reciben el nombre de libros de texto o libros escolares, denominaciones que en nuestro estudio utilizaremos indistintamente, son herramientas o recursos que suelen emplearse para la programación didáctica de una clase. Se trata de piezas angulares que determinan la programación, la difusión de unos contenidos y facilitan el aprendizaje de algunas habilidades básicas (Souto, 2012). Según Álvarez Ángulo (2005), los manuales escolares o libros de texto (y materiales didácticos),

elaboran saberes o contenidos de enseñanza, a los que podemos denominar “intermediarios”, ya que se sitúan entre los saberes teóricos y la puesta en práctica de los saberes escolares, y también porque dependen de los documentos oficiales; van destinados a los alumnos y suponen la intermediación de los docentes. Los conceptos se presentan en forma de resumen exhaustivo y son una vulgarización, que remite a las referencias teóricas y propone una reflexión sobre ellas (53).

Por su parte, Choppin (2004) señala cuatro funciones esenciales de los libros de texto, a saber:

1. Función *referencial*, también llamada *curricular* o *programática*: el manual traduce las prescripciones curriculares más amplias y constituye el soporte privilegiado de los contenidos educativos, es depositario de conocimientos, de técnicas o de competencias que un grupo social estima necesario transmitir a las nuevas generaciones.
2. Función *instrumental*: el manual presenta métodos de aprendizaje, propone ejercicios o actividades que, según los contextos y las épocas, apuntan a facilitar la memorización de conocimientos, a favorecer la adquisición de competencias disciplinares o transversales, la apropiación del *savoir-faire*, de métodos de análisis o de resolución, entre otros propósitos.
3. Función *ideológica y cultural*: es esta la función más antigua. Desde el siglo XIX, con la constitución de los estados-naciones y el desarrollo, en ese proceso, de los principales sistemas educativos, el manual se afirma como uno de los instrumentos esenciales que moldean la lengua, la cultura y los valores de las clases dirigentes.
4. Función *documental*: el manual proporciona un conjunto de documentos textuales o icónicos cuya observación o confrontación son susceptibles de desarrollar el espíritu crítico del alumno.

Asimismo, se sabe que después de los currículos, documentos y programas oficiales, los manuales escolares (y materiales didácticos), así como el profesor y el alumno, forman parte del llamado proceso de ‘transposición didáctica’ (Álvarez Angulo, 2005 y Cobo y Batanero, 2004), término propuesto por el sociólogo Michel Verret en 1975 y retomado por Yves Chevallard en 1980 que se aplica inicialmente al campo de la didáctica de la matemática. Luego, su uso se extenderá a los demás contenidos de enseñanza. Para Chevallard (1998), la ‘transposición didáctica’ es un proceso de adaptación curricular que implica un conjunto de pasos por el que un *objeto de saber* se transforma en *objeto de enseñanza*. En este proceso de adaptación curricular, los manuales escolares intervienen, la mayoría de las veces, definiendo diversos *objetos de enseñanza* y las estrategias para enseñarlos, y otras, menos frecuentes, el *objeto que enseñar*. De ahí que en este proceso no se puede negar la influencia y la ayuda de estos materiales para el profesor en el aula (Del Carmen y Jiménez, 2010).

Si aplicamos la definición de ‘transposición didáctica’ al tema que nos ocupa, podríamos preguntarnos si un *objeto del saber* como los marcadores del discurso es posible convertirlo en un *objeto de enseñanza* de tal forma que ayude a los estudiantes a mejorar su competencia comunicativa escrita, y hasta qué punto los libros de texto contribuyen a ello. Para responder debemos conocer los límites de uso de estos materiales, de forma que su contribución a la enseñanza sea eficaz, pues, si bien son útiles en este proceso, el desarrollo de los contenidos y la aplicación de unas estrategias didácticas en el aula no se reducen a lo que en ellos se propone. Conviene, por tanto, tener en cuenta el riesgo del que advierte Martínez Bonafé (2002: 16):

el libro de texto es reproductivo de una determinada forma de saber porque responde a los intereses de quienes controlan los procesos de reproducción social. La reducción de los significados posibles a la unidad es también un modo de significar: las cosas son así, así hay que aprenderlas. Ésta es una trampa semántica de la verdad con la que convivimos diariamente en las escuelas.

Otro riesgo es el que señala Lomas (2004), citado por Álvarez Angulo (2005: 53):

El profesorado a menudo delega en el libro texto la tarea de decidir sobre qué enseñar en clase, cómo, cuándo y de qué manera hacerlo, cómo organizar las actividades en las aulas y cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos. Por ello es importante que el profesorado analice críticamente el contenido de estos instrumentos didácticos.

El docente debe saber usar los manuales escolares en las sesiones de enseñanza–aprendizaje; y no debe considerarlos como el único recurso con el que cuenta para su clase; por el contrario, debe explotarlos y complementarlos con los conocimientos que posee, de modo que se conviertan en una verdadera y eficaz herramienta para que los alumnos aprendan significativamente. Pues el tener un libro texto dentro del aula es una verdadera oportunidad para acercar al alumno a los contenidos del área.

En efecto, en nuestro estudio consideramos que los manuales escolares son un material de apoyo importante para el profesor del área de Comunicación de secundaria, pero no es suficiente, y por eso los analizamos para determinar cómo están desarrollando este contenido específico y de qué manera su enseñanza contribuye al logro de la competencia comunicativa de los alumnos. Los manuales escolares constituyen un medio interesante para canalizar este tipo de información, que desde luego actualiza o complementa la ya recibida en la formación académica previa o en los cursos de capacitación en los que el docente participa. El estudio de los manuales escolares de Comunicación es necesario porque nos pueden decir mucho sobre la forma en que sus autores conciben, por ejemplo, conceptos fundamentales como ‘lengua’ y ‘comunicación’. De ellos podemos deducir también cómo se desarrollan las nociones de ‘texto’, ‘tipos de texto’, ‘coherencia’, ‘cohesión’, ‘marcador discursivo’, etc. y las estrategias que se plantean para enseñarlas, de acuerdo con el enfoque de enseñanza que se sigue y los objetivos educativos propuestos.

Cabe indicar que en Perú la educación proviene de dos fuentes: la pública y la privada; y se imparte en instituciones educativas, igualmente, públicas o estatales y

privadas o particulares. En estos dos ámbitos de trabajo educativo, los docentes no solo utilizan como herramienta didáctica sus estrategias, sino también los libros de texto, que en el caso de los colegios públicos, les son entregados gratuitamente por el Estado peruano (Ames, 2001; Eguren, Belaúnde y González, 2006); los colegios privados, en cambio, emplean los de una determinada editorial de las existentes en el mercado.

La mayoría de los libros de texto, tanto los que el Estado peruano distribuye a los colegios públicos como los que se emplean en los privados, llevan por título «Comunicación». Los primeros han sido elaborados por editoriales que el Ministerio de Educación de Perú ha seleccionado por licitación pública. Así, tenemos los manuales de Santillana (2008) para primer, segundo, cuarto y quinto grado y Norma (2008) para tercer grado, y los de Santillana (2012) para primer, segundo, cuarto y quinto grado y Bruño (2012) para tercer grado. En las instituciones educativas privadas se emplean libros de texto de las editoriales ya mencionadas y de otras, como COREFO, SM, San Marcos, Pamer, etc., entre las más utilizadas y reconocidas por el Ministerio de Educación de Perú, pues, en este país existe el Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE, 2012), que ha elaborado la *Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en Instituciones Educativas Privadas*, cuya finalidad es alcanzar a toda la Comunidad Educativa información relativa a los textos escolares que se comercializan en Perú, así como los criterios pedagógicos e indicadores de calidad aprobados por el Ministerio de Educación, y a través de mecanismos que implican la participación de directores, docentes y padres de familia (Ministerio de Educación de Perú, 2012)⁶³, de tal modo que satisfaga las expectativas de cada colegio. Las instituciones educativas privadas también emplean libros de Razonamiento Verbal.

⁶³ En el OBNATE los estudiantes, docentes, padres de familia y la comunidad en general, encontrarán los criterios e indicadores de calidad que todos los textos escolares deben de cumplir. Las Instituciones Educativas deberán verificar que los textos escolares que utilizarán en el desarrollo de sus actividades académicas cumplan con los criterios de calidad propuestos antes de solicitar su adquisición a los padres de familia. Asimismo, en el OBNATE se publicarán los precios de los textos escolares sugeridos por las editoriales, y los ofrecidos en los establecimientos de venta que deseen publicitarlos. El OBNATE es una herramienta de fácil acceso a toda la comunidad educativa, quienes tienen el deber de vigilar que la selección de textos que se realiza en las Instituciones Educativas sea pensando en nuestros estudiantes y aplicando únicamente criterios de calidad y precio» (En Línea: <<http://www.obnate.minedu.gob.pe/Normatividad.aspx>>).

Los manuales escolares se dirigen tanto a estudiantes como a profesores. En los libros de «Comunicación» dirigidos a los alumnos, el tratamiento de los contenidos y las actividades se orienta al desarrollo articulado de las capacidades del área: Expresión y comprensión oral, Comprensión lectora y Producción de textos, según como lo propone el Diseño Curricular Nacional (2008). De igual forma los contenidos y actividades articulan los distintos componentes del área: «comunicación oral», «comunicación escrita», «comunicación audiovisual» y «literatura». En las unidades del texto se incluyen contenidos de las distintas regiones del país. Esta organización tiene como finalidad facilitarle al alumno el desarrollo de su competencia comunicativa, de modo que pueda realizar procesos comunicativos efectivos y eficientes según los diferentes contextos en los que se encuentre; y a la par se debe reflexionar sobre nuestra lengua como un organismo vivo que permite expresar ideas, sueños, experiencias, etc. Los manuales para los docentes o guías metodológicas, además de los contenidos que se consideran en los libros del estudiante, ofrecen sugerencias sobre cómo conectar el contenido central de la unidad con el contenido regional abordado, facilitando al docente el manejo de los criterios de análisis y de relación utilizados. Igualmente, brinda sugerencias para el reconocimiento, comprensión, transformación y/o aplicación de lo tratado en distintos ámbitos o contextos.

Los temas de expresión y comprensión oral, como se estipulan en los libros, parten de la contextualización y, por ello, se presentan actividades motivadoras, a partir de las cuales empieza a desarrollar el tema de clase propuesto; pero además, esta información debe generar un producto, por ejemplo, los alumnos han de contar sus anécdotas si se trata el texto narrativo. En lo concerniente a la comprensión lectora se trabaja con textos y a partir de ellos se responden preguntas que corresponden al nivel literal, al inferencial y al crítico-valorativo. En algunos casos, las actividades de comprensión lectora también incluyen las de producción para las cuales sugieren el uso de «conectores». Para la producción de textos, la mayoría de las veces, se sigue el proceso de redacción: los alumnos deben planificar su escrito, redactan y revisan. En la textualización se propone el empleo de recursos o «herramientas del lenguaje», entre los que se incluyen los marcadores del discurso o «conectores». En otros casos, el uso de los marcadores del discurso se limita a la

redacción de enunciados cortos o al empleo como elementos de enlace de unas proposiciones con otras. En ocasiones, encontramos manuales con actividades que reducen el uso de estas unidades lingüísticas a rellenar espacios con ellas para completar el sentido de un enunciado o a reemplazarlas por otras semejantes, según convenga.

Los libros de Comunicación también incluyen el organizador o componente de Literatura, por medio del cual el alumno no solo conoce movimientos literarios, autores y obras de la literatura peruana, hispanoamericana, española y universal; sino que al mismo tiempo lee y comprende fragmentos o textos completos, emite sus opiniones y crea otros textos. Asimismo, la producción textual se ve enriquecida con los talleres de escritura que se proponen a partir de los libros leídos. El organizador de Comunicación o Lenguaje Audiovisual también está presente: desarrolla contenidos relacionados con los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías. En los libros «Comunicación» también hay un apartado de textos, mediante los cuales se da a conocer la forma de vida del hombre peruano en las distintas regiones del país, con el fin de promover una educación intercultural entre los alumnos.

Aun con todo, los libros de texto –en general– muestran un contenido textual, gramatical y ortográfico limitado, por lo que el docente de Comunicación deberá aplicar con mayor o menor complejidad sus conocimientos lingüísticos y didácticos para enseñar estos temas en el aula, dependiendo del grado de instrucción de los alumnos. No debemos perder de vista que el manual escolar es un elemento de comunicación de contenidos específicos. Por tanto, debe seguir una secuencia de temas articulados adecuadamente (en función de unos objetivos de enseñanza), debe emplear un lenguaje claro y preciso y ha de presentar actividades, por medio de las cuales el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar, así, determinadas capacidades.

La referencia a este marco teórico sienta las bases científicas de nuestro estudio. Por todo lo señalado, advertimos la necesidad de conocer y analizar el tratamiento que se les da a los marcadores del discurso en los manuales escolares de

secundaria en Perú. Es un primer paso para establecer el grado de rigurosidad con que se están concibiendo estos elementos lingüísticos y cómo se están enseñando. Esto contribuirá a dar respuesta a las preguntas iniciales que nos planteábamos en la situación problemática descrita en el primer capítulo. Por ello, en el siguiente capítulo presentamos el marco metodológico según el cual decidimos elaborar el análisis de esta investigación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La presente tesis es, fundamentalmente, una investigación cualitativa descriptiva que sigue el modelo o paradigma hermenéutico, es decir, tiene como objetivo analizar cómo es y cómo se desarrolla el tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares de Secundaria en Perú, con el fin realizar un estudio interpretativo de una serie de cuestiones de contenido y de aplicación relacionadas con el tratamiento de estas partículas discursivas en unos materiales educativos específicos.

El término «enseñanza» en nuestro trabajo se refiere al conjunto de conocimientos, principios, actividades, etc. de un contenido específico (el *qué*): «los marcadores del discurso», que se enseña a alguien: «a los estudiantes de secundaria», dentro de un contenido disciplinar más amplio: «la lengua», y por medio de determinados «materiales de enseñanza», que en nuestro caso son los manuales escolares o libros de texto, en el ámbito peruano. Este análisis se refuerza con la revisión que hacemos también del Diseño Curricular Nacional (2008) de Perú y la aplicación de pruebas a los alumnos de primer a quinto grado de secundaria, de colegios públicos, privados y parroquiales.

Partimos de un análisis lingüístico general del contenido «marcadores del discurso» que se incluye en los manuales escolares y de su aplicabilidad en una comunidad científico-profesional, que en nuestro caso es la educativa-escolar del nivel Secundaria. Por tanto, este análisis tiene en cuenta tres elementos de estudio

muy concretos, los dos primeros de tipo documental y el tercero de carácter evaluativo:

1. El Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008) de la Educación Básica Regular, esto es, el currículo oficial vigente en Perú, para conocer si los marcadores del discurso se incluyen como un contenido en el área de Comunicación del nivel Secundaria.
2. Los manuales escolares utilizados para la enseñanza del área de Comunicación, de primero a quinto de secundaria, con el fin de saber qué tratamiento se les está dando a los marcadores del discurso en estos materiales, usados tanto por alumnos como por profesores de instituciones educativas públicas, privadas y parroquiales de Perú.
3. Las pruebas aplicadas a los estudiantes, agentes principales del proceso enseñanza-aprendizaje, para indagar el impacto o incidencia de su conocimiento de los marcadores del discurso en el desarrollo de su competencia comunicativa escrita. Los resultados de estas pruebas, que se elaboraron teniendo en cuenta el diseño convencional del plan de clase, que explicaremos más adelante, nos permitieron conocer, al mismo tiempo, el ejercicio de la función didáctica en la enseñanza de los marcadores del discurso en los alumnos de los cinco niveles de educación secundaria, de colegios públicos, privados y parroquiales.

3.1. La metodología de investigación

Para la construcción del método de estudio de nuestra investigación hemos tenido en cuenta los aportes de algunas teorías y modelos que se han seguido para el análisis tanto de los contenidos lingüísticos como de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todos ellos se complementan y dan unidad a nuestro análisis. En lo que al análisis lingüístico se refiere, recogemos los aportes de la metodología propia de la lingüística en general (López Morales, 1994) y de la lingüística aplicada, sobre todo en lo concerniente a la enseñanza de lenguas (Fuentes, 2010), así como el método filológico, cuyo trabajo científico sigue los pasos clásicos de investigación: búsqueda de la información (heurístico), interpretación de los datos en su contexto

(hermenéutico) y comentario de la documentación ajustada al contexto en el que se desenvuelve (crítico) (Prellezo y García, 2003). Estos presupuestos metodológicos que justifican nuestra investigación nos facilitan la puesta en práctica en el análisis sobre el tratamiento y la enseñanza de los marcadores discursivos en los manuales escolares, de una reflexión teórica acerca de esta actividad, a partir de una serie de principios básicos relacionados con la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etc., el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua con una orientación teórica, descriptiva y aplicada, así como los fundamentos teóricos que los explican. A todo esto cabe añadir, asimismo, la metodología del estudio de la tradición textual y de los géneros discursivos (Loureda, 2007 [2002], 2003 y 2006; Vilarnovo y Sánchez, 1994), que también nos será de gran utilidad para valorar los resultados de nuestro análisis.

En cuanto a las cuestiones pedagógicas asumimos las tres líneas básicas de la investigación educativa, asociadas a la corriente epistemológica de las ciencias sociales, descritas por Soltis (1984): la *empírico-analítica*, la *simbólica* (hermenéutica, interpretativa o cualitativa) (Popkewitz, 1988) y la *normativo-crítica*, relacionadas, a su vez, con la teoría de la enseñanza y del aprendizaje a partir del enfoque interpretativo. Asimismo, recurrimos al modelo pedagógico herbartiano de educación por la instrucción, señalada por Herbart en 1806 (Compayré, 2005; Doménech, 1983). Se trata de un enfoque pedagógico

desde el cual la escuela constituye una comunidad de aprendizaje en la que se hace efectiva la educación por la instrucción, y las sesiones de aprendizaje se entienden como momentos importantes en las cuales confluyen las decisiones personales y colectivas tanto de los/las docentes como de los/las discentes. De esta forma, la instrucción es solo uno de los medios para desarrollar la educación personal, colectiva y participativa, apta para la ciudadanía (Belletich, 2011: 17).

De este enfoque adoptamos los cuatro momentos de enseñanza-instrucción: intuición, asociación, sistematización y aplicación, que hemos tomado como referencia para analizar las actividades propuestas en los manuales escolares y para

diseñar y analizar las pruebas que aplicamos a los estudiantes de primer a quinto grado de secundaria.

Finalmente, los datos recogidos del análisis del tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales escolares y en el Diseño Curricular Nacional de Perú (2008), así como de las pruebas que se aplicaron a los estudiantes de secundaria, se ordenan e interpretan siguiendo la metodología de la ingeniería didáctica, que surgió en el campo de la didáctica de las matemáticas francesa para las realizaciones tecnológicas de los hallazgos de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau (1986) y la teoría de transposición didáctica de Chevallard (1985)⁶⁴. Como método de análisis, el modelo de la ingeniería didáctica se fundamenta en el contraste entre un análisis *a priori* y un análisis *a posteriori*, en relación con una *experimentación* intermedia. Es decir, a partir de un análisis previo de un objeto de estudio, se formula una previsión de cómo se presenta y funciona ese objeto en un determinado ámbito o contexto (análisis *a priori*). A continuación, se lleva a cabo una experimentación diseñada *ad hoc* que no es valorada absoluta ni positivista, sino de manera relativa a los resultados previstos (análisis *a posteriori*) (Belletich, 2011).

El modelo de la ingeniería didáctica consta de cuatro fases (Artigue, 1998 y Faria de, 2006), que nos han servido de guía para la secuencia del análisis de nuestra investigación.

1. Análisis previo o preliminar: se identifica y formula el problema y los objetivos de la investigación, a partir de indicios o datos previos.
2. Análisis *a priori*: se elabora la lista de indicadores (o los observables) y su posible interpretación a los que deben servir los instrumentos.
3. Experimentación: se realiza la recogida de datos e informaciones pertinentes.
4. Análisis *a posteriori* y evaluación: se hace el análisis y la discusión de los resultados.

⁶⁴ Estas teorías «tienen una visión sistémica al considerar a la didáctica de las matemáticas como el estudio de las interacciones entre un saber, un sistema educativo y los alumnos, con objeto de optimizar los modos de apropiación de este saber por el sujeto (Brousseau, 1997)» (citado por Faria de, 2006). Véase también Artigue (1998) y Brousseau (1986, 1988, 1999, 2007).

Escogimos este método porque independientemente de su aplicación específica a la investigación de la didáctica de las matemáticas, también es posible su utilización en las ciencias sociales; de él rescatamos aquello que se vincula directamente con el análisis didáctico general, así como su flexibilidad o pluridimensionalidad que permite abarcar distintos aspectos de la realidad que estudiamos. Es un modelo que se caracteriza por el «registro de los estudios de caso y cuya validación es en esencia interna, basada en la confrontación entre el análisis *a priori* y *a posteriori*» (Artigue, 1995: 37). Además, sus fases se relacionan continuamente a lo largo del proceso y, aunque se presenten en una secuencia progresiva, se puede volver sobre una u otra para conseguir una visión más integrada de los análisis que se hacen. Requeríamos, pues, de un método que nos ayudara a ordenar los datos recogidos según distintas dimensiones que orientaran el análisis de nuestro objeto de estudio y nos permitiera, al mismo tiempo, hacer la experimentación en los diversos aspectos en los que nos propusimos indagar sobre la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares.

Esta metodología nos ayudó a valorar no solo cómo se manifiesta el contenido o se dan las nociones epistemológicas y cognitivas propias de un saber científico, sino cómo ese contenido favorece el logro de ciertas competencias (Faria de, 2006). De ahí que para describir y explorar el tratamiento del tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la secundaria en Perú y conocer su incidencia en la enseñanza de la lengua en los estudiantes de este nivel educativo, fuese necesario plantear un análisis empírico con unos supuestos que nos ayudaran a orientar el análisis lingüístico del contenido de los manuales. Así, establecimos *a priori* unas dimensiones de análisis del objeto de estudio en cuestión. A partir de esas dimensiones propusimos una serie de indicadores con sus respectivas variables. De este modo, elaboramos una tabla o rejilla de indicadores para el seguimiento de objetivos de investigación y la medición de las variables, que nos serviría para la experimentación y la posterior confrontación de los resultados obtenidos en un análisis *a posteriori*.

Dada la naturaleza de nuestra investigación sabemos que

los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación (Hernández y otros, 2010: 7).

De ahí que tomamos como punto de partida la siguiente idea general: el tema de los marcadores del discurso y su tratamiento académico, riguroso y actual, es un contenido indispensable en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú para ayudar en la tarea de producción de textos de los alumnos, y, por tanto, al desarrollo de su competencia comunicativa. De esta idea se deduce una serie de hechos verificables y contrastables en situaciones creadas *ex profeso*, contando con las peculiaridades de los manuales y el contexto educativo en el que se emplean, cuya observación empírica, planteada para nuestro estudio, de alguna manera nos permitió, *a posteriori*, la contrastación de esta hipótesis de investigación descriptiva general, de la cual se fueron generando otras hipótesis que se consignan en el análisis *a priori*.

3.2. El corpus del análisis: descripción y configuración

Para esta investigación se ha tomado en cuenta, por un lado, el Diseño Curricular Nacional de 2008, que actualmente rige en Perú, y, por otro, se han seleccionado los manuales escolares (libros del [o para] el estudiante y guías metodológicas y/o libros del docente) de Comunicación y Razonamiento Verbal que se emplean en el área curricular de Comunicación, de los cinco grados de educación secundaria, elaborados por el Ministerio de Educación de Perú y diversas editoriales privadas con mayor presencia en el mercado peruano. Asimismo, se han aplicado pruebas a estudiantes de secundaria de colegios públicos, privados y parroquiales.

3.2.1. Materiales analizados

Los libros de texto seleccionados constituyen los materiales educativos más utilizados en colegios públicos, privados y parroquiales. Los del Ministerio de Educación se distribuyen gratuitamente a nivel nacional en los colegios públicos y han sido elaborados, previo concurso público, por editoriales privadas que han seguido los criterios y lineamientos establecidos por este Ministerio. Los manuales escolares que se emplean en las instituciones educativas privadas y parroquiales también corresponden a editoriales privadas y se seleccionan en función a criterios pedagógicos e indicadores de calidad aprobados por el Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE, 2012), del Ministerio de Educación, como se dijo en el capítulo anterior.

Cabe indicar que en nuestro estudio utilizamos, indistintamente, tanto los libros del (o para) el estudiante como las guías metodológicas y/o libros del docente (ver anexo 2), pues ambos desarrollan los mismos contenidos, con la diferencia de que los segundos presentan, además, estrategias didácticas para la enseñanza y la solución de las actividades propuestas a los alumnos. Asimismo, nos fue más sencillo acceder a estos materiales por parte del profesor que por parte del alumno.

En total, se describen y analizan el currículo oficial de la Educación Básica Regular de Perú (DCN, 2008) y 46 manuales escolares, de los cuales 31 corresponden a Comunicación y 15 a Razonamiento Verbal⁶⁵, editados en Perú entre 2006 y 2012, tanto por el Ministerio de Educación como por diferentes editoriales privadas. Escogimos los de estos años por ser los que se han empleado en el periodo del paso de un enfoque tradicional a la puesta en marcha de un enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua, por lo que estos materiales intentan ajustarse a las últimas reformas educativas. Así tenemos:

⁶⁵ Como indicábamos en el apartado 3.1.3. del capítulo II, además de las cuatro horas de clase semanales del área de Comunicación, se suman dos horas más de libre disponibilidad para la asignatura de Razonamiento Verbal, para la cual también existen libros de texto, que entre sus contenidos incluyen el tema de los marcadores del discurso. Por esta razón, hemos seleccionado los más utilizados.

Comunicación

Del Ministerio de Educación

- 5 libros del estudiante, de 1.º a 5.º grado de educación secundaria, *Comunicación*, de los cuales los de primer, segundo, cuarto y quinto grado fueron encomendados a la editorial Santillana S. A. y el de tercer grado al Grupo Editorial Norma S. A. C. (2008).
- 5 libros del estudiante, de 1.º a 5.º grado de educación secundaria, *Comunicación*, de los cuales los de primer, segundo, cuarto y quinto grado fueron encomendados a la editorial Santillana S. A. y el de tercer grado a la Asociación Editorial Bruño (2012).

De editoriales privadas

- 5 guías metodológicas, de 1.º a 5.º grado de educación secundaria, *Comunicación* serie *Innova*, de la editorial Santillana S. A. (2009).
- 5 guías metodológicas, de 1.º a 5.º grado de educación secundaria, *Comunicación* serie *Hipervínculos*, de la editorial Santillana S. A. (2011).
- 3 manuales del docente, de 3.º a 5.º grado de educación secundaria, *Comunicación*, del Grupo Editorial Norma S. A. C. (2010).
- 3 recursos docentes, de 1.º a 3.º grado de educación secundaria, *Comunicación* serie *Ser y aprender*, de Ediciones SM S. A. C. (2011).
- 5 libros del estudiante, de 1.º a 5.º grado de Educación Secundaria, *Comunicación-Sociales* Pamer, de Ediciones e Impresiones Paz S.A.C. (2012).

Razonamiento Verbal

De editoriales privadas

- 5 libros del estudiante, de 1.º a 5.º grado de educación secundaria, *Razonamiento Verbal*, de la editorial Santillana S. A. (de 2006 a 2010).
- 5 guías del maestro, de 1.º a 5.º grado de educación secundaria, *Razonamiento Verbal*, de ediciones Corefo S. A. C. (2011).
- 5 libros del docente, de 1.º a 5.º grado de educación secundaria, *Aptitud Verbal*, de editorial San Marcos E. I. R. L. (2011).

3.2.2. Población y muestra para la aplicación de las pruebas

Mediante la recolección de datos a poblaciones específicas de estudiantes pretendemos describir cómo es la enseñanza de los marcadores del discurso en la educación secundaria, a partir del uso de los manuales escolares en todos los cursos escolares de este nivel. Para ello, aplicamos pruebas a alumnos de primer a quinto grado de secundaria, de 11 colegios públicos, privados y parroquiales de las ciudades de Piura, Sullana, Talara, Chiclayo y Lima, a los que pudimos acceder. En este sentido, debemos indicar que solo pudimos recoger datos en un colegio público, pues es difícil el acceso a este tipo de escuelas para realizar una investigación. Además, nos bastaba con uno solo, ya que los libros de texto oficiales son los mismos para todas las instituciones educativas públicas; en cambio, en los colegios privados y concertados se emplean manuales escolares de diversas editoriales, y esto enriquece nuestro análisis.

A continuación mostramos la lista de colegios, la ciudad a la que pertenecen, el tipo de colegio, el número de alumnos que tienen en secundaria y el número de alumnos a los que se les aplicó la prueba.

Colegio	Ciudad	Tipo de colegio	Número total alumnos	Número de alumnos que rindieron la prueba
Federico Helguero Seminario	Piura	Público mixto	344	243
Pamer-Las Arenas	Piura	Privado mixto	131	123
San José Obrero	Piura	Parroquial mixto	362	305
Santa María	Piura	Privado mujeres	400	288
Stella Maris	Piura	Privado mixto	158	158
Vallesol	Piura	Privado mujeres	224	208
San Pedro Chanel	Sullana	Parroquial mixto	535	477
Ignacio Merino	Talara	Privado mixto	112	112

Ceibos	Chiclayo	Privado mujeres	155	145
Montealto	Lima	Privado mujeres	103	94
Santa Margarita	Lima	Privado mixto	300	264
TOTAL			2824	2417

Del total de alumnos para los que se les preparó las pruebas, solo 2417 las desarrollaron, pues el día en que se aplicaron 407 estudiantes estuvieron ausentes. En el siguiente cuadro se puede ver el número de estudiantes por grado que hicieron la prueba.

Colegio	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Total alumnos
Federico Helguero Seminario	56	77	57	24	29	243
Pamer-Las Arenas	30	24	28	24	17	123
San José Obrero	73	66	73	67	26	305
Santa María	0	81	65	70	72	288
Stella Maris	39	34	28	31	26	158
Vallesol	37	41	45	41	44	208
San Pedro Chanel	119	121	80	85	72	477
Ignacio Merino	26	23	26	17	20	112
Ceibos	28	34	32	28	23	145
Montealto	16	21	15	26	16	94
Santa Margarita	57	59	48	53	47	264
TOTAL	481	581	497	466	392	2417

Un resumen de estas cifras se aprecia a continuación:

Tipo de colegio	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	TOTAL
Público	56	77	57	24	29	243
Privado	233	317	287	290	265	1392
Parroquial	192	187	153	152	98	782
TOTAL	481	581	497	466	392	2417

En general, teniendo en cuenta los tipos de muestra que se pueden emplear en una investigación cualitativa, la muestra se determinó por su máxima variación y conveniencia (Hernández y otros, 2010), pues, por un lado, buscamos mostrar distintas perspectivas de la compleja realidad que analizamos para conocer coincidencias y diferencias, y, por otro, comprende los casos disponibles a los que tuvimos acceso, ya que tuvimos ciertas restricciones relacionadas con el acceso a los colegios, las experiencias previas y el tiempo requerido para llevar a cabo la aplicación de las pruebas.

3.3. El estudio empírico de la enseñanza de los marcadores del discurso

Por todo lo señalado, el análisis cualitativo interpretativo del objeto de estudio de esta tesis no es posible sin la confluencia de una serie de teorías y modelos que contribuyan al logro de nuestro cometido. De hecho, por la naturaleza de este trabajo, es necesario partir de un estudio empírico que nos facilite la recogida de datos de los aspectos más generales, por medio de los cuales podamos conocer y valorar los contenidos y medios empleados por los manuales escolares para la enseñanza de los marcadores del discurso en la secundaria. En este sentido, tomaremos como referencia las fases de la ingeniería didáctica ya señaladas (análisis previo o preliminar, análisis *a priori*, experimentación y análisis *a posteriori*) para aplicarlas a nuestro estudio en los distintos apartados en que se desarrollarán los objetivos del trabajo empírico planteado.

En la tabla siguiente presentamos un resumen de los procesos que se siguieron con resultados específicos y consecuentes en cada uno de ellos.

Fases		Proceso	Producto
Análisis previo o preliminar		Estudio de diversos aspectos relacionados con el objeto de estudio en sus distintas dimensiones y búsqueda de bibliografía, fuentes, testimonios escritos, artículos, etc., que lo expliquen.	Situación problemática Preguntas por resolver Objetivos de investigación Justificación del problema. Fundamentación teórica, etc.
Análisis <i>a priori</i>	Momento descriptivo-predictivo	Diseño de rejilla o tabla de indicadores para el seguimiento de objetivos de investigación y medición de las variables.	Cuadro de especificaciones general: dimensiones, temas, objetivos, indicadores, variables (véase anexo 1).
	Momento de experimentación	Recogida de datos: Obtención de un conjunto de datos y valores cualitativos y cuantitativos, tras la aplicación de los instrumentos diseñados.	Instrumento 1: rejilla o tabla de análisis de los marcadores del discurso en el DCN (2008). Instrumento 2: rejilla o tabla de análisis de los marcadores del discurso y su tratamiento en los manuales escolares, de primero a quinto de secundaria, utilizados en las instituciones educativas públicas, privadas y parroquiales de Perú. Instrumento 3: rejilla o tabla de análisis de los marcadores del discurso y su tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales
Experimentación			

Fases		Proceso	Producto
			escolares, de primero a quinto de secundaria, utilizados en las instituciones educativas públicas, privadas y parroquiales de Perú, en relación con el DCN (2008).
			Instrumento 4: pruebas a alumnos de primero a quinto de secundaria, de instituciones educativas públicas, privadas y parroquiales que emplean distintos tipos de manuales escolares.
		Tabulación de datos	Gráficos y tablas resultantes de procesamiento de datos en software SPSS, presentados en Microsoft Excel.
Análisis <i>a posteriori</i>		Análisis e interpretación de resultados	Contraste de análisis <i>a priori</i> y <i>a posteriori</i> .

3.3.1. Análisis previo o preliminar

3.3.1.1. Cuestiones generales

En la fase del análisis previo determinamos el objeto de estudio de nuestra investigación, así como sus características principales o índole, percibidas en una situación problemática por conocer y resolver. Esto nos llevó a plantear el problema de investigación y una serie de preguntas, ya descritos en el capítulo I, que nos ayudaron a conocer sus causas o posibles formas de resolverlo. Descubrimos un nuevo campo de estudio por investigar, a pesar de la diversidad de la literatura existente y de los enfoques que se han propuesto para el análisis de los marcadores del discurso. La realidad educativa peruana relacionada con la producción de textos

por parte de los alumnos nos fue dando una serie de datos previos o indicios de que existe un problema respecto del uso de la lengua y la falta de conocimiento de los recursos que esta nos ofrece para la configuración de los discursos. Encontramos así un tema que merecía nuestra atención, que nos llevó a plantear esta investigación científica, con la finalidad de contribuir a resolver, en parte, los dilemas que plantea el problema actual de la enseñanza de los marcadores del discurso, a partir de los contenidos que sobre este tema se ofrecen en los manuales escolares de Secundaria en Perú.

Esta fase de análisis también «se refiere a los conocimientos teóricos didácticos generales y específicos del campo de estudio y al análisis de: la epistemología de los contenidos por enseñar, la enseñanza tradicional y sus efectos, las concepciones de los estudiantes, las dificultades y obstáculos que se presentan en el aprendizaje, las condiciones bajo la cual se presentará la situación didáctica efectiva y los objetivos de la investigación, entre otros» (Ríos, 2007: 134). Una vez formulado el problema y los objetivos de nuestro estudio, había que recurrir a una serie de fuentes de información especializadas y a investigaciones recientes que nos dieran la fundamentación teórica, tanto en el campo de la lingüística como de la pedagogía, de modo que nos permitiera establecer un marco teórico que respalde el análisis del tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales escolares, teniendo en cuenta que estos son los contenidos que generalmente emplean para su clase los profesores del área de Comunicación en los colegios secundarios.

3.3.1.2. Tareas previas para el logro de los objetivos

Así, en relación con los análisis preliminares más frecuentes en una investigación asumida desde la perspectiva de la ingeniería didáctica (Artigue, 1998: 38), nos propusimos una serie de tareas previas que nos condujeran al logro de los objetivos de nuestra investigación, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Análisis preliminares en la ingeniería didáctica	Tareas previas para el logro de los objetivos
El análisis epistemológico de los contenidos contemplados en la enseñanza	Estudio del contenido relacionado con los marcadores del discurso que se incluye en los manuales y en el DCN, a partir de un marco teórico útil y necesario para la enseñanza de estos elementos lingüísticos en la Secundaria.
El análisis de la enseñanza tradicional y sus efectos	Estudio de la enseñanza de la lengua a partir de los enfoques actuales propuestos para este fin, cómo inciden en la enseñanza de los marcadores del discurso, y si se asumen en los manuales y en el DCN
El análisis de las concepciones de los estudiantes, de las dificultades y obstáculos que determinan su evolución	Estudio del impacto o incidencia de la enseñanza que sobre los marcadores del discurso han adquirido los estudiantes de secundaria y cómo los emplean en las actividades propuestas para el desarrollo de su competencia comunicativa.
El análisis del campo de restricciones donde se va a situar la realización didáctica.	Estudio de la situación actual de la educación peruana en el área de Comunicación relacionada con el uso de los manuales escolares en diferentes contextos educativos.

En general, como afirma Faria (2006), «los estudios preliminares tan sólo mantienen su calidad de “preliminares” en un primer nivel de elaboración», pues no siempre se hacen explícitos en la investigación o aparecen publicados; más bien, sientan las bases del estudio y son útiles para un primer planteamiento de la investigación, en el que es necesario precisar las posibles teorías o estudios que explican o abordan el tema, identificar las teorías o estudios que podrían abalar la forma de afrontar el problema, buscar y justificar la elección de un método, etc. En concreto, se consideró que el análisis requería de informaciones referidas a:

- Las dimensiones epistemológica, lingüística, pedagógica y cognitiva, en función de las cuales se elaboró la tabla de indicadores y variables.
- Los lineamientos generales que el Estado peruano plantea para la enseñanza de la lengua en general, y de los marcadores del discurso, en particular, en el marco del área de Comunicación en que se estructuran y secuencian los contenidos que el alumno deberá aprender durante los cinco grados de secundaria: lo que establece la ley en sus objetivos nacionales y en su diseño curricular básico.
- El estado de la cuestión actual sobre los marcadores del discurso. Definición. Características. Clasificación.
- Los conocimientos generales sobre lingüística del texto, Análisis del discurso, competencia comunicativa, enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, etc.
- Los manuales escolares que se emplean en la educación secundaria en Perú: tipos, características generales, objetivos, enfoque que siguen, estructura, etc.
- Los criterios pedagógicos que los manuales escolares siguen en la configuración de una unidad de aprendizaje que incluye el tema de los marcadores del discurso como contenido: cómo se organizan, tipo de información que presentan, fuentes de información empleadas y si emplean referencias bibliográficas, qué contenidos seleccionan y con qué rigor científico los tratan, cuál es el enfoque de la enseñanza (en los contenidos o en los procesos), etc.
- Los tipos de actividades que se proponen en los manuales escolares para la aplicación de los conocimientos de los marcadores del discurso que adquieren los estudiantes.
- Las características de los tipos de colegios seleccionados para la aplicación de las pruebas.
- Las repercusiones que genera el conocimiento de los marcadores del discurso y su aplicación en actividades de producción textual que realizan los alumnos de los cinco grados de secundaria.

3.3.2. Análisis *a priori*

3.3.2.1. Cuestiones generales

En esta fase elaboramos, a partir de unas dimensiones, la lista de indicadores (u observables) y su posible interpretación a los que deben servir los instrumentos diseñados para tal fin, es decir, a cada indicador se vinculan unas variables pertinentes con relación al problema estudiado. En esta investigación, el objetivo del análisis *a priori* es determinar en qué medida la selección de los elementos de análisis (manuales escolares, currículo oficial y pruebas aplicadas a los alumnos) pueden proporcionarnos indicadores empíricos y por tanto observables, que nos permitan conocer cómo se están enseñando los marcadores del discurso en la educación secundaria en Perú. Necesitamos saber si los aspectos seleccionados como variables, nos permitirán describir el tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales escolares y en el Diseño Curricular Nacional, y de qué manera se aplican los conocimientos que adquieren los estudiantes respecto de esos elementos lingüísticos.

El análisis *a priori* comprende dos momentos: el descriptivo-predictivo y el de experimentación. En el primero se determinan los indicadores empíricos esperados a partir de una predicción sobre cómo van a funcionar previo a la experimentación. El segundo se corresponde con la fase de experimentación propiamente dicha. En este momento se realiza la investigación, es decir, se lleva a cabo la explicitación de los objetivos de los instrumentos de investigación que se van a utilizar, la aplicación de esos instrumentos y el registro de observaciones hechas durante la experimentación. Se obtiene un conjunto de datos y valores cualitativos y cuantitativos de los cuales se podrá hacer luego el análisis y su representación gráfica en tablas estadísticas, según sea necesario. Estas tareas exigen contar con un corpus de análisis y tener descritos los instrumentos que se van a utilizar.

3.3.2.2. Dimensiones de análisis del objeto de estudio

En el análisis *a priori*, los indicadores y las variables se ordenan en función de unas dimensiones elegidas para el estudio del objeto de investigación. Artigue (1998: 40) distingue varias dimensiones ligadas a los procesos de construcción de ingenierías didácticas, entre las que sobresalen:

- Dimensión epistemológica: asociada a las características del saber puesto en funcionamiento.
- Dimensión cognitiva: asociada a las características cognitivas de los alumnos a los que se dirige la enseñanza.
- Dimensión didáctica: asociada a las características del funcionamiento del sistema de enseñanza.

Dada la flexibilidad del modelo y en vista de que a partir de esta propuesta de dimensiones es posible elegir y añadir las que más se ajusten al objeto de estudio, hemos considerado y definido cuatro tipos de dimensiones para nuestro análisis: epistemológica, lingüística, pedagógica o didáctica y cognitiva. Esta elección nos permite centrarnos en unos aspectos concretos de análisis, pues ningún estudio puede ser completo y abarcable en su totalidad, más aún cuando se trata de asuntos educativos, cuya problemática es muy compleja.

A continuación describimos las dimensiones que empleamos en esta investigación.

A. Dimensión epistemológica

El análisis epistemológico en nuestro estudio toma en cuenta la evolución y el estado actual de los conceptos tanto lingüísticos como pedagógicos: lingüística de texto, pragmática, análisis del discurso, texto o discurso, elementos extraoracionales del discurso, marcador de discurso (características lingüísticas, clasificación, denominación), competencia comunicativa, enfoque comunicativo y funcional y demás nociones que son incorporadas tanto a las teorías lingüísticas como a los modelos pedagógicos que se emplean para la enseñanza de la lengua en la actualidad.

«La función del saber, de los conocimientos, de las disciplinas y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica, será de una forma u otra según las finalidades de la educación, según el sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza» (Zabala, 2002: 20).

Esta dimensión la utilizamos para analizar el contenido de los marcadores del discurso en los manuales escolares, en lo referente a su definición, sus características, su denominación, su clasificación, etc.

B. Dimensión pedagógica (didáctica o de enseñanza)

Se trata de analizar la enseñanza de los contenidos de aprendizaje de los marcadores del discurso en relación con el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y a los criterios pedagógicos que se asumen para el diseño de las actividades de aplicación del conocimiento propuestas en los manuales escolares. Se identifican los tipos de actividades con arreglo a situaciones diseñadas desde la teoría de las situaciones didácticas y el enfoque pedagógico herbartiano que describimos anteriormente. Los indicadores propuestos para esta dimensión también tienen como objetivo identificar si las actividades planteadas contribuyen al logro de la competencia comunicativa de los estudiantes, en lo que a producción de textos se refiere.

C. Dimensión lingüística de la enseñanza de la lengua

Esta dimensión examina qué enfoque lingüístico sustenta la enseñanza de la lengua y la de los marcadores del discurso. En este sentido, los indicadores propuestos evalúan dentro de qué componente o parte de la estructura general de los manuales escolares se incluye el contenido de los marcadores del discurso, y, a su vez, permiten establecer la relación de esta estructuración con la contemplada en el Diseño Curricular Nacional. En el marco teórico de esta tesis se señala que la fundamentación del área de Comunicación en el Diseño Curricular Nacional (2008) de la Educación Básica Regular peruana se centra en el enfoque comunicativo y textual bajo el cual se organiza la programación curricular de este ámbito del saber.

Su objetivo consiste en desarrollar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos para que sean capaces de producir y comprender textos en diversos contextos y ámbitos de uso, esto es, el desarrollo de habilidades comunicativas, más allá del simple conocimiento formal o normativo de la lengua.

D. Dimensión cognitiva

Analizamos el componente cognitivo por medio de unas pruebas aplicadas a los estudiantes de primero a quinto de secundaria de colegios públicos, privados y parroquiales, con el fin de conocer cómo están asimilando los contenidos sobre los marcadores del discurso. Aplicamos estas pruebas con los supuestos de que los alumnos cuentan con unos conocimientos previos sobre estas unidades lingüísticas y están en condiciones de usarlas en diversas actividades de producción textual en las que han de poner a prueba su competencia comunicativa.

Para la elaboración de estas pruebas hemos tenido en cuenta los cuatro momentos clave del proceso de instrucción: intuición, análisis, asociación y síntesis, de la propuesta pedagógica herbartiana (Herbart, 1806), que concibe una *educación por la instrucción* y que se ha convertido en el esquema convencional del desarrollo didáctico de las clases en las escuelas. Las pruebas que diseñamos, a partir del esquema de Herbart, evalúan cuatro temas o componentes adaptados al objeto de estudio de nuestra investigación: ‘conocimiento de contenido’ (conceptual), ‘conocimientos y aplicación’ (aplicación: conocimiento transferido a la práctica), ‘conocimiento y asociación’ (asociación: relación de contenidos) y ‘conocimiento y producción’ (producción: el hacer con el conocimiento).

En definitiva establecemos como elementos a evaluar en esta tesis, los siguientes:

1. Los contenidos relacionados con los marcadores del discurso que se incluyen en el Diseño Curricular Nacional, en la dimensión pedagógica.
2. Los contenidos relacionados con los marcadores del discurso que se incluyen en los manuales escolares de educación secundaria de Perú, en las dimensiones epistemológica, lingüística y pedagógica.

3. La relación curricular que existe entre el Diseño Curricular Nacional y los manuales escolares en cuanto al tratamiento de los marcadores del discurso en las dimensiones pedagógica y lingüística.
4. La aplicación de los conocimientos que sobre los marcadores del discurso tienen los estudiantes de los cinco grados de educación secundaria en la dimensión cognitiva.

3.3.2.3. Elaboración de los instrumentos para la recogida de datos

A continuación describimos los distintos instrumentos que se diseñaron para llevar a cabo la recogida de datos del análisis. En cada caso señalamos el tipo de instrumento, el título que se le ha dado, una breve descripción de lo que comprende y su objetivo, así como las variables establecidas en relación con las dimensiones, temas e indicadores propuestos para cada instrumento.

3.3.2.3.1. Para el análisis del Diseño Curricular Nacional (DCN)

Instrumento N.º 1: Rejilla o tabla de análisis

Título: «Los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional de Perú (DCN, 2008)»

Descripción: Es un instrumento diseñado para recoger información sobre la inclusión del tema de los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional (2008). En este sentido, y según la dimensión pedagógica, revisamos si los marcadores del discurso aparecen en alguna competencia comunicativa de acuerdo con los organizadores «expresión oral y escrita», «comprensión de textos» y «producción de textos» y en qué capacidad descrita por el Diseño Curricular Nacional figuran los marcadores del discurso. Asimismo, según la dimensión lingüística, nos fijamos si están como conocimiento y de qué tipo.

Objetivo: Registrar datos acerca de cómo se incluyen los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008) de Perú.

Variables involucradas:

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Pedagógica	Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008)	<p>Determinar en qué competencia (organizador) del área de Comunicación del DCN (capacidad, conocimiento, actitudes) se halla el tema de los marcadores del discurso.</p>	<p>Los marcadores del discurso como competencia en el DCN.</p> <p>Descripción:</p> <p>Este indicador nos permite determinar la presencia o no del tema de los marcadores del discurso en las competencias (organizadores) del área de Comunicación del DCN</p>	<p>1. Si el tema de los marcadores del discurso está presente en al menos una de las competencias del área de Comunicación, interpreto que el DCN sí lo considera.</p>
		<p>En relación con las capacidades, determinar si el tema de los marcadores del discurso está considerado en las capacidades y de qué manera está presente en el DCN.</p>	<p>Los marcadores del discurso como capacidad en el DCN.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica en qué capacidad del DCN está considerado el tema de los marcadores del discurso.</p>	<p>2. Si el tema de los marcadores del discurso no está presente en las competencias del área de Comunicación, interpreto que el DCN no lo considera.</p> <p>1. Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Expresión y comprensión oral.</p> <p>2. Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Comprensión de textos.</p> <p>3. Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Producción de textos.</p>
Lingüística	Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008)	<p>En relación con los conocimientos, determinar si el tema de los marcadores del discurso está considerado en los Conocimientos del</p>	<p>Los marcadores del discurso como conocimiento en el DCN.</p> <p>Descripción:</p>	<p>1. Si los marcadores del discurso están considerados en al menos uno de los Conocimientos</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
		DCN y de qué manera.	Presencia o no del tema de los marcadores del discurso en los Conocimientos del DCN.	del DCN, considero que sí están presentes. 2. Si los marcadores del discurso no están considerados en los Conocimientos del DCN, no los considera.
		Determinar en qué tipo de conocimiento del DCN están considerados los marcadores del discurso.	Ubicación del tema de los marcadores de discurso dentro de la «expresión» (oral o escrita) propuesta por el DCN. Descripción: Indica en qué tipo de conocimiento señalado por el DCN está considerado el tema de los marcadores del discurso.	1. Si el tema de los marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Discurso oral. 2. Si el tema de marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Técnicas de lectura y teoría del texto 3. Si el tema de los marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Gramática y ortografía.

3.3.2.3.2. Para el análisis de los manuales escolares

Instrumento N.º 2: Rejilla o tabla de análisis

Título: «Los marcadores del discurso y su tratamiento en los manuales escolares de educación secundaria de Perú».

Descripción: Este instrumento pretende recoger datos relacionados con la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares desde tres tipos de dimensiones: epistemológica, lingüística y pedagógica. Desde el primer punto de vista, se pretende observar cuál es el tratamiento que recibe el tema de los marcadores del discurso en los libros de texto analizados; desde el segundo, se desea

determinar dentro de qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales escolares de Comunicación y Razonamiento Verbal se estudian los marcadores del discurso, y desde el tercero, interesa conocer qué tipo de actividades plantean los manuales escolares para la aplicación de los contenidos sobre los marcadores del discurso estudiados por los alumnos de secundaria.

Objetivo: Registrar datos acerca de la definición, características, clasificación, denominación de los marcadores del discurso en los manuales escolares, el lugar que ocupan dentro de la organización de los contenidos de los manuales, así como los tipos de actividades que en ellos se proponen para la enseñanza de estas piezas lingüísticas.

Variables involucradas:

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Epistemológica	Manuales escolares	Determinar la definición sobre los marcadores del discurso que se utiliza en los manuales escolares de la Educación Secundaria en Perú.	Definición de los marcadores del discurso. Descripción: Indica si se definen como conectores o como guías de inferencia en los manuales.	1. Si se definen como simples conectores. 2. Si se definen como guías de inferencias. 3. No se definen
		Evaluar la rigurosidad de la información acerca de los marcadores del discurso, es decir, si su contenido está debidamente actualizado y fundamentado, o por el contrario contiene información parcial o incompleta.	Rigurosidad del contenido acerca de los marcadores del discurso. Descripción: Indica si el contenido sobre los marcadores del discurso es actualizado y tiene fundamento teórico consistente y completo.	1. Si presenta información necesaria y actualizada, interpreto que SÍ cumple con la rigurosidad del contenido. 2. Si carece de información o está desactualizada, interpreto que NO cumple con la rigurosidad del contenido.
		Determinar qué clasificación siguen los manuales escolares en relación con los marcadores del discurso en las unidades didácticas.	Uso de la clasificación de los marcadores establecida previamente por autores entendidos en la materia.	1. Si sigue la clasificación de Casado Velarde (2000 [1993]). 2. Si sigue la clasificación de Portolés (2001 [1998]). 3. Si sigue la

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			<p>Descripción: Indica si los manuales citan alguna de las clasificaciones previamente establecidas por autores entendidos en la materia.</p>	<p>clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).</p> <hr/> <p>4. Si sigue la clasificación de Montolío Durán (2001-2014)</p> <hr/> <p>5. Si sigue el DPDE coordinado por Briz, Pons y Portolés (2008)</p> <hr/> <p>6. Si sigue el Diccionario de Conectores y Operadores de Fuentes Rodríguez(2009)</p> <hr/> <p>7. Si sigue la clasificación de <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (2009).</p> <hr/> <p>8. Si no sigue ninguna de las clasificaciones anteriores</p>
		Determinar cuál es la terminología que se emplea en los manuales para nombrar a los marcadores del discurso.	<p>Denominación de los marcadores del discurso en los libros de texto.</p> <p>Descripción: Indica qué terminología utilizan los libros de texto para nombrar a los marcadores.</p>	<p>1. Si los denominan conectores.</p> <hr/> <p>2. Si los denominan operadores textuales.</p> <hr/> <p>3. Si los denominan organizadores textuales.</p> <hr/> <p>4. Si los denominan operadores y organizadores textuales.</p> <hr/> <p>5. Si los denominan marcadores del discurso.</p> <hr/> <p>6. Si los denominan partículas discursivas.</p> <hr/> <p>7. Si los denominan conjunciones, preposiciones, adverbios, locuciones.</p>
Lingüística	Manuales escolares	Determinar dentro de qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Comunicación y de	Apartado en que se estudian los marcadores del discurso en los manuales de	<p>1. Si es un contenido de la teoría del texto.</p> <hr/> <p>2. Si es un contenido de la gramática.</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
		Razonamiento Verbal se estudian los marcadores del discurso.	<p>Comunicación.</p> <p>Descripción: Indica en qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Comunicación se incluye la información de los marcadores del discurso.</p>	<p>3. Si es un contenido usado como herramientas del lenguaje que se emplean para escribir textos (producción).</p> <hr/> <p>4. Si es un contenido de comprensión de textos.</p> <hr/> <p>5. Si es un contenido de Razonamiento Verbal.</p>
			<p>Apartado en que se estudian los marcadores del discurso en los manuales de Razonamiento Verbal.</p> <p>Descripción: Indica en qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Razonamiento Verbal se incluye la información de los marcadores del discurso.</p>	<p>1. Si es un contenido del apartado <i>Comprensión de textos</i>.</p> <hr/> <p>2. Si es un contenido del apartado <i>Relaciones al interior del texto</i>.</p> <hr/> <p>3. Si es un contenido del apartado <i>Léxico</i>.</p> <hr/> <p>4. Si es un contenido del apartado <i>Relaciones entre palabras</i>.</p> <hr/> <p>5. Si es un contenido del apartado <i>Juegos lógicos</i>.</p> <hr/> <p>6. Si es un contenido del apartado <i>Vocabulario y normativa</i>.</p> <hr/> <p>7. Si es un contenido del apartado <i>Etimología</i>.</p> <hr/> <p>8. Si es un contenido del apartado <i>Producción de textos</i>.</p>
Pedagógica	Manuales escolares	Determinar qué tipo de actividades plantean los manuales escolares.	Planteamiento de actividades en relación a la aplicación, a la asociación, al contenido y a la producción de textos utilizando marcadores del discurso.	<p>1. Si plantea solo una actividad de <i>aplicación, asociación, contenido y producción de textos</i>.</p> <hr/> <p>2. Si plantea dos o tres tipos de actividades anteriormente mencionados.</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			<p>Descripción:</p> <p>Indica si el manual escolar plantea actividades de aplicación, asociación, contenido y producción de textos relacionadas con el uso de los marcadores del discurso.</p>	<p>3. Si plantea todos los tipos de actividades anteriormente mencionados.</p> <hr/> <p>4. Si no plantea ninguno de los tipos de actividades anteriormente mencionados.</p>
		<p>Determinar si las actividades sobre el uso de los marcadores del discurso que se proponen en los manuales ayudan a los alumnos a mejorar las habilidades comunicativas de leer y escribir.</p>	<p>Utilidad de las actividades planteadas para mejorar las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si las actividades planteadas ayudan a mejorar las habilidades comunicativas de leer y escribir de los alumnos.</p>	<p>1. Si las actividades propuestas en los manuales contemplan el uso de los marcadores en la producción de textos, interpreto que estas permiten alcanzar un nivel ÓPTIMO en el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.</p> <hr/> <p>2. Si las actividades propuestas sobre el uso de los marcadores del discurso en los manuales plantean ejercicios de completar, relacionar, y los matizan con ciertos ejercicios de producción de textos, interpreto que estas permiten alcanzar un NIVEL MEDIO en el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.</p> <hr/> <p>3. Si las actividades propuestas en los manuales solo consisten en identificar, subrayar, relacionar y seleccionar</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				interpreto que estas NO AYUDAN a desarrollar las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.
		Determinar si los manuales asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.	Indicador de la asociación de los marcadores del discurso con los tipos de texto. Descripción: Indica si los manuales escolares asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.	1. Los manuales sí asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto. 2. Los manuales no asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.
		Determinar cuántos tipos de marcadores del discurso abordan los manuales escolares.	Indicador de la cantidad de tipos de marcadores del discurso en todo el manual. Descripción: Indica si los manuales abordan un determinado tipo de marcador en todo el manual, o, por el contrario, abordan dos o más tipos en una o más unidades de aprendizaje.	1. Si aborda un solo tipo de marcador del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje 2. Si aborda dos o más tipos de marcadores del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje. 3. Si aborda diversos tipos de marcadores del discurso en más de una unidad de aprendizaje. 4. Si no aborda ningún tipo de marcador del discurso en todo el manual.

3.3.2.3.3. Para el análisis de los manuales escolares en relación con el Diseño Curricular Nacional (DCN)

Instrumento N.º 3: Rejilla o tabla de análisis

Título: «Los marcadores del discurso y su tratamiento en los manuales escolares de educación secundaria de Perú en relación con el Diseño Curricular Nacional».

Descripción: Este instrumento pone en relación el Diseño Curricular Nacional con los manuales escolares con el fin de saber si estos consideran el tema de los marcadores del discurso en función de lo planteado por el Diseño Curricular Nacional.

Objetivo: Registrar datos para conocer si el planteamiento didáctico de los manuales escolares, en relación con el tema de los marcadores del discurso, guarda relación con el planteamiento didáctico del Diseño Curricular Nacional.

