



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



El Círculo de lectores, Caracterización y Ensayo didáctico (CIRLECED), una propuesta didáctica para fortalecer los aprendizajes adquiridos en los TLRIID a nivel medio superior. Estudio de caso TLRIID IV del CCH- Naucalpan. (Incluye las 22 clases en CD Room).

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)

P R E S E N T A: LIC. FLOR DE MARÍA
G U E R R E R O H E R R E R A

ASESORA: MTRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS

Naucalpan de Juárez, Estado de México. Enero 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Gloria, mi madre:

Gracias, por seguirme ayudando a crecer.

*(Aunque el tiempo ya no nos alcanzó, sé que tú
estarás presente en el examen
con un vestido rosa.)*

Agradecimientos

Gracias a:

la Universidad Nacional Autónoma de México por abrirme sus puertas desde mi muy temprana edad y permitirme continuar en ella.

la Dirección General de Posgrado por su apoyo durante la maestría y con ello alcanzar una meta más en mi vida académica.

la Mtra. Arcelia Lara por su entrega académica en la formación de profesores MADEMS, pero sobre todo, por su valioso y precioso tiempo en la asesoría de esta tesis.

los sinodales por sus aportaciones al fortalecimiento de este trabajo de grado.

mis alumnos de la FES Acatlán (Generación 2007) porque ambos aprendimos del CIRLECED.

mis alumnos del CCH Azcapotzalco (Generación 2008) por su gran lección.

Cristina Wade por ser amiga y ejemplo de tenacidad.

José Luis por presentarse en mi camino, y en él, andamos aprendiendo.

Noel, amigo incondicional.

las tres F's: Francisco, Fabiola y Fania (mis hermanos).

Dios, por todo lo anterior.

INTRODUCCIÓN 11

1. IMPORTANCIA SOCIO-EDUCATIVA DE LOS TALLERES DE LECTURA Y REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (TLRIID) EN LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR DEL CCH: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO UNA OPCIÓN PARA FORMAR SUJETOS DE CULTURA (Glosario) 19

EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH: UN BACHILLERATO UNIVERSITARIO, DE CULTURA BÁSICA Y DE SUJETOS DE CULTURA 20

FUNCIÓN DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Á-TLC) BAJO EL ENFOQUE COMUNICATIVO 28

Qué es el TLRIID 33

Habilidades intelectuales de los TLRIID 35

Conocimientos disciplinares de los TLRIID 39

Actitudes y valores de los TLRIID 40

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO, UNA OPCIÓN PARA FORMAR SUJETOS DE CULTURA EN LA PROPUESTA CIRLECED 43

El aula se transforma a través del AC 43

Formación de equipos 44

Por qué los estudiantes aprenden en grupos pequeños 44

Cómo formar pequeños equipos 45

Función de los equipos 45

Roles y responsabilidades del profesor y estudiantes 46

Cómo preparar a los estudiantes para el AC 49

Cómo preparar las clases con AC 49

Técnicas de enseñanza y actividades para el salón de clase 50

Evaluación de los aprendizajes 56

Cómo evaluar el trabajo en equipo 56

Curso sobre AC en la MADEMS: un modelo de aprendizaje para el CIRLECED 59

2. PROPUESTA DIDÁCTICA DENOMINADA “CIRLECED” (Glosario) 61

QUÉ SE ENTIENDE POR PROPUESTA DIDÁCTICA 62

ORIGEN DE LA PROPUESTA 64

QUÉ ES Y CUÁL ES EL PROPÓSITO DEL CIRLECED 65

CÍRCULO DE LECTORES 68

La lectura y sus beneficios 72

Compartir lo que se lee 75

CARACTERIZACIÓN UN ESPACIO LÚDICO DE APRENDIZAJE 77

La caracterización y sus beneficios 80

Interiorizar y caracterizar lo leído 85

EL ENSAYO DIDÁCTICO, ESCRIBIR LO QUE SE LEE, SE CARACTERIZA Y SE VIVE 90

MODELO DIDÁCTICO CIRLECED 95

3. METODOLOGÍA Y USO DEL MATERIAL CIRLECED PARA EL TLRIID IV; DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE VEINTIDÓS CLASES (Glosario) 97

Primera parte

APORTACIONES DE LA PRÁCTICA Y EL QUEHACER DOCENTE PARA EL CIRLECED 98

QUÉ ES UN TALLER Y CUÁL ES EL AMBIENTE QUE SE DEBE RESPIRAR EN LOS TLRIID 101

APRENDIZAJES A FORTALECER PARA EL TLRIID IV A TRAVÉS DEL CIRLECED 103

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA DEL CIRLECED PARA EL TLRIID IV 109

Segunda parte

Clase Introdutoria 119

Tabla comparativa de aprendizajes entre el CIRLECED y TLRIID I, II, III (Círculo de lectores) 123

Unidad I Círculo de lectores 125

Clase uno: El trabajo en equipo 125

Clase dos: Empecemos por el título: las oraciones. De la intuición al texto: el relato autobiográfico 135

Clase tres: Qué nos dicen los paratextos: el lenguaje icónico verbal. Diferencias de textos: el informativo y el relato 139

Clase cuatro: Dime cómo eres y cómo es: el discurso descriptivo. La descripción en los textos: dibuja con palabras 149

Clase cinco: El diccionario: el significante y el significado. Qué significa: la importancia del contexto 152

Clase seis: El corrido: composición poética, narrativa y biográfica 157

Clase siete: Un reto: resolver un crucigrama. Un reto mayor: crear un crucigrama 161

Tabla comparativa de aprendizajes entre el CIRLECED y TLRIID I, II, III (Caracterización) 165

Unidad II Caracterización 167

Clase ocho: Vamos a platicar el diálogo 167

Clase nueve: Arriba el telón: el escenario teatral. Ubícate: ejecutar y planear movimientos 171

Clase diez y once: Las imágenes son relato, diálogo y dramatización. Vivamos la historia 173

Clase doce: El texto informativo: las noticias. Noticiero histórico 177

Clase trece: El texto fantástico a través de las canciones. A bailar, a cantar y caracterizar 180

Clase catorce: El texto dramático: el diálogo teatral. Juguemos con el autor: las cartas 183

Tabla comparativa de aprendizajes entre el CIRLECED y TLRIID I, II, III (Ensayo didáctico) 191

Unidad III Ensayo Didáctico 193

Clase quince: Dime tus razones yo te diré las mías. Argumentos y contrargumentos 193

Clase dieciséis: Ensayo y poesía: los acrósticos 198

Clase diecisiete: Herramientas para construir un ensayo: las fichas de trabajo **201**
Clase dieciocho: El modelo del escarabajo: facilita la concepción de un escrito,
organiza ideas y más **207**
Clase diecinueve-veinte: Las reglas de acentuación: mucho que ensayar **211**
Clase veintiuno: Macrodiario de reflexión: ¿un ensayo más? **218**

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN **225**

CONCLUSIONES **229**

BIBLIOGRAFÍA **233**

*Los hombres nacimos los unos para los
otros: edúcales o padéceles.
Marco Aurelio.*

La Universidad Nacional Autónoma de México a lo largo de su existencia se ha preocupado por crear e impartir una serie de licenciaturas que promuevan el desarrollo y bienestar de la sociedad. El motor principal de este desarrollo se da en las aulas a través de la planta docente, la cual se alimenta en su mayoría por sus mismos egresados; pero muchos de los profesores ingresamos al aula con desarrollo profesional, pero con poca experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje. Algunas ocasiones, los parámetros a seguir son los referentes inmediatos que tenemos como alumnos o de algunos buenos profesores, es decir, aquellas experiencias que dejaron huella de cómo aprendimos o cómo nos enseñaron. Sin embargo, la falta de ciertas estrategias pedagógicas dificulta la práctica docente y la repercusión más negativa es el no cumplir satisfactoriamente con la tarea principal de educar a los alumnos.

A pesar de lo anterior, no se debe soslayar el compromiso académico del profesorado de la UNAM, sin hacer menoscabo de ello, sí es un hecho que la misma universidad reconoce la necesidad de profesionalizar la práctica docente. Por ello, este proceso de especialización comenzó en el nivel medio superior con la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, (MADEMS). Los campos de conocimiento con los que se dio inicio corresponden a las disciplinas básicas y obligatorias comprendidas en los planes de estudio de la Educación Media Superior (EMS), algunas de las cuales presentan altos índices de reprobación. Estos campos se ampliarán en un futuro próximo, en la medida en que se incorporen otras entidades académicas. La MADEMS comenzó actividades el 9 de febrero de 2004 en los siguientes campos de conocimiento: Biología, Ciencias Sociales, Español, Filosofía, Historia, Matemáticas y Química.

La MADEMS tiene como objetivo general “formar de manera sólida y rigurosa, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la EMS.”¹ Como objetivos específicos menciona tres: “1) proporcionar elementos conceptuales y metodológicos que permitan el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos, para lograr una formación integral de los alumnos de la

¹ <http://www.posgrado.unam.mx/madems/index.html>

EMS; 2) ofrecer una formación sólida en los saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que desarrollen las habilidades docentes planteadas en el perfil de egreso, para responder a las necesidades formativas y de aprendizaje de los alumnos de la EMS; 3) propiciar una formación académica rigurosa que permita profundizar tanto en el dominio del campo de conocimiento seleccionado, como en el manejo experto de su didáctica especializada, desde la perspectiva de los avances y desarrollos científicos de su disciplina.”²

La estructura curricular de la maestría está conformada por una serie de asignaturas que además de interconectarse están planeadas para que lo aprendido en teoría en una, se aplique en la práctica, en otra. Las denominadas líneas de formación son tres: línea socio-ético educativa, línea psicopedagógico didáctica, línea disciplinaria y en las asignaturas de Práctica docente (II, III y IV semestres) se constituyen las tres líneas anteriores así como en la asignatura de Integración para el trabajo de grado.

Una vez transitados alrededor de ocho años en la docencia y de éstos, aproximadamente cinco impartiendo la asignatura de Redacción del primer semestre del nivel licenciatura en la carrera de Comunicación, la cual está íntimamente relacionada con el Español, y como se sabe, materia obligatoria por ser la lengua materna de este país. Consideré que sería un paso importantísimo cursar la MADEMS para mejorar mi práctica docente porque, aunque es dirigida a la EMS, cursar la maestría me permitió entender cómo son los recién ingresados al nivel licenciatura, quienes aún vienen con un esquema escolar de bachillerato. Además en el curso de la maestría tuve la oportunidad de involucrarme académicamente con los jóvenes del CCH Naucalpan y comprender más cómo se mueven en este nivel.

En la presente tesis se cumplió con las características que exige la MADEMS de un trabajo de grado; en primera instancia, abordar un tema relacionado con la docencia en la EMS y promover una aportación innovadora a la enseñanza del Español; en segundo lugar, responder a la exigencia de la maestría: presentar un proyecto de aplicación docente. Por tanto, la presente propuesta es el resultado de varios semestres de trabajo que se iniciaron desde el curso de la maestría y se consolidó hasta los seis meses siguientes de su término, esfuerzo que se denomina: “El *Círculo de lectores, Caracterización y Ensayo didáctico* (CIRLECED), una propuesta didáctica para fortalecer los aprendizajes adquiridos en los TLRIID a

² *Ibidem.*

nivel medio superior. Estudio de caso TLRIID IV del CCH Naucalpan. (incluye versión CD)” En el título de la tesis lleva implícito el objetivo del trabajo, fortalecer los aprendizajes que los alumnos van adquiriendo en el transcurso de los talleres de lectura y redacción e investigación documental (TLRIID) I, II y III, bajo el supuesto de que si en el último nivel que cursan —taller IV— repasan lo visto con anterioridad, llegarán al nivel licenciatura con mejores herramientas para enfrentarse a sus estudios o cualquier otro ambiente laboral, los cuales exigen en todas las áreas del conocimiento un dominio óptimo de la expresión oral y escrita, en general, de una eficiente competencia comunicativa.

La inquietud atendida fue el encontrar que un gran número de alumnos, llegaban con considerables faltas en la redacción y ortografía a licenciatura, y pensaba, qué aprenden los alumnos en el bachillerato o qué les enseñan los profesores; sin duda estas preguntas fueron contestadas hasta que tuve la oportunidad de estar en las aulas del CCH, caminar por los pasillos, atravesar las explanadas, monitorear las clases de otros profesores y observar a los jóvenes; por lo que comprendí que a veces bastante hacen los profesores con tenerlos adentro de las aulas, ya que en esa edad sus intereses son de otra índole, no son necesariamente los académicos los que los mantienen afuera del salón. Por lo anterior, me convencí de que había que aprovechar lo más posible el tiempo que los chicos entraban a clases, por lo que el TLRIID IV me pareció un nivel ideal para reunir a los jóvenes e interesarlos en aprender trabajando con ellos; ofreciéndoles una forma distinta de aprender en el aula —esperando que los atraiga—, pero sobre todo, que cumpla con el propósito y aprendizajes del nivel así como repasar los aprendizajes vistos con antelación y hacerlos conscientes de lo que saben o de lo que no saben para que intenten mejorarlo.

Bajo esos objetivos fue trazado el CIRLECED, para explicar este desarrollo, la tesis de grado se divide en tres capítulos. El primero, pretende describir la importancia socio-educativa de los TLRIID en la EMS del CCH, ya que en este ámbito se centra el estudio de caso. Por los distintos apartados se da un breve recorrido por el modelo educativo del CCH, del cual predomina el propósito de formar sujetos de cultura, que si bien el modelo da una acepción muy breve y general, quedará entendido en esta tesis como el proceso de educar jóvenes para que sean capaces de comprender el mundo que los rodea y con ello integrarse de manera autónoma, hacer frente a los retos que la sociedad exige de forma crítica y responsable.

Posteriormente, se destina otro apartado para señalar cómo los talleres de redacción y comunicación contribuyen a este propósito, porque su función principal es lograr que los jóvenes manejen no sólo los textos que se les presentan en el área sino en todas las demás asignaturas atendiendo a la situación comunicativa, a sus componentes textuales básicos; asimismo, promover el ejercicio constante de lectura y escritura, proceso que lo lleva a la investigación documental; de este modo, se abarcan las habilidades intelectuales que pretenden desarrollar los talleres; también los conocimientos disciplinarios: la importancia del trabajo escrito, la organización del mismo, la dinámica de los aprendizajes obtenidos a partir de observaciones de la oralidad (exposiciones, grabaciones), la comprensión lectora, etc.; las actitudes y valores las promueve el modelo educativo, porque responden al saber ser, esto también se aprende. Al final del capítulo, entonces, propongo el aprendizaje colaborativo como una de las modalidades educativas que agrupa y cumple con las expectativas que el modelo educativo del CCH demanda y que retoma el CIRLECED para su diseño e instrumentación.

El capítulo 2 se titula “Propuesta didáctica denominada CIRLECED” está destinado a explicar, en primera instancia, qué se va entender por propuesta didáctica, concepto fundamental para comprender el objetivo, el diseño y planeación del producto (unidad III). A través de la explicación se encontró que la propuesta didáctica también puede denominarse modelo didáctico, por lo que se utilizan los términos de manera indistinta.

El apartado sobre “Origen de la propuesta”, es un espacio en el cual no se pudo prescindir de narrar, casi a modo de diario, cómo surgió; dicha narración ya había sido contada en un ensayo académico en la maestría del cual ahora se retoma como cita textual. La experiencia académica ahí relatada forma parte fundamental para la gestación del trabajo de grado, porque parte de una experiencia y aprendizaje académico, como prueba fiel de que si los temas o contenidos se manejan de forma diferente (lúdica y creativa), pueden ser recordados, utilizados, adaptados y quizá hasta mejorados años después.

Los siguientes apartados fundamentan las tres partes que componen el CIRLECED. Primero, el “Círculo de lectores”, del cual tuvo que formularse un concepto operativo y de allí partir para argumentar los beneficios de la lectura, las habilidades que se desarrollan, pero sobre todo, la importancia de compartir lo que se lee. Gracias al círculo de lectores el aula puede convertirse en un lugar ideal donde los alumnos

hablan, escuchan, leen y escriben, habilidades necesarias que se van practicando continuamente, para satisfacer, al mismo tiempo, muchas otras necesidades comunicativas como expresar su propio pensamiento, opinar, discutir, sugerir, invitar, etc. Si bien las lecturas son de distinta índole, prevalece la lectura de biografías de personajes históricos que de forma libre les interese conocer a los jóvenes; el conocimiento y/o aprendizajes de esos personajes, les sirven para trabajar con la segunda parte del CIRLECED: la caracterización. Considérese la dramatización y caracterización como la parte innovadora de este modelo didáctico para que se instrumente en el contenido del programa de TLRIID IV, por lo tanto, el apartado se destina a argumentar cómo la caracterización de los personajes puede ser compartida con el resto del grupo a través de charlas, debates, *talk shows*, en fin, todo aquello que la creatividad lleve a los alumnos a exponer sus trabajos con otros personajes ficticios, todos ellos frente a un público integrado por el resto de los compañeros del aula.

La tercera y última parte del modelo tiene como finalidad fundamental cómo el ensayo didáctico es un género que ofrece la oportunidad de que los alumnos recobren por escrito lo vivido en el transcurso del semestre, asimismo, fomenta la investigación y sus técnicas con otros temas de su interés. Varios fueron los autores que se citaron para argumentar los tres apartados como Micheal Foucault, quien se convierte en la base de este modelo para justificar la lectura de biografías; Delia Lerner, quien comenta la importancia que debe darse a la lectura como actividad constituyente de la enseñanza-aprendizaje; Elinor Ochs resalta el valor de la narrativa y el diálogo ya que asegura que el relato existe gracias a quienes preguntan y a los que contestan; por supuesto, no podíamos dejar de citar a Johan Huizinga como exponente teórico en defensa del juego y la creatividad como intermediarios de la educación; entre algunos otros autores, destaca Dilthey, quien explica el proceso hermenéutico para interpretar e interiorizar un texto. Para finalizar el capítulo 2, se presenta un esquema que sintetiza el modelo didáctico CIRLECED en el cual se conjunta el diseño, la planeación y las habilidades que exige desarrollar el modelo educativo del CCH, y cómo el CIRLECED se mueve a través del enfoque comunicativo con la finalidad de conformar sujetos de cultura.

El producto de todo lo narrado previamente, se centra en el Capítulo 3, el cual se divide en dos partes; la primera parte aborda la metodología y el uso del material, no sin antes mencionar la aportación de las asignaturas de Práctica docente en el trabajo, del mismo modo, también se justifican los motivos de haber puesto en práctica con los jóvenes de primer ingreso de licenciatura ya parte del modelo. De esa primera

experiencia se recuperó material y otra gran cantidad de ideas para integrar o mejorar las estrategias. Asimismo, la primera parte del capítulo, describe qué ambiente se debe generar en las aulas de los talleres y su finalidad educativa.

Si mi objetivo es fortalecer los aprendizajes de los distintos TLRIID, primero, hay que conocer de cuáles se trata, de esta forma se presenta un resumen de los aprendizajes mínimos que debió adquirir el alumnado antes de ingresar al nivel IV. Al finalizar la primera parte del capítulo 3, se describe cómo se conjugaron distintas modalidades de aprendizaje como el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Modelo T para dar origen a los apartados o subtítulos de la planeación de las estrategias. Es muy importante señalar que las tres modalidades educativas citadas no se presentan tal cual, sino que de ellas se toman pasos, acciones, procesos o ciertos elementos que dan un resultado ecléctico, sin la intención de dar origen a otra nueva modalidad sino, simplemente, abarcar lo que más se adapta al modelo CIRLECED.

En la segunda parte del capítulo, se muestra el resultado de veintidós estrategias, en un principio pensé en diseñar las estrategias suficientes para todo un semestre, sin embargo, consideré que no era lo más conveniente, pues la idea es que profesores y alumnos no se mecanicen en una sola forma de trabajar, la de equipo, sino que pueda mantenerse el factor sorpresa y dar diversidad a la dinámica a través de lo que el profesor pueda planear, también se tomó en cuenta que no se habían cuantificado las clases que se destinan a la revisión de actividades, la dramatización de los equipos, la retroalimentación de las experiencias, etc., por lo tanto, veintidós estrategias abarcan un poco más del cincuenta por ciento del estudio de caso.

Es fácil identificar en el contenido de esta tesis la parte que incluye las estrategias, ya que se decidió presentarlas en un formato distinto —a doble columna— para con ello, marcar una diferencia tajante entre el producto docente que se desprende de los dos primeros capítulos. Ésta es la única parte que se sube de forma electrónica al CD Room y sus objetivos son básicamente: servir de herramienta didáctica para alumnos y maestros, y acercar a los jóvenes al uso didáctico y de apoyo a la investigación que aportan las tecnologías, en ningún momento pretendería sustituir una clase presencial.

Las veintidós estrategias están contenidas en tres unidades: Círculo de lectores, Caracterización, y, Ensayo Didáctico. Antes de la primera unidad, hay una clase introductoria que se planeó para hacer un examen diagnóstico del grupo y verificar cómo los jóvenes trabajan en equipo a través de una dinámica de concurso. A partir de la Clase uno, se presentan estrategias que tienen que ver con aprendizajes de la asignatura y de los distintos aprendizajes a repasar de los anteriores semestres del TLRIID, es muy importante señalar que las estrategias contienen los tres componentes del CIRLECED, pero respetan a su vez, las cinco unidades del contenido oficial del programa del TLRIID IV, aunque quizá algunos aprendizajes se practiquen con antelación o se dejen para después, pero al final se considera la mayoría. Mientras se respeten las tres unidades del CIRLECED se puede modificar el orden de las estrategias, sin embargo, se sugiere respetarlo.

Las estrategias no se presentan como cuadernillo de trabajo ni del profesor ni del alumno; por cuestiones de extensión, se fusionaron. Al inicio de cada estrategia se ofrece el plan de trabajo por parte del profesor quien pareciera se integra posteriormente con los alumnos, orientándolos con ciertos mecanismos de reflexión (preguntas-respuestas) para lograr los propósitos que cada clase plantea; parte de lo interesante de este trabajo fue intentar pensar cómo serían ciertos razonamientos de los jóvenes y bajo ese esquema diseñar los distintos apartados. A reserva de muchos otros detalles respecto del contenido del trabajo que se mencionan en el propio desarrollo, quiero aclarar que para el sustento metodológico y del aparato crítico se recurrió al libro de Umberto Eco, *Cómo se hace una tesis*, y se usó el sistema de *cita-nota*, además el libro *Entre hermenéuticas* de María Antonia González sirvió como modelo para citar notas al pie de página, lo anterior porque hay diversidad de opiniones entre autores de cómo manejar las locuciones latinas.

Conseguir que una experiencia académica se haya conformado como un proyecto de grado, es una aventura que llegó a su término, sin embargo, el verdadero viaje apenas comienza; seguro, en el camino habrá algunos accidentes, pero confío en que el viaje será más seguro una vez preparada la maleta con veintidós estrategias y con la satisfacción de haber aprendido tantas cosas que implica la investigación y ahora, un producto de grado. Por el momento, sólo espero el veredicto de los alumnos, mis más duros jueces.

Capítulo Uno

IMPORTANCIA SOCIO-EDUCATIVA DE LOS TALLERES DE LECTURA Y REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (TLRIID) EN LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR DEL CCH: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO, UNA OPCIÓN PARA FORMAR SUJETOS DE CULTURA

Glosario

Actitudes. Expresan una forma de expresarse habitualmente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas.

Aprendizaje colaborativo. Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Cultura básica. Ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, la organización académica selecciona contenidos básicos en el currículo, para conformar un conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas.

Enfoque comunicativo. Trabaja con otros aspectos importantes en enseñanza-aprendizaje de lenguas: competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática.

Habilidades. Se refieren a la capacidad, inteligencia y disposición que se utilizan para realizar algo.

Modelo educativo. Son ejes o elementos estructurales que determinan un sistema educativo.

Sujeto de cultura. Persona que se puede constituir con autonomía y espíritu crítico.

Valores. Constituyen la expresión de aspiraciones que influyen y orientan el comportamiento y la vida humana en su contexto individual.

EL MODELO EDUCATIVO DEL CCH: UN BACHILLERATO UNIVERSITARIO, DE CULTURA BÁSICA Y DE SUJETOS DE CULTURA

La finalidad del presente capítulo es tratar de conocer cuál es la importancia socio-educativa de los Talleres de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) en la Educación Media Superior del CCH; además, comentar algunos aspectos establecidos en su modelo educativo con la finalidad de sugerir alternativas pedagógicas que logren ser aplicables a la presente propuesta didáctica; por lo tanto, se debe conocer cierta información sobre el marco referencial de este nivel educativo, para lo cual se consultó el sitio electrónico del CCH. Como la información es muy amplia se recuperaron algunos datos muy específicos, de este modo, se invita al lector a revisar las citas al pie de página para ampliar la información o confrontarla.

De inicio se conoce que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es una de las dos instituciones de la UNAM donde se reciben alumnos para cursar el bachillerato y es precisamente en este colegio en el cual se delimitó el presente trabajo de grado. El CCH se divide a través de semestres y se cursa en tres años. Su proyecto fue aprobado el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como:

La creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes.¹

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, para lo cual era necesario constituir una planta docente "con una juventud no exenta de madurez y una madurez no exenta de juventud"², apunta González Casanova.

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971. Al siguiente año hicieron lo mismo los planteles Oriente y Sur. A lo largo de su historia, el Colegio ha ido transformándose y

¹ *Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades*, <http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>

² *Ibíd.*

avanzando para elevar la calidad de la enseñanza que imparte. En la actualidad, el Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles, y por un Laboratorio Central, con sus instalaciones ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UNAM, y atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas, y han pasado por éstas cerca de 700 mil alumnos. Su plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM.

El CCH es un bachillerato de cultura básica* y tiene la característica de ser propedéutico, general y único, es una institución de enseñanza media superior; ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en México incluye la escuela secundaria. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento de la Escuela Nacional CCH.

La misión institucional se funda en el modelo de acción educativa distintiva del CCH, el cual, desde su fundación y por su profunda racionalidad y actualidad, ha constituido una modalidad de bachillerato de alcance y ambición académica indudables. Sus concepciones de educación y de cultura, así como los enfoques disciplinarios y pedagógicos que de aquellos se derivan, innovadores en 1971, han mantenido su vigencia y han adquirido en los últimos años una aceptación generalizada que, si bien no se refiere expresamente al Colegio como precursor, inevitablemente evoca lo que éste ha sostenido o practicado.

El Colegio de Ciencias y Humanidades persigue que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su plan de estudios, que

sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de:

* Para el CCH “hablar de una cultura básica es señalar que unos elementos de una cultura de una sociedad constituyen un fundamento sobre el que se apoyan otros... las concepciones del Colegio distinguen y jerarquizan los contenidos de la enseñanza con la finalidad pedagógica: ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario seleccionar los contenidos, para concentrarse en lo esencial, es decir en lo básico.” *cit. in UNAM, CCH, Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado, Febrero 2006, p.7.*

conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.³

Además de esa formación como bachilleres universitarios, el Colegio busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas y personalmente fundadas; con sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales. “Se espera que el conjunto de estas cualidades permitirán a los egresados reconocer el sentido de su vida como aspiración a la plenitud humana, según sus propias opciones y valores.”⁴

Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el colegio trabaja con una metodología en la que el estudiante participa activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor, quien intercambia experiencias con sus colegas en diferentes espacios académicos.

De esta manera, el profesor no es sólo el transmisor del conocimiento, sino un compañero responsable de proponer experiencias de aprendizaje que permitan adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que el estudiante continúe por su cuenta, mediante la información y reflexión rigurosa y sistemática. Lo anterior no le quita al profesor su autoridad académica respaldada por su experiencia, habilidades intelectuales y conocimientos.⁵

Al conocer la misión que tiene el CCH con su tarea educativa —por los párrafos arriba citados— se comprende el interés por profesionalizar el ejercicio docente en el nivel medio superior; un camino es la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), porque no todos los profesores cuentan con una formación que cumpla con las expectativas antes citadas, es decir, ¿se le ha preparado al docente para servir de guía y/o modelo al alumno y con su

³ *Misión y Filosofía*, <http://www.cch.unam.mx/mision.php>

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

ejemplo propiciar que los alumnos y alumnas se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas y personalmente fundadas; con sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales? o ¿qué hace pensar que los profesores que ahora educan a los jóvenes, no lo hacen bajo un marco o esquema de educación tradicional?, modelo educativo que aún siguen aplicando incluso las más recientes generaciones de docentes, del mismo modo como los maestros de mayor experiencia, ya que ambos, así fueron educados: alumnos pasivos, acostumbrados a que el profesor resolviera todo o casi todo, oír y, quizá, escuchar mientras los alumnos como simples receptores de información.

¿Será que los profesores, si siguen bajo ese mismo modelo de enseñanza, lograrán formar esos sujetos a los que aspira el CCH: poseedores de conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber con actitudes propias del conocimiento; de una conciencia creciente de cómo aprender; de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de los estudios; de una capacitación general para aplicar conocimientos y formas de pensar y de proceder a la solución de problemas prácticos?

La propuesta que se presenta en este trabajo de grado: Círculo de lectores, Caracterización y Ensayo didáctico (CIRLECED), para fortalecer los aprendizajes adquiridos en los TLRIID a nivel medio superior fue diseñada con base en los puntos anteriores: hacer del alumnado sujetos de cultura, capaces de enfrentarse, dicho en palabras simples, a la vida. Sin embargo, el CIRLECED parte de la idea de que si los profesores no empiezan por ellos mismos e intentan servir de ejemplo, al menos en la misma proporción de lo que pretenden de los alumnos, como ser responsables, honestos, habituados al respeto, al diálogo y solidarios a la solución de problemas sociales y ambientales, entonces, lejos se está de atender a las necesidades reales del alumno, de la academia y de la sociedad en general.

Con el CIRLECED, se tiene presente que una cultura básica comprende no sólo adquirir ciertos contenidos, aprendizajes o temas en un sistema escolarizado, sino también que éstos se

enseñan de manera consciente o inconsciente envueltos o revueltos con valores, los cuales se manifiestan con las actitudes. Por esta razón, la propuesta CIRLECED se auxilia de un modelo pedagógico: el Aprendizaje Colaborativo (AC), ya que por su diseño y objetivos, maneja de forma implícita otros modelos pedagógicos como el T⁶, el cual su principal contribución es atender el aprendizaje por medio del desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes; paralelamente, el AC toma en cuenta el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) éste cumple tres metas centrales de la educación: la retención, la comprensión y la aplicación de la información (conceptos, ideas, principios y habilidades de manera significativa) para la resolución de problemas de la vida. El AC se refiere a la participación de los alumnos en el salón de clase, al formar pequeños equipos después de haber recibido instrucciones del profesor, cada uno de los estudiantes intercambia información y trabaja en una tarea hasta que todos los miembros del equipo la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración.

Por tanto, con el diseño de estrategias basadas en Aprendizaje Colaborativo es como se logrará formar sujetos de cultura y de cultura básica; sólo con métodos de enseñanza donde el profesor ya no es el protagonista del proceso educativo y el estudiante pasa a ser un ser activo, comprometido, responsable y forjador de su propio aprendizaje, ya que sabe que le es útil aprenderlo.

Para desarrollar las estrategias que se proponen se consideró el perfil de los alumnos que ingresaron al Colegio en las últimas cuatro generaciones, por lo cual existen tres informaciones que particularmente se toman en cuenta:

1. Los estudiantes de 14 años o menos, sumados a quienes apenas han alcanzado los 15 años, constituyen la población mayoritaria, se encuentran en una etapa formativa tanto en lo referente a su desarrollo físico como emocional, razón por la cual demandan una orientación expedita en asuntos relativos a la sexualidad, adicciones y en general, problemáticas inherentes a su condición de adolescente pues los hace vulnerables ante factores de riesgo de toda índole. Así un punto que requiere especial cuidado, es el relativo a los problemas emocionales porque tienen una repercusión decisiva en la trayectoria académica en el bachillerato.

⁶ Martiniano Román, Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza, p. 72.