Variables involucradas

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Pedagógica	Manuales escolares en relación con el DCN	Conocer la relación curricular entre los manuales y el planteamiento del DCN. (Relación de los niveles de concreción curricular).	<p>Indicador de la relación curricular entre el DCN y el diseño didáctico de los manuales escolares.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si el planteamiento didáctico de los manuales escolares guarda relación con el planteamiento didáctico del DCN.</p>	1. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales considera a los marcadores del discurso en al menos alguna de las competencias del DCN, considero que sí guarda relación.
				2. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales NO considera a los marcadores del discurso en al menos alguna de las competencias del DCN, interpreto que no guarda relación.
				3. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) considera a los marcadores del discurso en la misma capacidad, interpreto que sí guardan relación.
				4. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO considera a los marcadores del discurso en la misma

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				<p>capacidad, interpreto que no guardan relación.</p> <hr/> <p>5. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) considera a los marcadores del discurso en el mismo conocimiento, interpreto que sí guardan relación.</p> <hr/> <p>6. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO considera a los marcadores del discurso en el mismo conocimiento, interpreto que no guardan relación.</p> <hr/> <p>7. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) consideran el mismo tipo de marcador para redactar o comprender diferentes tipos de textos, interpreto que sí guardan relación.</p> <hr/> <p>8. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO consideran el mismo tipo de marcador para redactar o comprender diferentes tipos de textos, interpreto que no guardan relación.</p>

3.3.2.3.4. Para el análisis de las pruebas

Instrumento N°4: Pruebas de primer a quinto grado de educación secundaria

Título: «Aplicación del conocimiento de los estudiantes de secundaria sobre los marcadores del discurso».

Descripción: La aplicación de las pruebas pretende detectar si los estudiantes de secundaria emplean los marcadores del discurso en las diferentes actividades que se les proponen en el aula y si las resuelven teniendo en cuenta situaciones reales de comunicación. Para la consecución de este objetivo hemos considerado en las pruebas cuatro tipos de preguntas por medio de las cuales el alumno relaciona su conocimiento sobre los marcadores del discurso con el contenido, la aplicación, la asociación y la producción de textos. Estas pruebas se proponen en la dimensión cognitiva.

Objetivo: Registrar datos que nos permitan saber si los estudiantes de los cinco grados de educación secundaria en Perú emplean los marcadores del discurso en situaciones reales de comunicación.

Variables involucradas:

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
Cognitiva	1. Conocimiento conceptual	Determinar si los alumnos conocen los distintos tipos de marcadores del discurso y los reproducen.	Asimilación de los conceptos asociados a «marcadores». Descripción: Indica si los alumnos tienen conocimiento de los distintos tipos de marcadores del discurso y uso. Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 1)	1. Si el alumno obtiene de 6 a 8 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES ÓPTIMO.
				2. Si el alumno obtiene de 3 a 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES MEDIO.
				3. Si el alumno obtiene de 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que su

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				GRADO DE CONOCIMIENTO NO LLEGA AL MÍNIMO REQUERIDO.
			Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 3)	<p>1. Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES ÓPTIMO.</p> <p>2. Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES MEDIO.</p> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO NO LLEGA AL MÍNIMO REQUERIDO.</p>
			Prueba de quinto grado de secundaria (Pregunta 2)	<p>1. Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES ÓPTIMO.</p> <p>2. Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES MEDIO.</p> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO NO LLEGA AL MÍNIMO REQUERIDO.
			<p>Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos son capaces de completar el sentido del texto empleando los marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de segundo grado de secundaria (Pregunta 1)</p>	<p>1. Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY BIEN la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto.</p> <p>2. Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto.</p> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto.</p>
			Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para adecuarse al sentido de los enunciados	1. Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que DISCRIMA

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			<p>propuestos.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos son capaces de discriminar los marcadores en los diferentes ejercicios y los reemplaza adecuadamente.</p> <p>Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta 2)</p>	<p>MUY BIEN los distintos tipos de marcadores del discurso y los reemplaza por otros más adecuados.</p> <hr/> <p>2. Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que DISCRIMINA MEDIANAMEN -TE los distintos tipos de marcadores del discurso y los reemplaza por otros más adecuados.</p> <hr/> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO DISCRIMINA los distintos tipos de marcadores del discurso y los reemplaza por otros más adecuados.</p>
	2. Conocimiento transferido a la práctica (aplicación)	Determinar si los alumnos ponen en práctica sus conocimientos sobre los marcadores del discurso, con el fin de obtener buenos resultados en la producción de textos.	<p>Uso de los marcadores del discurso para dar sentido al enunciado.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos dan sentido a los enunciados completando la idea a través de los marcadores del discurso propuestos y si resuelven un ejercicio a partir de la</p>	<p>1. Si el alumno obtiene tres o cuatro puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MUY BIEN el significado de cada uno de los marcadores del discurso propuestos en los enunciados.</p> <hr/> <p>2. Si el alumno</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			<p>transferencia del conocimiento aprendido.</p> <p>Prueba de segundo grado de secundaria (Pregunta 3)</p>	<p>obtiene dos puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MEDIANAMENTE el significado de cada uno de los marcadores del discurso propuestos en los enunciados.</p> <hr/> <p>3. Si el alumno obtiene entre uno o cero puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno NO DOMINA el significado de cada uno de los marcadores del discurso propuestos en los enunciados.</p>
			<p>Aplicación de los marcadores del discurso.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si el alumno emplea marcadores del discurso en la redacción de una receta.</p> <p>Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 2)</p>	<p>1. Si el alumno obtiene entre 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MUY BIEN el empleo de marcadores del discurso en la redacción de una receta.</p> <hr/> <p>2. Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MEDIANAMENTE los marcadores el empleo de marcadores del discurso en la redacción de una receta.</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				3. Si el alumno obtiene de 0 a 1 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno NO DOMINA el empleo de marcadores del discurso en la redacción de una receta.
			<p>Elabora un texto narrativo utilizando frases sueltas y marcadores del discurso.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos escriben correctamente un texto narrativo a partir del ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 1)</p>	1. Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY BIEN el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso para escribir un texto narrativo.
				2. Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso. para escribir un texto narrativo.
				3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				marcadores del discurso para escribir un texto narrativo.
	3. Conocimiento y asociación	Determinar si los alumnos asocian el significado parcial que añade el marcador del discurso con el significado global del enunciado.	<p>Asociación de diversos marcadores del discurso para completar el sentido del enunciado.</p> <p>Descripción: Indica si el alumno es capaz de asociar el significado global que debería tener un enunciado con el significado parcial que añade un marcador del discurso para completar la expresión del enunciado.</p> <p>Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 3)</p>	<p>1. Si el alumno obtiene 3 puntos en esta pregunta, interpreto que ASOCIA MUY BIEN los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.</p> <p>2. Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.</p> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 puntos en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA MÍNIMAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.</p>
			Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 2)	1. Si el alumno obtiene entre 4 y 5 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				<p>BIEN los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado.</p> <hr/> <p>2. Si el alumno obtiene entre 3 y 2 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado.</p> <hr/> <p>3. Si el alumno obtiene 1 o 0 puntos en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA MÍNIMAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado.</p>
			<p>Asociación de marcadores del discurso <i>comentadores, digresores, aditivos, consecutivos y contraargumentativos</i>, en actividades de completar el sentido de cada enunciado propuesto.</p> <p>Descripción: Indica si el alumno es capaz de asociar el</p>	<p>1. Si el alumno obtiene entre 4 y 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en diferentes contextos es ÓPTIMO.</p> <hr/> <p>2. Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			<p>significado global que debería tener un enunciado con el significado parcial que añade un marcador del discurso <i>comentador, digresor, aditivo, consecutivo y contraargumentativo</i> para completar la expresión de cada enunciado.</p> <p>Prueba de quinto grado de secundaria (Pregunta 1)</p> <p>Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta 3)</p>	<p>asociación de los marcadores del discurso en diferentes contextos es REGULAR.</p> <hr/> <p>3.Si el alumno obtiene entre 1 y 0 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en diferentes contextos es MUY MALO.</p>
			<p>Asociación de marcadores del discurso <i>ordenadores y explicativos</i> para completar el sentido de cada enunciado propuesto.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si el alumno es capaz de asociar el significado global que debería tener un enunciado con el significado parcial que añade un marcador del discurso <i>ordenador y explicativo</i> para completar la expresión de cada enunciado.</p> <p>Prueba de segundo grado de secundaria (Pregunta 2)</p>	<p>1.Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es MUY BUENO.</p> <hr/> <p>2.Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es REGULAR.</p> <hr/> <p>3.Si el alumno obtiene 0 o 1 puntos en esta pregunta,</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
				interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es PÉSIMO.
			<p>Asociación de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si el alumno es capaz de asociar el significado parcial de cada uno de los marcadores del discurso propuestos para otorgar el significado global al texto.</p> <p>Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta 1)</p>	<p>1. Si el alumno obtiene entre 4 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY BIEN los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.</p> <p>2. Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.</p> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
	4. Conocimiento y producción	Determinar si los alumnos elaboran nuevos textos haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.	<p>Producción de cuentos cortos utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos producen un cuento corto utilizando diversos marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 4)</p> <p>Elabora una historia utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos son capaces de producir una historia a partir de una situación comunicativa propuesta utilizando diferentes marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de segundo grado de secundaria</p>	<p>1. Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que SU NIVEL DE CONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN ES MUY BUENO.</p> <p>2. Si el alumno obtiene entre 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto SU NIVEL DE CONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN ES BUENO.</p> <p>3. Si el alumno obtiene entre 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que SU NIVEL DE CONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN ES NULO.</p> <p>1. Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.</p> <p>2. Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMEN-</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			(Pregunta 4)	<p>TE una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.</p> <hr/> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.</p> <hr/> <p>1. Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN sus opiniones utilizando los marcadores del discurso propuestos.</p> <hr/> <p>2. Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMENTE sus opiniones utilizando los marcadores del discurso propuestos.</p> <hr/> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 2 puntos en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE sus opiniones utilizando los marcadores del discurso propuestos.</p>
			<p>Elabora sus opiniones utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos redactan su opinión acerca de los temas planteados haciendo uso de una serie de marcadores del discurso propuestos.</p> <p>Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta 4)</p>	

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			<p>Redacta su autobiografía utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos redactan con coherencia y cohesión su autobiografía, y si usan adecuadamente los marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de quinto grado de secundaria (Pregunta 3)</p>	<p>1. Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN su autobiografía, utilizando los marcadores del discurso pertinentes.</p> <p>2. Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMENTE su autobiografía utilizando los marcadores del discurso pertinentes.</p> <p>3. Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE su autobiografía utilizando los marcadores del discurso.</p>
			<p>Uso de marcadores del discurso en la producción de textos argumentativos.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si los alumnos redactan con coherencia y cohesión un texto argumentativo (Temas propuestos: «<i>La importancia de la</i></p>	<p>1. Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN su texto argumentativo, utilizando los marcadores del discurso pertinentes.</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			<p><i>lectura para la formación de la persona» y «El cuidado de la piel en verano»)</i> y si usan adecuadamente los marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de quinto grado de secundaria (Pregunta 4)</p>	<p>2. Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMENTE su texto argumentativo utilizando los marcadores del discurso pertinentes.</p> <hr/> <p>3. Si el alumno obtiene de 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE su texto argumentativo utilizando los marcadores del discurso pertinentes.</p>
			<p>Uso de marcadores del discurso en la producción de textos instructivos.</p> <p>Descripción:</p> <p>Indica si el alumno emplea marcadores del discurso en la redacción de breves textos instructivos. Los textos que debe redactar son: «<i>Cómo elaborar de un mapa conceptual</i>», «<i>Cómo cambiar la foto de perfil de Facebook</i>», «<i>Cómo preparar un desayuno</i>» y <i>cómo hacer la limpieza de un dormitorio</i>».</p>	<p>1. Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN textos instructivos, empleando marcadores del discurso.</p> <hr/> <p>2. Si el alumno obtiene entre 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que se PRODUCE MEDIANAMENTE textos instructivos, empleando marcadores del discurso.</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS EN ESTE TEMA	INDICADORES Y DESCRIPCIÓN	VARIABLES
			Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 4)	3. Si el alumno obtiene de 0 a 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE textos instructivos, empleando marcadores del discurso.

3.3.2.3.4.1. Instrumentos diseñados

Prueba para primer grado de secundaria

PRUEBA SOBRE MARCADORES DEL DISCURSO PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

Nombre: _____

Fecha: _____

Colegio: _____

Año: _____

Sección: _____

I. Subraya los conectores utilizados en los siguientes enunciados. Luego, reemplázalos por otro equivalente: (8 puntos).

- a) La experiencia del viaje resultó, con todo, muy positiva.

- b) Le das todo lo que te pide y, encima, se queja.

- c) Los directivos presentes no firmaron el acuerdo. Incluso, se negaron a firmar el acta de la reunión.

- d) La asamblea aprobó la construcción de la piscina municipal. En consecuencia, contrataron trabajadores de la zona para dicha obra.

- e) El alcalde prometió reparar las pistas y veredas, sin embargo, las calles siguen inundadas.

- f) A esta reunión asistieron los trabajadores administrativos quienes, además, presentaron sus reclamos.

- g) La economía peruana ha mejorado, no obstante, los precios de los alimentos siguen altos.

- h) Él adora el fútbol; su mujer, en cambio, no puede soportarlo.

II. Utilizando conectores y teniendo en cuenta la información que se te presenta a continuación, redacta una receta: (4 puntos).

Limónada

Ingredientes:

- Agua
- 3 cucharadas de azúcar
- 6 limones
- Hielo

Utensilios:

- Jarra mediana
- Cuchara para endulzar
- Exprimidor
- Picador de hielo
- Vasos



Prueba para segundo grado de secundaria

PRUEBA SOBRE MARCADORES DEL DISCURSO SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

Nombre: _____
Fecha: _____
Colegio: _____
Año: _____
Sección: _____

I. Completa los espacios en blanco con los conectores que creas conveniente: (5 puntos).

TELETEXTO

Ahora tengo una televisión con teletexto. _____, que aprietas un botón y aparece en pantalla un servicio de información con el que puedes saber minuto a minuto lo que le pasa al mundo. _____, el teletexto incluye pasatiempos, horóscopo, recetas de cocina, crediofertas, videojuegos, farmacias de guardia, teléfonos de interés y un informativo para sordos. _____, que es como un periódico inacabable, borgiano, porque cuando vuelves a la primera página las noticias son otras.

Para los obsesos de la información como yo, este servicio no tiene precio. _____, cuando me da el ataque de insomnio a las cuatro de la mañana, pongo el teletexto y le voy siguiendo el pulso al mundo con la frialdad de un piloto de fórmula 1 a trescientos por hora. Algunos dirán que qué va a pasar a las 4 a.m., pero eso es una tontería; en el mundo siempre pasa algo, _____, cuando aquí estamos en la cama, en otros países es de día y los trabajadores salen a trabajar, los *yonquis* a buscar su dosis, los ladrones a atracar, los guardias a poner multas, los pobres a pedir... _____, que de repente se juntan en la calle personas con intereses muy variados que entran en conflicto. _____, claro, suceden cosas y el teletexto las transmite enseguida, aunque estemos durmiendo. Y yo, como soy insomne, me entero el primero porque estoy ahí, leyéndolo en la pantalla de mi T.V. _____, si aprietas otro botón, el teletexto sale sobrepresionado encima del programa que estén pasando en esos momentos, con lo que puedas atender a varias cosas a la vez y subir así la temperatura del agobio. Algunos dirán que de nada sirve recibir más información de la que se es capaz de asimilar, pero es que yo no lo hago por saber más, sino por estar ocupado. _____ mientras pienso en lo que le pasa al mundo me olvido de lo que me pasa a mí.

Juan José Millás, "Teletexto", *El País*, 01/11/91, Pág. 60 (Texto adaptado)

II. Completa los espacios en blanco: (5 puntos).

2.1. Completa los espacios en blanco con los siguientes ordenadores: *por último, en primer lugar, por un lado, en segundo lugar, por otro lado, segundo, primero, después.*

1. _____, compra verdura muy fresca; _____, lávala en abundante agua y elimina la tierra que tenga; _____, cuécela en agua no muy salada. _____, añádela al guiso que ya habías cocinado previamente.
2. No voy a ir a su fiesta. Lo _____ porque no me cae bien; y lo _____, porque a esa hora transmitirán en la tele un partido muy bueno.
3. _____, no quiero ir; _____, no puedo gastarme tanto dinero. No sé qué hacer.

2.2. Completa los espacios en blanco con los siguientes conectores explicativos: *a saber, o sea, es decir, esto es*, según corresponda.

1. Con esta donación de juguetes muchos niños recibirán regalos en esta Navidad. _____, podremos regalar una sonrisa a más niños.
2. La llamé muchas veces por teléfono, _____, no quería hablar conmigo.
3. La publicidad siempre intenta persuadir, _____, inducir, mover, obligar a alguien con razones a creer o hacer algo.
4. Piura tiene ocho provincias, _____, Ayabaca, Huancabamba, Morropón, Paita, Piura, Sechura, Sullana, Talara

III. Da sentido a los siguientes enunciados completando los espacios en blanco (4 puntos).

- a. Bailé toda la noche con mis padres y mis hermanos. **Por consiguiente**

- b. Lo recuerdo clarísimo. Mis amigos y yo le rogamos a la directora para que nos diera permiso; **sin embargo**, _____
- c. Viajamos muy incómodos todo el trayecto. **Mejor dicho**

- d. Limpiamos toda la casa con mucho esfuerzo; **además**,

IV. Lee con atención las siguientes situaciones y completa las historias imaginado lo que hubieses hecho en cada caso. Utiliza conectores. (6 puntos)

Ayer desperté muy contento. Camino a la escuela, iba recordando mi tema de exposición, entonces me di cuenta de que había olvidado elaborar el material que pidió la profesora



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Un día mis padres se fueron se paseo. Entonces yo decidí llamar a mis amigos para organizar una pequeña fiesta en mi casa. De pronto, mientras bailábamos, mis padres llaman y me dicen que iban a regresar porque el vuelo había sido cancelado.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Prueba para tercer grado de secundaria

PRUEBA SOBRE MARCADORES DEL DISCURSO
TERCER GRADO DE SECUNDARIA

Nombre: _____
Fecha: _____
Colegio: _____
Año: _____
Sección: _____

I. Construye un texto haciendo uso de las siguientes frases (ten en cuenta que las frases no están ordenadas). Utiliza conectores y subráyalos. (5 puntos).

- El carro de Andrés se malogró
- Mi mamá estaba preocupada
- La fiesta estaba muy divertida
- Andrés y mis demás amigas fueron a verme
- En la fiesta estaba la chica que te gusta
- Mis amigos me convencieron de quedarme un rato más
- Empecé a arreglarme desde temprano
- Les dije a mis amigos que debía regresar a mi casa
- Mis padres me castigaron
- La comida estuvo deliciosa

II. Completa los siguientes enunciados con los conectores que aparecen en el recuadro. Selecciona el que más convenga para cada caso: (5 puntos).

Asimismo, además, también, ya que, pues, porque, por eso, entonces, sin embargo, pero

- a) La música moderna es un espectáculo capaz de congregar enormes multitudes. _____ ha sido aprovechada para recaudar fondos.
- b) Muchos estudiosos quieren descifrar los manuscritos antiguos, _____ algunos de estos tienen partes borradas o rotas en pedazos tan pequeños que son imposibles de leer.
- c) No pudo presentarse a tiempo, _____ su avión llegó retrasado.
- d) Me moría de ganas de unirme al viaje _____ me enfermé y tuve que quedarme en casa.
- e) Ángel va al gimnasio de lunes a miércoles, los jueves juega básquet y los viernes, voleibol. _____ los fines de semana practica yoga.
- f) No solo debes arreglar tu cuarto, _____ debes limpiar y regar el jardín.



- g) Mi mamá no me deja ir a la fiesta, _____ saqué bajas calificaciones.
h) Iré con Alan a la fiesta, _____ él es mi mejor amigo.
i) Me di cuenta de que no tenía dinero, _____ decidí no comprarme aquellos zapatos.
j) Pedí disculpas por mi inasistencia a las clases. _____ presenté el certificado médico correspondiente a la secretaria del colegio.

III. Subraya los conectores en los siguientes enunciados y reemplázalos por otros equivalentes: (5 puntos).

- a) Mi hermano me dijo que bajara las escaleras con sumo cuidado, en efecto, él se había caído allí un par de veces.

- b) Tuve que limpiar todo el piso con la lejía para que salieran las manchas, incluso, eché cera para eliminar el desagradable olor.

- c) Algunos meses del año son muy especiales, por ejemplo, diciembre, el mes de la Navidad.

- d) Compré regalos para mis hermanos, también para los ahijados de mis padres.

- e) Era una persona demasiado aburrida, o sea, siempre se sentía incómoda en las fiestas.

IV. Explica paso a paso cómo realizas tú las siguientes acciones. Utiliza conectores y subrávalos: (5 puntos).

Elaborar un mapa conceptual

Cambiar tu foto de perfil en facebook

Preparar tu desayuno

Hacer la limpieza de tu dormitorio

Prueba para cuarto grado de secundaria

PRUEBA SOBRE MARCADORES DEL DISCURSO CUARTO GRADO DE SECUNDARIA

Nombre: _____

Fecha: _____

Colegio: _____

Año: _____

Sección: _____

I. Completa el siguiente texto utilizando los marcadores del discurso presentados en el recuadro: (4 puntos).

dado que, por ejemplo, en consecuencia, puesto que, en cambio, más aún, ya que.

Hoy en día, con el trajín de la vida moderna, hemos dejado un poco la vieja costumbre de leer en nuestros ratos de ocio, el tema empeora, _____, con la opción de la televisión como entretenimiento. ¿Pero cuán importante es la lectura? La respuesta es que la lectura es muy importante; _____, aparte de entretenernos y darnos la oportunidad de aprender algo, nos ayuda a mantener sanas las neuronas de nuestro cerebro.

Así como nuestro cuerpo necesita ejercicios para flexibilizar los músculos y evitar que se atrofien, el cerebro necesita hacer gimnasia para que no le suceda lo mismo. La gimnasia consiste simplemente en leer las creaciones literarias, como _____ poemas, cuentos, novelas, o ensayos; _____ estos despierten la imaginación en el lector.

¿Cuál es el motivo más importante para leer? Según parece, leemos para informarnos sobre las últimas noticias, para aprender algo. Pero aquí estamos hablando de las lecturas en la hora de ocio; es aquí donde incidimos en dar importancia a la idea de leer piezas literarias para hacer trabajar al cerebro.

¿Y por qué temerle a la televisión que es entretenida, se apodera de nosotros durante horas y no nos cansa? Porque allí no empleamos la imaginación _____ la imagen y el sonido entran por ojos y oídos, y, _____, no queda mucho trabajo para el cerebro. _____, con la lectura todo lo recogemos con la vista y debemos procesar las palabras en el cerebro para convertirlas en imágenes.

(Fragmento adaptado de *Lectura y salud mental*, de Rolando Sifuentes).

II. Tacha los conectores mal empleados y escribe los que deben ir según el sentido de los enunciados: (6 puntos)

- Usted es un excelente arquitecto, ¿siempre quiso formar parte de esta profesión?
–No, de niño quería ser doctor. Por ejemplo, luego me di cuenta de que tenía talento para la arquitectura.
- El pueblo esperó que usted cumpla sus promesas, y por eso usted solo se dedicó a inaugurar pistas y puentes inacabados. ¿Qué nos puede decir al respecto?
–Que el país contaba con poquísimos recursos, asimismo, nosotros tratamos de reparar algunas cosas.
- ¿Qué lo motivó a realizar la campaña a favor del uso de bloqueadores solares?
–El daño ocasionado por los rayos ultravioleta. Las personas saben que los rayos del sol son dañinos para la piel, entonces, siguen saliendo en las horas de mayor radiación.
- Como animadora usted sabe que debe divertir a los asistentes. En conclusión, el día del certamen todos nos dimos cuenta de que estaba molesta. ¿Por qué?

–Porque tenía un problema familiar muy fuerte. A continuación, trataba en todo momento de animar a los asistentes. Pido disculpas si los incomodé.

III. Completa: (4 puntos).

A. Completa los espacios en blanco con los siguientes conectores aditivos: *es más, incluso, encima, además, por añadidura*, según corresponda. Ten en cuenta que sobra uno de ellos:

1. Yo conseguí un veinte porque era buen estudiante, y _____ asistía siempre a clase.
2. Es una trabajadora incansable. Se marcha a las once de la noche y _____ se lleva papeles a casa.
3. Al poco tiempo se dieron cuenta de que era un hombre sencillo, sano, serio y, _____, soltero.
4. Debemos llevar al niño al médico. Tiene mucha fiebre e, _____, ha comenzado a delirar.

B. Completa los espacios en blanco con los siguientes conectores consecutivos: *por tanto, por lo tanto, por consiguiente, entonces, así*, según corresponda. Ten en cuenta que sobra uno de ellos:

1. Efectivamente, el arte nos transmite verdad, y, _____, el arte es conocimiento.
2. Se ha ido la luz. _____, no funciona el televisor.
3. Había nacido el año en que se comenzó la construcción del puente, que fue el 1977, y tenía, _____, 34 años.
4. Nadie le ha planteado nada, _____, no ha tomado ninguna iniciativa.

IV. Redacta tu opinión acerca de los temas que se presentan a continuación. En cada caso debes utilizar mínimo tres de los conectores del recuadro: (6 puntos).

A propósito, Con todo, dicho esto, en efecto, en principio, para empezar, por un lado, por último, en primer lugar, por ejemplo...

A. Tema 1: “Las personas deben usar bloqueador solar”



Prueba para quinto grado de secundaria

**PRUEBA SOBRE MARCADORES DEL DISCURSO
QUINTO GRADO DE SECUNDARIA**

Nombre: _____

Fecha: _____

Colegio: _____

Año: _____

Sección: _____

I. Completa los espacios en blanco con los siguientes marcadores del discurso, según se indica en cada apartado: (4 puntos)

A. Comentadores: *pues, pues bien, así las cosas, dicho esto*, según corresponda:

1. He dicho que solemos comer mal; _____, a veces esos hábitos vienen determinados por la falta de instrucción en la escuela.
2. -A usted van a estar esperándola una cantidad de periodistas -dijo el hombre-. _____ tenga cuidado. Cualquier palabra de más puede costarle la vida a su cuñada.
3. Según el Fondo Monetario Internacional (FMI), la economía de nuestro país crecerá un 6,75% este año, la inflación rondará el 3,75%. _____, el sector financiero se mantendrá “sólido”, rentable y bien capitalizado. (Elcomercio.pe – Economía – 14/12/2011).
4. ¿Qué tienes?
- Nada
- _____ te noto un poco triste.

B. Conectores contraargumentativos: *por el contrario, en cambio, sin embargo, antes bien, no obstante*, según corresponda. Ten en cuenta que sobra uno de ellos:

1. María tiene mucho dinero. _____ no puede comprarse una casa.
2. Esa niña tiene los ojos negros y, _____, el pelo rubio.
3. No me agradan los perfumes fuertes. _____, me desagradan.
4. El calor me incomoda mucho. _____, recuerdo veranos muy agradables en los que compartí vivencias con mis primos.

C. Digresores: *a propósito y por cierto*.

1. No creo que vea a Juan en el acto académico de mañana. _____, me han dicho que se celebra a las doce, no a las once, como estaba previsto.
2. Tengo que ir al banco dentro de un rato. Y después al supermercado. A ver si tomo el taxi colectivo para volver a casa. _____, ¿qué taxi colectivo pasa por Plaza Veá?

II. Identifica en cada caso qué tipo de marcador del discurso es el término subrayado. Luego, reemplázalo por otro equivalente. (5 puntos)

1. La vida te sorprende a veces con deslumbrantes despertares: un día de lluvia, por ejemplo.
Tipo de marcador del discurso: _____
Se puede reemplazar por: _____

IV. Redacta un texto argumentativo en el que defiendas una de las siguientes ideas. Emplea conectores y subráyalos en el texto que escribas: (6 puntos)

- a. La importancia de la lectura para la formación de la persona**
- b. El cuidado de la piel en verano**

3.3.3. Experimentación

3.3.3.1. Cuestiones generales

Una vez diseñados los instrumentos y las rejillas de observación, procedimos a aplicar esos instrumentos, con el fin de recoger los datos necesarios para el análisis de los indicadores y las variables de la investigación. Así obtuvimos los resultados de los observables de los tres primeros instrumentos: «Los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional de Perú (DCN, 2008)», «Los marcadores del discurso y su tratamiento en los manuales escolares de educación secundaria de Perú» y «Los marcadores del discurso y su tratamiento en los manuales escolares de educación secundaria de Perú en relación con el Diseño Curricular Nacional», y los tabulamos, por medio de valores cuantitativos para describirlos y representarlos en tablas estadísticas (porcentajes). Del mismo modo procedimos con las pruebas: primero las aplicamos en los colegios y, luego, los resultados se analizaron en función de la rejilla de indicadores que se elaboró para tal fin (Instrumento: «Aplicación del conocimiento de los estudiantes de secundaria sobre los marcadores del discurso»). Durante la experimentación obtuvimos una serie de valores cuantitativos y cualitativos, que nos han permitido hacer el análisis *a posteriori* y contrastar con lo planteado en el análisis *a priori*.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:

ANÁLISIS A *POSTERIORI*

En este capítulo nos centramos en el análisis *a posteriori* de la experimentación realizada de acuerdo con los instrumentos que se propusieron y elaboraron en el análisis *a priori*. Es la fase de interpretación de los datos obtenidos y su discusión, por tanto, constituye la última etapa de la investigación.

Para el desarrollo de este capítulo tomaremos como referencia tres elementos o temas de estudio: el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008), los manuales escolares de Comunicación y Razonamiento verbal seleccionados y las pruebas aplicadas a los estudiantes de primer a quinto grado de secundaria, de colegios públicos, privados y parroquiales de Perú. Para cada elemento, como se explicó en el marco metodológico, elaboramos unos instrumentos para la recogida de información útil para nuestro análisis. Las rejillas o tablas de observación nos permitieron analizar los temas señalados según unos indicadores y variables que se formularon a partir de cuatro dimensiones de análisis: epistemológica, pedagógica, lingüística y cognitiva. De acuerdo con los datos obtenidos podremos, al mismo tiempo, validar una serie de supuestos planteados al contrastar el análisis *a priori* y el *a posteriori*.

Los datos obtenidos presentan el diagnóstico de la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de secundaria, principalmente;

pero también hemos creído necesario saber cómo se consideran y qué tratamiento reciben estos elementos lingüísticos en el currículo oficial, que es el que señala las directrices para el desarrollo de la Educación Básica Regular en sus distintas etapas. Este estudio es conveniente porque los manuales escolares existentes en el mercado peruano se elaboran tomando como referencia los contenidos para el área de Comunicación, dispuestos en el currículo oficial. Esto nos permitirá confrontar lo que contempla el Diseño Curricular Nacional de Perú y lo que se incluye en los manuales. Asimismo, las pruebas aplicadas nos han permitido recoger datos sobre el grado de conocimiento de los marcadores discursivos que poseen los alumnos de secundaria. A continuación, señalamos el orden en que se irán presentando los resultados según el elemento o tema analizado y la dimensión que se utilizó para la observación o estudio de cada uno de ellos:

1. Diseño Curricular Nacional (DCN 2008): dimensiones pedagógica y lingüística
2. Manuales escolares de Comunicación y Razonamiento verbal: dimensiones epistemológica, lingüística y pedagógica.
3. Relación entre el Diseño Curricular Nacional (DCN) y los manuales escolares: dimensión pedagógica.
4. Pruebas aplicadas a alumnos de primer a quinto grado de secundaria: dimensión cognitiva.

4.1. Los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional (DCN)

4.1.1. Dimensión pedagógica

1. Nombre del indicador: Los marcadores como competencia en el DCN.

Objetivo de observación: Determinar en qué competencia del área de Comunicación del DCN (capacidad, conocimiento, actitudes) se halla el tema de los marcadores del discurso.

Variables:

1. Si el tema de los marcadores del discurso está presente en al menos una de las competencias del área de Comunicación, interpreto que el DCN sí lo considera.

2. Si el tema de los marcadores del discurso no está presente en las competencias del área de Comunicación, interpreto que el DCN no lo considera.

Este indicador evidencia que en el Diseño Curricular Nacional el tema de los marcadores del discurso sí aparece en las competencias «conocimiento» y «capacidad» del área de Comunicación. En este caso se inserta como un tipo de «conocimiento» que los alumnos de primer, segundo y tercer grado de secundaria deben adquirir para lograr, a su vez, el desarrollo de las «capacidades» comunicativas. En cuarto y quinto grado de secundaria no se hace mención a los marcadores del discurso en ningún tipo de competencia.

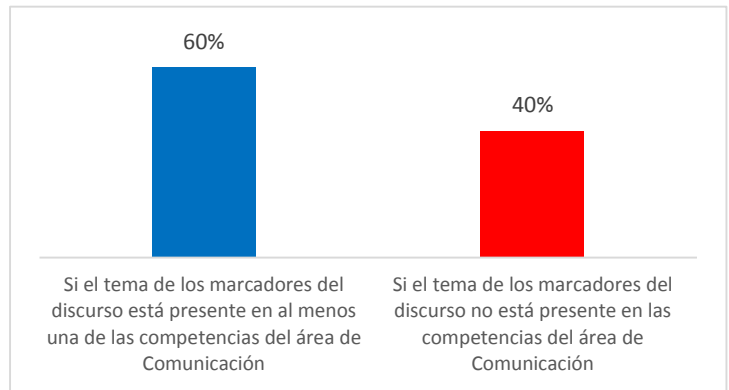


Figura 1. Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión pedagógica, indicador 1

2. Nombre del indicador: Los marcadores del discurso como capacidad en el DCN.

Objetivo de observación: En relación con las capacidades, determinar si el tema de los marcadores del discurso es considerado en las capacidades y de qué manera está presente en el DCN.

Variables:

1. Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Expresión y comprensión oral.
2. Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Comprensión de textos.
3. Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Producción de textos.

Como se muestra en la figura 2, de las tres «capacidades» («Expresión y comprensión oral», «Comprensión de textos» y «Producción de textos») que se desarrollan en el área de Comunicación, el Diseño Curricular Nacional considera a los marcadores del discurso solo dentro de la de «Producción de textos». Este criterio se aplica en primer, segundo y tercer grado de secundaria, en los que se incluye este contenido.

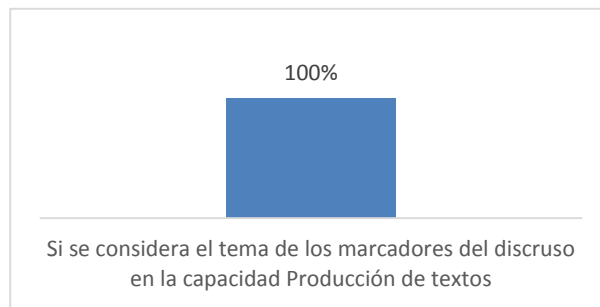


Figura 2. Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión pedagógica, indicador 2

4.1.2. Dimensión lingüística

1. Nombre del indicador: Los marcadores como conocimiento en el DCN.

Objetivo de observación: En relación con los conocimientos, determinar si el tema de los marcadores del discurso se incluye en los conocimientos del DCN y de qué manera.

Variables:

1. Si el tema de los marcadores del discurso se incluye en al menos uno de los conocimientos del DCN, considero que sí están presentes.
2. Si el tema de los marcadores del discurso no se incluye en los conocimientos del DCN, este no los considera.

Como ya se dijo, al analizar el indicador 1 de la dimensión pedagógica, el tema de los marcadores del discurso sí se propone como un tipo de conocimiento en el Diseño Curricular Nacional, es decir, sí se considera como un contenido lingüístico necesario que los alumnos de primer, segundo y tercer grado de secundaria deben dominar para el desarrollo de su competencia comunicativa.

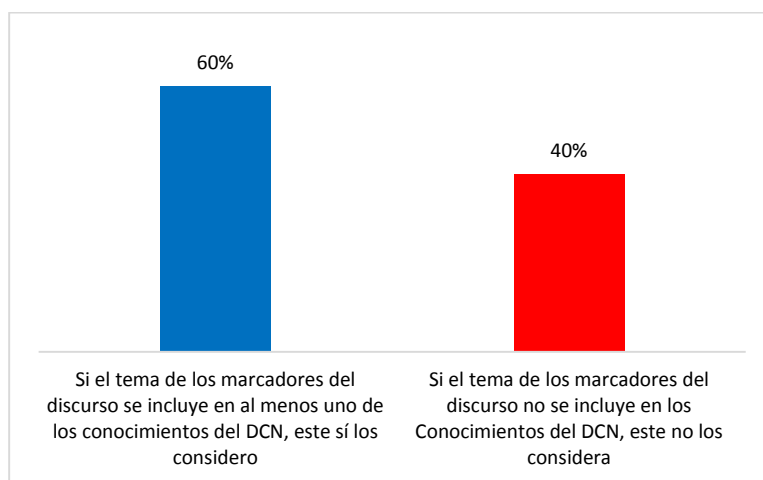


Figura 3. Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión lingüística, indicador 1

2. Nombre del indicador: Ubicación del tema de los marcadores del discurso dentro de la «expresión» (oral o escrita) propuesta por el DCN.

Objetivo de observación: Determinar en qué tipo de conocimiento señalado por el DCN está considerado el tema de los marcadores del discurso.

Variables:

1. Si el tema de los marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Discurso oral.
2. Si el tema de marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Técnicas de lectura y teoría del texto.
3. Si el tema de los marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Gramática y ortografía.

De los tres tipos de conocimiento que el Diseño Curricular Nacional propone para el área de Comunicación en secundaria, es el de «Gramática y ortografía» el que incluye a los marcadores del discurso, probablemente por su relación con la capacidad de «producción de textos». En ningún caso, se consideran dentro de «Técnicas de lectura y teoría del texto», conocimiento que está más ligado a la «comprensión de textos», o de «Discurso oral», relacionado con la capacidad de «Expresión y comprensión oral».

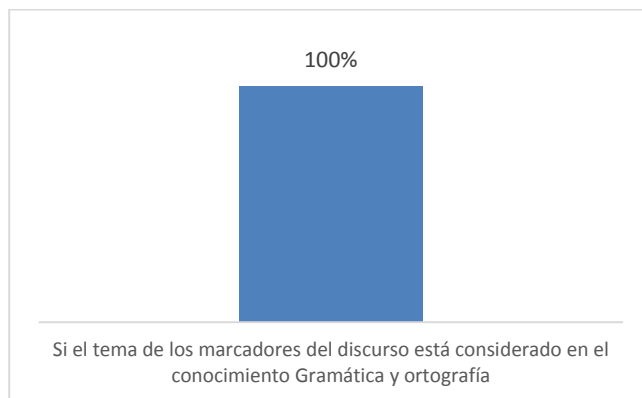


Figura 4. Datos totales de rejilla de observación de Diseño Curricular Nacional. Dimensión lingüística, indicador 2

4.1.3. Interpretación de los resultados

De acuerdo con los datos recogidos del análisis de las dimensiones pedagógica y lingüística, que se aplican para reconocer la presencia o ausencia del tema de los marcadores del discurso en el Diseño Curricular Nacional de Perú (DCN 2008), tenemos que este contenido se propone en el currículo oficial como un tipo de conocimiento que los alumnos de secundaria deberán aprender para desarrollar una o varias capacidades comunicativas. Por tanto, desde el punto de vista pedagógico, el tema de los marcadores del discurso se incluye tanto conocimiento como capacidad.

Como conocimiento aparece en «Gramática y ortografía» y como capacidad en «Producción de textos». Según el DCN (2008: 342):

Los conocimientos previstos en el área son un soporte para desarrollar las capacidades comunicativas; por lo tanto, su tratamiento se realizará a partir de situaciones de interacción comunicativa y no de manera descontextualizada. Sólo con fines pedagógicos, tales conocimientos se han organizado en discurso oral, técnicas de lectura y teoría del texto, gramática y ortografía, lenguaje audiovisual y literatura. En el proceso de programación y en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, las capacidades, las actitudes y los conocimientos se desarrollan en forma articulada.

En este sentido, los indicadores propuestos para el estudio de la dimensión pedagógica se cumplen parcialmente, pues el tema de los marcadores del discurso solo se incluye como conocimiento del DCN en los tres primeros grados de secundaria («conectores temporales» en primero, «conectores lógicos» en segundo y «conectores de adición y oposición» en tercero), más no en cuarto y quinto. En cuanto a la «capacidad» que se pretende desarrollar con estos conocimientos sobre los marcadores del discurso, tenemos que todos ellos se orientan a la de la «producción de textos», sobre todo, escritos. Además, se percibe que «conocimientos» y «capacidad» se complementan, a pesar de que esta relación no se señala expresamente en el DCN. En este punto cabe añadir que los tipos de conectores señalados en primer, segundo y tercer grado de secundaria se proponen para la enseñanza de diferentes tipos de textos, especialmente, narrativos, expositivos y descriptivos.

Desde el punto de vista lingüístico, el tratamiento de los marcadores discursivos, como conocimiento, es bastante limitado y, de alguna manera, inapropiado, pues se incluyen tipos de conectores sin hacer antes una referencia general a la definición de conector y sus características lingüísticas. Asimismo, no hay una secuencia de contenidos articulada que persiga un objetivo claro para la enseñanza de estos elementos en el aula de Comunicación, en los cinco grados de la secundaria, o, al menos, en los tres en los que sí se considera este contenido.

4.2. Los marcadores del discurso en los manuales escolares seleccionados

Antes de mostrar e interpretar los resultados obtenidos en la experimentación, según las dimensiones de análisis propuestas, haremos una breve referencia a la estructura y las principales características de los manuales seleccionados, tanto de Comunicación como de Razonamiento verbal, así como una descripción del tratamiento de los marcadores del discurso en estos materiales educativos.

4.2.1. Características generales de los manuales escolares

Los manuales escolares estudiados (anexo 2) pertenecen a siete editoriales presentes en el mercado peruano, que se emplean en el área de Comunicación de secundaria, dentro de la cual se incluye la asignatura de Razonamiento verbal⁶⁶: para colegios públicos, Santillana (*Comunicación 1, 2, 4 y 5* del 2008 y del 2012), Norma (*Comunicación 3* del 2008) y Bruño (*Comunicación 3* del 2012); para los colegios privados y parroquiales, Santillana (*Comunicación Innova 1, 2, 3, 4 y 5* del 2009, *Comunicación Hipervínculos 1, 2, 3, 4 y 5* del 2011 y *Razonamiento Verbal 1, 2, 3, 4 y 5* del 2006 al 2010, respectivamente), Norma (*Comunicación 3, 4 y 5* del 2010), SM (serie *Ser y aprender 1, 2 y 3* del 2011), Pamer (*Comunicación-Sociales 1, 2, 3, 4 y 5* del 2012), COREFO (*Razonamiento Verbal. Letras y signos I, II, III, IV y V* del 2011) y San Marcos (*Aptitud Verbal. Desarrollo del pensamiento 1, 2, 3, 4 y 5* del 2011).

Entre los manuales revisados, tenemos libros del estudiante y guías metodológicas para el profesor, libro del docente o recurso del docente tanto para Comunicación como para Razonamiento verbal. En los textos del estudiante, el tratamiento de los contenidos y las actividades se orienta al desarrollo articulado de las capacidades del área: «Expresión y comprensión oral», «Comprensión lectora» y «Producción de textos», que tienen como finalidad el logro y desarrollo de la competencia comunicativa. Del mismo modo, los contenidos y las actividades articulan los distintos componentes del área: «Comunicación oral», «Comunicación

⁶⁶En ocasiones, los temas de Razonamiento Verbal se incluyen en el libro del área de Comunicación; en otras, en cambio, aparecen en el libro elaborado especialmente para desarrollar solo este tipo de contenido.

escrita», «Comunicación audiovisual» y «Literatura», que se desarrollan en diversas unidades de aprendizaje propuestas en cada manual. Para nuestro estudio seleccionamos los libros del estudiante de Santillana (*Comunicación 1, 2, 4 y 5* del 2008 y del 2012), Norma (*Comunicación 3* del 2008) y Bruño (*Comunicación 3* del 2012), Pamer (*Comunicación-Sociales 1, 2, 3, 4 y 5* del 2012), Santillana (*Razonamiento Verbal 1, 2, 3, 4 y 5* del 2006 y el 2010, respectivamente).

Por su parte la guía metodológica o el libro del docente, además de reproducir íntegramente el libro del alumno, incluye información relevante para la programación de los contenidos, suele ofrecer orientaciones del Diseño Curricular Nacional, secuencia de contenidos por ciclo y propuesta de programación, así como información complementaria que ayuda a conectar con otras áreas, actividades de ampliación, recomendación de otros materiales, bibliografía y direcciones de Internet. En este grupo, tenemos los de Santillana (*Comunicación Innova 1, 2, 3, 4 y 5* del 2009, *Comunicación Hipervínculos 1, 2, 3, 4 y 5* del 2011), Norma (*Comunicación 3, 4 y 5* del 2010), SM (serie *Ser y aprender 1, 2 y 3* del 2011), COREFO (*Razonamiento Verbal. Letras y signos I, II, III, IV y V* del 2011) y San Marcos (*Aptitud Verbal. Desarrollo del pensamiento 1, 2, 3, 4 y 5* del 2011).

La mayoría de los manuales presenta una serie de rasgos comunes, no solo en cuanto a los contenidos, que intentan ajustarse según lo establecido por el currículo oficial, sino también en lo que se refiere a la secuencia y el tratamiento de los mismos. Casi todos procuran seguir el enfoque comunicativo funcional, tanto en la forma de desarrollar las unidades didácticas como en la metodología de trabajo. Asimismo, no se aprecia profundización en el tratamiento de los contenidos ni variación en los tipos de actividades que se proponen a los alumnos.

4.2.2. Descripción del tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales escolares

A continuación describimos el tratamiento que reciben los marcadores del discurso en los manuales escolares seleccionados, para lo cual hemos tomado en cuenta la estructuración de los contenidos y de las actividades que se sigue en cada

uno de ellos. Empezamos por los de Comunicación y seguimos con los de Razonamiento verbal.

Manuales de Comunicación

***Comunicación 1, 2, 3, 4 y 5* (Gobierno de Perú – Santillana S. A. y Grupo Editorial Norma S. A. C., 2008)**

Estos libros del estudiante, editados en febrero de 2008, forman parte de los materiales educativos que el Gobierno de Perú distribuye gratuitamente a los estudiantes de secundaria de todas las Instituciones Educativas públicas a nivel nacional, los de *Comunicación 1, 2, 4 y 5* han sido elaborados por el Grupo Editorial Santillana y el de *Comunicación 3* por editorial Norma. Todos ellos responden al enfoque del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular de 2008, vigente actualmente en este país. Como dijimos en el capítulo anterior, este documento oficial pone énfasis en el desarrollo de «capacidades comunicativas para actuar de manera asertiva, creativa y crítica. Asimismo, incentiva los valores y las actitudes que promuevan la comunicación libre y respetuosa» (*Comunicación 1*, 2008: 3)

Por un lado, estos libros tienen como objetivo promover el desarrollo de las capacidades fundamentales: pensamiento creativo y crítico, solución de problemas y toma de decisiones, y, por otro, el desarrollo de las capacidades del área de Comunicación: expresión y comprensión oral (comprende la expresión oral, la capacidad de escucha y las formas de expresión no verbal: gestual, corporal, gráfico plástica, simbólica y otras), comprensión lectora (implica encontrar sentido al texto e incluye estrategias para identificar la información importante, hacer inferencias, sacar conclusiones, emitir juicios críticos, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso de comprensión) y producción de textos (considera la capacidad de expresar por escrito sentimientos, opiniones, experiencias o fantasías, etc.).

El desarrollo de estas capacidades se promueve a través de los componentes del área de Comunicación (comunicación oral, comunicación escrita, comunicación

audiovisual y Literatura) y de los valores propios del área (respeto de las ideas de los demás, cuidado en empleo del código, respeto por la diversidad lingüística y respeto por las convenciones de participación). De ahí que cada texto se organiza en nueve unidades o proyectos que plantean una secuencia didáctica para el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes, repartidos de la siguiente manera: comprensión lectora (leemos y comprendemos, descubrimos nuevas palabras), comunicación oral (hablamos y escuchamos), comunicación escrita (producimos tipos de textos, adquirimos y usamos herramientas para escribir), comunicación audiovisual (usamos más códigos), literatura (leemos más), evaluación (actividades de evaluación), contenidos regionales (visitamos nuestras regiones), talleres (creación/técnicas de aprendizaje).

En lo que se refiere a los marcadores del discurso, estos elementos son reconocidos entre los contenidos de estos manuales con el nombre de «conectores» y se conciben como «herramientas del lenguaje» que se emplean para producir diferentes tipos de texto. La referencia a estas unidades se hace, generalmente, dentro del componente «Comunicación escrita», aunque en ocasiones se alude a ellos en algunas actividades de comprensión lectora; no es frecuente que aparezcan entre los contenidos que se enseñan en el componente de comunicación oral. En las unidades de enseñanza-aprendizaje propias del componente de «comunicación escrita» se plantea siempre una actividad en torno al tipo de texto que van a escribir los alumnos. La producción de textos comprende, por lo general, los siguientes pasos: observación del texto modelo (aunque en ocasiones no aparece), preparación de las herramientas, organización de las ideas, selección de ideas y datos, búsqueda de oraciones y palabras, redacción del borrador, corrección, evaluación y presentación.

En *Comunicación 1* y *2* se sigue una secuencia que parte de una breve presentación de las «herramientas del lenguaje» que los alumnos van a emplear en la redacción de sus textos. En este caso, aparece una breve explicación sobre los «conectores», la referencia a algunos de ellos y ejemplos para ilustrar su uso; luego, se dan las pautas para organizar las ideas antes de hacer el «borrador» del texto. A continuación, el alumno redactará el borrador de su texto valiéndose solo de las herramientas del lenguaje que ha aprendido, pues en las distintas actividades de

aprendizaje que se proponen no figura un marco teórico ni ejemplos sobre el tipo de texto que el alumno va a escribir. Una vez que el borrador esté listo, este pasará por las fases de revisión, corrección y evaluación. Finalmente, el texto será publicado, es decir, «se pasa en limpio» y luego lo expondrán a los compañeros de clase o lo colocarán en el periódico mural.

En *Comunicación 4 y 5*, el tratamiento de los conectores sigue siendo el de «herramientas del lenguaje», pero presenta un grado de complejidad mayor en relación con el planteado en los libros anteriores: aparece una descripción más detallada de los «conectores» y su clasificación más específica; en cuanto a la secuencia que se sigue en la actividad de redacción se nota una cierta variación. A diferencia de *Comunicación 1 y 2*, esta vez se presenta una introducción, que incluye un ejemplo y un breve marco teórico del tipo de texto que el alumno va a escribir; luego, se sigue una serie de pasos: selección del tema, toma de decisiones sobre la tarea de redacción –esto supone planificar la actividad de producción textual–, presentación más detallada de las herramientas del lenguaje que se van a emplear, diseño de un plan sobre cómo organizar la información recogida, redacción del borrador del texto, revisión, corrección y publicación.

Tenemos, pues, que en el libro *Comunicación 1* de Santillana, de las nueve unidades dedicadas a la «comunicación escrita», siete incluyen los conectores entre las «herramientas del lenguaje» que los alumnos van a utilizar en las actividades propuestas para la producción de textos. La unidad 1 plantea el uso de los «conectores de secuencia» para la redacción de una receta. En el texto se dice que este tipo de conectores se emplea para explicar un proceso, en cuanto que «son palabras y expresiones que sirven para explicar la idea de orden»; y se citan algunos de estos conectores: «*primero, a continuación, más tarde, luego...*» (*Comunicación 1*, 2008: 18). Cabe indicar que en relación con este tipo de conectores, en la misma unidad se incluye el contenido que se refiere al uso de la coma (,); en concreto, se recomiendan dos usos: colocarla después de los conectores: «*Primero, echa el ají. A continuación, agrega la cebolla*», que de alguna manera sirve para advertir que se trata de elementos no integrados en la oración, y recurrir a ella para separar los elementos de una enumeración: «*Yuca sancochada, zarandaja, choclo desgranado,*

lechuga». De ahí que en la actividad propuesta para la elaboración de una receta, el alumno deberá organizar la información con ayuda de los «conectores de secuencia» para indicar el orden de las acciones que va a seguir.

En la unidad 3, se encomienda la tarea de redacción de un acta de debate; para ello, el alumno empleará los «conectores de adición» como herramientas del lenguaje. Estos conectores se conciben como «palabras o grupos de palabras que sirven para agregar o añadir ideas: *y, ni, también, asimismo, además, por otro lado, inclusive, hasta, por otra parte...*» (*Comunicación 1*, 2008: 68). En este sentido, se incide en el uso de los diversos conectores de adición como *es más, más aún, aparte de ello, también*, etc. para evitar las repeticiones; asimismo, durante la revisión del borrador se pregunta al alumno si ha empleado los «conectores de adición» para relacionar las ideas de su texto, en la medida que le han servido para sumar información (*Comunicación 1*, 2008: 69).

Si bien en la unidad 4 se propone la elaboración de un texto instructivo, como la receta que se escribió en la primera unidad y en la que se emplearon los «conectores de secuencia», en este caso no se hace referencia a ningún tipo de conector y los temas del texto instructivo son más variados: «llamar por teléfono público», «jugar fulbito», «realizar un experimento», «cambiar una llanta (neumático)» o una acción acerca de la cual el alumno considere que deben escribirse instrucciones. Entre las «herramientas del lenguaje» que se sugieren en la unidad 5, para la redacción de una fábula, se incluyen los «conectores de tiempo»: *antes, antes de que, con anterioridad, después de que, más tarde, a continuación...*, con el fin de establecer relaciones temporales, tomando como referencia un hecho o punto en el tiempo (*Comunicación 1*, 2008: 120). En la unidad 6 se incluyen los «conectores espaciales»: *antes de, anterior a, después de, posterior a, delante de, debajo de...* como «herramientas del lenguaje» para producir textos descriptivos (*Comunicación 1*, 2008: 148). En la unidad 7 se alude nuevamente a los «conectores temporales»: «grupo de palabras y expresiones que ordenan los hechos en el tiempo», pero esta vez se emplearán para la redacción de cuentos tradicionales o populares. Además, se amplía la lista de este tipo de conectores: *más temprano, antes de que, con*

anterioridad, de pronto, al mismo tiempo, por la tarde, más tarde, tras de que, al día siguiente... (*Comunicación 1*, 2008: 174)

En la unidad 8 se incide en el uso de los «conectores de oposición»: *pero, sin embargo, sino, no obstante, sino, aunque, mas, a pesar de ello*, para relacionar las ideas dentro de una noticia, aunque se sugiere también el empleo de los conectores estudiados en las unidades anteriores (*Comunicación 1*, 2008: 198). En la siguiente y última unidad de este libro, la tarea de composición escrita será la de redactar una carta al director, ya sea para exponer un hecho, expresar una queja o una felicitación, explicar la opinión sobre un tema concreto, etc.; en esta actividad, el alumno se ha de familiarizar con los «conectores de causa y consecuencia», entendidos estos como «el grupo de palabras o expresiones que relacionan dos oraciones o dos proposiciones donde la segunda es causa o consecuencia de la primera». Entre los conectores de causa figuran: *porque, pues, puesto que, debido a que, en vista de que, ya que, a causa de que, por el hecho de que...*; y entre los de consecuencia: *por lo tanto, por eso, por consiguiente, por ello, en consecuencia, por ende, de modo que, entonces...* Estas unidades, le serán útiles al alumno para relacionar las ideas que expresen las razones de su opinión (*Comunicación 1*, 2008: 222).

En el libro *Comunicación 2*, solo se hace referencia explícita a los «conectores» en la unidad 3. En esta ocasión, se propone nuevamente el uso de los «conectores de tiempo», para la elaboración de un «relato de experiencias personales». En el marco teórico en que se plantea este contenido, se define de forma sencilla el término conector como la palabra que relaciona o conecta las ideas expresadas en un texto y se dice que a veces usamos conectores de tiempo para indicar los distintos momentos de la narración. Entre ellos, se citan: *de inmediato, un día, al poco rato, al momento, al día siguiente, por la tarde, al instante...* (*Comunicación 2*, 2008: 70).

En el caso del libro *Comunicación 3*, editado por Norma (2008), no aparece el tema de los conectores como un contenido. El libro se divide en 12 unidades, cada una de las cuales comprende seis partes: la «sección inicial», la «sección central» – que incluye «comprensión lectora», «producción de textos», «normativa» (gramática

oracional y ortografía), «comunicación oral», «literatura» y «comunicación audiovisual»–, la parte correspondiente a «evaluación y metacognición», la «sección de contenidos regionales», la «sección taller» y la «información complementaria».

En algunas unidades se alude al uso de los «conectores» en el apartado de «producción de textos». Por ejemplo, en la unidad 2, en la autoevaluación de la actividad del «resumen de textos literarios» se le pregunta al alumno si utilizó correctamente los conectores para unir los hechos, pero no se desarrolla ningún contenido sobre estos elementos (Norma, *Comunicación 3*, 2008: 35); asimismo, en la unidad 10, en la actividad de «la descripción de procesos», en la etapa de planificación del texto, paso 2, se le dice al alumno: «Elabora con la información del esquema de tu descripción de un proceso (paso 1). Utiliza conectores de secuencia (*primero, para empezar, luego, a continuación, finalmente*, etc.) para darle coherencia a tu texto» (Norma, *Comunicación 3*, 2008: 204).

En *Comunicación 4* y *5*, de Santillana, el tratamiento de los conectores sigue siendo el de «herramientas del lenguaje» que adquirimos y usamos para escribir, pero presenta un grado de complejidad mayor en relación con el planteado en los libros anteriores: aparece una descripción más detallada de los conectores y su clasificación más específica; en cuanto a la secuencia que se sigue en la actividad de redacción se nota una cierta variación. A diferencia de los libros anteriores, se ofrece a manera de introducción un ejemplo y un breve marco teórico del tipo de texto que el alumno va a escribir; luego, se señala una serie de pasos: selección del tema, toma de decisiones sobre la tarea de redacción –esto supone planificar la actividad de producción textual–, presentación más detallada de las herramientas del lenguaje que se van a emplear, diseño de un plan sobre cómo organizar la información recogida, redacción del borrador del texto, revisión, corrección y publicación.

En *Comunicación 4*, se retoma el uso de los «conectores» en la elaboración de otros tipos de textos, específicamente, en las unidades 1, 4, 7 y 8. Si bien en las unidades 2 y 3 no se emplean los conectores en la producción de textos, sí se alude a hechos de la cohesión como las referencias (anáfora, catáfora, elipsis) en la unidad 2 y a la coherencia textual (orden y relación de las ideas en un texto) en la unidad 3; en

el resto de unidades (5, 6 y 9), se incide más en el uso de los signos de puntuación como «herramientas del lenguaje» para la composición de los textos.