2. Si bien los alumnos presentan a su ingreso una trayectoria escolar regular en la educación secundaria y valoran como buena la educación recibida, su éxito como alumnos de bachillerato dependerá en gran parte de su adaptación a su nuevo medio escolar, la disciplina ante el estudio y una preparación emocional para sortear los obstáculos que se les presenten en el entorno tanto escolar como familiar.
3. Algunas estrategias de estudio presentes en los jóvenes bachilleres hacen pensar que la institución debiera plantearse el reforzamiento de estrategias, con la intención de que los alumnos mejoren la forma de acercarse a distintas fuentes de consulta, la distinción en el manejo de la información de diversa procedencia y la forma de acopiarla porque son elementos necesarios para un desempeño aceptable en el modelo educativo del CCH. Asimismo, es importante reforzar el trabajo y estudio individual, pues aún poco se privilegia el trabajo en equipo y dentro de la formación de actitudes, son prácticas indispensables para las exigencias escolares y laborales del mundo actual.⁷

Se decidió elegir el AC como modelo de aprendizaje para el CIRLECED por lo enunciado en el punto tres, pues aún es muy difícil para profesores enseñar colaborativamente y para los alumnos aprender en forma colegiada. Por eso, una vez conociendo el perfil de los alumnos del CCH, la institución tiene la tarea de construir, enseñar y difundir el conocimiento para ofrecer la formación que requieren y así cursen con mayor éxito sus estudios de licenciatura, por lo cual, las orientaciones del quehacer educativo del colegio se sintetizan en los siguientes puntos:

- 1) Aprender a aprender. El estudiante será capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad y por ende, relativa.
- 2) Aprender a hacer. El estudiante desarrollará habilidades que le permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo).
- 3) Aprender a ser. El estudiante desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad ética.
- 4) Alumno crítico. El estudiante será capaz de analizar y valorar los conocimientos que adquiera, de forma tal que lo afirme, cuestione, o bien, proponga otros diferentes. Apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos presentados en el examen, sin los cuales no puede concebirse la constitución de un

⁷ Lucia Muñoz, *et al* Ingreso Estudiantil al CCH 2002–2005, pp. 55-57.

sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.⁸

Un quinto punto que sugiere la propuesta CIRLECED es el aprender a convivir. Los cuatro anteriores verán su culminación sólo si los alumnos son capaces de adaptarse a los distintos ámbitos sociales, a convivir y colaborar en diversas tareas con otras personas aunque no compartan la misma ideología, creencias, gustos, etc., sin embargo, tratar de fomentar la apertura a distintos horizontes, a evitar prejuiciar al otro, ya que de los compañeros se puede aprender mucho, pero sobre todo, fortalecer y manejar distintos valores sociales; en resumen: a vivir en sociedad. El AC cubre esta necesidad por lo referente al manejo de valores y actitudes.

Por otra parte, el Colegio también se preocupa porque los alumnos manejen los medios computacionales, enseñándoles tanto los lenguajes utilizados para la producción y la transmisión de la información y el conocimiento, así como la forma de entenderlos, aplicarlos y hacer uso responsable de dicha información. Si esto no se promoviera, el estudiante de esta época quedaría aislado de manera similar a la del analfabeta en épocas pasadas. Con el CIRLECED se ha pensando en que no se puede dejar de actualizar, menos aún, omitir el uso de la tecnología; además, de estar conscientes de que los chicos vienen de una cultura mucho más visual en la que la imagen, el movimiento y el sonido combinados en fracciones de segundo, permiten capturar la atención de los jóvenes, por ello, se desarrolló un CD-Room, donde el alumno podrá encontrar material de consulta y gran parte de las estrategias que le servirán de apoyo para el semestre del TLRIID IV*.

En la presentación de los programas de las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV se establecen los lineamientos y el enfoque de la materia que le da sustento a la reestructuración del programa aprobado en junio del 2003. Para fines de establecer este apartado, sólo se retoman algunos párrafos que definen la esencia del documento en el cual se señala que “El modelo educativo del Colegio de Ciencias y

⁸ *Modelo educativo CCH*, <http://www.cch.unam.mx/modelo.php>

* *Vid. infra.*, Capítulo 3.

Humanidades (CCH) se define a partir de tres rasgos distintivos como un bachillerato universitario, de cultura básica y en el que el alumno es sujeto de la cultura.”⁹

El texto explica que la enseñanza ya no puede centrarse en transmitir información, sino en enseñar a informarse, enseñar a aprender, propuesta de la cultura básica así como la selección de los contenidos básicos; aquellos que forman un criterio para discriminar y valorar lo que se aprende, además de adquirir una estructura en el cual ubicarlo. La cultura básica es también el fundamento de la organización en áreas de los contenidos que los alumnos aprenden en el Colegio. Uno de esos contenidos es el lenguaje o la capacidad de la simbolización humana, base de la organización del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

En la propuesta de enseñar a aprender se distinguen tres componentes indisolubles en la práctica: habilidades intelectuales, conocimientos disciplinarios, actitudes y valores.

- Habilidades intelectuales. Se refieren a aquellas necesarias para aprender, a través de cuya utilización se adquieren mayores y mejores saberes y prácticas; en el caso de la materia, tales habilidades básicas son leer y escribir; acopiar, transformar, valorar y discriminar información; escuchar y hablar de acuerdo con las necesidades de situaciones de comunicación concretas, especialmente las del ámbito universitario.
- Conocimientos disciplinarios. Representan la estructura conceptual básica de un campo disciplinario que al constituir un sistema permite ubicar, jerarquizar y valorar los nuevos conceptos que se aprenden para profundizar el conocimiento y las prácticas de ese campo disciplinario. En el caso de la materia se ha adoptado el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, por su idoneidad para poner en práctica el modelo educativo del Colegio y por su fundamento interdisciplinario y en constante reformulación.
- Actitudes y valores. El bachillerato del Colegio se define como universitario y, en esa medida propone una formación tanto científica como humanística que permita al estudiante ser parte de la cultura universal con identidad propia, con actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos que lo enriquezcan como ser humano. Por esto, la metodología de la materia se basa en la lectura directa de textos de todo tipo, en la escritura y la expresión oral como vías para manifestar lo aprendido, las opiniones y las experiencias personales, para que a través de estas prácticas se promueva la autonomía del estudiante y la expresión de un espíritu crítico, con la cual se busca que el alumno se constituya en sujeto de la cultura.¹⁰

⁹ Programa del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV, p.3.

¹⁰ Programa del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV, *op. cit.* pp. 3-4.

Por lo tanto, los profesores deben preparar su clase, sus estrategias, incluso sus actitudes previendo los tres aspectos anteriores. A veces sólo se toma en cuenta alguno, por lo regular se hace mayor énfasis en las habilidades intelectuales o en los conocimientos disciplinarios; si bien no se dejan fuera las actitudes y valores, todos, tanto alumnos como profesores, llegan con cierta actitud al aula —aunque no sean totalmente conscientes de ello—; en ocasiones, es la actitud o la disposición de ambos en el aula la que propicia un mejor resultado de la clase. Aprender a ser, a hacer y a convivir, forman parte de la cultura básica, por lo que el CIRLECED retoma estos tres aspectos y sus estrategias están planeadas en función de ello.*

FUNCIÓN DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Á-TLC) BAJO EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Para este apartado se tomó en cuenta el documento “Orientación y sentido de la áreas del plan de estudios actualizado”¹¹, el cual menciona que el proceso de conocimientos de los estudiantes requiere del lenguaje externo, la lengua como medio de comunicación, y el lenguaje interno, como medio de representación y de conceptualización. El área de talleres de lenguaje y comunicación debe ofrecer el instrumento para el intercambio social, de la misma forma que para la construcción del pensamiento y para la interpretación de la realidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades en 1995 adoptó institucionalmente el enfoque comunicativo para el estudio de las materias del área de talleres de lectura y comunicación, éste se manejaba ya en 1987 bajo el nombre de enfoque discursivo, el cual contemplaba el campo de la enunciación, la lectura y la producción de textos.

El documento señala que bajo este enfoque comunicativo¹², la enseñanza gramatical debe ser un soporte, un medio necesario para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo y se deja

**Vid. infra*. Capítulo 3.

¹¹ UNAM, CCH, Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado. pp. 76-81.

¹² “[...] el enfoque comunicativo plantea trabajar con otros aspectos importantes en enseñanza-aprendizaje de lenguas son las de competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática.” Daniel Cassany, Marta Luna, Glória Sanz. *Enseñar lengua*, 10ª ed. GRAÓ, España, 2005, p.85.

“Competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky. Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus

de lado la idea de método; el enfoque comunicativo permite introducir las experiencias de aprendizaje lingüístico con la flexibilidad necesaria, requerida tanto por los que aprenden como por los que enseñan lengua y literatura, de acuerdo con las circunstancias del contexto particular del Colegio, de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la sociedad en general.¹³

El propósito del enfoque comunicativo es lograr en los usuarios de la lengua una competencia comunicativa¹⁴, derivada de:

una suma de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico verbales¹⁵ lo cual ha contribuido a mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes del Colegio y a poner en juego sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. Prestar atención a los usos lingüísticos, a la textura y la contextura de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes, ha hecho posible que poco a poco adquieran un capital comunicativo y lo pongan en práctica, de acuerdo con el manejo de diversas estructuras, propósitos de comunicación, temas, posibles enunciatarios y contextos.¹⁶

conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos. Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de lengua y habla del estructuralista F. Saussure.” *Cfr.* Chomsky, N. *Syntactic Structure*,. The Hague. (1957) Versión castellana en Siglo XXI. México, 1974.

¹³ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado. *op. cit.*, p. 79.

¹⁴ “El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes, para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.”

¹⁵ “[...] la pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. El siguiente esquema relaciona los tres conceptos:

Competencia	+	Competencia	=	Competencia
Lingüística		Pragmática		Comunicativa

La relación existente entre los conceptos con la didáctica de la lengua se ubican al asociar la competencia con el conocimiento de la lengua, y la comunicativa con el uso. La enseñanza de la gramática se había planteado como objetivo, quizá con otras palabras, la adquisición de una buena competencia lingüística. En cambio, los planteamientos didácticos más modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa. *Cfr.* Hymes, D. “*Studying the Interaction of Language and Social life*” en *Foundations In Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Londres, Tavistock, 1977.

¹⁶ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado, *op. cit.*, p. 80.

Con el enfoque comunicativo y funcional los alumnos utilizarán los conocimientos en su camino académico, así como en su vida social y laboral, además de manejar comunicativamente la lengua, supone que el alumnado se interese en reflexionar acerca de los usos de los mismos y del desarrollo de sus capacidades discursivas.

De acuerdo con el enfoque comunicativo, la relación entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua y la literatura genera nuevas formas de aproximarse a los usos comunicativos, en cuanto aquellas dan cuenta de procesos de recepción y producción de los discursos, análisis de la lengua en uso, diferencias entre el discurso oral y el discurso escrito, trabajo con la noción de contexto (social, cultural, cognitivo) en el que se produce la comunicación.

Conceptos como lengua en uso, modalidad, referencia, presuposición, argumentación, implícito, actos de habla, enunciación, rasgos semánticos, discurso, relación dialógica, adecuación, cohesión, coherencia, contexto, texto como unidad, y muchos más provienen de diversas ciencias del lenguaje con las que el enfoque comunicativo se relaciona creando modelos didácticos. Así, enseñar lengua en situaciones comunicativas sólo es posible con la unión de la lengua y la literatura, para analizar el lenguaje en su uso y establecer diferencias entre el producto lingüístico (texto) y el texto contextualizado como resultado de un proceso (discurso).¹⁷

Esas cosas que hacemos para comunicarnos requieren del desarrollo de ciertas habilidades, destrezas y actitudes, de ahí que las materias del área de talleres de lenguaje y comunicación tenga la función de promover la adquisición de éstas, con ello, la comunicación logra ser efectiva, si se comprenden y producen textos verbales, visuales e icono-verbales. El trabajo con estos textos posibilita

que los alumnos adquieran la cultura básica necesaria para acceder a diferentes campos del conocimiento, a través del uso adecuado y consciente de la lengua materna, del aprendizaje de por lo menos un idioma extranjero y del acercamiento a los códigos no verbales, que representan o recrean la realidad con diferentes intenciones.¹⁸

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado, *op. cit.*, p.78.

El área pretende formar estudiantes que al acercarse a lo distintos tipos de textos sean críticos, reflexivos que conozcan y se asuman como sujetos activos capaces de construir cultura. Por eso, la investigación documental es el medio para el ejercicio continuo de plantear preguntas, formular hipótesis, recopilar información y organizarla, lo cual propicia la autonomía del estudiante, quien durante la indagación debe ejercer el autocontrol de los procesos realizados. La clase-taller es el medio óptimo para alcanzar estos fines

en la que el docente propone actividades y secuencias didácticas que facilitan la adquisición de conocimientos, a partir de los saberes previos y de las necesidades del alumnado, las cuales determinan qué aprendizaje es necesario promover y retomar para ejercitar las habilidades involucradas en los contenidos de cada materia.¹⁹

El taller es un espacio de interacción comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes como la expresión oral, la producción escrita, la comprensión oral y lectora, la investigación, la recopilación de textos para su lectura y análisis, entre otros actividades que van conformando el sentido del trabajo colectivo con base en la diversidad de procedimientos, estrategias y actitudes relacionadas con situaciones específicas de aprendizaje, para favorecer el desarrollo autónomo y crítico del estudiantado.

El CIRLECED que por sus siglas se pueden derivar las capacidades que la propuesta practica y fortalece: en Cir Le, tenemos el Círculo de Lectores; en ella la expresión oral, la comprensión oral y lectora son recurrentes a través de las destrezas de hablar y escuchar; C, representa la Caracterización, la cual implica no sólo la expresión oral sino pasar por todo un proceso de conocimiento del otro —habilidad intelectual—; dominio de uno mismo y expresión corporal; ED, abrevia al Ensayo Didáctico para el que la expresión escrita y todo lo que ésta conlleva juegan un papel fundamental.

La propuesta CIRLECED al igual que la función de los TLRIID parte de la idea de que

la experiencia de trabajo en el taller debe contemplar el nivel de desarrollo del estudiante, asegurar aprendizajes significativos que conecten o integren los

¹⁹ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado, *op. cit.*, pp. 78-79.

aprendizajes previos con los nuevos para ampliar y modificar estructuras cognitivas. El taller tiene como premisa fundamental el favorecer aprendizajes autónomos y la actividad constante del estudiantado, verdadero protagonista de su aprendizaje.²⁰

Para este proceso el CIRLECED considera que la modalidad educativa denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fomenta en el alumno el uso de sus aprendizajes significativos con los aprendizajes previos; los pequeños grupos que se forman en el ABP alientan el enfoque heurístico de todos y cada uno de los conceptos y principios contenidos en un problema. El tiempo que se invierte fuera del grupo facilita el desarrollo de habilidades como la evaluación crítica de la información accesible en la literatura y su recuperación, así como la búsqueda de opiniones de pares y especialistas. En el ABP, el profesor actúa como facilitador y mentor más que como una fuente de *soluciones*.

Otras razones por las que se considera que esta modalidad es viable no sólo para la propuesta CIRLECED sino también para el modelo educativo del CCH es porque el aprendizaje basado en problemas brinda oportunidades como:

- Evaluar e intentar lo que se conoce.
- Descubrir lo que se necesita aprender.
- Desarrolla habilidades inter-personales para lograr un desempeño más alto en equipos.
- Mejora habilidades de comunicación.
- Establece y defiende posiciones con evidencia y argumento sólido.
- Volverse más flexible en el procesamiento de información y enfrentar obligaciones.
- Practicar habilidades que necesitará para su educación.²¹

Ahora bien, esto llevado al área de talleres de lenguaje y comunicación, la didáctica de la lengua y la literatura adquieren su carácter de disciplina, cuando su sentido y su justificación se hacen en el campo de la intervención, de la acción concreta en el aula, pues no sólo amplía los saberes del alumnado, sino contribuye a modificar su comportamiento lingüístico, una vez que se reflexiona sobre el mismo.

²⁰ *Ibidem.*

²¹ John W. Gardner, *Aprendizaje Basado en Problemas. Guía: estudio y estrategias*, <http://www.studygs.net/espanol/pbl.htm>

Así, de acuerdo con Mendoza y Cantero, la didáctica de la lengua y la literatura se construye como una ciencia propia que suma aportaciones teóricas de diversas ramas del saber (lingüísticas, literarias, psicopedagógicas), pero que al mismo tiempo las trasciende creando sus propios conceptos para darle un sentido de identidad, con base en las siguientes perspectivas:

- *Perspectiva lingüística*, comunicativa y pragmática, justificada en el conocimiento de la función social y no sólo en el conocimiento de la gramática.
- *Perspectiva literaria*, basada en el papel del lector, en el proceso de recepción de la obra literaria y de su goce estético.
- *Perspectiva pedagógica*, asentada en el alumno y en su proceso de aprendizaje y no en los contenidos o en el profesor.*
- *Perspectiva psicológica*, apoyada en los procesos de aprendizaje constructivos y significativos.
- *Perspectiva sociológica*, centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje.²²

Se puede visualizar que existe una fundamentación epistemológica (contenidos y conocimientos científicos) en la enseñanza de la lengua y la literatura de éstas se desprende una coherencia interna acorde con los avances del presente, donde confluyen ciencias del lenguaje, literarias y psicolingüísticas que la didáctica debe transformar en aprendizajes diversos para la formación del alumnado. Por lo tanto, los talleres de lenguaje así como los de comunicación impactan directamente con otras áreas dentro y fuera de la academia, pero ser sujeto de cultura** como lo concibe el CCH, se da en el tránsito por cada una de las asignaturas que comprende el currículum.

Qué es el TLRIID

Hoy en día sigue siendo prioritario lograr una comunicación eficiente en cualquier ámbito de nuestra vida, las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV buscan desarrollar las habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna, dada la importancia de ésta para la constitución de la cultura y para la participación en

* Sobre este tema, se verá en el Capítulo 3 cómo el ABP se aplica en diversas estrategias.

²² Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado, *op. cit.*, pp. 77-78.

** El CCH da una definición aproximada de *sujeto de cultura*, de la cual se puede extraer lo siguiente: aquella persona que se puede constituir con autonomía y espíritu crítico. Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 1, Colegio de Ciencias y Humanidades, p.4.

ella, incorporando los avances surgidos en la segunda mitad del siglo XX en materia de lingüística y ciencias afines; avances que han tenido repercusiones en la enseñanza-aprendizaje de la lengua desarrollando una didáctica propia a la luz de las contribuciones de múltiples ciencias.

La propuesta didáctica de la nueva mirada de la enseñanza de la lengua y la literatura adquiere sentido en el CCH al reafirmar la noción de taller asociada a la enseñanza de la asignatura. El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), obligatorio en los primeros cuatro semestres, se definió en el nuevo mapa curricular durante seis horas a la semana en tres sesiones de dos horas cada una y desde el primer semestre hasta el cuarto la asignatura está propuesta como un espacio dinámico, donde se transita con naturalidad a través de las diferentes habilidades de la expresión oral se pasa a la escritura, de la lectura a la investigación, de la investigación a la escritura y de ésta a la expresión oral en un constante ir y venir entre diferentes textos, que tienen diferentes propósitos y manifestaciones en nuestra vida social. El establecimiento de comparaciones y contrastes entre los aspectos anteriores es una tarea constante en el taller, en el que se trabaja con textos que plantean diversas exigencias, pero entre los que es posible establecer conexiones que van dotando al alumno de un repertorio de procedimientos, estrategias y actitudes que puede ir aplicando a situaciones de aprendizaje y de comunicación distintas.²³

Por tal la razón, le interesa a este trabajo de grado proponer un modelo, una propuesta didáctica donde también se transite en un semestre repasando y haciendo uso consciente de los aprendizajes adquiridos en los anteriores niveles del TLRIID; el CIRLECED aprovecha con el círculo de lectores el paso de la escucha atenta (oyente) de quien lee (hablante) y espera el turno para expresarse; hablar, opinar, coincidir o disentir en cuanto a lo que se escuchó y así la circularidad del intercambio de opiniones, por tanto, de capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes. Con la caracterización, novedad de esta propuesta, se desarrolla la creatividad al crear un ambiente imaginario un espacio lúdico de aprendizaje, pero sobre todo la representación no sólo del alumno mismo, sino la carga de la propia actuación el llevar al otro en uno. Por último, pasar al ensayo didáctico, a la escritura y a un proceso de metacognición, de reflexión de valoración del propio desempeño del alumno y alumna a través de la expresión escrita y después nuevamente a la oralidad.

²³ Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 1, *op. cit.*, p.3.

Habilidades intelectuales de los TLRIID

Los profesores deben ser quienes guíen al alumnado para que sean capaces de interrogar a los textos, de construir significados de manera activa; para que experimenten con el mapa textual desde estructuras simples hacia las complejas; para que desarrollen sus aprendizajes y las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir sean sinónimo de producción de sentido, entendiendo éste como una suma de significados, una experiencia significativa que permite explicar una parte del mundo, de la vida, de la existencia: de un algo.

La inclusión de contenidos procedimentales, actitudinales, de valores y normas, debe sumarse a los tradicionales contenidos conceptuales y factuales. Se requiere dotar al alumnado de capacidades amplias que incluyan las cognitivas, motrices y afectivas, para una formación que permita equilibrios personales, de relación con los otros, de actuación y de inserción en una sociedad. Aprender se define como la construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, capacidades, sentimientos, actitudes.

En los hechos, el aprendizaje de la lengua y la literatura se orientará hacia prácticas reales que permitan determinar con claridad qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende; qué papel se asigna a la lectura y a la escritura en el currículo; qué tareas se propone a los estudiantes realizar cotidianamente y con qué sentido; qué materiales usan, cómo evalúan las actividades y los procesos por los que transitan para ejecutarlas; qué aspectos de lo leído, escrito, escuchado o hablado se valoran, qué textos se trabajan.²⁴

Entre estas prácticas se incluyen el acceso a la información en diversos contextos, la selección de información con propósitos definidos, tanto en los acervos convencionales como en los electrónicos; usos diversos de la escritura, lectura de distintos textos tanto para la interpretación de una determinada realidad como para la producción de textos y la adquisición de conocimientos, valoración de los usos lingüísticos como formas culturales, expresión oral y escrita, que permita argumentar con claridad para defender sus opiniones; análisis, comparación y valoración de la información generada por los distintos medios; apropiación y análisis crítico de toda clase de textos; comprensión y apreciación del texto literario como parte de los valores culturales de una comunidad y representación del mundo, entre otras.

²⁴ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado. *op. cit.*, p. 83.

Cuestiones fundamentales como la selección de materiales, la información verbal que proveen en el aula los profesores, las tareas y actividades de aprendizaje y, de modo relevante, la secuencia de las tareas, son sólo algunos pasos para valorar los usos escolares y sociales de la lectura y la escritura en la escuela y en la sociedad como instrumentos de aprendizaje.

De la modalidad educativa referida anteriormente (ABP), un instrumento de aprendizaje que sugiere es *pausa para la reflexión*, la cual implica un espacio donde el docente puede lanzar una pregunta a los alumnos o bien invitarlos a cuestionar e interrogar al texto con respecto a su contenido, al autor, a la funcionalidad del contenido, etc. —en la propuesta CIRLECED se le llamó: *Preguntémonos*— y con ello, se fomenta el habla y la reflexión; por otro lado, otra estrategia que resultó altamente enriquecedora para el alumno y maestro fue aplicar periódicamente, una vez a la semana, el Diario de reflexión, el cual consta de tres elementos importantes: un espacio para reflexiones, otro para comentarios y otro, para preguntas. (Este punto es desarrollado a detalle y ejemplificado en el apartado Planeación y organización didáctica del CIRLECED para el TLRIID IV, en el capítulo III).

El diario de reflexión es una forma de registrar lo que pretende el TLRIID con respecto a las habilidades intelectuales:

cómo se fija la información, cómo se transmite, cómo se organiza el conocimiento y se elaboran nuevos significados; cómo se realizan inferencias adecuadas; cuánto se permite y cómo se percibe el diálogo entre el texto y el lector; qué porcentaje de este diálogo se transforma en una actividad constante y consciente, cómo se contrasta lo que ya se sabe con la nueva información y, por tanto, cómo se atribuyen significados; qué sucede para que los usos de la lengua tengan un reflejo en acciones concretas como la toma de apuntes, la elaboración de esquemas, de guiones o de resúmenes o el uso que el estudiante hace de su autonomía y criterio para consultar diversas fuentes; por qué procesos se circula para que a partir de lo que se aprende y se interpreta, surja alguna problematización del conocimiento: qué decir, cómo decirlo, a quién y con qué propósito... pero también para ir más allá una vez que se logra lo anterior, para pensar, modificar, transformar el propio conocimiento como parte de un continuo, ya que no existe una sola manera de ser lector, escucha, o productor de textos orales o escritos. La puesta en práctica de uno de los principios básicos del Colegio de Ciencias y Humanidades, aprender a aprender, supone un lugar prioritario para enseñar a leer y a escribir para producir

conocimiento; en síntesis, fijarse en los procesos y en los aprendizajes realizados que surgen de la consulta de distinto tipo de fuentes, de la elaboración de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales; de la integración de variadas informaciones, del uso de procedimientos de citación adecuados para organizar y pulir la información²⁵.

Las diversas estrategias propuestas por el CIRLECED pretenden que el alumno elija cuál de los procesos de aprendizaje, que ya conoce, se adecua a otras nuevas formas de aprender, a nuevos temas o procesos de investigación.

A lo anterior, se añade un mayor énfasis en las habilidades de hablar y escuchar para leer y escribir. Nuevamente se acentúa la necesidad del diálogo como base de una diversidad de actividades de carácter reflexivo, imprescindibles para que los estudiantes asuman el control de los procesos en los que participan. El ejercicio intenso de las habilidades de escuchar y hablar supone en los estudiantes la clara comprensión de lo que hacen y de lo que aprenden cuando dialogan. En el diálogo, advierten la importancia de la situación en la que se comunican, del contexto donde lo hacen, del tema del que hablan, de la elección del género más adecuado a los propósitos de un determinado tema o asunto relacionado tanto con quien enuncia, como con quien recibe la enunciación; de los procesos con los cuales se construye el sentido; del producto verbal que se genera en una forma de reflexión compartida.²⁶

El diálogo es la forma usual con la que uno se comunica cada día con los semejantes; escribir un diálogo, no es un proceso sencillo, de hecho es uno de los tipos de discurso que más trabajo requiere al momento de redactarlo, por lo menos ésta es la experiencia que se ha observado en el nivel licenciatura. El diálogo forma parte de una conversación cotidiana entre dos o más personas. Una entrevista, un guión de teatro o como fragmento de una novela; estas tres formas de diálogo se redactan de distinta manera y las tres requieren de estructuras precisas que los jóvenes llegan a confundir con riesgo de combinarlas. Por tanto, el CIRLECED pretende acercar al alumno a esas tres formas de diálogo para establecer claramente sus diferencias.

²⁵ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado, *op. cit.*, pp. 83-84.

²⁶ *Ibidem.*

La caracterización exige la elaboración de un diálogo entre varios personajes, pero todavía más importante, el joven necesita de una actividad creativa de un esfuerzo adicional al de escribir: el de representar a sus personajes, darles vida a través de asignarles intenciones, sentimientos, gestos, modulaciones de voz y ello impacta directamente con el enfoque comunicativo que exige el CCH y lo consiguen bastante bien los diálogos para teatro o breves *sketches*, por las acotaciones que se van intercalando en cada parlamento, por esta razón se eligió la técnica.

El área de talleres y comunicación deberá, por tanto, manifestar en la especificidad de su currículo contenidos de carácter permanente, tales como:

La situación comunicativa. La relación entre el que habla y el que escucha, entre el que escribe y lee; el contexto, las referencias y mundo compartido; la intención o propósito comunicativo, el reconocimiento de tipos textuales como la narración, la descripción, la exposición y la argumentación, así como el diálogo en sus diversas formas.

Los componentes textuales básicos. La adecuación, registro, variedad lingüística, fórmulas, giros estilísticos; la coherencia, selección y progresión de la información, estructura del texto y de los párrafos; cohesión, mecanismos de coordinación y subordinación, conectores, deícticos, anáforas, signos de puntuación y los aspectos gramaticales. Todo lo anterior es requisito para los procedimientos de planificación, textualización y revisión en los que el estudiante advierte que se enfrenta a procesos no lineales, sino recursivos.

Lo anterior incluye aspectos más específicos como la revisión, en la situación comunicativa, de los tipos de enunciatario, de la relación entre el enunciador y el enunciatario, de la adecuación del tema y del registro a un determinado contexto; los tipos de discurso y de texto; el reconocimiento de estructuras básicas, la organización de los textos, el reconocimiento de sus características y de sus partes; la diferenciación de las ideas entre principales y secundarias; la organización del propio discurso, los aspectos de cohesión, progresión temática, el estudio de las formas, aspectos de léxico, interferencias sociolingüísticas, entre otros.

Una forma de trabajo permanente de lectura y escritura de toda clase de textos está relacionada con la investigación documental, la cual debe estar presente a lo largo de todos los semestres y no verse como una materia aislada, lo que desvirtúa su función, la separa del objetivo central de las asignaturas de los semestres anteriores (el uso de la lengua en situaciones múltiples) y pospone la atención a necesidades

imperiosas de procedimientos e instrumentos canónicos de búsqueda necesarios desde el inicio del bachillerato y enseñados ya en los ciclos escolares previos.²⁷

Para este aspecto, el CIRLECED vislumbra que en la conformación del diálogo y la apropiación de un personaje histórico es esencial la investigación, la revisión de información en distintas fuentes, así como para la redacción del ensayo didáctico. Ambos ejercicios requieren de este proceso, por tanto, elaborarlos implica una vez más aplicar lo ya trabajado en semestres anteriores y de este modo reforzarlo.

Conocimientos disciplinarios de los TLRIID

En ese apartado, es necesario considerar la evaluación en el área de lenguaje y comunicación como parte de un valor formativo que permite aplicar los conocimientos adquiridos a otras realidades. Si en términos generales, todas las materias se evalúan para aprender, en esta área del conocimiento esta actividad adquiere una mayor significación, puesto que la palabra es instrumento también para todas las áreas del conocimiento. En consecuencia, se evalúan la programación, las unidades didácticas, los materiales de trabajo, se inicia y finaliza con los libros de texto, se verifica si todo ello es adecuado para que el estudiante adquiera conocimientos y desarrolle procedimientos y actitudes. La evaluación es continua, utilizando una variedad de instrumentos que no descarta ninguna forma de acceso al estado de los aprendizajes obtenidos: es fundamental apreciar la importancia del trabajo escrito en general (cuadernos de clase), la organización del trabajo, la adquisición de actitudes, la responsabilidad, la dinámica de los aprendizajes obtenidos a partir de observaciones de la oralidad (exposiciones, grabaciones), el trabajo cooperativo y grupal, la comprensión lectora, las fichas, la comprobación de lecturas obligadas y más; una evaluación en la cual participen el profesor, el estudiante y el grupo, incluida la autoevaluación. El diario de clase, por ejemplo, sirve de guía para la reflexión sobre la práctica escolar*.

Respecto al diario, ya se hablaba del diario de reflexión que es una autoevaluación recurrente en el que el alumno logra medir su desarrollo de las habilidades intelectuales; por cada diario el

²⁷ *Ibidem.*

* *Vid. infra.* Sobre aprendizaje colaborativo.

profesor evalúa contenidos distintos, en él, los alumnos narran experiencias, aplicaciones o acercamientos que han o van teniendo de nuevos aprendizajes de las disciplina u otros o con experiencias de vida.

Actitudes y valores de los TLRIID

En la propuesta CIRLECED, se está de acuerdo en que la enseñanza debe sostenerse en valores. Los medios de información transmiten hechos reales, noticias cargadas de guerras por el poder, abandonos de recién nacidos, abusos sexuales efectuados por familiares o por miembros de la iglesia; gente que lucra a costa de la salud de las personas por la venta de droga; casos de corrupción; infidelidad; muertes causadas por enfermedades como la bulimia, la anorexia, el sida; lo anterior, solo por hablar de programas de información, a ello habría que agregarle series de televisión cargadas de mensajes dirigidos directamente a la autoestima de las personas donde se ríen o divierten con la vida y desgracias ajenas, en programas como *talk shows* o *reality shows* (Big Brother) etc. Y qué decir de ciertas caricaturas con violencia extrema; o programas o novelas que transmiten escenas sobre sexualidad explícita en horarios no reglamentados. Si se hiciera un análisis de muchos de estos programas y noticias, lograríamos apreciar la falta de valores o su manejo, lo cual de una u otra manera modela formas de comportamiento en contra de la convivencia del hombre con su entorno.

Todo este bombardeo de información penetra en los jóvenes y en sus familias que con mucha frecuencia repiten esquemas similares, por tanto, si los valores no se absorben desde la familia; la escuela puede ser una vía para por lo menos, conocerlos o reconocerlos. Uno de estos caminos como lo comenta el modelo educativo del CCH, es leer literatura:

[...] debe abordarse como parte de la memoria e identidad colectiva, no como acumulación de conocimientos y datos, sino como un tipo de producción textual que integra conceptos y valores que se explican en función de la mirada del presente [...] dota a los lectores de valores y actitudes y constituye un campo idóneo para desarrollar la competencia comunicativa, en la medida en que invita a formular y verificar hipótesis de lectura, a establecer relaciones entre diferentes partes del texto, a inferir aquello que no se dice, a interpretar el sentido de las

palabras, a confrontar diferentes maneras de ver el mundo y conformar o reafirmar la propia.²⁸

Toda comunicación, en particular la literaria, responde a claves culturales que conjugan lenguaje, pensamiento y realidad; cuyos usos lingüísticos son portadores de ideología y, en el caso de la literatura, de una determinada manera de comprender el mundo, un punto de vista y un conjunto de valores sostenidos por la sociedad donde se producen.

En el bachillerato, el texto literario es sin duda un lugar adecuado para el diálogo y la reflexión, dan cuenta del grado en que alumnas y alumnos se apropian del texto, específicamente de los valores éticos y estéticos característicos de esta forma de expresión cultural. La literatura es quizá la fuente más destacada en la transmisión de valores y de identidades que configuran la vida y las actitudes de quienes se aproximan a ella [...] la invitación a leer textos literarios está relacionada con leer para reafirmar la propia identidad, como un imperativo de [...] formación humana y una selección de materiales de la llamada "literatura juvenil" que [...] sirven para ampliar o confrontar su propia experiencia de mundo, pero también los textos clásicos, los textos canónicos, que, al igual que los textos juveniles, modelan, propician desafíos artísticos, vitales y culturales que son parte del reto de la formación de lectores.²⁹

Uno de los tres componentes indisolubles en la cultura básica son las actitudes y valores. Formar en valores no sólo se logra a través de la literatura sino también se viven, se ejercen a través de las relaciones con los otros en el aula y fuera de ella.

Se eligió el término de valores de acuerdo con Kerlinger quien señala que:

Los valores son organizaciones de creencias acerca de principios, normas y estándares del comportamiento y metas finales de la vida que expresan preferencias dotadas de importancia cultural que juzga la bondad o maldad de dichas preferencias, normas y metas finales de la existencia. También expresan juicios morales acerca de las normas y comportamientos.³⁰

²⁸ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado. *op. cit.*, p. 85.

²⁹ Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado. *op. cit.*, p. 86. (No se aclara qué textos se reconocen como *literatura juvenil*).

³⁰ Kerlinger *cit. in* Educación para los derechos humanos. Bonifacio Barba. México. FCE, 1999. p 49. *cit. in* Sylvia Schmelkes. La formación de valores en la educación básica. México, SEP. 2004.

Sylvia Schmelkes, en el Seminario sobre Educación y Valores³¹ señala que toda institución educativa, toda escuela, todo maestro, todo currículum, forma valoralmente. En educación, la neutralidad valoral no es posible. Sin embargo, las más de las veces, esto no se reconoce; se oculta (currículum oculto, con sus implicaciones y efectos). En apariencia no se persigue explícita ni intencionalmente. Esta situación, en la que se transmiten valores sin aceptarlo con claridad, sin reconocerlo abiertamente, sin proponérselo sistemática y reflexivamente, resulta peligrosa. Conlleva el grave riesgo de des-formar, y se presta, en el peor de los casos, a la manipulación. Es evidente que mientras la formación valoral se mantenga oculta, ni es evaluable ni cabe pedir cuentas al respecto. Esto también atenta contra la calidad educativa.

Si la escuela no forma valoralmente, o la cumple en forma oculta y por lo tanto dispersa y heterogéneamente, descuida la importante función socializadora. También será incapaz de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (artículo tercero constitucional)³². Además carecerá de bases para exigir ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y cultural.

El centro de la cuestión está en que debe existir claridad en los valores en torno de los cuales se quiere formar, valores que a la vez guíen el proyecto de nación, para tener puntos de referencia de carácter cultural o social a partir de los cuales formular los criterios o elementos de juicio acerca de las múltiples decisiones, individuales y políticas, que en conjunto determinan el rumbo del desarrollo.

Aun cuando en la propuesta CIRLECED, sin encasillar que formar en valores sólo es posible a través de la escuela formal y sin pretender una doctrina moralizante, se coincide con que la educación escolarizada es un espacio ideal para sentar bases, absorber, ejercer, cambiar valores y actitudes; en tiempos como los actuales un modelo educativo que se precie de serlo, no debe separarse de la acción de aprender y enseñar en valores.

³¹ Basado en la ponencia de Sylvia Schmelkes, en el Seminario sobre Educación y Valores, organizado por el Instituto de Fomentos a la Investigación Educativa, celebrado en la Ciudad de México, del 25 al 27 de mayo de 1994. p. 49.

³² J. Reimer, D.P. Paolitto y R.H. Hersch, Promoting Moral Growth. From Piaget to Kohlberg, 2a ed., Prospect Heights, Waveland. 1983 *cit. in* Sylvia Schmelkes. La formación de valores en la educación básica. México, SEP. 2004. p. 51.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO, UNA OPCIÓN PARA FORMAR SUJETOS DE CULTURA EN LA PROPUESTA CIRLECED

Una vez descrito el proyecto educativo del CCH, se requiere establecer el trabajo de aula. En este apartado se habla de cómo el aula se transforma a través del Aprendizaje Colaborativo (AC) y de su metodología. Por su parte, el CIRLECED retoma el modelo AC y lo adapta al modelo CCH, al incluir la forma valoral para reconocerla como parte fundamental en el aprendizaje colaborativo: trabajo en equipo.³³

El aula se transforma a través del AC

En los salones de clase de AC, las actividades están estructuradas para que los estudiantes se expliquen mutuamente lo que aprenden. Pasan de estudiantes pasivos a jóvenes activos interesados en resolver problemas interesantes y competitivos. Se les asigna roles dentro del equipo y así aprenden de sus puntos de vista, a dar y recibir ayuda para investigar de forma más profunda. “Términos tales como: pasivo, memorización, individual y competitivo, son elementos que no están asociados con AC”³⁴. Por el contrario, los elementos* que siempre están presentes en este tipo de aprendizaje son:

1. Cooperación. Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito.

³³ Parte de la metodología fue retomada de un documento titulado *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, desarrollado en la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo en la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey de ella, sólo se extrae lo necesario para ilustrar por qué el AC es una modalidad de aprendizaje en la cual los valores son parte fundamental para su óptima instrumentación, véase *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>

³⁴ David Johnson W., and Frank P. Johnson. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1999. *cit. in Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, p. 3.

* Para el modelo educativo del CCH más que elementos son valores y actitudes las cuales forman parte del modelo educativo del CCH y pueden ser reforzados y reconocidos gracias al AC. Reconocer estos valores, pero sobre todo ponerlos en práctica eficientemente forma parte de la educación valoral, es trabajar “en y para los DH (Derechos Humanos) no es una acción que termine en sí misma, sino que está proyectada para generar otras acciones, múltiples y en ámbitos también múltiples, que hagan realidad viva del Estado de derecho. El propósito[...] es [...] que la educación valoral tenga a los DH como núcleo semántico del bien humano.” *Cfr.* Barba Bonifacio. *Educación para los Derechos Humanos*. México, FCE, 1999. p 122.

2. Responsabilidad. Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros.
3. Comunicación. Los miembros del equipo intercambian información importante y materiales, se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva, ofrecen retroalimentación para mejorar su desempeño en el futuro y analizan las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr pensamientos y resultados de mayor calidad.
4. Trabajo en equipo. Los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.
5. Autoevaluación. Los equipos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Los miembros de los equipos establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.³⁵

Formación de equipos

Por qué los estudiantes aprenden en grupos pequeños

Hay muchas variaciones del AC, desde pares de estudiantes que trabajan juntos por unos minutos, a los que también se les conoce como equipos informales o equipos formales de proyectos semestrales. Bajo estas dos organizaciones se ha desarrollado el CIRLECED.

Los grupos pequeños representan oportunidades para intercambiar ideas con varias personas al mismo tiempo, en un ambiente exento de competencia, mientras que las discusiones de todo un grupo tienden a inhibir la participación de los estudiantes tímidos.³⁶ Un grupo formal y cuidadosamente construido ayuda a los estudiantes a aprender a trabajar duro y en equipo en un ambiente seguro y estimulante. Los equipos se conformarán en ambientes abiertos y de confianza, así se motivan a especular, innovar, preguntar y comparar ideas conforme resuelven los problemas.

Además de desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo, los grupos pequeños deben cumplir con actividades académicas asociadas a la solución de problemas, lo que incluye: hacer análisis, comprobar el nivel de comprensión, construir diagramas de flujo y organizadores gráficos, hacer estimaciones, explicar

³⁵ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, p.4.

³⁶ Cooper, James. (1996. Winter). *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*. Dominguez Hills, CA, California State University, 6 (2) cit. in *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, p.4.

materiales escritos, formular y generar preguntas, hacer listados y predicciones, presentar información, hacer razonamientos, consignar referencias a materiales revisados con anterioridad, resolver cuestionamientos, resumir y pensar creativamente.³⁷

Todas estas actividades comprenden el enfoque comunicativo en la medida que se ejecutan las competencias lingüística y pragmática, en todas ellas se desarrolla una competencia comunicativa, primero, de forma individual y después colectiva.

Cómo formar pequeños equipos

Según Johnson y Johnson, para organizar a los estudiantes en grupos, los profesores deben decidir el tamaño de los equipos, la duración y la forma de asignación.

Los equipos pueden formarse al azar, o por decisión de los estudiantes o del profesor. Los que han participado en actividades de AC concuerdan en que los equipos más efectivos son heterogéneos y formados por el profesor y no por los mismos estudiantes. Algunos profesores que han aplicado con éxito el AC, piden a sus estudiantes llenar cuestionarios el primer día de clase. A través de los cuestionarios se puede obtener información útil, como por ejemplo: sexo, promedio de calificaciones, experiencia en alguna área de estudio, habilidades más relevantes, características más débiles. Estos cuestionarios pueden ayudar a los profesores a formar grupos con balance, variedad y compatibilidad.³⁸

Función de los equipos

Una función de los grupos pequeños es resolver problemas. Algunos procedimientos típicos de resolución de problemas como los siguientes:

- Cada equipo propone su formulación y solución en un acetato o papel y se asegura que cada uno de los miembros lo entienda y lo pueda explicar.
- Estudiantes selectos son invitados al azar para presentar su modelo o solución.
- Se espera que todos los miembros de la clase discutan y realicen preguntas de todos los modelos. La discusión se alterna, de toda la clase a un grupo pequeño.
- Los grupos evalúan su efectividad trabajando juntos.

³⁷ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, *op. cit.* p.6.

³⁸ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, *op. cit.* p.5.

- Cada equipo prepara y entrega un reporte de actividades.³⁹

De preferencia, los grupos deben ser pequeños y colaboradores. Hacer énfasis en el consenso, negociación y desarrollo de habilidades para socializar y trabajar en equipo. De cualquier modo, no se descarta el hecho de que se presenten problemas que hay que mediar.

Roles y responsabilidades del profesor y estudiantes

Cuando se aplica el AC, una parte importante del rol del profesor es balancear la exposición de clase con actividades en equipo. El profesor no sólo habla y da información, sino en el AC se considera como facilitador o entrenador o colega o mentor o guía o co-investigador. Durante las actividades en el salón, el profesor supervisa equipo por equipo, observa las interacciones, escucha conversaciones e interviene cuando es apropiado, por ejemplo, sugiere cómo proceder o dónde encontrar información. Para supervisar a los equipos, los profesores pueden seguir los siguientes pasos:

- Planear una ruta por el salón y el tiempo necesario para observar a cada equipo para garantizar que todos los equipos sean supervisados durante la sesión.
- Utilizar un registro formal de observación de comportamientos apropiados.
- Al principio, no tratar de contabilizar demasiados tipos de comportamientos. Podría enfocarse en algunas habilidades en particular o simplemente llevar un registro de las personas que hablan.
- Agregar a estos registros, notas acerca de acciones específicas de los estudiantes.⁴⁰

Guiar a los estudiantes a través del proceso de AC, requiere que el profesor tome muchas responsabilidades como las siguientes:

Motivar a los estudiantes, despertando su atención e interés antes de introducir un nuevo concepto o habilidad. Algunas estrategias de motivación pueden ser: pedir a los estudiantes que expliquen un escenario de crucigrama, compartir las respuestas personales relacionadas con el tema, utilizar un estímulo visual o auditivo, adivinar las respuestas a preguntas que serán nuevamente formuladas al final de la sesión.

³⁹ Diane Enerson *et al* "The Penn State Teacher II: Learning to Teach, Teaching to learn." University Park, PA, The Pennsylvania State University, *cit. in Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, p. 6.

⁴⁰ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo>. *op. cit.* p.8.

Proporcionar a los estudiantes una experiencia concreta antes de iniciar la explicación de una idea abstracta o procedimiento, se puede hacer una demostración, exhibir un video o cinta de audio, se pueden traer materiales y objetos físicos a la clase, analizar datos, registrar observaciones, inferir las diferencias críticas entre los datos de la columna “eficaz vs. ineficaz” o “correcto vs. incorrecto”, etc.

Verificar que se haya entendido y que se escuche activamente durante las explicaciones y demostraciones. Pida a los estudiantes que demuestren, hablen o pregunten acerca de lo que entendieron. Las estrategias de escucha activa en una presentación son: completar una frase, encontrar un error interno, pensar una pregunta, generar un ejemplo, buscar notas con evidencias que respalden o contradigan lo que se presenta en clase.

Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar o practicar la nueva información, conceptos o habilidades. Estas sesiones pueden incluir la construcción de argumentos a favor o en contra, escribir resúmenes, analizar datos, escribir una crítica, explicar eventos, denotar acuerdo o desacuerdo con los argumentos presentados o resolver problemas.

Revisar el material antes del examen. Ceda esta responsabilidad a los estudiantes pidiéndoles que hagan preguntas de examen, se especialicen en el tema y se pregunten mutuamente. Pueden también diseñar un repaso en clase o elaborar resúmenes de información importantes para usarse durante el examen.

Cubrir eficientemente información textual de manera extensa. Los estudiantes pueden ayudarse mutuamente mediante lecturas presentando resúmenes que contengan respuestas que los demás compañeros puedan completar.

Pedir un resumen después del examen, asegurando que los estudiantes han aprendido de su examen o proyecto. Dirija sesiones de repaso para después del examen y pedir a los alumnos que se ayuden mutuamente en la comprensión de respuestas alternativas. La principal responsabilidad de cada estudiante es ayudar a sus compañeros a aprender.⁴¹

Para asegurar una participación activa y equitativa en la que cada uno tenga la oportunidad de participar, los estudiantes pueden jugar roles dentro del grupo. Cualquier cantidad de roles, en cualquier combinación, puede ser utilizada para una gran variedad de actividades, dependiendo del tamaño del grupo y de la tarea. Por cada clase o actividad se deben ir rotando los roles y así se detecta en cuál de ellos los estudiantes tienen mejor desempeño y en cuál, carencia; esto con la finalidad de hacer las observaciones pertinentes para que se pueda mejorar, así al final del semestre, cada alumno ha acumulado experiencia en todos los roles y sabe que, en algún

⁴¹ Susan Prescott, *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*, 1996, Winter. 6, (2) cit. in *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, p. 9.

momento, debe responsabilizarse de las actividades que cada rol exige. Algunos roles pueden ser los siguientes:

- Supervisor: monitorea a los miembros del equipo en la comprensión del tema de discusión y detiene el trabajo cuando algún miembro del equipo requiere aclarar dudas. Esta persona lleva al consenso preguntando: “¿todos de acuerdo?”, “¿ésta es la respuesta correcta?”, “¿dices que no debemos seguir con el proyecto?”, “¿estamos haciendo alguna diferencia entre estas dos categorías?” y “¿desean agregar algo más?”.
- Abogado del diablo: cuestiona sobre ideas y conclusiones ofreciendo alternativas. Dice por ejemplo: “¿estás seguro que ese tema es importante?”, “¿confías en que realmente funcione?”
- Motivador: se asegura de que todos tengan la oportunidad de participar en el trabajo en equipo y elogia a los miembros por sus contribuciones. Este estudiante dice: “no sabíamos nada de ti”, “gracias por tu aportación”, “esa es una excelente respuesta”, “¿podemos pedir otra opinión?”
- Administrador de materiales: provee y organiza el material necesario para las tareas y proyectos. Este estudiante dice: “¿alguien necesita un proyector para la siguiente junta?”, “los plumones están al lado de la mesa, por si los necesitas”.
- Observador: monitorea y registra el comportamiento del grupo con base en la lista de comportamientos acordada. Este estudiante emite observaciones acerca del comportamiento del grupo y dice: “Me di cuenta de que el nivel de tensión disminuyó” y “esto parece ser un gran tema que podemos investigar, ¿podemos ponerlo en la agenda para la próxima junta?”
- Secretario: toma notas durante las discusiones de grupo y prepara una presentación para toda la clase. Este estudiante dice: “¿debemos decirlo de esta forma?”, “les voy a leer otra vez esto, para asegurarnos que sea correcto”.
- Reportero: resume la información y la presenta a toda la clase. Este estudiante dice: “les presentaré lo que hemos decidido” y “esto es lo que hemos logrado hasta el momento”.
- Controlador del tiempo: monitorea el progreso y eficiencia del grupo. Dice: “retomemos el punto central”, “considero que debemos seguir con el siguiente punto”, “tenemos tres minutos para terminar el trabajo” y “estamos a tiempo”.⁴²

En algunas ocasiones es necesario desempeñar más de un rol a la vez, si los grupos de trabajo son de tres o cuatro miembros, no se logran cubrir los siete roles hasta aquí citados, sin embargo, hay que tomar en cuenta que no en todas las actividades es necesario contar con todos los integrantes, el profesor determina en qué tipo de actividades sí es conveniente que se realicen; no obstante, hay que procurar eventualmente actividades que requieran de un gran equipo.

⁴² <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, *op. cit.* p. 10.

Cómo preparar a los estudiantes para el AC

No debe asumirse que los estudiantes saben trabajar efectivamente en equipo. Hay que preparar a los estudiantes en el AC desde el primer día al indicar a los alumnos que van a utilizarse regularmente técnicas y actividades de AC.

En la propuesta CIRLECED se diseñó una sesión introductoria en la cual los jóvenes desde el primer día trabajan en equipo en una actividad lúdica de concurso que tiene como objetivo que entre los integrantes participen y cumplan con lo que el maestro va pidiendo, procurando ser el primer equipo en entregar de forma correcta lo solicitado (se fomenta la competitividad); el equipo ganador se hace acreedor a un punto más, aplicable al rubro de tareas (se retoma el conductismo al recompensar con estímulos positivos). Las solicitudes hechas por el profesor constan de hacer distintas tareas, para lo cual se requieren de diversas habilidades, pero básicamente su finalidad es solicitar preguntas relacionadas con la redacción e investigación lo cual sirve como un pequeño parámetro de diagnóstico grupal. La anterior estrategia se desarrolla en el capítulo 3 bajo el nombre de sesión introductoria.

Cómo preparar las clases con AC

Los profesores con experiencia en el AC se encuentran alumnos que no desean cooperar y que se quejan constantemente. Ante estos resultados, es fácil sentirse desmotivado con el uso de estas técnicas. Cuando por primera vez se trabaja con actividades del AC se debe platicar de las ventajas que trae este modelo, cómo que se aprende mejor al hacer que al ver o escuchar. Aun los estudiantes más dedicados no se concentran en una clase por más de 10 minutos, su atención se reduce primero por períodos cortos y después por más largos, al finalizar 50 minutos, recuerdan menos del 20% del contenido, así, los ejercicios en grupos pequeños durante clase reducen el aburrimiento e incrementan la cantidad de información que escuchan. También el profesor puede hablar de su propia experiencia, es decir, explicar que cuando aprendió sobre un tema determinado, fue en la mayoría de los casos cuando lo enseñó, ya que en este proceso se buscan distintas maneras de explicarlo, después pensar en un ejemplo, y posteriormente, encontrar una analogía con algo familiar. El peor de los panoramas es que el compañero no lo entienda, pero quien lo explica sí.

Otras de las razones por la cuales los alumnos se muestran renuentes al modelo es que suelen tener miedo de ser penalizados con calificaciones más bajas por los errores de otros en el equipo. Las personas que aprenden rápido sienten que están asesorando a los que entienden despacio. Y los que aprenden despacio temen sentirse presionados a trabajar más rápido por otros miembros del equipo. Los miembros que no contribuyen con el trabajo del equipo y piden las respuestas correctas, comúnmente originan sentimientos negativos. Parte de estas sensaciones pueden ser toleradas en la medida que el profesor hable de la importancia de valores y de modificar actitudes como ser tolerante, respetar, ser disciplinados y solidarios, sin embargo, no debe el profesor mantenerse al margen de situaciones que entre los estudiantes no puedan encontrar una salida, por lo que se reservará tiempo suficiente para solucionar conflictos al finalizar la clase. Si algunos alumnos requieren desarrollar ciertas habilidades para mejorar su desempeño en el AC, hay que prepararse a dar tiempo para ayudarlos con actividades extra clase.

Técnicas de enseñanza y actividades para el salón de clase

Muchos profesores han incorporado actividades de AC en sus salones de clase en forma de discusión abierta, análisis de casos, proyectos interdisciplinarios y de mini-investigación, exposiciones interactivas y proyectos en equipo.

Algunos profesores toman en cuenta los siguientes pasos al diseñar una tarea: empezar por analizar lo que los estudiantes ya saben, lo que pueden hacer y sus necesidades; mantener las preguntas cortas y simples, a menos que se trate de aprender a descomponer preguntas en partes, si se debe hacer una pregunta larga y compleja, dividirla en una serie de pasos; antes de encargar preguntas o problemas, leer en voz alta para verificar su claridad, pedir a un compañero que las lea y haga comentarios; hacer preguntas abiertas o preguntas con múltiples respuestas, es crucial que las preguntas vayan de acuerdo con las actividades de AC.⁴³

⁴³ Diane Enerson, *et al* "The Penn State Teacher II: Learning to Teach, Teaching to learn." University Park, PA, The Pennsylvania State University, *cit. in Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, p. 13.

Trabajar en equipos formales pequeños o grandes, en informales de estudio que se reúnan periódicamente para la solución de problemas o terminar un proyecto a largo plazo o la conformación en grupos de cualquier tamaño para estudiar juntos y aprender de cada uno, son actividades que imitan los tipos de colaboración profesional a los que los estudiantes se enfrentarán en el mundo real, ese factor es muy importante destacarlo cuando el estudiante es renuente al AC o se presentan problemas como los ya citados más arriba.

Las plantillas permiten estructurar todas las actividades en grupos pequeños de solución de problemas. El siguiente es un ejemplo de solución de problemas que podría entregarse a los estudiantes:

Tarea: resolver el (los) problema(s) correctamente.

Actividad colaborativa dentro del grupo: un conjunto de respuestas del equipo, todos deben estar de acuerdo, todos deben ser capaces de explicar las estrategias utilizadas para resolver cada problema.

Criterios esperados de éxito: todos deben ser capaces de explicar las estrategias para resolver cada problema.

Responsabilidad individual: un miembro de cada grupo puede ser elegido al azar para explicar tanto la respuesta como la forma de resolver cada problema. Por otra parte, cada miembro del equipo debe explicar las repuestas del equipo al miembro de otro equipo.

Comportamientos esperados: participación, revisión, motivación y elaboración activa por parte de todos los miembros.

Actividad colaborativa entre grupos: cuando sea útil, revisar los procedimientos, las respuestas y estrategias con otro equipo.⁴⁴

Este patrón no es siempre esencial por clase, puede incorporarse en exposiciones de tema, cuando los alumnos trabajan en la solución de un problema en equipo y después discuten las soluciones con todos los estudiantes de la clase. Al término de una demostración y es efectivo integrar grupos para explicar o aplicar lo presentado.

⁴⁴ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, *op.cit.* p. 14.

Enseguida se muestra un listado de actividades de AC que pueden ser incorporadas en casi cualquier clase para incrementar la participación activa, las habilidades de trabajo en equipo y la oportunidad para aprender unos de otros.

a) Entrevistas de tres pasos: las entrevistas de tres pasos son una actividad introductoria que permite a los equipos recién formados conocerse. Los profesores asignan los roles a los estudiantes para explorar conceptos a profundidad y da preguntas de entrevista o información a cada estudiante. El estudiante A entrevista al B por unos minutos, entrevista y escucha. En la señal, los estudiantes intercambian los roles y B entrevista a A por el mismo tiempo. En otra señal, cada pareja va con otra pareja formando un grupo de cuatro. Cada miembro ofrece una introducción de su compañero y discute los puntos más interesantes.

b) Escucha enfocada: esta actividad puede ser empleada para generar ideas, descripciones o definiciones de conceptos. Cada estudiante debe listar de cinco a siete palabras o frases que describan o definan un concepto en particular. Se forman entonces equipos pequeños para discutir las ideas o seleccionar aquéllas en los que estén todos de acuerdo.

c) Cuestionamiento recíproco y guiado de compañeros: el objetivo es generar discusiones entre grupos de estudiantes acerca de un tema o área en especial.

1. El profesor hace una breve exposición (10 a 15 minutos, además, puede asignar lecturas o tareas escritas.
2. El profesor da a los alumnos un conjunto de esquemas de preguntas, tales como:

¿Cuál es la idea central de ____? / ¿Qué pasa si...? ¿Cómo afecta ____ a ____? / ¿Cuál es otro ejemplo de ____? / Explica por qué... / Explica cómo ... / ¿Cómo se relaciona esto con lo que aprendí antes? / ¿Qué conclusiones puedo sacar acerca de ____? / ¿Cuál es la diferencia entre ____ y ____? / ¿En qué se asemejan ____ y ____? / ¿Cómo puedo emplear ____ para ...? / ¿Cuáles son las fuerzas y debilidades de ____? / ¿Cuál es el mejor ____ y por qué?

3. Los estudiantes trabajan individualmente para escribir sus preguntas basados en el material que se ha cubierto.

4. Los alumnos pueden no ser capaces de responder a preguntas que ellos plantean. Esta actividad está diseñada para hacer que los estudiantes piensen acerca de ideas relevantes al contenido.
5. Los estudiantes deben usar cuantas preguntas sean posibles.
6. Agrupados en pequeños grupos, los estudiantes someten en forma individual una pregunta a discusión.

Como se verá en las estrategias del CIRLECED (Capítulo 3), el apartado “Preguntémonos” está creado con la intención de que en éste se consideren los puntos arriba citados desde el 3 al 6. Formular preguntas de todo tipo que tengan que ver con el tema central o bien se desprendan de él; habrá preguntas que podrán ser respondidas por los alumnos (el equipo), otras por el profesor, y muchas más serán motivo de investigación o simplemente de reflexión.

d) Rompecabezas: esta actividad se emplea para reemplazar una exposición con una actividad colaborativa.

1. Una actividad, texto o capítulo se divide en distintas partes o temas.
2. Los estudiantes forman equipos. A cada miembro del equipo se le asigna uno de los temas o partes en el cual debe capacitarse.
3. Cada estudiante se agrupa con los miembros de otros equipos con el mismo tema. Estos estudiantes forman grupos de expertos, discuten el tema y planean cómo enseñárselo a los miembros de sus equipos originales.
4. Los miembros del equipo original se reúnen y los estudiantes explican lo que han aprendido acerca del tema.
5. Se aplica un examen de todas las partes y se evalúa individualmente.⁴⁵

e) Documentos de un minuto: Pedir a los estudiantes que realicen comentarios de las siguientes preguntas, o de otras, diseñadas por el profesor: ¿qué fue lo más importante o más útil que aprendiste hoy?, ¿cuáles son dos preguntas que aún tienes?, ¿qué no quedó muy claro?, ¿de qué quisieras aprender un poco más? etc. Dar un minuto para responder por escrito. Esta actividad obliga a los estudiantes a enfocarse en el contenido y además permite evaluar la actividad o al profesor. También, pueden adelantarse los documentos para el siguiente día y de

⁴⁵ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, *op.cit.* p. 15.

este modo facilitar la discusión dentro del grupo o proveer información y observar qué tanto se comprende el material.

f) Anotaciones en pares: por parejas los estudiantes revisan y aprenden del mismo artículo, capítulo o concepto e intercambian ensayos para su lectura y reflexión, además, examinan puntos clave e identifican ideas divergentes y convergentes, posteriormente, preparan una composición que resume lo trabajado.

g) Mesa redonda: esta actividad es usada para generar ideas o repuestas a una pregunta(s). Cada equipo usa pluma y papel; el profesor pregunta y el primer estudiante escribe una respuesta, la dice en voz alta y pasa el papel al siguiente estudiante que repite el procedimiento. Esto continúa hasta que se termina el tiempo. Los alumnos pueden describir varias alternativas con otro equipo o con toda la clase. La clave es que la pregunta que haga el profesor tenga varias respuestas, asimismo, la interrogante debe relacionarse con la unidad de estudio, pero ser suficientemente fácil para que cada estudiante dé respuesta.

h) Envío de un problema: esta actividad puede ser empleada para lograr discusiones de grupo y revisar el material o soluciones potenciales a problemas.

1. Cada miembro del equipo redacta una pregunta y la escribe en una tarjeta. Después hace la pregunta a los demás miembros.
2. Si la pregunta puede ser contestada y todo el equipo está de acuerdo con la respuesta, la escriben en la parte de atrás de la tarjeta. Si no hay consenso en la respuesta, la pregunta se revisa para poder acordar una respuesta.
3. El equipo escribe una P en el lado de la tarjeta con la pregunta y una R del lado que tiene la respuesta.
4. Cada equipo envía sus tarjetas de preguntas a otro equipo.
5. Cada miembro del equipo toma una pregunta y la lee al grupo cada vez. Después de leer la primera pregunta, el grupo la discute. Si el grupo está de acuerdo con la respuesta, voltean la tarjeta para verificar su respuesta con la de la tarjeta. Si de nuevo se presenta consenso, pasan a la siguiente pregunta. Si no están de acuerdo con la respuesta, el segundo equipo escribe su respuesta en el reverso de la tarjeta como una respuesta alternativa.
6. El segundo equipo revisa y contesta cada pregunta, repitiendo el procedimiento.

7. Las tarjetas de preguntas pueden ser enviadas a un tercer, cuarto, quinto equipo si es necesario.
8. Las tarjetas se regresan al equipo original para su discusión.

Variación de esta actividad:

- 1) Los grupos deciden un problema a considerar o el profesor les presenta uno. Es mejor si cada uno de los equipos considera un problema distinto.
- 2) Se sigue el mismo procedimiento, el primer equipo ofrece una lluvia de soluciones a un problema específico. El problema se escribe en un papel y se anexa a un folder. Las soluciones se listan y se guardan en el folder.
- 3) El folder se pasa al siguiente equipo. Cada equipo genera ideas, por un periodo de 3 a 5 minutos, acerca del problema que recibe, sin importar las respuestas del equipo anterior. Después guarda su solución dentro del folder.
- 4) Este proceso puede continuar pasando el folder a otro equipo. El último equipo revisa todas las soluciones y desarrolla una lista priorizada de posibles soluciones. Esta lista se presenta a toda la clase.⁴⁶

i) Solución estructurada de problemas: el profesor solicita a los estudiantes de un equipo que redacten un problema o él mismo lo proporciona, después, asigna un número a los miembros de cada equipo. Los estudiantes discuten el problema y cada participante se prepara para responder, lo cual implica comprender la respuesta para explicarla sin ayuda de su equipo. El profesor pide a un integrante que responda al llamarle por número.

j) Pensar y compartir en pares: los estudiantes trabajan de manera individual en un problema, después comparan las respuestas con un compañero y sintetizan una solución en conjunto.

k) El solucionador y el escucha: se trabaja en parejas para resolver un problema. Un estudiante actúa como el solucionador de problemas y el otro escucha. El solucionador de problemas verbaliza todo lo que piensa tratando de resolver el problema; quienes escuchan, motivan a sus compañeros a seguir generando soluciones o pistas; en caso de que el solucionador no haya concebido ideas suficientes, los roles se intercambian para el siguiente problema.

⁴⁶ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, *op.cit.* p. 17.

Evaluación de los aprendizajes

Cómo evaluar el trabajo en equipo

Comúnmente, las actividades de AC tienen varios objetivos: el aprendizaje individual, el éxito en el funcionamiento del equipo y un producto colaborativo. Debido a que el apoyo a los compañeros para aprender el material es responsabilidad principal de cada estudiante, la colaboración y valoración individual son dos requerimientos de evaluación en casi todos los proyectos. Esto implica participación en clase, asistencia, preparación individual y de cooperación, al ayudar a los demás a aprender el material del curso.

El profesor observa y monitorea grupos

Observar a los estudiantes permite a los profesores entender la calidad de cada interacción del equipo y de su progreso en la tarea. Cuando se observe a los equipos en clase, se debe buscar equipos que escuchen con atención, de discusión seria y progreso hacia el logro de un objetivo común con la colaboración de todo el equipo.

Utilizar tecnología para registrar las actividades individuales y de grupo. El correo electrónico o programas computacionales de aprendizaje sirven para comunicar el progreso del trabajo, planes y decisiones del profesor. El monitoreo de equipos que se reúnen fuera de clase puede realizarse con base en reportes grupales de avance, minutas de las juntas, avances entregados durante el proyecto. Algunos profesores piden a sus alumnos entregar reportes periódicos para verificar que el equipo cumple con el plan de trabajo y progresa a través de la cooperación de todos. Se puede evaluar individualmente, por equipo o con una combinación de ambos.

Técnicas disponibles para evaluar equipos:

Presentaciones en clase / Presentaciones entre equipos / Exámenes de equipo / Aplicación de los conceptos a una situación / Observaciones de los profesores durante el trabajo en equipo / Evaluación de los demás miembros del equipo, de la contribución de cada uno de ellos para el proyecto / Créditos extra cuando el

equipo supere su evaluación anterior o cuando los miembros de un equipo superen su propio desempeño.⁴⁷

Si se utilizan evaluaciones en equipo, debe asegurarse evaluar el desempeño individual por medio de pruebas, exámenes, tareas, colaboración y contribución al equipo. Para obtener puntos de vista del equipo respecto de su trabajo, después de una actividad de un proyecto pedir a los estudiantes que listen tres cosas que hayan sido de utilidad y una que les gustaría mejorar. Los estudiantes se motivan para analizar los resultados de los miembros del equipo, no sus personalidades, en un esfuerzo por identificar los comportamientos específicos que facilitan el trabajo en equipo y aquellos que lo debilitan. Esta información se comparte con un pequeño equipo o con toda la clase.