En concreto, en la unidad 1 los alumnos emplearán los «conectores» para la redacción de un ensayo; los conectores se concebirán como el «grupo de palabras y expresiones que relacionan o conectan oraciones para que un texto tenga sentido» (*Comunicación 4*, 2008: 14) y tendrán en cuenta las relaciones de conexión y los elementos que expresan tal conexión. Así, se enseñan los «conectores de causa» (indican un motivo): *porque, ya que, dado que, puesto que...*, «de consecuencia» (manifiestan un efecto): *por eso, entonces, por ello, luego, en conclusión, en consecuencia...*, «de adición» (añaden información): *además, también, más aún, incluso, aparte de ello, por otro lado...*, «de ejemplificación» (presentan información específica): *por ejemplo, a continuación, así como, verbigracia...* Al final de la actividad, el alumno se preguntará si ha establecido relaciones coherentes entre las oraciones, es decir, si ha empleado los conectores. Además, en la actividad de comprensión lectora de esta unidad, se plantean preguntas sobre el uso de estos elementos en el texto leído (*Comunicación 4*, 2008: 12, 14 y 15).

En la unidad 4, los alumnos aprenderán a redactar un currículum. En este caso, se incluye el uso de los «conectores gramaticales» como la preposición y la conjunción (*Comunicación 4*, 2008: 95), pero no se habla para nada de los conectores discursivos, tal como se han considerado hasta ahora. En cambio, en la unidad 7, entre las «herramientas del lenguaje» para escribir una entrevista, se incorporan los «conectores de oposición y contraste». Los primeros expresan exclusión de ideas en algún grado: *por el contrario, por otra parte, en cambio, de otra manera, por otro lado*, etc.; los segundos señalan restricción en la expresión de una idea: *sin embargo, pero, más, no obstante*, etc. (*Comunicación 4*, 2008: 184). En la unidad 8, para la redacción de un artículo de opinión los alumnos deberán aprender a utilizar los «operadores y organizadores textuales o discursivos»; se incluye así otro tipo de marcadores del discurso. Según el libro analizado, los operadores «guían la interpretación de las oraciones que presentan» y se emplean para presentar el tema: *en cuanto a, sobre, relacionado con...* o la voz del enunciado: *según, de acuerdo con...*; para introducir una perspectiva de interpretación: *científicamente*,

jurídicamente, socialmente, etc.; para ubicar el marco espacial o temporal: *en el norte, en el siglo pasado* (*Comunicación 4*, 2008: 210). Los organizadores, por su parte, «sirven para organizar las partes del texto». En este sentido, indican el inicio de una idea: *para empezar, en principio, bueno...* y su cierre o final: *finalmente, por último, en resumen, en conclusión...*; presentan la información de forma ordenada: *por un lado, en primer lugar, por último, por otro lado...* (*Ibidem*).

En el libro *Comunicación 5*, solo la unidad 8 sugiere el uso de los «operadores textuales» para la redacción de la «hoja de vida». Así, se dice que, además de los conectores, los operadores textuales son elementos lingüísticos que sirven para relacionar las ideas de un texto. Los operadores del discurso se definen, según los contenidos expuestos en el libro, como «frases o expresiones que introducen uno o varios enunciados. Estas frases señalan las condiciones desde las cuales deben interpretarse dichos enunciados. Las instrucciones de interpretación pueden referirse a diferentes elementos» (*Comunicación 5*, 2008: 212). Se citan los siguientes ejemplos, en los que los operadores del discurso son señalados en el libro con negrita:

A la voz responsable de la veracidad del enunciado: ***Según Copérnico***, la Tierra gira alrededor del Sol.

A la perspectiva desde la que debe interpretarse la información: ***Moralmente***, las guerras son reprobables.

Luego, se añade que «el carácter esquemático de una “hoja de vida” permite incluir “operadores”», sobre todo, en la parte en la que la persona presenta su perfil profesional. De ahí que en la actividad de revisión del borrador de la «hoja de vida» aparece la siguiente interrogación dirigida al alumno: «¿Has utilizado los operadores textuales cuando fue necesario?» (*Comunicación 5*, 2008: 213).

Además, en este libro encontramos los dos únicos casos en los que los conectores se incluyen como «herramientas del lenguaje» en actividades del componente de «comunicación oral». Específicamente, en la unidad 2, para la elaboración de una exposición argumentativa se sugiere el uso de los «conectores de

causa y consecuencia», y en la unidad 3, se propone el empleo de los conectores en general para la composición de un relato.

En general, podríamos decir que en la serie *Comunicación 1, 2, 4 y 5* de Santillana (edición oficial para los colegios públicos de Perú), el tema de los «conectores» se incluye en el apartado «comunicación escrita» que desarrolla la capacidad de producción de textos. En distintas unidades de los libros de los cinco grados de educación secundaria que se han revisado, se suele hacer mención a los siguientes conectores:

Conectores de secuencia (*primero, más tarde, ...*)

Conectores de adición (*también, además, por otro lado, inclusive, ...*)

Conectores de tiempo (*antes, antes de que, después de que, ...*)

Conectores espaciales (*antes, anterior a, después de, ...*)

Conectores temporales (*más temprano, antes de que, de pronto, al mismo tiempo, ...*)

Conectores de oposición (*pero, sin embargo, aunque, ...*)

Conectores de causa (*debido a que, a causa de que, ...*)

Como se ha dicho en otro momento, estos elementos solo se mencionan. En muy pocas ocasiones aparece una breve descripción sobre ellos y a veces no se definen; solo se ejemplifican con oraciones muy simples y nada más. Supuestamente, el conocimiento y aprendizaje de estos conectores le ayudarán al alumno a redactar diferentes tipos de texto, pero no se les ofrece más información ni una explicación más detallada sobre el uso de esos elementos en tipos de texto concretos.

Comunicación 1, 2, 3, 4 y 5 (Gobierno de Perú - Santillana S. A. y Asociación Editorial Bruño, 2012)

En mayo de 2012, el Ministerio de Educación de Perú publica una nueva edición de los libros del estudiante *Comunicación 1, 2, 4 y 5*, elaborados también por el Grupo Editorial Santillana, que se distribuyen gratuitamente a los alumnos de

secundaria de todas las instituciones educativas públicas a nivel nacional. Esta vez *Comunicación 3* fue elaborado por editorial Bruño.

Los nuevos libros de Santillana se organizan, principalmente, en dos secciones: inicial, por medio de la cual se hace una introducción a cada una de las ocho unidades de las que se compone el libro, y central que incluye «introducción/lectura y actividades de comprensión», «Técnicas de lectura y teoría del texto», «Discurso oral», «Gramática», «Ortografía», «Producción escrita», «lenguaje audiovisual», «literatura» y «Cierre». Finalmente, presenta otras dos partes: «proyecto de aprendizaje» y «Evaluación y metacognición».

En lo que se refiere a los marcadores del discurso, estos elementos se siguen utilizando con el nombre de «conectores» y se incluyen como un contenido de «Gramática». En *Comunicación 1*, en concreto, el tema de los conectores se desarrolla en el apartado «Gramática» en la unidad 4 («experiencias para compartir»), que se concentra en la narración de anécdotas tanto en el «discurso oral» como en la «producción escrita». En este caso, además de ofrecer una definición de conectores, el libro se centra en los «conectores temporales» y su uso en la composición de anécdotas (*Comunicación 1*, 2012: 106):

Los **conectores** son palabras que nos permiten establecer relaciones entre las ideas de un texto. De esta manera, aquellas adquieren una coherencia lógica y así, el texto tiene sentido. Entre los conectores que ayudan a establecer las relaciones entre las ideas al interior de un texto, están los **conectores temporales**. Estos expresan una relación de anterioridad, simultaneidad o posterioridad entre las ideas.

- a. **De anterioridad:** *antes, antes de, antes que, al comienzo, primero, anteriormente, con anterioridad, en primer lugar, etc.* Ejemplo: *Carmela trajo dos libros para donar. Anteriormente, ya había traído otros.*

Lo que está después del conector sucedió antes en el tiempo.

- b. **De simultaneidad:** *al mismo tiempo, al instante, entre tanto, mientras, simultáneamente, etc.* Ejemplo: *Empezamos el examen a las ocho. Al mismo tiempo, nuestros compañeros del segundo grado también eran evaluados en su salón.*

Lo que está antes del conector sucede al mismo tiempo que lo que está después.

- c. **De posterioridad:** *después, luego, más adelante, más tarde, en seguida, a continuación, etc.* Ejemplo: *Rita busca a su mascota por las calles cercanas a su casa. Más adelante la buscará por todo el pueblo hasta encontrarla.*
Lo que aparece después del conector sucedió después en el tiempo.

En *Comunicación 2*, el tema de los conectores se trata en las unidades 5 («Para no olvidar») y 6 («producto peruano» en el relato de experiencias personales). En la unidad 5 se desarrolla el tema de los «conectores temporales» (*Comunicación 2*, 2012: 134) y el alumno los emplea como recurso para la redacción de la «crónica periodística».

Los **conectores temporales** expresan cuándo sucedieron los hechos. De acuerdo con la relación que establecen pueden ser:

- a. **Conectores temporales de anterioridad** expresan que el suceso que se nombra después del conector sucedió antes en el tiempo: Ejemplo:
*Desde cuando llegué a este lugar, **hace casi cinco años**, no había sentido tanto frío.*
Algunos conectores de anterioridad son *antes, en primer lugar, primero, anteriormente, previamente, etc.*
- b. **Conectores temporales de simultaneidad** expresan que el hecho que se nombra antes del conector sucedió al mismo tiempo que lo que se nombra después. Ejemplo:
*Mi hermana estudiaba Matemática **mientras** yo dibujaba un mapa.*
Algunos conectores de simultaneidad son *en ese momento, mientras, simultáneamente.*
- c. **Conectores temporales de posterioridad:** expresan que el suceso que se nombra después del conector ocurrió después en el tiempo. Ejemplo:
***Al cabo de tres semanas**, recordé dónde había dejado las llaves.*
Algunos conectores de posterioridad son *a continuación, en seguida, después, luego, más tarde.*

En la unidad 6 se desarrolla el tema de los «conectores lógicos» (*Comunicación 2*, 2012: 162), pero no se aplican a ningún tipo de texto, como en el caso de los «conectores temporales»:

Los **conectores lógicos** son palabras que nos permiten establecer relaciones entre las ideas de un texto y lograr así la coherencia.

La coherencia es la relación lógica y adecuada de las partes que forman un todo, de manera que no haya contradicción entre ellas. Por ejemplo, hay coherencia en un texto cuando se desarrolla el tema y las ideas se van relacionando unas con otras sin contradecirse ni oponerse.

Algunas clases de conectores lógicos son las siguientes:

Tipo de conector	Conectores lógicos	Ejemplo
De causa (señala la razón y el motivo)	<i>pues, ya que, debido a que, a causa de, puesto que, dado que.</i>	No pudo hacer un buen reportaje, <i>pues</i> no había reunido suficiente información.
De consecuencia (señala el efecto o el resultado)	<i>por eso, por lo tanto, así, entonces, en consecuencia, de este modo, de modo que, de manera que, en conclusión, por consiguiente, por ese motivo.</i>	Manuel es muy alegre; <i>por eso</i> , les simpatiza a sus compañeros de trabajo.

El manual *Comunicación 3*, editado por Bruño, comprende nueve unidades en las que se desarrollan seis tipos de contenido: «Expresión y comprensión oral», «Comprensión de textos», «Producción de textos», «Organizadores visuales», «Proyectos de aprendizaje» y «Evaluación y metacognición». El tema de los marcadores del discurso se desarrolla en dos unidades dentro del contenido «Producción de textos»: «conectores» en la unidad 8 («Redactamos textos teatrales basados en casos de la vida real») y «conectores de oposición» en la unidad 9 («Elaboramos reseñas sobre las obras literarias del plan lector»). En la unidad 8, se hace una breve referencia al tema de los conectores, que se desarrolla partir de un texto corto en el que aparecen algunos de estos elementos subrayados. Luego se interpela al alumnos con la siguiente pregunta: «Qué función cumplen las palabras resaltadas? ¿Qué pasaría si las omitimos?», para lo cual se ofrece la siguiente información:

Los conectores son palabras o expresiones que relacionan unos enunciados con otros para lograr cohesión textual. Además, señalan las relaciones lógico-semánticas que se producen entre los enunciados para facilitar la comprensión del texto.

Existen muchas clases de conectores: de adición (para agregar algo), de contraste (para indicar oposición), de consecuencia (indicar el efecto de algo), de secuencia (señalan una sucesión en el tiempo) (*Comunicación 3*, 2012: 219).

Luego se centra en los conectores de adición que «expresan conjunción entre enunciados o suma de información. Por ejemplo: Sofía se acercó con su gorro **y** su mochila en la espalda; **además**, en la mano llevaba un ramo de flores, Comer en exceso, **sobre todo** grasas y carbohidratos, hace daño a la salud, No solo trajo víveres, **también** curó a los heridos, Otra vez tarde; **en adelante** tendrás más descuentos» (*Comunicación 3*, 2012: 219). Y al mismo tiempo, se presenta una lista de este tipo de conectores: *y, además, también, más, aún, por otra parte, sobre todo, asimismo, igualmente, otro aspecto, desde luego, de la misma manera, por otro lado, es más, es decir, o sea, al mismo tiempo, en adelante, otra vez, por otro lado, en definitiva, en resumen, entonces*, etc. (Ibidem).

En la unidad 9, la presentación del tema de los marcadores es de forma similar a la descrita anteriormente: en un texto corto el alumno ha de reconocer los «conectores de oposición». Luego se explica que esas palabras reciben tal denominación porque «enlazan una idea con una segunda que contrasta con la anterior» (*Comunicación 3*, 2012: 246), y se añade una lista de este tipo de conectores: *«por el contrario, por otra parte, pero, sin embargo, no obstante, aunque, ahora bien, excepto, mas, en cambio, de otra manera, antes bien, después de todo, con todo, fuera de, mientras que, aun cuando, al contrario de, por otro lado, en contraste con»* con algunos ejemplos: «Ella se ve feliz; por el contrario, tu hermano sufre al no verla, Sé que estarás bien; pero me preocupa dejarte solo, Casi todo lo hiciste bien; excepto el tercer ejercicio, Asegúrate de ir a visitarlo; de otra manera, yo nunca te perdonaré...» (Ibidem).

En *Comunicación 4*, de Santillana, no se trata el tema de los marcadores y en *Comunicación 5*, también de la misma editorial, se alude a estos elementos en el apartado «Introducción/Lectura y actividades de comprensión», en la que además de los textos para leer se introduce el apartado «Teoría del texto». En concreto, en la unidad 7 «El Perú escucha», dentro de ese apartado se desarrolla el contenido de «Organizadores y operadores textuales», que se señalan como «palabras o expresiones cuya función es establecer relaciones entre las partes de un texto» (*Comunicación 5*, 2012: 209):

Los operadores textuales. Afectan al enunciado (unidad de sentido) que introducen. Su función es guiar la interpretación que el lector debe hacer de esa unidad. Indican aspectos como los siguientes: punto de vista (*Legalmente; Desde el punto de vista de*), marco espacial o temporal (*En 1990; En Chiclayo...*), tema (*Con respecto a; A propósito de...*, voz (*Según las autoridades; De acuerdo con él*).

Los organizadores textuales. Tienen la función de ordenar el texto de forma coherente. Pueden realizar dos tipos de tareas: delimitar una unidad textual indicando su inicio o cierre (*en principio, para empezar, finalmente, en resumen...*) o agrupar los contenidos de una unidad en partes y presentarlos en forma ordenada (*primero..., segundo..., tercero...; por un lado, por otro lado*)

Comunicación Innova 1, 2, 3, 4 y 5 (Santillana S. A., 2009)

Comunicación Innova 1, 2, 3, 4 y 5, también de Grupo Editorial Santillana, pertenecen a la colección de guías metodológicas que esta editorial ofrece a los docentes del área de Comunicación de instituciones educativas privadas que deseen adquirirlo. Del mismo modo que los textos escolares de *Comunicación*, que Santillana elabora por encargo del Gobierno de Perú, estas guías metodológicas *Comunicación Innova*, con los mismos contenidos del libro del estudiante, también incorporan los lineamientos planteados en el Diseño Curricular Nacional (DCN), que se orienta al desarrollo de las competencias comunicativas desde un enfoque funcional, reflexivo y social. Desarrolla las competencias de comprensión lectora, expresión y comprensión oral y producción de textos, a partir de la integración de los componentes del área de Comunicación y propone la programación curricular por unidades, cuyo número varía según el grado: doce unidades para *Comunicación Innova 1* y *2*, nueve para *Comunicación Innova 3* y *Comunicación Innova 5*, ocho para *Comunicación Innova 4*.

A su vez, estas unidades se subdividen en «organizadores» que corresponden a las tres competencias comunicativas antes mencionadas; para cada uno de estos organizadores se especifican las capacidades, los conocimientos y las actitudes que se deben desarrollar en clase. De este modo, se incluyen diversas actividades de comprensión lectora, lecturas de autores peruanos y universales, así como textos

extraídos de diversos medios de comunicación, actividades de expresión y comprensión oral a partir de géneros y técnicas que se integran con otros componentes del área, contenidos y actividades para desarrollar la producción textual. A lo largo de la programación curricular se observa el planteamiento de actividades para la enseñanza de la Comunicación audiovisual, el Razonamiento verbal, la gramática y la ortografía.

La serie *Comunicación Innova* de Santillana emplea la denominación «conectores» para referirse a los marcadores del discurso y los incluye entre los contenidos de Razonamiento Verbal de los libros de primer, segundo y cuarto grado de secundaria. En *Comunicación Innova 1* (2009: 92) se hace referencia a ciertas palabras que sirven para «enlazar ideas entre sí», llamadas conectores, y se señalan algunas de las relaciones de conexión más usadas y los conectores que las expresan:

Tipo de relación	Conectores	Ejemplos
Tiempo (indica distintos momentos de una narración)	<i>un día, al poco rato, al momento, al día siguiente, por la tarde, al instante...</i>	El lunes preparamos el viaje. Al día siguiente , partimos al amanecer.
Espacio (señala el lugar en el que se encuentran unos elementos respecto de otros)	<i>delante, detrás, al este, al oeste, abajo, arriba, encima, al pie, a la derecha, a la izquierda, del otro lado, cerca, lejos, más allá, a la entrada, al fondo...</i>	La mesa estaba ordenada: a la derecha , la computadora; junto a ella , el teléfono.
Orden (indica una secuencia de acciones)	<i>primero, después, luego, a continuación, por último...</i>	Primero , vístete; luego , toma tu desayuno.
Adición (añade información)	<i>también, además, más aún, incluso, aparte de ello...</i>	Compré verduras. También adquirí algunas frutas.
Causa (indica un motivo)	<i>porque, ya que, dado que, puesto que...</i>	Ponte la chompa porque está haciendo frío.

Consecuencia (manifiesta un efecto)	<i>así que, así pues, por eso, entonces, por ello, luego, en consecuencia.</i>	El ascensor se malogró; por eso , tuve que subir a pie.
---	--	--

Cabe indicar que en este manual se da información complementaria sobre «cohesión» y se alude a los «marcadores del discurso».

El tema de los «conectores» también aparece en la unidad 6 de *Comunicación Innova 2* y como «organizadores textuales» en la Unidad 4 de *Comunicación Innova 4*. En el primero se afirma que «los elementos que ponen de manifiesto el tipo de conexión existente entre las ideas se denominan conectores» (*Comunicación Innova 2*, 2009: 112) y se señalan algunos tipos: contraste, ejemplificación y finalidad; también se proponen actividades para identificar el tipo de palabras (los conectores) que sirven para relacionar dos ideas o más de un texto. Dentro de la unidad que los trata, se recomienda su uso en la estructuración de los textos prescriptivos. Un cuadro con información más detallada de algunos tipos de conexión usados y los conectores que los expresan, es el siguiente (*Comunicación Innova 2*, 2009: 112):

Tipo de relación	Conectores	Ejemplos
Contraste (expresa oposición)	<i>sin embargo, en cambio, pero, por el contrario, no obstante, al contrario...</i>	Todos estamos acostumbrados a ver computadoras en los colegios y en nuestras casas. Sin embargo , hace algunos años era impensable encontrar computadoras en esos lugares.
Ejemplificación (introduce ejemplos)	<i>por ejemplo, este es el caso de...</i>	Hay deportes que requieren enviar la pelota al campo contrario. Por ejemplo , en el tenis cada golpe debe enviar la pelota al terreno del oponente.
Equivalencia (correspondencia entre dos ideas)	<i>es decir, en otras palabras, en otros términos, o sea...</i>	Los insectos son animales invertebrados; es decir , no tienen esqueleto.
Finalidad (propósito)	<i>para que, a fin de, con el fin de, con el propósito de...</i>	Debes esforzarte para que logres tus metas.

Asimismo, en la unidad 10 de este mismo libro (*Comunicación Innova 2*, 2009: 200) se recuerdan los procedimientos que configuran el texto expositivo-argumentativo: los que sirven para explicar causas, para plantear consecuencias, para concluir, etc. y se hace referencia a los conectores de causa y consecuencia, en cuanto que se emplean en este tipo de texto para relacionar las ideas, pero no se dan mayores explicaciones.

En *Comunicación Innova 4*, en la unidad 4, se define los «organizadores textuales», se identifican sus funciones específicas, se señalan sus principales tipos y se propone su uso para planificar la redacción de un texto. En este libro se dice que los organizadores textuales «son frases o expresiones que delimitan unidades temáticas o estructurales de un texto o de alguna secuencia de él. Las funciones de los organizadores textuales son: Indicar inicio o apertura del texto (*en principio...; para empezar...; ante todo...; érase una vez...*) o su cierre (*para terminar...; en conclusión...; en resumen...; en fin...*)» Los conectores articulan una idea con otra sucesiva dentro de un texto. En cambio, los organizadores textuales marcan la estructura del texto (*Comunicación Innova 4*, 2009: 100). Al final se propone la siguiente actividad: «Completa el texto con un organizador textual de inicio. Luego, escribe un final para la historia fantástica siguiente utilizando un organizador de cierre» (*Comunicación Innova 4*, 2009: 101)

Si bien, los demás manuales no mencionan explícitamente los marcadores del discurso, sí se observan contenidos que hacen referencia a cuestiones relacionadas con el texto en el apartado de Razonamiento verbal. Por ejemplo, en *Comunicación Innova 3* se alude a la organización de la información en el texto (unidad 1), a la posibilidad de definir y expresar la relación de causa y efecto en los párrafos (unidad 4), a la utilización de los mecanismos de referencia en los textos (unidad 5), etc.; en *Comunicación Innova 5*, se reconoce la necesidad de dar cohesión a un texto (unidad 1), se advierte de la existencia de los mecanismos de subordinación y nominalización para lograr un texto cohesionado y se promueve el uso de la referencia en la redacción de textos (unidad 6). Todos estos relacionados con la coherencia y la cohesión, propiedades constitutivas de los textos.

Observamos también que la organización de las ideas se trabajan con párrafos o pequeños textos, de acuerdo con los siguientes criterios: por escala de subjetividad (el texto debe organizarse desde los aspectos subjetivos a los más objetivos), por el nivel de generalidad (información e ideas más generales a lo más particular), por el tema del texto, etc., pero no se brinda ningún tipo de herramientas o conectores, organizadores u otros elementos para ordenar las ideas. Asimismo, se exige como condiciones necesarias para lograr la coherencia de un texto la relación adecuada entre las ideas, la precisión y claridad de las mismas, pero este tema no se trabaja con textos completos; solo se emplean fragmentos y enunciados; cuando se alude a los procedimientos de cohesión, estos se mencionan pero no se desarrollan con claridad. En general, apreciamos que tal como se plantea la enseñanza de los conectores puede ocasionar confusión en los alumnos, puesto que estos elementos lingüísticos no se definen claramente ni se precisa una clasificación adecuada que pueda ser útil en las actividades de producción textual que realizan los alumnos.

Comunicación Hipervínculos1, 2, 3, 4 y 5 (Santillana S. A., 2011)

Estas guías metodológicas, en concordancia con los libros del estudiante, desarrollan nueve unidades de contenidos. En ellas, las capacidades, los conocimientos y las actitudes se han agrupado en tres grandes bloques organizativos vinculados entre sí, y, a su vez, cada uno de ellos comprende distintos apartados:

1. «Leemos y nos expresamos»: el alumno podrá leer, hablar, escribir y escuchar, así como aprender las características de los textos que habitualmente maneja. Comprende las siguientes partes: «Leemos» (lecturas y vocabulario), «Pensamos como escritores», «Somos escritores», «Leemos más» (lecturas y vocabulario) y «Hablamos y escuchamos».
2. «Exploramos la lengua y sus recursos»: el alumno podrá reflexionar sobre el lenguaje y comprender su funcionamiento para utilizarlo mejor. Comprende: «Razonamiento verbal», «Gramática» y «Ortografía»
3. «Disfrutamos de la literatura»: el alumno podrá leer y valorar textos literarios y practicar la escritura creativa.

El tema de los marcadores del discurso se estudia en el bloque 2, en el apartado de «Razonamiento verbal», en el que además se trata el texto y sus propiedades y cuestiones de coherencia y cohesión.

En estos manuales se hace referencia a los «conectores» en la unidad 3 «Entre leyendas» de *Comunicación Hipervínculos 1* (2011: 84) y en unidad 3 «Saber elegir» de *Comunicación Hipervínculos 2* (2011: 84); a los «elementos de conexión» en unidad 3 «¡A vivir la aventura!» en *Comunicación Hipervínculos 3* (2011: 88); a los «Organizadores y operadores textuales» en unidad 3 de *Comunicación Hipervínculos 4* (2011: 88); a los «Marcadores del discurso: referentes y conectores» en la unidad 2 (2011: 48) y a los «Marcadores del discurso: operadores y organizadores textuales» en la unidad 3 (2011: 86) de *Comunicación Hipervínculos 5*. Los libros de primer, segundo, tercer y quinto (unidad 2) grado se refieren especialmente a los conectores, mientras que los de cuarto y quinto (unidad 3) dedican espacio a los operadores y organizadores textuales. En todos los casos, se aporta la definición del elemento correspondiente y se presentan distintas clasificaciones de estas unidades con ejemplos que ilustran su uso.

Así en *Comunicación Hipervínculos 1* (2011: 84), *Comunicación Hipervínculos 3* (2011: 88) y en la unidad 2 de *Comunicación Hipervínculos 5* (2011: 48) se presenta la definición de los conectores desde el punto de vista de su significado y se afirma que estos son enlaces que relacionan enunciados y dan información de cómo debe interpretarse el enunciado posterior con respecto al anterior dentro de la secuencia textual. Además, en *Comunicación Hipervínculos 1* (2011: 84) se indica que por lo general los conectores se aíslan mediante los signos de puntuación.

A continuación, señalamos las clasificaciones de los conectores que se registran en estos tres libros, atendiendo al tipo de conexión o de relación que establecen.

Comunicación Hipervínculos 1 (2011: 84):

Tipos de relación	Conectores	Ejemplos
Orden (indican cómo se ordenan los elementos presentados)	<i>primero, luego, a continuación, por último.</i>	Primero , visitaremos el museo de sitio; luego , iremos a la huaca más próxima.
Adición (añaden una nueva idea)	<i>También, además, más aún, incluso, aparte de ello, asimismo.</i>	El anciano de la comarca contaba sorprendentes historias; además , nos deleitaba con sus alegres canciones.
Contraste (contradicen una idea)	<i>Sin embargo, en cambio, por el contrario, no obstante, al contrario.</i>	Rodrigo estudió mucho para el examen final; sin embargo , salió desaprobado.
Causa (indican el motivo)	<i>Ya que, dado que, puesto que, debido a.</i>	La princesa actuaba discretamente, ya que su padre la vigilaba.
Consecuencia (manifiestan el efecto)	<i>Así que, así pues, por eso, entonces, por ello, en consecuencia.</i>	Debatirán sobre la difusión el turismo; por ello , es necesaria la presencia del alcalde.

En Comunicación Hipervínculos 3 (2011: 88)

Tipos de relación	Conectores	Ejemplos
Causa (introduce un motivo)	<i>puesto que, debido a...</i>	No quiere comer, ya que se siente mal.
Consecuencia (presenta un efecto)	<i>por esto, por ello, entonces, por lo tanto, en conclusión, por esta razón...</i>	He estudiado toda la semana; por ello , estoy seguro de que daré un buen examen.
Adición (añaden información del mismo nivel)	<i>además, asimismo, también, no solo... sino que..., no solo... sino también... incluso...</i>	No solo prepararé una lasaña; sino que , compraré un vino tinto.
Contraste (indica oposición total)	<i>sin embargo, no obstante, en cambio, por el contrario...</i>	Afirma ser inocente; sin embargo , lo encontraron con el arma en la mano.

Tipos de relación	Conectores	Ejemplos
Concesión (indica oposición total)	<i>aunque, pese a que, a pesar de que, aún cuando, si bien...</i>	Aunque le duele la cabeza, irá a visitarte.
Orden (indican cómo se ordenan los elementos presentados)	<i>en primer lugar, a continuación, luego, por último, finalmente...</i>	En primer lugar , elegiremos nuestro destino; en segundo lugar ; por último , prepararemos nuestro equipaje.
Ejemplificación (presentan un caso específico que ilustra una idea)	<i>por ejemplo, los siguientes, este es el caso de...</i>	Existen distintas especies de roedores oriundos de los Andes; por ejemplo , la chinchilla es una de ellas.
Equivalencia (reproducen la idea anterior, pero en términos más simples)	<i>es decir, en otras palabras, vale decir, dicho de otro modo...</i>	José es ateo; en otras palabras , no cree en la existencia de Dios.

En la unidad 2 de *Comunicación Hipervínculos 5* (2011: 48):

Tipos de relación	Conectores	Ejemplos
Causa (introducen un motivo)	<i>Ya que, puesto que, debido a...</i>	No saldré, ya que llevo estudiar.
Consecuencia (presentan un efecto)	<i>Luego, por lo tanto, en conclusión, entonces...</i>	Pienso, luego existo.
Adición (añaden información del mismo nivel)	<i>Además, asimismo, también, no solo... sino que...</i>	No solo limpió la casa, sino que limpió el jardín.
Contraste (indica oposición total)	<i>Sin embargo, no obstante, por el contrario...</i>	Se esforzó, sin embargo no pudo vencer.
Concesión (indica oposición total)	<i>Aunque, pese a que, a pesar de que, si bien...</i>	Aunque estoy cansado, te acompañaré.

Asimismo, en esta unidad se señalan otros conectores como: orden: *en primer lugar, luego, a continuación, por último...*; ejemplificación: *por ejemplo, los siguientes...*; equivalencia: *es decir, en otras palabras, vale decir...*

Por su parte, el libro de *Comunicación Hipervínculos 2* (2011: 84) para explicar el tema de los conectores parte del concepto de cohesión entendida como la «vinculación existente entre los distintos enunciados de un texto». Mediante este vínculo se establecen relaciones de adición, contraste, consecuencia, etc., que son expresadas por los conectores. A continuación, incluimos las que describe el manual:

Tipos de relación	Conectores	Ejemplos
Adición Se añade información de la misma jerarquía	<i>Además, también, incluso, asimismo, incluso, es más, igualmente, por otro lado, aparte de ello.</i>	Compré una blusa; además , adquirí dos casacas y una bufanda.
Contraste Se expresa oposición entre dos o más ideas.	<i>sin embargo, por el contrario, no obstante, al contrario.</i>	Aquel cliente iba a comprar ese auto; sin embargo , al verlo desistió de hacerlo.
Consecuencia Se presenta un efecto de lo anterior.	<i>de manera que, así que, de modo que, por lo tanto, por ello, por esta razón, en consecuencia.</i>	Lo ascendieron en el trabajo; por ello , tiene un motivo para sentirse feliz.
Causa Se presenta el motivo de lo anterior.	<i>debido a, puesto que, ya que, a causa de.</i>	No entiendo el manual, ya que está escrito en un idioma que desconozco.
Ejemplificación Se introducen ejemplos	<i>por ejemplo, así por ejemplo, este es el caso de.</i>	Te traje varios libros para niños; por ejemplo , elegí Frin.
Equivalencia Se muestra la correspondencia entre dos ideas.	<i>es decir, o sea, en otras palabras, dicho de otro modo, en otros términos.</i>	Germán es el hijo menor de mi hermana; en otras palabras , es mi sobrino.
Orden Se indica cómo se ordenan los elementos presentados.	<i>en primer lugar, en segundo lugar, primero, luego, después, entonces, mientras tanto, posteriormente, por último, finalmente.</i>	El alcalde dará un breve discurso; a continuación , entregará los premios.

Tanto en *Comunicación Hipervínculos 4* (2011: 88) como en la unidad 3 de *Comunicación Hipervínculos 5* (2011: 86) se desarrolla el tema de los operadores y organizadores textuales, que se conciben como «palabras o expresiones cuya función es establecer relaciones de diversa naturaleza entre las partes de un texto; en otras palabras, son elementos que permiten organizar global y orgánicamente un texto».

Los libros de esta serie son los que más plantean actividades de producción. Así, en *Comunicación Hipervínculos 1* (2011: 85) se presenta una actividad de escritura (texto corto): «Ahora, escribe un juego como los anteriores utilizando conectores». Del mismo modo, en *Comunicación Hipervínculos 2 y 3* se proponen solo actividades de producción, en ellas el estudiante pone en práctica, a su vez, la aplicación, la asociación y el contenido. En *Comunicación Hipervínculos 2* (2011: 85) se da la siguiente tarea: «Escribe un texto acorde con el título y la imagen propuesta. Relaciona las oraciones empleando los conectores más adecuados. Título: ¿Por qué es importante alimentarnos sanamente?». Otra actividad de producción: «Investiga y explica en tu cuaderno un texto en el que expliques un tema de tu interés. Relaciona las oraciones mediante conectores». En *Comunicación Hipervínculos 3* (2011: 89) se proponen tres actividades de producción:

1. A partir de oraciones sueltas que se deben unir y relacionar para construir un texto.
2. Conversa con tus compañeros sobre las semejanzas y diferencias entre la mensajería de texto y el correo electrónico. Luego redacta un breve escrito en el que emplees los conectores adecuados.
3. A partir de un tema propuesto. En este caso: «La infracción peatonal» que se deduce de una imagen: «¿Qué tema se relaciona directamente con la foto. Subráyalo...a). el tráfico, b) la contaminación, c) la infracción peatonal y d) la sociedad peruana. Desarrolla en tu cuaderno un texto de tres párrafos sobre dicho tema. Utiliza los conectores».

El manual *Comunicación Hipervínculos 4* (2011: 89) plantea una actividad de producción con operadores y organizadores textuales: «Completa el texto con un organizador textual. Luego, escribe en tu cuaderno un final utilizando un organizador textual de cierre». Y en *Comunicación Hipervínculos 5* (2011: 49) se encomienda la tarea de escribir un texto explicativo sobre las computadoras: «Une las siguientes

oraciones usando conectores. Además, emplea los mecanismos de referencia para evitar la redundancia». En este mismo libro también se le pide a los alumnos redactar un texto argumentativo: «Escribe tu opinión sobre el hecho al que hace referencia el texto anterior. Emplea los operadores y organizadores textuales necesarios» (*Comunicación Hipervínculos 5*, 2011: 87).

Comunicación 3, 4 y 5 (Grupo Editorial Norma S. A. C., 2010)

Otra serie de textos escolares existente en el mercado que las instituciones educativas privadas de Perú emplean como material educativo es la que lleva por título *Comunicación* del Grupo Editorial Norma. Estos libros presentan ocho unidades y tienen como objetivo el desarrollo de las capacidades y los componentes del área de Comunicación a partir del enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Para lograr este objetivo, los libros presentan las siguientes partes (*Comunicación Norma 3*, 2010: 4):

1. Comprensión de Textos

- 1.1. Lectura y comprensión: presenta diversos tipos de texto y propone actividades de comprensión desde tres niveles de desempeño: literal, inferencial y de reflexión.
- 1.2. Texto y estrategia: aborda contenidos de teoría literaria y de estrategias de lectura con actividades diversas.
- 1.3. Razonamiento Verbal: propicia el desarrollo de una competencia léxico y presenta actividades organizados en niveles de complejidad para reflexionar sobre los temas que se desarrollarán.

2. Producción de Textos

- 2.2. Escritura y estrategia: se orienta hacia la elaboración de textos literarios y no literarios. Sigue el proceso de escritura en sus etapas de planificación, revisión, edición y publicación; están acompañados de esquemas de escritura y autoevaluaciones.
- 2.3. Gramática y ortografía: presenta gramática textual y normativa, así como pragmática (lo lengua en uso). Se amplían los temas tratados y se acompañan de variados ejemplos. Asimismo, presenta actividades organizadas en básicas, intermedias y avanzadas.

3. Expresión y comprensión oral: Se proponen actividades o partir de una situación comunicativa para planificar y organizar los discursos.
4. TIC – Audiovisuales: presenta diversos sistemas de comunicación no lingüística con actividades que ayudan a comprender y comparar la intención de los informaciones.
5. Literatura: presenta un panorama literario adecuado y pertinente para los alumnos.
6. Técnicas de estudio: ayudan a una mejor organización del aprendizaje.
7. Evaluación.

Cabe indicar que para nuestro estudio revisamos solo los manuales del docente de tercer, cuarto y quinto grado de secundaria, de uso más frecuente y a los que pudimos acceder. En este material educativo, los conectores se estudian dentro de «Comprensión de textos» en el apartado de Razonamiento verbal. En los tres libros se ofrece información muy general de los conectores, que va acompañada con algunas clasificaciones de esos elementos.

Así, en la unidad 5 de *Comunicación Norma 3* (2010: 182), en la unidad 6 de *Comunicación Norma 4* (2010: 232) y en la unidad 5 de *Comunicación Norma 5* (2010: 336) se emplea la denominación «conectores lógicos» y en los tres casos se definen como las palabras que ayudan a relacionar lógicamente las ideas y párrafos de un texto. A esta definición general acompañan los tipos de conectores, según la relación que se quiera establecer. Veamos:

Comunicación Norma 3 (2010: 182)

Tipo	Uso	Conector	Ejemplos
Adición	Añaden información del mismo nivel	<i>asimismo (así mismo), además, también, inclusive</i>	El teléfono celular sirve para realizar llamadas y enviar mensajes de texto. También podemos escuchar música y tomar fotos.
Causa	Indican una causa de lo dicho anteriormente	<i>ya que, pues, porque, debido a que</i>	Voté por él, ya que tuvo la mejor propuesta y tiene experiencia.
Consecuencia	Señalan una consecuencia de la idea	<i>por ello, por eso, entonces, en</i>	Ariana llegó tarde a la ceremonia; por eso , tuvo que sentarse en la

	anterior	<i>consecuencia</i>	última fila.
Contraste	Oponen dos ideas	<i>sin embargo, pero, mas, sino</i>	Tenemos el derecho a estudiar, pero también tenemos derecho a la recreación.

Comunicación Norma 4 (2010: 232)

Tipo de conector	Relación establecida	Conectores
Adición copulativos	o Añaden ideas	<i>y, ni, también, inclusive, además, así mismo, etc.</i>
Disyuntivos	Expresan separación o alternativa	<i>o, bien... bien, ora... ora, sea... sea, etc.</i>
Adversativos	Presentan una oposición o una contrariedad	<i>pero, empero, mas, sin embargo, más bien, antes bien, etc.</i>
Causales	Indican el motivo o razón de algo	<i>porque, a causa de, puesto que, pues, ya que, debido a, etc.</i>
Concesivos	Indican un obstáculo superable para la realización de algo	<i>luego, por tanto, por ende, en consecuencia, etc.</i>
Ilativa consecutiva	o Presentan la consecuencia o efecto de alguna acción o evento	<i>si... entonces, en caso de que, en tanto que, a condición que, etc.</i>
Condicional	Presentan la condición para que algo se realice	<i>si... entonces, en caso de que, en tanto que, a condición de que, etc.</i>
De finalidad	Presentan la finalidad o el propósito de algo	<i>para que, a fin de que, con el fin de, con la finalidad, etc.</i>
De equivalencia	Presentan una explicación o aclaración de algo previo	<i>o sea, en otras palabras, es decir, etc.</i>

Comunicación Norma 5 (2010: 336)

Tipo de conector	Definición	Conectores	Ejemplo
Consecuencia	Presentan la consecuencia de un evento o idea	<i>entonces, por ende, por lo tanto, así que, por ello</i>	Llegué tarde a la reunión; por ende , no supe qué hacer.
Causa	Presentan la causa de un evento o idea	<i>porque, ya que, pues, debido a que</i>	No supe qué hacer, pues no llegué a tiempo a la cita.

Contraste	Señalan oposición total o parcial entre dos ideas	<i>pero, aunque, sin embargo, sino, pese a que, empero, más</i>	Llegué tarde a la cita, pero no entendí mi tarea
Adición	Agregan ideas a las ya presentadas	<i>y, también, por otro lado, además, asimismo</i>	Me gusta el arroz, también el trigo.
Disyunción	Separan ideas u opciones.	<i>o...o, o, u</i>	O cambias de actitud o te vas de la casa.
Énfasis	Señalan con mayor intensidad una idea ya sugerida	<i>obviamente, evidentemente</i>	Atendí con cuidado; obviamente , el tema me interesaba.
Equivalencia	Repiten en forma más simple o elaborada algo ya dicho	<i>es decir, vale decir, en otras palabras</i>	El libro es abstruso, es decir , es difícil de entender.
Orden	Colocan en orden los pasos de algún proceso	<i>en primer lugar, en segundo lugar, finalmente</i>	En primer lugar , hay que leer las reglas; en segundo lugar , hay que prepararse; finalmente , hay que luchar.

A pesar de que en estos libros el tema de los marcadores del discurso se incluye en Razonamiento verbal dentro del apartado «Comprensión de textos», sí se proponen actividades de producción textual. Por ejemplo, en *Comunicación Norma 3* (2010: 183) aparece una actividad, de nivel intermedio: «Observa la imagen y escribe en tu cuaderno un breve párrafo causal. Emplea los conectores apropiados». En el nivel avanzado se pide: «Redacta en tu cuaderno un texto de tres párrafos sobre alguna ciudad turística que hayas visitado. En ellos emplea, los tipos de conectores estudiados» (*Comunicación Norma 3*, 2010: 193). En *Comunicación Norma 4* (2010: 233) se plantea una actividad, en el nivel avanzado: «Elabora, en tu cuaderno, un texto a partir de las oraciones. Escribe los conectores adecuados. Respuesta libre». En ninguno de los dos casos se dice qué tipo de texto deberá redactar el alumno. En *Comunicación Norma 5* no hay actividades de producción.

Comunicación SM serie Ser y aprender (Ediciones SM S. A. C., 2011)

En esta ocasión revisamos tres recursos docentes de la Fundación SM que también se suelen emplear en la Educación Secundaria en Perú, los libros de primer, segundo y tercer grado de secundaria. Estos manuales desarrollan el contenido del área en nueve apartados: «Para iniciar-Lectura», «Comprensión de lectura», «Razonamiento Verbal», «Gramática», «Ortografía y normativa», «Producción escrita», «Lenguaje audiovisual», «Literatura» y «Actividades finales». En los tres libros revisados, los marcadores del discurso se incluyen como un contenido de Razonamiento verbal.

En *Comunicación 1* de esta serie los conectores aparecen en la unidad 6 y se definen como «enlaces lógicos (palabras) que relacionan partes de la oración (ya sean palabras u oraciones) o partes del discurso. Suelen aparecer separados mediante pausas y tienen una entonación particular en la lengua hablada» (*Comunicación 1*, 2011: 124). Se resalta la idea de que un texto está formado por enunciados que se relacionan entre sí para expresar una información completa. De ahí que un texto correcto debe ser coherente (en significado), estar cohesionado (su estructura) y ser adecuado (en contexto). Los conectores sirven para que un texto esté correctamente cohesionado (Ibidem). En este libro se presentan los siguientes tipos de conectores textuales:

RELACIÓN	DEFINICIÓN	CONECTORES	EJEMPLO
Causa	La segunda proposición manifiesta la causa de la primera proposición.	<i>porque, puesto que, ya que, pues.</i>	Durmió doce horas porque lo necesitaba.
Consecuencia	La segunda proposición plantea la consecuencia de la primera proposición.	<i>por ello, por tanto, por eso, en consecuencia, por consiguiente.</i>	No estudié para el examen, por ello , salí desaprobado.
Contraste	La segunda proposición plantea algo contrario a lo esperado en la primera proposición.	<i>pero, mas, no obstante, sin embargo, en cambio.</i>	Lucas quiere ir al cine, sin embargo , no puede.
Explicación	La segunda proposición explica a la primera.	<i>es decir, en otras palabras, en otros</i>	María es una persona solidaria, es decir ,

RELACIÓN	DEFINICIÓN	CONECTORES	EJEMPLO
		<i>términos.</i>	siempre ayuda a los demás.
Condicional	Indica que una proposición se realiza por la condición de la otra.	<i>si, siempre que, siempre y cuando.</i>	Si tomas bebidas heladas, te enfermarás.
Adición	Expresa que la proposición que viene después agrega información a lo dicho anteriormente.	<i>y, además, asimismo, incluso, inclusive, también.</i>	Rosa es limpia y ordenada.
Orden	permite establecer un orden o continuación entre las proposiciones.	<i>en primer lugar, en segundo lugar, a continuación, finalmente, por último, primero, después.</i>	En primer lugar , pica las verduras; en segundo lugar , échalas a la olla; finalmente , agrega el pollo.
Concesión	Señala un obstáculo o impedimento que puede superarse.	<i>aunque, a pesar de, a pesar de que, pese a, pese a que.</i>	Aunque llueva, iré a tu casa.
Conclusión	Sirve para dar conclusión o cierre a un texto.	<i>en conclusión, en suma, en resumen, para concluir.</i>	En conclusión , todas las pruebas han sido aprobadas.
De comparación	Sirve para establecer comparación entre dos o más proposiciones.	<i>tanto como, igualmente, del mismo modo, de la misma manera, como.</i>	Mi mamá es tan buena como mi papá.
De certeza	Expresa el convencimiento que se tiene acerca de la idea propuesta.	<i>en efecto, indudablemente, evidentemente, sin lugar a dudas</i>	Estuviste brillante. Sin lugar a dudas , esta ha sido tu mejor presentación.

Al igual que el manual anterior, el tema de los conectores se explica en la unidad 6 de *Comunicación 2* (2011: 124). Se hace referencia a ellos como las «palabras o locuciones verbales que relacionan dos oraciones al interior de los enunciados, planteando una determinada relación lógica». También presenta tipos de conectores según la relación que establecen:

RELACIÓN	DEFINICIÓN	CONECTORES	EJEMPLO
Adición	Agrega información.	<i>y, también, asimismo, además, incluso, por otro lado...</i>	Comió mandarinas y manzanas.
Contraste	Limita o contradice.	<i>o sin embargo, pero, no obstante, en cambio, a pesar de...</i>	Bailé bien, pero no gané el premio.
Orden	Indica secuencia.	<i>en primer lugar, por último, después, a continuación...</i>	En primer lugar , debes culminar ese trabajo.
Ejemplificación	Presenta ejemplos.	<i>por ejemplo, así, dicho de otro modo, este es el caso de...</i>	Las verduras son saludables, por ejemplo , la zanahoria.
Causa	Indica móvil.	<i>porque, ya que, puesto que, dado que, pues...</i>	No viajaré, puesto que no tengo dinero.
Consecuencia	Indica un efecto.	<i>por ello, entonces, así que, en conclusión, por eso...</i>	Engañé a los demás, por eso , seré sancionado.
Finalidad	Indica propósito.	<i>para que, con este propósito, ya que, a fin de que...</i>	Me esfuerzo estudiando, a fin de obtener la beca.

Asimismo, se indica que «los conectores establecen vínculos con los otros elementos del texto y van antecidos de signos de puntuación: *coma, punto y coma* y *punto*. Las locuciones, por lo general, encabezan una nueva oración, por eso, se separan de la anterior con un punto o un punto y coma» (Ibidem.).

En la unidad 10 de *Comunicación 3* (2011: 258) se emplea el marbete «marcadores del discurso»: «una serie de unidades lingüísticas invariables que sirven para enlazar los enunciados dentro de un párrafo y los párrafos dentro de un texto. Se suelen subdividir en conectores y referentes». En este sentido, «los conectores son una clase de marcadores que establecen una relación semántica entre los enunciados». A continuación, se presenta una larga lista de estos elementos, que reproducimos a continuación (Ibidem):

RELACIÓN	DEFINICIÓN	CONECTORES
Adición	Añade nuevas ideas.	<i>por una parte, lo siguiente, además, asimismo, también, al lado de, a su vez, etc.</i>
Orden	Ordena las partes del texto.	<i>primero, luego, a continuación, seguidamente, en primer lugar, por último, al final, al principio, etc.</i>
Énfasis	Ejemplifican, detallan e introducen partes dentro de otras.	<i>por ejemplo, en particular, en cuanto a, en este caso, en efecto, en concreto, sobre todo, por lo general, que consta de las siguientes partes, como, para ilustrar, como sucede con, a su vez, ciertamente, etc.</i>
Contraste	Oponen, matizan o argumentan en contra.	<i>pero, no obstante, sin embargo, a pesar de, en contraste, por el contrario, en contraposición, en oposición, de otra manera, en cambio, más bien, etc.</i>
Causa	Señalan el origen, motivo o razón.	<i>porque, pues, puesto que, a causa de, teniendo en cuenta que, gracias a que, considerando que, etc.</i>
Consecuencia	Indican resultado o efecto.	<i>Por lo tanto, es así que, como resultado, razón por la cual, por consiguiente, por lo tanto, esto indica, etc.</i>
Concesión	Indican cumplimiento de una idea a pesar de los obstáculos.	<i>Aunque, pese a, si bien, aun cuando, a pesar de, inclusive, aun así, etc.</i>
Tiempo	Señalan temporalidad de un suceso.	<i>Actualmente, más tarde, después, en ese momento, al mismo tiempo, al principio, luego, posteriormente, anteriormente, entonces, etc.</i>
Lugar	Indican la ubicación.	<i>Aquí, ahí, enfrente, hasta aquí, en el interior, en el exterior, más allá, etc.</i>
Resumen o finalización	Indican la conclusión de una idea.	<i>Para concluir, finalmente, en suma, en conclusión, para terminar, etc.</i>

En cuanto a las actividades que aparecen en estos libros, al final del desarrollo del tema se plantean las siguientes, en el apartado «Produce»: «Escribe un texto sobre tus pasatiempos. Usa conectores de comparación, contraste y orden», en *Comunicación I* (2011: 125); «Escribe un cuento breve para el título planteado (los conectores), en el que utilices por lo menos un ejemplo de cada tipo de conector», en

Comunicación 2 (2011: 125) y «Emplea los siguientes conectores para escribir en tu cuaderno un párrafo sobre el cuidado del agua. Además, no obstante, incluso, en definitiva, por lo tanto, por ejemplo, para finalizar», en *Comunicación 3* (2011: 259).

Comunicación-Sociales Pamer (Ediciones e Impresiones Paz S.A.C., 2012)

Estos textos para el estudiante se emplean en los colegios que llevan el mismo nombre y tienen carácter «preuniversitario», es decir, durante el tiempo que dura la secundaria preparan al alumno para su ingreso a las universidades. Cabe indicar que estos libros no están registrados en el OBNATE ni tienen ISBN, pero los tomamos en cuenta en nuestro análisis porque entre los colegios en donde aplicamos la prueba figura el de Pamer-Las Arenas, de Piura.

Los manuales de *Comunicación-Sociales* presentan los siguientes contenidos: «Lenguaje», «Competencia lingüística», «Aptitud Verbal», «Literatura», «Plan lector», «Historia del Perú», «Historia Universal» y «Geografía». De los cinco manuales que hemos analizado, *Comunicación-Sociales 4* no trata el tema de los marcadores del discurso, en los demás se alude a los «conectores lógicos» dentro del apartado de Razonamiento verbal.

Comunicación-Sociales 1 incluye los «conectores» en el tema 2 de Razonamiento verbal y se definen como «partículas o nexos gramaticales que se emplean para unir frases u oraciones. El discurso, el texto y cualquier otro conjunto de palabras organizadas sintáctica y semánticamente, necesitan estos elementos de enlace para estructurar dichos conjuntos» (2012: 75). De igual modo, en *Comunicación-Sociales 2* se habla de «conectores lógicos» en el tema 2 de Razonamiento Verbal, pero en esta ocasión se hace una breve introducción al texto, al que considera una unidad, que debe tener sentido y una relación lógica: «Las oraciones de un texto son como piezas de un rompecabezas. Toda oración debe tener relación con la anterior. Para ello existen elementos denominados conectores que ayudan a conectar estas oraciones. Los conectores indican la relación lógica entre las oraciones, enunciados y los párrafos del texto. Sirven para ejemplificar, justificar,

contrastar, modificar, disminuir o resumir la oración anterior. Los conectores pueden ser adverbiales (adverbios o expresiones preposicionales) o conjunciones» (2012: 73). Y se señalan tipos de conectores: conectores de causa, de consecuencia, de contraste, de concesión, de adición.

Asimismo, en *Comunicación-Sociales 3*, el contenido de los conectores se desarrolla en el tema 6 del mismo apartado, de forma similar a los libros anteriormente citados, y se presenta una larga lista de conectores: de causa, de consecuencia, de contraste, de concesión, de adición, disyuntivos, de orden, de equivalencia o reiteración, de secuencia temporal, condicionales, de evidencia o énfasis (2012: 91). En *Comunicación-Sociales 5*, es el tema 3 el que hace referencia a los conectores con la misma definición y clasificaciones que en el caso anterior: de contraste, de causa, de consecuencia, de equivalencia, de evidencia, de adición, de orden, de concesión, de secuencia (2012: 47). Cabe indicar que en estos libros se proponen actividades muy elementales que van del nivel básico al avanzado, pasando por el intermedio. En todos estos niveles se proponen ejercicios para «marcar» la alternativa correcta que corresponda al marcador discursivo que complete la idea del enunciado. Además, al final de los ejercicios se presenta la solución.

Manuales de Razonamiento Verbal

Hemos visto hasta ahora que en varios libros de *Comunicación* se incorporan algunas cuestiones de razonamiento verbal (organización de las ideas, inferencias, etc.), puesto que estos contenidos se desarrollan en los colegios durante las horas de libre disponibilidad que tiene el área de Comunicación para complementar los conocimientos de los alumnos. Como ya se dijo, la asignatura de Razonamiento verbal se introduce en la programación curricular para ofrecer al alumno de secundaria cierta preparación para su ingreso a las universidades. Ante esta demanda, y teniendo en cuenta el poco espacio que queda en los libros de Comunicación, algunas editoriales como, por ejemplo, Santillana y COREFO cuentan con una colección de libros para este rubro y para todos los grados de educación secundaria que se titula *Razonamiento Verbal* o *Aptitud Verbal*, según sea el caso. Y dado que, el tema de los marcadores discursivos se incluye muchas veces en el bloque o

apartado de Razonamiento verbal de los libros de Comunicación, quisimos comprobar si en los nuevos libros editados exclusivamente para la asignatura de Razonamiento verbal se les seguía considerando entre sus contenidos, con el fin de saber qué tratamiento se les está dando. Así, revisamos los manuales de tres editoriales de mayor difusión entre los colegios: Santillana S. A. (de 2006 a 2010), Ediciones COREFO S. A. C. (2011) y Editorial San Marcos E. I. R. L. (2011), que describimos a continuación.

Razonamiento Verbal (Santillana S. A., de 2006 al 2010)

Se trata de una serie de libros del estudiante, de primero a quinto de secundaria, orientada al desarrollo de habilidades cognitivas: clasificar, analizar, sintetizar, inferir, etc.; presenta contenidos según los ítems de las pruebas de ingreso a universidades y ejercicios variados, así como exámenes tipo admisión. Desarrolla los conocimientos acompañados de ejemplos que los propone en actividades organizadas en tres niveles de dificultad, desde las más simples a las más complejas. Los manuales se dividen en cuatro bloques, de los cuales el número tres incluye el tema de los marcadores del discurso:

1. léxico
2. relaciones entre palabras
3. relaciones al interior del texto
4. comprensión global del texto

A su vez, estos bloques se desarrollan en subapartados. En el caso de «Relaciones al interior del texto» se tratan temas como la referencia, los ilativos (dentro de los cuales se incluye el de los marcadores del discurso), la coherencia y la organización de las ideas.

Así tenemos que en el bloque 3 del libro 1 de *Razonamiento Verbal* aparece el tema de los «conectores de adición, de contraste y de secuencia» dentro de los ilativos (2006: 78). «Para que un texto tenga sentido, las ideas deben tener **relación entre sí**; es decir, deben estar conectadas unas con otras». A partir de esta brevísima introducción, se explica que los conectores «son **palabras o frases** que nos permiten

establecer relaciones entre las **ideas** de un texto. De esta manera, aquellas adquieren una **coherencia lógica** en este» (Ibidem). Se comparan los siguientes casos:

Juan tiene breveté. Sin embargo, comete muchas infracciones.

Juan tiene breveté. Comete muchas infracciones.

En el primero se aprecia la relación de contraste entre las dos ideas: *Juan tiene breveté y comete muchas infracciones*. En la explicación se indica que «estas ideas se han relacionado por medio del conector *sin embargo*. En cambio, en el segundo, no se aprecia cuál es la relación lógica entre sus ideas». El mismo procedimiento se emplea con otros casos presentados en el manual:

- *El profesor explicó el tema nuevamente, pues muchos alumnos habían faltado ese día.*
- *El profesor explicó el tema nuevamente, muchos alumnos habían faltado ese día.*

En la primera oración, la idea *muchos alumnos habían faltado* es la causa por la que *el profesor explicó nuevamente el tema*; por ello, se utiliza el conector *pues*, que expresa **causa**. En la segunda oración, no se evidencia la relación lógica entre las ideas.

Luego se incluye una breve descripción de los conectores tratados en este apartado como «conectores textuales»:

TIPO DE RELACIÓN	CONECTORES TEXTUALES	EJEMPLO
Adición (agrega información)	<i>además, asimismo, aparte de ello, incluso, más aún, también, por otra parte, y ...</i>	Paola es una alumna muy estudiosa. Además , es una joven sociable.
Contraste (establece oposición)	<i>pero, en cambio, sin embargo, no obstante, al contrario, sino, sino que, por el contrario, más bien, más...</i>	No ha terminado sus estudios. No obstante , postulará a ese puesto.
Secuencia (indica sucesión temporal)	<i>Antes, primero, después, luego, más adelante, más tarde, posteriormente, a continuación...</i>	Primero, iré a la casa de mis primos. Después , pasaré a ver a la abuela.

En *Razonamiento verbal 2*, el tema de los conectores aparece otra vez en «Relaciones al interior del texto» dentro de los ilativos. Después de presentar un breve ejemplo, a manera de motivación e introducción al tema, se señala que

«cuando redactamos un texto, relacionamos ideas referidas a un mismo tema. Para cumplir este principio, además de los mecanismos de referencia, utilizamos los conectores o ilativos». Y se añade que «los conectores son expresiones lingüísticas que ponen de manifiesto la relación lógica existente entre las ideas» (2007: 66), afirmación que se explica con el siguiente ejemplo:

- *Ángela no irá hoy a sus clases de francés. Está con rubeola y tendrá que descansar, por lo menos, quince días.*
- *Ángela no irá hoy a sus clases de francés, **porque** está con rubeola. **Por lo tanto**, tendrá que descansar, por lo menos, quince días.*

Al añadir conectores que indican la causa (*porque*) de la ausencia de Ángela a sus clases, así como la consecuencia de su enfermedad (*por lo tanto*), se evidencian las relaciones entre las ideas que forman el texto, con lo que este resulta más fácil de entender.