Los estudiantes son motivados a ser constructivos, comunicativos, en lugar de emitir juicios del comportamiento. Las típicas respuestas son:

“Creo que es muy útil que Marta traiga varios artículos porque mejora la discusión incrementando la variedad de recursos”.

“Me gusta la forma en que Joel registra nuestros comentarios. Dice exactamente lo que quiero decir, pero de mejor forma que yo”.

“Me siento motivado por la forma en que discutimos un punto continuamente. Me hace sentir que pienso”.

“Me frustró cada vez que nadie llega preparado”.⁴⁸

Los estudiantes también pueden entregar sus listas al profesor, quien analiza la información y la comparte con toda la clase. El profesor puede catalogar las sugerencias para el mejoramiento en dos categorías, comportamientos de los cuales son responsables: el profesor y los estudiantes. Se puede pedir a los estudiantes que llenen formas de evaluación propias y de los compañeros, distribuyendo puntos entre sus compañeros de equipo y escribiendo comentarios confidenciales acerca de la contribución de cada miembro del equipo. El estudiante debe autoevaluarse también con criterios como colaboración, comunicación, ética de trabajo y calidad del trabajo.

⁴⁷ <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, *op.cit.* p. 19.

⁴⁸ Diane Enerson, *et al* “The Penn State Teacher II: Learning to Teach, Teaching to learn.” University Park, PA, The Pennsylvania State University, *cit. in Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>, p. 20.

El Dr. Robin Eanes, de la Universidad St. Edwards en Austin, Texas, usó formas de evaluación de compañeros al terminar una actividad en equipo de un curso titulado Reforma de la Educación en América. Esta forma pedía a los estudiantes que evaluaran aspectos de cada miembro del equipo, de sus habilidades de grupo y conocimiento del contenido en una escala de 0 a 3: inadecuado, aceptable, bueno y excelente. Los estudiantes se evalúan mutuamente en criterios como: habilidades para: emitir opiniones personales y puntos de vista; para defender su punto de vista; para no dominar la discusión; para enseñar el contenido al equipo y cantidad de ayuda ofrecida a los miembros del equipo.⁴⁹

El punto de oportunidad que presenta esta metodología es que no menciona qué parámetros se deben seguir en cuanto al aprendizaje y aprovechamiento en la disciplina o área, si bien las actitudes participativas en el equipo contribuyen en gran medida al aprendizaje de los temas, el aprendizaje individual debe ser medible a través de instrumentos o tareas individuales que contengan los aprendizajes deseados por cada alumno.

Cómo asignar calificaciones

En este apartado la metodología sugiere una estrategia, en la cual los alumnos revisen los errores que señala el profesor y que de estos vayan aprendiendo a través de explicar cómo y por qué llegaron a esas respuestas, el ejercicio se realiza en equipo; posteriormente, se evalúa cómo fue el desempeño individual y de equipo a través de las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo más útil o importante que aprendiste durante la sesión?, ¿Qué dudas tienes aún?, ¿Cuál fue tu contribución para el éxito del equipo?, ¿Qué podrías hacer la próxima vez para asegurar que el grupo funcione aún mejor?, ¿Todos los miembros del equipo participaron?, ¿Todos estuvieron de acuerdo con todas las respuestas?, ¿Todos saben cómo resolver cada problema?, ¿Verificaste con otros equipos tus respuestas?, Lo que más me gustó fue..., Lo hubiéramos hecho mejor si...

Al final, la metodología recomienda usar distintas evaluaciones a lo largo del curso en lugar de enfocarse en una sola evaluación final, y apunta, que cualquier método que sea escogido requiere que el profesor explique las políticas (sus políticas) de evaluación desde el primer día de clase. Sin embargo, la metodología hasta aquí expuesta, bien a bien no responde a interrogantes

⁴⁹ *Ibidem.*

importantes con las que el profesor se enfrenta frecuentemente: ¿cómo transformar los rubros o categorías de evaluación a valor numérico?, ¿bajo qué criterios? ¿Cómo se califican las habilidades?, ¿en relación a qué o a quién se determina que un estudiante ha mejorado o no su desempeño (sus habilidades)? ¿Los estudiantes cómo asumen que sus habilidades han mejorado o no y las evalúan queriendo ser objetivos si está de por medio su calificación? Muchas de las respuestas, en ocasiones, son extremadamente subjetivas, las del profesor y las de los estudiantes. Aunque aún hay vacíos a las respuestas de muchas de éstas y otras preguntas, las cuales abren todo un espacio para el desarrollo de otro tema que no es el objetivo del presente trabajo, sí se puede asegurar que mucho ayuda que el profesor se apegue a un estricto monitoreo individual y grupal desde el inicio del curso, además, del óptimo control o registro de las rúbricas (formatos de evaluación) de los alumnos a ellos mismos como al equipo y de este modo, cotejar que el registro del profesor coincida con el de los estudiantes.

Curso sobre AC en la MADEMS: un modelo de aprendizaje para el CIRLECED

Hasta este punto, se ha citado la metodología que explica de forma general el AC. También es oportuno relatar que esta modalidad se conoció y practicó en un curso intersemestral sobre Aprendizaje Colaborativo.⁵⁰ De esa experiencia, nació la certeza que éste es un cambio de paradigma del modelo de enseñanza tradicional y que al ser ya instrumentado en los CCH's por los ponentes citados al pie de página, animó a instrumentarlo como modelo para la propuesta del CIRLECED ya que el primer objetivo de esta propuesta es fortalecer los aprendizajes adquiridos en los TLRIID I, II y III, por lo cual, más que dar una clase tradicional y repetir temas a los alumnos, se les presentan problemas a resolver, por su parte, los bachilleres basados en sus conocimientos, experiencias y aprendizajes anteriores con la colaboración de sus compañeros y la guía del profesor lograrán solucionar, repasar y fortalecer sus aprendizajes, los cuales promoverán, además de nuevos aprendizajes, una habilidad cognitiva: la metacognición —quizá ya aprenden a

⁵⁰ El curso fue coordinado por el Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez como ponentes el Mtro. Juan Gómez Pérez y el Lic. José Ángel Vidal Mena, además, gracias a las facilidades del Coordinador del Programa, Mtro. Juan Recio Zubieta y al Coordinador de Posgrado, Dr. Guillermo González Rivera en la FES Acatlán, fue una experiencia muy enriquecedora trabajar colaborativamente con compañeros de distintos semestres y de diversas disciplinas.

aprender de forma implícita— la labor del profesor será que los alumnos lo reconozcan, tomen conciencia de ese proceso para que estas habilidades y destrezas les puedan ser útiles en diversas facetas de su vida.

Los jóvenes a lo largo de un semestre, bajo la convivencia con distintos compañeros practican una serie de valores: tolerancia, respeto, responsabilidad, cooperación etc.; se forman en valores a través de actitudes; los alumnos y el profesor tendrán que reconocer el cuándo, el cómo, el dónde, con quién y por qué los valores son importantes o cómo la ausencia de ellos contribuye a la fragmentación del grupo y en terrenos más amplios a la sociedad. Puntualizar los efectos o resultados de las actitudes por parte del profesor a través de ejemplos vividos al interior del grupo y con la propia autoreflexión de los alumnos, se fortalece al alumno para que viva inmerso en valores como el modelo CCH lo sugiere y así formar sujetos de cultura y atender a otro aspecto del quehacer educativo: el aprender a convivir.

Para entender la propuesta CIRLECED de la que se ha hablado desde el inicio: cómo surge, en qué se sostiene y qué se pretende con ella, se invita a continuar con el Capítulo 2.

Capítulo Dos

PROPUESTA DIDÁCTICA DENOMINADA CIRLECED

Glosario

Caracterización. Representación de un actor con la verdad y fuerza de expresión necesarias para reconocer al personaje; el actor se maquilla o viste conforme al tipo o figura que ha de representar.

Círculo de lectores. Sector o ambiente social donde se lee, interpreta, diserta y expone un tema sorteado o previamente determinado; el discurso generado tiene como característica el ir y venir de las opiniones de los integrantes, de moverse en derredor, propagarse, pasando los valores de una persona a otra.

Ensayo Didáctico. Es una interpretación personal de la realidad de cómo el autor analiza las obras con una responsabilidad juiciosa sobre el entorno; es didáctico porque implica poner lo complicado en terrenos sencillos y es de carácter informativo por su agilidad, su sencillez productiva y su comunicación directa.

Propuesta Didáctica. Es el resultado de un conjunto de acciones y pasos que permiten alcanzar un fin, producto de la actividad cotidiana de la enseñanza, de las necesidades y exigencias institucionales y sociopolíticas en las cuales se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje, a favor de la formación del alumnado, que bien pueden ser adoptadas o no por los educadores.

QUÉ SE ENTIENDE POR PROPUESTA DIDÁCTICA

Para iniciar con este capítulo es importante definir ciertos términos o conceptos que serán fundamentales a lo largo de la tesis, esto para fines de enmarcar claramente los objetivos de la misma. El título de esta investigación es “El Círculo de lectores, Caracterización y Ensayo didáctico (CIRLECED), una propuesta didáctica para fortalecer los aprendizajes adquiridos en los TLRIID a nivel medio superior (incluye versión CD). Estudio de caso TLRIID IV del CCH Naucalpan.”

Antes de explicar los componentes del CIRLECED es necesario precisar qué se va entender por propuesta didáctica, ya que además de ser un concepto fundamental de la investigación presente, las diversas fuentes consultadas no definen estas dos palabras como un concepto íntegro, por el contrario, cada uno por separado son polisémicos, por lo tanto, se buscaron los conceptos aislados y de ahí se tomaron aquellas acepciones para la conformación de una definición de propuesta didáctica, cuyo significado debe enmarcar los siguientes cuatro aspectos: 1) el cumplimiento del diseño de un proyecto que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel medio superior, (proyecto de grado MADEMS). 2) Un producto educativo que considere las distintas necesidades de los miembros que la integran: alumnado, profesores e institución, (el CIRLECED). 3) Preferentemente, en beneficio del alumnado, es decir, el objetivo final, (fortalecer los aprendizajes de los TLRIID I, II, III y IV). 4) Ser otro método, proceso o camino opcional para coordinar el proceso educativo del TLRIID IV, (propuesta).

Con base en ello, el diccionario define la palabra *propuesta* como: “Proposición o idea que se manifiesta y propone a uno para un fin.”¹ Esta denotación lleva directamente a la acción de *proponer* y proponer es “Manifestar con razones una cosa para conocimiento de uno o para inducirle o adoptarla. Determinar, hacer o no una cosa. En las escuelas presentar argumentos en pro y en contra. Consultar o presentar a un par un empleo o beneficio. [...] Hacer una proposición.”² En otras definiciones también aparece proyecto como sinónimo de *propuesta*. En

¹ Nuevo diccionario ilustrado SOPENA de la lengua española, Barcelona, Ed. Ramón Sopena, 1980. p.817.

² Diccionario Hispánico Universal. Ed. W. M Jackson, Inc. México, 1968. p. 1165.

ambos vocablos destaca el prefijo *pro* que puede significar por, provecho, ventaja, adelante, a favor.³ Por otro lado, está *didáctica* como el arte de enseñar.⁴

La didáctica es una disciplina y un campo de conocimiento que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumnado, el cometido de la didáctica debe ser el de establecer teorías sobre práctica educativa y sus problemas que faciliten la construcción personal del conocimiento profesional, este conocimiento será en parte experiencia (personal y práctico), en parte teórico; en parte, producto de la actividad cotidiana de la enseñanza y, en parte, de las necesidades y exigencias institucionales y sociopolíticas.⁵

De este modo, de las acepciones anteriores, la definición operativa queda de la siguiente manera; integrada por los cuatro componentes enumerados un párrafo arriba: propuesta didáctica es el resultado de un conjunto de acciones y pasos que permiten alcanzar un fin, producto de la actividad cotidiana de la enseñanza, de las necesidades y exigencias institucionales y sociopolíticas en las cuales se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje, a favor de la formación del alumnado, que bien pueden ser adoptadas o no por los educadores.

Atrás de una propuesta didáctica está la necesidad de mostrar otra opción de cómo mejorar o garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se trata de mejorar, es porque la inquietud muchas veces surge cuando el profesor se cuestiona y reflexiona sobre su propio quehacer docente, cuando sus resultados no son los deseados ni esperados, ni tampoco se cubren las expectativas que espera la institución educativa ni la sociedad de los jóvenes que se educan, por lo que es necesario cambiar, mirar con otros ojos o moverse, situarse para ver desde otra perspectiva la tarea educativa: cambiar, modificar, reinventar, crear, probar, promover, en conclusión, atreverse a proponer y trabajar.

Trabajar para incorporar el cúmulo de experiencias horas aula y fuera de ellas, la literatura especializada del área, los cursos teórico-prácticos acumulados, la observación de los estudiantes y las necesidades cambiantes que demanda la institución y la sociedad con base en los aprendizajes

³ Nuevo Espasa Ilustrado, España, Espasa, 2003, p.1400.

⁴ Diccionario Hispánico Universal. *op. cit.* p. 394.

⁵ Manual de la educación, España, Océano, 2002, pp. 56-57.

y/o contenidos que, se deduce, deben saber los estudiantes y la forma en cómo acceden a ellos; éstos son un conjunto de factores que aparentemente no se ven, pero están presentes cuando se diseña una propuesta didáctica.

Por otro lado, en un panorama óptimo, de garantía de resultados académicos, una propuesta didáctica implica que es eficaz en la medida que ha sido bien diseñada y bien instrumentada porque da los resultados esperados, así, otras propuestas didácticas deberán ser diseñadas bajo la misma organización.

ORIGEN DE LA PROPUESTA

La propuesta nace a raíz de traer a la mente aquellos momentos vividos en la escuela, de esas experiencias que se quedan marcadas en la memoria, porque ahora, permiten descubrirse como estudiante, conocer de lo que se es capaz de aprender, descubrir y desarrollar, ciertas habilidades que quizá no estaban desarrolladas o inclusive, se ignoraba que se poseían.

Una de esas experiencias fue la vivida en la clase de entrevista, cuando en la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva en la ENEP Aragón en aquella asignatura se experimentó un proceso que se rememora de la siguiente manera:

La idea en principio nos pareció un poco descabellada, sin embargo, conforme fueron pasando los días y me fui sumergiendo en la vida del personaje que elegí, muchas de esas fantasías que veía en sus cuentos fueron tomando sentido; más y más quería saber de su vida y me devoré su biografía —en la medida en que las otras tareas me lo permitían—, mientras tanto, imaginaba cómo yo, podría encarnar al personaje, más cuando pensaba, «cómo fui a elegir a un hombre, de saber lo que el maestro tenía planeado para nosotros hubiese por lo menos elegido a una mujer...» bueno, demasiado tarde para cambiar de opinión.

En fin, los días transcurrieron y el gran momento se acercaba. El salón de pronto se transformó en un ir y venir de compañeros que cargaban además de sus mochilas, ganchos con diferentes tipos de vestuario, sombreros, bigotes y barbas postizas así como pelucas, por si fuera poco, algunos equipos lograron hacer una escenografía que ambientara su representación...

Hoy que han transcurrido los años, aún sigo recordando la experiencia y me resulta muy gratificante, ¿cuántos de mis compañeros no habrán vivido la primera y quizá la última experiencia de caracterizar a un personaje? olvidarnos por un momento de que éramos estudiantes, para pasar a ser escritores, cantantes, líderes espirituales, pintores, músicos... ¿Cuántas habilidades se pusieron en juego en ese momento por parte de todos? los que en un momento fueron actores caracterizaron, dramatizaron, representaron otro papel; en otra oportunidad, los espectadores escuchamos, observamos, nos remontamos a un pasado en un presente.

El escuchar, el hablar, quizás las hacíamos a diario, pero esa vez fue diferente; no escuchábamos a la compañera Judith Ramos, ahora, veíamos encarnar en ella a Frida Kahlo gritando su dolor físico y el dolor de su alma. Y ahí estábamos Edgar Allan Poe y Oscar Wilde reunidos en un salón. Me pregunto ahora ¿si la fantasía de ambos escritores hubiera dado para tanto e imaginarse que más de un siglo después unos jóvenes los reunirían para confrontarse y ventilar lo que en vida no hubieran hecho jamás?⁶

Diecisiete años después, este ejercicio didáctico —y estudiar una maestría en docencia— sirvieron de alicientes para crear una propuesta didáctica, es decir, desarrollar y complementar de tal manera el ejercicio que permitiera ser instrumentado en el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV (TLRIID), último nivel de la asignatura, en la que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades tienen la oportunidad de aprender, recordar, aplicar, fortalecer, inclusive, de conocer qué ignoran.

QUÉ ES Y CUÁL ES EL PROPÓSITO DEL CIRLECED

CIRLECED es el acrónimo que se desglosa en Círculo de Lectores (CirLe), Caracterización (C), Ensayo Didáctico (ED). Esta triada responde a la idea de sugerir a los profesores del TLRIID IV, cómo lograr conjuntar los componentes indisociables de los que habla la propuesta del CCH de enseñar a aprender: habilidades intelectuales, conocimientos disciplinarios, actitudes y valores.

Ya se dijo en el primer apartado qué se entiende por propuesta didáctica, sin embargo, vale la pena detenerse un poco más en su concepción epistemológica. Si se señaló que propuesta didáctica es “el resultado de un conjunto de acciones y pasos que permiten alcanzar un fin...” fue

⁶ “Entre el círculo de lectores y el ensayo está el drama”, ensayo de autoría propia realizado para la asignatura de Didáctica de la disciplina II, impartida por la Mtra. Arcelia Lara Covarrubias en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Español), abril 2006. p.2.

porque también se pensó en el concepto de método, el cual es un “conjunto ordenado de operaciones mediante el cual se proyecta lograr un determinado resultado”⁷, por tal razón, debe quedar claro que el CIRLECED concebido como un todo es un método, mas cabe señalar que algunos autores actuales son contrarios a considerar método como algo fijo, basado en la búsqueda de lo correcto y lo bien hecho, y con una visión única de la persona y la realidad. “Estos autores prefieren hablar de metodología pluralista en vez de método, ya que esta pluralidad permite diversos caminos para llegar al fin propuesto.”⁸

Al abordar el estudio de la metodología hay que distinguir entre método de investigación y método didáctico. Mientras la metodología de la investigación intenta perfeccionar o enriquecer el acervo cultural y científico de la humanidad, la metodología didáctica intenta transmitir, capacitar y proporcionar técnicas para dominar ese patrimonio. [...] En el método didáctico no existe, como a veces se ha pretendido, una única y sistemática secuencia de fases ni un único método. En la relación didáctica, la mayoría de los métodos van de lo más simple a lo más complejo (deducción), de lo concreto a lo abstracto (inducción), de lo conocido a lo desconocido y de lo inmediato a lo lejano.⁹

La divergencia que presentan las distintas clasificaciones de los métodos didácticos demuestra la falta de unificación de criterios respecto del método didáctico. La mayoría de los autores de obras de didáctica no se definen a la hora de diferenciar métodos y técnicas didácticas, pero coinciden que para hablar de método y de su clasificación hay que referirse a unos modelos de aprendizaje estructurado adecuados al proceso psicológico y formativo del sujeto, y que será la práctica educativa la que determinará, a través de la experimentación, las técnicas didácticas idóneas.¹⁰

El CIRLECED tiene ese carácter de método didáctico o metodología pluralista, pues de acuerdo con el proceso que implica cada componente (Círculo de Lectores, Caracterización y Ensayo Didáctico) el alumno pasa por una combinación de acciones. En el CIRLECED como un todo, el alumno va gradando su esfuerzo, va de lo más simple a lo más complejo y a su vez de lo concreto a lo abstracto, de acuerdo a las técnicas didácticas y a las estrategias metodológicas empleadas. Debido a esta diversidad de posibilidades por donde puede operar el CIRLECED se

⁷ Manual de la educación, *op. cit.* p.130.

⁸ Manual de la educación, *op. cit.* p. 135.

⁹ Manual de la educación, *op. cit.* p. 136.

¹⁰ Manual de la educación, *op. cit.* p. 137

decidió dejarlo como un modelo didáctico, el cual no se restringe a adoptar un sólo método. Entendiendo como modelo la “forma que uno se propone y sigue en la ejecución de una cosa.”¹¹

En cuanto a las técnicas, es conveniente también mencionar que si el método se define como un camino para llegar a un fin, técnica incluye una serie de reglas mediante las que se consigue algo. Visto así, la técnica es indispensable para el método y forma parte de él. El hecho de que ambos conceptos se definan de una manera similar ha hecho que muchas veces se confundan. Las técnicas didácticas constituyen el conjunto de recursos y estrategias metodológicas que utilizan los docentes en la práctica educativa. Por lo tanto, lo desarrollado en el Capítulo 3 son precisamente las técnicas didácticas y estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje para completar la propuesta didáctica CIRLECED. Propuesta que sugiere a los profesores del TLRIID IV, cómo lograr conjuntar los componentes indisolubles de los que habla la propuesta del CCH de enseñar a aprender: habilidades intelectuales, conocimientos disciplinarios, actitudes y valores*.

El propósito del CIRLECED es el de instrumentar un modelo didáctico para afianzar o fortalecer los aprendizajes adquiridos en los tres niveles anteriores al TLRIID IV del nivel medio superior. Aprendizajes que promueve la filosofía del CCH de construir, enseñar y difundir el conocimiento para ofrecer la formación que requiere el alumnado y logre llegar con éxito a sus estudios de licenciatura. Para aquellos jóvenes que por diversas causas, desafortunadamente no sigan estudiando, tendrán que limitar sus estudios al bachillerato, por lo cual es importante darle al alumno las herramientas mínimas para que se enfrente a la búsqueda de un trabajo.

El lector se preguntará, ¿por qué esa triada de círculo de lectores, caracterización y ensayo didáctico? Debido a que el CIRLECED considera en su conjunto las cuatro habilidades que se desarrollan en los semestres anteriores: escuchar, hablar, leer y escribir. Al círculo de lectores le corresponde, leer-escuchar-hablar; a la caracterización hablar y escuchar, para lo cual el alumno habrá tenido que leer y escribir su propio diálogo o guión teatral; en cuanto al ensayo didáctico le corresponderá el leer y básicamente el escribir. Cabe agregar que la propuesta CIRLECED añade

¹¹ Nuevo diccionario ilustrado SOPENA de la lengua española, *op.cit.* p.692.

* *Vid. Supra.* Véase Capítulo 1.

otra habilidad: dramatizar y es ésta su principal aportación: actuar; con ella se fomenta más la parte afectiva y la relación con el otro.

Como se ha mencionando son tres áreas básicas que componen el CIRLECED: círculo de lectores, caracterización y ensayo didáctico y cada una cubre o abarca habilidades cognitivas específicas con propósitos muy particulares, de este modo, la suma de cada área y de sus propósitos pretenden dar por resultado una competencia comunicativa.

CÍRCULO DE LECTORES

En la primera unidad del programa del TLRIID IV se titula “Círculo de lectores de textos literarios” que tiene como finalidad:

Crear las condiciones necesarias durante el curso, que den continuidad al proceso de información de los alumnos como lectores autónomos de textos literarios con los que se ha trabajado durante los semestres anteriores. Para consolidar autonomía como lectores literarios, es útil la información de círculos de lectores donde los alumnos puedan ejercitar su libertad de elegir qué leer, integrarse a un grupo de lectores con fines comunes, donde se puedan comprometer con sus compañeros para compartir sus experiencias y buscar los elementos necesarios para socializar la experiencia lectora.¹²

Como la idea de esta propuesta didáctica es respetar en gran medida el programa del curso, para ese semestre, se retomó la estrategia metodológica que es en sí misma el círculo de lectores, por tanto, definir lo que es éste no fue tarea fácil, ya que no se encontró una definición acabada o respaldada por un autor específico, aunque el programa del TLRIID IV la deja entrever. Sin embargo, una vez más para los fines que aquí convienen es importante establecer el concepto de círculo de lectores, por lo que se construyó una definición operativa de ésta, primero por separado cada uno de sus componentes: círculo y lectores para posteriormente unirlos en un concepto.

¹² Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 4. Colegio de Ciencias y Humanidades, p.3.

En una de las acepciones que da Martín Alonso sobre círculo cita: “Casino, club. Sector o ambiente social: círculos financieros y políticos.”¹³ La palabra *circular* da un acercamiento más preciso de lo que se quiere retomar y define: “Concerniente al círculo. De figura de círculo. Moverse en derredor. Ir y venir. Transitar. Propagarse de unos a otros. Partir de un centro de órdenes circulares. Salir una cosa por una vía y volver a otra. Com. Pasar los valores de una persona a otra.”¹⁴

En cuanto a la definición de lector la Real Academia Española señala: “del latín *-ōris*. adj. que lee. 2 El que en las comunidades religiosas tiene el empleo de enseñar filosofía, teología o moral. 3 Clérigo que en virtud de su orden se empleaba antiguamente en enseñar a catecúmenos y neófitos de la escritura sobre lo que el obispo iba a predicar a los fieles.”¹⁵

Para el propósito de la definición del círculo de lectores todavía es más preciso definir el concepto de lectura de ahí tenemos: “Acción de leer. 2 Obra o cosa leída. [...] 4 Interpretación del sentido de un texto según sus valores y estudio de él según sus variantes. 5 Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado.”¹⁶ Con base en los anteriores definiciones, se entiende por círculo de lectores: sector o ambiente social donde se lee, interpreta, diserta y expone un tema sorteado o previamente determinado; el discurso generado tiene como característica el ir y venir de las opiniones de los integrantes, de moverse en derredor, propagarse, pasando los valores de una persona a otra.

En ese ir y venir de opiniones, se debate, se confrontan los lectores y se ponen a prueba ideologías y creencias por lo que suelen avivarse los ánimos, removerse las emociones es así como el ser tolerantes, solidarios y participativos son actitudes que reflejan los valores de los participantes. Compartir experiencias acerca del libro o del autor es una oportunidad para que el profesor promueva estas acciones y cree ambientes de hablantes y escuchas.

¹³ Alonso Martín, *Diccionario del Español Moderno*, p. 241.

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, p. 791

¹⁶ *Ibidem.*

Hace miles de años, antes de la invención de la escritura, la memoria fue durante mucho tiempo la herramienta más poderosa. Gracias a ella, se lograron transmitir muchos conocimientos y la historia misma, apoyada en gran medida por jeroglíficos, pinturas rupestres y ciertos códices. Sócrates fue un gran sabio, pero se sabe de su sabiduría gracias a su discípulo Platón, quien reprodujo en sus escritos gran parte de la filosofía de su maestro por lo cual se demuestra que el discípulo poseía muy buena memoria además de ser un gran escucha. En algunas tribus —casi siempre— el anciano de la comunidad o de la tribu, era considerado también como sabio, hombre de vasta experiencia en varios temas medicina, cacería, pronóstico del clima, estrategia militar, etc., alrededor de él se reunían a escuchar su plática, en círculo, que por cierto, en términos de diseño, el círculo sugiere paz, protección y seguridad, así, nadie queda al final y nadie queda al inicio es una forma de estrechar lazos: de comunicarse; por esa razón —quizá— era tan importante para el rey Arturo reunirse con los caballeros de su corte y discutir temas de suma trascendencia en una mesa redonda o, como se hace en el hogar, alrededor de la mesa se intercambian gratos y espinosos temas de familia.

Mas, ¿no serían éstos, los primeros antecedentes del círculo de lectores? porque en más de un sentido, leer no es sólo descifrar letras sobre un papel, leer es una forma de interpretar la vida, es darle lectura al actuar y al proceder de la naturaleza; cada persona ejerce su propia lectura a partir de la escucha y observación atenta. Puede ser que esta habilidad (escuchar) estuviera muy desarrollada en ese entonces, pero tal vez fue con la impresión en serie de los libros, cuando se dio la oportunidad a más gente de ser autodidacta, de adquirir por ella misma y ante los otros el conocimiento, en consecuencia, este nuevo individuo lector logró convertirse en contrincante del sabio, pero también en su ayuda.

El libro y la lectura son herramientas que vinieron a revolucionar el pensamiento y el comportamiento del hombre, en sentido metafórico se podría decir que la memoria se confió más a la escritura, se archivó —gran parte— en un libro, para algunos este fue el peor de los inventos en detrimento de la memoria, sin embargo, lo mismo se podría decir en estos tiempos de muchos inventos tecnológicos. No obstante, la lectura es un placer su contenido es una oportunidad para

reunir a sus lectores en torno a ella y el aula escolar es un amplio espacio para invitar a los chicos a leer.

Motivar a los jóvenes a leer no es siempre un camino fácil, una opción podría ser invitarlos a descubrir qué relación similar guardan la conformación de un libro-obra con la de una persona. De entrada, se diría que ambos se constituyen por forma y contenido. El libro es la forma, la obra es el contenido, la cual “se construye [...] a partir de un campo complejo de discursos”¹⁷. Esta breve cita de Foucault hace pensar que una obra es muchos discursos que se pueden desmembrar; las personas son así la conformación de varias experiencias de vida, vivida y leída: son un todo de otras partes; el libro es forma es el cuerpo de la persona, lo tangible; la obra es contenido es su espíritu, su pensamiento, lo abstracto e intangible pero presente. La obra y la persona son intertextualidad por todas esas relaciones con los otros participantes en el discurso que lo sostienen a lo largo de su existencia. Los diferentes roles o papeles que cumple un libro-obra y una persona en la vida, confirman que ambos son actores sociales en constante interacción y ante tanta diversidad un ser y un libro, son muchos en uno mismo.

Existen tres tipos de ejercicios, en relación con el otro indispensables para la formación del joven, Michel Foucault enumera:

1. El ejercicio del ejemplo: el ejemplo de los grandes hombres y de la tradición como modelo de comportamiento.
2. El ejercicio de la capacitación transmisión de saberes, comportamientos y principios.
3. El ejercicio del desasosiego, de ponerse al descubierto: enseñanza socrática. Estos tres ejercicios reposan sobre un determinado juego de la ignorancia y de la memoria. La ignorancia no es capaz de salir de sí, y entonces es necesaria la memoria para llevar a cabo el paso que va de la ignorancia al saber, paso que se produce siempre gracias a la mediación del otro.¹⁸

El autor se refiere aquí a la mayéutica socrática en la que gracias a la función de partera que cumple el interlocutor vamos dando a luz a un nuevo conocimiento.

¹⁷ Michel Foucault, La arqueología del saber. p. 37.

¹⁸ Michel Foucault, Hermenéutica del sujeto. pp. 55-56.

Apoyado en el punto número uno —el ejemplo de los grandes hombres y de la tradición como modelo de comportamiento— el CIRLECED propone la lectura de biografías de personajes históricos. La tesis de esta investigación sostiene que la lectura de la biografía de un personaje que el alumno elija libremente, permite no sólo fomentar la lectura sino que se amplíe su cultura general; también lograr conocer ejemplos de vida. Como profesores o padres cuando está en una vocación del educar ¿por qué no motivar al joven a través del arte a reconocerse? Se verá más adelante cómo la caracterización acerca a los alumnos a estos propósitos.

La lectura y sus beneficios

Delia Lerner en su libro *Leer y escribir en la escuela* menciona que la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa —entre otras cosas— que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible re-presentar en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social.¹⁹

De este modo se responderá a un propósito didáctico en el que se deberá enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Y como propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno.

Lerner continúa y apunta que se trata entonces de poner en escena ese tipo particular de situaciones didácticas que Brousseau²⁰ ha llamado “a-didácticas” porque propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro —aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje— no

¹⁹ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela*, p.126

²⁰ Guy Brousseau, “*Fondements et methods de la didactique des mathématiques*”, cit. in *Recherches en didactiques de mathematiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, vol. 7, núm.2. 1986 cit. in Delia Lerner, (*op. cit.*)

explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema)* y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. En el caso de la lectura (y la escritura), los proyectos de interpretación-producción organizados para cumplir una finalidad específica —vinculada en general con la elaboración de un producto tangible—, proyectos que son ya clásicos en didáctica de la lengua escrita, parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a la lectura.

La autora señala que dichos proyectos deben dirigirse al logro de alguno (o varios) de los propósitos sociales de la lectura: leer para resolver un problema práctico (hacer una comida, utilizar un artefacto, construir un mueble); leer para informarse sobre un tema de interés (perteneciente a la actualidad política, cultural, etc., o al saber científico); leer para escribir, es decir, para profundizar el conocimiento que se tiene sobre el tema del artículo que uno está escribiendo o de la monografía que debe entregar; leer para buscar informaciones específicas que necesitan por algún motivo la dirección de alguien o el significado de una palabra, por ejemplo. Sin descartar quien lea por simple placer.