En el siguiente cuadro, se presentan algunas relaciones de conexión y los conectores que las expresan. Nuevamente se refiere a «conectores textuales» (*Razonamiento verbal 2*, 2007: 66):

TIPO DE RELACIÓN	CONECTORES TEXTUALES	EJEMPLO
Situación (indica ubicación temporal)	<i>adentro, afuera, a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, delante, detrás, en la parte superior, en medio de, junto a, por encima de, al fondo, ...</i>	La encontré asustada en medio de un grupo de artistas ambulantes.
Equivalencia (enuncia la misma idea de otra forma)	<i>dicho de otro modo, en otras palabras, en otros términos, es decir, esto es, o sea, vale decir, ...</i>	El cobre es un metal dúctil; esto es , se puede transformar en alambres o en hilos.
Causa (señala la razón o el motivo)	<i>dado que, debido a que, en vista de que, porque, pues, puesto que, ya que, ...</i>	Ana se tropezó, debido a que se había puesto unos zapatos muy grandes.
Consecuencia (señala el efecto o el resultado)	<i>así que, con que, de manera que, en conclusión, en consecuencia, entonces, por consiguiente, por ese motivo, por eso, por lo tanto, ...</i>	Luis es bastante risueño; por eso , les simpatiza a todos sus compañeros de trabajo.

Como en los casos anteriores, en *Razonamiento verbal 3* (2008: 64), el tema de los conectores se incluye en el mismo apartado y su tratamiento también es muy

parecido y breve: «La conexión es un mecanismo que se utiliza para articular dos o más ideas. Esta puede ser inferida por el receptor o puede ser expresada mediante conectores, que evidencian el tipo de relación existente entre las ideas y, además, evitan la monotonía en los textos», aunque esta vez se concentra en unos determinados tipos de conexión: de disyunción, de condición, de ejemplificación, de evidencia, de concesión.

TIPO DE RELACIÓN	CONECTORES TEXTUALES	EJEMPLO
<p>Disyunción</p> <p>Indica alternancia entre dos o más elementos.</p>	<p><i>o, o ... o,</i></p> <p><i>o bien... o bien</i></p>	<p>O bien terminamos de ver la película o bien conversamos; pero no podemos hacer las dos cosas a la vez.</p>
<p>Evidencia</p> <p>Introduce una información indiscutible o una idea que refuerza a la anterior.</p>	<p><i>en efecto, de hecho, por supuesto, obviamente, naturalmente, evidentemente, sin lugar a dudas.</i></p>	<p>En dos semanas, no hemos recibido ni una sola llamada de Lucas. Sin lugar a dudas, algo debe de haberle pasado.</p> <p>La rana que salta más lejos es la rana sudafricana de nariz puntiaguda; de hecho, un ejemplar llegó a dar un brinco de tres metros.</p>
<p>Concesión</p> <p>Presenta una objeción que no constituye un obstáculo.</p>	<p><i>aunque, si bien, aun cuando, pese a que, a pesar de que, por más que, por mucho que.</i></p>	<p>Aunque los músicos no eran muy buenos, el concierto no estuvo del todo mal.</p>
<p>Ejemplificación</p> <p>Presenta ejemplos.</p>	<p><i>por ejemplo, este es el caso de.</i></p>	<p>No todos los ejercicios de Matemática son difíciles; por ejemplo, los de factorización son bastante sencillos.</p>
<p>Condición</p> <p>Plantea posibilidades.</p>	<p><i>si, siempre y cuando, siempre que, con tal de que, a condición de que.</i></p>	<p>Si hubiera aceptado su propuesta, estaría en mejor situación.</p> <p>Llevaremos a cabo la investigación, siempre y cuando las condiciones sean favorables.</p>

El manual de *Razonamiento verbal 4* (2009) no considera entre sus contenidos el tema de los conectores y el de *Razonamiento verbal 5* (2010) hace referencia a ellos en el apartado «Conexión» dentro del bloque «Relaciones al interior del texto». Simplemente, señala que la conexión «es un mecanismo que permite articular ideas en un texto» (*Razonamiento verbal 5*, 2010: 58) y menciona algunos tipos de conexión: adición, equivalencia, causa, contraste, que se deducen de un ejemplo que se presentó previamente (Ibidem).

Estos manuales de *Razonamiento Verbal* de Santillana, como hemos señalado, consideran a los marcadores del discurso, básicamente, como recursos que permiten establecer relaciones entre las ideas de un texto. Asimismo, partiendo de la función que desempeñan, se les denomina «conectores». Además, en los tres primeros años también plantean implícitamente el uso de estos recursos como guías de inferencias, es decir, ofrecen por las características gramaticales y de significado que poseen la posibilidad de recuperar la información implícita del texto que va a condicionar luego su comprensión.

***Razonamiento Verbal Letras y signos* (Ediciones COREFO S. A. C., 2011)**

Estos manuales, que llevan por título *Letras y signos*, constituyen una colección de textos correspondientes a las guías del maestro que va de primero a quinto año de secundaria, que tienen como finalidad «desarrollar las habilidades de razonamiento deductivo e inductivo del alumno, quien desde los primeros grados necesita conocer y ejercitarse en este campo, que por muchos años pertenece a la currícula de las academias preuniversitarias» (pág. 2 en todos los libros). En cuanto a su estructura metodológica, estas guías presentan una motivación antes de iniciar el tema, desarrollan los contenidos con ejemplos de «Conoce» y ejercitan al alumno en la sección práctica. Los materiales comprenden nueve unidades, en las que se desarrollan los siguientes contenidos, junto con una serie de actividades:

Comprensión de textos

– Propone la comprensión de distintos tipos de texto: descriptivos, narrativos, informativos, etc., a través del método COREFO.

- Presenta textos con variados temas: filósofos, epistemológicos, científicos, etc. que promueven la reflexión, análisis y crítica del texto.

Juegos lógicos

- Propone ejercicios de secuencia lineal, circular, relación de datos y familia.

Vocabulario y normativa

- Desarrolla la habilidad de la expresión escrita a través de ejercicios de sinónimos, antónimos, palabras polisémicas, monosémicas, hiperónimos, hipónimos, etc.

Etimología

- Trabaja la herencia etimológica de las voces griegas y latinas.
- Amplía el vocabulario de los alumnos.

Producción de textos

- Desarrolla la capacidad de redactar textos coherentes, cohesivos y con corrección textual.
- Promueve el análisis de la estructura macro y microtextual.

Razonamiento de relación entre palabras

- Propone el desarrollo de ejercicios de campo semántico, series verbales, implicación, inclusión, sustitución, analogías, oraciones incompletas, etc.

Batería de ejercicios

- Presenta una serie de ejercicios adicionales.

Evaluaciones

- Presenta una evaluación para cada unidad.
- Propone ejercicios con diferentes niveles de dificultad: básico, intermedio, avanzado, para la comprobación de las habilidades adquiridas.

El tema de los marcadores del discurso figura en el apartado de «Producción de textos». En el libro *Letras y Signos de Razonamiento Verbal I*, los marcadores discursivos se desarrollan en las unidades 2, 3 y 4 de ese apartado, a saber:

Unidad 2: Los ilativos: conectores de adición (p. 28).

Unidad 3: Los ilativos: conectores de contraste (p. 48).

Unidad 4: Los conectores de secuencia (p. 62).

En la unidad 2 se proporciona una breve información sobre los «conectores de adición»: «los que nos permiten agregar ideas, explicar con más detalle y ampliar la información», a partir de una definición general de los conectores: «elementos de enlace que relacionan ideas dentro de un texto. El saberlos utilizar permitirá darle cohesión a nuestra redacción» (*Razonamiento Verbal I*, 2011: 28). El manual señala

varios tipos de conectores y proporciona un ejemplo, en el que aparecen algunos de ellos:

CONECTORES DE ADICIÓN	EJEMPLO
<ul style="list-style-type: none"> • y • asimismo • más aún • incluso • también • igualmente • aparte de ello • ahora bien • bien • agregando a lo anterior 	<p>A lo largo de sus 60 años de carrera, «La Negra» Sosa se había convertido en un ícono de la música argentina y en un símbolo del compromiso social para varias generaciones de latinoamericanos que sufrieron las dictaduras de las décadas de los años 70 y 80.</p> <p>Mercedes Sosa fue condecorada en su país por su trayectoria musical y compromiso social, además obtuvo premios internacionales como el Grammy Latino.</p>

En la unidad 3, desarrolla los «conectores de contraste»: «palabras o locuciones que establecen relación de oposición entre las ideas de un texto o enunciado. Se presentan generalmente entre pausas. Ejemplo: La tierra alberga una asombrosa cantidad y variedad de organismos, muchos de los cuales están clasificados por el hombre, **sin embargo**, existen miles de especies que aún se desconocen... El conector “sin embargo” relaciona la segunda idea contrastando la primera» (*Razonamiento Verbal I*, 2011: 48). Y presenta las clases de ilativos de contraste:

RELACIÓN	ILATIVOS	EJEMPLOS
Concesión	<i>a pesar de todo, ahora bien, de cualquier modo, bien, etc.</i>	Machu Picchu es un lugar interesante y cultural, ahora bien , si lo que busca es descanso y Sol, puede visitar Punta Sal.
Restricción	<i>sin embargo, pero, si bien, por otra parte, no obstante, en cierto modo, hasta cierto punto, etc.</i>	La miel es un excelente alimento, sin embargo , hay que saber diferenciarla de las imitaciones.
Exclusión	<i>por el contrario, en cambio, etc.</i>	El curso de computación es atractivo para muchos alumnos por su interactividad, en cambio , los cursos teóricos son para los adolescentes simplemente aburridos.

La unidad 4 repasa los «conectores de secuencia», y los explica como aquellos que «nos permiten enlazar ideas dando una secuencia temporal de los hechos en los

textos» (*Razonamiento Verbal I*, 2011: 62), y proporciona el siguiente conjunto de «conectores de secuencia»: *antes, después, más tarde, a continuación, luego, mientras, primero, segundo, en primer lugar, en segundo lugar, tras, al poco tiempo, tiempo después, seguidamente, posteriormente, etc.*

El tema de los marcadores del discurso en *Razonamiento Verbal II* se desarrolla en las unidades 3 y 4 en el apartado de «Producción de textos»: unidad 3: «Los conectores de situación y equivalencia» (2011: 44) y unidad 4: «Los conectores de causa y consecuencia» (2011: 60), cuyos contenidos lo resumimos en los siguientes cuadros:

Conectores de situación y equivalencia:

RELACIÓN	DEFINICIÓN	CONECTORES
Situación	Son aquellos conectores que permite establecer una relación de tiempo o espacio entre los enunciados. Pueden ser de tres tipos: suceso anterior, simultáneo y posterior. Los principales son: de tiempo y de espacio.	<p>Conectores de situación: tiempo</p> <p><i>entonces, al principio, no bien, inmediatamente, siempre y cuando, antes, después, una vez que, en ese momento, aún, cuando, cada vez que, después de, finalmente, tan pronto como, años después, días después, al otro día, en breve, al día siguiente, etc.</i></p> <p>Conectores de situación: espacio</p> <p><i>allí, allá, ahí, en ese lugar, en ese sitio, en aquel lugar, a la izquierda, a la derecha, por encima de, abajo, más abajo, arriba, más arriba, adelante, atrás, delante de, detrás de, hacia la izquierda, hacia la derecha, sobre, etc.</i></p>
Equivalencia	Son palabras que unen una idea con otra, que se reformula, para aclarar un mensaje o decirlo de otra manera. Estos conectores permiten ampliar la información para lograr explicar mejor una idea.	<i>Es decir, en otros términos, o sea, en otras palabras, mejor dicho, a saber, en resumen, dicho de otro modo, etc.</i>

Conectores de causa y consecuencia:

RELACIÓN	DEFINICIÓN	CONECTORES
Causa	Estas estructuras del lenguaje permiten establecer una relación de causa frente a un hecho concreto.	Los más conocidos son: <i>porque, ya que, debido a que, pues, con motivo de, puesto que, a causa de esto, por lo que...</i>
consecuencia o consecutivos	Indican cuál es la conclusión de una idea. Esta se deduce de la información previa. Para ello, has de partir del análisis de las relaciones causa-consecuencia.	Los más conocidos son: <i>así que, de manera/modo que, por lo que, de ahí (que), por ello/eso, por ese/tal/ dicho motivo/razón/causa, por (lo) tanto, en consecuencia, por consiguiente, por ende, pues, así pues, etc.</i>

En el caso del libro *Razonamiento Verbal III*, los marcadores discursivos se incluyen en la unidad 3: los ilativos: conectores disyuntivos, condicionales y cuantitativos (2011: 47) y en la unidad 4: los ilativos de ejemplificación y orden (2011: 58), cuya información para el desarrollo de los temas la presentamos en los siguientes cuadros:

Conectores disyuntivos, condicionales y cuantitativos:

Relación	Definición	Ilativos o conectores	Ejemplos
Disyuntivos	Expresan diferencias, separación o alternativas.	<i>ora, o, u, ya, bien, ya sea.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Terminas tu tarea de Comunicación o no sales a jugar. • Bien actúas en la obra o bien bailas, pero no insistas en bailar actuando.
Condicionales	Establecen una condición o requisito.	<i>a no ser que, si, en caso de que, siempre que, siempre y cuando, a menos que.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En caso de no conseguir las entradas para el partido de fútbol, regresaremos a casa temprano. • Podrás hacer todo lo que te propongas siempre y cuando seas responsable.
Continuativos	En relación con las ideas que se expresan indican continuidad.	a. Corroboran: <i>en efecto, así pues, de hecho, por cierto.</i> b. Aumentan: <i>más</i>	a. Su madre le advirtió del peligro, por cierto , ella había pasado

Relación	Definición	Ilativos o conectores	Ejemplos
		<p><i>aún, aún más, es más, incluso.</i></p> <p>c. Ejemplifican: <i>por ejemplo, como es el caso.</i></p> <p>d. Agregan: <i>además, también, asimismo, incluso, aun.</i></p> <p>e. Reiteran: <i>o sea, es decir, vale decir, mejor dicho, en otras palabras.</i></p>	<p>por lo mismo.</p> <p>b. Se había preparado tanto para el examen que aprobó como merecía, es más, obtuvo el Premio Excelencia.</p> <p>c. Nos regaló sus pertenencias, por ejemplo, a mí me dejó su navaja suiza.</p> <p>d. Leí muchos cuentos; además, intenté escribir algunos.</p> <p>e. Era un tipo extraño, mejor dicho se hizo extraño después del accidente.</p>

Ilativos de ejemplificación y orden:

Relación	Definición	Ilativos o conectores	Ejemplos
Ejemplificación	Presenta ejemplos.	<i>por ejemplo, este es el caso de, etc.</i>	La vertiente del Atlántico se alimenta de varios ríos caudalosos, por ejemplo , el Amazonas, el Orinoco, el Missouri, etc.
Orden	Relacionan las diferentes partes que tiene un texto.	<p>Inicio <i>antes de empezar, para comenzar, en primer lugar, empezaremos diciendo que...</i></p> <p>Transición <i>por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas, etc.</i></p> <p>Cierre En fin, por último, en suma, finalmente, para terminar...</p>	Si pretendemos concursar en este festival, en primer lugar , debemos aprender a tocar cada uno de los instrumentos musicales.

En el libro de *Razonamiento Verbal IV*, no se aborda, explícitamente, el tema de los marcadores discursivos. Si bien, apenas se hace referencia a los ilativos en la unidad 1: «La conexión: los ilativos y el uso correcto del gerundio», aparece una breve definición de ilativos: «palabras que nos sirven para **establecer conexión**, es decir, de unión o enlace dentro del texto» (2011: 16), pues, esta unidad dedica más espacio al tema del gerundio. Luego, dentro del mismo apartado, «producción de textos» se habla de conexión, pero aludiendo a otros elementos que cumplen esta función en el ámbito oracional: unidad 3, «la conexión: uso incorrecto de relativos» (2011: 44); unidad 4, «la conexión: deber y deber de, que y de que» (2011: 58); unidad 5, «la conexión: las palabras que se escriben juntas o separadas» (2011: 76) y unidad 6, «la conexión: los verbos que rigen preposiciones y conjugación verbal» (2011: 87).

En *Razonamiento Verbal V*, los ilativos o conectores se tratan en la unidad 1, como palabras que se escriben juntas o separadas (2001: 15), aunque en este caso sí se les dedica más espacio. Se dice que los «ilativos o conectores señalan las relaciones de conexión, es decir, de unión o enlace, que se establecen entre las palabras y frases. Ejemplo: Después de estudiar iré al teatro; **luego**, visitaré a mi abuela». También se incluye una clasificación:

TIPOS	ILATIVOS	EJEMPLOS
ADICIÓN Agrega, suma	Además, también, más aún, aparte de ello, incluso, etc.	Regalaré un libro además de cuatro cuadernos.
CONTRASTE Oposición	En cambio, pero, sin embargo, al contrario, no obstante, etc.	Quiso faltar, pero se acordó de su deber.
CAUSA Razón, motivo	Porque, debido a que, ya que, etc.	Se enfermó debido a que no se cuidaba.
CONSECUENCIA Indica efecto	Por lo tanto, en consecuencia, de manera que, en conclusión, por ese motivo, etc.	La invité al cine por eso vino. En conclusión , cuál es tu opinión.
EVIDENCIA Menciona algo obvio	Naturalmente, por supuesto, obviamente, etc.	Falté a clase, obviamente avisé a mis papás.

SECUENCIA	Más tarde, después, primero, por último, luego, mientras, más tarde, a continuación, etc.	Si me esperas, más tarde te llevo en mi auto.
Seguimiento temporal		
EQUIVALENCIA	Es decir, en otras palabras, o sea, en otros términos, etc.	Llovizna, es decir , cae una leve garúa.
Correspondencia		
EJEMPLIFICACIÓN	Por ejemplo, es el caso de, etc.	Compra frutas, por ejemplo , manzanas, peras.
Casos, ejemplos		

Dentro de apartado de «producción de textos» también se hace referencia a la conexión, en la unidad 2, «Ilativos y el uso incorrecto del gerundio» (2011:26) y en la unidad 3, «La conexión: conjugaciones incorrectas» (2011: 45). En la unidad 2, cuando explica los ilativos proporciona la siguiente definición, tomando en cuenta la categoría gramatical de las palabras que cumplen esa función: «Son palabras que sirven para relacionar en forma correcta las ideas que presentan los enunciados. La función de ilativos la cumplen los siguientes elementos: preposiciones, conjunciones, adverbios, locuciones prepositivas, adverbiales y conjuntivas, pronombres relativos» (2011:26). Luego expone una lista, similar a la anterior, de las clasificaciones de estos tipos de palabras.

Cabe indicar que estos libros se conciben como un complemento de los libros de Comunicación de la misma editorial. Así, en relación con el tema que nos compete, encontramos que el cuadro de contenidos de los libros de *Comunicación* incluye la parte de «Producción de textos», en el que se tratan contenidos sobre:

- Ortografía
- Gramática
- Redacción
- Juegos de palabras

Dentro de «redacción» se les enseña a los alumnos a escribir distintos tipos de texto y se les propone una serie de actividades para que apliquen lo aprendido. Al final, en las actividades de redacción, se les pide a los alumnos escribir diferentes tipos de texto cuidando la coherencia, la cohesión de las ideas, los marcadores textuales y reglas ortográficas, y se presenta una ficha de coevaluación, de acuerdo

con los aspectos de la redacción de textos y sus respectivos indicadores. En esta ficha se pregunta sobre el uso de los conectores como mecanismo de cohesión. Solo en esta parte se alude a los conectores, pero no se desarrolla ningún contenido sobre ellos, puesto que, como hemos visto, se inserta en el libro de *Razonamiento verbal*.

***Aptitud Verbal. Desarrollo del pensamiento* (Editorial San Marcos E. I. R. L., 2011)**

En este apartado describiremos los libros del docente de *Aptitud Verbal. Desarrollo del pensamiento* que publica la editorial San Marcos, casa editora de amplia trayectoria en la publicación de libros y materiales educativos. Estos libros incorporan el modelo curricular basado en competencias desde el enfoque del pensamiento complejo, por lo que asume que la aptitud verbal no se debe limitar al área de Comunicación, sino que se puede emplear como herramienta de aprendizaje en otras áreas de estudio.

Los libros de *Aptitud verbal* comprenden cuatro unidades, cada una de las cuales se estructura según tres organizadores: «Razonamiento verbal», «Comprensión lectora» y «Redacción». A su vez, para cada uno de estos bloques se señalan capacidades, conocimientos y competencias.

Así en *Aptitud verbal 1*, los conectores se estudian en la unidad 2 como contenido de «Comprensión lectora», en cuanto conocimientos por su utilidad para analizar los textos (2011: 72) y en cuanto competencia en la medida que el alumno es capaz de identificar los conectores lógicos textuales y el sentido de los discursos con ayuda de estos elementos (2011: 79). En *Aptitud verbal 2*, los conectores se incluyen en la unidad 2, en el organizador «Redacción», en cuanto conocimiento que los alumnos deben alcanzar. En este caso se ofrece información sobre los conectores lógicos (2011: 84), que luego se aplicará en actividades de redacción (2011: 92), en donde el alumno mide su competencia en el dominio del tema. El libro de *Aptitud verbal 3* también considera el uso de los conectores en la unidad 2, en el organizador «Redacción», para desarrollar su competencia en la resolución de ejercicios (2011: 90), pero no se proporciona ningún tipo de información sobre ellos. En *Aptitud verbal 4*, el tema de los conectores se aborda en la unidad 3, en el organizador

«Redacción», pero relacionado al vocabulario y construcciones de oraciones (2011: 134). El libro *Aptitud verbal 5*, por su parte, a partir de la definición de los conectores y de una larga lista de estos elementos, pretende que los alumnos sean capaces de emplear los conectores para producir textos coherentes y con corrección gramatical (2011: 135-139); sin embargo, no se aprecian actividades que hagan posible el logro de este objetivo.

En estos libros, los conectores se entienden como elementos que ponen en conexión diferentes partes de un texto o diferentes textos y se sigue la clasificación de conectores propuesta por Teun van Dijk, que los organiza en dos grandes grupos: naturales y lógicos. De estos, se toman en cuenta los segundos, llamados también nexos gramaticales, orientados a dar sentido (coherencia) y continuidad (ilación) a las palabras, frases, oraciones y párrafos que conectan. Entre estos conectores lógicos discursivos se incluyen los que tienen función de enlazar o unir palabras o frases para formar oraciones y los que tienen la función de hilar o coordinar oraciones y párrafos para formar un texto. A los primeros pertenecen las preposiciones y las conjunciones y a los segundos, los ilativos o conectores discursivos (*Aptitud verbal 1*, 2011: 72 y *Aptitud verbal 4*, 2011: 134).

De todos estos manuales, los de Comunicación que distribuye el Ministerio de Educación de Perú: *Comunicación 1, 2, 3, 4 y 5* (Gobierno de Perú – Santillana S. A., 2008) y *Comunicación 1, 2 y 5* (Gobierno de Perú – Santillana S. A., 2012) y *Comunicación 3* (Gobierno de Perú – editorial Bruño, 2012) son los que desarrollan el tema de los marcadores del discurso en más unidades, con el nombre «conectores». Los primeros lo hacen en el apartado «Comunicación escrita»: «adquirimos y usamos herramientas para escribir», para producir diferentes tipos de texto (recetas, instrucciones, cuentos, noticias, etc.) y los segundos, en el apartado «Gramática» (Santillana) y «Producción de textos» (Bruño). En el caso de las instituciones educativas privadas, la editorial que trata el tema de los marcadores del discurso en todos los años es la de Santillana S. A., en la serie *Hipervínculos Comunicación 1, 2, 3, 4 y 5*, que lo incluye en el apartado de «Razonamiento verbal», criterio que también se sigue en *Comunicación Innova* (Santillana, 2009), *Comunicación* (Norma, 2010) y la serie *Ser y aprender* (SM, 2011). En estos libros,

además de «conectores», también se emplean los términos «marcadores del discurso» y «ordenadores y operadores discursivos». Por su parte, los manuales de Razonamiento verbal seleccionados también se van a referir a los «conectores», que se incluirán en diversos apartados, según el criterio establecido por cada editorial.

Este repaso de los contenidos que desarrollan el tema de los marcadores del discurso en los diferentes manuales escolares seleccionados para nuestro estudio, nos permitió establecer una serie de indicadores, con sus respectivas variables, en las dimensiones epistemológica, lingüística y pedagógica (ver 3.3.2.3.2.). De este modo, fijamos unos criterios de análisis, a partir de los cuales organizamos la información encontrada en estos materiales educativos. Veamos, pues, para cada una de estas dimensiones, los indicadores que se han considerado, el objetivo de observación que se persigue con ellos y las variables propuestas en cada caso.

4.2.3. Dimensión epistemológica

1. Nombre del indicador: Definición de los marcadores del discurso.

Objetivo de observación: Determinar la definición de los marcadores del discurso que emplean los manuales escolares de la Educación Secundaria en Perú.

Variables:

1. Si se definen como simples conectores.
2. Si se definen como guías de inferencias.
3. No se definen.

Del total de los libros de texto analizados (46), el 79% define a los marcadores del discurso como simples conectores y el 85% los considera como guías de inferencias en el sentido de que establecen algún tipo de relación semántica entre los enunciados que unen. Así, en muchos de ellos se hace referencia a tipos de conexión: de adición, de contraste, de causa, de consecuencia, etc.

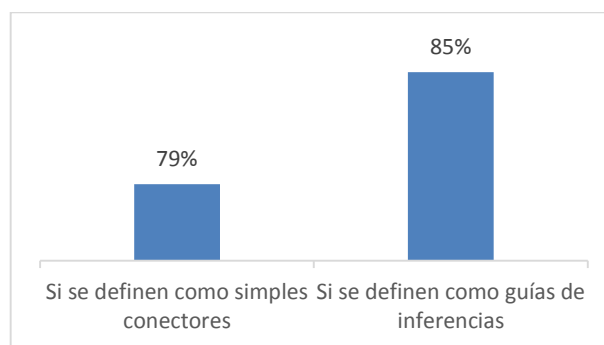


Figura 5. Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 1

Si diferenciamos estos valores, atendiendo al tipo de manual, ya sea de Comunicación o de Razonamiento Verbal, encontramos en la figura 6 que entre los primeros, un 73% los define como guías de inferencias; mientras que los segundos los consideran más como simples conectores (42%).

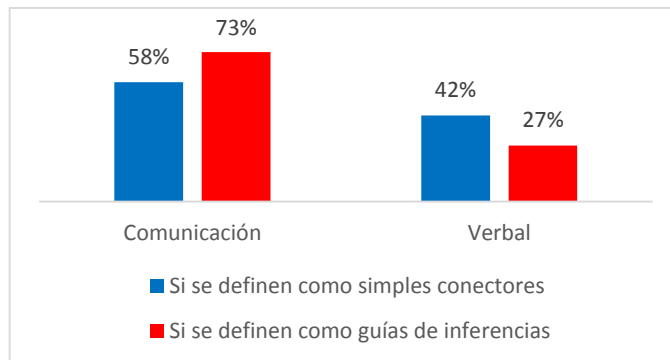


Figura 6. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento Verbal. Dimensión epistemológica, indicador 1

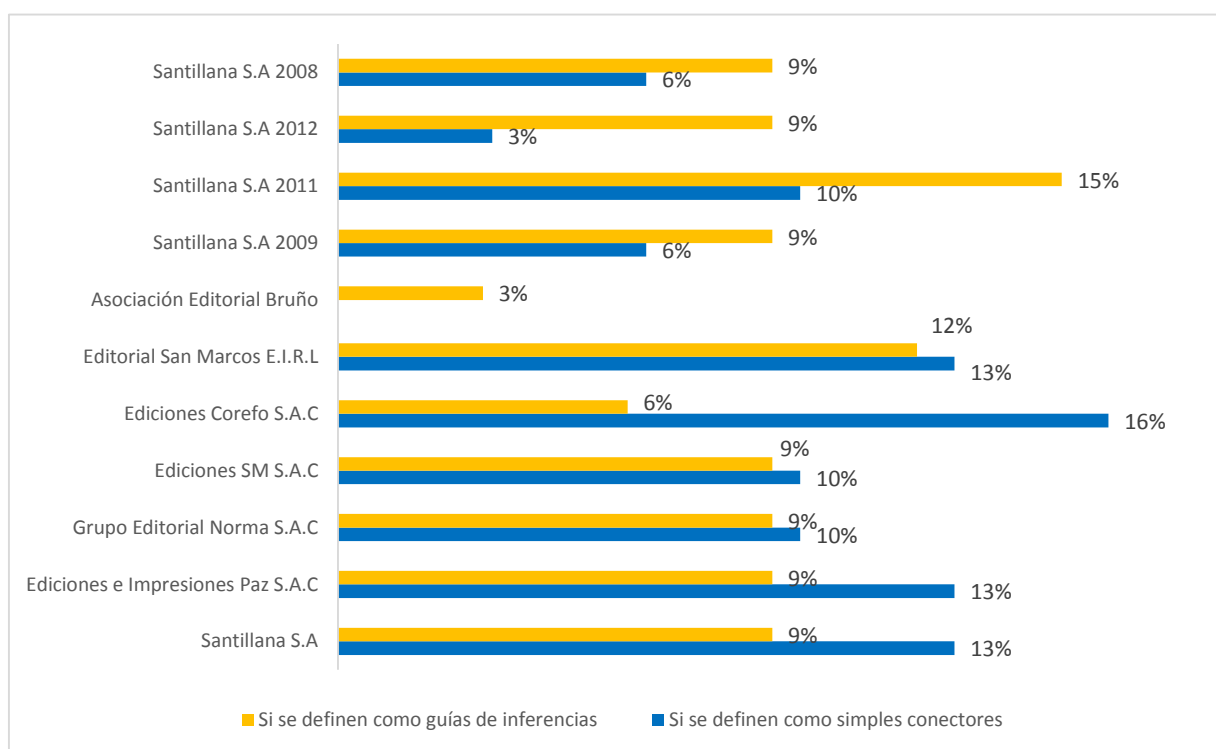


Figura 7. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión epistemológica, indicador 1

Si tomamos en cuenta los manuales por editorial, tenemos que ambas variables están presentes en casi todos los manuales seleccionados, salvo en el de editorial Bruño, que define los marcadores del discurso solo como guías de inferencia. En los demás, se observa cierta correspondencia entre los porcentajes de las variables aplicadas. Por ejemplo, en las editoriales Norma y SM los valores fluctúan entre el 9% y 10%.

2. Nombre del indicador: Rigurosidad del contenido acerca de los marcadores del discurso.

Objetivo de observación: Evaluar la rigurosidad de la información acerca de los marcadores del discurso, es decir, si su contenido está debidamente actualizado y fundamentado, o, por el contrario, contiene información parcial o incompleta.

Variables:

1. Si presenta información necesaria y actualizada, interpreto que SÍ cumple con la rigurosidad del contenido.
2. Si carece de información o está desactualizada, interpreto que NO cumple con la rigurosidad del contenido.

En general, el tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales observados aún no se hace con una información actualizada y rigor científico. En los resultados apreciamos que solo el 10% de los manuales revisados intentan proporcionar una explicación relevante que ayude al profesor y al alumno a comprender el complejo tema de los marcadores del discurso.

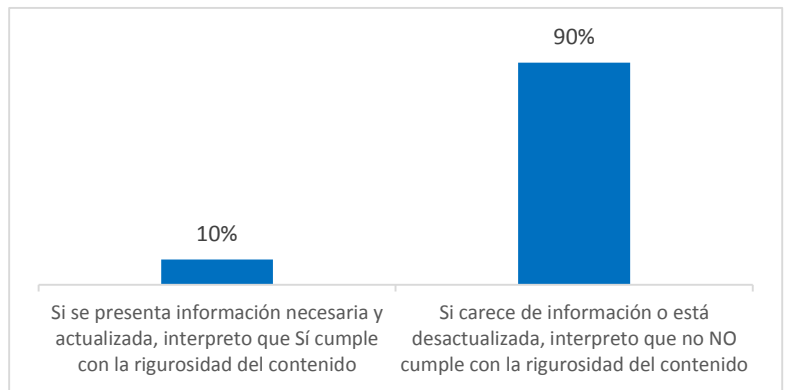


Figura 8. Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 2

Si separamos los valores recogidos por tipo de manual, notamos que los de Comunicación son los que más tratan de presentar información necesaria y actualizada de los marcadores del discurso: 75% frente al 66%, de los de Razonamiento verbal, que no lo hace.

Los libros de Razonamiento verbal, en su mayoría, carecen del tratamiento adecuado de los marcadores del discurso.

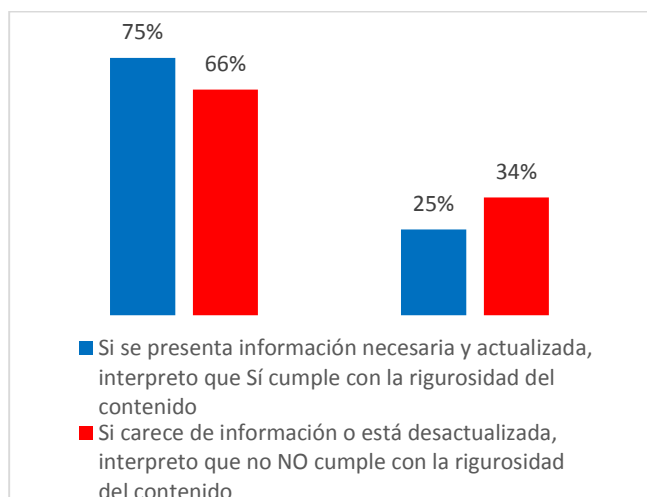


Figura 9. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento verbal. Dimensión epistemológica, indicador 2

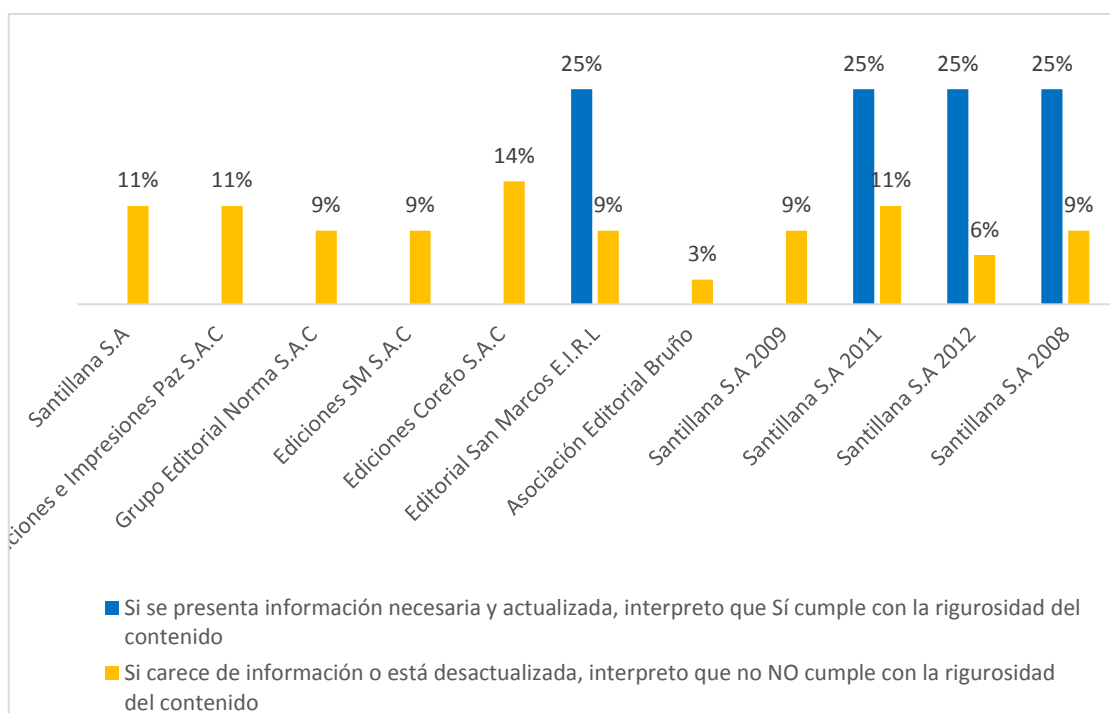


Figura 10. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión epistemológica, indicador 2

Si nos detenemos en los resultados por manual, la figura 10 confirma los porcentajes generales descritos en las figuras 8 y 9. En este caso, solo los manuales editados por el Estado peruano (*Comunicación* de editorial Santillana, 2008 [25%] y 2012 [25%]) o por las editoriales Santillana (*Comunicación Hipervínculos*, 2011 [25%]) y San Marcos (*Aptitud Verbal. Desarrollo del pensamiento* [25%]) destacan por su interés en proporcionar mejores contenidos acerca de los marcadores del discurso.

3. Nombre del indicador: Uso de la clasificación de los marcadores establecida previamente por autores entendidos en la materia.

Objetivo de observación: Determinar qué clasificación siguen los manuales escolares en relación con los marcadores del discurso en las unidades didácticas.

Variables:

1. Si sigue la clasificación de Casado Velarde (1993).
2. Si sigue la clasificación de Portolés (2001 [1998]).
3. Si sigue la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999).
4. Si sigue la clasificación de Montolío Durán (2001-2014).
5. Si sigue el DPDE coordinado por Briz, Pons y Portolés (2008).

6. Si sigue el Diccionario de conectores y operadores de Fuentes Rodríguez (2009)
7. Si sigue la clasificación de *Nueva gramática de la lengua española* (2009).
8. Si no sigue ninguna de las clasificaciones anteriores.

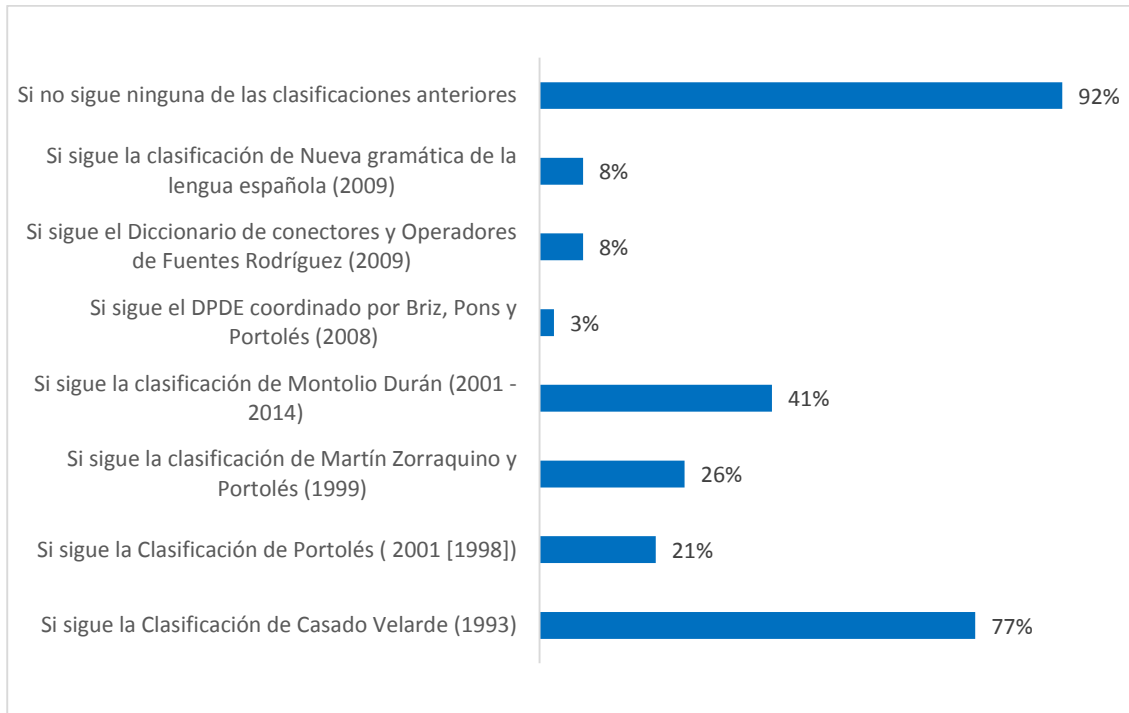


Figura 11. Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 3

En general, aunque no se señala la fuente de información, deducimos por la coincidencia con los manuales revisados (figura 11), que estos optan por asumir, en parte, la clasificación de Casado Velarde (1993) (77%), en la que se destaca la función textual de los marcadores del discurso.

La siguiente más utilizada es la de Montolio Durán (2001-2014) (41%), en la que aparecen algunas anotaciones sobre los aspectos argumentativos e informativos de los marcadores de la lengua escrita, no se presentan marcadores conversacionales (La Rocca, 2012:9). Asimismo, en algunos casos, los manuales asumen la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999) (26%) y la de Portolés (2001 [1998]) [21%], en las que se hace una descripción, a veces resumida, de los aspectos argumentativos, informativos y/o interactivos de cada marcador.

En la figura 11, también encontramos que en el 92% de los manuales revisados se insertan tipos de marcadores del discurso que no se identifican con ninguna de las clasificaciones existentes.

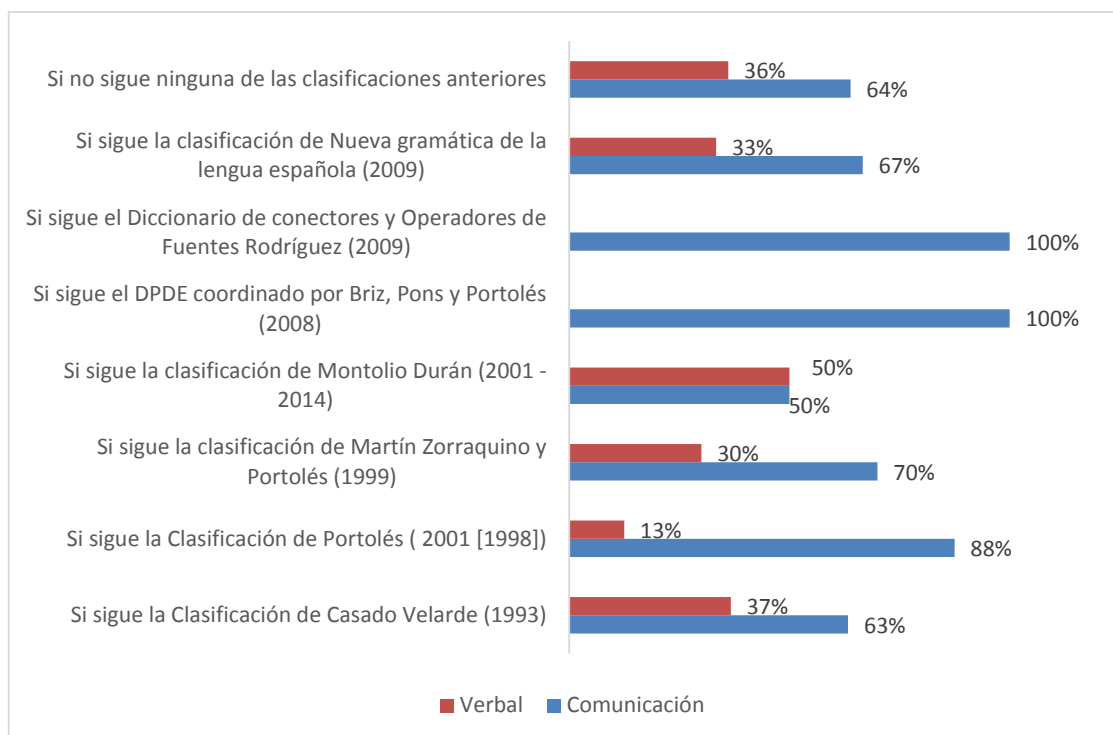


Figura 12. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento verbal. Dimensión epistemológica, indicador 3

Entre los resultados obtenidos del análisis del indicador 3 de la dimensión epistemológica, según el tipo de manual, encontramos que los de Comunicación tienden a incluir como «conectores» algunas partículas o marcadores discursivos que aparecen registrados en el DPDE coordinado por Briz, Pons y Portolés (2008) y en el Diccionario de conectores y operadores de Fuentes Rodríguez (2009) [100%]. También se observan elementos que figuran en la clasificación de Portolés (2001 [1998]) [88%], de Martín Zorraquino y Portolés (1999) [70%], de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) [67%], de Casado Velarde (1993) [63%] y de Montolío Durán (2001-2014) [50%], preferentemente. Asimismo, se nota la presencia de elementos lingüísticos, considerados como marcadores del discurso, que no se ubican en ninguna de las clasificaciones señaladas. Los libros de Razonamiento verbal incluyen como conectores algunas unidades lingüísticas de esta naturaleza, que aparecen en Montolío Durán (2001-2014) [50%], la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) [33%] y Martín Zorraquino y Portolés (1999) [30%]; sin embargo, se aprecia que el 33% considera como marcadores discursivos elementos lingüísticos que no se consignan en ninguna de las clasificaciones propuestas.

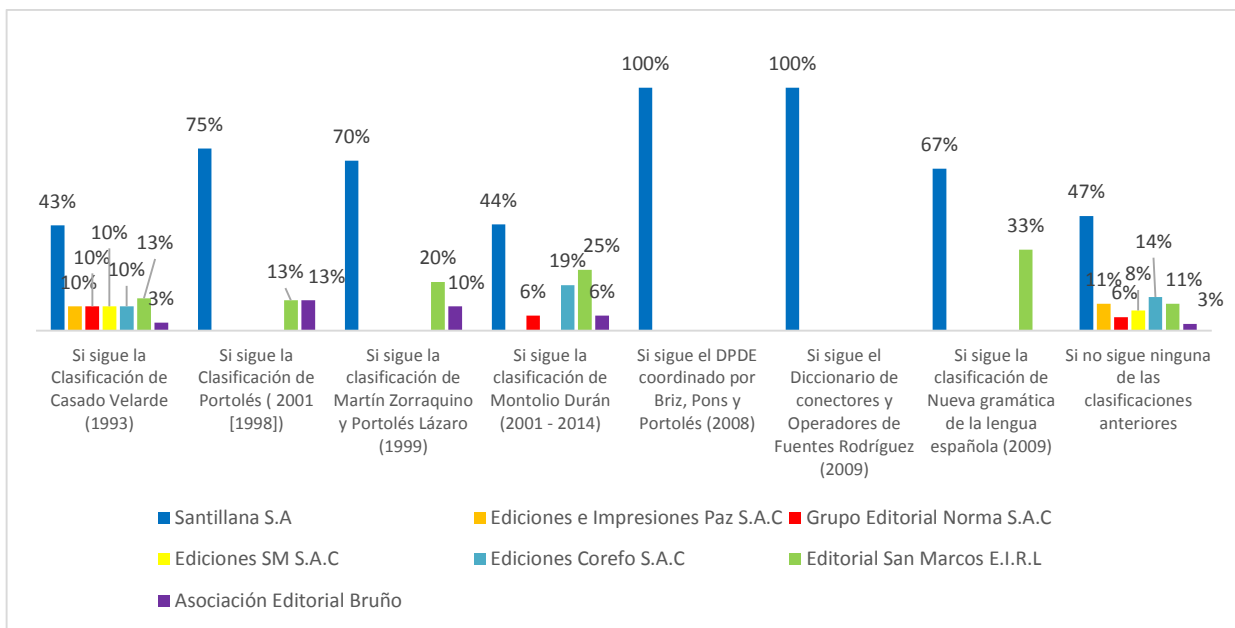


Figura 13. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión epistemológica, indicador 3

En esta figura notamos que la mayoría de los manuales inserta tipos de marcadores del discurso que se corresponden con varias de las clasificaciones propuestas para el análisis; pero también casi todos consideran como marcadores que no aparecen en las clasificaciones que los entendidos en la materia han formulado hasta el momento.

4. Nombre del indicador: Denominación de los marcadores del discurso en los libros de texto.

Objetivo de observación: Determinar cuál es la terminología que se emplea en los manuales para nombrar a los marcadores del discurso.

Variables:

1. Si los denominan conectores.
2. Si los denominan operadores textuales.
3. Si los denominan organizadores textuales.
4. Si los denominan operadores y organizadores textuales.
5. Si los denominan marcadores del discurso.
6. Si los denominan partículas discursivas.
7. Si los denominan conjunciones, preposiciones, adverbios, locuciones.

Como se aprecia en la figura 14, es una constante en la mayoría de los manuales revisados (90%) la utilización del término «conector» para referirse a lo que en nuestro estudio consideramos marcadores del discurso. En pocos casos se emplea esta última denominación (8%).

También encontramos que algunos manuales incluyen entre los tipos de marcadores del discurso solo los operadores textuales (5%), solo los organizadores textuales (3%) y, en ocasiones, a ambos (13%).

Vistos los porcentajes obtenidos por tipo de manual (figura 15), los de Comunicación optan por todas las denominaciones descritas en las variables analizadas; en los de Razonamiento verbal, sucede algo similar, solo que en ningún caso hacen referencia a los organizadores textuales.

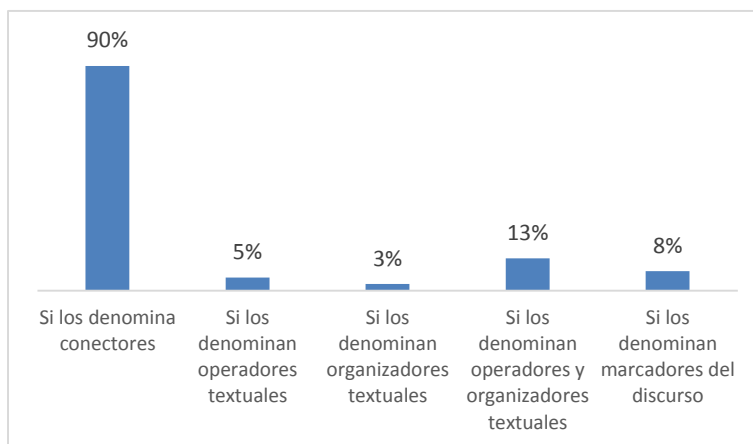


Figura 14. Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión epistemológica, indicador 4

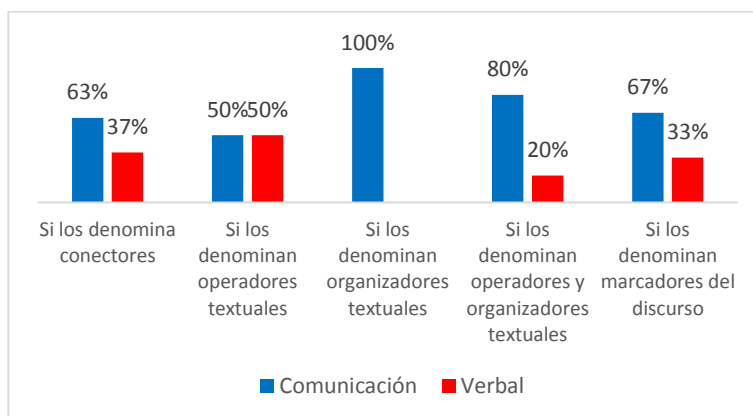


Figura 15. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y Razonamiento verbal. Dimensión epistemológica, indicador 4

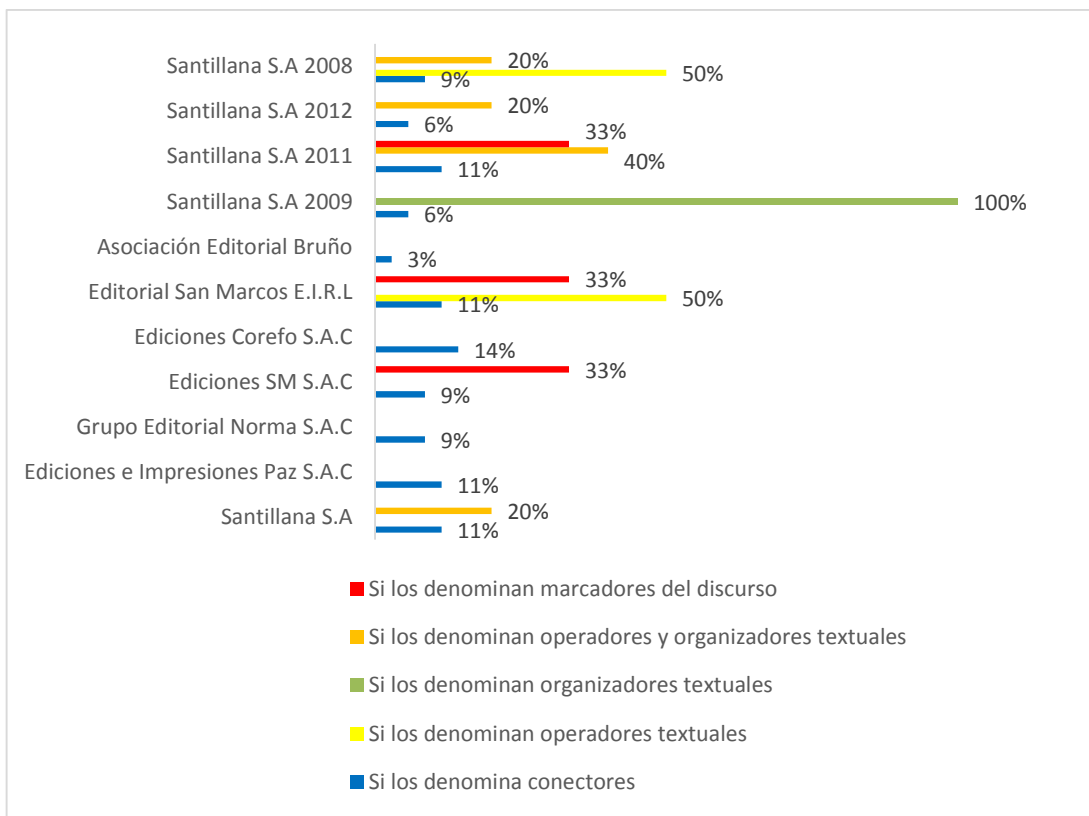


Figura 16. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial.
Dimensión epistemológica, indicador 4

Al revisar los resultados por editorial (figura 16), observamos que todos los manuales utilizan el nombre «conector», y algunos incluyen el de operadores y organizadores textuales (*Comunicación*, 2008 y 2012, elaborados por Santillana y editados por el Estado peruano y *Comunicación Hipervínculos* de Santillana, 2011, y *Razonamiento Verbal* de Santillana, 2006-2010); operadores textuales (*Comunicación* Santillana-Estado peruano, 2008, y *Aptitud Verbal. Desarrollo del pensamiento* de editorial San Marcos, 2011); *Comunicación Innova* de Santillana 2009, además de referirse a los conectores en varios libros incluye los organizadores textuales. Solo *Comunicación* de SM (2011), *Aptitud Verbal. Desarrollo del pensamiento* de San Marcos (2011) y *Comunicación Hipervínculos* de Santillana (2011), emplean en algunos casos la denominación «marcador del discurso».

4.2.4. Dimensión lingüística

1. Nombre del indicador: Apartado en que se estudian los marcadores del discurso en los manuales de *Comunicación*.

Objetivo de observación: Determinar dentro de qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Comunicación se estudian los marcadores del discurso.

Variables:

1. Si es un contenido del apartado *teoría del texto*.
2. Si es un contenido del apartado *gramática*.
3. Si es un contenido del apartado *herramientas del lenguaje que se emplean para escribir textos* (producción).
4. Si es un contenido del apartado *comprensión de textos*.
5. Si es un contenido del apartado *Razonamiento Verbal*.

En la tabla de contenidos de los manuales escolares de Comunicación, el tema de los marcadores del discurso se inserta, en la mayoría de los casos, en el apartado de «Razonamiento verbal» (62%), también se incluye en el rubro de «herramientas del lenguaje» que se emplean para escribir textos (17%); en algunos casos, se prefiere colocarlo en el apartado de «comprensión de textos» (14%) y un 7% prefiere considerarlo en el de «gramática», como lo hace el Diseño Curricular Nacional (ver también figura 4).

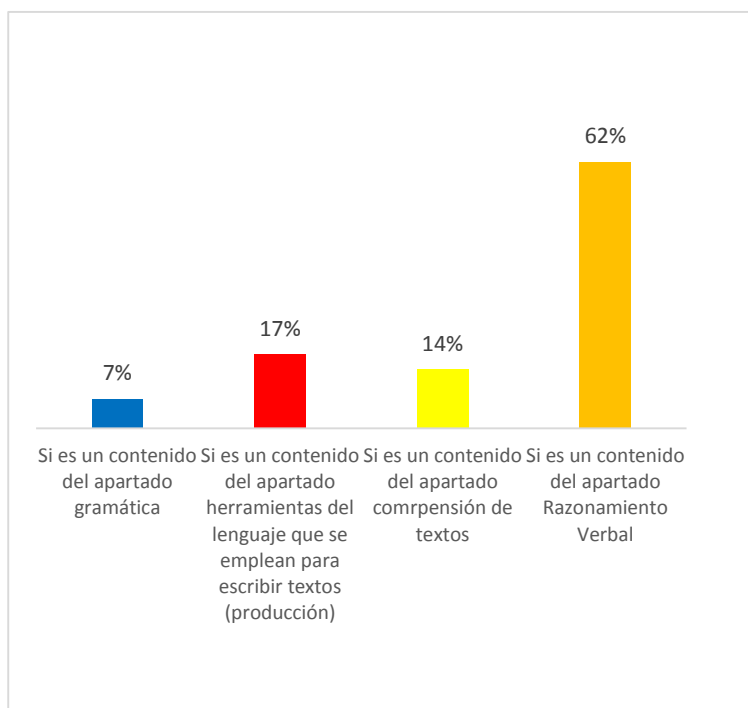


Figura 17. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación. Dimensión lingüística, indicador 1

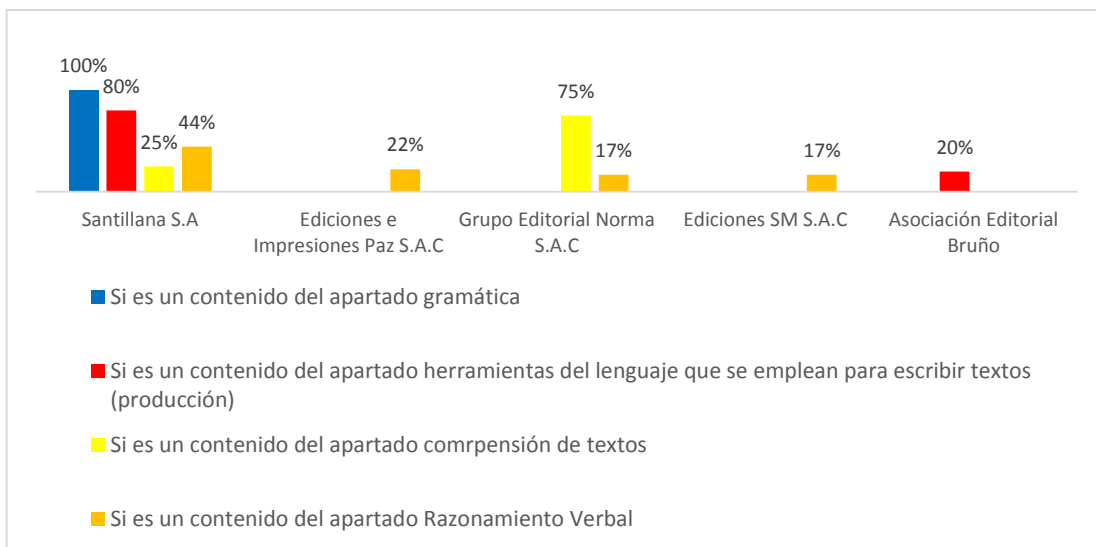


Figura 18. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación por editorial. Dimensión lingüística, indicador 1

Según esta figura, el tema de los marcadores del discurso aparece en el apartado de «Gramática», en los libros de *Comunicación* (Santillana-Ministerio de Educación de Perú, 2012); en el de «herramientas del lenguaje» que se emplean para escribir textos, en los libros de *Comunicación* (Santillana-Ministerio de Educación de Perú, 2008); en el de «Comprensión de textos», en los libros de *Comunicación* (Norma, 2010), y en el de «Razonamiento verbal», en los libros de *Comunicación Innova* (Santillana, 2011) y *Comunicación Hipervínculos* (Santillana 2011).

2. Nombre del indicador: Tipo de componente en que se estudian los marcadores del discurso en los manuales de Razonamiento Verbal.

Objetivo de observación: Determinar dentro de qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Razonamiento Verbal se estudian los marcadores del discurso.

Variables:

1. Si es un contenido del apartado *Comprensión de textos*.
2. Si es un contenido del apartado *Relaciones al interior del texto*.
3. Si es un contenido del apartado *Léxico*.
4. Si es un contenido del apartado *Relaciones entre palabras*.
5. Si es un contenido del apartado *Juegos lógicos*.
6. Si es un contenido del apartado *Vocabulario y normativa*.
7. Si es un contenido del apartado *Etimología*.
8. Si es un contenido del apartado *Producción de textos*.

En el caso de los libros de Razonamiento verbal de todos sus bloques y apartados, se prefieren los de producción de textos (69%) y el de Relaciones al interior del texto (31%) para incluir el tema de los marcadores del discurso.

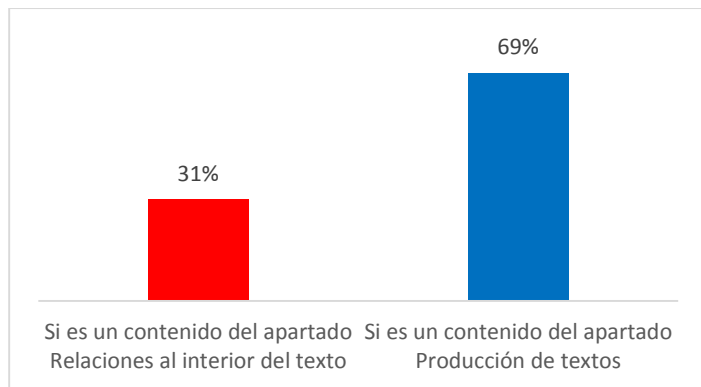


Figura 19. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Razonamiento Verbal. Dimensión lingüística, indicador 2

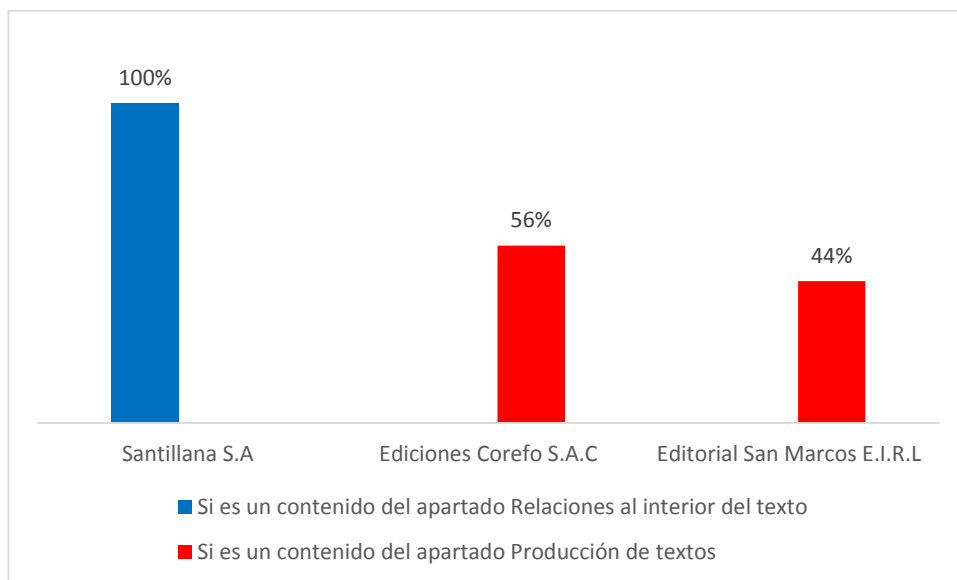


Figura 20. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Razonamiento Verbal por editorial. Dimensión lingüística, indicador 2

En esta figura podemos apreciar que todos los libros de *Razonamiento verbal* de Santillana (de 2006 a 2010) tratan el tema de los marcadores del discurso dentro del bloque «Relaciones al interior del texto» y los de *Razonamiento Verbal* de Corefo (2011) y *Aptitud Verbal* de San Marcos (2011), los insertan en el apartado de «Producción de textos».

4.2.5. Dimensión pedagógica

1. Nombre del indicador: Planteamiento de actividades en relación a la aplicación, a la asociación, al contenido y a la producción de textos utilizando marcadores del discurso.

Objetivo de observación: Determinar qué tipo de actividades plantean los manuales escolares.

Variables:

5. Si plantea SOLO una actividad de *aplicación, asociación, contenido y producción de textos*.
6. Si plantea dos o tres tipos de actividades anteriormente mencionados.
7. Si plantea todos los tipos de actividades anteriormente mencionados.
8. Si no plantea ninguno de los tipos de actividades anteriormente mencionados.

Tal como se muestra en la figura 21, el 60% de los manuales revisados propone actividades en las que el alumno pone a prueba su *aplicación, asociación, contenido y producción de textos*; mientras que el 28% plantea solo una de estas actividades y el 13% propone al menos dos o tres de los cuatro clases de actividades.

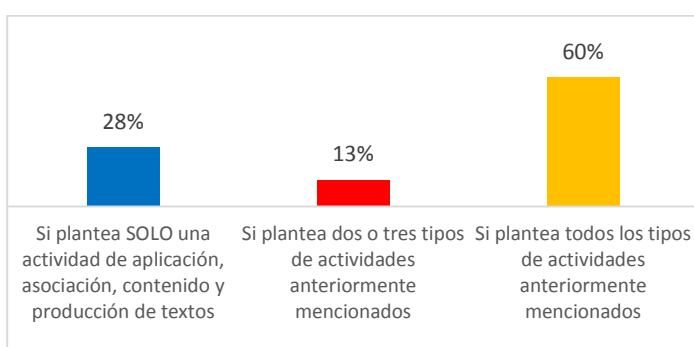


Figura 21. Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 1

Desde el punto de vista del tipo del manual, el 83% de los libros de Comunicación plantean todos los tipos de actividad, el 45% propone solo una y el 20%, dos o tres. En cambio, el 80% de los libros de Razonamiento verbal insertan dos o tres clases de las actividades mencionadas, el 55% incluye solo una y el 17% propone las cuatro.

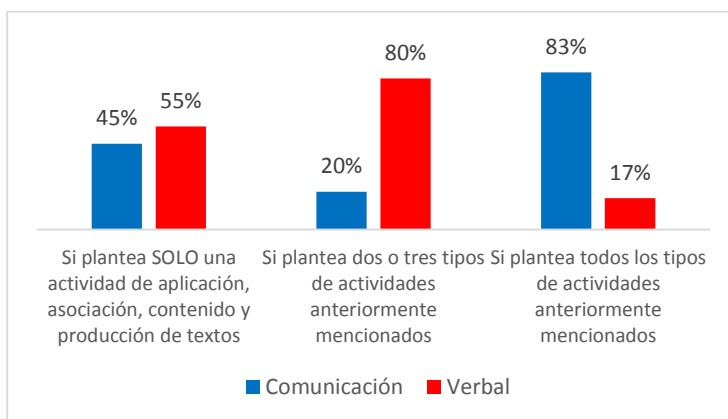


Figura 22. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 1

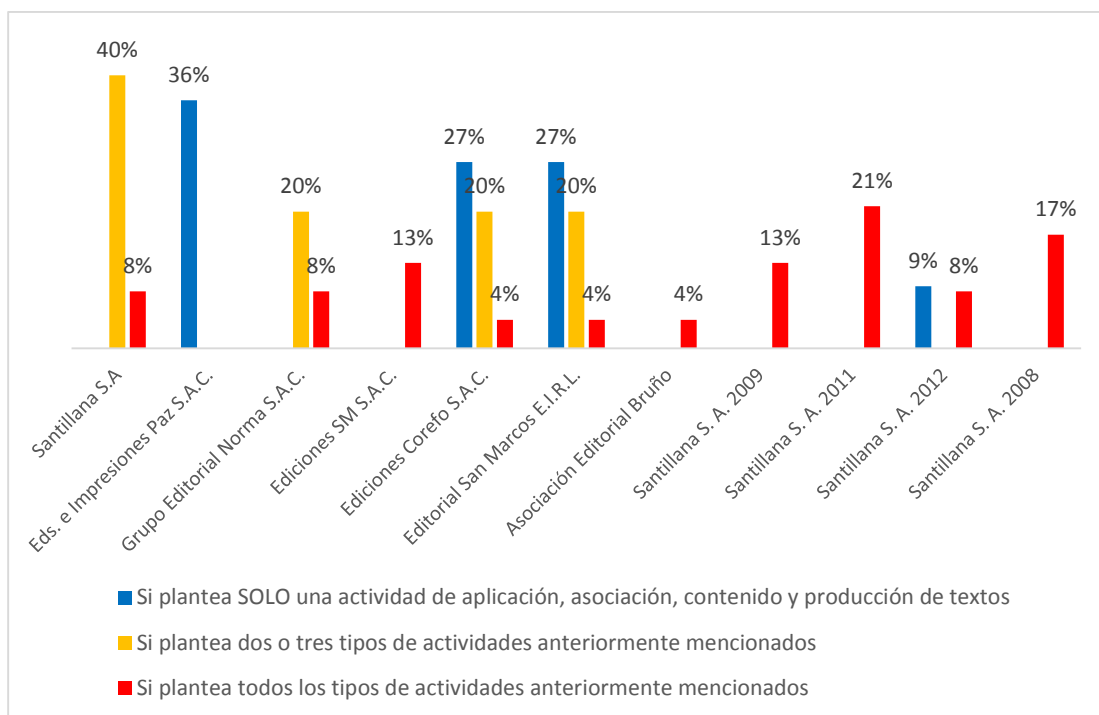


Figura 23. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica, indicador 1

En la figura 23 apreciamos que casi todos los manuales intentan proponer actividades de aplicación, asociación, contenido y producción de textos para medir el grado de conocimientos de los marcadores del discurso alcanzado por los alumnos. De todos estos manuales, el de *Comunicación-Sociales* de Pamer de ediciones e impresiones Paz (2012) incluye solo una actividad, la de conocimientos. Si bien los de *Razonamiento verbal* de Corefo (2011) y *Aptitud verbal* de editorial San Marcos (2011) sobresalen por incluir solo una actividad, también la de conocimientos, algunos de estos manuales proponen, asimismo, dos o tres tipos más. Algunos libros de *Comunicación* de Santillana-Ministerio de Educación de Perú (2012) insertan solo una actividad y otros emplean todas las clases de actividades. Por su parte, la mayoría de los libros de *Comunicación Hipervínculos* de Santillana (2011) proponen dos o tres clases de actividades, en ciertas ocasiones plantean todas.

2. Nombre del indicador: Utilidad de las actividades planteadas para mejorar las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.

Objetivo de observación: Determinar si las actividades sobre el uso de los marcadores del discurso que se proponen en los manuales ayudan a los alumnos a mejorar las habilidades comunicativas de leer y escribir.

Variables:

1. Si las actividades propuestas en los manuales contemplan el uso de los marcadores en la producción de textos, interpreto que estas permiten alcanzar un nivel ÓPTIMO en el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.
2. Si las actividades propuestas sobre el uso de los marcadores del discurso en los manuales plantean ejercicios de completar, relacionar, y los matizan con ciertos ejercicios de producción de textos, interpreto que estas permiten alcanzar un NIVEL MEDIO en el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.
3. Si las actividades propuestas en los manuales solo consisten en identificar, subrayar, relacionar y seleccionar interpreto que estas NO AYUDAN a desarrollar las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.

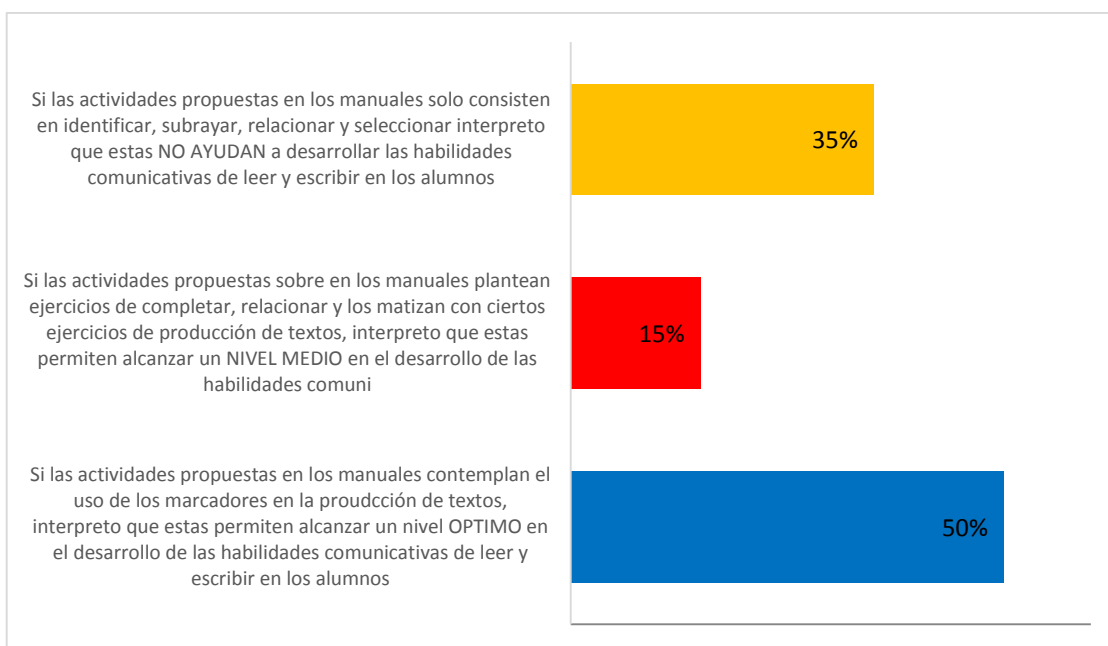


Figura 24. Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 2

De acuerdo con el indicador anterior, según nos muestra la figura 24, el 50% de los manuales analizados plantean una serie de actividades que podrían ayudar a los alumnos a alcanzar un nivel óptimo en el desarrollo de sus habilidades comunicativas de leer y escribir; si solo se quedan en actividades para identificar, subrayar, relacionar y seleccionar los marcadores del discurso, un 35% de los manuales no contribuye al logro de este objetivo. En cambio, el 35% de los manuales puede

contribuir a un nivel medio si, además de proponer actividades para completar y relacionar contenidos, las matizan con las de producción de textos.

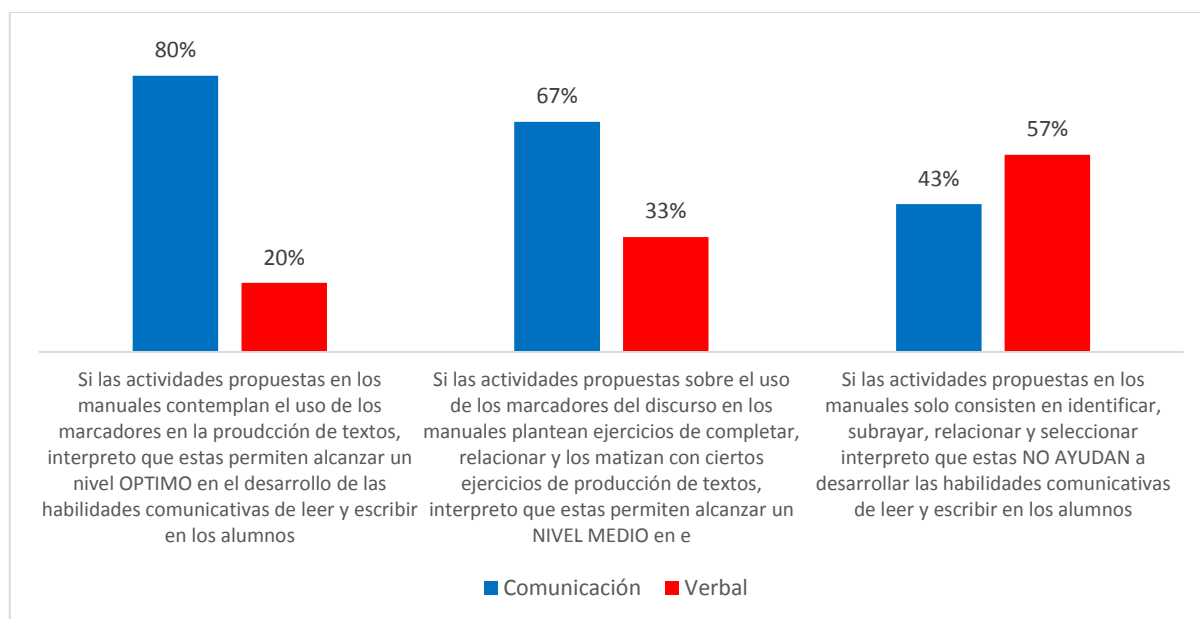


Figura 25. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 2

Los tipos de actividades propuestas en los libros de Comunicación, según se puede observar en la figura 25, son los que más pueden contribuir al logro del desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en un nivel óptimo (80%) o en un nivel medio (67%). Si solo se limitan a un solo tipo, la actividad que solo mide contenidos teóricos o conocimientos, no ayuda al logro de este objetivo (43%). Todo lo contrario sucede con los libros de Razonamiento verbal, que al proponer solo ejercicios tipo de marcar o rellenar, no contribuyen al desarrollo de las habilidades señaladas (57%), aunque se aprecia cierta tendencia a mejorar en este aspecto, al intentar proponer actividades de asociación y producción que ayuden al logro de un nivel medio (33%) u óptimo (20%) en el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir de los alumnos.

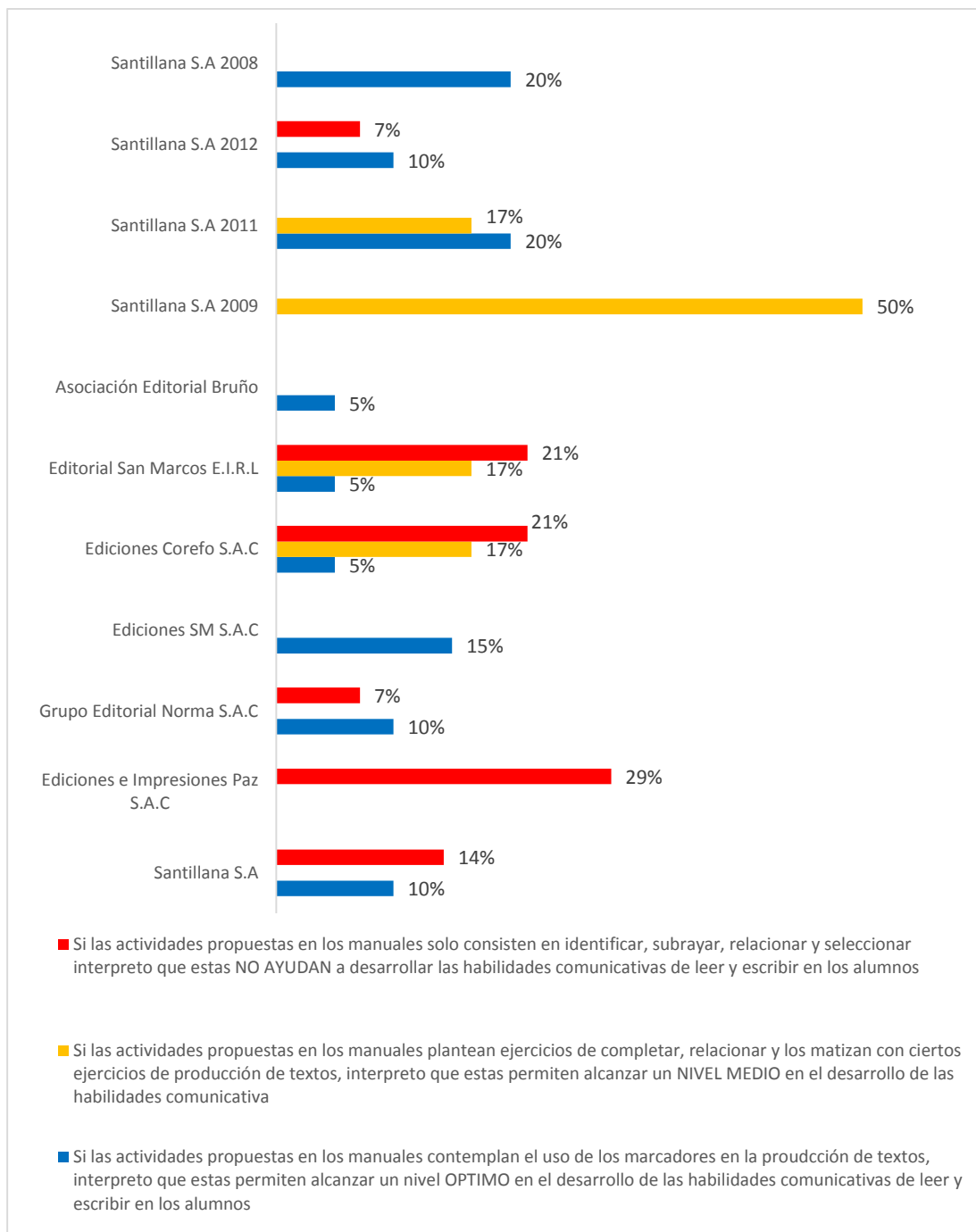


Figura 26. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica, indicador 2

Si revisamos los porcentajes por manual, encontramos que hay libros en los que predomina alguna de las variables señaladas. Por ejemplo, los de *Comunicación-Sociales* de Pamer, (2012) se caracterizan por proponer solo un tipo de actividad, la de conocimientos; en cambio, los de *Comunicación Innova* de Santillana (2009) plantean dos o tres tipos de actividades diferentes. En el caso de *Comunicación* de Santillana-Ministerio de Educación (2008) y *Comunicación* de SM (2011), encontramos que estos manuales aplican todos los

tipos de actividades. En los libros de *Razonamiento verbal* se matizan dos (*Razonamiento verbal* de Santillana, 2006-2010) o tres variables (*Razonamiento verbal* de Corefo, 2011, y *Aptitud verbal* de San Marcos, 2011).

3. Nombre del indicador: Indicador de la asociación de los marcadores del discurso con los tipos de texto.

Objetivo de observación: Determinar si los manuales asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.

Variables:

1. Los manuales sí asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.
2. Los manuales no asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.

En general, de todos los manuales analizados, el 60% sí asocia la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto. Esto se confirma con lo visto en el indicador anterior, en cuanto que hay tendencia por parte de los editores por incluir actividades de diferente tipo, entre ellas, la de producción de textos. Sin embargo, hay manuales que no asocian la enseñanza de los marcadores discursivos a los tipos de texto.

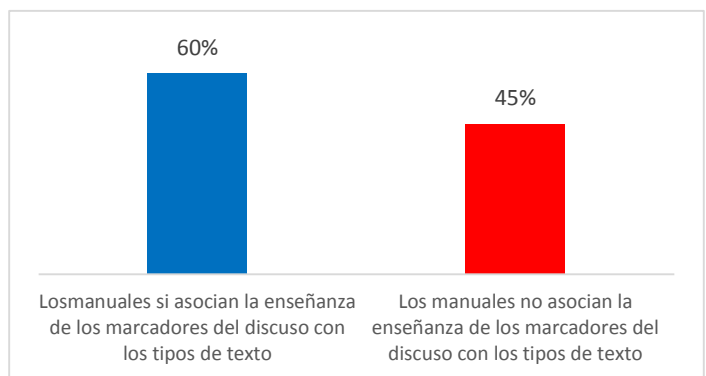


Figura 27. Datos totales de rejilla de observación de manuales.
Dimensión pedagógica, indicador 3

Desde el punto de vista del manual, los de Comunicación, en un 83%, sí asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto, frente al 56% de los manuales de Razonamiento verbal que no establecen esta relación.

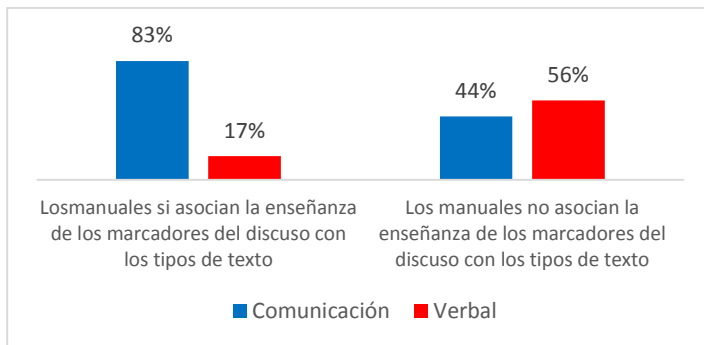


Figura 28. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 3

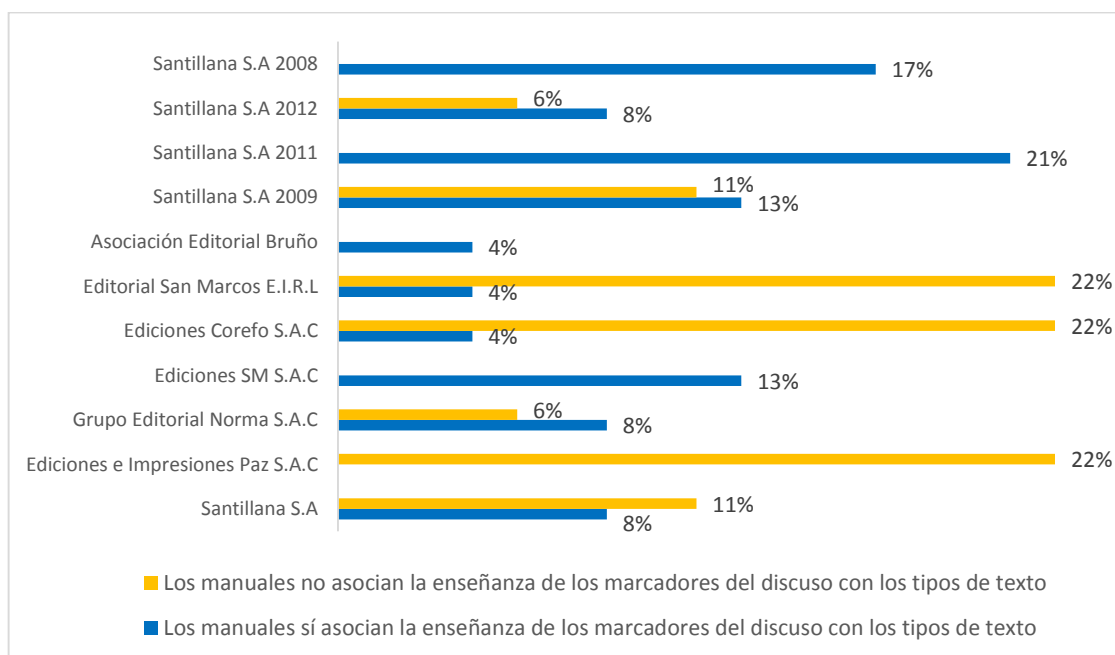


Figura 29. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica, indicador 3

En cuanto a los resultados por manual, encontramos que los libros *Comunicación-Sociales* de Pamer (2012), *Razonamiento Verbal* de Corefo (2011) y *Aptitud verbal* de San Marcos (2011) no asocian la enseñanza de los marcadores del discurso a los tipos de texto, aunque los dos últimos en cierta forma intentan hacerlo. En el caso de *Comunicación Innova* de Santillana (2009), algunos manuales de esta serie sí relacionan la enseñanza de los marcadores discursivos con los tipos de texto, en otros no se aprecia esta característica. Los de la serie *Comunicación Hipervínculos* de Santillana (2011) y los de *Comunicación* (Santillana-Ministerio de Educación de Perú, 2008) sí toman en cuenta esta variable.

4. Nombre del indicador: Indicador de la cantidad de tipos de marcadores del discurso en todo el manual.

Objetivo de observación: Determinar cuántos tipos de marcadores del discurso abordan los manuales escolares.

Variables:

1. Si aborda un solo tipo de marcador del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje.
2. Si aborda dos o más tipos de marcadores del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje.
3. Si aborda diversos tipos de marcadores del discurso en más de una unidad de aprendizaje.
4. Si no aborda ningún tipo de marcador del discurso en todo el manual.

De los manuales analizados el 68% sí aborda dos o más tipos de marcadores del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje, el 20% trata diversos tipos de estos elementos discursivos en más de una unidad de aprendizaje y el 13% explica un solo tipo de marcador en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje.

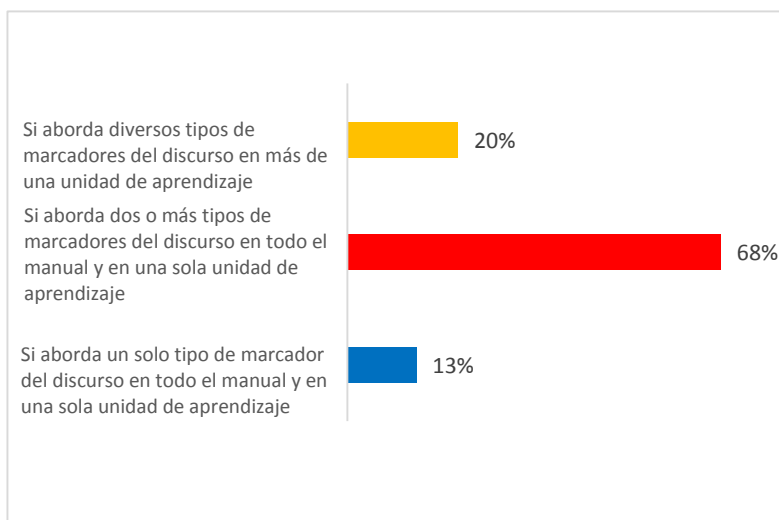


Figura 30. Datos totales de rejilla de observación de manuales.
Dimensión pedagógica, indicador 4

De los manuales de Comunicación, todos –de una u otra forma– abordan un solo tipo de marcador del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje, el 59% aborda dos o más en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje y el 63% trata diversos tipos de marcadores del discurso en más de una unidad de aprendizaje.

De los de Razonamiento verbal, se puede afirmar –según la figura 31– que el 41% desarrolla dos o más tipos de marcadores del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje; mientras que el 38% aborda diversos tipos de marcadores en más de una unidad de aprendizaje.

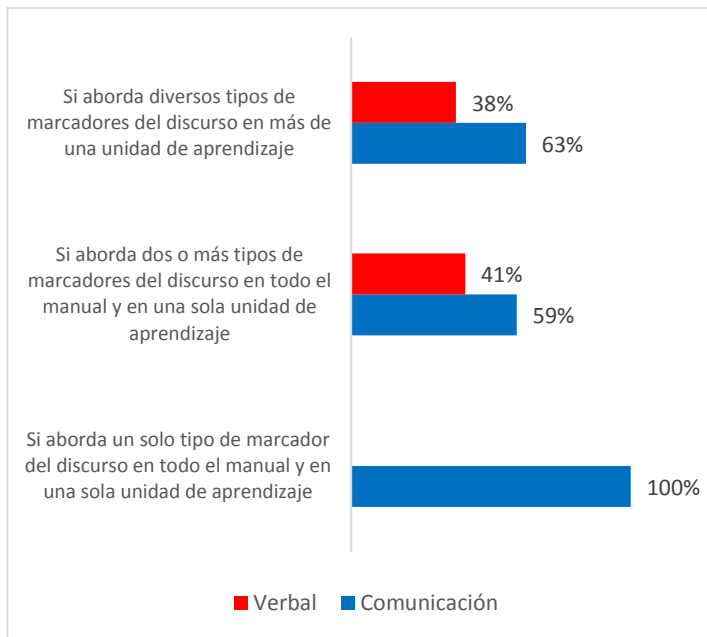


Figura 31. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 4

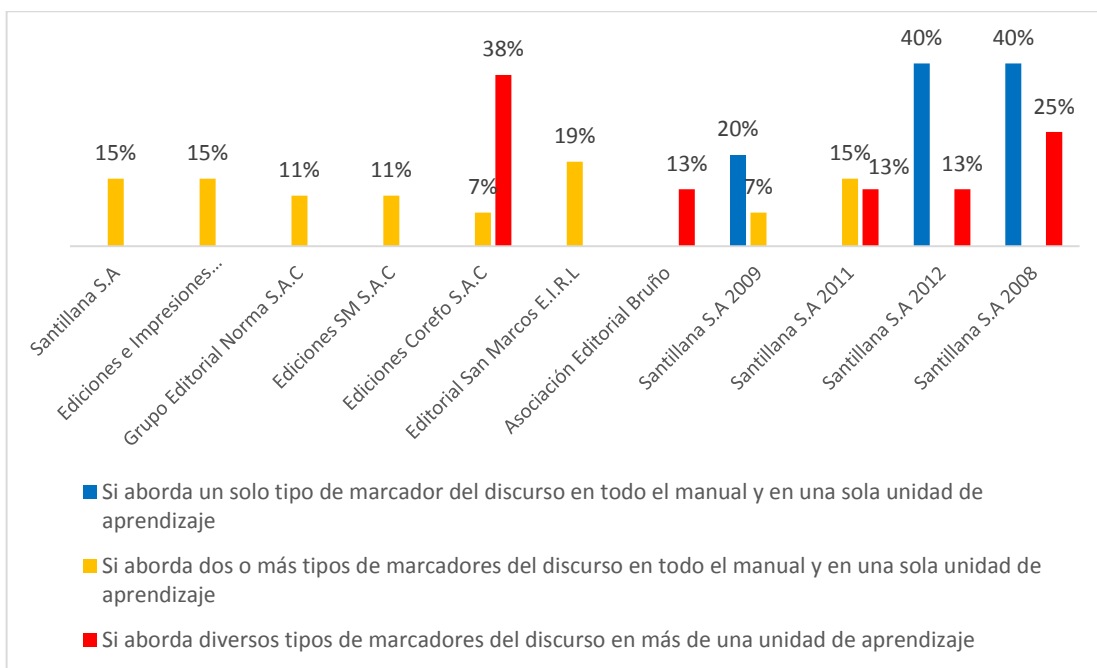


Figura 32. Datos totales de rejilla de observación de manuales por editorial. Dimensión pedagógica, indicador 4

De acuerdo con la figura 32, la mayoría de los libros revisados aborda dos o más tipos de marcadores discursivos en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje. Los libros de *Comunicación* (Santillana-Ministerio de Educación de Perú, 2008 y 2012), *Comunicación Hipervínculos* (Santillana, 2011), *Razonamiento verbal* (Corefo, 2011) y el de *Comunicación* (Bruño-Ministerio de Educación, 2012) abordan diversos tipos de marcadores del discurso en más de una unidad de aprendizaje. En algunos casos, en *Comunicación* (Santillana-Ministerio de Educación de Perú, 2008 y 2012) y en *Comunicación Innova* (Santillana, 2009) se explica un solo tipo de marcador en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje.

4.2.6. Interpretación de los resultados

A continuación, haremos la interpretación de los resultados obtenidos del análisis de las dimensiones epistemológica, lingüística y pedagógica, según los supuestos o indicadores, con sus respectivas variables, que se establecieron en el análisis *a priori* para conocer el tratamiento que los marcadores del discurso reciben en los manuales escolares de secundaria en Perú.

Dimensión epistemológica

Para el estudio de la dimensión epistemológica se plantearon cuatro indicadores: (1) definición de marcador discursivo, (2) grado de rigurosidad con que se trata el tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares, (3) clasificación de los marcadores del discurso y (4) denominación adoptada.

En el caso del indicador (1), la mayor incidencia en las respuestas se presenta en las variables 1 («si se definen como simples conectores») y 2 («si se definen como guías de inferencias»). En ocasiones, se da el predominio de alguna de ellas, pero también existe la tendencia a desarrollar ambas variables, por lo que ninguno de los manuales revisados deja de definir los marcadores del discurso. Se trata de tener en cuenta las características semántico-pragmáticas de los marcadores del discurso que no solo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que además sirven de guías en la interpretación de estos (Nogueira da Silva, 2010a). De los

manuales revisados, los de Comunicación asumen más la definición de los marcadores del discurso como guías de inferencia, en la medida que establecen distintos tipos de relaciones, especialmente, semánticas, entre los enunciados; mientras que los de Razonamiento verbal los explican como simples conectores o enlaces.

Cabe indicar –como se ha podido comprobar al analizar el indicador (4) de esta dimensión– que en la mayoría de los manuales escolares se emplea el término «conectores» para hacer referencia a los marcadores del discurso, aunque también aparecen otras denominaciones como marcadores discursivos, operadores u ordenadores del discurso, ilativos, etc. Ahora bien, independientemente de los resultados obtenidos en el indicador (4), para la formulación de las variables del indicador (1) se tomó en cuenta el marco teórico existente y el recorrido que hasta ahora han seguido los estudios sobre marcadores del discurso, denominación más general que incluye a los conectores y que tiene como función guiar las inferencias que se realizan en la comunicación (Portolés 2001, [1998] y Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Aun con todo, las definiciones de «conector» que se dan en los libros de texto son escuetas, poco claras, sin un sustento teórico adecuado (véase apartado 4.2.2.). Además, a partir de lo que señala Martínez (1997:19), podríamos decir que en los manuales escolares aún

no hay unanimidad a la hora de decidir qué es un conector y qué no. De hecho la propia palabra lo predispone para una acepción amplia, ya que puede aplicarse a cualquier forma de enlace: por eso, según cuál sea el marco de estudio (gramatical, pragmático o semántico) este término incluirá unidades lingüísticas diferentes y de diversas categorías gramaticales.

Las veces que los manuales escolares definen los «conectores» se reconoce en estos la capacidad de «relacionar el miembro del discurso en el que se localizan con el discurso anterior» (Portolés, 2001 [1998]: 30) o se resalta su función básica de «señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales» (Montolío, 2001: 21). En ocasiones, se les vincula a las propiedades textuales de la coherencia y la cohesión: «hilvanan el discurso para que

no se vea como algo incoherente, deslavazado» (Fuentes, 1996a: 10). De ahí la importancia de que tanto el maestro como el alumno, con ayuda de los manuales escolares, tenga claro que los «conectores» no son una clase sintáctica de palabras, «sino una clase discursiva formada por adverbios, preposiciones, conjunciones e incluso por segmentos más complejos» según refiere la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia, 2009: 83).

Si bien los manuales escolares no disponen de mucho espacio para la explicación de los contenidos, es necesario que los encargados de preparar el material seleccionen información más concreta y autorizada, de tal modo que ofrezcan datos útiles tanto para el profesor como para el alumno que emplean estos libros. Según los resultados obtenidos en el indicador (2) aún hace falta un tratamiento más riguroso del tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares. La manera tan uniforme de presentar los contenidos y las actividades poco atractivas pueden restar interés por el uso de estos materiales y ser insuficientes para la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos. Asimismo, los manuales revisados dedican más espacio a las clasificaciones que a la definición y las características de los elementos lingüísticos que estamos estudiando.

En cuanto a las clasificaciones de los marcadores del discurso que se incluyen en los manuales, encontramos que este contenido se presenta muy disperso. No se puede llegar a precisar cuál es la que adopta cada manual, pues en ningún caso se presenta la fuente información correspondiente. De ahí que para el análisis del indicador (3) se propusieron como variables algunas clasificaciones reconocidas en los estudios sobre los marcadores del discurso, con el fin de ordenar el análisis, según unos criterios más definidos. A pesar de eso, los resultados se presentaron muy heterogéneos y poco precisos, pues los inventarios de elementos que se presentan carecen de coherencia teórica. De lo que no cabe duda es que en los manuales escolares se incluyen como marcadores del discurso (o «conectores») a unidades lingüísticas que no cumplen con los requisitos mínimos para ser considerados como tales, ya sea porque mezclan criterios o, simplemente, introducen alguna clasificación sin un fundamento teórico.

Dimensión lingüística

Por medio de esta dimensión se busca determinar en qué apartado de los manuales se introduce el tema de los marcadores del discurso, tanto en los de Comunicación como en los de Razonamiento verbal. Los resultados demuestran que los libros de Comunicación incluyen más frecuentemente el tema en cuestión en el apartado de «Razonamiento verbal», mientras que los libros de Razonamiento verbal lo hacen en los apartados de «Producción de textos» y «Relaciones al interior del texto», preferentemente. La inclusión del tema de los marcadores del discurso en el apartado de «Razonamiento verbal» en los libros de Comunicación es señal de que no hay un conocimiento claro del ámbito de estudio dentro del cual se debe ubicar el tema de los marcadores del discurso, pues solo se proponen como un contenido que el alumno debe saber para resolver diferentes «ejercicios tipo» de rellenar espacios, reemplazar a unos por otros o enlazar un enunciado con otro, con el fin de preparar a los estudiantes para los exámenes de ingreso a la universidad. En los libros de Razonamiento verbal sucede algo similar; es más, estos libros se crean para reforzar los contenidos de la asignatura del mismo nombre que se imparte en el área de Comunicación.

Dimensión pedagógica

Esta dimensión formula indicadores que evalúan los tipos de actividades y el uso de los marcadores del discurso en ejercicios de aplicación de conocimiento, asociación y producción de textos, principalmente. En la mayoría de los manuales escolares se proponen actividades que van desde los ejercicios frecuentes de completar enunciados según una lista de estos elementos o los ejercicios de selección múltiple, similares a los anteriores, solo que ofrecen varias opciones a cada enunciado para que el alumno seleccione. En ocasiones, las actividades «más avanzadas» se centran en textos específicos, en los que el alumno deberá reconocer el uso de determinados marcadores del discurso, ya sea porque estos se relacionan semánticamente o se vinculan a un tipo de texto. Así, por ejemplo, «en la parte dedicada a la acción y a las transformaciones se utilizan preferentemente conectores y marcadores temporales, causales y consecutivos; en las partes descriptivas

predominarán los espaciales y los organizadores discursivos de orden» (Calsamiglia y Tusón, 1999: 272). En otros casos, se propone el uso de los marcadores del discurso para la redacción de diferentes tipos de texto, etc.

Si bien hay una tendencia a utilizar los marcadores del discurso en actividades de producción de textos, lo cual puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, es necesario que los manuales escolares no solo se centren en las clasificaciones sino que ofrezcan al profesor y al alumno información clara sobre las diferencias lingüísticas, pragmáticas y discursivas de los marcadores del discurso, de tal modo que los alumnos sean capaces de dominar su uso en diferentes tipos de texto.

En tal sentido, como recomienda Balibrea (2003: 851-852), convendría que los estudiantes conozcan cuáles son las estrategias discursivas que los marcadores pueden realizar, pero no en términos lingüísticos, sino en los propios de la enseñanza de la lengua, en actividades dinámicas, que no solo se queden en la adquisición de un conocimiento, sino en su puesta en práctica en tareas de aplicación, asociación y producción. Se refiere a estrategias –formales o informales– que desempeña cada marcador en el discurso. Se trata –por ejemplo– de ver en determinados enunciados o textos qué marcadores son similares, ya sea porque tienen un comportamiento parecido o existe la posibilidad de mostrarlos de forma paralela. El autor señala que si los marcadores aparecen en el texto se presenta una buena oportunidad para enseñarlos de forma conjunta (Balibrea, 2003: 852). De este modo, evitamos ser normativos o prescriptivos, alejados de la realidad, y se contribuirá al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Los resultados de nuestro análisis indican que los manuales escolares asocian la enseñanza de los marcadores del discurso a los tipos de texto. Esto puede ser aprovechable para que el estudiante se familiarice con ciertos usos, pero no debe limitarse el empleo de estos elementos lingüísticos, de manera exclusiva, a una determinada tipología textual (Garcés, 2010). Convendría que los estudiantes también conozcan y aprendan a usar otras partículas discursivas análogas (Nogueira da Silva, 2010b). Además, en el análisis se comprueba que los manuales escolares,

por lo general, abordan dos o más tipos de marcadores discursivos, ya sea en una o varias unidades de aprendizaje, lo cual puede contribuir a la adquisición de un conocimiento más amplio de estas unidades lingüísticas por parte de los alumnos, siempre y cuando sigan un orden y se enseñen en forma gradual.

En general, si bien se aprecia interés por parte de las editoriales por incluir el tema de los marcadores del discurso en los libros de casi todos los grados de la educación secundaria, el tratamiento que se les da es aún insuficiente. No hay un criterio común para determinar dentro de qué apartado se va a incluir el tema ni con qué denominación presentarlo, las definiciones que se presentan son básicas en todos los grados y no se explican las características lingüísticas, semánticas, pragmáticas de los marcadores del discurso y las clasificaciones que se dan de estos elementos son muy variadas. Asimismo, en la mayoría de los manuales revisados se observa que hay una tendencia a plantear actividades en las que los alumnos han de poner a prueba su conocimiento sobre los marcadores del discurso en la producción de diferentes tipos de texto, lo cual puede ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

4.3. Relación entre los marcadores del discurso en el DCN y en los manuales escolares

4.3.1. Dimensión pedagógica

1. Nombre del indicador: Indicador de la relación curricular entre el DCN y el diseño didáctico de los manuales escolares.

Objetivo de observación: Conocer la relación curricular entre los manuales escolares y el planteamiento del DCN (relación de los niveles de concreción curricular).

Variables:

1. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales considera a los marcadores del discurso en al menos alguna de las competencias del DCN, considero que sí guarda relación.
2. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales NO considera a los marcadores del discurso en al menos alguna de las competencias del DCN, interpreto que no guarda relación.

3. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) considera a los marcadores del discurso en la misma capacidad, interpreto que sí guardan relación.
4. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO considera a los marcadores del discurso en la misma capacidad, interpreto que no guardan relación.
5. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) considera a los marcadores del discurso en el mismo conocimiento, interpreto que sí guardan relación.
6. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO considera a los marcadores del discurso en el mismo conocimiento, interpreto que no guardan relación.
7. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) consideran el mismo tipo de marcador para redactar o comprender diferentes tipos de textos, interpreto que sí guardan relación.
8. Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO consideran el mismo tipo de marcador para redactar o comprender diferentes tipos de textos, interpreto que no guardan relación.

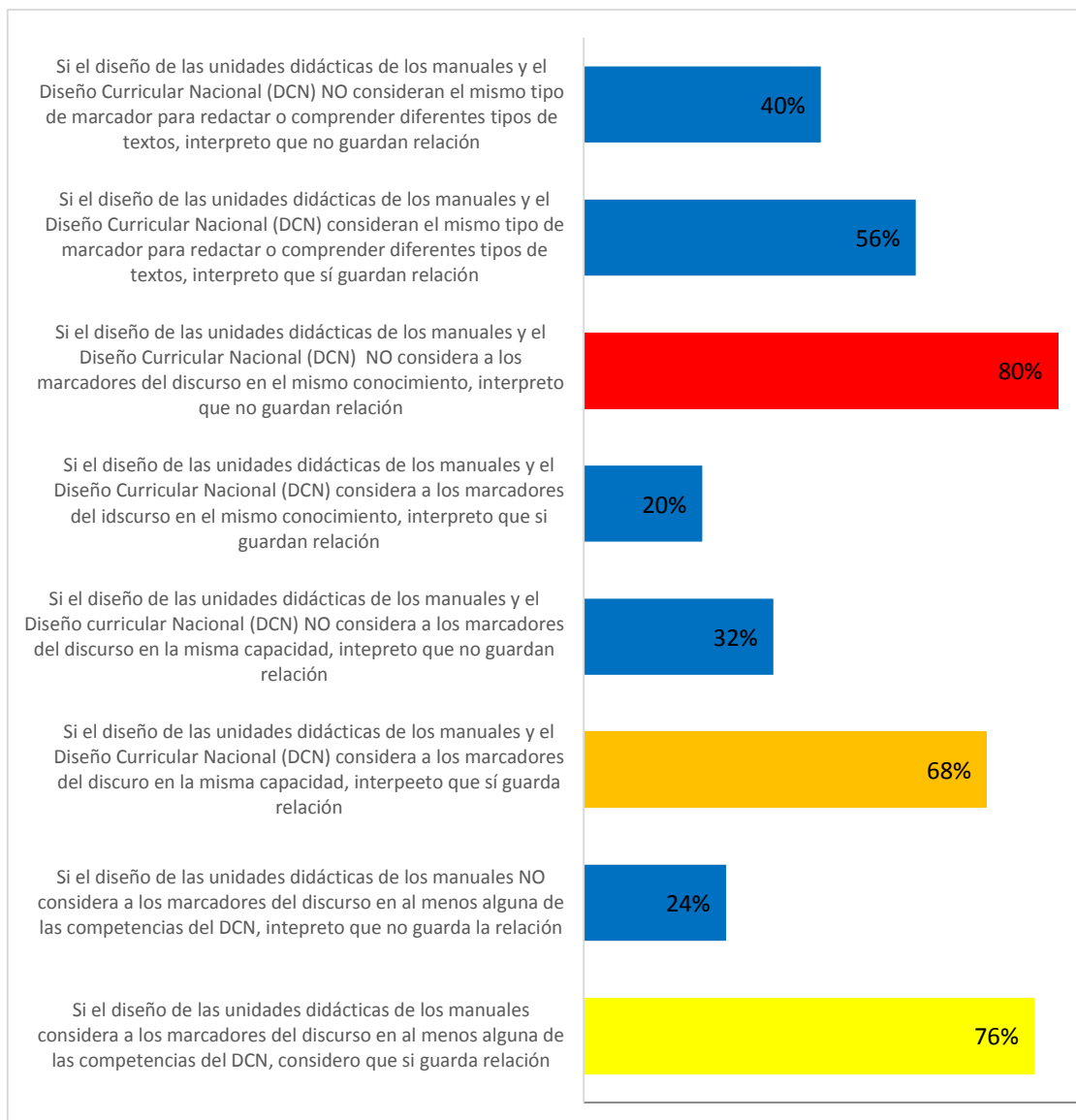


Figura 33. Datos totales de rejilla de observación de manuales. Dimensión pedagógica, indicador 1

Según se aprecia en la figura 33, el diseño de las unidades didácticas de los manuales escolares y el Diseño Curricular Nacional (DCN) consideran a los marcadores del discurso en la misma capacidad (80%), en la de «producción de textos», pero no coinciden en el tipo de conocimiento en el que se incluyen (68%). Asimismo, no hay coincidencia en cuanto las clases de marcadores discursivos que se proponen para la redacción y comprensión de diferentes tipos de texto (76%).



Figura 34. Datos totales de rejilla de observación de manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal. Dimensión pedagógica, indicador 1

Por tipo de manual, según la figura 34, los libros de Comunicación no coinciden en cuanto a la capacidad, en la que el Diseño Curricular Nacional incluye el tema de los marcadores del discurso. Tampoco coinciden en la propuesta de los tipos de marcadores para la redacción de los textos. Los de Razonamiento verbal sí coinciden, en un 60%, con la competencia. Ambos, los de Comunicación y Razonamiento verbal guardan cierta relación en cuanto a los conocimientos (50%) que considera el Diseño Curricular Nacional.

4.3.2. Interpretación de resultados

La dimensión pedagógica, en este punto, se analiza en un solo indicador: relación curricular entre el DCN y el diseño didáctico de los manuales escolares, en lo que respecta al tratamiento del tema de los marcadores del discurso y cómo se concreta en la clase de Comunicación. Este indicador tiene que ver con la concreción curricular, es decir, con el cómo se aplican las directrices educativas que se señalan para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el área de Comunicación, que se ha de llevar a cabo en cuatro niveles bien marcados: institucional por medio del diseño curricular base, el proyecto educativo del centro o plan anual, la programación del aula o plan del área y la adaptación curricular individualizada o plan de clase. En concreto, nos centramos en este último nivel para saber si las unidades didácticas de los manuales escolares toman en cuenta las directrices del currículo oficial y cómo las asumen, en lo que se refiere a los marcadores del discurso.

En general, según los resultados obtenidos, los manuales revisados aportan mucho más que el currículo oficial en lo que respecta al diseño de una unidad didáctica que desarrolla el tema de los marcadores del discurso. En este sentido, hay autonomía por parte de los manuales para plantear el tema, incluso en los que han sido elaborados por encargo del Ministerio de Educación de Perú. Por un lado, al igual que el DCN, los manuales escolares de Comunicación y Razonamiento verbal consideran que los marcadores del discurso constituyen un contenido útil que los estudiantes de secundaria deben conocer y aprender, y –por tanto– casi todas las editoriales los incluyen en los libros de los cinco grados; por otro, los manuales amplían el inventario de marcadores, así como la información que los alumnos y los maestros deben conocer sobre estas unidades. En definitiva, si bien el DCN da las pautas o las directrices, los manuales las abordan con más libertad, pero siempre intentando seguir el enfoque comunicativo-funcional de la enseñanza de la lengua propuesto por el currículo oficial.

4.4. Análisis e interpretación de las pruebas realizadas por los estudiantes

En este apartado se presentan los datos recogidos en la experimentación mediante la aplicación de pruebas diagnósticas a estudiantes de primer a quinto grado de secundaria. Los resultados nos permitirán discutir los supuestos planteados en la dimensión cognitiva y contrastarlos empíricamente y, en consecuencia, dar paso a cuestiones abiertas de interés indiscutible en la enseñanza de los marcadores textuales en las escuelas públicas, privadas y parroquiales de Educación Básica Regular en Perú.

4.4.1. Dimensión cognitiva

En esta dimensión se analizan los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza de los marcadores del discurso:

1. Conocimiento conceptual de los marcadores del discurso.
2. Conocimiento transferido a la práctica (aplicación).
3. Conocimiento y asociación.
4. Conocimiento y producción.

Los indicadores de estos aspectos, es decir, lo que se puede observar en el contexto educativo, se recogen con el instrumento diseñado «prueba de conocimientos», que se presentó en el marco metodológico (apartado 3.3.2.3.4.1.). Esta «prueba de conocimientos» se aplicó a los estudiantes de los cinco grados de secundaria de tres tipos de colegios (público, privado y parroquial) de Perú, según se indica en la muestra descrita en 3.2.2. Con el fin de poder evaluar los aspectos señalados, en cada caso se formularon cuatro preguntas tomando como base los cuatro momentos clave del proceso de instrucción pedagógica de Herbart (1806): intuición, análisis, asociación y síntesis, así como determinados contenidos sobre los marcadores del discurso que se desarrollan en los manuales.

Las variables de interpretación de los resultados en la dimensión cognitiva se dan en relación con el puntaje obtenido en el indicador establecido para cada pregunta de la prueba, según la tabla de especificación de instrumentos para la recogida de datos (ver apartado 3.3.2.3.4.). En las pruebas, de primero a quinto de secundaria, los alumnos podían obtener hasta 20 de nota, que es el puntaje máximo

de una evaluación. La información la detallamos en cada uno de los cuatro temas o aspectos que caracterizan la dimensión cognitiva.

4.4.1.1. Conocimiento conceptual de los marcadores del discurso

Objetivo de observación: Determinar si los alumnos conocen los distintos tipos de marcadores del discurso y los reproducen.

Los indicadores de este aspecto son tres:

- I.1. Asimilación de los conceptos asociados a los marcadores del discurso.
- I.2. Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.
- I.3. Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para adecuarse al sentido de los enunciados propuestos.

A continuación, presentamos los resultados por indicador.

Indicador I.1: Asimilación de los conceptos asociados a los marcadores del discurso.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 1: conocimiento de los distintos tipos de marcadores del discurso y uso.</p> <p>Prueba de 1.º, pregunta 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene de 6 a 8 puntos en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de dominio es óptimo</i>. - Si el alumno obtiene de 3 a 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento es medio</i>. - Si el alumno obtiene de 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento no llega al mínimo requerido</i>.
<p>Ítem 3: conocimiento de los distintos tipos de marcadores del discurso y uso.</p> <p>Prueba de 3.º, pregunta 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento es óptimo</i>. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento es medio</i>. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento no llega al mínimo requerido</i>.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 2: completa el sentido del texto empleando los marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de 5.º, pregunta 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento es óptimo</i>. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento es medio</i>. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que su <i>grado de conocimiento no llega al mínimo requerido</i>.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de primer grado, pregunta 1

Pregunta 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 2 No llega al mínimo requerido	168	34,9	34,9	34,9
	3 a 5 Medio	155	32,2	32,2	67,2
	6 a 8 Óptimo	158	32,8	32,8	100,0
	Total	481	100,0	100,0	

Tabla 1: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.1: asimilación de conceptos asociados a los marcadores del discurso analizados en la pregunta 1 de la prueba de primer grado de secundaria

Pregunta 1						
			Puntaje1			Total
			0 a 2 No llega al mínimo requerido	3 a 5 Medio	6 a 8 Óptimo	
Tipo	Particular	Número de alumnos	28	54	125	207
		Porcentaje%	13,5%	26,1%	60,4%	100,0%
	Público	Número de	21	49	12	82

		alumnos				
		Porcentaje%	25,6%	59,8%	14,6%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	119	52	21	192
		Porcentaje%	62,0%	27,1%	10,9%	100,0%
Total		Número de alumnos	168	155	158	481
		Porcentaje%	34,9%	32,2%	32,8%	100,0%

Tabla 2: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de primer grado de secundaria

Este indicador evidencia que los estudiantes de primero de secundaria de los distintos centros educativos (35%) mayormente no tienen conocimiento de los distintos tipos de marcadores textuales y de su uso, pues su puntaje oscila de 0 a 2 puntos en esta pregunta, y, según nuestra variable, no llegan al mínimo requerido de conocimientos. Sin embargo, existe un 33% de alumnos que poseen un nivel óptimo debido a que han obtenido un puntaje entre 6 y 8 puntos en su respuesta.