En cuanto a los proyectos vinculados con la lectura literaria —aspecto más relacionado al objetivo del CIRLECED— Delia Lerner comenta que se orientan hacia propósitos más personales: se leen muchos cuentos o poemas para elegir aquellos que se desea compartir con otros lectores; se leen novelas para internarse en el mundo de un autor, imaginarse como el personaje protagonista —anticipando, por ejemplo, el razonamiento que permitirá al detective resolver un nuevo caso— o para vivir excitantes aventuras que permiten trascender los límites de la realidad cotidiana.

Este último proyecto es el que persigue el CIRLECED, al caracterizar a un personaje histórico, rebasar los límites de la realidad y jugar con la imaginación en un tiempo presente, regresar a los

* Es parte de lo que se busca al utilizar el ABP en las estrategias didácticas del Capítulo 3.

protagonistas de la historia, más de este aspecto, se tratará ampliamente en el apartado sobre la *Caracterización un espacio lúdico de aprendizaje*. Por ahora, se retoma a Solé cuando observa:

si el objetivo de la lectura es obtener información general sobre la actualidad nacional, el lector opera en forma selectiva; lee los titulares de todas las noticias y los copetes de las más importantes (para él), pero se detiene sólo en aquellas que le conciernen directamente o le interesan más; cuando el objetivo de la lectura es resolver un problema práctico, el lector tiende a examinar escrupulosamente toda la información provista por el texto, ya que esto es necesario para lograr poner en marcha el aparato que quiere hacer funcionar o para que el objeto que está construyendo tenga la forma y las dimensiones adecuadas... Cuando el lector se entrega a la lectura literaria, se siente autorizado —en cambio— a centrarse en la acción y saltar las descripciones, a releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes, a dejarse llevar por las imágenes o evocaciones que la lectura suscita en él [...] ²¹

Es una experiencia muy enriquecedora llevar al aula una variedad de lecturas libros y revistas de todo tipo, periódicos, suplementos y dejar que los alumnos observen, hojeen varios textos y decidan cuál quieren leer que lo hagan y después que contesten seis preguntas básicas: qué, quién, cuándo, cómo, dónde y por qué, posteriormente, cada alumno pasa al frente y expone dichas preguntas, el resultado es muy satisfactorio y todos aprenden de todo un poco, de este modo se viven varias de las experiencias que las autoras señalan.

Víctor Rascón Banda, también comenta con precisión los beneficios de la lectura y retrata muchas de las experiencias que como maestros se observan en las aulas, cuando los chicos externan en sus exposiciones individuales sobre la lectura de algún texto o en los círculos de lectores que se crean en el aula o en sus reportes de lectura:

Un país que lee, tiene una sociedad más crítica, más democrática, más participativa y a nosotros los seres humanos la lectura nos hace menos tristes, menos solitarios, más felices; podemos viajar a otros mundos, abrir puertas al universo, podemos sentirnos acompañados, podemos satisfacer esa ansia que tiene uno a veces, esa desesperación que la vida nos da; se refugia uno en el libro y empieza a conversar, empieza a viajar hacia adentro y hacia fuera [...] Yo creo que tiene razón Gabriel

²¹ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona. Grao. 1993 cit. in Delia Lerner, *op. cit.* pp. 127-128.

Said cuando escribe un epígrafe que tiene por ahí: “los libros no sirven para nada, excepto para hacernos más felices.” *

Víctor Hugo Rascón comenta todo lo que se puede aprender, sentir, pensar a partir no sólo de los textos literarios sino los científicos, los informativos, los filosóficos todos aquellos que nos llenan el alma, el espíritu, esas emociones son las que se deben intentar, por lo menos despertar en los alumnos. Ésos son los temas que animan los círculos de lectores, los que acercan a los sujetos en el momento de compartir sus experiencias y levantan emociones y críticas; lecturas que despiertan a los alumnos a las siete de la mañana o a las tres de la tarde en el aula “ceceachera” si al finalizar la clase, el profesor logró en sus alumnos animar alguna actitud de las anteriores podrá sentirse satisfecho por sembrar semillas de interés por la lectura.

Compartir lo que se lee

En el apartado de Círculo de lectores se da su definición operativa, en ella, se destacan tres conceptos clave directamente relacionados con los componentes de la cultura básica: interpretar, discurso, valores, es así como el círculo de lectores cumple como una estrategia completa en este modelo educativo, ya que el alumno elige lecturas que después lleva a una mesa de discusión donde el discurso oral y el género narrativo hacen posible que se organice la forma en que se piensa e interactúa unos con otros; Elinor Ochs señala que “la narrativa comprende un enorme espectro de formas discursivas que incluyen géneros tanto populares como cultos, además, la forma más importante y universal de la narrativa no es producto de la musa poética, sino de la conversación corriente.”²²

El relato se construye, la conversación sólo es posible a través del interactuar con el otro, varios autores señalan que es gracias a una coautoría como existe el relato y lo hace evidente las preguntas y respuestas de los interlocutores.

* Extraído del programa: El debate, pensar México con Andrés Roemer y Carolina Rocha. Tema: “*Fomento a la lectura*”. Proyecto 40. Octubre 30, 2006.

²² Elinor Ochs, Narrativa, El discurso como estructura y proceso, Van, Dijk, Teun A. (compilador). p. 271.

El círculo de lectores permite ejercer la narrativa y ésta a su vez como anfitriona de una variedad de géneros. Los alumnos a través de la narrativa entrelazan discursos descriptivos, dibujan con palabras acontecimientos, lugares reales o ficticios; describen tiempos, épocas, personajes y sentimientos; cambian e intercambian pensamientos y transitan del discurso expositivo al argumentativo.

En un trabajo guiado en el que el círculo de lectores se practica de forma continua, en el cual previamente leen o bien se lee en el aula y después se interactúa, se discute sobre el tema o se coincide; el profesor debe verificar que cada alumno tenga tiempo para exponer sus ideas y argumentarlas, en éste la narración pueda ser una simple crónica de sucesos o una versión que contextualiza esos sucesos al intentar explicarlos y persuadir a otros de su relevancia argumentativa, es decir, se pasa de un proceso mental a uno emocional.

En el círculo de lectores las ideologías y las creencias brotan —se asoman por lo menos— de ahí uno se conoce y reconoce en el otro, pero también se desconoce y limita, se detiene, es entonces cuando se percata de que los valores lo mantienen a uno tolerante, respetuoso y solidario hacia el grupo. Por tanto, a través del círculo de lectores puede realizarse una amplia gama de actividades lingüísticas, intelectuales, emocionales y actitudinales que contribuyen directamente al aprendizaje individual y de grupo.

En el aula se ha observado que compartir lo que se lee permite al alumno en su aprendizaje individual: verificar o reafirmar sus ideas; cambiar o modificar su punto de vista; ampliar su cultura general; desarrollar la habilidad de la expresión oral y construir su propio pensamiento. En lo grupal, los aprendizajes de los alumnos se integran al grupo al hacerse presente en la oralidad; exponen sus acuerdos y discrepancias respecto de un tema; conocen al otro a su compañero(s), éste a su vez se reconoce en el otro; así, logran ganar adeptos o sumar contrarios; algunos ganan el reconocimiento de otros (desarrollo de la autoestima, lo cual contribuye a su aprendizaje individual); participan en equipo: resuelven problemas, diseñan proyectos y los consolidan; desarrollan la escucha atenta y hay quienes de manera total o parcial modifican actitudes.

Aun cuando la disertación de las lecturas pueda provocar momentos de debate y enfrentamientos entre el grupo, el alumno guiado convenientemente por el profesor, logra ser tolerante a la diversidad de opinión.* ¿Cuántos maestros habrá que tienen miedo de provocar debate entre sus alumnos? Varios, seguramente, por temor a no controlar los ánimos ahí generados. No hay por qué temer, los jóvenes quieren expresarse sólo basta con invitarlos: pueden coparticipar como moderadores en la clase.

A veces es difícil como profesores dejar de ser los protagonistas del aprendizaje, se debe buscar de cuando en cuando abandonar el lugar del frente e integrarse y compartir desde el centro lo que el maestro también lee, hay que formar círculos: es mejor un combate de ideas en el aula que un combate de cuerpos en la guerra.

CARACTERIZACIÓN UN ESPACIO LÚDICO DE APRENDIZAJE

¿Por qué no motivar al joven a través del arte a reconocerse? Pregunta formulada en el último párrafo del apartado Círculo de lectores a la que se prometió dar respuesta. Ese es precisamente el siguiente paso que propone el CIRLECED, llevar a los alumnos a la práctica de nuevas habilidades: la dramatización, habilidad que no se hace explícita para el modelo educativo del CCH, no obstante, el CIRLECED la toma en cuenta como otra habilidad que posee el chico, quien aún no lo sabe y por supuesto todavía ni la desarrolla ni la explota, en consecuencia no la aprovecha para fines educativos o de aprendizaje. Elinor Ochs también agrega que:

Las narraciones orales y escritas son las más corrientes. Las representaciones dramáticas de acontecimientos por medio de movimientos del cuerpo y expresiones faciales pueden ser un vehículo narrativo aun más básico, si se consideran la historia, la ubicuidad y el atractivo de la actuación.²³

* “Disentir es un acto de libertad; coincidir es un acto de inteligencia” Juan Ramón de la Fuente en la entrega del Premio Universidad Nacional 2006, Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos. Teatro Juan Ruíz de Alarcón, Ciudad Universitaria. 23 de octubre 2006.

²³ Elinor Ochs, *op. cit.* p. 272.

Para complementar y vivenciar lo propuesto por Foucault se retoma nuevamente: “El ejercicio del ejemplo: el ejemplo de los grandes hombres y de la tradición como modelo de comportamiento.” Para el CIRLECED no basta con que el joven se quede en la lectura y el intercambio de ésta, sino aprovechar algunas de las posibilidades que el teatro ofrece. Héctor Azar*, sostenía que el teatro es la suma de todas las artes: dibujo + pintura + escultura + arquitectura + danza + música + literatura = teatro, pero es también una síntesis de lo que es vivir.

El teatro recrea el mundo mediante un *tiempo*, un espacio y una acción a las que llama «las tres unidades áticas». El teatro tiene como punto de partida la literatura y en todas las culturas se meció en la misma cuna que los ritos religiosos. Para tratar de entender el mundo y la vida el hombre creó los dioses y con ello las creencias metafísicas que le sirven para protegerse, sentirse defendido, a salvo. (Aun el ateísmo es una forma de religión protectora, pues religión viene de *religare*: reunir, integrarse).²⁴

La representación de una cacería que ayudó a los primitivos a tener valor y astucia ante fieras, la máscara para engañar a los malos espíritus que traían desgracias o enfermedades, acompañadas de danzas y música, fueron a la vez ceremonias con sentido mágico y los primeros actos teatrales. “Los hombres se disfrazan entonces de animales, se revisten de una piel, se cubren la cabeza con una máscara esculpida, imitando, caracterizados de esta manera, los movimientos del animal que representan: su paso, su rugido, su manera de conducirse. Así comenzó en todas partes el teatro”.²⁵

Así por ejemplo, la misa católica es una de las sublimes expresiones teatrales pues cuenta con un actor (el oficiante), una acción (representación de la pasión de Cristo), un público (la feligresía), un rito y un fin pedagógico determinado o enseñanza, además de un conflicto (el bien contra el mal), es decir, todos los elementos del teatro.

* (1930-2000) dramaturgo universitario creador del Centro Universitario de Teatro (CUT). Además, creó el movimiento Teatro en Coapa y ganó el premio Mundial de Teatro Universitario en 1960.

²⁴ *Introducción, Arte: conocer para apreciar*. Plan de desarrollo 2005-2009 Año 4, Núm. 4. FES Acatlán, Coordinación de Difusión Cultural. p.3.

²⁵ G. Baty, y R. Chavance, *El arte teatral*, p. 22.

En la teoría de Azar, todo espacio vital es espacio teatral, donde transcurre la vida puede transcurrir el teatro. Para ser buen actor se requiere ser buena persona, (constructiva, no destructiva), pues su función es decirle al público cosas que le ayuden a vivir mejor. Por eso el teatro es sagrado desde su origen y tiene un final ritual. Y por eso también es una actividad perseguida durante siglos y el actor es un hombre privilegiado que mantiene diálogo con los dioses.²⁶

Moliere sostenía que el teatro es el oficio de Dios: crea seres, épocas, valores y conflictos por el lapso de una o dos horas, durante el cual los actores y el público establecen el acuerdo tácito de creer la ficción que ocurre en el escenario. Bajo este acuerdo el CIRLECED considera que debe intentarse esta actividad con lo jóvenes por lo que para el TLRIID IV retoma a la literatura y al teatro: su fin pedagógico y la caracterización, de este último aspecto es muy importante destacar que la propuesta no pretende crear actores o actrices, ni mucho menos le interesa evaluar los dotes histriónicos que desarrolle cada alumno, su fin es simplemente despertar la habilidad de actuar, que sepan los estudiantes que comunicarse va más allá de la oralidad: el lenguaje no verbal, los gestos, los ademanes, el vestuario, los sonidos comunican.

El anterior ejercicio hace que el alumno se reconozca como un individuo, quien posee la capacidad de desdoblarse en otros individuos que habitan dentro de él o bien a quienes adopta como suyos, de ahí la idea de representar al personaje histórico que ya leyeron, lo comentaron, lo imaginaron y que de algún modo si lo eligieron libremente es porque despierta curiosidad.

Al formarse equipos de “actores” se da pie al Aprendizaje Colaborativo, pero sobre todo la práctica de valores, porque la libre elección del personaje, después lo puede llevar a convivir con otros compañeros que eligieron un personaje de la misma disciplina u oficio, y resulta que es el compañero con quien no simpatiza, es ahí cuando los valores y actitudes entran en juego.

²⁶ *Introducción, loc. cit.*

La caracterización y sus beneficios

Cuando en el modelo educativo del CCH sostiene que el alumno debe aprender a hacer, se refiere a practicar ciertas habilidades dentro del aula, espacio que se convierte en una especie de laboratorio, debido a esa parte experimental en la que los conocimientos se combinan para desarrollar actividades a priori, posibles situaciones reales, representar roles y asumirlos de manera consciente, este aprender a hacer irá estrechamente relacionado con el aprender a ser puesto que el joven desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad ética, es decir, las habilidades, destrezas pero sobre todo, la práctica de actitudes y el reconocimiento de las mismas para hacerlas conscientes.

En el transcurso del bachillerato el alumno está en busca de una definición propia que según Verderber es:

La idea o imagen mental que tenemos de nuestras habilidades, nuestras capacidades, nuestro conocimiento, nuestras aptitudes y de nuestra personalidad. Formamos esta imagen mental con base en nuestra percepción y en las reacciones y respuestas hacia los otros [...] Mientras más positiva sea nuestra respuesta a la experiencia que tengamos, ya sea como cocinero, amante, el que toma las decisiones, estudiante, trabajador o padre, se vuelve más positiva nuestra imagen propia alrededor de ese papel. Del mismo modo, mientras sea mayor el número de interpretaciones negativas que hagamos, más negativa será nuestra definición propia en ese papel.²⁷

Las personas presentan su propia imagen y autoestima a los otros a través de los distintos roles que actúan:

Un rol es un patrón de conductas que se aprenden y que la gente utiliza para satisfacer las demandas advertidas de un contexto particular. Por ejemplo, en el curso de un solo día uno puede actuar los roles de estudiante, hermano o hermana y asistente de ventas [...] Así, todos representamos numerosos papeles cada día. Podemos girar sobre diferentes habilidades y atributos al representar estos papeles. Por ejemplo, Samanta, quien es percibida en su grupo familiar como una persona

²⁷ Rudolph Verderber, Comunícate, p. 32.

cálida, tranquila y sensible, puede elegir representar el papel de un alborotado 'animal de fiesta' en un grupo de amigos. Con cada situación podemos poner a prueba un rol que sabemos cómo podemos decidir intentar representar un nuevo papel [...] La diversidad de papeles que representamos nos ayuda a soportar situaciones llenas de tensiones.²⁸

Cita Verderber como ejemplo, que si una persona sólo representa el papel de estudiante, él o ella puede quedar devastado cuando se le obligue a retirarse de la escuela por una temporada. Cuando ese papel de estudiante terminó, una gran parte de la definición propia de la persona también terminará. En contraste, una persona que también se ve a sí misma como padre, amigo y como asistente de ventas, por ejemplo; tendrá estos papeles (estas partes de la propia definición) para identificarse con ellos si él, o ella, no puede ser un estudiante por un cierto tiempo.

Antes de citar los beneficios de la caracterización, es conveniente definir qué se entiende por caracterización, según el Diccionario de la Real Academia Española caracterizar tiene cuatro acepciones:

Determinar los atributos peculiares de una persona o cosa, de modo que claramente se distinga de los demás. 2 Autorizar a una persona con algún empleo, dignidad u honor. 3 Representar un actor su papel con la verdad y fuerza de expresión necesarias para reconocer del personaje representado. 4 Pintarse la cara o vestirse el actor conforme al tipo o figura que ha de representar.²⁹

Es conveniente aclarar los términos de dramatización, representación y caracterización, ya que suelen tomarse como sinónimos. La profesora de teatro Leticia Urbina* de la FES Acatlán explicó que dramatizar es la acción más general que requiere un actor para representar otra realidad distinta a la vivida en ese momento. Para que esta dramatización pueda ser más real, el actor se vale de otros recursos como la *representación* y la *caracterización*; en la primera, el actor simplemente representa con gestos, ademanes, sonidos, posiciones, la modulación de la voz, aquello a imitar: ejemplo, si un actor quiere representar a un anciano, simplemente con su cuerpo lo podrá lograr si adopta la siguiente postura: encorvar el cuerpo, caminar muy lento y como

²⁸ Rudolph Verderber, *op. cit.* pp. 36-37.

²⁹ Diccionario de la Lengua Española, *op. cit.*, p. 256.

* Entrevistada en octubre 2005.

guiado por un bastón, fingir temblorina en las manos, etc.; hasta ahí se ha quedado en la parte de la *representación*.

Si se quiere mejorar la dramatización, a toda la representación descrita anteriormente se complementará al usar lentes, pintarse canas, delinear arrugas y al vestirse con ropa adecuada a la gente anciana, llegado ese momento se estará *caracterizando*.

Cuidado, aquí suelen darse muchas individualidades en los conceptos, un actor puede estar caracterizando a un pirata, pero si no lo dramatiza, sólo se queda a nivel de caracterización, o bien, puede representarlo sin necesidad de caracterizarlo y cuando esto se lleva a la representación de relatos, es decir, en donde se narra una historia, hay dramatización. Se sugiere al profesor que al explicar estos conceptos, muestre algún tipo de vestuario para marcar la diferencia entre ellos.

Por otra parte, al dramatizar roles los alumnos alcanzan objetivos pedagógicos fundamentales como sensibilizarse, los ayuda a entender más fácilmente tópicos abstractos o complejos, adquieren nuevas habilidades de investigación, forjan actitudes y compromisos de largo plazo y desarrollan su potencial creativo. A través de la dramatización de roles, el alumno logra una mejor comprensión de los temas y de cómo tomar decisiones apropiadas. El maestro puede dividir la clase en pequeños grupos y solicitarles que investiguen y reflexionen sobre la posición del grupo o personaje que van a dramatizar.³⁰

Dentro de la dramatización también existe ese círculo de lectores, la circularidad del diálogo de ese ir y venir de información que a través de compartir opiniones, del intercambio de valores y de entrar en contacto con el otro se convierten en saberes, ya que van dando sentido, van significando en cada individuo.

³⁰ Enfoques educacionales al patrimonio mundial. Primer foro juvenil africano sobre el patrimonio mundial. pp. 50-51.

En la experiencia académica, la cual se describió en el apartado Origen de esta propuesta, el diálogo en el cual se apoyó la caracterización en la asignatura de entrevista tomó forma en varios sentidos: La alumna y los personajes, cuentos, poemas de Edgar Allan Poe, a través de su lectura. La alumna y el autor (el otro, Edgar Allan Poe), a través de la entrevista directa a la biografía. La alumna y la obra, a través de la experiencia cognitiva, del aprendizaje y sentido que tuvo en ella, las dos anteriores.* La alumna que no era ella sino *otro*, dialogando con otros que no eran *ellos* sino *otros*, a través de la caracterización.

Una mentira, una realidad, un juego de tiempos y personas, eso es lo que se disfruta más en esa actividad de aprendizaje: estaba de por medio el juego. El profesor con quien se experimentó la caracterización en la licenciatura, promovió ese espacio lúdico que como cita Johan Huizinga:

Desde hace mucho tiempo se ha ido confirmando en mí, cada vez más, la convicción de que la cultura humana comienza y se desarrolla en el juego en cuanto juego [...] Por tanto, para mí no se trata del lugar que ocupa el juego en medio de los demás fenómenos culturales, sino de saber hasta qué punto la cultura misma tiene carácter de juego [...] Concibiendo aquí el juego como un fenómeno cultural.

El juego se distingue de la vida habitual por su lugar y su duración. Su aislamiento y su limitación [...] El juego crea orden, incluso es orden. Aporta una perfección temporalmente limitada a la imperfección del mundo y a la confusión de la vida. Lo que caracteriza al juego no es el hecho de que cree orden, sino precisamente lo que hace que en él surja el orden y es responsable de que este orden del juego presente una perfección a la vida confusa, y justamente en su aislamiento y limitación espacial y temporal, aparece su carácter de eternidad: en él está consumado el tiempo. Pero la eternidad, en cuanto tiempo consumado, no necesita ya una continuidad, no necesita una prolongación temporal ilimitada, sino que puede darse en el espacio de tiempo más corto, aunque el anhelo del corazón que late en el tiempo, desee que esté continuamente presente.

La acción lúdica está libre de fines, pero no es libre frente a la responsabilidad. Como a la acción lúdica no le falta nada, sino que posee ya lo que le ofrece el fin y lo que es propio de la responsabilidad, no tiene sentido para ella el concepto de libertad, pues dice algo que no la afecta en absoluto, ya que se halla en otra esfera distinta. La acción lúdica está bajo una coacción, en cuanto obligación interna de la

* Quizá a Foucault, por eso, le interesa mostrar que no existen por una parte discursos inertes y por otra sujetos que los manipulan o los renuevan, sino que los sujetos forman parte del campo discursivo, en el que ocupan una posición (con posibilidades de desplazamiento) y en el que cumplen una función (con posibilidades de mutación).

que no se puede escapar, pero no está bajo coacción, en el sentido de que tenga que hacer lo que no le gusta. La obligación interna que da origen a la acción lúdica, tiene un carácter de una donación de sí mismo, donación por la que el donante se vuelve más rico. Por tanto, el concepto de coacción no es tampoco adecuado a este tipo de obligación interna. No se trata de una obligación pesada, sino de alegre querer y poder hacerlo.³¹

El profesor Moisés Chávez, el maestro de entrevista bien que sabía esto o lo intuía, sabía que ese juego de caracterización sería para la mayoría del grupo un alegre querer y un poder hacerlo, y así se vio reflejado en esa presentación final, cada uno de los compañeros reflejaba entusiasmo, armonía incluso el compañero más irreverente no protagonizó a un personaje histórico, — requisito indispensable solicitado por el profesor— sino que decidió caracterizar al cantante de rock pop Michel Jackson y en su actuación estaba el querer y poder hacerlo, el resultado: un buen sabor de boca.

Gaston Baty al narrar los orígenes del teatro menciona:

Pero en las ceremonias en que los hombres se reunían para rendir culto dramático a los dioses, los asistentes no sólo llevaron su temor y su piedad; llevaban también sus nervios y sus sentidos lo mismo que sus dolores y sus penas. Y he aquí que mientras participaban en las ceremonias, sentían que algo los envolvía, una fuerza se iba apoderando de ellos hasta la médula de los huesos, para arrebatarlos a sí mismos y fundirlos en su ser colectivo. Mientras duraba la representación se sentían descargados de sus inquietudes y aflicciones personales. Las aventuras del dios ocupaban el lugar de sus pequeños problemas; los espectadores se olvidaron de sí mismos. Y como tenía que suceder, se convirtieron en aficionados al arte dramático en busca de su propio placer y no solamente para celebrar un culto. El teatro, nacido para la gloria de los dioses, crecerá para regocijo de los hombres.³²

Basta ver a los alumnos al momento de actuar son un reflejo de esos hombres que rendían culto a sus dioses; en el aula rinden culto a sus deseos de dominar los nervios que sienten al presentarse así vestidos frente al profesor y sus compañeros, deseando que el guión no se les olvide y si es así, a improvisar; o ¿piensan en la competencia?, por supuesto que lo piensan, más

³¹ Johan Huizinga, *Homo Ludens*, cit. in Paul Moor, El juego en la educación, p.156.

³² G. Baty. y R., *op. cit.* p.23.

aún, la sienten; y, si el equipo que les antecedió lo hizo bien, —iups, qué nervios!— pero no importa, hay que salir al escenario, de pronto, su creatividad es tal que no sólo actúan ellos, al público lo atrapan y lo hacen participar también. Los espectadores miran atentos y no pierden detalle ¿qué pensarán, en la obra o en su obra? A una parte del público por fin les llega el turno, pasan al frente y se convierten en actores: representan lo que tienen. Se les ha olvidado, no importa, el público de todos modos aplaude y de nuevo regresan a sentarse y se lamentan. Y así se repiten las acciones, a cada equipo le llega su tiempo de sentirse actores de dominar el espacio por unos minutos, mientras el tiempo transcurre, y cada quien regresa a su rol de espectador, el ambiente se ha relajado en el aula, lo que ahí pasó, pasó; no, ojalá que no, ojalá que algo haya quedado de esa experiencia, un aprendizaje, un momento divertido, cumplir una meta, un... basta con un buen recuerdo.

Interiorizar y caracterizar lo leído

La lectura de biografías o cualquier tipo de textos exige un proceso de interpretación o hermenéutico. Leer e interpretar son actividades cognoscitivas que implican un proceso mental, además de una carga de conocimientos y experiencias acumuladas a través de los años, las cuales definen el resultado de recepción e interpretación del alumno.

El profesor debe sugerir a los alumnos algunos elementos que le ayuden a interpretar la información obtenida de las respectivas biografías elegidas y así, al momento de elaborar el guión con su respectivo círculo lector, logren concretar acuerdos, es decir, los elementos que le servirán para interpretar ese tema en común, ubicados en cierto tiempo y espacio.

La analogía que hizo Dilthey con respecto a la tarea de la historia y las disciplinas humanas es similar a la tarea de la interpretación de textos, porque las tres buscan un significado, y las considera como expresiones de las experiencias de vida del autor, expresiones de vida como los discursos, conceptos, juicios y acciones que hacen comprensible un contenido mental, “al considerar las acciones como expresiones de vida análogas a los discursos, Dilthey, justifica el carácter hermenéutico de la historia y las ciencias sociales, ya que tanto los textos como las

acciones son expresiones con significado y, por ello, su estudio riguroso ha de buscar su interpretación a través de la comprensión de la experiencia vital (significado) contenido en las expresiones de vida del autor o agente (significante), [...] para recobrar la experiencia de vida, el intérprete se debe transportar mentalmente al contexto y a las situaciones específicas donde se originó esa expresión y revivir la experiencia de vida de su autor.”³³

Para el filósofo, el proceso de comprensión implica dos inferencias: primero, de la expresión manifiesta a la experiencia de vida del autor; segundo, “de la revivencia de una experiencia particular a la totalidad de la experiencia de vida del autor o agente, e incluso a la totalidad del contexto de vida [...] este proceso constituye un círculo hermenéutico en el que las interpretaciones pueden progresar en la recuperación del significado original de las acciones y obras humanas.”³⁴

La hermenéutica analógica del hombre y el multiculturalismo son un proceso de interpretación (hermenéutico) en el cual se destaca que hay algo común, universal o general que los hombres y las culturas comparten, pero a la vez, algo diferencial, distintivo en cada cultura y aún en cada individuo,³⁵ por lo tanto no debe ser absoluto ni relativista, en él se permite la diversidad cultural, pero entendiendo las distintas culturas como manifestaciones diferentes de una misma racionalidad.

Que el alumno registre o tome en cuenta lo anterior da pauta a la apertura de horizontes, a la tolerancia por la diversidad de opiniones, pero sobre todo a que se encuentren puntos de coincidencia y acuerdo, la práctica de valores a través del desarrollo de actitudes. En el subtema de Narración de vidas Elinor Ochs refiere que:

Muy a menudo, los relatos son vehículos que colaboran en la enseñanza de valores de una familia, de una institución pública como una escuela o de una comunidad en general.

³³ Ambrosio Velasco, *EL desarrollo de la hermenéutica en el siglo XX*, Entre hermenéuticas, compiladora María Antonieta González y *et al*, Facultad de Filosofía y Letras (Cátedras), UNAM, p. 173.

³⁴ Ambrosio Velasco, *op. cit.* pp. 173-174.

³⁵ Alejandro Salcedo, Hermenéutica analógica y multiculturalismo. pp.14-15.

Los mensajes sobre verdad y moralidad contribuyen a las explicaciones causales que las narraciones normalmente construyen. Como estas presentan un punto de vista y como enmarcan un acontecimiento de manera tal que provoca respuestas, los relatos en particular permiten a los co-narradores construir explicaciones sobre determinadas situaciones. A veces los co-narradores trabajan juntos para elaborar una versión compatible de los hechos. En esos casos, el relato en colaboración de una historia ayuda a crear solidaridad, por ejemplo, una familia, una institución o una cultura comunitaria coherentes.

En otros casos, los co-narradores ponen en tela de juicio las explicaciones sobre las emociones, las acciones y las circunstancias de los demás. Esto ocurre frecuentemente cuando las historias son narradas por quienes comparten una historia juntos.

[...] Lo mismo que todas las acciones humanas, poner en tela de juicio la manera como otro cuenta una historia es algo que está socialmente organizado. Existen expectativas acerca de qué historias pueden ser cuestionables.

Fundamentalmente en la construcción de un *yo*, de *otro* y de una sociedad, la co-narración compone biografías e historias; sin embargo, la significación de la experiencia y la existencia —lo que es posible, real, razonable deseable— tiende a ser definida por algunos más que por otros.³⁶

Elinor Ochs apunta que un texto es producto de una interacción puesto que los agentes quienes intervienen en las conversaciones, discursos, pláticas, sobre todo cuando participan de forma activa como hablantes u oyentes son coautores de la narración y ejercen por esta razón el mismo derecho. Si los narradores hablan de sus propias experiencias compartidas, ambos contribuyen para que esa vivencia pueda ser comprendida por un tercer oyente. Los coautores no sólo construyen un relato, sino una vida o historia. Gracias a la narración le da sentido a la vida, además, ésta es un vehículo primario para retener experiencias en la memoria. “El derecho a co-narrar es pues un derecho poderoso que abarca mundos pasados, presentes y futuros y también mundos imaginados.”³⁷

Para lograr entrar en el personaje histórico, primero hay que internarse en el texto hay que escuchar lo que dice, una vez dentro, escucharemos a sus personajes, pero en la base de todo ello está el autor. Escuchar, ésa es la clave.

³⁶ Elinor Ochs, *op. cit.* pp. 295-296.

³⁷ Elinor Ochs, *op. cit.* p. 295.

La escucha como modelo de intersubjetividad incluyente, propuesta en la que Mariflor Aguilar sugiere un modelo que se apoye en tradiciones de escucha donde escuchar es un complejo proceso en el que intervienen virtudes epistémicas y esfuerzos hermenéuticos que se expresan en los diálogos habituales:

Primero, darle valor al otro, comprender su discurso tal como es comprendido por los códigos hegemónicos de la vida social.

Segundo, comprenderlo como un discurso que también expresa el lugar social no reconocido por los códigos hegemónicos.

Tercero, comprenderlo como algo diferente de mi horizonte interpretativo y conceptual.

Cuarto, evitar la proyección de dicho horizonte sobre el otro.

Quinto, la relación con el otro discurso es más de aprendizaje que de convencimiento o refutación.

Sexto. Hay que asumir la no transparencia completa del otro para mi comprensión y por tanto, no apresurar el juicio y la grandeza de atribuir valor a lo comprendido del todo.³⁸

Ese otro no necesariamente debe ser un interlocutor, un escucha o alguien externo al texto. El otro puede ser un símbolo que está inmerso en el texto, el cual tiene como propio unir, no el separar; el ayudar al acceso, el propiciar el encuentro y la vinculación, la acogida, la recepción, la escucha y por lo tanto también el diálogo, pues el símbolo favorece el diálogo y por supuesto también incluye al silencio de ese escucha. El símbolo debe ser escuchado, asimilado, antes que de ser interpretado, ya que al igual que el lenguaje también es convencional, también tiene una artificialidad. Por lo tanto es necesario ir de una hermenéutica analógica a una icónico-simbólica que abra la captación del sentido de los símbolos.

Una hermenéutica del símbolo ha de ser analógica e icónica. Analógica, porque hay algunos que niegan que sea posible interpretar el símbolo, dicen que sólo se puede vivir; por ejemplo no podemos interpretar un símbolo de otra cultura, sólo podemos vivirlo, inclusive nuestros símbolos de nuestra cultura, sólo podremos vivarlos, nunca podemos expresarlos a otro.

La analogía nos obliga a atender a los elementos contextuales y particulares, y el icono nos obliga a interpretar desde hipótesis parciales y diagramáticas de los textos, hasta la totalidad del texto, hasta la comprensión más completa que es alcanzable.