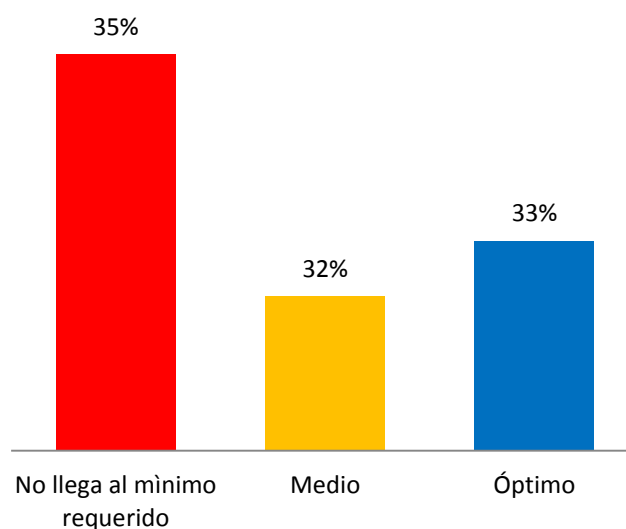


Figura 35. Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador I.1

En la figura 36, de todas las escuelas en cuestión, el mayor porcentaje (62%) de alumnos que estudian en escuelas parroquiales desconocen la tipología de marcadores textuales. En un término medio se encuentran los colegios públicos (60%), mientras que los privados alcanzan un nivel óptimo (60%) de conocimientos de los marcadores del discurso.

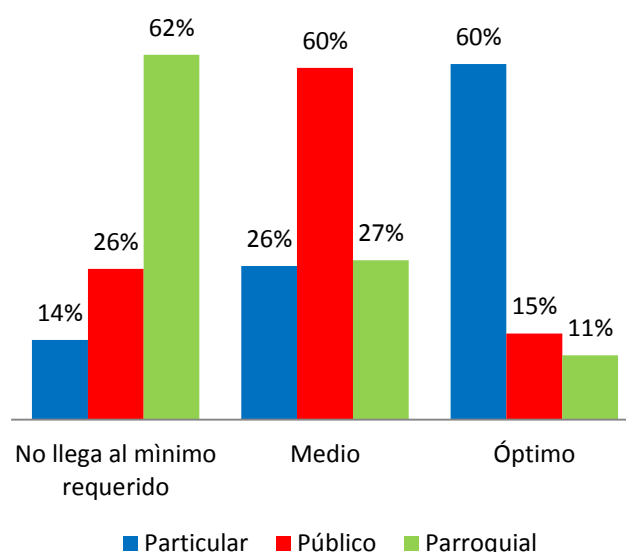


Figura 36. Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador I.1

Prueba de tercer grado, pregunta 3

Pregunta 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 No llega al mínimo requerido	84	16,9	16,9	16,9
	2 o 3 Medio	136	27,4	27,4	44,3
	4 a 5 Óptimo	277	55,7	55,7	100,0
	Total	497	100,0	100,0	

Tabla 3: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.1: asimilación de conceptos asociados a los marcadores del discurso analizados en la pregunta 3 de la prueba de tercer grado de secundaria

Pregunta 3						
			Puntaje3			Total
			0 a 1 No llega al mínimo requerido	2 o 3 Medio	4 a 5 Óptimo	
Tipo	Particular	N.º de alumnos	15	52	194	261
		Porcentaje%	5,7%	19,9%	74,3%	100,0%
	Público	N.º de alumnos	17	29	37	83
		Porcentaje%	20,5%	34,9%	44,6%	100,0%
	Parroquial	N.º de alumnos	52	55	46	153
		Porcentaje%	34,0%	35,9%	30,1%	100,0%
Total		N.º de alumnos	84	136	277	497
		Porcentaje%	16,9%	27,4%	55,7%	100,0%

Tabla 4: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de tercer grado de secundaria

A diferencia de los alumnos de primer grado, los de tercero alcanzaron un nivel óptimo, con un 56%; un nivel medio, con 27%, mientras que el 17% no llega al mínimo requerido cuando se le pide que subraye los conectores en unos enunciados y los reemplace por otros equivalentes.

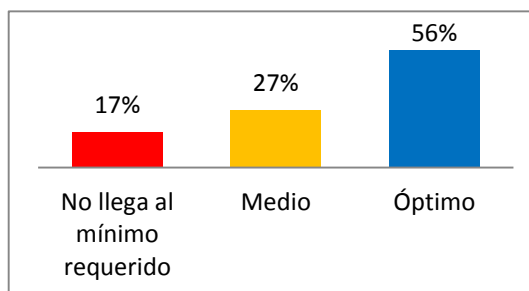


Figura 37. Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador I.1

Los resultados de la prueba, según el tipo de colegio, señalan que los estudiantes de los colegios particulares lograron obtener un nivel óptimo en esta pregunta (74%); mientras que los de los públicos alcanzaron un 45% y los de los parroquiales, un 30%, lo cual demuestra que los alumnos ya poseían ciertos conocimientos previos sobre el tema.

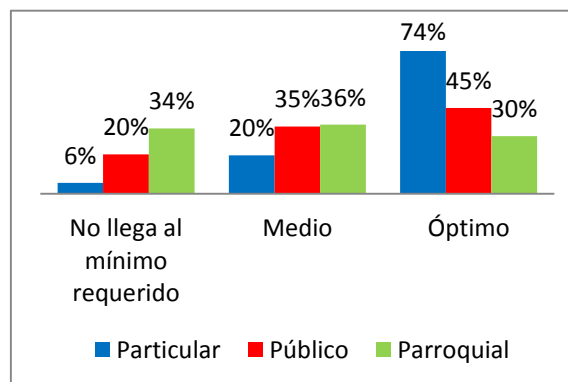


Figura 38. Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador I.1

Prueba de quinto grado, pregunta 2

Pregunta 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1	73	18,6	18,6	18,6
	No llega al mínimo requerido				
	2 a 3	225	57,4	57,4	76,0
	Medio				
	4 a 5	94	24,0	24,0	100,0
	Óptimo				
	Total	392	100,0	100,0	

Tabla 5: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.1: asimilación de conceptos asociados a los marcadores del discurso analizados en la pregunta 2 de la prueba de quinto grado de secundaria

Pregunta 2						
			Puntaje2			Total
			0 a 1 No llega al mínimo requerido	2 a 3 Medio	4 a 5 Óptimo	
Tipo	Particular	N.º de alumnos	24	118	80	222
		Porcentaje%	10,8%	53,2%	36,0%	100,0%
	Público	N.º de alumnos	22	27	0	49
		Porcentaje%	44,9%	55,1%	0,0%	100,0%
	Parroquial	N.º de alumnos	27	80	14	121
		Porcentaje%	22,3%	66,1%	11,6%	100,0%
Total		N.º de alumnos	73	225	94	392
		Porcentaje%	18,6%	57,4%	24,0%	100,0%

Tabla 6: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de quinto grado de secundaria

En contraste con los casos anteriores, solo el 24% de los alumnos de quinto grado de secundaria logró el nivel óptimo; más bien alcanzaron un nivel medio, con el 57%, es decir, los estudiantes que respondieron esta pregunta obtuvieron entre 2 y 3 puntos en la evaluación. El 19% no llega al mínimo requerido, pues solo obtuvo entre 0 y 1 punto en la evaluación de esta pregunta.

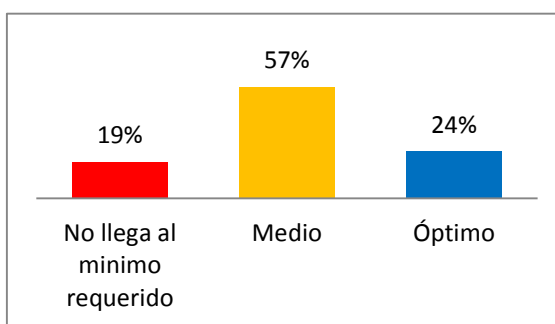


Figura 39. Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador I.1

La mayoría de los colegios alcanza un nivel medio en esta pregunta, es decir, los alumnos de quinto grado de secundaria solo obtienen entre 2 y 3 puntos en la evaluación de la pregunta 2 de la prueba. Cabe destacar que los colegios particulares son los únicos que alcanzan un nivel óptimo, con el 36%; los parroquiales apenas logran un 12%. Ninguno de los colegios nacionales logra situarse en el nivel óptimo; por el contrario, el 45% no llega al mínimo requerido.

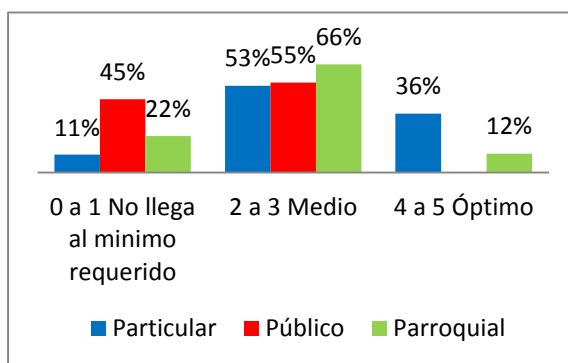


Figura 40. Datos por escuela de la prueba de quinto grado de secundaria del indicador 1.1

Indicador 2: Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 1: Uso de distintos tipos de marcadores.</p> <p>Prueba de 2.º, pregunta 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>domina muy bien</i> la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>domina medianamente</i> la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que <i>no domina</i> la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de segundo grado, pregunta 1

Pregunta 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 No domina	440	75,4	75,4	75,4
	2 o 3 Domina medianamente	137	23,8	23,8	99,1
	4 o 5 Domina muy bien	4	0,9	0,9	100,0
	Total	581	100,0	100,0	

Tabla 7: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.2: uso de distinto tipo de marcadores del discurso para completar el sentido del texto analizado en la pregunta 1 de la prueba de segundo grado de secundaria

Pregunta 1						
			Puntaje 1			Total
			0 a 1 No domina	2 o 3 Domina medianamente	4 o 5 Domina muy Bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	165	124	5	294
		Porcentaje%	56,1%	42,2%	1,7%	100,0%
	Público	Número de alumnos	97	3	0	100
		Porcentaje%	97,0%	3,0%	0,0%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	176	11	0	187
		Porcentaje%	94,1%	5,9%	0,0%	100,0%
Total	Número de alumnos		438	138	5	581
	Porcentaje%		75,4%	23,8%	,9%	100,0%

Tabla 8: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de segundo grado de secundaria

Los datos de este indicador señalan que el mayor porcentaje (76%) de alumnos no domina el uso de diferentes tipos de marcadores del discurso para dar el sentido del texto. Solo el 24% domina medianamente y apenas el 1% lo hace muy bien, lo cual demuestra que los estudiantes de este grado desconocen el tema y, por tanto, no lo ponen en práctica.

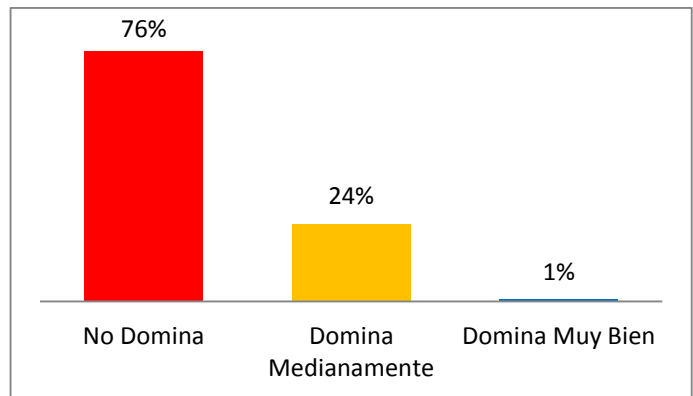


Figura 41. Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador 1.2

Como se muestra en la figura 42, en los colegios públicos (Federico Helguero) el porcentaje más alto (97%) corresponde a los alumnos que no dominan (puntajes de 0 a 1) y solo el 3% domina medianamente (2 o 3 puntos) los diferentes tipos de marcadores del discurso para dar sentido al texto. Además, resalta el 94% de alumnos de colegios parroquiales (San José Obrero y San Pedro Chanel) y el 57% de alumnos de escuelas particulares (Pamer-Las Arenas, Santa María, Stella Maris, Vallesol, Ignacio Merino, Ceibos, Montealto, Santa Margarita) que tampoco resuelven satisfactoriamente esta pregunta; solo el 6% de los colegios parroquiales y el 3% de los colegios públicos domina medianamente el conocimiento que se pone a prueba. En este punto, cabe destacar el 42% representativo frente a los demás que alcanzan los estudiantes de los colegios privados. De esta forma, evidenciamos que ningún alumno domina muy bien la clasificación de los marcadores del discurso.

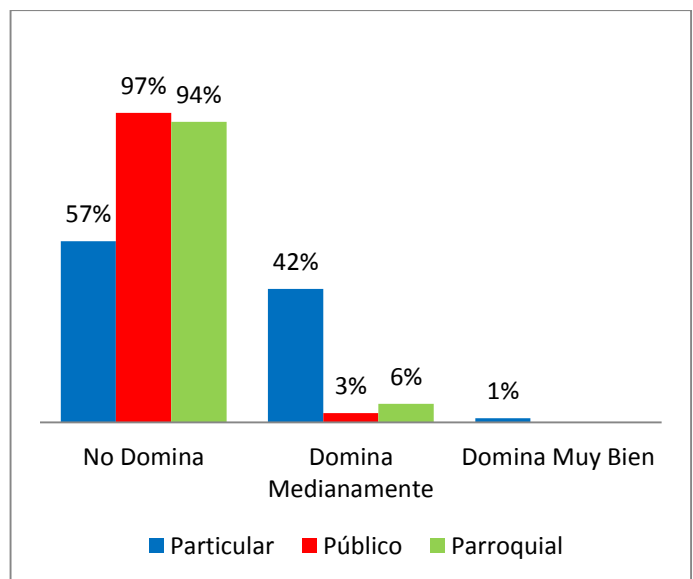


Figura 42. Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador 1.2

Indicador 3: Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para adecuarse al sentido de los enunciados propuestos.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
Ítem 2: Uso de distintos tipos de marcadores. Prueba de 4.º, pregunta 2	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>discrimina muy bien</i> los distintos marcadores y los reemplaza por otros más adecuados. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>discrimina medianamente</i> los distintos marcadores y los reemplaza por otros más adecuados. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que <i>no discrimina</i> los distintos marcadores y los reemplaza por otros más adecuados.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de cuarto grado, pregunta 2

Pregunta 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 o 2 No Discrimina	134	28,8	28,8	28,8
	3 o 4 Discrimina medianamente	212	45,9	45,9	74,7
	5 o 6 Discrimina muy bien	120	25,3	25,3	100,0
	Total	466	100,0	100,0	

Tabla 9: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador I.3: uso de distinto tipo de marcadores del discurso para adecuarse al sentido de los enunciados propuestos en la pregunta 2 de la prueba de cuarto grado de secundaria

Pregunta 2						
			Puntaje2			Total
			0 o 2 No discrimina	3 o 4 Discrimina medianamente	5 o 6 Discrimina muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	35	132	106	273
		Porcentaje%	12,8%	48,4%	38,8%	100,0

						%
Público	Número de alumnos	23	14	4	41	
	Porcentaje%	56,1%	34,1%	9,8%	100,0%	
Parroquial	Número de alumnos	76	66	10	152	
	Porcentaje%	50,0%	43,4%	6,6%	100,0%	
Total	Número de alumnos	134	212	120	466	
	Porcentaje%	28,8%	45,5%	25,8%	100,0%	

Tabla 10: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de cuarto grado de secundaria

El mayor índice alcanzado en la pregunta 2 de la prueba de cuarto grado de secundaria de toda la muestra le corresponde al 45% de alumnos, quienes discriminan medianamente diferentes tipos de marcadores y los reemplazan por otros más adecuados. Sin embargo, el 29% de alumnos no lo hace y solo un 26% los discrimina muy bien.

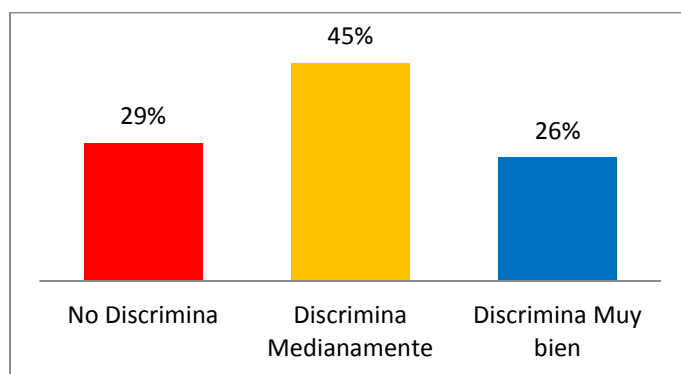


Figura 43. Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto grado de secundaria del indicador I.3

Según la figura 44, los estudiantes de las escuelas públicas (56%) «no discriminan» los distintos marcadores para reemplazarlos por otros más adecuados (obtuvieron 0 o 1 punto en esa pregunta). Les siguen los de las escuelas parroquiales con un 50%. Asimismo, el mayor índice (48%) de respuesta en la variable «discrimina medianamente» es para las instituciones privadas y un 43% para las parroquiales, siendo las públicas las que

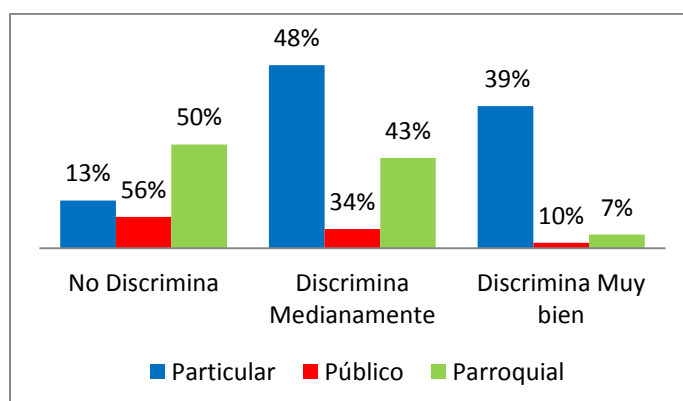


Figura 44. Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador I.3

obtuvieron un menor porcentaje (34%). Por tanto, casi todas las escuelas, a excepción de las particulares (39%), obtuvieron menores porcentajes (públicas, 10%, y parroquiales, 7%) en la variable «discrimina muy bien» los marcadores.

4.4.1.2. Conocimiento transferido a la práctica (aplicación)

Objetivo de observación: Determinar si los alumnos ponen en práctica sus conocimientos sobre los marcadores del discurso, con el fin de obtener buenos resultados en la producción de textos.

Los indicadores de este aspecto son tres:

- II.1. Uso de conectores para dar sentido al enunciado.
- II.2. Aplicación de diversos marcadores del discurso.
- II.3. Elaboración de un texto narrativo utilizando frases sueltas y conectores lógicos.

A continuación, presentamos los resultados por indicador.

Indicador II.1: Uso de conectores para dar sentido al enunciado.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 3: Transferencia del conocimiento aprendido.</p> <p>Prueba de 2°, pregunta 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno <i>domina muy bien</i> el significado de cada uno de los marcadores propuestos en los enunciados. - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno <i>domina medianamente</i> el significado de cada uno de los marcadores propuestos en los enunciados. - Si el alumno obtiene entre 1 o 0 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno <i>no domina</i> el significado de cada uno de los marcadores propuestos en los enunciados.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de segundo grado, pregunta 3

Pregunta 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 No domina	114	19,4	19,4	19,4
	2 Domina medianamente	145	25,1	25,1	44,6
	3 o 4 Domina muy bien	322	55,4	55,4	100,0
	Total	581	100,0	100,0	

Tabla 11: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador II.1: uso de conectores para dar sentido al enunciado analizado en la pregunta 3 de la prueba de segundo grado de secundaria

Pregunta 3						
			Puntaje3			Total
			0 a 1 No Domina	2 Domina Medianamente	3 o 4 Domina Muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	26	55	213	294
		Porcentaje%	8,8%	18,7%	72,4%	100,0%
	Público	Número de alumnos	47	31	22	100
		Porcentaje%	47,0%	31,0%	22,0%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	41	59	87	187
		Porcentaje%	21,9%	31,6%	46,5%	100,0%
Total		Número de alumnos	114	145	322	581
		Porcentaje%	19,6%	25,0%	55,4%	100,0%

Tabla 12 Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de segundo grado de secundaria

Según los datos estadísticos, el 55% de alumnos «domina muy bien» el significado de cada uno de los marcadores propuestos en los enunciados. El 20% indica que no cumple con este indicador, por lo que ha obtenido de 0 a 1 punto en esa pregunta. Pero el índice de los alumnos que dominan medianamente los marcadores propuestos en los enunciados corresponde al 25%.

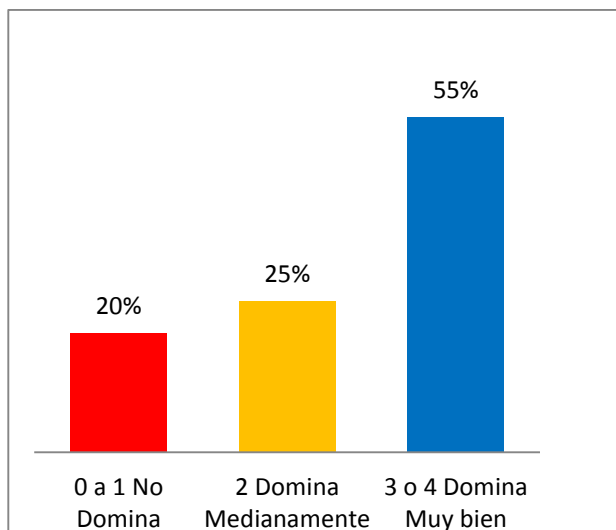


Figura 45. Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador II.1

En los colegios particulares existe un mayor porcentaje (72%) de respuesta en la variable «domina muy bien» los marcadores, asimismo en los colegios parroquiales el 47% de alumnos los «domina muy bien».

Existe un índice de 47% de los colegios públicos que no domina los marcadores, es decir, han obtenido 0 o 1 punto en esa pregunta, seguido de los colegios parroquiales que en un 22% de todos sus alumnos han obtenido esa variable.

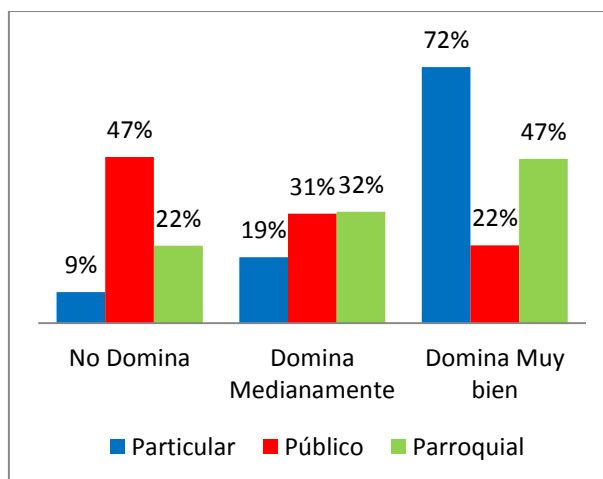


Figura 46. Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador II.1

Indicador II.2: Aplicación de diversos marcadores del discurso.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 2: Empleo de marcadores del discurso en la redacción de una receta.</p> <p>Prueba de 1°, pregunta 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene entre 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno <i>domina muy bien</i> los marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno <i>domina medianamente</i> los marcadores del discurso.

	- Si el alumno obtiene de 1 a 0 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno <i>no domina</i> los marcadores del discurso.
--	---

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de primer grado, pregunta 2

Pregunta 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 No domina	138	28,5	28,5	28,5
	2 Domina medianamente	153	32,0	32,0	60,5
	3 o 4 Domina muy Bien	190	39,5	39,5	100,0
	Total	481	100,0	100,0	

Tabla 13: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador II.2: aplicación de marcadores de secuencia analizado en la pregunta 2 de la prueba de primer grado de secundaria

Pregunta 2						
			Puntaje2			Total
			0 a 1 No domina	2 Domina medianamente	3 o 4 Domina muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	40	47	120	207
		Porcentaje%	19,3%	22,7%	58,0%	100,0%
	Público	Número de alumnos	35	28	19	82
		Porcentaje%	42,7%	34,1%	23,2%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	63	78	51	192
		Porcentaje%	32,8%	40,6%	26,6%	100,0%
Total		Número de alumnos	138	153	190	481
		Porcentaje%	28,7%	31,8%	39,5%	100,0%

Tabla 14: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de primer grado de secundaria

Los datos de este indicador evidencian que el 40% de alumnos «dominan muy bien» diversos marcadores del discurso para redactar una receta; el 32% los «domina medianamente» y el 29% «no domina» estas unidades discursivas.

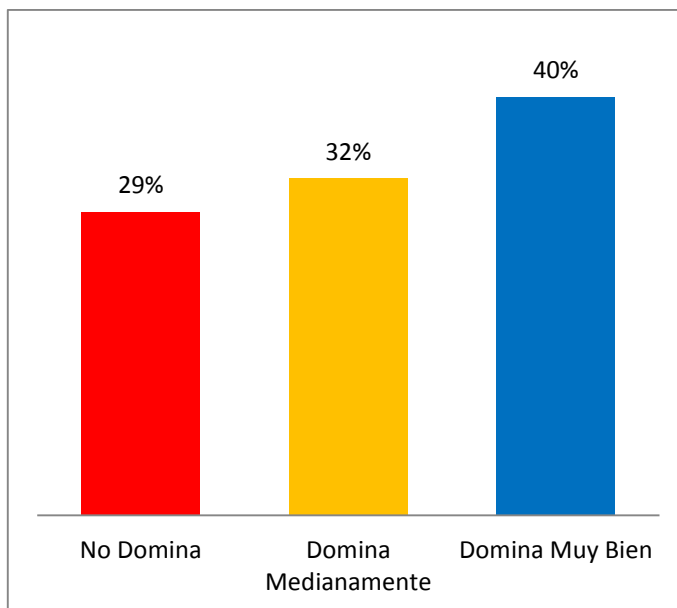


Figura 47. Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador II.2

Como se muestra en la figura 48, el 58% de alumnos de las escuelas particulares «dominan muy bien» los marcadores del discurso a la hora de redactar una receta, pero existe un 43% de alumnos de las escuelas públicas que «no los domina» y un 41% que lo hace medianamente.

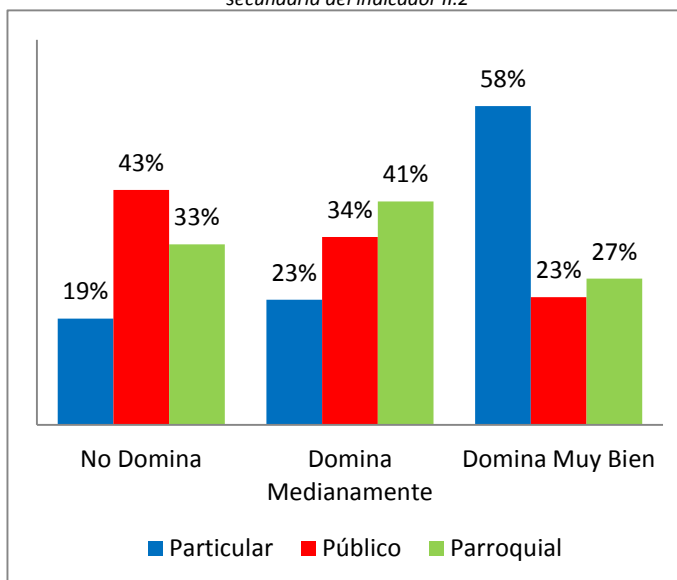


Figura 48. Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador II.2

Indicador II.3: Elaboración de un texto narrativo utilizando frases sueltas y marcadores del discurso.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
Ítem 1: Empleo de marcadores del discurso en la redacción de un texto narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>domina muy bien</i> el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso para escribir un texto narrativo. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta,

Prueba de 3°, pregunta 1	<p>interpreto que <i>domina medianamente</i> el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso para escribir un texto narrativo.</p> <p>- Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que <i>no domina</i> el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso para escribir un texto narrativo.</p>
---------------------------------	--

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de tercer grado, pregunta 1

Pregunta 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 o 1 No domina	51	10,3	10,3	10,3
	2 o 3 Domina medianamente	332	66,8	66,8	77,1
	4 o 5 Domina muy bien	114	22,9	22,9	100,0
	Total	497	100,0	100,0	

Tabla 15: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador II.3: elaboración de un texto narrativo utilizando frases sueltas y conectores lógicos analizado en la pregunta 1 de la prueba de tercer grado de secundaria

Pregunta 1						
			Puntaje1			Total
			0 o 1 No domina	2 o 3 Domina medianamente	4 o 5 Domina muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	12	170	79	261
		Porcentaje%	4,6%	65,1%	30,3%	100,0%
	Público	Número de alumnos	23	31	29	83
		Porcentaje%	27,7%	37,3%	34,9%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	16	131	6	153
		Porcentaje%	10,5%	85,6%	3,9%	100,0%
Total		Número de alumnos	51	332	114	497

	Porcentaje%	10,3%	66,8%	22,9%	100,0%
--	-------------	-------	-------	-------	--------

Tabla 16: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de tercer grado de secundaria

En la figura 49 se evidencia que del total de las escuelas, el 67% de sus estudiantes «domina medianamente» el ordenamiento de frases sueltas y el uso de conectores lógicos para escribir un texto narrativo. En este sentido, las escuelas parroquiales han logrado un mayor porcentaje de respuesta (86%) seguidas de las particulares con un 65%.

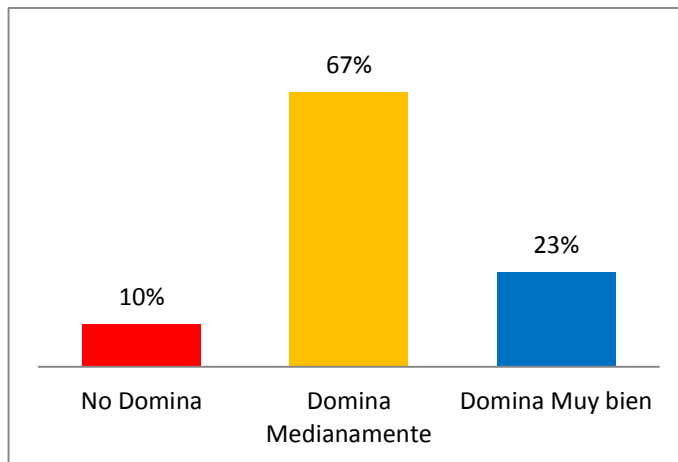


Figura 49. Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador II.3

Como comprobamos, las escuelas públicas son las que tienen mayor índice (28%) de alumnos que no dominan el ordenamiento de frases sueltas para redactar un texto narrativo.

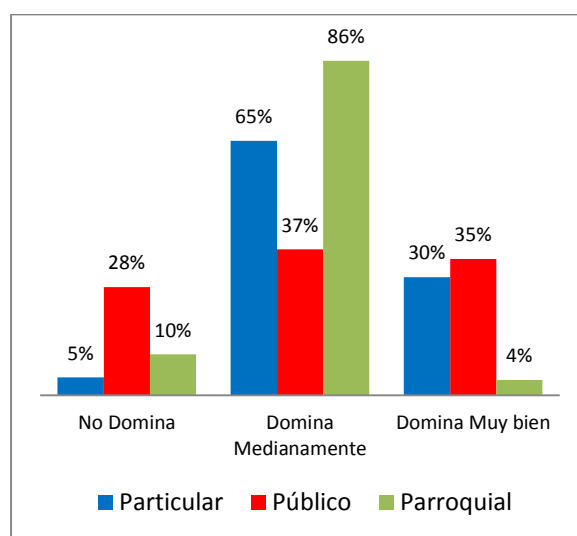


Figura 50. Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador II.3

4.4.1.3. Conocimiento y asociación

Objetivo de observación: Determinar si los alumnos asocian el significado parcial que añade el marcador del discurso con el significado global del enunciado.

Los indicadores de este aspecto son cuatro:

III.1. Asociación de diversos marcadores del discurso para completar el sentido del enunciado.

III.2. Asociación de marcadores *comentadores*, *digresores*, *contraargumentativos*, *aditivos* y *consecutivos* en actividades de completar el sentido de cada enunciado propuesto.

III.3. Asociación de marcadores *ordenadores* y *explicativos* para completar el sentido de cada enunciado propuesto.

III.4. Asociación de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.

A continuación, presentamos los resultados por indicador.

Indicador III.1: Asociación de diversos marcadores del discurso para completar el sentido del enunciado.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 1: Asociación de diversos marcadores del discurso para completar el sentido del enunciado.</p> <p>Prueba de 1.º, pregunta 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 3 puntos en esta pregunta, <i>asocia muy bien</i> los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado. - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>domina medianamente</i> los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado. - Si el alumno obtiene 1 o cero puntos en esta pregunta, interpreto que <i>no domina mínimamente</i> los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.
<p>Ítem 2: Asociación de diversos marcadores del discurso para completar el sentido del enunciado.</p> <p>Prueba de 3.º, pregunta 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene entre 4 y 5 puntos en esta pregunta, <i>domina muy bien</i> los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado. - Si el alumno obtiene entre 3 y 2 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>domina medianamente</i> los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado. - Si el alumno obtiene 1 o 0 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>no domina mínimamente</i> los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de primer grado, pregunta 3

Pregunta 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 No domina	141	29,3	29,3	29,3
	2 Domina medianamente	219	45,5	45,5	74,8
	3 Domina muy bien	121	25,2	25,2	100,0
	Total	481	100,0	100,0	

Tabla 17: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.1: asociación de diversos conectores para completar el sentido del enunciado analizado en la pregunta 3 de la prueba de primer grado de secundaria

Pregunta 3						
			Pregunta 3			Total
			0 a 1 No domina	2 Domina medianamente	3 Domina muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	44	83	80	207
		Porcentaje %	21,3%	40,1%	38,6%	100,0%
	Público	Número de alumnos	30	45	7	82
		Porcentaje %	36,6%	54,9%	8,5%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	67	91	34	192
		Porcentaje %	34,9%	47,4%	17,7%	100,0%
Total		Número de alumnos	141	219	121	481
		Porcentaje %	29,3%	45,5%	25,2%	100,0%

Tabla 18: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de primer grado de secundaria

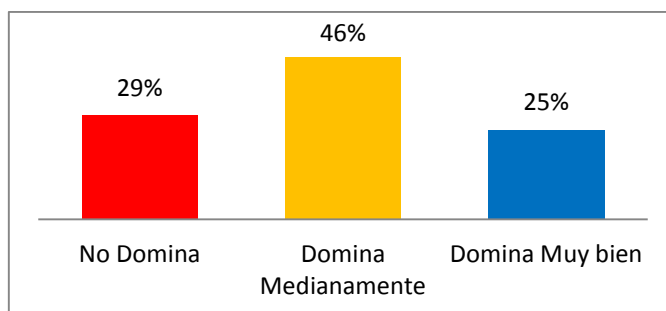


Figura 51. Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador III.1

Este indicador evidencia que los estudiantes de primero de secundaria de los colegios a los que se aplicó la prueba, el mayor índice (46%) «domina medianamente» los diferentes marcadores propuestos para completar el sentido del enunciado. Sin embargo existe un porcentaje del 29% de alumnos quienes obtuvieron de 0 a 1 punto en la pregunta, por lo que se concluye que «no dominan» los distintos marcadores para completar el sentido del texto. Similar es el porcentaje de alumnos que dominan muy bien los marcadores propuestos en la pregunta N.º 3 de la prueba de primer grado de secundaria.

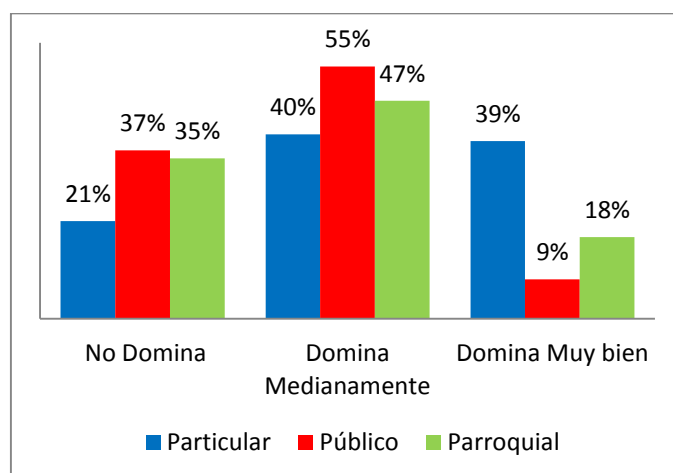


Figura 52. Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador III.1

En la figura 52, de todas las escuelas en cuestión, el mayor porcentaje (55%) de alumnos que estudian en escuelas públicas «dominan medianamente» los marcadores propuestos en la prueba, aunque hay un 37% de alumnos que no dominan los marcadores propuestos, pues obtuvieron entre 0 y 1 punto en esa pregunta. A estos datos les sigue las escuelas parroquiales, con un 47% de alumnos que dominan medianamente los marcadores propuestos frente a un 35% de alumnos que no dominan. Evidenciamos, entonces, que las escuelas particulares presentan el menor índice de respuesta (40%) en el ítem «dominan medianamente».

Prueba de tercer grado, pregunta 2

Pregunta 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 o 1 No domina	26	5,2	5,2	5,2
	2 o 3 Domina medianamente	137	27,6	27,6	32,8
	4 o 5 Domina muy bien	334	67,2	67,2	100,0
	Total	497	100,0	100,0	

Tabla 19: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.1: asociación de diversos conectores para completar el sentido del enunciado analizado en la pregunta 2 de la prueba de tercer grado de secundaria

Pregunta 2						
			Puntaje2			Total
			0 o 1 No domina	2 o 3 Domina medianamente	4 o 5 Domina muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	5	27	229	261
		Porcentaje %	1,9%	10,3%	87,7%	100,0%
	Público	Número de alumnos	4	30	49	83
		Porcentaje %	4,8%	36,1%	59,0%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	17	80	56	153
		Porcentaje %	11,1%	52,3%	36,6%	100,0%
Total		Número de alumnos	26	137	334	497
		Porcentaje %	5,2%	27,6%	67,2%	100,0%

Tabla 20: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de tercer grado de secundaria

<p>En los resultados se aprecia que el 67% de los alumnos de tercer grado de secundaria son capaces de asociar diversos marcadores del discurso para completar el sentido del enunciado. Solo el 28% lo hace medianamente y muy pocos demuestran que no domina (5%), que como se ve en la figura 54 corresponde a los alumnos de los colegios públicos.</p>	<p>Figura 53. Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador III.1</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No Domina</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Domina Medianamente</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>Domina Muy Bien</td> <td>67%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	No Domina	5%	Domina Medianamente	28%	Domina Muy Bien	67%
Categoría	Porcentaje								
No Domina	5%								
Domina Medianamente	28%								
Domina Muy Bien	67%								

<p>Los alumnos de tercer grado que dominan muy bien el uso de los marcadores del discurso para asociar enunciados pertenecen a los colegios privados, con el 88%. Le siguen los públicos con el 59% y los parroquiales con el 37%. En estos dos últimos, aún se evidencia un porcentaje de alumnos que solo domina medianamente el tema.</p>	<p>Figura 54. Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador III.1</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Particular (%)</th> <th>Público (%)</th> <th>Parroquial (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No Domina</td> <td>2%</td> <td>5%</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Domina Medianamente</td> <td>10%</td> <td>36%</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>Domina Muy Bien</td> <td>88%</td> <td>59%</td> <td>37%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Particular (%)	Público (%)	Parroquial (%)	No Domina	2%	5%	11%	Domina Medianamente	10%	36%	52%	Domina Muy Bien	88%	59%	37%
Categoría	Particular (%)	Público (%)	Parroquial (%)														
No Domina	2%	5%	11%														
Domina Medianamente	10%	36%	52%														
Domina Muy Bien	88%	59%	37%														

Indicador III.2 Asociación de marcadores *comentadores*, *digresores*, *aditivos*, *consecutivos* y *contraargumentativos*, en actividades de completar el sentido de cada enunciado propuesto.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
Ítem 1: Asociación de marcadores <i>comentadores</i> , <i>digresores</i> , <i>aditivos</i> , <i>consecutivos</i> y <i>contraargumentativos</i> , en actividades de	- Si el alumno obtiene entre 4 y 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores en diferentes contextos

<p>completar el sentido del enunciado propuesto.</p> <p>Prueba de 5.º, pregunta 1</p> <p>Ítem 3: Asociación de marcadores <i>comentadores, digresores, aditivos, consecutivos</i> y <i>contraargumentativos</i>, en actividades de completar el sentido del enunciado propuesto.</p> <p>Prueba de 4.º, pregunta 3</p>	<p>es <i>óptimo</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores en diferentes contextos es <i>regular</i>. - Si el alumno obtiene entre 1 y 0 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores en diferentes contextos es <i>muy malo</i>.
---	--

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de quinto grado, pregunta 1

Pregunta 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2 Regular	22	5.6	5.6	5.6
	3 o 4 Óptimo	370	94.4	94.4	100.0
	Total	392	100.0	100.0	

Tabla 21: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.2: asociación de marcadores comentadores, digresores, aditivos, consecutivos y contraargumentativos, para completar el sentido de los enunciados analizado en la pregunta 1 de la prueba de quinto grado de secundaria

			Pregunta 1		Total
			2 Regular	3 o 4 Óptimo	
Tipo	Particular	Número de alumnos	16	206	222
		Porcentaje %	7,2%	92,8%	100.0%
	Público	Número de alumnos	1	48	49
		Porcentaje %	2%	98%	100.0%
	Parroquial	Número de alumnos	5	116	121
		Porcentaje %	4,1%	95,9%	100.0%
Total		Número de	22	370	392

	alumnos			
	Porcentaje %	5,6%	94,4%	100.0%

Tabla 22: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de quinto grado de secundaria

Prueba de cuarto grado, pregunta 3

Pregunta 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 Muy malo	3	0,6	0,6	0,6
	2 Regular	15	3,2	3,2	3,9
	3 o 4 Óptimo	448	96,1	96,1	100,0
	Total	466	100.0	100.0	

Tabla 23: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.2: asociación de marcadores comentadores, digresores, contraargumentativos, aditivos y consecutivos para completar el sentido de los enunciados analizado en la pregunta 3 de la prueba de cuarto grado de secundaria

			Pregunta 3			Total
			0 a 1 Muy malo	2 Regular	3 o 4 Óptimo	
Tipo	Particular	Número de alumnos	2	4	267	273
		Porcentaje %	.7%	1,5%	97,8%	100,0%
	Público	Número de alumnos	1	8	32	41
		Porcentaje %	2,4%	19,5%	78,0%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	0	3	149	152
		Porcentaje %	0,0%	2,0%	98,0%	100,0%
Total		Número de alumnos	3	15	448	466
		Porcentaje %	.6%	3,2%	96,1%	100,0%

Tabla 24: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de cuarto grado de secundaria

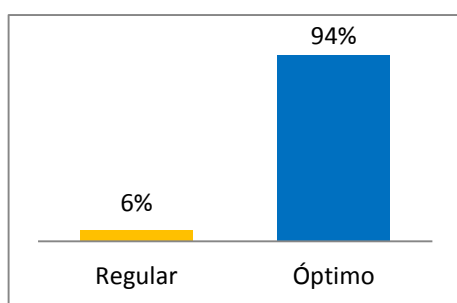


Figura 55. Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador III.2

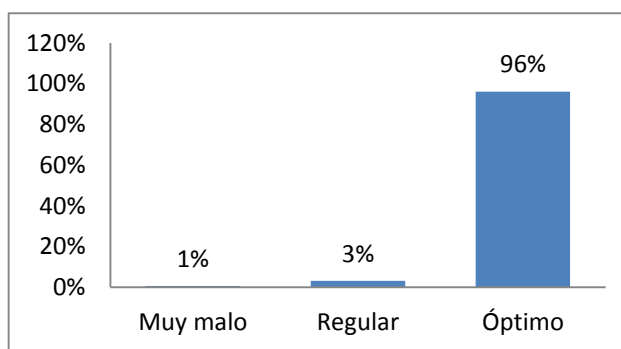


Figura 56. Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.2

Como observamos en las figuras 55 y 56, que los alumnos de quinto grado, con el 94%, y los de cuarto, con el 96%, presentan un nivel óptimo de conocimiento y asociación de los marcadores, es decir, los alumnos han estado en la capacidad de asociar los marcadores del discurso en diferentes contextos comunicativos.

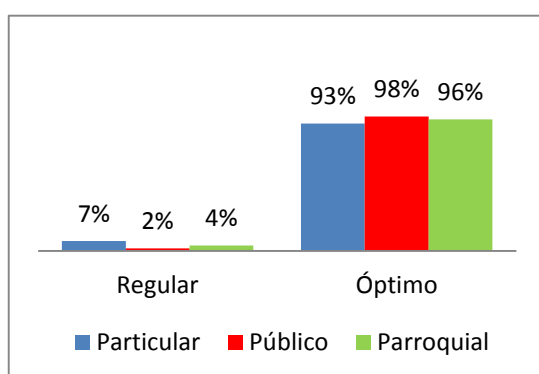


Figura 57. Datos por escuela de la prueba de quinto grado de secundaria del indicador III.2

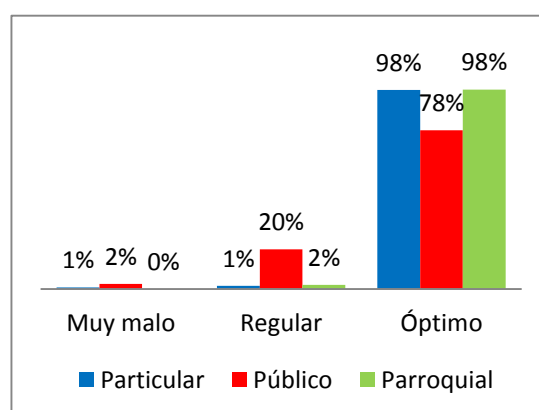


Figura 58. Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.2

Asimismo, este nivel lo han obtenido los tres tipos de escuelas a las que se les aplicó la prueba. Así:

- En quinto de secundaria, las escuelas públicas han obtenido el mayor índice de respuesta (98%), seguido de las escuelas parroquiales (96%) y de las particulares con un 93%.
- En cuarto de secundaria, las escuelas parroquiales y particulares han obtenido un resultado de 98% en la pregunta en cuestión, y un 78% ha sido alcanzado por las escuelas públicas.

Indicador III.3 Asociación de marcadores del discurso *ordenadores* y *explicativos* para completar el sentido de cada enunciado propuesto

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 2: Asociación de marcadores <i>ordenadores</i> y <i>explicativos</i> para completar el sentido de cada enunciado propuesto.</p> <p>Prueba de 2º, pregunta 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es <i>muy bueno</i>. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es <i>regular</i>. - Si el alumno obtiene 1 o cero puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es <i>pésimo</i>.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de segundo grado, pregunta 2

Pregunta 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 Pésimo	86	14.8	14.8	14.8
	2 o 3 Regular	239	41.1	41.1	55.9
	4 o 5 Muy bueno	256	44.1	44.1	100.0
	Total	581	100.0	100.0	

Tabla 25: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.3: asociación de marcadores ordenadores y explicativo para completar el sentido de los enunciados analizado en la pregunta 2 de la prueba de segundo grado de secundaria

Pregunta 2						
			Pregunta 2			Total
			0 a 1 Pésimo	2 o 3 Regular	4 o 5 Muy Bueno	
Tipo	Particular	Número de alumnos	16	91	187	294
		Porcentaje %	5,4%	31,0%	63,6%	100,0%
	Público	Número de alumnos	11	64	25	100

		Porcentaje %	11,0%	64,0%	25,0%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	59	84	44	187
		Porcentaje %	31,6%	44,9%	23,5%	100,0%
Total		Número de alumnos	86	239	256	581
		Porcentaje %	14,8%	41,1%	44,1%	100,0%

Tabla 26: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 2 de la prueba de segundo grado de secundaria

En la figura 53 se evidencia que el 44% le corresponde a los alumnos del segundo año que han obtenido entre 4 o 5 puntos en la pregunta correspondiente a la prueba; en consecuencia, su nivel de asociación de los marcadores en enunciados que expresan orden y explicación es «muy bueno». El porcentaje que le sigue (41%) corresponde al nivel regular. Los que obtuvieron de cero a un punto llegan al 15%.

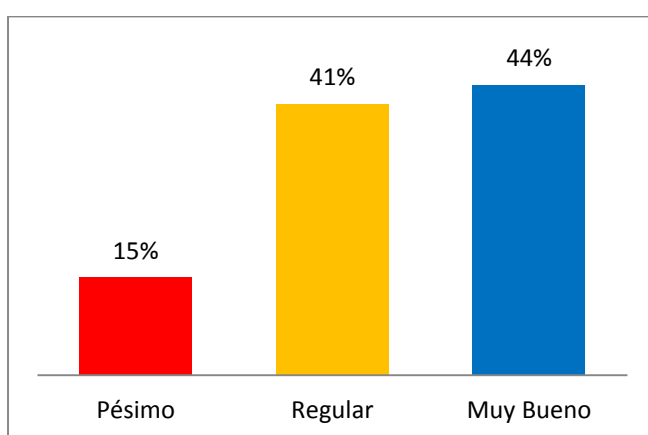


Figura 59. Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador III.3

El nivel «muy bueno» se ve evidenciado en las escuelas particulares (72%) como lo podemos apreciar en la figura 54, aunque hay un 47% de alumnos de las escuelas parroquiales que dominan «muy bien» y también en colegios públicos que «no dominan» los marcadores ordenadores y explicativos para completar el sentido de los enunciados.

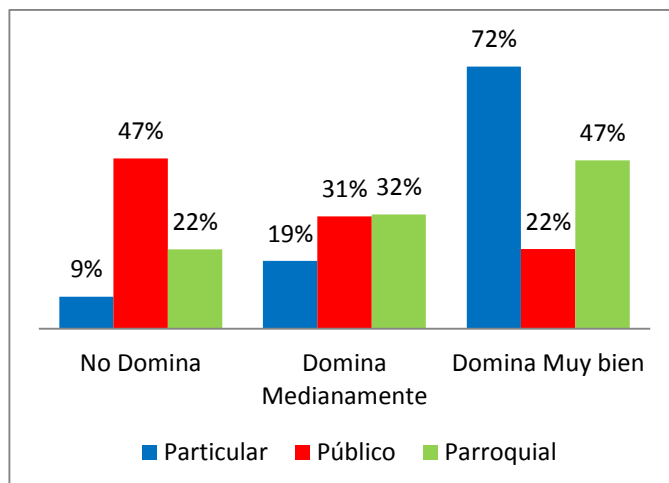


Figura 60. Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador III.3

Indicador III.4 Asociación de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 1: Asociación de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.</p> <p>Prueba de 4.º, pregunta 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>domina muy bien</i> los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado. - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>domina medianamente</i> los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que <i>no domina</i> los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de cuarto grado, pregunta 1

Pregunta 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 o 1 No domina	15	3.4	3.4	3.4

	2 Domina medianamente	87	18.5	18.5	21.9
	3 o 4 Domina muy bien	364	78.1	78.1	100.0
	Total	466	100.0	100.0	

Tabla 27: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador III.4: asociación de marcadores del discurso para completar el sentido del texto analizado en la pregunta 1 de la prueba de cuarto grado de secundaria

			Pregunta 1			Total
			0 o 1 No domina	2 Domina medianamente	3 o 4 Domina muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	4	31	238	273
		Porcentaje %	1,5%	11,4%	87,2%	100,0%
	Público	Número de alumnos	6	15	20	41
		Porcentaje %	14,6%	36,6%	48,8%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	5	41	106	152
		% dentro de Tipo	3,3%	27,0%	69,7%	100,0%
Total		Número de alumnos	15	87	364	466
		Porcentaje %	3,2%	18,7%	78,1%	100,0%

Tabla 28: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 1 de la prueba de cuarto grado de secundaria

Como podemos observar en la figura 55, el mayor índice de respuesta (78%) lo tienen los alumnos que «dominan muy bien» los marcadores de causa, consecuencia y ejemplificación para completar en sentido del texto propuesto en la prueba. Y de todas las escuelas analizadas, como podemos

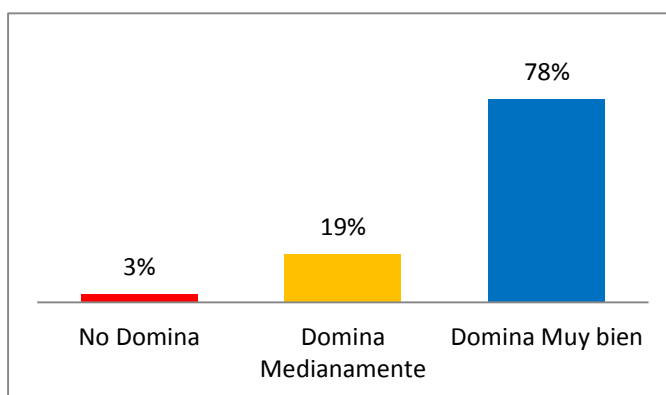


Figura 61. Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.4

evidenciar en la figura 56, el mayor porcentaje (87%) de respuesta: «domina muy bien» lo obtuvieron las escuelas se particulares, seguidas de las parroquiales (70%).

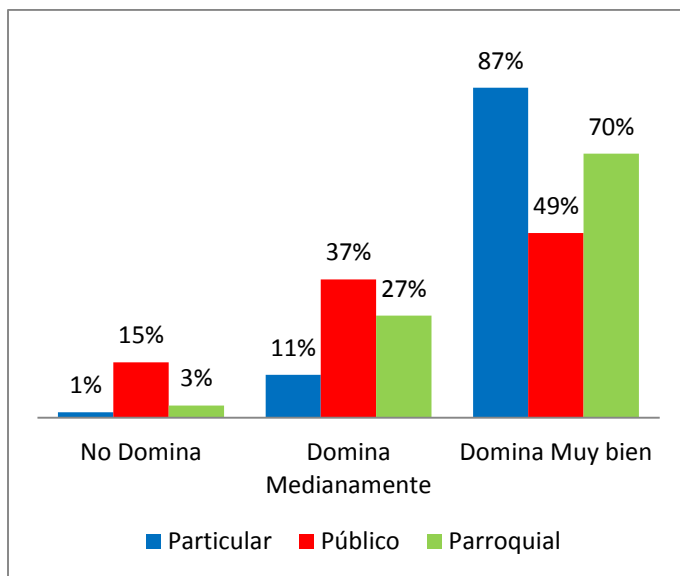


Figura 62. Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador III.4

4.4.1.4. Conocimiento y producción

Objetivo de la observación: Determinar si los alumnos elaboran nuevos textos haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.

Los indicadores de este aspecto son seis:

- IV.1. Producción de cuentos cortos utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.
- IV.2. Elaboración de una historia utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.
- IV.3. Redacción de opiniones utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.
- IV.4. Redacción de la autobiografía utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.
- IV.5. Redacción de un texto argumentativo empleando diferentes tipos de marcadores del discurso.
- IV.6. Redacción de textos instructivos utilizando *marcadores de secuencia*.

A continuación, presentamos los resultados por indicador.

Indicador IV.1: Producción de cuentos cortos utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.

Ítem (número de pregunta)	VARIABLES DE INTERPRETACIÓN
<p>Ítem 4: Producción de cuentos cortos utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de 1°, pregunta 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>su nivel de conocimiento y producción es muy bueno.</i> - Si el alumno obtiene entre 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto <i>su nivel de conocimiento y producción es bueno.</i> - Si el alumno obtiene entre 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>su nivel de conocimiento y producción es nulo.</i>

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de primer grado, pregunta 4

Pregunta 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 No produce	162	33.7	33.7	33.7
	2 a 3 Produce medianamente	243	50.5	50.5	84.2
	4 a 5 Produce óptimamente	76	15.8	15.8	100.0
	Total	481	100.0	100.0	

Tabla 29: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.1: producción de cuentos cortos utilizando diversos marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de primer grado de secundaria

			Pregunta 4			
			0 a 1 No produce	2 a 3 Produce medianamente	4 a 5 Produce óptimamente	Total
Tipo	Particular	Número de alumnos	47	103	57	207
		Porcentaje %	22.7%	49.8%	27.5%	100.0%
	Público	Número de alumnos	39	38	5	82
		Porcentaje	47.6%	46.3%	6.1%	100.0%

		%				
	Parroquial	Número de alumnos	76	102	14	192
		Porcentaje %	39.6%	53.1%	7.3%	100.0%
Total		Número de alumnos	162	243	76	481
		Porcentaje %	33.7%	50.5%	15.8%	100.0%

Tabla 30: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de primer grado de secundaria

Este indicador evidencia que los alumnos mayormente (51%) producen medianamente cuentos cortos utilizando diferentes marcadores del discurso. El 34% indica que no produce ningún tipo de texto corto en la prueba aplicada.

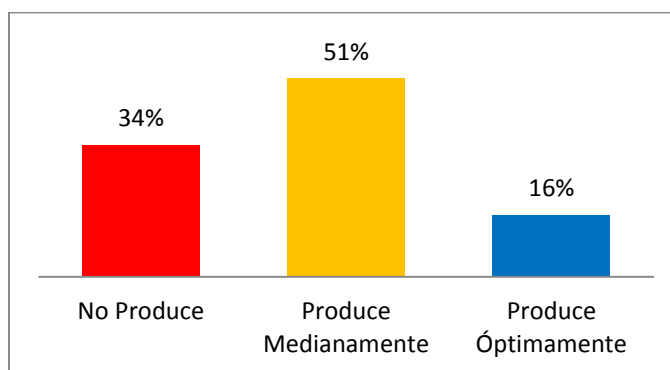


Figura 63. Datos totales (toda la muestra) de prueba de primer grado de secundaria del indicador IV.1

Como se muestra en la figura 64, en los colegios en los que se aplicó la prueba, la mayoría produce medianamente textos cortos, así el 50% es para los colegios particulares, el 53% es para los colegios parroquiales y el 46% es para los públicos.

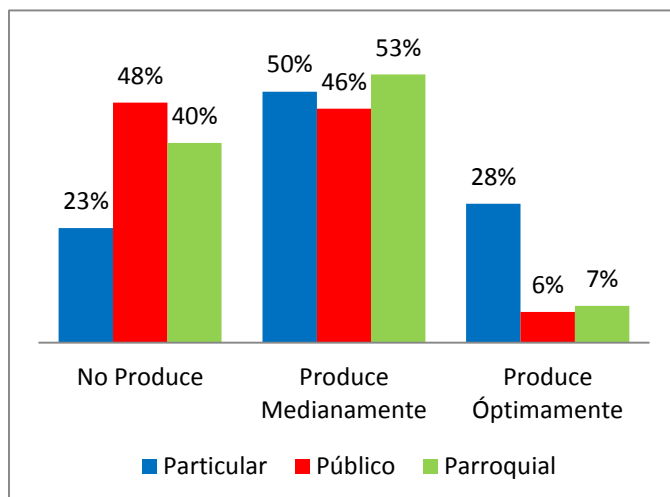


Figura 64. Datos por escuela de la prueba de primer grado de secundaria del indicador IV.1

Indicador IV.2: Elaboración de una historia utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 4: Elaboración de una historia utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de 2°, pregunta 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce muy bien</i> una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce medianamente</i> una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que <i>no produce</i> una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de segundo grado, pregunta 4

Pregunta 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 2 No produce	229	39.6	39.6	39.6
	3 o 4 Produce medianamente	232	39.4	39.4	79.0
	5 o 6 Produce óptimamente	120	21.0	21.0	100.0
	Total	581	100.0	100.0	

Tabla 31: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.2: elaboración de una historia utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de segundo grado de secundaria

			Pregunta 4			Total
		0 a 2 No Produce	3 o 4 Produce medianamente	5 o 6 Produce óptimamente		
Tipo	Particular	Número de alumnos	45	138	111	294
		Porcentaje %	15.3%	46.9%	37.8%	100.0%

	Público	Número de alumnos	81	16	3	100
		Porcentaje %	81.0%	16.0%	3.0%	100.0%
	Parroquial	Número de alumnos	103	76	8	187
		Porcentaje %	55.1%	40.6%	4.3%	100.0%
Total		Número de alumnos	229	230	122	581
		Porcentaje %	39.4%	39.6%	21.0%	100.0%

Tabla 32: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de segundo grado de secundaria

Los datos de este indicador evidencian que el 40% de alumnos producen medianamente una historia a partir de una situación comunicativa propuesta utilizando diferentes marcadores. Sin embargo, existe un porcentaje considerable (39%) de alumnos que no produce este tipo de texto.

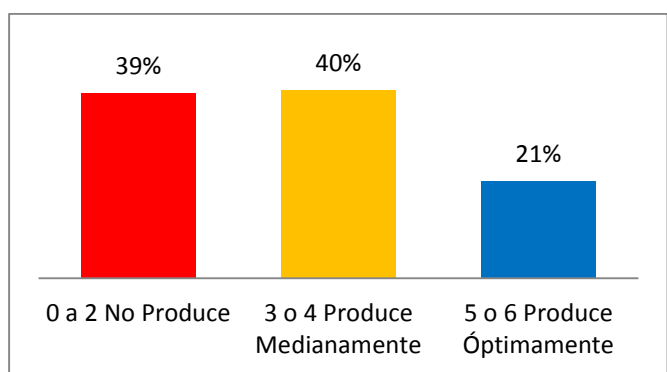


Figura 65. Datos totales (toda la muestra) de prueba de segundo grado de secundaria del indicador IV.2

Como se muestra en la figura 66, en los colegios en los que se aplicó la prueba, la mayoría no produce (81%) la historia señalada en la prueba correspondiente, utilizando marcadores. El resto de variables están por debajo del 50%.

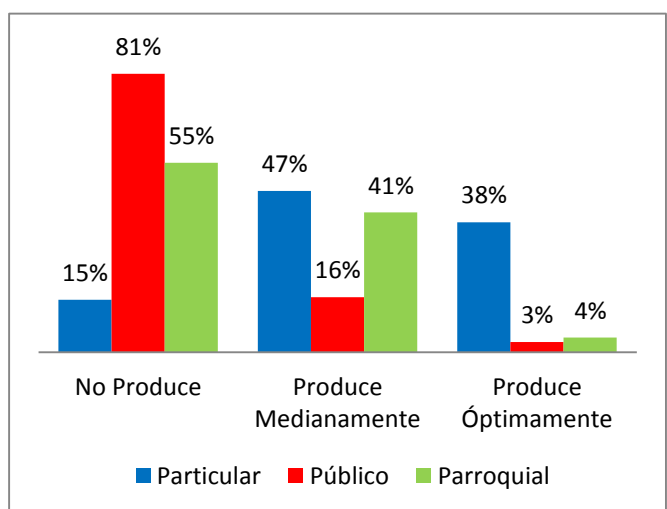


Figura 66. Datos por escuela de la prueba de segundo grado de secundaria del indicador IV.2

Indicador IV.3: Redacción de opiniones utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 4: Redacción de opiniones utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de 4°, pregunta 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce muy bien</i> sus opiniones utilizando los conectores propuestos. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce medianamente</i> sus opiniones utilizando los conectores propuestos. - Si el alumno obtiene 0 o 2 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>no produce</i> sus opiniones utilizando los conectores propuestos.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de cuarto grado, pregunta 4

Pregunta 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 2 No produce	124	26.4	26.4	26.4
	3 o 4 Produce medianamente	240	51.5	51.5	77.9
	5 o 6 Produce Muy bien	102	22.1	22.1	100.0
	Total	466	100.0	100.0	

Tabla 33: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.3: redacción de opiniones utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de cuarto grado de secundaria

Pregunta 4				Total
0 a 2 No produce	3 o 4 Produce medianamente	5 o 6 Produce muy bien		

Tipo	Particular	Número de alumnos	63	141	69	273
		Porcentaje %	23.1%	51.6%	25.3%	100.0%
	Público	Número de alumnos	18	17	6	41
		Porcentaje %	43.9%	41.5%	14.6%	100.0%
	Parroquial	Número de alumnos	43	82	27	152
		Porcentaje %	28.3%	53.9%	17.8%	100.0%
Total		Número de alumnos	124	240	102	466
		Porcentaje %	26.6%	51.5%	21.9%	100.0%

Tabla 34. Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de cuarto grado de secundaria

Los datos de este indicador evidencian que el 52% de alumnos producen medianamente sus opiniones utilizando diferentes marcadores propuestos en la prueba. Sin embargo, existe un porcentaje (27%) de alumnos que no las produce.

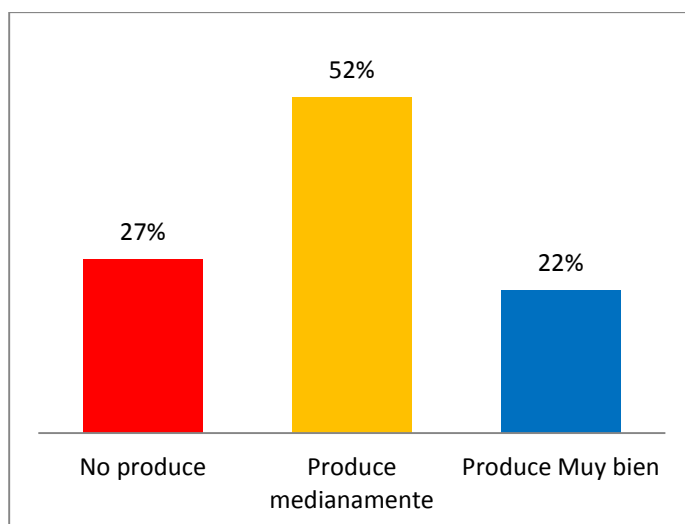


Figura 67. Datos totales (toda la muestra) de prueba de cuarto de secundaria del indicador IV.3

Como se muestra en la figura 68, en los colegios en los que se aplicó la prueba, la mayoría produce medianamente sus opiniones utilizando diversos marcadores. Así, el 54% lo obtuvo los colegios parroquiales, el 52%; los colegios particulares y un 41% es para los públicos. Aún así, queda un buen grupo de alumnos en los tres tipos de escuela que no logra el objetivo de la pregunta.

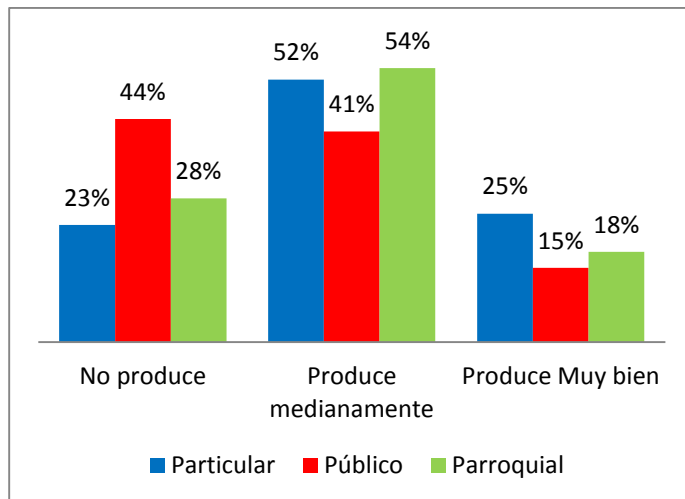


Figura 68. Datos por escuela de la prueba de cuarto grado de secundaria del indicador IV.3

Indicador IV.4: Redacción de la autobiografía utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.

Ítem (Número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 3: Redacción de la autobiografía utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de 5°, pregunta 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce muy bien</i> su autobiografía, utilizando los conectores pertinentes. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce medianamente</i> su autobiografía utilizando los conectores pertinentes. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que <i>no produce</i> su autobiografía utilizando los conectores.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de quinto grado, pregunta 3

Pregunta 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 1 No produce	55	14,0	14,0	14,0
	2 o 3 Produce medianamente	155	39,5	39,5	53,6
	4 o 5 Produce muy bien	182	46,4	46,4	100,0
	Total	392	100,0	100,0	

Tabla 35: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV. 4: redacción de la autobiografía utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 3 de la prueba de quinto grado de secundaria

			Pregunta 3			Total
			0 a 1 No produce	2 o 3 Produce medianamente	4 o 5 Produce muy bien	
Tipo	Particular	Número de alumnos	16	67	139	222
		Porcentaje %	7,2%	30,2%	62,6%	100,0%
	Público	Número de alumnos	20	17	12	49
		Porcentaje %	40,8%	34,7%	24,5%	100,0%
	Parroquial	Número de alumnos	19	71	31	121
		Porcentaje %	15,7%	58,7%	25,6%	100,0%
Total		Número de	55	155	182	392

	alumnos				
	Porcentaje %	14,0%	39,5%	46,4%	100.0%

Tabla 36: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 3 de la prueba de quinto grado de secundaria

Los datos de este indicador señalan que el 46% de alumnos «produce muy bien» su autobiografía haciendo uso de los marcadores del discurso. A este dato, le sigue el 40% de alumnos que la producen medianamente; mientras que el 14% no logra el objetivo de esta pregunta.

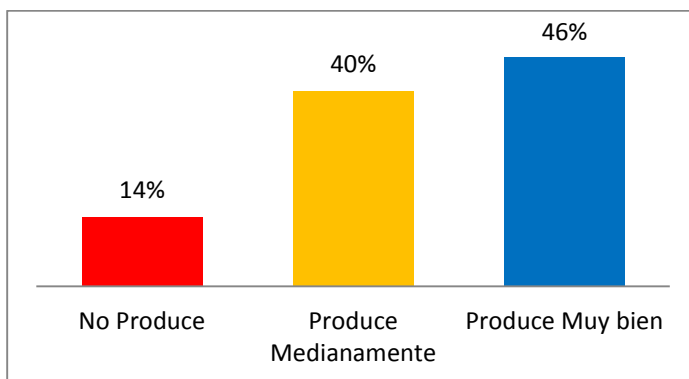


Figura 69. Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador IV.4

En relación con los datos anteriores, encontramos en la figura 70, que el 63% que la produce muy bien corresponde a las escuelas particulares, el 59% que la produce medianamente a las escuelas parroquiales y el 41% que no puede producir la autobiografía está en las escuelas públicas.

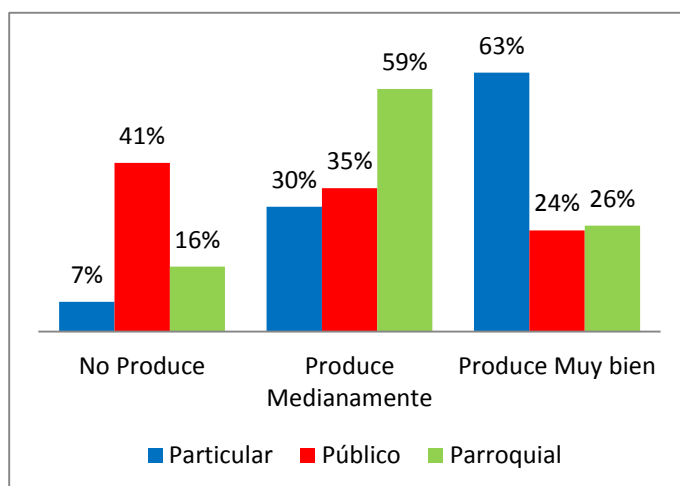


Figura 70. Datos por escuela de la prueba de quinto grado de secundaria del indicador IV.4

Indicador IV.5: Redacción de un texto argumentativo empleando diferentes tipos de marcadores del discurso.

Ítem (Número de la pregunta)	Variables de interpretación
Ítem 1: Redacción de un texto argumentativo empleando diferentes tipos de marcadores del discurso. Prueba de 5°, pregunta 4	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce muy bien</i> su texto argumentativo, utilizando los conectores pertinentes. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce medianamente</i> su texto argumentativo utilizando los conectores

	<p>pertinentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene de 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>no produce</i> su texto argumentativo utilizando los conectores pertinentes.
--	---

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de quinto grado, pregunta 4

Pregunta 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 2 No es capaz de producir	104	26.5	26.5	26.5
	3 o 4 Produce medianamente	209	53.3	53.3	79.8
	5 o 6 Produce Muy bien	79	20.2	20.2	100.0
	Total	392	100.0	100.0	

Tabla 37: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.5: redacción de un texto argumentativo utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso analizado en la pregunta 4 de la prueba de quinto grado de secundaria

			Pregunta 4			
			0 a 2 No es capaz de producir	3 o 4 Produce medianamente	5 o 6 Produce Muy bien	Total
Tipo	Particular	Número de alumnos	37	117	68	222
		Porcentaje %	16.7%	52.7%	30.6%	100.0%
	Público	Número de alumnos	31	16	2	49

		Porcentaje %	63.3%	32.7%	4.1%	100.0%
	Parroquial	Número de alumnos	36	76	9	121
		Porcentaje %	29.8%	62.8%	7.4%	100.0%
Total		Número de alumnos	104	209	79	392
		Porcentaje %	26.5%	53.3%	20.2%	100.0%

Tabla 38: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de quinto grado de secundaria

En la figura 71 podemos observar que el mayor índice de respuesta (53%) lo tienen los alumnos que pueden producir medianamente, con cohesión y coherencia un texto argumentativo a partir de un tema propuesto y utilizando adecuadamente diversos marcadores del discurso.

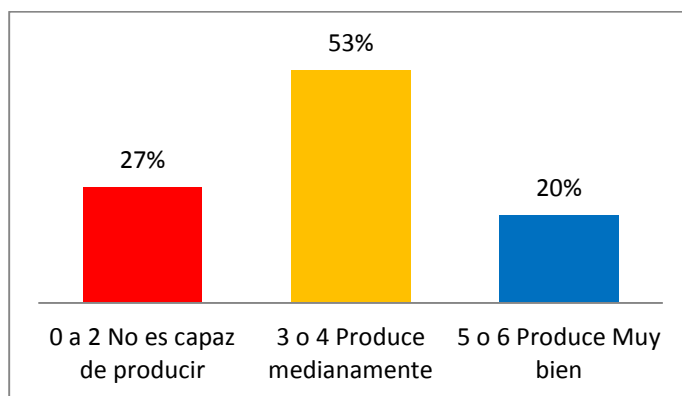


Figura 71. Datos totales (toda la muestra) de prueba de quinto grado de secundaria del indicador IV.5

El 63% de alumnos de las escuelas públicas no son capaces de producir con cohesión y coherencia un texto argumentativo utilizando diversos marcadores del discurso, y el 30% le corresponde a los alumnos de las escuelas parroquiales. Los tres tipos de colegios logran hacerlo medianamente; mientras que solo el 31% de alumnos de los colegios privados produce muy bien el texto, frente a los de los públicos (4%) y parroquiales (7%), que apenas alcanzan este nivel de producción textual.

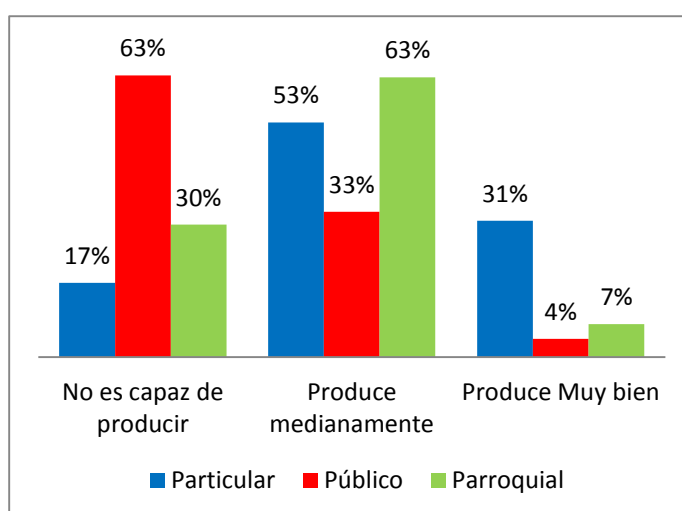


Figura 72. Datos por escuela de la prueba de quinto grado de secundaria del indicador IV.5

Indicador IV.6: Redacción de textos instructivos utilizando marcadores del discurso.

Ítem (número de pregunta)	Variables de interpretación
<p>Ítem 4: Redacción de textos instructivos utilizando marcadores del discurso.</p> <p>Prueba de 3°, pregunta 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce muy bien</i> textos instructivos empleando marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene entre 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>produce medianamente</i> textos instructivos empleando marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene de 0 a 1 puntos en esta pregunta, interpreto que <i>no produce</i> textos instructivos empleando marcadores del discurso.

Descripción de los datos obtenidos:

Prueba de tercer grado, pregunta 4

Pregunta 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 o 1 No produce	84	16.9	16.9	16.9
	2 o 3 Produce medianamente	257	51.7	51.7	68.6
	4 o 5 Produce muy bien	156	31.4	31.4	100.0
	Total	497	100.0	100.0	

Tabla 39: Porcentaje y número de alumnos válidos del indicador IV.6: redacción de textos instructivos utilizando marcadores de secuencia analizado en la pregunta 4 de la prueba de tercer grado de secundaria

			Pregunta 4			
			0 o 1 No produce	2 o 3 Produce medianamente	4 o 5 Produce muy bien	Total
Tipo	Particular	Número de alumnos	26	115	120	261
		Porcentaje %	10.0%	44.1%	46.0%	100.0%
	Público	Número de	33	35	15	83

		alumnos				
		Porcentaje %	39.8%	42.2%	18.1%	100.0%
	Parroquial	Número de alumnos	25	107	21	153
		Porcentaje %	16.3%	69.9%	13.7%	100.0%
Total		Número de alumnos	84	257	156	497
		Porcentaje %	16.9%	51.7%	31.4%	100.0%

Tabla 40: Porcentaje y número de alumnos por escuela de la pregunta 4 de la prueba de tercer grado de secundaria

Este indicador evidencia que el 52% de los alumnos producen medianamente textos instructivos breves con el uso de conectores de secuencia, pues obtuvieron entre 2 a 3 puntos en la pregunta correspondiente; y el 31% lo hace muy bien.

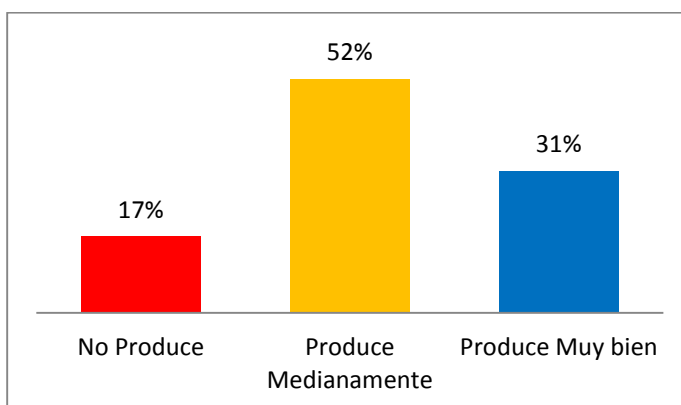


Figura 73. Datos totales (toda la muestra) de prueba de tercer grado de secundaria del indicador IV.6

El 70% de alumnos de las escuelas parroquiales son capaces de producir textos instructivos breves con el uso de marcadores de secuencia, y el 44% le corresponde a los alumnos de las escuelas particulares.

El mayor índice (46%) de respuesta «produce muy bien» textos instructivos breves haciendo uso de marcadores de secuencia le corresponde a los alumnos de escuelas particulares; sin embargo, el 40% de alumnos de escuelas públicas no produce este tipo de texto.

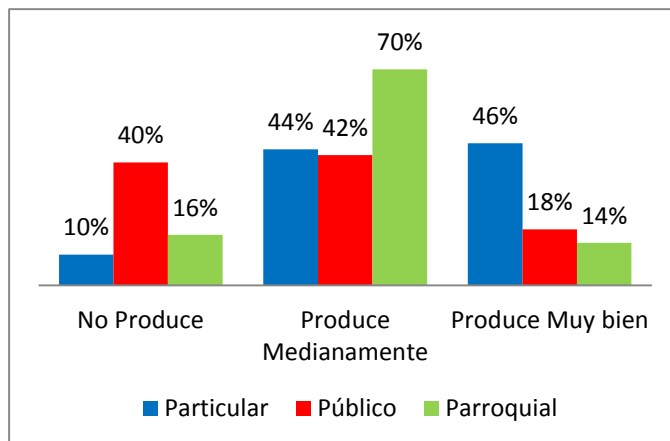


Figura 74. Datos por escuela de la prueba de tercer grado de secundaria del indicador IV.6

4.4.2. Interpretación de los resultados

A continuación presentamos la interpretación de los resultados obtenidos del análisis de la dimensión cognitiva, de acuerdo con las pruebas que se aplicaron a los alumnos de todos los grados de secundaria. Se trata de instrumentos pedagógicos que se han diseñado con la finalidad de recoger información sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos. Para ello, tomamos como referencia los cuatro aspectos del conocimiento de los marcadores del discurso que los estudiantes deben alcanzar y según los cuales se formularon las preguntas de las pruebas.

Conocimiento conceptual de los marcadores del discurso

En cuanto a la asimilación de los conceptos asociados a los marcadores del discurso, los resultados señalan que los alumnos primer grado de secundaria tienen dificultad para subrayar los conectores en los enunciados y reemplazarlos por otro equivalente: si bien logran reconocerlos y subrayarlos, los alumnos demoran más para reemplazarlos por otros equivalentes, esto significa que los alumnos no dominan unos conocimientos previos sobre el tema, y son los estudiantes de los colegios particulares los que más sobresalen; mientras que los de los colegios públicos y parroquiales tienden a alcanzar un nivel medio. Una pregunta similar se hace en las pruebas de tercer y quinto grado. En el primer caso, otra vez sobresalen con sus respuestas los estudiantes de los colegios particulares; en el segundo, son los parroquiales los que se sitúan en un nivel medio, lo mismo sucede con los públicos, aunque estos también evidencian un porcentaje alto de los alumnos que no logran el mínimo requerido. En general, se aprecia que el puntaje de la mayoría de los estudiantes que hicieron la prueba se presenta en un término medio.

En la pregunta 1 de la prueba de segundo, los alumnos tuvieron que utilizar distintos tipos de marcadores del discurso para completar el sentido del texto. Los resultados del análisis ponen en evidencia que los estudiantes no aciertan con colocar en el texto el marcador discursivo más apropiado según el contexto en que deben aparecer: desconocen el valor lingüístico y pragmático de estas unidades, por lo que

no son capaces de demostrar su dominio en el uso de los marcadores del discurso en un determinado contexto comunicativo.

En la pregunta 2 de la prueba de cuarto grado de secundaria se les pide a los alumnos que tachen los conectores mal empleados y los reemplacen por los que deben ir según el sentido del texto. En este caso, los resultados obtenidos indican que, en general, los estudiantes discriminan medianamente estas unidades, y la distinción más o menos posible de los marcadores la logran, sobre todo, los alumnos de los colegios particulares.

Conocimiento transferido a la práctica (aplicación)

En este aspecto se evalúa la capacidad de los alumnos para utilizar los conectores de modo que les ayude a dar sentido al enunciado. Así, en la pregunta 3 de la prueba de segundo grado, a partir de los marcadores del discurso que se les da, los alumnos debían crear la otra parte del enunciado que falta. En este caso, el significado de los marcadores presentes les ayudaría a los alumnos a inferir la posible idea que debería ponerse a continuación. Los resultados de las pruebas demostraron que los alumnos de los colegios privados y parroquiales son los que mejor asumieron esta actividad, mientras que los de los colegios públicos aún muestran deficiencias para acertar con la respuesta.

Asimismo, la transferencia del conocimiento a la práctica se midió en la pregunta 2 de la prueba de primer grado. En este caso, se les pidió a los alumnos que redacten una receta utilizando diversos marcadores del discurso. La mayoría de los estudiantes demostró cierto dominio en el uso de estas unidades en la redacción de una receta. Los resultados priorizan las variables «domina muy bien» y «domina medianamente», de preferencia, atribuidas a los colegios privados y parroquiales, aunque de acuerdo con las estadísticas, también se aprecia un porcentaje representativo de estudiantes de colegios públicos que aún no dominan el uso de los marcadores del discurso en la redacción del tipo de texto propuesto.

Del mismo modo, en la pregunta 1 de la prueba de primer grado se plantea a los alumnos la posibilidad de redactar un texto narrativo, a partir de unos datos que deben ordenar y del uso de los marcadores del discurso que crea conveniente. En esta actividad, los estudiantes de todos los colegios alcanzaron un nivel medio, especialmente los privados y los parroquiales.

En general, estos tipos de actividades resultaron entretenidas para los alumnos, pues –además de aplicar sus conocimientos sobre los marcadores del discurso– pusieron a prueba su imaginación y creatividad en la redacción de textos muy concretos.

Conocimiento y asociación

En este apartado las pruebas pretenden evaluar de qué manera los estudiantes asocian el significado parcial que añade el marcador del discurso al significado global del enunciado. Para ello, propusimos el uso de unos determinados tipos de marcadores discursivos. En la pregunta 3 de la prueba de primero, se planteó una actividad sencilla de completar los espacios en blanco de unos enunciados, teniendo en cuenta los marcadores del discurso que se les ofrece. En este caso, los estudiantes de los tres tipos de colegios alcanzan un nivel medio en el logro de este objetivo. Una actividad similar se plantea para los alumnos de tercero en la segunda pregunta de la prueba, solo que en esta ocasión los estudiantes de los tres tipos de colegios aciertan bastante bien en el uso y la selección de los marcadores del discurso que mejor asocian las partes de los enunciados.

En la pregunta 1 de la prueba de quinto grado y en la 3 de la prueba de cuarto se evalúa a los alumnos en el uso de marcadores *comentadores*, *digresores*, *aditivos*, *consecutivos* y *contraargumentativos*, para completar el sentido del enunciado propuesto. Los resultados indican que los alumnos alcanzaron un nivel óptimo en el uso de estos tipos de marcadores. Asimismo, los alumnos de segundo grado en la pregunta 2 de la prueba que se les aplicó demostraron el uso acertado de los marcadores *ordenadores* y *explicativos* para completar el sentido de los enunciados propuestos. Las estadísticas señalan que sus respuestas oscilan entre las variables «domina medianamente» y «domina muy bien». Del mismo modo, en la pregunta 1 de la prueba de cuarto grado se evaluó el uso de los marcadores del discurso en el

texto, actividad que los alumnos de colegios privados y parroquiales realizaron bastante bien; los de los colegios públicos también alcanzaron un porcentaje favorable, que aún podría ser mejor.

Conocimiento y producción

Finalmente, en las pruebas propusimos también actividades de producción de textos en los que los alumnos debían emplear diferentes marcadores del discurso. Así, en la pregunta 4 de la prueba de primer grado los estudiantes debían redactar un cuento corto; en la pregunta 4 de la prueba de segundo, los alumnos han de elaborar dos historias cortas. Para ello, se les da el inicio de cada historia. Por su parte, a los alumnos de quinto grado, en la pregunta 3 de su prueba, se les propone la redacción de su autobiografía; a estos mismos alumnos, en la pregunta 4, se les pide la redacción de un texto argumentativo, a partir de dos temas, de los cuales deberán escoger uno. Por último, en la pregunta 4 de la prueba de tercero, estos alumnos deberán redactar textos instructivos. En general, al repasar las estadísticas de los resultados obtenidos encontramos que estos indicadores se logran medianamente, en la mayoría de los casos. La redacción de la autobiografía supuso menos dificultad para los alumnos; en cambio, la producción del texto argumentativo les implicó un mayor esfuerzo.

Cabe indicar que por medio de este tipo de actividades se promueve el desarrollo y la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y se facilita un estudio más contextualizado del uso de los marcadores del discurso. Si bien, la corrección de los textos en este tipo actividades no es tan sencillo, pues algunos estudiantes no logran utilizar los marcadores del discurso en los textos que producen y otros no llegan a redactar el tipo de texto que se les pide, es importante el esfuerzo del profesor por cumplir con el objetivo de la evaluación de modo que pueda detectar la deficiencias de los alumnos y los oriente a alcanzar metas más concretas para un mejor aprendizaje de los marcadores del discurso y su aplicación en la producción de diferentes tipos de texto.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado el diagnóstico de la enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú, podemos concluir y comentar aspectos generales y específicos, en relación con las dimensiones de análisis planteadas para esta tesis y los objetivos de estudio que nos propusimos.

En general, podemos afirmar que los contenidos sobre los marcadores del discurso que se incluyen en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú, son insuficientes y, por tanto, carecen del sustento teórico necesario y claro para que tanto el profesor como el alumno sea capaces de comprender qué son estos elementos y cómo deben aprenderse para que sean realmente útiles para su formación lingüística y discursiva, esto es, contribuyan al desarrollo de su competencia comunicativa, en la medida que los empleen para la producción de textos en diversas situaciones de comunicación.

De modo específico, notamos la presencia explícita del tema de los marcadores del discurso en los manuales escolares revisados; además, el Diseño Curricular Nacional, desde un enfoque comunicativo y funcional, lo recomienda como un tipo de conocimiento que debe adquirir el alumno de secundaria. Esto pone de manifiesto el interés por introducir este tema entre los contenidos necesarios para la enseñanza de la lengua; sin embargo, no se emplea una definición completa y acertada de los marcadores del discurso que ayude lingüística y pedagógicamente a difundirlo de la mejor manera a los alumnos en el área de Comunicación.

A lo largo del análisis realizado, en la dimensión epistemológica, tanto en los manuales elaborados por el Ministerio de Educación de Perú (*Comunicación Santillana* 2008 y 2012) para los colegios públicos como los de las editoriales que ofrecen manuales a los colegios particulares (series *Comunicación Innova* 2009 y *Comunicación Hipervínculos* 2011, de Santillana; *Comunicación* 2010, de Norma; serie *Ser y Aprender*, *Comunicación SM* 2011, de ediciones SM) se alternan o coinciden dos definiciones: unidades que conectan oraciones y párrafos en un texto y guías de inferencia, en el sentido que se consideran palabras o expresiones que permiten establecer relaciones entre las ideas de un texto (de causa, consecuencia, contraste, equivalencia, etc.). A partir de estos tipos de relación se sugieren distintos tipos de marcadores del discurso, especialmente, de los «conectores», terminología empleada por los manuales (conectores de causa, de consecuencia, de contraste, de equivalencia, de orden, de ejemplificación, de finalidad, etc.). En el caso de los manuales *Comunicación-Sociales* 2012, que se elaboran para los colegios particulares «preuniversitarios» Pamer, los conectores se definen, simplemente, como partículas o nexos gramaticales que se emplean para unir frases u oraciones. En cuanto a los manuales de Razonamiento verbal revisados (*Razonamiento verbal* 2006-2010, de Santillana, serie Letras y Signos, *Razonamiento verbal* 2011, de Corefo y *Aptitud Verbal* 2011 de San Marcos), tenemos que estos materiales educativos definen los «conectores» como elementos de enlace que relacionan ideas dentro de un texto, y -de la misma manera como se presenta en los manuales de Comunicación- se hace referencia a los diferentes tipos de relación, antes señalados, que establecen los conectores.

Se aprecia, asimismo, que la calidad de la información utilizada en el tratamiento de los marcadores discursivos, desde una perspectiva teórica y didáctica respecto a la manera de abordarlo, es aún superficial y muy general, pues se nota la falta de claridad en la exposición del tema y de utilidad de los ejemplos seleccionados para las explicaciones. En la mayoría de los casos, como se ha señalado, apenas se da una definición que resulte clara y adecuada, con algunos ejemplos que emplean los mismos marcadores discursivos en los manuales de los diferentes grados, solo cambia el contexto en el que aparecen, por lo que hace falta variedad en los ejemplos que ilustren adecuadamente el tema. Además, se nota el uso

recurrente de largas listas de marcadores del discurso, sin orden según un criterio que parta de una base científica

Asimismo, se ha de empezar por recoger de la amplia bibliografía existente, la definición más acertada, y esto lleva consigo el logro de la coherencia en el uso de la terminología, de acuerdo con una determinada línea teórica. Hemos podido comprobar que la mayoría de los manuales se refieren a los conectores, a los ilativos, a los operadores y organizadores, a los marcadores del discurso, indistintamente, pero sabemos que cada uno de estos términos presenta una naturaleza y unas características diferentes, a pesar de que entre ellos se pueda encontrar también una cierta relación. En las clasificaciones actuales y más extendidas que han explicado los distintos tipos de marcadores del discurso tenemos la de Portolés (2001 [1998]) y la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), dentro de las cuales se incluyen los conectores, los operadores y organizadores o estructuradores, así como los reformuladores, que en algunos manuales se refieren a los conectores de equivalencia, entre otros. En este sentido, convendría que las editoriales asuman una sola denominación de estos elementos, como podría ser la de marcador del discurso, y, en consecuencia, presenten la definición más acertada y completa, así como una clasificación más ordenada de estas unidades lingüísticas.

Desde el punto de vista lingüístico, el tema de los marcadores del discurso se inserta en el conocimiento «Gramática y ortografía» en el currículo oficial del Ministerio de Educación de Perú, y solo de primer a tercer grado de secundaria, lo cual también evita un aprendizaje gradual de este contenido por parte del alumno, en su paso por los cinco grados de la secundaria. De acuerdo con los resultados de la revisión del Diseño Curricular Nacional de Perú, en primer grado se propone la enseñanza de los conectores temporales para elaborar textos narrativos; en segundo, los conectores lógicos para redactar tradiciones y crónicas; y en tercero, se recomienda la enseñanza de los conectores de adición y oposición, para la producción de textos expositivos y descriptivos, principalmente. En estos casos, no se aprecia un tratamiento progresivo del tema de los marcadores del discurso, es decir, no hay un orden en la secuencia de los contenidos que los maestros y alumnos

deben saber ni se toma en cuenta el nivel de dificultad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los manuales escolares tienden a abordar el tema de los marcadores del discurso dentro del apartado u organizador «Razonamiento verbal», por lo que es necesario considerarlo más bien en un contenido más actualizado, por ejemplo, dentro de la «teoría del texto» o «Gramática del texto», en el que bajo la perspectiva de la lingüística textual, de la pragmática o del análisis del discurso, se dé más dinamismo a la enseñanza de los marcadores del discurso, atendiendo a su naturaleza semántico-pragmática y a sus demás características lingüísticas, así como a sus funciones. Para ello, es necesario que el tema en cuestión sea un contenido que se trate en los manuales de Comunicación, mas no en los de Razonamiento verbal, para evitar, así, confusiones conceptuales y metodológicas a la hora de enseñarlo a los alumnos.

Del mismo modo, en el diagnóstico realizado de la dimensión pedagógica, constatamos que no hay una propuesta acertada de las actividades que se plantean en los manuales para medir el grado de conocimiento de los marcadores del discurso por parte de los alumnos. Los manuales aún carecen de actividades de producción de textos en las que los alumnos puedan darse cuenta del significado y valor pragmático de estos elementos, y en las que pongan a prueba sus conocimientos, no solo desde una perspectiva teórica sino, y sobre todo, atendiendo a la aplicación y asociación de contenidos en situaciones reales de comunicación, es decir, se trata de promover el uso de los marcadores discursivos en diversos ámbitos: oral y escrito, según los tipos de texto, en diferentes registros lingüísticos o contextos, etc. Aunque se ha de indicar que ya algunos manuales analizados (*Comunicación* 2008 y 2012, del Ministerio de Educación de Perú-Santillana; *Comunicación Innova* 2009 y *Comunicación Hipervínculos* 2011, de Santillana; *Comunicación* 2010, de Norma; *Comunicación SM* 2011, de editorial SM, principalmente) incluyen varias actividades de aplicación, asociación y producción. Los demás aún proponen actividades que miden solo el conocimiento conceptual de los marcadores del discurso.

El estudio del tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales escolares nos ha permitido confirmar que la enseñanza de los marcadores del discurso en nuestra lengua está estrechamente relacionada con los distintos tipos de texto que los alumnos son capaces de producir y comprender. Los marcadores son piezas que guían la interpretación del discurso, por lo que su uso adecuado estará en función del sentido global de un texto determinado. Dada la diversidad de los géneros discursivos, no se puede limitar el empleo de los marcadores a un tipo de texto específico o como piezas aisladas. Es importante, más bien, que el alumno los emplee en distintas secuencias discursivas y los reconozca como elementos útiles para lograr la articulación de las ideas en textos concretos. Para ello, también es importante que el profesor tenga en cuenta el contexto en que se usan los marcadores del discurso, pues no se trata de conseguir la simple gramaticalidad, sino su adecuación pragmática.

En los resultados del análisis de la dimensión cognitiva por medio de las pruebas que se aplicaron a los alumnos de los cinco grados de secundaria, de colegios públicos, privados y parroquiales, se evidencia que los estudiantes en las actividades de producción alcanzaron un puntaje medio o lograron medianamente los objetivos establecidos para este aspecto, por lo que si se incide en este tipo de actividades se podría ayudar más a los alumnos a desarrollar su competencia comunicativa. Del mismo modo, se ha podido corroborar que en los ejercicios de aplicación y asociación de conocimiento, los estudiantes también se hallan en un nivel medio, con tendencia a subir o a alcanzar un nivel óptimo. Más bien, se nota mayor dificultad por parte de los alumnos para enfrentar las actividades de conocimiento conceptual de los marcadores, lo cual demuestra que los alumnos no terminan de familiarizarse con la definición, las características y la clasificación de estas unidades lingüísticas. Del mismo modo, los resultados indican que los alumnos de colegios particulares enfrentaron mejor las pruebas en los diferentes grados de la secundaria, pues demostraron un mayor dominio del tema, mientras que los de los colegios públicos y parroquiales, por lo general, alcanzan resultados entre las variables «domina medianamente» y «no domina».

Si bien los manuales constituyen herramientas importantes para la labor docente en el área de Comunicación, no son las únicas, pero sí unas de las más utilizadas: se consideran guías para el diseño de las unidades de aprendizaje, sobre todo en lo referente a los contenidos y las actividades. Por tanto, es necesario replantear el tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales. Sería conveniente hacer propuestas que ayuden a los maestros a enseñar eficazmente el uso de los marcadores discursivos, partiendo del Diseño Curricular Nacional (actualmente, también, de las *Rutas del aprendizaje*) y los manuales escolares de enseñanza. En este sentido, consideramos importante que los manuales proporcionen al maestro una bibliografía básica que lo oriente y motive a estudiar este y otros temas que su labor docente lo requiera y exija. El maestro desea que sus alumnos sepan usar correcta y adecuadamente los marcadores del discurso, con el fin de ayudarlos a mejorar su competencia comunicativa y sean capaces de producir textos congruentes, correctos y adecuados, para lo cual urge contar con actividades didácticas concretas que de alguna manera contribuyan a una mejor manera de enseñar los marcadores del discurso en la secundaria.

El análisis de los marcadores del discurso desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje es trascendente porque nos permite apreciar la utilidad de estos elementos no solo para la producción de textos escritos, que son aquellos con los que más se relacionan, sino que también se podría ampliar el horizonte de enseñanza, si también se desea que alumno logre el desarrollo de las demás habilidades comunicativas: hablar, escuchar y comprender en un nivel óptimo. El conocimiento de los marcadores del discurso por parte de los estudiantes les ayudaría a mejorar su actuación como hablantes del español, pues, más allá de aprender largas listas de marcadores discursivos, es más importante que los alumnos sean conscientes de los recursos lingüísticos con los que cuentan para hablar, escuchar, escribir y comprender en distintas situaciones de comunicación: con los marcadores del discurso serán capaces de orientar sus producciones lingüísticas de manera que sus interlocutores, a partir del significado que esas partículas les proporcionan, logren realizar las inferencias de un modo determinado, así como reflexionar sobre su uso.

Aún hay un largo camino por recorrer en el estudio de la enseñanza de los marcadores del discurso. Esta investigación solo es un primer intento por conocer la actual situación en la que se encuentra el tratamiento de estos elementos lingüísticos en el contexto peruano. De hecho, la determinación de las dimensiones de análisis y la elaboración de los instrumentos en los que se aplicaron esas dimensiones, nos permitieron ordenar convenientemente los datos recogidos y centrarnos en aspectos específicos de nuestro estudio; al mismo tiempo, dejan abierta la posibilidad de ampliar los ámbitos de investigación y de reflexión sobre el tema. Como hemos visto, los resultados de las pruebas y de la revisión de los manuales escolares y del Diseño Curricular Nacional muestran una pequeña radiografía de lo que tenemos entre manos y nos lleva a pensar en lo que debemos hacer para subsanar las carencias señaladas. De ahí que esto nos alienta a mantener nuestro interés en el tema y nos plantea nuevas perspectivas y orientaciones para futuras investigaciones en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- ACÍN VILLA, Esperanza (1998): «Los marcadores de función textual ‘intensificación’ *es más, más aún y máxime*». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO DURÁN (coords.), *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 163-176.
- ACÍN VILLA, Esperanza (2000a): «El marcador discursivo *por lo demás*». *RILCE* 16/2, 197-212.
- ACÍN VILLA, Esperanza (2000b): «*Por cierto, a propósito* y otros digresivos». En Pedro CARBONERO CANO, Manuel CASADO VELARDE y Pilar GÓMEZ MANZANO (eds.), *Lengua y discurso. Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamíquiz*. Madrid: Arco/Libros, 59-72.
- ACÍN VILLA, Esperanza (2002): «Los ordenadores discursivos *por otra parte* y *por su parte*». En A. BERNABÉ y otros (eds.), *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. Madrid, 11-15 de diciembre de 2000*. Madrid: Gredos, vol. II, 497-505.
- ADAM, Jean-Michel (1985): «Quels types de texts?». *Le Français dans le Monde* 192, 39-43.
- ADAM, Jean-Michel (1992): *Les texts: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan Université.
- ADAM, Jean-Michel y Françoise REVAZ (1996): «(Proto)Tipos: la estructura de la composición en los textos». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 10, 9-22.
- ADAM, Jean-Michel y Clara-Ubalda LORDA (1999): *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1992): «Pues». *Gramma-Temas* 1, 11-26.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

- ALBALADEJO, Tomás y Antonio GARCÍA BERRIO (1983): «La lingüística del texto». En Francisco ABAD NEBOT y Antonio GARCÍA BERRIO (eds.), *Introducción a la lingüística*. 1.^a ed. Madrid: Alhambra, 217-260.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique y otros (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- ALCINA FRANCH, Juan y José Manuel BLECUA (1975): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALONSO-CORTÉS, María Dolores, María del Camino GARRIDO RODRÍGUEZ y Milka VILLAYANDRE LLAMAZARES (2000): «Recursos pragmáticos para favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de E/LE». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Cristina DIEZ PELEGRÍN (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (Zaragoza, 13-16 de setiembre de 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 733-742.
- ALONSO BELMONTE, Isabel (2004): «La subcompetencia discursiva». En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 553-572.
- ALONSO TAPIA, Jesús (1995): «La evaluación de la comprensión lectora». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 5, 63-78.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (dir.) (2000): *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ MENÉNDEZ, Alfredo Ignacio (1990): «Funciones y valores de *pues* en español». En *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística* (Tenerife, 2-6 de abril de 1990). Madrid: Gredos, vol. 1, 307-317.
- ÁLVAREZ, Alexandra y otros (eds.) (2005): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ÁLVAREZ, Myriam (2001): *Ejercicios de escritura. Nivel avanzado*. Madrid: Anaya.

- AMES, Patricia (2001): *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social / Instituto de Estudios Peruanos.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude y Oswald DUCROT (1994 [1983]): *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude (1995): *Théorie des topoi*. París: Kimé.
- ARTIGUE, Michèle (1995): *Ingeniería didáctica*. En Pedro GÓMEZ (ed.) y otros, *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica, S.A. de C.V., 33-59.
- AA.VV. (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, A1 y A2. B1 y B2, C1 y C2*. Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.
- AZNAR, Eduardo, Anna CROS y Lluís QUINTANA (1991): *Coherencia textual y lectura*. 1.^a ed. Barcelona: Horsori.
- BACHMAN, Lyle F. (1995 [1990]): «Habilidad lingüística comunicativa». En Miquel LLOBERA y otros (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-127.
- BACHMAN, Lyle F. y Adrian PALMER (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BAIN, Daniel y Bernard SCHNEUWLY (1997): «Hacia una pedagogía del texto». *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación* 20, 42-49.
- BALIBREA CÁRCELES, Álvaro (2004): «La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de los textos publicitarios audiovisuales en clase de ELE». En Hermógenes PERDIGUERO y Antonio ÁLVAREZ (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 847-858.
- BARRENECHEA, Ana María (1969): «Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en *-mente* y otros signos». En Ana María BARRENECHEA y otros, *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*. Buenos Aires: Hachette, 39-59.
- BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio y otros (eds.) (2001): *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

- BASSOLS, Margarida y Anna TORRENT (1996): *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo/Octaedro.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de (1980): *Text, Discourse, and Process*. Norwood, N.J, Ablex. Londres: Longman.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de y Wolfgang Ulrich DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. 1.^a ed. española. Barcelona: Ariel.
- BELLETICH, Olga (2011): *Enseñanza-aprendizaje de modelos educativos y criterios pedagógicos para la inclusión de adolescentes latinoamericanos* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pública de Navarra, Navarra.
- BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA (1987): *La psicología de la composición escrita*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Asociados.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- BERNÁRDEZ, Enrique (comp.) (1987): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BERNÁRDEZ, Enrique (2004): «Aportaciones de la lingüística textual». En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 199-218.
- BLAKEMORE, Diane (1987): *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- BLAKEMORE, Diane (2000): «Indicators and procedures: *nevertheless* and *but*», *Journal of Linguistics*, 36, 325-347.
- BLAKEMORE, Diane (2002): *Relevance and Linguistic Meaning. The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOLÍVAR, Antonio (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- BORREGUERO, Margarita y Óscar LOUREDA (2013): «Los marcadores del discurso: ¿un capítulo inexistente en NGLE?» *LEA*, XXXV/2, 181-210.
- BRAVO, Diana y Antonio BRIZ (coords.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BREEN, Michael (1987a): «Contemporary paradigms in syllabus design, part I». *Language Teaching* 20/2, 81-91.

- BREEN, Michael (1987b): «Contemporary paradigms in syllabus design, part II». *Language Teaching* 20/3, 158-174.
- BREEN, Michael (1996 [1987]): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas». *SIGNOS. Teoría y práctica de la Educación* 19, 42-49.
- BREEN, Michael (1997 [1987]): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas». *SIGNOS. Teoría y práctica de la Educación* 20, 52-73.
- BREEN, Michael y Christopher CANDLIN (1980): «The essentials of a communicative curriculum in language teaching». *Applied Linguistics* 1/2, 89-112.
- BRIZ, Antonio (1993a): «Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo». *Contextos*, XI, vol. 21/22, 145-188.
- BRIZ, Antonio (1993b): «Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel metadiscursivo». *Español Actual*, XI, vol. 59, 39-56.
- BRIZ, Antonio (1998a): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ, Antonio y Antonio HIDALGO (1998b): «Conectores pragmáticos y estructura de la conversación». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO DURÁN (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 119-140.
- BRIZ, Antonio y Grupo VAL.ES.CO. (eds.) (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.
- BRIZ, Antonio y Grupo VAL.ES.CO. (2003): «Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial». *Oralia* 6, 7-61.
- BRIZ, Antonio (2004): «Aportaciones del análisis del discurso oral». En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 219-242.
- BRIZ, Antonio (2008): «Introducción». En Antonio BRIZ, Salvador PONS y José PORTOLÉS (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español*. En <http://www.dpde.es>.
- BRIZ, Antonio, Salvador PONS y José PORTOLÉS (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En <http://www.dpde.es>.

- BRIZ, Antonio y Salvador PONS (2010): «Unidades, marcadores del discurso y posición». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 325-358.
- BRONCKART, Jean-Paul y Bernard SCHNEUWLY (1996): «La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable». *TEXTOS de didáctica de la lengua y la literatura* 9, 61-79.
- BROWN, Gilliam y George YULE (1993 [1983]): *Análisis del discurso*. Madrid. Visor.
- BRUNER, Jèrôme S. (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
- BRUNER, Jèrôme S. (1975): «The ontogenesis of speech acts». *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- BRUNER, Jèrôme S. (1977): *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- BRUNER, Jèrôme S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W.W. Norton.
- BRUNER, Jèrôme S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BÜHLER, Karl (1950): *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BUSTOS GISBERT, José Manuel (2014): «Algunas precisiones en torno a la conexión discursiva y a los conectores textuales». En José Manuel BUSTOS GISBERT y José J. GÓMEZ ASENCIO (eds.), *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. Suiza: Peter Lang, 13-47.
- BUSTOS GISBERT, José Manuel y José J. GÓMEZ ASENCIO (2014) (eds.): *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*. Suiza: Peter Lang.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (2000): «Gramática y discurso». En Manuel ALVAR (dir.), *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 407-432.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (2003): *Análisis del discurso y enseñanza de la lengua*. En *Actas del VIII Simposio de Actualización Científica y Didáctica de Lengua Española y Literatura (Málaga, 7-10 de febrero de 2002)*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga. Área de Educación, 21-42.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- CAMPS, Anna, Helena CALSAMIGLIA, Xavier LUNA, Marta MILIAN, María CAMPILLO, Helena USANDIZAGA, Oriol GUASCH (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, Anna (1992): «Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 2. Barcelona: Graó Educación.
- CAMPS, Anna (1993): «La enseñanza de la composición escrita: una visión general». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 216, 19-21.
- CAMPS, Anna (1994a): «Contextos per aprendre a escriure». En Anna CAMPS (coord.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, 43-47.
- CAMPS, Anna (1994b): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, Anna (1994c): «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de la Didàctica de la Llengua i la Literatura*. N.º 2, 7-20.
- CAMPS, Anna (1996a): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». *Cultura y Educación* 2, 43-58.
- CAMPS, Anna y Joaquim DOLZ (1996b): «Enseñar a escribir». *Cultura y Educación* 2, 27-30.
- CAMPS, Ana y Marta MILIAN (comps.) (2000a): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- CAMPS, Anna y Teresa RIBAS (2000b): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en la situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- CAMPS, Anna y Uri RUIZ (2011): «El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura». En Uri RUIZ (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 13-33.
- CANALE, Michael (1983): «From communicative competence to language pedagogy». En Jack RICHARDS y Richard SCHMIDT (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.
- CANALE, Michael (1995 [1983]): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Miquel LLOBERA y otros, *Competencia*

- comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, 63-82.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* I, 1. (Traducción al castellano en *SIGNOS* 17 y 18).
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1996a [1980]): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua I». *SIGNOS. Teoría y práctica de la Educación* 17, 54-62.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1996b [1980]): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua II». *SIGNOS. Teoría y práctica de la Educación* 18, 78-89.
- CANDLIN, Christopher (1990): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, lenguaje y educación.* 7-8, 33-54.
- CANDÓN SÁNCHEZ, María Teresa (2000): «Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua». En Mariano FRANCO (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE.* Cádiz: Publicaciones de la Universidad, 149-155.
- CANTERO, Francisco José y Antonio MENDOZA (2003): «Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos». En Antonio MENDOZA y Ezequiel BRIZ (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 3-32.
- CARRIÓ PASTOR, María Luisa (2008): «Métodos de enseñanza de las lenguas en el ámbito universitario: innovación y tecnología». En María Luisa CARRIÓ PASTOR (ed.), *Innovaciones docentes en la lingüística y las lenguas aplicadas.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 7-60.
- CARRIÓ PASTOR, María Luisa (ed.) (2008): *Innovaciones docentes en la lingüística y las lenguas aplicadas.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- CASADO, Manuel (1991): «Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea* y *a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales». *Lingüística Española Actual* 13/1, 87-116.
- CASADO, Manuel (1993): *Introducción a la gramática del texto del español.* Madrid: Arco/Libros.

- CASADO, Manuel (1996): «La investigación sobre gramática del texto en la lingüística española: los marcadores discursivos». En Alberto GIL y Christian SCHMITT (eds.), *Kohäsion, Kohärenz, Modalität in Texten romanischer Sprachen*. Bonn: Romanistischer Verlag, 32-52.
- CASADO, Manuel (1998): «Lingüística del texto y marcadores del discurso». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO DURÁN (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 55-70.
- CASADO, Manuel (ed.) (2000): «Lingüística y gramática del texto: su articulación interdisciplinar», *RILCE* 16.2, 247-262.
- CASADO, Manuel y otros (eds.) (2006): *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*. Madrid: Arco/Libros.
- CASSANY, Daniel (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». *Comunicación, lenguaje y educación* 6, 63- 80.
- CASSANY, Daniel (1993): «Procesos de redacción». *Cuadernos de Pedagogía* N° 216, 82-84.
- CASSANY, Daniel y otros (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó Educación.
- CASSANY, Daniel (1996): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- CASSANY, Daniel (1997): *La cocina de la escritura*. 5.^a ed. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, Daniel. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel (2004): «La expresión escrita». En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 917-942.
- CASTELLÀ, Josep María (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús Lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CASTELLÀ, Josep Maria (1994a): «¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por la ramas». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 2, 15-24.
- CASTELLÀ, Josep Maria (1994b): «Les tipologies textuais». En María Josep CUENCA (ed.), *Lingüística i enseyament de llengües*. 2.^a ed. Valencia: Universitat de València, 109-124.

- CASTELLÀ, Josep Maria (1996): «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la *diversidad*, los límites y algunas perversiones». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 10, 23-31.
- CASTELLÀ, Josep Maria y otros (2007): *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Gráo.
- CASTELLÓ BADIA, Montserrat (2002): «De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura ». *Revista Signos: Estudios de Lingüística* 51-52, 149-162.
- CAVALCANTE, Mónica y otros (2003): *Referenciação*. San Pablo: Contexto.
- CELCE-MURCIA, Marianne, Zoltán DÖRNYEI y Sarah THURRELL (1995): «Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications ». *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6. N.º 2, 5-35.
- CENOS IRAGUI, Jasone (2004): «El concepto de competencia comunicativa». En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 449-465.
- CERVERA, Ángel (1999): *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- CHAMORRO, María Dolores y otros (1995): *Abanico. Curso avanzado de Español Lengua Extranjera*. Barcelona: Difusión.
- CHEVALLARD, Yves (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHOPPIN, Alain (2004): *La rencontre du numérique et du manuel* [El encuentro entre lo digital y el manual]. Ponencia presentada en el Seminario Numérique et manuels scolaires et universitaires, Fontevraud, Francia. Extraída el 11 de agosto, 2007 de <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis y Leonor RUIZ GURILLO (2003): «Pragmática y análisis del discurso en España», *Lingüística Española Actual* XXV/1, 175-193.
- COBO MERINO, Belén y Carmen BATANERO (2004). «Significado de la media en los libros de texto de secundaria». *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), 5-18.

- COLOMER, Teresa y Anna CAMPS (1990): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.
- COLOMER, Teresa (1995): «La adquisición de la composición literaria». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 4, 8-22.
- COLL, César (1991): *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- COLL, César (2006): «Lo básico en la educación básica». *Trasatlántida de Educación*. (1), 69-77.
- COMPAYRÉ, Gabriel (2005). *Herbart. La educación a través de la instrucción*. Madrid: Trillas.
- CONCA, María (1998): *Text i gramàtica: teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- CORTÉS MORENO, Maximino (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis (1995a): «Bibliografía: marcadores del discurso (I)». *Español Actual* 63, 63-82.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis (1995b): «Bibliografía: marcadores del discurso (II)». *Español Actual* 64, 75-94.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis (1998): «Marcadores del discurso y análisis cuantitativo». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO DURÁN (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 143-160.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis (1999): «La lengua oral, los marcadores conectivos y su enseñanza». En Pilar DÍEZ DE REVENGA y José María JIMÉNEZ CANO (eds.), *Estudios de sociolingüística II. Sincronía y diacronía*. Murcia: DM Librero, 91-108.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis y María Matilde CAMACHO ADARVE (2003): *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Eumo-Octaedro.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis y María Matilde CAMACHO ADARVE (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- COSERIU, Eugenio (1973): *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, Eugenio (1981a): *Texlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga: Gunter Narr.
- COSERIU, Eugenio (1981b): *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

- COSERIU, Eugenio (1991): *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, Eugenio (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, Eugenio y Óscar LOUREDA LAMAS (2006): *Lenguaje y discurso*. Prólogo de Johannes Kabatek. Pamplona: EUNSA.
- COSERIU, Eugenio (2007): *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación y estudio previo de Óscar LOUREDA. Madrid: Arco/Libros.
- COSTA, Adela (1994): «De la lingüística textual a l'enfocament comunicatiu de llengües». En Maria Josep CUENCA (ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia. Universitat de València, 87-106.
- CRYSTAL, David (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- CUARTERO SÁNCHEZ, José Manuel (2002): *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en español actual*. Madrid: Gredos.
- CUENCA, Maria Josep (ed.) (1994): *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia. Universitat de València.
- CUENCA, María Josep (2000): *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid: Arco/Libros.
- CUETO, Santiago (2007). «Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas». En GRADE, *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE, 405-455
- CUETO, Santiago, Fernando ANDRADE y Juan LEÓN (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Documento de trabajo (44). Lima: GRADE.
- DEL CARMEN, Luis Miguel y María Pilar JIMÉNEZ ALEIXANDRE (2010): «Los libros de texto: un recurso flexible». *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 48-55.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes y otros (2007): *Guía rápida del Marco para ELE. Contenidos lingüísticos por niveles para el Marco Común Europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- DIJK, Teun A. van (1980): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

- DIJK, Teun. A. van (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- DIJK, Teun A. van (1989): *Estructuras y funciones del discurso. (Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso)*. 6.^a ed. México: Siglo XXI editores.
- DIJK, Teun A. van (1997): «The Study of Discourse». En Teun A. van DIJK (ed.), *Discourse as Structure and Process (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, Volume 1)*, London: SAGE Publications, 1-34.
- DIK, Simon C. (1997): *The Theory of Functional Grammar*. Berlin / New York, Mouton / de Gruyter, 2 vols. (2.^a ed., póstuma, revisada por Kees Hengeveld).
- DOMÉNECH, J. M. (Dir.) (1983): *Pedagogía general derivada del fin de la educación de J. F. Herbart*. Barcelona: Humanitas.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2002a): «La polivalencia de *pues*: comportamiento argumentativo y metadiscursivo». En María Dolores MUÑOZ NÚÑEZ y otros (eds.), *IV Congreso de Lingüística General*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad Cádiz y Publicaciones de la Universidad de Alcalá, vol. 2, 811-820.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2002b): *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. (CD). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2010): *Marcadores del discurso y tipos textuales*. En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 359-414.
- DORTA, Josefa y Noemí DOMÍNGUEZ (2001): «Polifuncionalidad discursiva y comportamiento prosódico prototípico del marcador *pues*». *Español Actual* 75, 45-54.
- DORTA, Josefa y Noemí DOMÍNGUEZ (2006): «La prosodia del marcador discursivo *pues*». En Manuel CASADO VELARDE, Ramón GONZÁLEZ RUIZ y María Victoria ROMERO GUALDA (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*. Madrid: Arco/Libros, vol. 2, 1269-1282.
- DUCROT, Oswald y otros (1980): *Les mots du discours*. París: Minuit.
- EGUREN, Mariana, Carolina de BELAÚNDE y Natalia GONZÁLEZ (2006): *Repensando el texto escolar desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana*. Lima:

- Centro de Investigación Económica y Social – CIES / Instituto de Estudios Peruanos.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2004): «Aportaciones de la pragmática». En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 179-197.
- ESCAVY ZAMORA, Ricardo (2009): *Pragmática y textualidad*. Murcia: Universidad de Murcia).
- FARIA, Edison de (2006): «Ingeniería didáctica». *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. (2). Recuperado de revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/6887/6573.
- FAUNDEZ, Antonio (1995/1999): «La lectura como proceso de conocimiento». En Antonio FAUNDEZ, Edivanda MUGRABI y Delza Teresa LOMBARDI, *Alfabetización: Lengua. Cuadernos Pedagógicos*. Edición bilingüe: español e inglés. Medellín: IDEA-CLEBA.
- FAUNDEZ, Antonio (1999): «A Pedagogia do Texto em algumas palavras». *Intercâmbios*. Informativo Semestral do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos – IDEA. Ano VII, N.º 12, jul.1999.
- FAUNDEZ, Antonio y Edivanda MUGRABI (2004): «En guise d'introduction». En Antonio FAUNDEZ et Edivanda MUGRABI (orgs.), *Ruptures et continuités en éducation: aspects théoriques et pratiques*. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio (1993): *La función incidental en español. Hacia un nuevo modelo de esquema oracional*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ SMITH, Gérard (2007): *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- FINA, Anna DE (1997): «The analysis of Spanish bien as a marker of classroom management in teacher-student interaction». *Journal of Pragmatics* 28, 337-354.
- FLOWER, Linda y John HAYES (1981): «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication* 32: 4, 223-228.