³⁸ Mariflor Aguilar, *La escucha como modelo intersubjetivo incluyente*, cit. in *Entre hermenéuticas*, op. cit. pp. 159-160.

Igualmente nos hace darnos cuenta de que nuestra objetividad va a ser fragmentaria, limitada, pero suficiente.³⁹

El CIRLECED parte de esta última aseveración, es decir, cuando el alumno lee la biografía de su elección tendrá la suficiente objetividad para ir descifrando diferentes elementos del texto: ubicará contextos y debe distinguir la distancia que separa ese contexto del suyo, por lo tanto, abre su propio horizonte. En el relato de esa biografía reconocerá a la vez, los diferentes tipos de discurso que le dan forma a la narración leída —descripción, exposición, argumentación— gracias a la descripción logrará introducirse en épocas y lugares, conocerá físicamente a su personaje y a quienes lo rodean; la etopeya así como el retrato permitirán saber la personalidad, la forma de ser, de actuar y de pensar de su personaje, de ahí que el CIRLECED propone que el alumno puede ser capaz de subir a otro nivel que va más allá de la habilidad lectora y de la expresión oral: la caracterización —la actuación— porque el chico tiene que llevar al otro, su personaje, a otro que es él mismo; esto deberá representar un paso más, una habilidad no desarrollada o descubierta, por eso la propuesta retoma las posibilidades que el teatro brinda para conseguir demostrar qué tanto el alumno logró aprisionar, interpretar, re-presentar otra vida, otro tiempo y espacio en otro tiempo y espacio —el suyo—, en el cual coinciden otros (los personajes representados por sus compañeros) que no están tampoco ni en su tiempo ni en su espacio, pero demostrarán tener algo en común que los hizo coincidir. El profesor debe en este proceso ser un acompañante un guía para ir ubicando al alumno en interiorización y aprehensión del texto biográfico. Por eso se plantea la pregunta de si ¿será el arte la oportunidad del individuo para salirse de sí mismo, para desdoblarse y así escuchar esos otros: obra, personajes, autor? Chomsky dice que a través del lenguaje sí se puede:

La diferencia está en la «habilidad adquirida»; cualquiera de los artistas tiene en su mente muchas anticipaciones interiores de «habilidad y de arte», lo que le permite interpretar los datos de la percepción de un modo que va más allá del «simple ruido, sonido y alboroto» que proporciona la percepción pasiva, lo mismo que la mente informada puede interpretar la «máquina vital del universo» en términos de

³⁹ Mauricio Beuchot, *Hacia una hermenéutica analógico-icónica del símbolo*. Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. pp.185-194.

«una simetría y armonía interior de las relaciones, proporciones, aptitudes y correspondencia de las cosas entre sí en el gran sistema del mundo»⁴⁰.

Chomsky lo que quiere decir con esto es que el arte como el lenguaje es ilimitado en su potencialidad expresiva. Ya se apuntaba en el apartado de Caracterización un espacio lúdico de aprendizaje, que el teatro forma parte del arte, de hecho, es la suma de otras artes: dibujo + pintura + escultura + arquitectura + danza + música + literatura = teatro. El diálogo creado, su guión de teatro es parte del resultado donde se conjuntan varias habilidades, leer, escuchar, hablar, pero también van inmersos actitudes y valores, implícitos y explícitos; participantes solidarios en la construcción de un discurso, además de una apropiación física, factor que contribuye a la credibilidad del discurso del espectador y del actor. En el fondo de esto, diría Foucault, está la parresía: “decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta promesa, esta especie de compromiso, está en la base de la parresía. [...] El fondo de la parresía estriba en esta adecuación entre el sujeto de la enunciación y el sujeto de la conducta.”⁴¹

Todo lo anterior es posible gracias a la libertad creativa que el juego proporciona y que el teatro cobija, porque además de divertir a los alumnos, los muestra ante los demás, ante ellos mismos, les da valor y les descubre otras posibilidades comunicativas.

EL ENSAYO DIDÁCTICO ESCRIBIR LO QUE SE LEE, SE CARACTERIZA Y SE VIVE

Al final de la representación —(la caracterización de Edgar Allan Poe), aquella experiencia académica, que dio origen a esta propuesta— quedó materializado el recuerdo gracias a una fotografía. Ahora, al ver aquella foto, la memoria a largo plazo (MLP)⁴² registra lo significativo de la experiencia, si además de la entrevista ficticia que se realizó al personaje histórico, se hubiera escrito todo el proceso vivido, el aprendizaje probablemente hubiese sido más significativo,

⁴⁰ Noam Chomsky. Lingüística cartesiana. p. 12.

⁴¹ Michel Foucault. Hermenéutica del sujeto. p.88.

⁴² Según Teun A. Van Dijk, la MLP permite la recuperación-reconocimiento y la re-producción: derivar, inferir, argumentar. *Vid.* A. van. Dijk, Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. p.80.

porque “el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee.”⁴³ De este modo, manifestar a través de la escritura la experiencia, habilita la competencia lingüística asimismo requiere situarse en el contexto, en el momento y en el estado emocional de los participantes, bajo esas condiciones cada escrito comunica distintas vivencias con respecto a un mismo acontecimiento. Ya Elinor Ochs menciona que la narrativa tiene la capacidad de limitar, e incluso aprisionar, pero también la de ampliar y transformar la psique humana.

En esta propuesta del CIRLECED, se contempla el proceso intelectual y el desarrollo de habilidades. Ya en una primera etapa los alumnos practicaron la lectura, la expresión oral, la escucha, inclusive la actuación (dramatización, caracterización y representación). Por lo tanto, para el fortalecimiento de los aprendizajes del alumno es conveniente concluir con un desarrollo y/o la manifestación y materialización de su pensamiento a través de un texto escrito. La idea de esta actividad es fijar los modelos de los que habla Van Dijk:

Los modelos son los que la gente imagina que es ‘el caso’, cuando comprenden un texto o participan en una conversación. De esta forma obtenemos, por así decirlo, una doble representación del significado en la memoria; a saber, por un lado un significado del texto y, por el otro, un significado del acontecimiento sobre el que trata el texto, un fragmento del mundo. [...] No hay que pensar que los modelos incorporan únicamente lo que las personas comprenden cuando interpretan un discurso, sino que, en forma más general, representan los conocimientos y experiencias personales que posee la gente. [...] en otras palabras todas nuestras experiencias (interpretadas), actos, situaciones en las que participamos, las escenas que presenciamos, así como la conversación en la que tomamos parte o las narraciones que leemos, quedan, pues representados en forma de una compleja red de modelos. [...] Los modelos son mucho más ricos en información que los textos o las representaciones textuales, que no son, por así decirlo, más que la punta del témpano de los modelos subyacentes.⁴⁴

Por tal motivo, se propone como necesario, tal como señala el programa de TLRIID IV, un trabajo académico. El ensayo es un texto que los chicos tuvieron oportunidad de conocer,

⁴³ Manual de la educación, *op. cit.* p. 132.

⁴⁴ A. Van Dijk, Nuevos desarrollos en el análisis del discurso, Estructuras y funciones del discurso, Siglo XXI, 1980. pp. 158-159.

redactar o leer en el TLRIID III. Por la gran libertad del género se considera que en el ensayo los alumnos pueden plasmar todo lo vivido a lo largo de TLRIID IV, puesto que la lectura de la biografía elegida más la práctica de ir desarrollando un tema relacionado con la vida del personaje, más las experiencias recogidas en la construcción del yo y del otro; del resultado de las vivencias en el momento de la representación, arrojan material suficiente para la redacción de un ensayo, sin olvidar lo que puede aportar el seguimiento de su diario de reflexión en el transcurso del semestre.

¿Pero, qué es el ensayo? Yolanda Argudín explica:

El ensayo es una construcción abierta, se caracteriza porque se apoya en el punto de vista de quien escribe; implica la responsabilidad de exponer las propias ideas y opiniones y respaldarlas con el compromiso de la firma personal.

El ensayo es pues:

Un género subjetivo, incluso puede ser parcial; por lo común, el propósito del autor será el de persuadir al lector.

Una forma libre, se rebela contra todas las reglas, en él caben las dudas, los comentarios e incluso las anécdotas y las experiencias de quien elabora. En el ensayo el autor no se propone agotar el tema que trata, sino exponer su pensamiento; reflexionar. El autor escribe de algo tan familiar para él que es ya parte suya.

Todas las alternativas caben en el ensayo, pero además el ensayo exige rigor: Escribir bien. Sustentar la validez de la opinión. Confrontar el texto con otros textos sobre el mismo tema. Aportar un análisis que requiere de la fundamentación de una hipótesis central.⁴⁵

Aunque existen diversas modalidades del ensayo preferentemente el CIRLECED sugiere el ensayo didáctico:

No es una innovación de un tema, sino una construcción de entes generados con base a (sic) la experiencia que el ensayista ha tomado de su realidad, entonces, es el ensayo una forma particular de acercarse al mundo; para dos ensayistas, la concepción del mundo puede ser diferente, es aquí cuando lo cognitivo deja de ser menos que relevante para incorporarse a lo epistemológico, es decir, a la concepción propia de entorno al mundo que el ensayista ha construido del tema. En este sentido, el ensayo es un intento por acercarnos al entorno del tema, generar

⁴⁵ Yolanda Argudín y María Luna, Los trabajos escritos. Universidad Iberoamericana, 2ª ed., 1998, p. 49.

una explicación de cómo el que escribe el ensayo analiza el mundo de posibilidades en relación al tema. Uno de los principales valores con que cuenta el ensayo es la expresión personal, una responsabilidad juiciosa sobre el entorno, una interpretación personal de la realidad de cómo el autor analiza las obras.⁴⁶

El diario de reflexión que los alumnos elaboran una vez por semana es una forma de ir invitando a los alumnos a platicar acerca de cómo ven y qué opinan sobre lo que están aprendiendo (diversidad de temas). Por las características narrativas del diario con contenido más personal y más emotivo da las posibilidades para que se vacíen sentimientos y reflexiones no sólo respecto a lo vivido en el aula sino lo de otros entornos. Su personalidad narrativa se refleja y en muchos casos se va construyendo. El diario implica más libertad de escritura, de pensamiento; a lo largo del semestre este ejercicio les ayuda mucho a los redactores para soltarse y pasar al ensayo con mayor habilidad.

Según Margarita Krap Pastrana y Pedro Ángel Quistian Silva, son dos las características del ensayo: una, el carácter didáctico porque implica poner lo complicado en terrenos sencillos y no sólo en conocimientos complicados; dos, el carácter informativo del ensayo: su agilidad, su sencillez productiva y su capacidad de comunicar en forma directa.

Los autores citados, no consideran necesarias las citas bibliográficas, “como no hay por qué evidenciar el proceso de investigación seguido, no es necesario subdividir detalladamente el escrito; en vista de que no se leen los ensayos para conocer datos, sino implicaciones de éstos, se ahorran las citas bibliográficas; por cuanto valen más las ideas que sus representaciones, no son necesarias las fórmulas, los cuadros y los gráficos”⁴⁷, sin embargo, en esta propuesta didáctica sí es importante que los alumnos citen y lo hagan de manera adecuada, puesto que es un proceso de iniciación, o bien, de repaso y/o reforzamiento a la investigación documental, por tal motivo la construcción de fichas, la atribución de fuentes forma parte medular del proceso de investigación, además, obliga al alumno a reconocer cuando es su pensamiento y cuando son de otros. No se debe soslayar, además, cómo la influencia del internet o enciclopedias electrónicas evitan que el

⁴⁶ Margarita Krap Pastrana y Pedro Ángel Quistian Silva. *Leamos la ciencia para todos, El ensayo didáctico*, Gaceta CCH, p. 18.

⁴⁷ *Ibidem*.

estudiante lea la información, la analice y compare con otras. De ahí que en el ensayo, el alumno sea capaz de construir un aparato crítico por lo cual se sigue apegando al aprendizaje que debe adquirir en este nivel.

Se mencionó tres párrafos arriba, parte del propósito del diario de reflexión, este ejercicio ya fue piloteado por todo un semestre en la asignatura de redacción, pero no a nivel bachillerato sino en licenciatura*, aun así el ejercicio arrojó buenos resultados al cumplir con sus objetivos.

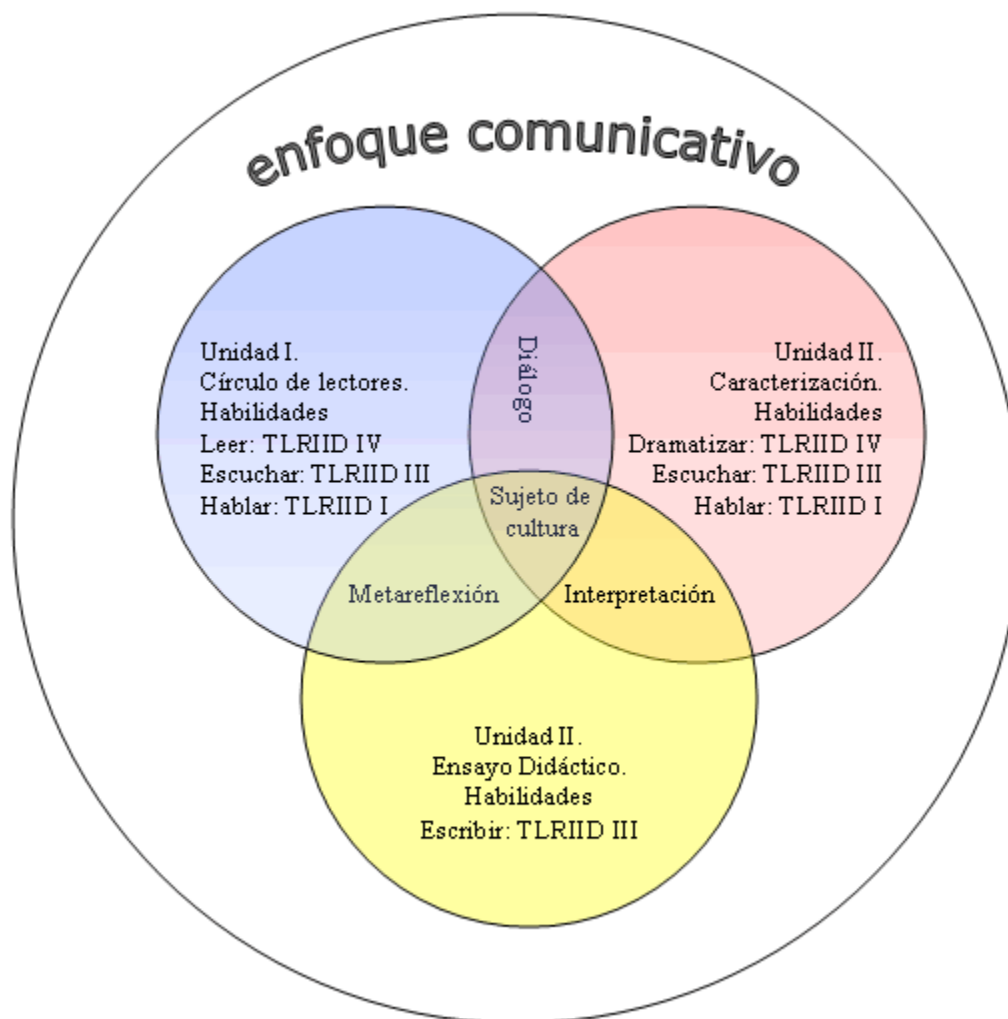
Pero, debido a que se tenía que cubrir el programa de licenciatura en la carrera de comunicación, no fue posible redactar un ensayo libre, es decir, un ensayo con un tema específico y sujeto estrictamente a lo que se ha venido describiendo sobre dicho género, sin embargo, al final del curso los alumnos entregaron una reflexión general por escrito de sus diarios de reflexión semanales, por lo tanto hicieron una metareflexión, a la cual se le denominó Macrodiario de reflexión, el cual contenía la suma de las experiencias vividas en el semestre, no sólo en cuanto a los conocimientos adquiridos, sino acerca de cómo los estudiantes fueron viviendo la relación con sus compañeros en las diferentes fases del curso, sobre los aprendizajes obtenidos, lo que no aprendieron y qué tanto pusieron de su parte; se puede aseverar que el tema en común de ese escrito fue: las experiencias académicas en redacción.

La unidad III de la propuesta CIRLECED está dedicada al ensayo didáctico, las clases que la componen están diseñadas para que se realice el ensayo, pasando por un proceso de menor a mayor complejidad, al llegar a la clase veintiuno (última de las estrategias) se elabora el macrodiario de reflexión (una variante del portafolio) y además de su redacción, el alumno tendrá que determinar con base a lo que ya conoce sobre ensayo, si el macrodiario de reflexión es o no un ensayo; argumentación que deberá sostener de manera oral y escrita ante sus compañeros.

* En la práctica docente en el CCH se llevaron a cabo algunas estrategias, pero fue con los alumnos de la licenciatura de Comunicación con quienes se pilotearon algunas estrategias y se les dio seguimiento por todo el semestre, ya que mientras cursé la maestría no dejé de dar clases en la licenciatura en la asignatura de redacción con alumnos de primer semestre quienes aún traen un esquema muy fresco del bachillerato, por lo cual considero no se alejaban demasiado de éste esquema, los sujetos de investigación para los que son diseñadas las estrategias.

MODELO DIDÁCTICO CIRLECED

El siguiente esquema representa y resume cómo está concebido el CIRLECED como propuesta y modelo didáctico*:



Los tres grandes círculos representan cada una de las tres estrategias didácticas, presentadas ya como Unidades en el desarrollo del Capítulo 3 que conforman la propuesta CIRLECED. En primer término está el Círculo de lectores, tema inicial del programa del TLRIID IV, y en él se

* Elaboración propia.

desarrollan nuevamente las capacidades de leer, escuchar y hablar^{**}: las lecturas serán diversas, pero entre ellas está la lectura de la biografía de su elección. Para pasar al siguiente círculo que representa la Caracterización recorrerán varias tareas; una de ellas es el trabajo en equipo y al acordar cómo construirán su representación necesariamente harán usos de sus capacidades comunicativas: primero dialogar de forma oral y después, el diálogo escrito, por eso se coloca al diálogo como un punto de intersección entre ambos.

La Caracterización implica usar habilidades como hablar, escuchar y actuar; actuar o dramatizar no la considera el CCH; de la caracterización al Ensayo didáctico necesariamente harán un proceso de interpretación. Al final, expondrán de manera oral el resultado de su ensayo al grupo, y el resultado de aquellos aprendizajes que sí fortalecieron y comentarán cómo lo consiguieron. Las tres unidades siempre van inmersas en el enfoque comunicativo.

^{**} Taller I y II son procesos de producción: habilidades verbales: Escritura/habla; Taller III y IV son procesos de percepción: habilidades no verbales: Lectura/escucha.

Capítulo Tres

METODOLOGÍA Y USO DEL MATERIAL CIRLECED PARA EL TLRIID IV: DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE VEINTIDÓS CLASES

Glosario

Aprendizaje. Adquisición de conocimiento de alguna cosa.

Aprendizaje significativo. Término acuñado por Ausbel que se caracteriza por ser un aprendizaje duradero, transferible y producto de una acción reflexiva y consciente por parte del estudiante.

Clases. Conjunto de estrategias que están diseñadas para aplicarse en una o dos sesiones y responden a un aspecto específico de una temática general del programa de la asignatura

Estrategia. Procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos puede utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Metodología. Proceso seguido para el desarrollo o ejecución de una tarea específica.

Sesión: Tiempo destinado para impartir una clase (dos horas), en promedio, se imparte una clase por sesión.

Taller de Lectura de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). Es la fábrica perfecta para la elaboración de productos comunicativos que son creados con insumos cognitivos y afectivos. El maestro guía a los alumnos para que extraigan el aprendizaje acumulado para hacerlo consciente, útil y enriquecerlo con nuevos aprendizajes y así satisfacer las necesidades comunicativas a través de la lecto-escritura.

Unidades. Conjunto de un número de clases que responden a un conjunto de temas específicos de una temática general del programa de la asignatura.

Primera parte:

APORTACIONES DE LA PRÁCTICA Y EL QUEHACER DOCENTE PARA EL CIRLECED

Durante el transcurso de la maestría se cursó la asignatura de Práctica docente con tres etapas: en el segundo semestre, (Práctica Docente I); en tercero, (Práctica Docente II) y cuarto, (Práctica Docente III). En las Prácticas docente I y II se ofreció trabajo docente frente alumnos de bachillerato por un promedio de veinte horas cada una; lo anterior con el propósito de conocer el ambiente del nivel medio superior, ya que dentro del posgrado existían compañeros que era su primer contacto con jóvenes de ese nivel o su primera experiencia como docentes.

El objetivo de la Práctica docente (ambas I y II) fue observar cómo el profesor titular de los TLRIID impartía sus clases, familiarizarse un poco con el grupo a su cargo, para después los alumnos de maestría retomar el grupo. Si el profesor titular del grupo asignado, y los temas del semestre lo permitieron, se instrumentaron algunas estrategias didácticas que impactaban directamente con el trabajo de grado. Estas experiencias fueron muy enriquecedoras ya que permitieron conocer el ambiente de la enseñanza media superior, además de pilotear algunas estrategias. Sin embargo, veinte horas no son suficientes para aplicar lo que se ha planeado para el trabajo de grado, pero sobre todo, el alumnado del bachillerato y el profesor practicante saben que ese espacio es momentáneo; no se puede dar un seguimiento del desarrollo del grupo: observar, evaluar o conocer las capacidades de cada alumno o los puntos de oportunidad que hay que atender.

Por otro lado, es una realidad que como alumnos MADEMS en el segundo o tercer semestre del posgrado, todavía no existe un proyecto de grado bien sólido, quizá sólo avizorado con ciertas ideas sobre qué aprendizajes se pueden desarrollar como tesis, por tanto, se llega a las prácticas docentes con sólo algunas estrategias diseñadas que realmente impactan cien por ciento en la tesis no obstante, son sumamente ilustrativas.

Paralelamente a la maestría y durante lo que ésta duró, la autora de esta tesis siguió impartiendo clase en el nivel superior, así cumplió con las cuatro horas de servicio que debía prestar a la UNAM, gracias a la beca que le fue otorgada por la Dirección General de Posgrado (DGEP), de esta manera, logró tener contacto continuo con los jóvenes, por lo que aplicó y reflexionó sobre algunos aprendizajes de la maestría con los jóvenes de licenciatura.

Conforme avanzaron los semestres en la maestría y con las aportaciones de las distintas asignaturas, tomó mayor forma y sentido el trabajo de grado, sin embargo, se carecía de un espacio y alumnos con quienes llevar a cabo el quehacer docente, debido a que Práctica docente III se convirtió en una oportunidad para presentar sólo avances respecto a la tesis. Afortunadamente, en ese semestre (2007-1), ingresaron nuevas generaciones a licenciatura, y nuevamente se impartió la asignatura de Redacción en la carrera de Comunicación, así que se dio la posibilidad de instrumentar las estrategias con los jóvenes de primer ingreso; pues esta oportunidad podría arrojar buenos resultados como grupo piloto de la propuesta.

Por supuesto se reconoce que el perfil del universitario no es el mismo que el del bachiller, de cualquier forma, existen algunos puntos de coincidencia entre ellos están: al ser jóvenes de primer ingreso, su esquema educativo más reciente es el del bachillerato; aproximadamente un setenta y cinco por ciento viene de escuelas del nivel medio superior de la UNAM; los aprendizajes inmediatos sobre la Redacción vienen del nivel anterior (enseñanza media superior); al ser un grupo que eligió estudiar Comunicación en el cual se desarrolla más la capacidad comunicativa por medio de un mejor uso del lenguaje oral y escrito, se supondría que no deberían ser más eficientes en la expresión escrita, lo cual da un parámetro del nivel de los jóvenes bachilleres cuando cursan los TLRIID en una comunidad disciplinaria más heterogénea.

Las ventajas que se obtuvieron al trabajar con los jóvenes de licenciatura fue que se logró dar seguimiento a la propuesta desde el inicio hasta al fin del semestre, platicar desde el principio, cómo se iba a trabajar, pero sobre todo se dio la oportunidad de conocer académicamente más a los alumnos y saber cuáles eran los puntos que había que atender de manera individual. También se logró alcanzar un avance considerable de la propuesta, sin embargo, se debe reconocer que

para ese entonces (semestre 2007-I) no se conocía el aprendizaje colaborativo, por lo que muchas de las estrategias carecieron de esa planeación de manera explícita, no obstante sí estuvieron presentes en varias.

En el desarrollo de este capítulo —y en los anteriores— se hace alusión al nivel superior, de hecho, algunos de los escritos terminados son ya producto de esas clases; otros, de la Práctica docente I y II instrumentadas en el CCH Naucalpan; y otra clase, producto de la asignatura de Disciplina de la didáctica en la maestría, elaborada con el objetivo muy claro de ser producto para impartir clase que apuntalara al trabajo de grado.

Las estrategias ya aplicadas en el nivel licenciatura en las cuales el CIRLECED se desarrolló, evaluó y ejecutó hasta en un sesenta por ciento, permitieron formular otra hipótesis: el CIRLECED puede ser aplicado en escuelas del nivel medio superior y superior no sólo de la UNAM, sino incluso en otras escuelas que permitan la libre cátedra (privadas o públicas), ya que el CIRLECED parte de tres premisas básicas:

1. Aplicable a la Educación Media Superior como un curso de fortalecimiento de aprendizajes en el último semestre de los TLRIID o asignaturas afín.
2. Aplicable a la Educación Superior como un curso de aprendizaje o curso remedial en el primer semestre de la asignatura afín.
3. Diseñada para un sistema de educación presencial y con un profesor como modelo y guía de aprendizaje.

Más que desviar la investigación al practicar con los universitarios, se fortaleció el resultado propositivo de las tesis de grado de la MADEMS, que es conformar una serie de proyectos que faciliten al profesor o al alumno el proceso de enseñanza aprendizaje, además, con ellos intentar mejorar el nivel de rendimiento del alumnado, por lo que se buscó elegir un proyecto de grado en el cual se lograra conjuntar una serie de estrategias que permitieran revisar los temas que se contemplan en cada uno de los tres programas del TLRIID y así en el TLRIID IV instrumentar esta propuesta didáctica que se pone a juicio del lector, pero sobre todo, como otra oportunidad de

cursar el TLRIID IV, para que el alumno pruebe lo ya visto en los anteriores semestres o aprenda lo que no vio, o bien, fortalezca lo ya aprendido.

QUÉ ES UN TALLER Y CUÁL ES EL AMBIENTE QUE SE DEBE RESPIRAR EN LOS TALLERES DE LECTURA REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (TLRIID)

¿Un taller, qué es un taller? Cuán importante sería plantearse como profesores esa pregunta antes de preparar clases, o mejor, planearlas de acuerdo a esa modalidad didáctica de la asignatura en la currícula del aprendizaje, es decir, saber qué es un taller y cuáles son sus características que lo diferencian de otras modalidades como el seminario, el curso, diplomado, laboratorio, etc.

En capítulos anteriores se citó cuál es la finalidad al aprender el lenguaje y la comunicación en el CCH a través de los talleres, sin embargo, definir lo que implica esta modalidad servirá para orientar el desarrollo de la propuesta CIRLECED. Según el diccionario un taller es un “lugar en que se trabaja”¹. Otra acepción con relación a las bellas artes señala, un taller es “un conjunto de colaboradores de un maestro”²; un taller es un lugar en el que se trabaja en crear productos. En este espacio puede haber colaboradores, aprendices guiados por una persona con mayor experiencia y, por lo regular en edad también, llamado coloquialmente maestro, pero no por su edad y experiencia impondrá su autoridad; Mercedes Falconi describe cómo debe ser el ambiente en un taller de lectura:

En un taller no debe generarse una vivencia jerarquizada, autoritaria, inflexible, sino al contrario: abierta, crítica, de plena igualdad, o el taller no tendrá validez. En un taller los participantes pueden verse de igual a igual. No desde abajo, donde los temas-personas-autoridades parecen gigantes como le parecieron los molinos de viento a Don Quijote. No desde arriba, porque desde esa óptica, propia del autoritarismo, todo aparece gnomo, insignificante. La relación debe de ser de igual a igual, que es la forma exacta de crear un espacio para la reflexión. Para la autocrítica. Para la creación naturalmente, un taller no enseña *per se* el camino correcto: abre posibilidades para analizar los caminos que de repente en la jornada se cruzan. O sea, ayuda a descubrir alternativas, variables de trabajo. No es fácil

¹ Gran diccionario enciclopédico ilustrado de nuestro tiempo, 3ª ed. Barcelona, Vanidades continental, 1974, p.1216.

² Nuevo Espasa Ilustrado, España, Espasa Calpe S.A. 2003, p. 1624.

pasar, por supuesto, de una concepción teórica a una acción concreta; pero arropados por diversas iniciativas, los talleristas se autoestimulan. Debaten. Encuentran la ocasión de ser actores principales y no apenas extras, sujetos secundarios, en el apasionante cortometraje de la motivación a la lectura.³

Motivar a leer es uno de los objetivos de los TLRIID's así como del CIRLECED, para ello se considera que el juego puede ser una herramienta útil para conseguirlo, Falconi apunta que las características del promotor-coordinador (profesor) de un taller es conocer los juegos de integración grupal, los cuales humanizan al medio y crean un ambiente de confraternidad participativa, de no ser así "un taller no pasa de ser un camino adoquinado de buenas intenciones."⁴

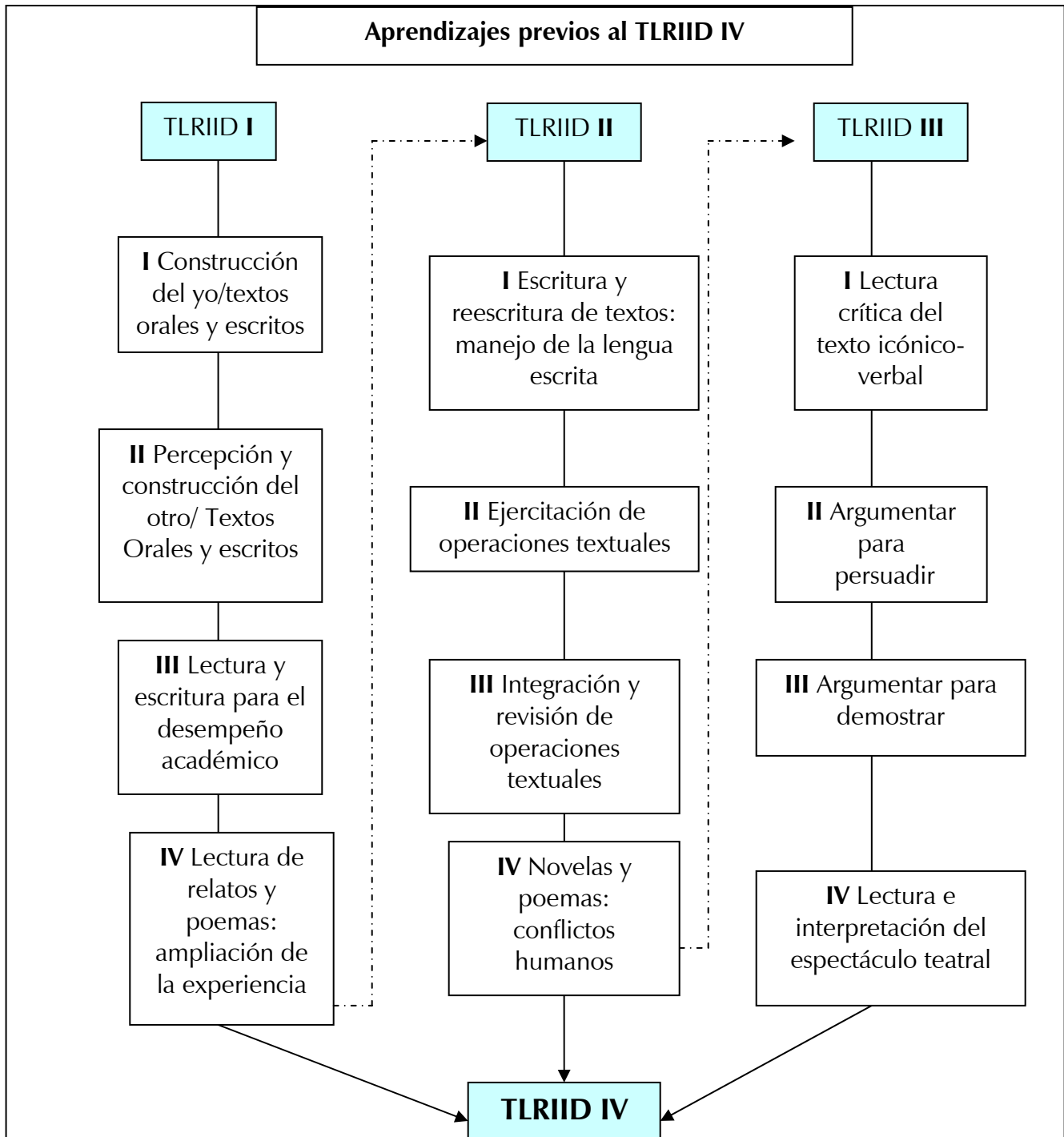
Por estas características de interacción con lo otros para lograr aprendizajes, los TLRIID son la fábrica perfecta para la elaboración de productos comunicativos que son creados con insumos cognitivos y afectivos —capacidades y valores— de origen natural, los cuales pasaron por un proceso de conformación —desarrollo de habilidades y destrezas— de escolaridad primaria y secundaria; ahora, en el nivel medio superior el maestro será el principal encargado de guiar a los alumnos para que extraigan todo ese aprendizaje acumulado para primero, hacerlo consciente; segundo, útil, y tercero, enriquecerlo en la medida de satisfacer las necesidades comunicativas.