- FOOLEN, Ad (1996): «Pragmatic particles». En Jef VERSCHUEREN y otros (eds.), *Handbook of Pragmatics*. Suplemento de 1996. Amsterdam: Benjamins, S.V.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1987a): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1987b): «Pragmática y relación intratextual: el caso de *hasta, incluso y ni siquiera*». *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante* 4, 159-176.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1991): «Adverbios de modalidad». *Verba* 18, 275-321.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1996a): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1996b): *Ejercicios de sintaxis supraoracional*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1998): *Comentario lingüístico textual*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1999): *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2000): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2001): «Los marcadores del discurso, ¿una categoría gramatical?». En Elena MÉNDEZ y otros (eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de Filología y Lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 323-348.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2010): «Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 689-746.
- GALEOTE MORENO, Miguel (2002): *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (1998): «La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de *no obstante* y *sin embargo*». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO (coords.), *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 193-212.

- GARCÉS GÓMEZ, María Pilar (2008a): *La organización del discurso. Marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid, Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert.
- GARCÉS GÓMEZ, María Pilar (ed.) (2008b): *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Madrid, Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, María del Camino (1999): «Gramática y conversación: mecanismos de coherencia». En Tomás JIMÉNEZ JULIÁ y otros (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 617-624.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, María del Camino (2000): «Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia». En Mariano FRANCO (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad, 323-330.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, María del Camino (2004): *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León: Servicio de Publicaciones.
- GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio y otros (2011): *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. España: Brief.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (1994): «Enseñar lengua en la educación secundaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (1). 27-41.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2011): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ RUIZ, Ramón (2007 [2002]): «Competencia textual». En María Victoria ROMERO GUALDA (coord.), *Lengua Española y Comunicación*. 2.^a ed. Barcelona: Ariel, 97-153.
- GONZÁLEZ RUIZ, Ramón (2007): «Personalmente, no lo considero viable. Acerca de la zona modal y de los valores estratégicos de una clase de adverbios de modalidad». *Lingüística Española Actual* 29/1, 75-100.
- GREENBAUM, Sidney (1969): *Studies in English Adverbial Usage*. Londres: Longman.
- GÜLICH, Elisabeth y Wolfgang RAIBLE (1977): *Linguistische Textmodelle: Grundlagen und Möglichkeiten*. Múnich: Fink.

- GUMPERZ, John J. (1972): «Introducción». En J. J. GUMPERZ (ed.), *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. New York: Blackwell, 1-25.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1997): «Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)». En José Enrique MARTÍNEZ, Joaquín SERRANO (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos Tau, 13-60.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2002): *De semántica y pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- HABERMAS, Jürgen (1984): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus (1988).
- HALLIDAY, Michael A. K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- HALLIDAY, Michael A. K. y Ruqaiya HASAN (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HARRIS, Zellig S. (1952a): «Discourse Analysis». *Language* 28:1, 1-30.
- HARRIS, Zellig S. (1952b): «Discourse analysis: a sample text». *Language* 28: 4, 474-494.
- HAVERKATE, Henk (2004): «El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española». En Diana BRAVO y Antonio BRIZ (coords.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 55-66.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y María de Pilar BAPTISTA (2010): *Metodología de la investigación*. 5.^a ed. México: McGraw-Hill/Interamericana editores S. A. de C. V.
- HICKEY, Leo (1991): «Comparatively polite people in Spain and Britain». *Association for Contemporary Iberian Studies* 4/2, 2-7.
- HIDALGO, Antonio (2010): «Los marcadores del discurso y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia en español». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 61-92.
- HYMES, Dell (1971): *On Communicative Competence*. Filadelfia: Universidad de Pensilvania.

- HYMES, Dell (1972): «On communicative competence». En J. B. PRIDE and J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- HYMES, Dell (1984): *Vers la compétence*. París: Hatier.
- IGLESIAS RECUERO, Silvia (2000): «La evolución histórica de *pues* como marcador discursivo hasta el siglo XV». *BRAE* 80, 209-307.
- KABATEK, Johannes (en línea a): «Algunas consideraciones sobre las tradiciones discursivas». En <http://kabatek.de/discurso>.
- KABATEK, Johannes (en línea b): «Sobre a historicidade dos textos». En <http://www.kabatek.de/discurso>.
- KOCH, Peter (1997): «Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik». En Barbara FRANK y otros (eds.), *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübinga: Narr, 43-79.
- KOCH, Peter y Wulf OESTERREICHER (2007): *Lengua hablada en la Romania*. Versión española de Araceli LÓPEZ SERENA. Madrid: Gredos.
- KOVACCI, Ofelia (1999): «El adverbio». En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, vol. 1, 705-786.
- LA ROCCA, Marcela (2011): «Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)», *RedEle*, 21. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_02LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80dcd2>.
- LA ROCCA, Marcela (2012): *Los marcadores del discurso del español. Un inventario comparado*. Roma: Aracne editrice S. r. l.
- LABOV, William (2001): *Principles of linguistic Change. Social factors*. USA: Blackwell Publishers.
- LARRIGÁN, Luis (1996): «Los organizadores textuales: elementos para la didáctica del texto argumentativo». *Diálogos Hispánicos* 18, 261-282.
- LEECH, Geoffrey N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman Group Limited.
- LEECH, Geoffrey N. (1987): *Principios de pragmática*. Traducción, notas y prólogo de Felipe Alcántara Iglesias. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.

- LEECH, George (1983): *Principles of Pragmatics*. Nueva York: Longman.
- LEVINSON, Stephen (1983): *Pragmatics Cambridge*. Cambridge: University Press
(traducción al castellano: *Pragmática*. Barcelona: Teide. 1995).
- LEVINSON, Stephen (1989 [1983]): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- LEVINSON, Stephen (2004 [2000]): *Significados presumibles*. Madrid: Gredos.
- LITTLEWOOD, William (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction*.
[Trad. i adaptació al català de la Introducció, I. Marí, Com, 1. Barcelona:
Generalitat de Catalunya].
- LLAMAS SAIZ, Carmen (2004): «La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión». En Hermógenes PERDIGUERO y Antonio ÁLVAREZ (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, 694-707.
- LLAMAS, Carmen (2010): «Los marcadores del discurso y su sintaxis». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 183-239.
- LLOBERA, Miquel y otros (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LLONTOP CASTILLO, María del Carmen (2013): *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín De Porres* (Tesis de maestría inédita). Universidad de San Martín de Porres, Lima.
- LLOPIS CARDONA, Ana (2014): *Aproximación funcional a los marcadores discursivos. Análisis y aplicación lexicográfica*. Frankfurt: Peter Lang.
- LLORENTE ARCOCHA, María Teresa (1996): *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad, Caja Salamanca y Soria.
- LOMAS, Carlos y Andrés OSORO (1992): «Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículum de lengua». *Cuadernos de Pedagogía* 203, 64-67.
- LOMAS, Carlos, Andrés OSORO y Amparo TUSÓN (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

- LOMAS, Carlos y Andrés OSORO (comps.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- LOMAS, Carlos (ed.) (1994): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. 1ª. ed. Gijón: Trea Educación.
- LOMAS, Carlos (1996): «La educación lingüística y literaria». En Carlos LOMAS (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: ICE/HORSORI, 13-24.
- LOMAS, Carlos y Andrés OSORO (1996): «Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de *Lengua Castellana y Literatura* en la enseñanza secundaria». En Carlos LOMAS (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: ICE/HORSORI, 25-66.
- LOMAS, Carlos (Coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- LOMAS, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I y II*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- LOMAS, Carlos (2008 [1999]): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I y II*. 2ª ed. corregida y actualizada. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- LOMAS, Carlos (2001): «La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación». En GUILLÉN D., C. (dir.), *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección Aulas de Verano, 17-51.
- LOMAS, Carlos (2004): «Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 36, 15-32.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones del Colegio de España.
- LÓPEZ, Araceli y Margarita BORREGUERO (2010): «Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 415-496.
- LÓPEZ VALERO, Amando y Eduardo Encabo Fernández (2002): *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.

- LOUREDA LAMAS, Óscar (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- LOUREDA LAMAS, Óscar (2006): «Fundamentos de una lingüística del texto real y funcional». En Eugenio COSERIU y Óscar LOUREDA LAMAS (2006), *Lenguaje y discurso*. Prólogo de Johannes Kabatek. Pamplona: EUNSA.
- LOUREDA LAMAS, Óscar (2007 [2002]): «Los tipos de texto». En María Victoria ROMERO GUALDA (coord.), *Lengua española y comunicación*. 2.^a ed. Barcelona: Ariel.
- LOUREDA, Óscar y Manuel CASADO (2009). «Las aportaciones de la Textlinguistik y su recepción en España: balance y perspectivas», en Monserrat VEYRAT (eds.): *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. Madrid: Arco / Libros, 275-292.
- LOUREDA, Óscar y Esperanza ACÍN (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros.
- LUNA, Xavier (1990): «La coherencia i la cohesió del text». En Anna CAMPS y otros, *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 49-74.
- MARCHANTE CHUECA, María Pilar (2004): «Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español. Una propuesta didáctica». *Interlingüística* 15, 841-850.
- MARCHANTE CHUECA, María Pilar (2005): «El tratamiento de los marcadores contrargumentativos en los manuales de ELE». *FIAPE, I Congreso Internacional El español, lengua del futuro. Toledo, 20 de marzo 2005*. En <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/marchante.pdf>.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio (2007): *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Río de Janeiro: Lucerna.
- MARIMÓN LLORCA, Carmen (2008): *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- MARTÍ, Manuel (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: Los marcadores*. Madrid: Edinumen.

- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1992a): «Partículas y modalidad». En Günther HOLTUS, Michael METZELTIN, Christian SCHMITT (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* VI/1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 110-124.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1992b): «Spanisch: Partikelforschung. Partículas y modalidad». En Günther HOLTUS y otros (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen: Niemeyer, vol. VI/1, 110-124.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1994a): «Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso». En José Manuel BLECUA y otros (eds.), *Actas del Congreso de la Lengua Española. Sevilla, del 7 al 10 de octubre de 1992*. Madrid: Instituto Cervantes, 709-721.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1994b): «Sintaxis, semántica y pragmática de algunos adverbios oracionales asertivos en español actual». En Violeta DEMONTE (ed.), *Gramática del español*. México: El Colegio de México, 557-590.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1998): «Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 19-53.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y Estrella MONTOLÍO (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS (1999): «Los marcadores del discurso». En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, vol. 3, 4051-4213.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (1999): «Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera». En José María BECERRA y otros (eds.), *La enseñanza de segundas lenguas. Actas de las Jornadas de Enseñanza de lenguas*. Granada: Universidad de Granada, 51-80.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2000) (ed.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2005): «El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE». En María Auxiliadora CASTILLO y otros (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del*

- español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 53-70.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2006): «Los marcadores del discurso en español: balance y perspectivas para su análisis». En Manuel CASADO VELARDE, Ramón GONZÁLEZ RUIZ y María Victoria ROMERO GUALDA (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*. Madrid: Arco/Libros, vol. 1, 43-64.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2010): «Los marcadores del discurso y su morfología». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 93-181.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2011): «El tratamiento de los marcadores del discurso en la Nueva gramática de la lengua española (NGLE) de la Real Academia Española» En Jesús DE BUSTOS TOVAR y otros (eds.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 843-864.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia (2012): «Los marcadores discursivos: comentando y conectando en clase E/LE». Conferencia por Antonia Martín Zorraquino. Máster en enseñanza del español como segunda lengua. UNED: Madrid. Publicado el 17/08/2012 En línea <<https://www.youtube.com/watch?v=KfPGmvZLLPk>>
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ MONTORO, Jorge (2006): «Observaciones para la enseñanza de los marcadores del discurso en la educación secundaria». En Juan Antonio MOYA CORRAL (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada, 305-328.
- MARTÍNEZ, Roser (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro.
- MEDEROS MARTÍN, Humberto (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular.
- MÉNDEZ TORRES, Ignacio (1989): *El lenguaje oral y escrito en la comunicación*. México: Limusa.

- MEZONES RUEDA, Claudia (2015). *La enseñanza de la lengua en Educación Secundaria. Un diagnóstico en escuelas peruanas* (Tesis doctoral inédita). Universidad de León, España.
- MILIAN, Marta (1994): «Aprender a escribir. Enseñar a escribir». *Aula de Innovación Educativa* 16, 11-14.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2006a): *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Producción de textos escritos. Tercer grado de secundaria. Quinto grado de secundaria*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2006b): *Guía para el desarrollo de las capacidades comunicativas*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2007): *Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN): «La educación que queremos para el Perú»*, aprobado mediante la Resolución Suprema N° 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ, VICEMINISTERIO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA Y DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (2008): *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2010 [2004]): *Orientaciones para el trabajo pedagógico*. 2.^a ed. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ Y UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC) (2004): *Evaluar para mejorar. Todo lo que usted necesita saber sobre las evaluaciones de rendimiento escolar. Documento Encarte 2004*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. UMC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2012): *Observatorio nacional de textos escolares (OBNATE)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.obnate.minedu.gob.pe/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2013): *Marco del buen desempeño docente*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/web/desarrollo-docente/marco-del-buen-desempeno-docente>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2015): *Rutas del aprendizaje*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- MIZÓN, María Isabel y Marcela OYANEDEL (2000): «Enlaces extraoracionales en estudiantes angloparlantes». En Mariano FRANCO (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad, 451-458.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (1998): «La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO DURÁN (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 93-119.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella y otros (2000a) (coord.): *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- MONTOLÍO, Estrella y Virginia UNAMUNO (2000b): «El marcador del discurso *a ver* (catalán *a veure*) en la interacción profesor-alumno». En José Jesús DE BUSTOS TOVAR y otros (eds.), *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Visor, vol. 1, 603-620.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2001): *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2014): «Mecanismos de cohesión (II)». En MONTOLÍO DURÁN, Estrella (dir.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas* (Vol. II). Barcelona: Ariel, 9-92.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (dir.) (2014): *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas* (Vol. I y II). Barcelona: Ariel.
- MORRIS, Charles (1985 [1938]): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- MURILLO ORNAT, Silvia (2007): *A Contribution to the Pragmalinguistic Contrastive Study of Explicatory Reformulative Discourse Markers in Contemporary Journalistic Written English and Spanish*. Tesis doctoral inédita. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MURILLO ORNAT, Silvia (2010): «Los marcadores del discurso y su semántica». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 241-280.

- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio (2010a): «La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas lingüístico-discursivos». *RedELE, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 19.
- NOGUEIRA DA SILVA, Antonio (2010b): «La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9.
- NÚÑEZ LAGOS, Paulina; Astrid MUÑOZ y Estenka MIHOVILOVIC (2006): «Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación». *Signos* 62, 471-492.
- NUÑEZ, Rafael y Enrique DEL TESO (1996): *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentarios de textos*. Madrid: Cátedra.
- NUSSBAUM, Luci (1996): «La didáctica de la lengua. Temas y líneas de investigación e innovación». En Carlos LOMAS (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria I*. Barcelona: ICE/HORSORI, 109-122.
- PALMER, Frank R. (1986): *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PASQUIER, A. y Joaquim DOLZ (1996): «Un decálogo para enseñar a escribir». *Cultura y educación* 2, 31-41.
- PAYRATÓ, Lluís (2003): *De profesión lingüista: panorama de la lingüística aplicada*. 2.ª ed. Barcelona: Ariel.
- PELLEJERO, Lucía y Benjamín ZUFIAURRE (2010): *Formación didáctica para docentes. Los proyectos como estrategias para trabajar la inclusión, la equidad y la participación*. Madrid: CCS.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. GIMENO y A. PÉREZ (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 34-77.
- PERRENOUD, Philippe (2002): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- PERONA, José (2000): «La cohesión textual y los enlaces extraoracionales». En Manuel ALVAR (dir.), *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 445-462.

- PONS BORDERÍA, Salvador (1994): «La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española: la figura de Andrés Bello». *Moenia* I, 251-267.
- PONS BORDERÍA, Salvador (1995): «La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española: la clasificación de las conjunciones ilativas y continuativas». *Anuario de Lingüística Hispánica* X, 331-354.
- PONS BORDERÍA, Salvador (1998a): «La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española: la descripción de algunas conjunciones. Otros valores conversacionales». *Estudios lingüísticos de la Universidad de Alicante* 11, 261-284.
- PONS BORDERÍA, Salvador (1998b): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universitat de València.
- PONS BORDERÍA, Salvador (1998c): «Oye y mira o los límites de la conexión». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 213-228.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2000): «Los conectores». En Antonio BRIZ y Grupo VAL.ES.CO. (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 193-220.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2001): «Connectives. An overview». *Quaderns de Filologia* 6, 219-243.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2003): «Que inicial átono como marca de modalidad». *Estudios lingüísticos de la Universidad de Alicante* 17, 531-545.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2008): «Gramaticalización por tradiciones discursivas: el caso de *esto es*» En Johannes KABATEK (ed.), *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde la tradiciones discursivas*. Madrid, Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert, 249-274.
- POPKEWITZ Ts. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1993): «Aspectos de la sintaxis del español conversacional (con especial atención a y)». En *Actes du XXème. Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Tubinga: Francke, vol. 2, 81-93.

- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1996): «Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/pero*». En Thomas KOTSCHI, Wulf OESTERREICHER y Klaus ZIMMERMANN (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Fráncfort, Madrid: Iberoamericana Vervuert, 71-94.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1999): «Algunos aspectos del uso de *que* en el español conversacional (*que* como introductor de oraciones independientes)». En Giovanni RUFFINO (ed.), *Atti del XXI Congresso Internazionale di Lingüística e Filologia Romanza*. Tubinga: Max Niemeyer, vol. 4, 245-255.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (2003): «Aspectos discursivos en el uso de algunas conjunciones españolas». *Oralia* 6, 237-258.
- PORTOLÉS, José (1989): «El conector argumentativo *pues*». *Dicenda* 8, 117-133.
- PORTOLÉS, José (1993): «La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español». *Verba*. 20, 141-170.
- PORTOLÉS, José (1994): «Pertinencia y pragmática». *Revista de Occidente*. 154, 55-66.
- PORTOLÉS, José (1994): «Algunos comentarios sobre la teoría de la pertinencia». *Pragmalingüística*. 2, 407-431.
- PORTOLÉS, José (1996): «Sobre la organización interna de las intervenciones». A. Briz, J. Gómez, M. J. Martínez y Grupo Val. Es. Co. (eds), *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Universidad de Valencia / Libros Pórtico, 203-214.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (1998a): «La Teoría de la Argumentación en la lengua y los marcadores del discurso». En María Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Estrella MONTOLÍO DURÁN (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 71-91.
- PORTOLÉS, José (1998b). «El concepto de suficiencia argumentativa». *Signo y Seña*. 9, 201-224.
- PORTOLÉS, José (2000a): «El origen de los marcadores y la deixis discursiva». En Pedro CARBONERO CANO y otros (eds.), *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*. Madrid: Arco/Libros, 773-782.

- PORTOLÉS, José (2000b): «Dos perspectivas en el estudio de los marcadores discursivos». En Elena DE MIGUEL y otros (eds.), *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife, 101-119.
- PORTOLÉS, José (2001 [1998]): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- PORTOLÉS, José (2004a): *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- PORTOLÉS, José (2004b): «Consideraciones metodológicas para el estudio del significado de los marcadores del discurso» En Elvira NARVAJA DE ARNOUX y María Marta GARCÍA NEGRONI (eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba, 315-336.
- PORTOLÉS, José (2008): «Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario». En María Pilar GARCÉS GÓMEZ (ed.), *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*. Madrid, Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert, 179-202.
- PORTOLÉS, José (2010): «Los marcadores del discurso y la estructura informativa». En Óscar LOUREDA y Esperanza ACÍN (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 281-325.
- PRELLEZO, José Manuel y José Miguel GARCÍA (2003): *Investigar. Metodología y técnicas del trabajo científico*. Madrid: CCS. Romano de Thuesen, E.A.
- PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio (2001): «Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos». En José Antonio BARTOL HERNÁNDEZ y otros (eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 197-208.
- PUJOL-BERCHÉ, Mercè (1994): «La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal». *Comunicación, Lenguaje y Educación* 23, 9-16.
- QUIRK, Randolph y otros (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REYES, Graciela (1994 [1990]): *Pragmática lingüística*. 2.^a ed. Barcelona: Montesinos.
- REYES, Graciela (1998): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco/Libros.

- RICHARDS, Jack y Richard SCHMIDT (eds.) (1983): *Language and Communication*. Londres: Longman
- RUIZ YAMUZA, Emilia (2000): «Satélites de modalidad: el tipo *por poco*». En Pedro CARBONERO CANO, Manuel CASADO VELARDE y Pilar GÓMEZ MANZANO (eds.), *Lengua y discurso. Estudios dedicados al Profesor Vidal Lamíquiz*. Madrid: Arco/Libros, 873-881.
- SALÓ, Nuria y Miquel LLOBERA (1989): «Marcadores discursivos en la interacción didáctica». En Carlos MARTÍN VIDE (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales. Actas del IV congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*. Barcelona: PPU, vol. 2, 873-881.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.) (2005): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- SANTOS RÍO, Luis (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- SARFATI, Georges-Elia (2008): «Pragmatique linguistique et normativité: Remarques sur les modalités discursives du sens comun». *Langages* 170, 92-108.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Londres: Blackwell
- SCHAUB, Horst y Karl ZENKE (2001): *Diccionario de pedagogía*. Madrid: Akal.
- SCHIFFRIN, Deborah (1997 [1987]): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, Siegfried (1977 [1973]): *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.
- SCHOURUP, L. (1999): «Discourse markers». *Lingua* 107, 227-265.
- SEARLE, John (1986): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. 2.^a ed.. Madrid: Cátedra.
- SEPÚLVEDA, Félix (2003): «Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales». En Antonio MENDOZA FILLOLA y Ezequiel BRIZ VILLANUEVA (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall, 469-492.

- SERAFINI, María Teresa (1993): *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- SERRANO PEDROCHE, Lucrecio (1990): «La educación personalizada en la enseñanza de la primera lengua (educación secundaria)». En Lucrecio SERRANO PEDROCHE y otros, *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. Tratado de la educación personalizada*. Madrid: Rialp, 17-116.
- SERRANO PEDROCHE, Lucrecio y otros (1990): *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. Tratado de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- SERRANO, María José (1997): «El uso de *la verdad* y *pues* como marcadores discursivos de respuesta». *Español Actual* 62, 5-16.
- SERRANO, María José (2006): *Gramática del discurso*. Madrid: Akal.
- SOLTIS, J. (1984): «On the Nature of Educational Research». *Educational Researcher*, 10, n.º 13, 5-10.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON (1994): *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- SPERBER, Dan y Deirdre WILSON (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor Dis. S. A.
- STATI, Sorin (1990): *Le transphrastique*. Paris: PUF.
- STOLL, Pamela (1997): «Marcadores ilocutivos e interactivos en el texto escrito». En José Luis OTAL y otros (eds.), *Estudios de lingüística aplicada*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 665-669.
- STRAWSON, Peter F. (1950): «On referring». *Mind* 59, 521-534.
- STRAWSON, Peter F. (1964): «Intention and Convention in Speech Acts». *El Philosophical Review*, vol. 73, n.º 4 (octubre), 439-460.
- STRAWSON, Peter F. (1970): «Phrase et acte de parole». *Langages* 17, 31-41.
- TUSÓN VALLS, Amparo (1996): «El estudio del uso lingüístico». En Carlos LOMAS (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori, 67-108.
- TUSÓN VALLS, Amparo (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- VÁZQUEZ VEIGA, Nancy (2003): *Marcadores discursivos de recepción*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- VERSCHUEREN, Jef (2002 [1999]): *Para entender la Pragmática*. Madrid: Gredos.
- VILÀ, Nuria (1989): «La lengua escrita en el ciclo medio I». *Comunicación, Lenguaje y Educación* 3-4, 129-141.

- VILARNOVO, Antonio y José Francisco SÁNCHEZ (1994): *Discurso, tipos de texto y comunicación*. 2.^a ed. Pamplona: EUNSA.
- VILLAÇA KOCH, Ingeodore (1989): *A coesão textual*. San Pablo: Contexto.
- VYGOTSKI, Lev S. (1979 [1935]): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, Lev S. (1993/1982 [1934]): «Pensamiento y lenguaje». En *Obras escogidas*, T. II. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, Lev S. (1985 [1934]): *Pensée et langage*. París: Messidor, ediciones sociales.
- WIDDOWSON, Henry G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, Deirdre y Dan SPERBER (1993): «Formulario de lingüística y relevancia». *Lingua90*, 1-25
- YUS RAMOS, Francisco (1997): *Cooperación y Relevancia*. Alicante: Universidad de Alicante.
- ZÁRATE PÉREZ, Adolfo (2010): *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria Concepción y tratamiento metodológico* (Tesis de maestría inédita). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- ZABALA, A. (2002): *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXO 1

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PERÚ

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
COGNITIVA	1. Conoci- miento concep- tual	Determinar si los alumnos conocen los distintos tipos de marcadores del discurso y los reproducen.	Asimilación de los conceptos asociados a «marcadores».	Indica si los alumnos tienen conocimiento de los distintos tipos de marcadores del discurso y uso.	- Si el alumno obtiene de 6 a 8 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES ÓPTIMO.	Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 1)
					- Si el alumno obtiene de 3 a 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES MEDIO.	
					- Si el alumno obtiene de 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO NO LLEGA AL MÍNIMO REQUERIDO.	
					- Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES ÓPTIMO.	Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 3)
					- Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES MEDIO.	
					- Si el alumno	

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO NO LLEGA AL MÍNIMO REQUERIDO	
					<p>- Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES ÓPTIMO.</p> <p>- Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO ES MEDIO.</p> <p>- Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que su GRADO DE CONOCIMIENTO NO LLEGA AL MÍNIMO REQUERIDO</p>	Prueba de quinto grado de secundaria (Pregunta 2)
			Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.	- Indica si los alumnos son capaces de completar el sentido del texto empleando los marcadores del discurso.	- Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY BIEN la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar	Prueba de segundo grado de secundaria (Pregunta 1)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					<p>sentido al texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA la clasificación básica de los marcadores del discurso para dar sentido al texto. 	
		Uso de distintos tipos de marcadores del discurso para adecuarse al sentido de los enunciados propuestos.	- Indica si los alumnos son capaces de discriminar los marcadores en los diferentes ejercicios y los reemplaza adecuadamente		<ul style="list-style-type: none"> - Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que DISCRIMINA MUY BIEN los distintos tipos de marcadores del discurso y los reemplaza por otros más adecuados. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que DISCRIMINA MEDIANAMENTE los distintos tipos 	Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta 2)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					de marcadores del discurso y los reemplaza por otros más adecuados. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO DISCRIMINA los distintos tipos de marcadores del discurso y los reemplaza por otros más adecuados.	
	2. Conocimiento transferido a la práctica (aplicación)	Determinar si los alumnos ponen en práctica sus conocimientos sobre los marcadores del discurso, con el fin de obtener buenos resultados en la producción de textos.	- Uso de los marcadores del discurso para dar sentido al enunciado.	- Indica si los alumnos dan sentido a los enunciados completando la idea a través de los marcadores del discurso propuestos y si resuelven un ejercicio a partir de la transferencia del conocimiento aprendido.	- Si el alumno obtiene tres o cuatro puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MUY BIEN el significado de cada uno de los marcadores del discurso propuestos en los enunciados. - Si el alumno obtiene dos puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MEDIANAMENTE el significado de cada uno de los marcadores del discurso propuestos en los enunciados. - Si el alumno obtiene entre uno o cero	Prueba de segundo grado de secundaria (Pregunta 3)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno NO DOMINA el significado de cada uno de los marcadores del discurso propuestos en los enunciados.	
			- Aplicación de los marcadores del discurso.	- Indica si el alumno emplea marcadores del discurso en la redacción de una receta.	- Si el alumno obtiene entre 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MUY BIEN el empleo de marcadores del discurso en la redacción de una receta. - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno DOMINA MEDIANAMENTE los marcadores el empleo de marcadores del discurso en la redacción de una receta. - Si el alumno obtiene de 0 a 1 puntos en esta pregunta, interpreto que el alumno NO DOMINA el empleo de marcadores del discurso en la redacción de	Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 2)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					una receta.	
		- Elabora un texto narrativo utilizando frases sueltas y marcadores del discurso.	- Indica si los alumnos escriben correctamente un texto narrativo a partir del ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso.	- Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY BIEN el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso para escribir un texto narrativo. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso para escribir un texto narrativo. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA el ordenamiento de frases sueltas y el uso de diversos marcadores del discurso para escribir un texto narrativo.	Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 1)	

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
	3. Conocimiento y asociación	Determinar si los alumnos asocian el significado parcial que añade el marcador del discurso con el significado global del enunciado.	- Asociación de diversos marcadores del discurso para completar el sentido del enunciado.	- Indica si el alumno es capaz de asociar el significado global que debería tener un enunciado con el significado parcial que añade un marcador del discurso para completar la expresión del enunciado.	- Si el alumno obtiene 3 puntos en esta pregunta, interpreto que ASOCIA MUY BIEN los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.	Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 3)
					- Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.	- Si el alumno obtiene 0 o 1 puntos en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA MÍNIMAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.
					- Si el alumno obtiene entre 4 y 5 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY BIEN	Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 2)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					<p>los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado.</p> <p>- Si el alumno obtiene entre 3 y 2 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado.</p> <p>- Si el alumno obtiene 1 o 0 puntos en esta pregunta, interpreto que NO DOMINA MÍNIMAMENTE los diferentes marcadores del discurso propuestos para completar el sentido de cada enunciado.</p>	
			- Asociación de marcadores del discurso <i>comentadores, digresores, aditivos, consecutivos y contraargumentativos</i> , en actividades de completar el sentido de	- Indica si el alumno es capaz de asociar el significado global que debería tener un enunciado con el significado parcial que añade un marcador del	- Si el alumno obtiene entre 4 y 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en diferentes	<p>Prueba de quinto grado de secundaria (Pregunta 1)</p> <p>Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta</p>

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
			cada enunciado propuesto.	discurso <i>comentador, digresor, aditivo, consecutivo y contraargumentativo</i> para completar la expresión de cada enunciado.	contextos es ÓPTIMO. - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en diferentes contextos es REGULAR. - Si el alumno obtiene entre 1 y 0 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en diferentes contextos es MUY MALO.	3)
			- Asociación de marcadores del discurso <i>ordenadores y explicativos</i> para completar el sentido de cada enunciado propuesto.	- Indica si el alumno es capaz de asociar el significado global que debería tener un enunciado con el significado parcial que añade un marcador del discurso <i>ordenador y explicativo</i> para completar la expresión de cada enunciado.	- Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es MUY BUENO. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores	Prueba de segundo grado de secundaria (Pregunta 2)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es REGULAR. - Si el alumno obtiene 0 o 1 puntos en esta pregunta, interpreto que su nivel de asociación de los marcadores del discurso en enunciados que expresan orden y explicación es PÉSIMO.	
		- Asociación de marcadores del discurso para completar el sentido del texto.	- Indica si el alumno es capaz de asociar el significado parcial de cada uno de los marcadores del discurso propuestos para otorgar el significado global al texto.	- Indica si el alumno obtiene entre 4 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MUY BIEN los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado. - Si el alumno obtiene 2 puntos en esta pregunta, interpreto que DOMINA MEDIANAMENTE los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta		Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta 1)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					pregunta, interpreto que NO DOMINA los marcadores del discurso propuestos para completar el sentido del enunciado.	
	4. Conocimiento y producción	Determinar si los alumnos elaboran nuevos textos haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.	- Producción de cuentos cortos utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.	- Indica si los alumnos producen un cuento corto utilizando diversos marcadores del discurso.	- Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que SU NIVEL DE CONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN ES MUY BUENO. - Si el alumno obtiene entre 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto SU NIVEL DE CONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN ES BUENO. - Si el alumno obtiene entre 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que SU NIVEL DE CONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN ES NULO.	Prueba de primer grado de secundaria (Pregunta 4)
			- Elabora una historia utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.	- Indica si los alumnos son capaces de producir una historia a partir de una situación co-	- Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE	Prueba de segundo grado de secundaria (Pregunta 4)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
				municativa propuesta utilizando diferentes marcadores del discurso.	MUY BIEN una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMENTE una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE una historia haciendo uso de diferentes marcadores del discurso.	
			- Elabora sus opiniones utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso.	- Indica si los alumnos redactan su opinión acerca de los temas planteados haciendo uso de una serie de marcadores del discurso propuestos.	- Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN sus opiniones utilizando los marcadores del discurso propuestos. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMENTE sus opiniones utilizando los marcadores del discurso	Prueba de cuarto grado de secundaria (Pregunta 4)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					propuestos. - Si el alumno obtiene 0 o 2 puntos en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE sus opiniones utilizando los marcadores del discurso propuestos.	
			- Redacta su autobiografía utilizando diferentes tipos de marcadores del discurso. -	- Indica si los alumnos redactan con coherencia y cohesión su autobiografía, y si usan adecuadamente los marcadores	- Si el alumno obtiene 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN su autobiografía, utilizando los marcadores del discurso pertinentes. - Si el alumno obtiene 2 o 3 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMENTE su autobiografía utilizando los marcadores del discurso pertinentes. - Si el alumno obtiene 0 o 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE su autobiografía utilizando los marcadores del discurso.	Prueba de quinto grado de secundaria (Pregunta 3)
			- Redacta un texto argumentativo empleando	- Indica si los alumnos redactan con coherencia y	- Si el alumno obtiene 5 o 6 puntos en esta	Prueba de quinto grado de secundaria

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
			diferentes tipos de marcadores del discurso.	cohesión un texto argumentativo (Temas propuestos: «La importancia de la lectura para la formación de la persona» y «El cuidado de la piel en verano») y si usan adecuadamente los marcadores del discurso.	pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN su texto argumentativo, utilizando los marcadores del discurso pertinentes. - Si el alumno obtiene 3 o 4 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MEDIANAMENTE su texto argumentativo utilizando los marcadores del discurso pertinentes. - Si el alumno obtiene de 0 a 2 puntos en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE su texto argumentativo utilizando los marcadores del discurso pertinentes.	(Pregunta 4)
			- Uso de marcadores del discurso en la producción de textos instructivos.	- Indica si el alumno emplea marcadores del discurso en la redacción de breves textos instructivos. Los textos que debe redactar son: «Cómo elaborar de un mapa conceptual», «Cómo cambiar la foto de perfil de Facebook», «Cómo prepa-	- Si el alumno obtiene entre 4 o 5 puntos en esta pregunta, interpreto que PRODUCE MUY BIEN textos instructivos, empleando marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene entre 2 o 3 puntos en esta	Prueba de tercer grado de secundaria (Pregunta 4)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
				<i>rar un desayuno» y cómo hacer la limpieza de un dormitorio».</i>	pregunta, interpreto que se PRODUCE MEDIANAMENTE textos instructivos, empleando marcadores del discurso. - Si el alumno obtiene de 0 a 1 punto en esta pregunta, interpreto que NO PRODUCE textos instructivos, empleando marcadores del discurso.	
EPISTEMOLÓGICA	Manuales escolares	Determinar la definición de los marcadores del discurso que se utiliza en los manuales escolares de la Educación Secundaria en Perú.	- Definición de los marcadores del discurso.	- Indica si se definen como conectores o como guías de inferencia en los manuales.	- Si se definen como simples conectores. - Si se definen como guías de inferencias. - No se definen	Manuales escolares de Comunicación y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de Secundaria.
		Evaluar la rigurosidad de la información acerca de los marcadores del discurso, es decir, si su contenido está debidamente actualizado y fundamentado, o por el contrario contiene información parcial o incompleta.	- Rigurosidad del contenido acerca de los marcadores del discurso.	- Indica si el contenido sobre los marcadores del discurso es actualizado y tiene fundamento teórico consistente y completo.	- Si presenta información necesaria y actualizada, interpreto que SÍ cumple con la rigurosidad del contenido. - Si carece de información o está desactualizada, interpreto que NO cumple con la rigurosidad del contenido.	Manuales escolares de Comunicación y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de secundaria.

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
		Determinar qué clasificación siguen los manuales escolares en relación con los marcadores del discurso en las unidades didácticas.	- Uso de la clasificación de los marcadores establecida previamente por autores entendidos en la materia.	- Indica si los manuales citan alguna de las clasificaciones previamente establecidas por autores entendidos en la materia.	- Si sigue la clasificación de Casado Velarde (1993). - Si sigue la clasificación de Portolés (2001 [1998]). - Si sigue la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999). - Si sigue la clasificación de Montolío Durán (2001-2014) - Si sigue el DPDE coordinado por Briz, Pons y Portolés (2008) - Si sigue el Diccionario de Conectores y Operadores de Fuentes Rodríguez (2009) - Si sigue la clasificación de <i>Nueva gramática de la lengua española</i> (2009). - Si no sigue ninguna de las clasificaciones anteriores	Manuales escolares de Comunicación y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de Secundaria.
		Determinar cuál es la terminología que se emplea en los manuales para nombrar a los marcadores del discurso.	- Denominación de los marcadores del discurso en los libros de texto.	- Indica qué terminología utilizan los libros de texto para nombrar a los marcadores.	- Si los denominan conectores. - Si los denominan operadores textuales. - Si los denominan organizadores textuales.	Manuales escolares de Comunicación y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					<ul style="list-style-type: none"> - Si los denominan operadores y organizadores textuales. - Si los denominan marcadores del discurso. - Si los denominan partículas discursivas. - Si los denominan conjunciones, preposiciones, adverbios, locuciones. 	secundaria.
LINGÜÍSTICA	Manuales escolares	Determinar dentro de qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Comunicación y de Razonamiento Verbal se estudian los marcadores del discurso.	- Apartado en que se estudian los marcadores del discurso en los manuales de Comunicación.	- Indica en qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Comunicación se incluye la información de los marcadores del discurso.	<ul style="list-style-type: none"> - Si es un contenido de la teoría del texto. - Si es un contenido de la gramática. - Si es un contenido usado como herramientas del lenguaje que se emplean para escribir textos (producción). - Si es un contenido de comprensión de textos. - Si es un contenido de Razonamiento Verbal. 	Manuales escolares de Comunicación de primer a quinto grado de secundaria.
			- Apartado en que se estudian los marcadores del discurso en los manuales de Razonamiento Verbal.	- Indica en qué apartado de la tabla de contenidos de los manuales de Razonamiento Verbal se incluye la información de los marcadores del discurso.	<ul style="list-style-type: none"> - Si es un contenido del apartado <i>Comprensión de textos</i>. - Si es un contenido del apartado <i>Relaciones al interior del texto</i>. - Si es un contenido del apartado 	Manuales escolares de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de secundaria.

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					<i>Léxico.</i> - Si es un contenido del apartado <i>Relaciones entre palabras.</i> - Si es un contenido del apartado <i>Juegos lógicos.</i> - Si es un contenido del apartado <i>Vocabulario y normativa.</i> - Si es un contenido del apartado <i>Etimología.</i> - Si es un contenido del apartado <i>Producción de textos.</i>	
PEDAGÓGICA	Manuales escolares	Determinar qué tipo de actividades plantean los manuales escolares.	- Planteamiento de actividades en relación a la aplicación, a la asociación, al contenido y a la producción de textos utilizando marcadores del discurso.	- Indica si el manual escolar plantea actividades de aplicación, asociación, contenido y producción de textos relacionadas con el uso de los marcadores del discurso.	- Si plantea solo una actividad de <i>aplicación, asociación, contenido y producción</i> de textos. - Si plantea dos o tres tipos de actividades anteriormente mencionados. - Si plantea todos los tipos de actividades anteriormente mencionados. - Si no plantea ninguno de los tipos de actividades anteriormente mencionados.	Manuales escolares de Comunicación y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de secundaria.
		Determinar si las actividades sobre el uso de los marcadores	- Utilidad de las actividades planteadas para mejorar las	- Indica si las actividades planteadas ayudan a mejorar las	- Si las actividades propuestas en los manuales contemplan el uso de los	Manuales escolares de Comunicación y de Razona-

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
		del discurso que se proponen en los manuales ayudan a los alumnos a mejorar las habilidades comunicativas de leer y escribir.	habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.	habilidades comunicativas de leer y escribir de los alumnos.	<p>marcadores en la producción de textos, interpreto que estas permiten alcanzar un nivel ÓPTIMO en el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.</p> <p>- Si las actividades propuestas sobre el uso de los marcadores del discurso en los manuales plantean ejercicios de completar, relacionar, y los matizan con ciertos ejercicios de producción de textos, interpreto que estas permiten alcanzar un NIVEL MEDIO en el desarrollo de las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.</p> <p>- Si las actividades propuestas en los manuales solo consisten en identificar, subrayar, relacionar y seleccionar interpreto que</p>	miento Verbal de primer a quinto grado de secundaria.

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					estas NO AYUDAN a desarrollar las habilidades comunicativas de leer y escribir en los alumnos.	
		Determinar si los manuales asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.	- Indicador de la asociación de los marcadores del discurso con los tipos de texto	- Indica si los manuales escolares asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.	- Los manuales sí asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto. - Los manuales no asocian la enseñanza de los marcadores del discurso con los tipos de texto.	Manuales escolares de Comunicación y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de secundaria.
		Determinar cuántos tipos de marcadores del discurso abordan los manuales escolares.	- Indicador de la cantidad de tipos de marcadores del discurso en todo el manual.	- Indica si los manuales abordan un determinado tipo de marcador en todo el manual, o, por el contrario, abordan dos o más tipos en una o más unidades de aprendizaje.	- Si aborda un solo tipo de marcador del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje. - Si aborda dos o más tipos de marcadores del discurso en todo el manual y en una sola unidad de aprendizaje. - Si aborda diversos tipos de marcadores del discurso en más de una unidad de aprendizaje. - Si no aborda ningún tipo de marcador del discurso	Manuales escolares de Comunicación y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de secundaria.

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					en todo el manual.	
PEDAGÓGICA	Diseño Curricular Nacional (DCN)	Determinar en qué competencia (organizador) del área de Comunicación del DCN (capacidad, conocimiento, actitudes) se halla el tema de los marcadores del discurso.	Los marcadores del discurso como competencia en el DCN.	- Presencia o no del tema de los marcadores del discurso en las competencias (organizadores) del área de Comunicación del DCN	- Si el tema de los marcadores del discurso está presente en al menos una de las competencias del área de Comunicación, interpreto que el DCN sí lo considera. - Si el tema de los marcadores del discurso no está presente en las competencias del área de Comunicación, interpreto que el DCN no lo considera.	Diseño Curricular Nacional (DCN)
		En relación con las capacidades, determinar si el tema de los marcadores del discurso está considerado en las capacidades y de qué manera está presente en el DCN.	Los marcadores del discurso como capacidad en el DCN.	- Indica en qué capacidad del DCN está considerado el tema de los marcadores del discurso.	- Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Expresión y comprensión oral. - Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Comprensión de textos. - Si se considera el tema de los marcadores del discurso en la capacidad Producción de textos.	Diseño Curricular Nacional (DCN)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
LINGÜÍSTICA	Diseño Curricular Nacional (DCN)	En relación con los conocimientos, determinar si el tema de los marcadores del discurso está considerado en los Conocimientos del DCN y de qué manera.	- Los marcadores como conocimiento en el DCN.	- Presencia o no del tema de los marcadores del discurso en los Conocimientos del DCN.	- Si los marcadores del discurso están considerados en al menos uno de los Conocimientos del DCN, considero que sí están presentes. - Si los marcadores del discurso no están considerados en los Conocimientos del DCN, no los considera.	Diseño Curricular Nacional (DCN)
		Determinar en qué tipo de conocimiento o del DCN están considerados los marcadores del discurso.	- Ubicación del tema de los marcadores de discurso dentro de la «expresión» (oral o escrita) propuesta por el DCN.	- Indica en qué tipo de conocimiento señalado por el DCN está considerado el tema de los marcadores del discurso	- Si el tema de los marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Discurso oral. - Si el tema de marcadores del discurso está considerado en el conocimiento Técnicas de lectura y teoría del texto - Si el tema de los marcadores del discurso está considerado en el - conocimiento Gramática y ortografía.	Diseño Curricular Nacional (DCN)
PEDAGÓGICA	Manuales escolares en relación	Conocer la relación curricular entre los	- Indicador de la relación curricular entre el DCN	- Indica si el planteamiento didáctico de los manuales	- Si el diseño de las unidades didácticas de	Manuales escolares de Comunica-

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
	con el DCN	manuales y el planteamiento del DCN. (Relación de los niveles de concreción curricular).	y el diseño didáctico de los manuales escolares.	escolares guarda relación con el planteamiento didáctico del DCN.	los manuales considera a los marcadores del discurso en al menos alguna de las competencias del DCN, considero que sí guarda relación. - Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales NO considera a los marcadores del discurso en al menos alguna de las competencias del DCN, interpreto que no guarda relación. - Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) considera a los marcadores del discurso en la misma capacidad, interpreto que sí guardan relación. - Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO considera a los marcadores del discurso en la misma	ción y de Razonamiento Verbal de primer a quinto grado de Secundaria y Diseño Curricular Nacional (DCN)

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					<p>capacidad, interpreto que no guardan relación.</p> <p>- Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) considera a los marcadores del discurso en el mismo conocimiento, interpreto que sí guardan relación.</p> <p>- Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO considera a los marcadores del discurso en el mismo conocimiento, interpreto que no guardan relación.</p> <p>- Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) consideran el mismo tipo de marcador para redactar o comprender diferentes tipos de textos, interpreto que sí guardan relación.</p>	

DIMENSIÓN	TEMA	OBJETIVO DE OBSERVACIÓN /MEDICIÓN	NOMBRE DEL INDICADOR	DESCRIPTOR	VARIABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN
					<p>- Si el diseño de las unidades didácticas de los manuales y el Diseño Curricular Nacional (DCN) NO consideran el mismo tipo de marcador para redactar o comprender diferentes tipos de textos, interpreto que no guardan relación.</p>	

ANEXO 2

LISTA DE MANUALES ANALIZADOS

MANUALES DE COMUNICACIÓN

COMUNICACIÓN MINEDU-SANTILLANA (2008)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Comunicación 1 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S.A.	Primera edición: febrero de 2008	978-9972-37-225-4	246
2	Comunicación 2 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S.A.	Primera edición: febrero de 2008	978-9972-37-232-2	246
3	Comunicación 3 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Grupo Editorial Norma S. A. C.	Primera edición: febrero de 2008	978-9972-09-069-1	262
4	Comunicación 4 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S.A.	Primera edición: febrero de 2008	978-9972-37-234-6	262
5	Comunicación 5 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S.A.	Primera edición: febrero de 2008	978-9972-37-227-8	262

COMUNICACIÓN MINEDU-SANTILLANA (2012)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Comunicación 1 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S. A.	Primera edición: mayo 2012	978-9972-37-710-5	238
2	Comunicación 2 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S. A.	Primera edición: mayo 2012	978-9972-37-712-9	238
3	Comunicación 3 Secundaria	Texto para el estudiante	Comunicación	Público	Asociación editorial Bruño	Primera edición: febrero 2012	978-9972-1-1435-9	255
4	Comunicación 4 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S. A.	Primera edición: mayo 2012	978-9972-37-708-2	254
5	Comunicación 5 Secundaria	Libro del estudiante	Comunicación	Público	Santillana S. A.	Primera edición: julio 2012	978-9972-37-729-7	270

COMUNICACIÓN SECUNDARIA – SANTILLANA INNOVA (2009)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Comunicación 1 Santillana Innova (Edición actualizada según DCN)	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2009 (edición actualizada, según DCN) Segunda edición:	978-9972-37-456-2	278

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
						noviembre de 2009		
2	Comunicación 2 Santillana Innova (Edición actualizada según DCN)	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2009 (edición actualizada, según DCN) Segunda edición: noviembre de 2009	978-9972-37-457-9	279
3	Comunicación 3 Santillana Innova (Edición actualizada según DCN)	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2009 (edición actualizada, según DCN) Segunda edición: noviembre de 2009	978-9972-37-453-1	319
4	Comunicación 4 Santillana Innova (Edición actualizada según DCN)	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2009 (edición actualizada, según DCN) Segunda edición: diciembre de 2009	978-9972-37-452-4	335
5	Comunicación 5 Santillana Innova (Edición actualizada según DCN)	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2009(edición actualizada, según DCN) Segunda edición: diciembre de 2009	978-9972-37-458-6	319

HIPERVÍNCULOS COMUNICACIÓN SANTILLANA (2011)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Comunicación 1 Serie Santillana Hipervínculos	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2011	978-99-72-37-783-9	279
2	Comunicación 2 Serie Santillana Hipervínculos	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2011	978-99-72-37-617-7	279
3	Comunicación 3 Serie Santillana Hipervínculos	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2011	978-9972-37-636-8	319
4	Comunicación 4 Serie Santillana Hipervínculos	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2011	978-9972-37-906-2	335
5	Comunicación 5 Serie Santillana Hipervínculos	Guía metodológica	Comunicación	Privado	Santillana S. A.	2011	978-9972-37-662-7	319

COMUNICACIÓN NORMA SECUNDARIA (2010)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
3	Comunicación Secundaria Norma 3	Manual del docente	Comunicación	Privado	Grupo Editorial Norma S. A. C.	Primera edición: setiembre 2010	978-9972-09-382-1	347
4	Comunicación	Manual del	Comunicación	Privado	Grupo	Primera	978-9972-	383

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
	Secundaria Norma 4	docente			Editorial Norma S. A. C.	edición: setiembre 2010	09-383-8	
5	Comunicación Secundaria Norma 5	Manual del docente	Comunicación	Privado	Grupo Editorial Norma S. A. C.	Primera edición: setiembre 2010	978-9972-09-384-5	367

COMUNICACIÓN SM SERIE SER Y APRENDER (2011)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Comunicación 1 Secundaria Serie <i>Ser y aprender</i>	Recurso docente	Comunicación	Privado	Ediciones SM S. A. C.	2011	978-612-4055-75-1	280
2	Comunicación 2 Secundaria Serie <i>Ser y aprender</i>	Recurso docente	Comunicación	Privado	Ediciones SM S. A. C.	2011	978-612-4055-76-8	280
3	Comunicación 3 Secundaria Serie <i>Ser y aprender</i>	Recurso docente	Comunicación	Privado	Ediciones SM S. A. C.	2011	978-612-4055-77-5	344

COMUNICACIÓN-SOCIALES PAMER (2012)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Comunicación-Sociales 1 III bimestre Colegios Pamer	Texto para el estudiante	Comunicación	Privado	Ediciones e Impresiones Paz S.A.C.	2012	NT	243
2	Comunicación-Sociales 2 III bimestre Colegios Pamer	Texto para el estudiante	Comunicación	Privado	Ediciones e Impresiones Paz S.A.C.	2012	NT	235
3	Comunicación-Sociales 3 III bimestre Colegios Pamer	Texto para el estudiante	Comunicación	Privado	Ediciones e Impresiones Paz S.A.C.	2012	NT	273
4	Comunicación-Sociales 4 III bimestre Colegios Pamer	Texto para el estudiante	Comunicación	Privado	Ediciones e Impresiones Paz S.A.C.	2012	NT	279
5	Comunicación-Sociales 5 III bimestre Colegios Pamer	Texto para el estudiante	Comunicación	Privado	Ediciones e Impresiones Paz S.A.C.	2012	NT	263

Total: 31 de Comunicación

MANUALES DE RAZONAMIENTO VERBAL

RAZONAMIENTO VERBAL - SECUNDARIA SANTILLANA

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Razonamiento Verbal 1	Libro del estudiante	Razonamiento Verbal	Privado	Santillana S. A.	Primera edición y	9972-00-823-1	155

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
	Secundaria Santillana					primera reimpresión: agosto <u>2006</u>		
2	Razonamiento Verbal 2 Secundaria Santillana	Libro del estudiante	Razonamiento Verbal	Privado	Santillana S. A.	Primera edición: diciembre 2005- Segunda reimpresión: octubre <u>2007</u>	978-9972-00-824-5	153
3	Razonamiento Verbal 3 Secundaria Santillana	Libro del estudiante	Razonamiento Verbal	Privado	Santillana S. A.	Primera edición: octubre 2005- Tercera reimpresión: setiembre <u>2008</u>	978-9972-00-825-2	153
4	Razonamiento Verbal 4 Secundaria Santillana	Libro del estudiante	Razonamiento Verbal	Privado	Santillana S. A.	Primera edición: julio 2005- Quinta reimpresión: setiembre <u>2009</u>	978-9972-00-826-9	151
5	Razonamiento Verbal 5 Secundaria Santillana	Libro del estudiante	Razonamiento Verbal	Privado	Santillana S. A.	Segunda edición actualizada: agosto <u>2010</u> Primera edición: enero de 2006	78-9972-37-584-2	116

LETRAS Y SIGNOS RAZONAMIENTO VERBAL COREFO (2011)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Letras y signos I Razonamiento Verbal COREFO	Guía del maestro (Es complemento de Comunicación)	Razonamiento Verbal	Privado	Ediciones COREFO S.A.C.	Primera edición: enero 2011	978-9972-07-620-6	142
2	Letras y signos II Razonamiento Verbal COREFO	Guía del maestro (Es complemento de Comunicación)	Razonamiento Verbal	Privado	Ediciones COREFO S.A.C.	Primera edición: enero 2011	78-9972-07-621-3	142
3	Letras y signos III Razonamiento Verbal COREFO	Guía del maestro (Es complemento de Comunicación)	Razonamiento Verbal	Privado	Ediciones COREFO S.A.C.	Primera edición: enero 2011	978-9972-07-622-0	142
4	Letras y signos IV Razonamiento Verbal COREFO	Guía del maestro (Es complemento de Comunicación)	Razonamiento Verbal	Privado	Ediciones COREFO S.A.C.	Primera edición: enero 2011	978-9972-07-623-7	142
5	Letras y signos V Razonamiento	Guía del maestro	Razonamiento Verbal	Privado	Ediciones COREFO	Primera edición:	978-9972-07-624-4	142

	Verbal COREFO	(Es complemento de Comunicación)			S.A.C.	enero 2011		
--	---------------	----------------------------------	--	--	--------	------------	--	--

APTITUD VERBALEDITORIAL SAN MARCOS (2011)

Grado	Manuales	Tipo de libro	Tipo de contenido	Tipo de colegio	Editorial	Año de Edición	ISBN	Número de páginas
1	Aptitud Verbal 1 Desarrollo del pensamiento Autor: Mario Wilfredo Gonzales Flores	libro del docente	Razonamiento Verbal	Privado	Editorial San Marcos E. I. R. L., editor	Cuarta edición: <u>2011</u> Primera edición: 2004	978-612-302-350-8	264
2	Aptitud Verbal 2 Desarrollo del pensamiento Autor: Mario Wilfredo Gonzales Flores	libro del docente	Razonamiento Verbal	Privado	Editorial San Marcos E. I. R. L., editor	Cuarta edición: <u>2011</u> Primera edición: 2004	978-612-302-351-5	264
3	Aptitud Verbal 3 Desarrollo del pensamiento Autor: Mario Wilfredo Gonzales Flores	libro del docente	Razonamiento Verbal	Privado	Editorial San Marcos E. I. R. L., editor	Cuarta edición: <u>2011</u> Primera edición: 2004	978-612-302-345-4	264
4	Aptitud Verbal 4 Desarrollo del pensamiento Autor: Mario Wilfredo Gonzales Flores	libro del docente	Razonamiento Verbal	Privado	Editorial San Marcos E. I. R. L., editor	Cuarta edición: <u>2011</u> Primera edición: 2004	978-612-302-346-1	280
5	Aptitud Verbal 5 Desarrollo del pensamiento Autor: Mario Wilfredo Gonzales Flores	libro del docente	Razonamiento Verbal	Privado	Editorial San Marcos E. I. R. L., editor	Cuarta edición: <u>2011</u> Primera edición: 2004	978-612-302-347-8	280

Total: 15 de Razonamiento Verbal

TOTAL: 46

DOCUMENTO OFICIAL

DCN

Documento	DCN	Tipo de libro	Área	Nivel	Editorial	Año de Edición
1	Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular Aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 0440-2008-ED	Oficial	Comunicación	Secundaria	Minedu Perú	2008

TOTAL: 1