³ Mercedes Falconi, *Los talleres: democracia para la creación*, Caminos a la lectura, compiladora, SASTRÍAS, Martha. pp. 134-135.

⁴ Mercedes Falconi, *op.cit.* p.136.

APRENDIZAJES A FORTALECER PARA EL TLRIID IV A TRAVÉS DEL CIRLECED

Para este apartado se muestra un esquema que resume los aprendizajes que los alumnos debieron haber aprendido a través de los TLRIID I, II y III, de no tenerlos, el CIRLECED retomar algunos aprendizajes para fortalecerlos, además de cumplir con el propósito del TLRIID IV.



El esquema anterior permite apreciar cuáles son los aprendizajes que los alumnos deben dominar —o sería lo esperado— antes de cursar un nuevo TLRIID. Como se aprecia en el cuadro, un joven al llegar al TLRIID IV debió aprender hablar y escribir sobre él o ella, lo cual implica desarrollar distintas destrezas. Hablar requiere de un conjunto de recursos de expresión oral volumen, dicción, entonación, pausas y en este proceso evitar muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, y muy importante, tomar en cuenta al público a quien se dirige. Hablar también implica contar algo: relatos, historias, experiencias, etc. Es lógico iniciar con temas en los cuales el principal protagonista es uno mismo, ya que se entendería que es lo que más conocen los alumnos.

Las narraciones con las cuales se trabaja cuentan con una estructura; reconocer las partes que las conforman es desarrollar destrezas espacio-temporales, ubicar la parte de conflicto, que necesariamente tiene un comienzo, un planteamiento donde existen personajes o situaciones que intervienen u ocurren, incluso de manera sorpresiva, se desatan acontecimientos que llevan a desenlaces positivos o negativos, pero son parte de la vida y lo importante es que se aprende de ellos.

Los alumnos deben ser capaces de llevar sus experiencias de la oralidad a la escritura, ésta es una forma de dejar testimonio de vida, de saber; materializar de algún modo el pensamiento: pasar de lo abstracto a lo concreto. En el intercambio de distintas experiencias individuales pueden reconocerse en el otro, crear empatía; tomar conciencia de que no están solos y que en esa convivencia se ponen en práctica las emociones, costumbres y valores. Hay un mundo con otros y los alumnos forman parte de él.

Saber hablar y escribir de uno mismo es importante. Conocerse es la carta de presentación en las entrevistas de trabajo. Escribir de uno mismo es redactar un buen currículum: ordenado, conciso y sin faltas ortográficas, lo cual si no es garantía de empleo, sí coloca en un mejor eslabón. Conocerse es también la capacidad de escribir una autobiografía: en ella caben las personas, las

situaciones, los ambientes que marcan la visión sobre la vida, forjan una identidad, proyectan metas, retratan, describen y en ese desarrollo en ocasiones sanan: son un mecanismo catártico. En resumen, la autobiografía ubica a la persona en su espacio, tiempo y estado.

Los textos expositivos amplían la relación que tienen los otros y sus acciones, con uno mismo. Por tanto, en el TLRIID I se aprende cómo explorarlos y cómo comprenderlos mejor. No todo es lectura realista y explicativa, la lectura de lo fantástico, de la ficción, la que despierta la imaginación y la creatividad es la que alimenta el espíritu, relaja o bien emociona al tocar las fibras más íntimas de los sentimientos. La poesía es otra posibilidad de regocijo del espíritu es un juego de palabras, es música hablada y leída; conocer a sus autores es un acercamiento a la identidad de una cultura, de una época, de un ser con quien uno puede sentirse reflejado.

En el TLRIID II, se enfatiza aún más el adecuado manejo de la expresión escrita a través una multiplicidad de elementos que componen los textos, además del inicio, desarrollo y cierre así como las distintas secuencias que lo integran: narrativas, descriptivas, argumentativas, expositivas incluso los diálogos. Los alumnos deben ubicar los distintos tipos de párrafo y su importancia para que funcionen en el texto como inicio, desarrollo y conclusión, además identificar cuál de ellos a su vez sirve como párrafo de ejemplificación, repetición, justificación y contraste, el reconocerlos permite construir resúmenes al separar sólo aquellos párrafos con oraciones principales, los cuales son tan importantes que en un resumen se deben citar textualmente.

En el segundo nivel (TLRIID II) se sientan las bases para la investigación, que se profundizan en el TLRIID IV, es decir, la elaboración de fichas de trabajo, conformación del aparato crítico, buscar fuentes de información y confrontar a distintos autores. En cuanto a la forma o adecuación del texto es importante subrayar la función de las sangrías, los márgenes, los títulos, las citas textuales, portadas y cualquier otro paratexto necesario para ampliar los trabajos académicos. Una vez más en este nivel leer textos por placer es una experiencia que motiva a los alumnos para volverse lectores por gusto; por hábito, porque descubren nuevos mundos; pero es importante en

este nivel subir la extensión de los textos, ubicar los tipos de narradores y a sus personajes, quizá jugar con los protagonistas, por ejemplo ¿cómo serían contadas las historias si el narrador fuera otro personaje de la obra? Por lo que respecta a los poemas se pueden hacer historias no con la intención de deformar el poema sino con la finalidad de apreciar la diferencia entre una y otra forma literaria, mediante la comparación, valorar el esfuerzo, la complejidad o la sencillez y la belleza de los poemas.

Para el TLRIID III continúan con la producción de sus propios textos con intenciones varias: persuadir a sus lectores, convencerlos y defender sus ideas es una de la principales intenciones del texto argumentativo, para ello previamente leen textos de este tipo, los cuales es frecuente hallarlos en los textos periodísticos: editoriales, artículos de opinión, columnas, reseñas críticas y comentarios; en ellos, los alumnos encuentran textos subjetivos, al escribir personas que expresan una posición ideológica, política, cultural y a través de sus escritos ganan o pierden adeptos. En el mismo tenor, la unidad IV de cada TLRIID se vuelve a la lectura de textos literarios, aquí se adentra al alumno a la lectura de obras de teatro estar en contacto con ella requiere de un énfasis especial, énfasis que casi siempre va acompañado de un lenguaje paraverbal, de un manejo más consciente de nuestro cuerpo, gestos, ademanes, desplazamientos que regularmente hacen creíble la historia.

A grandes rasgos, los párrafos anteriores enuncian cuáles son los aprendizajes recorridos antes de iniciar el TLRIID IV. Aprendizajes que abarcan capacidades básicas; en el primero y segundo semestre se gestan aprendizajes que se repiten con un mayor grado de complejidad en los siguientes semestres, sin embargo, las razones por las cuales aún llegan los alumnos al último nivel del TLRIID con ciertas carencias en las áreas ya mencionadas, más aún, así llegan a las universidades; es una pregunta que no será contestada en este trabajo, ya que las razones podrían ser muy diversas, mas el objetivo de esta investigación, como se mencionó en el capítulo dos, trata de ser un curso para fortalecer lo visto, reconocerlo y aplicarlo.

Se supone que después de cursar tres niveles de TLRIID los alumnos llegan al nivel cuatro con distintas destrezas desarrolladas, y aparentemente, parecieran no saberlo, mas la idea de presentar las estrategias basadas en el Aprendizaje Basado en Problemas y con dinámicas de Aprendizaje Colaborativo, es que el profesor funge como un partero del conocimiento, señala Platón en el *Teeteto*, de este modo el alumno descubre que sí conoce muchas cosas y que las puede aplicar a situaciones nuevas.

Ya se ha reiterado que el CIRLECED pretende fortalecer los aprendizajes de los anteriores niveles de los TLRIID, asimismo sumarse a las actividades de los talleres para alcanzar los propósitos del área del lenguaje y la comunicación al perfil de egresado que se ha propuesto el programa, de este modo, los jóvenes egresados al finalizar sus estudios de bachillerato tienen la capacidad y las disposiciones para:

1. Hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita.
2. Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónico-verbales.
3. Distinguir las diferencias de sentido entre los textos narrativos, expositivos y argumentativos.
4. Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión.
5. Promover el trabajo permanente de obtención de conocimientos con las diversas herramientas de las que proveen los procesos para realizar una investigación documental.
6. Saber dónde buscar para obtener información antes de construir su propio conocimiento.
7. Buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías.
8. Incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos verbales, icónico-verbales y los textos audiovisuales.
9. Desarrollar aprendizajes cooperativos.
10. Ser parte de una formación humanística.
11. Desarrollar el gusto por la lectura de textos literarios.
12. Reconocer al texto literario como una expresión artística mediante la cual se da una comunicación singular.
13. Promover una educación en valores donde destaquen la interacción, la negociación para establecer acuerdos, el respeto a las ideas del otro y a la diferencia.

14. Fomentar la indagación crítica en los usos de la lengua, marcados por la clase social, el origen geográfico, el sexo, status y edad, que condicionan el valor desigual de las palabras y de las lenguas.
15. Respetar la información que no es propia, al investigar citando con exactitud las fuentes y reelaborando el conocimiento con respeto a las ideas ajenas.
16. Emplear estrategias adecuadas para leer de manera autónoma textos escritos en inglés o en francés. (en el Á-TLC se incluyen idiomas).
17. Ingresar a los diversos campos del saber por medio del conocimiento de una lengua extranjera.
18. Promover una dimensión ética en los usos de la lengua, fundamental para ser parte de una sociedad que quiere crecer democráticamente, construyendo una educación lingüística crítica que permita evitar cualquier prejuicio sobre usos geográficos y sociales.
19. Utilizar las formas lingüísticas que permiten nombrar en femenino y masculino a unas y otros para evitar el sexismo en el uso de la lengua.⁵

La propuesta CIRLECED, enfatiza más la comunicación paraverbal, es decir, cómo todo el cuerpo comunica a través de gestos, ademanes, el vestuario, los sonidos, las señas, etc., por tanto, se agregan estrategias que desarrollan destrezas relacionadas con la capacidad de actuar. Ya se señaló en el capítulo 2 que con esta propuesta se intenta que la historia y la literatura se hermanen por medio de la lectura de biografías, lo cual puede incrementar la comprensión de la historia a través de sus protagonistas. En resumen, la lectura de biografías contribuye a la construcción del yo, de una identidad propia; a elegir o conocer una disciplina, profesión, oficio, etc., a la cual el estudiante le gustaría dedicarse; familiarizarse con acontecimientos históricos y comprenderlos a partir de sus personajes, construcción del otro. En el caso de los textos literarios, no basta con leerlos, sino regresar al autor para explicar, ahora sí, la totalidad de su obra. Todo esto más, el repaso del esquema al inicio y el contenido del TLRIID IV.

⁵ Con base en Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado, Febrero de 2006. p.p. 93- 94.

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA DEL CIRLECED PARA EL TLRIID IV

Antes de explicar cómo está desarrollada la propuesta, es de suma importancia aclarar que el CIRLECED se planeó, organizó y diseñó sin perder de vista que este es un trabajo de grado: una tesis; por ello, hay que cumplir con un formato o presentación acorde al género. Sin embargo, el perfil de la maestría y por lo que se espera de ella, el trabajo solicitado debe ser la conformación de productos que puedan ser aplicados en beneficio directo del proceso de enseñanza-aprendizaje, antecedidos por un soporte teórico (socio-pedagógico y disciplinario), lo cual extiende el volumen de la propuesta práctica considerablemente, por esta razón y buscando la forma de cubrir con los modelos de aprendizaje (ABP y AC) y los contenidos disciplinarios; las veintiuna clases más la clase introductoria (veintidós en total) están desarrolladas en una sola partida, es decir, lo ideal hubiese sido que se dividieran en dos cuadernillos de trabajo: uno, para el profesor y otro, para el alumnado. De hacer esto posible, la tesis hubiera resultado extremadamente extensa, por lo que se resolvió incluir solamente una sola versión en la que se consideran ambas de manera ecléctica. Además, este es un trabajo que posteriormente se puede ir perfeccionando en la medida que se aplique, depure y quede listo para publicarse como manual de clase.

El CIRLECED está diseñado en tres unidades: Círculo de Lectores, Caracterización y Ensayo Didáctico, cada unidad a su vez se divide en clases y cada clase se organiza por apartados o subtítulos, el número de apartados varía dependiendo del propósito de cada clase, en promedio son de diez o doce apartados. La suma de todas las clases (las tres unidades) es de veintidós, es importante justificar que la clase diez vale por dos, es decir, se presentan como clases diez-once, así como la clase diecinueve-veinte, debido a que el desarrollo de las actividades requieren mayor tiempo y pueden abarcar dos sesiones; todas las clases se planearon con estrategias suficientes para abarcar las cinco unidades del TLRIID IV.⁶ Las veintidós clases llevan al profesor por los

⁶ Contenidos del cuarto semestre: Primera Unidad: Círculo de lectores de textos literarios / Segunda Unidad: Diseño de un proyecto de investigación / Tercera Unidad: Acopio y procesamiento de información / Cuarta Unidad: Redacción del borrador / Quinta Unidad: Presentación del trabajo. *Vid. Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV*. Colegio de Ciencias y Humanidades. Junio 2003.

distintos apartados indicando cuáles son los procesos, caminos, respuestas, o resultados por donde debe orientar a los alumnos.

Tal como se explicó en el Capítulo 1, la propuesta se basa en el Aprendizaje Colaborativo y en el Aprendizaje Basado en Problemas, la mayoría de las actividades de la unidad I y II están organizadas para realizarse en equipo, sin embargo, se individualiza más el proceso de aprendizaje en la unidad III; de cualquier modo, los subtítulos se enuncian conjugados en la primera persona del plural, no obstante, existe un apartado de carácter individual (Mi diario de reflexión). Los once apartados o subtítulos de las clases se explican más abajo y se presentan en el orden en el que se desarrollan las estrategias, porque se estima que responden a un proceso mental secuencial con el cual los alumnos pueden resolver un problema: reconocer un problema; recordar lo que ya conocen para resolverlo, aplicarlo, adquirir nuevo conocimiento y reafirmar lo primero que aprendieron. Hay algunas estrategias que no están estrictamente en el orden de los apartados de la mayoría de las clases, sobre todo aquellas que fueron planeadas como juego, por lo que de pronto se inicia con el apartado titulado *juguemos*, ya que es una forma de no mecanizar al alumno con un sólo método y mantener el factor sorpresa, pero sí se procura conservar una forma de trabajo basada en el ABP y el AC.

Por lo que respecta a su formato, se decidió diseñarlo a dos columnas, lo cual marca contundentemente la división entre el contenido teórico de la tesis y el resultado que es el producto: veintidós clases desarrolladas con lecturas escogidas que forman parte de las estrategias, acompañadas de cuadros, imágenes, letras de canciones, música, la cual podrá ser escuchada en la versión electrónica en el CD. Cada clase comienza en páginas independientes lo que facilita extraer o separar cada una de las estrategias y trabajar con ellas por separado o incluso modificar el orden, siempre y cuando no se alteren las unidades. Al final de cada clase, si el espacio de la hoja es suficiente, se ilustra con alguna caricatura, *chistes con moraleja*; la idea es que el profesor y los alumnos comenten la imagen, ya que en algunos casos depende mucho del conocimiento y contexto que sepa el alumno para poder entender el chiste, el cual se presta a la reflexión y a la discusión, pero sobre todo, ameniza con un buen final.

Las veintidós clases presentadas cubren más del 50% del semestre; al tomar en cuenta que son 13 semanas efectivas de clases en el semestre con 3 sesiones por semana, da un total de 39 clases, el CIRLECED diseña 22 quedan 17 clases, en las cuales el profesor tiene tiempo suficiente para darle oportunidad a los alumnos de:

- exponer o leer sus propias elecciones de lecturas en el Círculo de lectores,
- revisar tareas,
- lo más importante, tienen tiempo para que los equipos expongan sus caracterizaciones; en promedio, con grupos de cuarenta a cincuenta alumnos se llevan dos clases completas (dos horas por clase), si las exposiciones son de siete minutos en promedio, conformados por equipos de cuatro a seis personas.

El profesor también dispone de clases suficientes para:

- evaluar de forma individual los aprendizajes vistos hasta el momento,
- asesorar y revisar los diálogos de caracterización y los ensayos,
- asesorar, si considera prudente, otros trabajos de investigación además del ensayo, y
- exponer de forma tradicional algunos temas para todo el grupo.

Los tiempos sugeridos para cada sesión que en algunas estrategias se expresan son sólo tiempos aproximados, ya que suelen ser relativos cuando el número de alumnos es variable o cuando para algunos alumnos, la actividad les resulta más complicada o, no se trae el material completo o, alguna tarea previamente desarrollada, por lo que se sugiere que el profesor adapte o modifique los tiempos según las circunstancias, sin embargo, no es recomendable dar mucho tiempo para una sola actividad, es mejor que una vez fijado un tiempo razonable por el profesor, si no fue suficiente, que los alumnos más cercanos a terminar la actividad, determinen el tiempo extra que necesitan y lo sometan a consenso con el resto del grupo.

Se ha hablado con anterioridad respecto del CD Room, este material lo puede tener el maestro y disponer de él como apoyo para sus clases, si lo cree pertinente ofrecer una copia a los alumnos advirtiéndoles que no basta con que lo revisen por su cuenta sino que la presencia en clase de los jóvenes es muy importante para su evaluación. El CD contiene la versión electrónica de las

estrategias más otro material de apoyo. La ventaja que presenta esta versión es que el profesor puede cambiar su clase del aula tradicional al aula del centro de cómputo, y de este modo, presenta a los jóvenes un ambiente distinto con el cual algunos se identifican mucho; ahí, a través del CIRLECED versión CD, el profesor puede mostrar algunas clases y aprovechar las ventajas de la tecnología haciendo uso del Internet y así enlazar a los chicos con los hipervínculos sugeridos relacionados directamente a los contenidos de las clases, de este modo el CIRLECED promueve como lo sugiere el modelo educativo del CCH acercar a los jóvenes al uso de las nuevas tecnologías: las ciber-herramientas.

Fue un gran reto volver a hacer uso del conocimiento en el diseño de páginas web para que la autora de esta tesis lograra recopilar material, diseñar y realizar el CD Room, que del mismo modo que la presente tesis, se somete a su consideración y está abierto a cualquier aportación constructiva.

A continuación se describe y explica en qué consisten cada uno de los apartados o subtítulos que conforman las clases (Este es el plan, Presentación de escenario, Platiquemos qué necesitamos saber, Recordemos que ya conocemos, Resolvamos el problema, Preguntémonos, Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy, ¿Qué hay de nuevo-viejo?, Evaluémonos, Diario de reflexión y Juguemos) diseñados para un ambiente de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas:



Este es el plan

La idea es que el profesor desde el inicio determine los roles que los alumnos asumirán —se sugiere que por cada actividad se roten los roles, o por lo menos, cada sesión o clase—; también en este apartado se estipulan los valores con los que procederán los estudiantes en la clase; se expresan los productos que el profesor va a revisar; entiéndase por productos, el resultado de actividades, las cuales pueden concretarse o materializarse en trabajos específicos como cuestionarios, resúmenes, mapas conceptuales, formulación de preguntas, redacción de textos, juegos, dibujos, esquemas, entre otros; o bien, otras actividades como representación de un personaje, participación en obras de teatro, cantar, recitar, etc. Por último, este apartado debe contener los propósitos de la clase, en este enunciado

se deben expresar los aprendizajes que el profesor pretende que repasen o fortalezcan. De este modo, en unos cuantos párrafos, profesor y alumnos saben desde un principio la finalidad de las actividades en cada clase. La redacción de este apartado va dirigida al profesor, quien debe exponerlo a los jóvenes cada clase.



Presentación de escenario

Esta actividad forma parte del Aprendizaje Colaborativo. Un escenario es la presentación ante el grupo (espectadores) por parte del profesor (presentador), de uno o varios elementos (protagonistas) que implican un problema a resolver. Estos elementos pueden variar según la asignatura, pero la característica común del escenario es su brevedad. Como ejemplo se pueden presentar fragmentos de alguna película o videoclip, una foto o una serie de fotos, una o varias imágenes, pequeños textos, una serie de palabras, la narración de una breve situación, la observación de uno o varios objetos (cajas, piedras, muñecos entre otros); juegos de destreza mental, en fin, un sin número de objetos que ayuden al profesor a mostrar un problema, luego, despertar curiosidad en los alumnos y los lleven a un proceso de reflexión, para que en equipo encuentren la respuesta. La redacción de este apartado, también va dirigida al profesor.



Platiquemos qué necesitamos saber

En este apartado lo que interesa es que los jóvenes, en diálogo con su compañeros de equipo y con la ayuda del profesor reconozcan qué aprendizajes, habilidades o destrezas, utensilios o herramientas se requieren, para resolver el problema o actividad planteada en el escenario. La redacción de este apartado va dirigida a los estudiantes en la cual el profesor —aparentemente— pasa a ser un miembro más del equipo, por lo cual se redacta en la primera persona del plural. Esta redacción permanece en el resto de los apartados.



Recordemos que ya conocemos

Los alumnos hacen un ejercicio mental de recordar, qué de lo visto o aprendido en semestres anteriores, funciona para resolver el problema. Dado que esta actividad es colaborativa, el diálogo generado entre los estudiantes, permite que entre uno y otro se pregunte; en este proceso, los compañeros que poseen aprendizajes más afianzados, fungen como parteros de conocimiento.



Resolvamos el problema

En esta sección los alumnos ponen manos a la obra con lo que saben, para resolver lo planteado en el escenario; los profesores deben incentivar a los alumnos a que investiguen y deben orientarlos para conseguir la información o las herramientas para resolver el problema. El profesor intervendrá con su conocimiento, exclusivamente, cuando los alumnos ya hayan agotado todos los recursos para conseguir la información o resolver el problema, sin embargo, sí es muy importante que sutilmente el profesor vaya llevando a los alumnos para cumplir los objetivos así como los productos planteados al inicio.

Es difícil para los profesores acostumbrados a responder a todas las preguntas de los alumnos, tratar de no ser protagonistas del conocimiento en el aula, —pareciera que no damos clase— sin embargo, el trabajo del profesor se centra en un 50% en planear la clase al dejar por escrito, cómo va a ir orientándose a los jóvenes para que aprendan; el otro 50% se da en el aula supervisando las actividades de los equipos.



Preguntémonos

Este apartado es muy importante, ya que las preguntas a formular deben dirigirse en todos sentidos y con varios objetivos. La pregunta es un proceso mental, una oración que se formula motivada varias veces por la reflexión, la duda, la incredulidad, la inconformidad, el rechazo o simplemente por los deseos de saber más. Por ello, una vez resuelto el problema, los alumnos cuestionan al autor, los hechos, los aprendizajes; se preguntan qué harían en los casos o situaciones que los textos plantean; preguntan lo que no entienden; de este modo, los profesores preferentemente no dan respuestas inmediatas, sino invitan a los alumnos a investigar en distintas fuentes o si otros compañeros saben la respuesta dar la oportunidad a ellos. El profesor debe cerciorarse, en la medida de lo posible, de que las dudas se aclaren y quizá un buen número de ellas sólo servirán para pensar y reflexionar, —lo cual es un gran logro—. Estas preguntas en ocasiones generan tareas para realizar en casa o permiten preparar clases posteriores, del interés de los alumnos.



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Aquí, en este paso, se certifica que los conocimientos o aprendizajes planteados en Platiemos qué necesitamos saber y Recordemos que ya conocemos hayan servido para resolver el problema: qué tanto ya se sabía, qué otros conocimientos los aprendimos de los libros, de los compañeros de equipo o por parte del profesor. De esta manera se hace un segundo repaso de los aprendizajes en la sesión.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Este apartado pareciera un poco repetitivo en relación con el anterior, sin embargo, no es así, aquí los alumnos recapitulan también los aprendizajes, pero destacando toda aquella información que fue nueva: datos sobre autores, aclaración de términos o significado de palabras, métodos para llegar a una respuesta, aportación de temas o información nueva en los textos, si aprendieron a través del juego o si se les ocurre algo mejor para instrumentar un tema, en fin, todo aquello que parezca nuevo e importante para aplicar posteriormente.

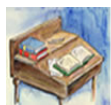


Evaluémonos

En el trabajo colaborativo el profesor debe de estar vigilante de cómo se van desarrollando las actividades en clase, así como la actitud de los alumnos en el desempeño de éstas, para ello, en esta modalidad se procede con dos tipos de evaluaciones: la primera, del profesor a los alumnos y la segunda, del equipo. Para cada una presentamos dos rúbricas que son ya aplicadas por algunos profesores en el CCH Azcapotzalco, —quienes imparten clase bajo esta modalidad— con buenos resultados.⁷ La rúbrica que llena el profesor consta de un formato por alumno en el cual se van rellenando las casillas de acuerdo con tres rubros, según el desempeño: A=10, R=7, D=5, estas deberán ubicarse en cuatro ítem a evaluar el primero, “No establece diferencias con sus compañeros”, el segundo; “Participa en las discusiones para enseñar y aprender”; el tercero, “Escucha con atención a sus compañeros y no los distrae con pláticas fuera del tema”; y la cuarta, “Cumple con el rol asignado”. Este proceso lo hará clase tras clase el profesor para promediar de este modo la actitud en las clases. Por lo que respecta a la evaluación del equipo los alumnos en diálogo

⁷ Las rúbricas fueron sugeridas y proporcionadas en el “Taller: Proyección cooperativa de la tesis de posgrado MADEMS” organizado por la MADEMS-Acatlán del 17 al 19 de enero del 2007, bajo la coordinación del Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez, el Lic. Juan Gómez Pérez y el Lic. Ángel Vidal.

honesto con los compañeros contestarán ocho ítems con tres rubros a evaluar, además, un apartado con observaciones generales donde anotar comentarios al profesor.*



Mi Diario de Reflexión

Se ha comentado mucho acerca del Diario de reflexión, escrito que sugiere el ABP. Este apartado se debe hacer en forma individual una vez por semana, en una extensión de una cuartilla; cada alumno redacta de preferencia con base en los siguientes aspectos: 1) reflexiones, 2) comentarios y 3) preguntas sobre lo que aprendieron en las últimas tres clases incluyendo cómo lo aprendieron —ejercicio de metacognición—. El alumno escribe no sólo sobre conocimientos académicos, sino de las experiencias en el trabajo colaborativo con los compañeros. Si los textos los remitieron a alguna experiencia personal o si aplicaron los valores manejados en clase dentro y fuera de la escuela; si gustaron o no los textos; si gustó o no la clase o cómo la guió el profesor, si no fue así, que sugieran alguna estrategia; en fin, pueden escribir lo que quieran que se relacione con lo visto en las clases de la semana; este ejercicio es a la vez hacer una recapitulación de lo visto. Pueden consultar sus apuntes y comentarlos con los compañeros antes de empezar individualmente su relato. Con ello se espera que los alumnos repasen una vez más lo aprendido y así fortalecerlo más. La experiencia arroja que también sirve de ejercicio terapéutico por las experiencias que narran ajenas a la academia, pero que se aceptan porque lo importante es que ejerzan la expresión escrita.



Juguemos

Este apartado es muy importante para la propuesta CIRLECED, pues aunque todas las estrategias son desarrolladas para que los alumnos se sientan en un ambiente lúdico, esta sección está pensada para que también cumpla la función de escenario, de ejercicio complementario, para reforzar lo visto en la clase, así como de evaluación de aprendizajes, habilidades, destrezas y valores. Por eso, en ciertas clases su posición varía, el profesor ubicará en qué momento la sección se puede adaptar mejor a su propósito, por lo tanto, a excepción de Juguemos, los apartados que se han venido explicando, aparecen en las estrategias (clases) en el mismo orden hasta ahora presentado, es decir, todas las clases se organizan a partir de Presentación del escenario, Platiquemos qué necesitamos saber, Recordemos que ya

* Ver rúbricas al final de las estrategias.

conocemos, etcétera hasta Mi diario de reflexión; Juguemos aparece en el lugar que el profesor decida es el más idóneo.

Resulta importante advertir que las estrategias del CIRLECED ofrecen algunos datos de sustento teórico de la disciplina que acompañan a los jóvenes por el desarrollo de cada clase, mas no pretende ser un libro exhaustivo en el manejo de la teoría; se sugiere al profesor consultar bibliografía especializada para profundizar en los temas, del mismo modo, provocar y motivar a los alumnos a investigar y consultar, si no es posible dentro del aula, dejarlo de tarea en casa.

En esta propuesta se ha pensado mucho que la infraestructura con la que cuentan las aulas de los talleres de redacción no sólo en CCH y preparatorias, sino en general en la UNAM, carecen muchas ocasiones de las herramientas básicas para trabajar: un estante o gabinete donde los profesores encuentren diccionarios, libros especializados de la asignatura, algunos ejemplares de periódico, revistas, libros de poemas, una grabadora para acompañar algunas actividades con música y ejercitar la escucha con cuentos, poemas, opiniones, etc., de este modo, invitar a los estudiantes a consultar ahí mismo y no se pierda el control de la clase al enviarlos a la biblioteca o a la sala de Internet. Por eso, para algunas estrategias, si se requiere de algún material, el profesor deberá pedirlo con anticipación a los chicos, o el profesor deberá hacerse responsable de llevar el material que considere necesario.

Otro punto a explicar en esta planeación es que existe una Clase introductoria, ésta, así como la Clase uno: *El trabajo en equipo* (Unidad I), no están diseñadas por los apartados arriba explicados, porque ambas explican el esquema del resto de las estrategias trabajadas con el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas.

La Clase introductoria está diseñada para el inicio de un nuevo curso; se recomienda dar la bienvenida a los alumnos, mencionar la forma de trabajar y evaluar el curso, pero sobre todo “romper el hielo”, crear un ambiente de confianza y comunicación de todos con todos. Además, se sugiere aplicar en esa primera sesión una evaluación diagnóstica para detectar el nivel

académico del grupo. En la propuesta CIRLECED el juego es un elemento básico para el aprendizaje, por lo tanto, también se incluye desde el primer día.

La Clase Uno: *El trabajo en equipo* está diseñada con teoría y práctica sobre lo que es y cómo trabajar en equipo; al mismo tiempo, se presentan estrategias para que los alumnos, ejerciten habilidades que impactan directamente en el código escrito como la coherencia y cohesión; sin embargo, el propósito primario o inmediato es que los alumnos tengan herramientas desde el inicio del taller, para trabajar colaborativamente. Como cada uno de los estudiantes concibe el trabajo en equipo de forma muy particular, la lectura a trabajar en esta clase aclara conceptos, despeja dudas, orienta y explica cómo hacer más eficaz la participación individual en una labor en común y, de este modo, unificar criterios que servirán para desenvolverse a lo largo del taller.

Si en algún momento en el transcurso del taller, el trabajo en equipo no se está desarrollando óptimamente, el profesor puede invitar a los alumnos a remitirse a la Clase Uno para revisar qué elementos están fallando en el equipo. La idea, además, es que tanto el profesor como los alumnos inicien con la información suficiente para convencerse de que su participación es muy importante en un trabajo colectivo, porque cada quien aporta habilidades, destrezas y su experiencia para la construcción de productos, la resolución de problemas, organizar eventos incluso para jugar y divertirse. Otro aspecto muy importante que de estas dos sesiones surge es la justificación y explicación de cómo se presentan las clases que se desarrollarán en equipo a lo largo del semestre, es decir, exponer qué es y qué se espera del desempeño de los alumnos por cada uno de los apartados.

Segunda parte:

Bienvenida:

Se recomienda al profesor dar la bienvenida a los alumnos que inician el TLRIID IV, si considera conveniente que se presenten los jóvenes ante sus compañeros, puede hacerlo con una rápida dinámica de presentación de todo el grupo, o bien, sólo con aquellos alumnos nuevos.

Importancia del TLRIID IV:

El profesor dará una breve exposición sobre la importancia de los talleres, al destacar que el TLRIID IV es el último taller que cursan — aunque de manera autodidacta ellos pueden y deben seguir aprendiendo— es muy importante que las dudas que se tengan de TLRIID's anteriores se aclaren en este nivel. El profesor enfatizará que el TLRIID IV con la propuesta CIRLECED está pensado para recapitular y fortalecer los aprendizajes adquiridos en los TLRIID I, II y III, además de los correspondientes al IV, por lo tanto, la asistencia al curso es muy importante no solamente por lo que logren aprender con el maestro sino también con sus compañeros del taller.

Presentación del taller:

Al presentar el TLRIID IV, el profesor explicará que el curso está diseñado bajo la propuesta CIRLECED, la cual consta de tres unidades que le dan significado al acrónimo (CIRLECED); el primero, círculo de lectores; el segundo, caracterización y el tercero, ensayo didáctico. Lo anterior no sólo con la idea de practicar y seguir desarrollando las habilidades de escuchar-hablar y escribir-leer, sino otras habilidades intelectuales y las relacionadas con el lenguaje paraverbal, pero sobre todo, que reconozcan cómo los aprendizajes previos sirven para resolver problemas relacionados con el código escrito. Simultáneamente,

aprenderán a trabajar más y mejor en equipo con estrategias que no sólo cubren la parte de los aprendizajes, sino también de los valores humanos que permiten una mejor convivencia en sociedad.

Lo anterior se traduce en leer una diversidad de textos, pero se privilegia la lectura de biografías de personajes históricos para irse sumergiendo en la vida y obra que cada alumno elija, para tratar de apropiarse de éste y compartir su vida a través de la lectura en la Unidad I destinada al círculo de lectores. Para la Unidad II se resolverán diversas estrategias que encaminen el trabajo a un diálogo con compañeros que hayan elegido un personaje similar en profesión, disciplina u oficio y conozcan en qué temas o acontecimientos podrían, de forma lúdica y creativa, reunirlos en un mismo tiempo y espacio para dramatizar y caracterizarlo.

Ya en la Unidad III se practican actividades que involucran en mayor medida la habilidad de escribir y de investigar para conformar un ensayo didáctico que tiene como finalidad dejar por escrito las experiencias obtenidas de los dos módulos previos y destacar qué se aprendió con esta actividad.

Calificación del taller:

La calificación del desempeño en el taller consiste en:

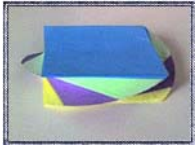
- ✓ Cumplir de manera puntual y aprobar el total de las tareas (individuales y colectivas) solicitadas por el profesor. (Valor 25%).
- ✓ Participar de forma óptima con los compañeros en las actividades que así se determinen. Por cada clase colaborativa se llenarán rúbricas o formatos para evaluar el desempeño de cada uno de acuerdo al equipo. (Valor 20%).
- ✓ Dramatizar y caracterizar en equipo al personaje histórico elegido. (Valor 20%).
- ✓ Entregar en tiempo y forma el ensayo didáctico. (Valor 20%).
- ✓ Aprobar tres exámenes (uno por unidad). (Valor 15%).

Existen ciertos candados para obtener las calificaciones anteriores se debe contar con el 80 % de asistencias para tener derecho a participar en la dramatización del personaje así como para la entrega del ensayo didáctico.

A jugar para "romper el hielo" e introducir al trabajo en equipo

El profesor dividirá al grupo en equipos de cinco integrantes (enumerarlos del 1 al 5 y agruparlos por el mismo número); pedirá a los equipos se ubiquen alrededor del salón lo más alejados del centro —lugar donde se colocará el maestro— y supervisará que todos tengan similares distancias con respecto de él.

Posteriormente, repartirá un pequeño block de notas como los utilizados para anotar recados, de preferencia con hojas de varios colores, un color por equipo, lo anterior con la finalidad de ahorrar tiempo, si no se tuvieran éstas, simplemente con hojas blancas (5cm x 5cm), pero cada equipo tendrá que ponerle un distintivo para reconocer qué equipo va entregándolas al maestro.



Después, explicará que el juego requiere de la participación de todos los miembros del equipo, ya que éste consiste en ir escribiendo en las hojas lo que el profesor vaya pidiendo, la mayoría de las actividades se entregarán inmediatamente después que se tenga la respuesta; el representante del equipo que llegué primero y que además tenga la respuesta correcta irá acumulando puntos; el equipo que acumule más puntos ganará. Si el primer equipo no cuenta con la respuesta correcta se revisará el siguiente que haya sido entregado si se acredita su respuesta se le dará el punto, si no se repetirá el proceso hasta encontrar la respuesta acertada, en caso de que ninguno esté bien se declara desierta la respuesta y se continúa con la siguiente pregunta o actividad.

En algunas actividades el profesor determinará el tiempo, porque habrá

peticiones que no necesariamente implican escribir en el papel sino realizar alguna otra acción. Cuando se tenga lista ésta, el equipo pasará al frente para exponerla.

Reglas del juego:

1. Las respuestas sólo serán por escrito, no se debe gritar la respuesta, de ser así, el equipo perderá por esa ocasión su participación y si comete la misma falta tres veces, el equipo quedará descalificado.

2. Si el tiempo dado por el profesor se agotó y no se terminó con la actividad, el equipo más próximo a concluir, determinará cuánto más se dará de tolerancia (hay que preguntar quién ya va acabar).

3. Si la respuesta es incorrecta, aunque haya sido la primera en llegar, se anulará, se dará por válida la siguiente que esté correcta.

Preguntas y peticiones:

A continuación se presentan algunas preguntas que el profesor puede hacer, basadas en aprendizajes que el alumno debió obtener en los TLRIID I, II y III; las peticiones se incluyen con el afán de conocer qué valores manejan y evidencian el aprender a ser.

- ¿En qué consiste la lectura exploratoria?
R= En ubicar todos los elementos paralingüísticos y qué relación hay entre ellos.
- Hagan un barquito con el papel.
- Parafraseen la siguiente idea: "Los índices de contaminación excedieron la tolerancia de imecas permitidos". R= Hay demasiada contaminación.
- Escribe una palabra, pásala a tu compañero y que vaya aumentando información lógica, así, hasta que escriban todos.
- ¿En qué termina *Romeo y Julieta*? Sugiere otro final. R= en que los dos se mueren.
- Escriban una estrofa; suya o de cualquier poeta.
- Hagan un avión con el papel.
- Que pase alguien al frente y haga una prosopografía. R= describirá meticulosamente a alguien o algo.

9. Imita a un político.
10. Anoten cinco funciones de la coma. R= Enlista palabras; separa el vocativo; funciona de elipsis (sustituye palabras), separa frases incidentales y/o explicativas; marca pausas breves.
11. Pasen con su equipo al frente y un jueguen con las palmas de las manos.
12. Escriban cinco palabras con las letras m, r, a, o. R= amor, Roma, Omar, mora, ramo, armo.
13. Tienen dos minutos para redactar un argumento persuasivo en el cual promuevas que los jóvenes visiten a los ancianos del asilo.
14. Escriban cinco autores con su obra correspondiente del género cuento o novela.
15. Busquen en algún sitio un libro y escriban su ficha bibliográfica.
16. Tienen dos minutos para darle un nombre al equipo y redactar argumentos del por qué eligieron ese nombre.
17. Con los ojos cerrados, (que un miembro del equipo contrario le cubra los ojos con las manos) dibuja en el pizarrón el logo de los pumas.
18. Tienen cinco minutos para preparar y dramatizar una historia donde estén papá, mamá, hermano mayor (burlón), una hermana (defensora de las causas nobles) y un hermano de 17 años que anuncia que va ser papá.
19. Escriban una oración simple y una oración compuesta.
20. Enlisten cinco formas de evitar un embarazo.
21. Anoten cinco cosas que les parezcan las más bellas del mundo y cinco que les parezcan las más feas.
22. Tienen tres minutos para preparar un "diálogo" con los sonidos que producen los animales, elijan uno distinto por integrante. Puede haber un narrador.
23. Enuncien cinco acciones que ustedes pueden hacer para economizar el agua.
24. Redacta un instructivo de cómo dar un primer beso.
25. Si consideran que deben acentuarse ortográficamente las siguientes palabras háganlo: *joven, azul, exámenes, llegaron, Saul, Maria, cometelo, adios, comezon,*

- jovenes, examen, tendria. R= joven, azul, exámenes, llegaron, Saúl, María, cometelo, adiós, comezón, jóvenes, examen, tendría.*
26. Guarden completo silencio y describan qué se escucha a su alrededor (mínimo tres cosas).

Al final del juego se sumarán los puntos y se verá quién es el equipo ganador, todos los demás darán como recompensa un aplauso y una porra. Y a cada integrante, el profesor dará un punto extra que ayude en el futuro a mejorar la calificación de alguna tarea.

Recapitular la actividad

Es muy importante que al final de la actividad el profesor recapitule lo vivido, tratando de rescatar las experiencias de los alumnos al trabajar en equipo.

Debe provocar con preguntas la reflexión de los alumnos, además de aportar sus experiencias como observador.

Comentarios esperados de los alumnos:

"No todos cooperamos; nos faltó más organización; fulano quería hacer todo; mengano es muy perfeccionista; a sutano no le parece nada; faltó tiempo; había preguntas que ya nadie recordaba; me tocó trabajar con perengano que me cae mal (etc.)"

El profesor puede confirmar esos comentarios, ya que observó acciones similares, por lo tanto, hay que preguntar ¿qué se puede hacer para mejorar el desempeño del trabajo en equipo?, ¿qué ventajas y desventajas existen al trabajar en equipo?, ¿se aprendió al trabajar de manera colaborativa? ¿qué valores se ponen en juego en el trabajo en equipo? y terminar quizá con la siguiente pregunta: ¿sabemos trabajar en equipo?

De este modo, la última pregunta, sirve muy bien para dar pauta a la clase uno del primer módulo que dedica el tema (fondo) y las actividades (forma) al *trabajo en equipo*.

Tabla comparativa de las clases CIRLECED: Unidad I que impactan en los contenidos de los TLRIID I, II, III y IV.

TALLERES	CONTENIDOS:	Número de clase que impacta en: contenidos/temáticas/aprendizajes							CLASES CIRLECED: Unidad I. Círculo de lectores:
TLRIID I	I Construcción del yo/textos orales y escritos		2	3	4		6		Clase 1. Trabajo en equipo Clase 2 Empecemos por el título: las oraciones. De la intuición al texto: el relato autobiográfico Clase 3: Qué nos dicen los paratextos: el lenguaje icónico verbal. Diferencias de textos: el informativo y el relato Clase 4: Dime cómo eres y cómo es: el discurso descriptivo. La descripción en los textos: dibuja con palabras Clase 5: El diccionario: el significante y el significado. Qué significa: la importancia del contexto Clase 6: El corrido: composición poética, narrativa y biográfica Clase 7: Un reto es: resolver un crucigrama. Un reto mayor: crear un crucigrama
	II Percepción y construcción del otro/ Textos Orales y escritos		2	3	4		6		
	III Lectura y escritura para el desempeño académico	1		3		5		7	
	IV Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia		2	3	4	5		7	
TLRIID II	I Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita	1	2		4	5		7	
	II Ejercitación de operaciones textuales	1				5	6	7	
	III Integración y revisión de operaciones textuales	1	2			5	6	7	
	IV Novelas y poemas: conflictos humanos		2	3	4	5	6		
TLRIID III	I Lectura crítica del texto icónico-verbal	1	2	3	4	5	6	7	
	II Argumentar para persuadir		2						
	III Argumentar para demostrar								
	IV Lectura e interpretación del espectáculo teatral								
TLRIID IV	I Círculo de lectores de textos literarios	1	2	3					
	II Diseño de un proyecto de investigación								
	III Acopio y procesamiento de información								
	IV Redacción del borrador								
	V Presentación del trabajo								
Clase:	Temáticas y aprendizajes más sobresalientes:								
1	Estrategias de lectura: resumen. Texto expositivo: informar y explicar; registro lingüístico; producción de textos: el párrafo; propiedades de texto: coherencia, cohesión. Texto icónico-verbal. Valorar y socializar experiencias								
2	Recursos de expresión oral; relato autobiográfico; organización textual; recursos del texto escrito. Narración de experiencias personales, determinación del propósito. Escucha atenta y dirigida. Situación comunicativa: persuadir. Valorar y socializar experiencias. El poema. Texto icónico-verbal.								
3	Relato autobiográfico; organización textual; estrategia de lectura. Lectura exploratoria. El relato. Secuencias básicas. Nociones literarias, verosimilitud. Texto icónico-verbal. Valorar y socializar experiencias.								
4	Uso de la 1ª persona; uso de la 3ª persona. Construir el destinatario. Producción de textos: la observación. Operaciones de redacción. Texto expositivo: descripción. Texto icónico-verbal. Valorar y socializar experiencias.								
5	Estrategias de lectura: Hipótesis de lectura, lectura exploratoria y analítica. El poema. Marcas de modalización: campos semánticos. Categorías gramaticales. Registro lingüístico; popular. Propiedades del texto: adecuación. Texto lírico. El relato.								
6	Estrategias de lectura: Hipótesis de lectura, lectura exploratoria y analítica. Nociones literarias, verosimilitud. El poema: desviaciones: fónicas, metro, ritmo; fonológicas: aliteración. El relato. Texto icónico-verbal.								
7	(Recapitulación de las anteriores clases, pero sobre todo se desarrollar habilidades cognitivas-intelectuales).								

Clase uno

○ El trabajo en equipo

El profesor dividirá al grupo en equipos de cuatro a cinco integrantes, en esta ocasión puede dejar que los chicos hagan su propio equipo. Y entregará de manera simbólica un **Kit de Trabajo en Equipo**, el cual contiene material didáctico para que realicen las actividades que solicita.



I. A continuación se presenta la definición de lo que es el trabajo en equipo; pero existe un gran problema, la respuesta se cayó de la caja y las palabras quedaron revueltas, sin embargo, gracias al punto y seguido y al punto y aparte que se mantuvieron firmes en su lugar lograron que las palabras pertenecientes a cada idea no se revolvieran, por lo tanto, pueden ordenar cada idea con las palabras que se encuentran antes de los puntos. Cuentan con cinco minutos para esta actividad, al terminar leeremos la respuesta. ¡Suerte!

¿Qué es el trabajo en equipo?

en consiste Trabajar para equipo en obtener común un organizadamente objetivo en colaborar. supone máximo las que se dan consecución los (misión) del sacar común y equipo Ello el provecho ellas de entender en entre la de meta miembros aras a interdependencias esa.

II. Después de ese punto y seguido de la respuesta, seguían otras tres ideas más que completaban el párrafo y también se cayeron, no obstante, en esta ocasión se corrió con más suerte ya que como entre ellas había una excelente cohesión no se revolvieron, sin embargo, fueron los puntos y seguido algo frágiles y se desordenaron las ideas. Verán que existe mucha congruencia entre ellas, pero aún así el orden es otro, ¿cuál será? Tienen cinco minutos.

Es decir, cada miembro tiene una aptitud y posición determinadas. Todas son importantes para la eficacia del trabajo en equipo. Cada miembro del equipo tiene una personalidad concreta y unas habilidades, conocimientos y experiencias específicas que aportar, que se diferencian de las del resto de los miembros del equipo.

III. En un compartimiento de este Kit se encuentra otra sección titulada: *Qué es y qué no es un equipo*, con la caída de la caja se desordenaron los párrafos: hay que ordenarlos para que haya congruencia entre ellos. Están enumerados de manera progresiva y cuando los ordenen, sólo digan en qué orden quedaron los números.

Qué es y qué no es un equipo

(1) No se trabaja en equipo cuando sus miembros hacen uso de sus aptitudes y posiciones de manera aislada, sin tener en cuenta las aptitudes y posiciones del resto de miembros. Eso sería trabajar “individualmente en compañía”, como en una cadena de producción, pese a que ocasionalmente la suma de dichos esfuerzos individualistas arroje algún resultado común. Las diferentes aptitudes y posiciones afloran, pero no se relacionan eficazmente entre sí en aras de la meta común. Se desperdicia la oportunidad de llegar a todo lo que podría abarcarse caso de existir una coordinación eficaz. Este problema puede llegar a ser habitual, por ejemplo, en los equipos interfuncionales de alta dirección, en los que dirección general, marketing, finanzas o comercial, no siempre entienden el sentido de un esfuerzo integrador y tienden a ver el trabajo de cada cual como compartimentos estancos. No se detectan las necesidades de las otras áreas ni las interdependencias entre ellas. En suma, el individualismo impide comprender las interdependencias entre los miembros del equipo.

(2) Trabajar en equipo requiere el ejercicio de una serie de capacidades esenciales, como dar y recibir *feedback*, el ser adaptable y el gestionar bien el tiempo. Asimismo, los miembros del equipo deben adoptar una serie de actitudes interiores, necesarias para sacar el máximo partido a las interdependencias antes mencionadas. La escucha, la colaboración y el optimismo son las actitudes esenciales de un espíritu que partido, "de equipo".

(3) Hoy en día se habla mucho de trabajo en equipo. Se dice, por ejemplo, que los equipos de fútbol son un claro ejemplo de trabajo en equipo, que los miembros del gobierno son un equipo, que las asociaciones y organizaciones no gubernamentales trabajan en equipo, que en los negocios y en la industria no se puede sobrevivir sin trabajo en equipo. Nadie discute ya que el trabajo en equipo constituye una herramienta esencial para abordar tareas cada vez más complejas en un entorno siempre cambiante. De hecho, en los últimos veinte años del siglo XX, las organizaciones se han caracterizado por impulsar con fuerza el trabajo en equipo. Hay equipos que se crean dentro de un área específica de la empresa para lograr un objetivo común, hay equipos de gestión, equipos de dirección, equipos interfuncionales de alta dirección, etc. Cuando un grupo de gente trabaja en pos de

una meta común parece que puede hablarse de trabajo en equipo. Sin embargo, la cuestión no es tan sencilla. La reunión de diversas personas unidas por un propósito común no siempre produce los resultados propios de un trabajo en equipo. Por eso, el problema se centra hoy en cómo conseguir que el trabajo en equipo sea eficaz, es decir, en cómo conseguir un trabajo que sea verdaderamente de equipo. Por ello, quizá sea conveniente detenernos en primer lugar en diferenciar qué es y qué no es trabajar en equipo.

(4) No se trabaja en equipo tampoco cuando la personalidad, conocimientos, habilidades y experiencias de cada miembro se diluyen entre las del resto. Es decir no se trabaja en equipo cuando la aptitud y posición de cada miembro no aportan un valor añadido específico al equipo. Se trabaja entonces en una dinámica homogénea, de "patio de colegio", y se pierde la riqueza que da la diversidad. Las diferentes aptitudes no llegan a manifestarse, no se hace uso de ellas, no se conoce la propia posición ni la del resto de miembros del equipo. Se desperdicia la oportunidad de llegar a todo lo que podría abarcarse caso de ocupar cada uno su lugar. Este problema puede llegar a ser habitual, por ejemplo, entre los miembros de un departamento concreto, al ser relativamente fácil que todos aborden las cosas de la misma manera. En suma, la homogeneidad, como el individualismo, impide sacar partido a las interdependencias entre los miembros del equipo.

(5) Finalmente, trabajar en equipo supone entender que todo equipo de trabajo pasa por diferentes fases, por una necesaria dinámica. Hay que encontrar el ambiente y ritmo apropiados para cada fase, y las diferentes aptitudes de los diversos miembros del equipo pueden dar mucho juego en este sentido.

(6) Trabajar en equipo consiste en colaborar organizadamente para obtener un objetivo común. Ello supone entender las interdependencias que se dan entre los miembros del equipo y sacar el máximo provecho de ellas en aras a la consecución de esta meta misión común. Cada miembro del equipo tiene una concreta personalidad y unas habilidades, conocimientos y experiencias específicas que aportar, que se diferencian de las del resto de miembros del equipo. Es decir, cada miembro tiene una actitud y posición determinadas. Todas han de manifestarse, entrar en juego y relacionarse entre sí coordinadamente en pos del objetivo. Todas son importantes para la eficacia del trabajo en equipo.

IV. A continuación se presenta la descripción del rol/roles dominantes de la persona a la hora de trabajar en equipo, según un investigador de nombre Belbin y su equipo, determinaron que los principales roles son los siguientes (una vez que los lean, anoten en su cuaderno, cuál consideran que más determina su personalidad —pueden elegir más de uno— y cuál o cuáles los de sus compañeros de equipo):

La personalidad en el trabajo de equipo: roles

Creativo. Es el rol imaginativo, que resuelve problemas difíciles, que encuentra soluciones novedosas y nuevas maneras de abordar las situaciones. Por ello, no se atiene a reglas o procedimientos fijos y estáticos. La debilidad de este rol es que evita entrar en detalles, ignorando las dificultades de aplicación práctica, y que suele tener problemas de comunicación eficaz, al estar demasiado absorto en sus propios pensamientos.

Impulsor. Es el rol retador, dinámico, que se crece bajo presión y que tiene la capacidad y el coraje de sobreponerse a los obstáculos. La debilidad de éste rol es que está próximo a la provocación y es fácil que hiera la sensibilidad de otros.

Instrumentador. Es el rol disciplinado, conservador, de confianza, que tiene capacidad práctica, de acción. La debilidad de este rol es que es un punto inflexible y lento a la hora de responder a nuevas posibilidades.

Especialista. Es el rol autónomo, que va por la libre en su dedicación a la tarea y que aporta conocimientos y habilidades especiales. La debilidad de este rol es que contribuye sólo en un frente muy determinado y que está demasiado centrado en su especialidad.

Investigador de recursos. Es el rol extrovertido, entusiasta, comunicativo, que explora las oportunidades y desarrolla contactos. La debilidad de este rol es que puede ser demasiado optimista y perder interés por la tarea una vez el entusiasmo inicial desaparece.

Coordinador. Es el rol maduro, que inspira confianza. Clarifica los objetivos y promueve la comunicación en las reuniones de equipo para involucrar a todos en el proyecto común. La debilidad de este rol es que puede verse por los demás como manipulador y como alguien que delega demasiado, quitándose el trabajo de encima.

Cohesionador. Es el rol cooperativo, perceptivo, apacible y diplomático, que sabe escuchar y evita el conflicto. La debilidad de este rol es que puede ser indeciso para inspirar a otros.

Finalizador. Es el rol perfeccionista, concienzudo, ansioso, que busca, para eliminarlos, todo tipo de errores u omisiones y que acaba la tarea a tiempo. La debilidad de este rol es que se preocupa demasiado y es reacio a delegar o permitir que otros se inmiscuyan en su tarea.

V. Lean los siguientes dos subtemas y subrayen lo más importante, después hagan una síntesis y colóquenla en los compartimentos del estuche del kit que se encuentra al finalizar las lecturas, échale un vistazo al ejemplo del primer párrafo para que te guíes:

La aptitud en el trabajo en equipo

Aptitud es capacidad, suficiencia, idoneidad. Conocer cuáles son las capacidades personales es el primer paso para encontrar la mejor manera de contribuir al trabajo en equipo. Las capacidades personales no se circunscriben únicamente a la personalidad o rol dominante que solemos adoptar cuando trabajamos en equipo. La experiencia previa y los conocimientos adquiridos son también capacidades personales. De hecho, el motivo por el que se incluye a una persona en un equipo concreto de trabajo suele ser porque es un experto en algún campo determinado, tanto por experiencia como por conocimientos. Por tanto, además de conocer cuál es el rol dominante de personalidad que solemos adoptar al trabajar en equipo, debemos tener clara cuál es nuestra posición dentro del equipo, cuáles son los conocimientos y/o experiencia que se espera que aportemos.

¿Cuál ha de ser mi misión particular, mi aportación diferencial? ¿De qué modo puedo realizar esa aportación diferencial? La respuesta a la primera pregunta se deduce casi instantáneamente cuando se conocen la aptitud y posición personal. Para la segunda pregunta se requiere de un primer paso que será orientar nuestro rol dominante hacia la optimización de los propios conocimientos y habilidades, tratando de integrar ambos aspectos en refuerzo de la posición que se ocupa dentro del equipo. El segundo paso será centrarse en las interdependencias, esto es, en el análisis de los proveedores y clientes internos en relación a mi posición y aptitud dentro del equipo. Es decir, hay que pararse a considerar quién puede apoyarme en mi misión particular y a quién puedo yo ayudar a realizar mejor su misión particular.

Por último, hay ciertas capacidades esenciales para trabajar en equipo que han de ser ejercitadas por todos sus miembros. Que sean esenciales no significa que sean fáciles de ejercitar. Entre tales

capacidades destacamos la capacidad de dar y recibir feedback, la capacidad de adaptación y la capacidad de gestionar bien el tiempo. Veamos:

- Dar y recibir feedback. Dar feedback es dar información a alguien sobre su trabajo y su manera de trabajar, y recibir feedback es recibir información sobre nuestro trabajo y nuestra manera de trabajar. ¿Por qué somos tan poco precisos a la hora de dar y recibir feedback? Nos suelen desbordar los sentimientos y emociones de última hora, y se pierde objetividad. A la hora de dar feedback, cuando es negativo, nos resulta difícil concretar por qué es negativo y en qué se diferencia el resultado de lo que se esperaba. Si es positivo, tendemos a ser muy parcos en el cumplido, quizá por un pudor malentendido o quizá por pereza, o por una escasa valoración de la persona que ha hecho un buen trabajo. A la hora de recibir feedback, si es negativo, solemos tomárnoslos como algo personal y nos resulta difícil aceptarlo como camino de crecimiento. Si es positivo, a veces lo rechazamos, de nuevo por un pudor malentendido o por perfeccionismo obsesivo, en otras ocasiones, en cambio, entramos en una sensación tal de euforia que nos impide seguir avanzando.
- Capacidad de adaptación. Es la capacidad de acomodarse, ajustarse, avenirse a los otros y a otras circunstancias. Puede resultar costoso aceptar el criterio de la mayoría cuando uno tiene claro otro criterio personal. Asimismo, puede requerir un gran esfuerzo adaptarse a otras personalidades, otras formas de hacer, otras preferencias, un cambio de planes, etc. Sin esfuerzos de flexibilidad y actuación, el riesgo de resbalar fácilmente por la pendiente del individualismo es muy grande. Por ello, es importante aprender a gestionar conflictos y tratar de entender a los demás sin juzgarles.
- Gestionar bien prioridades y compromisos. Es saber planificar, dar la importancia adecuada a cada asunto y tener un orden que nos lleve a entregar nuestra parte de la tarea a tiempo, evitar interrupciones, ser puntual.

En suma, gracias al conocimiento de la propia aptitud y posición, y de las del resto de los componentes del equipo, se puede sacar provecho de las interdependencias. Y se trabajan bien las interdependencias, se trabaja bien en equipo. No obstante, para trabajar efectivamente las interdependencias, es necesario contar con una serie de capacidades esenciales, como la capacidad de dar y recibir feedback, la capacidad de adaptación y la capacidad de gestionar bien prioridades y compromisos. Y es necesario, asimismo, contar con una serie de actitudes asociadas a cada una de las capacidades.

La actitud en el trabajo en equipo

Actitud es disposición de ánimo, predisposición. No cabe duda de que trabajar en equipo no es sencillo. A todos nos cuesta dar y recibir (feedback), adaptarnos a otras personalidades y circunstancias y gestionar bien las prioridades y compromisos. Por ello, se hace más necesario que nunca adoptar una serie de disposiciones interiores que nos ayuden a salir de nuestra limitada percepción del mundo para conseguir abrirnos a otras perspectivas. Entre las actitudes interiores a adoptar, queremos destacar las siguientes:

- Actitud de escucha. Escuchar es prestar atención, y ésta es una actitud difícil de asumir pese a su aparente simplicidad. En demasiadas ocasiones mantenemos prejuicios sobre situaciones, personas y cosas que hacen que distorsionemos la realidad y no nos enfrentamos a ella. Una manera de conseguirlo es adoptando una actitud de escucha receptiva y activa, tratando de entender el punto de vista de los demás y promoviendo el diálogo constructivo entre los miembros del equipo. La actitud de escucha es necesaria para un adecuado dar y recibir feedback. Un feedback constructivo siempre parte de un escucha eficaz.
- Actitud de colaboración. Colaborar es estar siempre dispuesto a poner manos a la obra en aras a la consecución de la meta común y ser capaz de compartir éxitos y fracasos con los demás. La primera manifestación de una actitud de colaboración es el respeto. Respeto a las personas, su tiempo y sus necesidades, y respeto a las decisiones del equipo, aunque difieran de la opinión personal. Otra forma de

colaboración es asumir determinados roles o actitudes cuando uno se da cuenta de que el equipo necesita un empuje hacia una dirección determinada. También se colabora con el equipo cuando se neutralizan los roles o actitudes debilitadoras. Por ejemplo, cuando se anima al dubitativo a expresar su opinión, cuando se cortan las direcciones del disperso con gentileza, se evita la monopolización del debate por parte del dominante o se piden soluciones concretas al derrotista. La actitud de colaboración es necesaria para gestionar bien prioridades y compromisos. Una adecuada gestión de prioridades y compromisos parte del respeto a las personas, a su tiempo y necesidades.

- Actitud optimista. Ser optimista es ser capaz de ver las cosas en su aspecto más favorable. De esta forma se infunde moral y ánimo los miembros del equipo. Cuando se es positivo, es fácil disfrutar con la tarea, involucrarse con los objetivos del equipo y motivarse cada vez más. Y entonces es también más sencillo ser ambicioso, es decir, ser capaz de establecer metas elevadas para sí y para los demás, y perseguirlas con determinación. Se trata de encajar éxitos y fracasos con espíritu de aprendizaje. Una actitud optimista es necesaria para el desarrollo de la capacidad de actuación. Adaptarse a otras personalidades y circunstancias es mucho más sencillo desde una actitud de aprendizaje en positivo.

La lista podría alargarse, pero, en el fondo, lo esencial ha quedado ya recogido. Esta serie de actitudes integrarían lo que conocemos como "espíritu deportivo" o "espíritu de equipo". Para promover este espíritu hay que promover el aspecto social del equipo, porque el equipo es una organización social. En consecuencia las reuniones, comidas, cafés o salidas entre los miembros del equipo no constituyen una pérdida de tiempo, sino que impulsan la sociabilidad del equipo. Tras detenernos en las aptitudes y actitudes en el trabajo en equipo, entendemos interesante considerar su relación con la dinámica propia de un equipo de trabajo.

V. Escribe en cada recuadro la síntesis que obtuviste de las lecturas anteriores y ejemplifica:

<p>Aptitud es:</p> <p>¿Cómo puedo hacer mi aportación diferencial?</p>	<p>Capacidades esenciales para trabajar en equipo:</p> <p>Dar y recibir <i>feedback</i>:</p> <p>Capacidad de adaptación:</p> <p>Gestionar bien las prioridades y compromisos:</p>
<p>Actitud es:</p> <p>Actitud de escucha:</p> <p>Actitud de colaboración:</p> <p>Actitud optimista:</p>	<p>Cita algunos ejemplos de aptitud y de actitud que hayan o no practicado en esta clase o en la Sesión Introductoria.</p>

VI. El siguiente ejercicio se trata de relacionar columnas coloquen la letra que consideran que corresponde en el paréntesis que está al final del párrafo de la columna izquierda:

Las fases de un equipo de trabajo y su relación con la aptitud y actitud de sus miembros

Las diferentes actitudes e interdependencias pueden aprovecharse para adaptarse mejor al ritmo y ambiente propios de cada una de las fases. Hay cuatro fases clásicas en el trabajo en equipo.

1. Decisión del plan de acción: los objetivos, las reglas y procesos a seguir. Se caracteriza porque se pueden palpar en el ambiente, aunque no estén escritos, los códigos de conductas aceptables y no aceptables. ()

a) La primera fase es información

2. Mutuo conocimiento y exploración entre los miembros del equipo. Se caracteriza por una cierta ansiedad e inseguridad hasta que la gente se siente aceptada por el resto de miembros del equipo. ()

b) La segunda fase es de debate

3. Es el plan de acción, de colaboración y cooperación para la obtención de resultados. Se caracteriza por la experiencia de estar cumpliendo el objetivo, lo que dota a los miembros del equipo de una sensación de logro y mayor unidad. ()

c) La tercera fase es de organización

4. Afirmación de las propias ideas y puntos de vista frente a los desafíos del grupo. Se caracteriza por poder presentar cierta lucha por el liderazgo dentro del grupo, así como desacuerdos que pueden acabar en conflictos emocionales si no se consiguen parar a tiempo. ()

d) La cuarta fase, puesta en práctica

VII. Lean con atención los siguientes párrafos y determinen quién de sus compañeros o ustedes mismos pueden ocupar los siguientes roles, si no existe esa persona, discutan quién está dispuesto hacerlo pero al final todos deben tener un rol incluso dos:

¿De qué manera pueden aprovecharse las diferentes actitudes de los componentes del equipo a lo largo de estas fases?

En la primera fase, por ejemplo, los roles de *investigador de recursos*, de *coordinador* y de *cohesionador*, pueden ser esenciales. ¿Por qué? Porque en esta fase de formación se necesita a alguien comunicativo que explore oportunidades

contactos a alguien que inspire confianza y seguridad en el equipo y promueva discusiones, y a alguien que sepa escuchar, construir y evitar fricciones. De esta manera, a través de la generación de confianza, se consigue la cohesión dentro del equipo.

En la segunda fase, los roles de *creativo*, *especialista* y *evaluador*, pueden cobrar primacía. ¿Por qué? porque en esta fase de debate se necesita a alguien que tenga ideas imaginativas, a alguien que aporte conocimiento sólido sobre el tema principal de que se esté hablando, y alguien que sepa realizar juicios precisos y estratégicos sobre la viabilidad práctica de los diferentes alternativas que se discuten. De ésta manera, a través del intercambio de información y la comunicación, se consigue decidir.

En la tercera fase, el rol del *implementador* puede ser fundamental. ¿Por qué? porque en esta fase normativa se necesita a alguien disciplinado y con capacidad práctica que empiece a organizar lo que el equipo va acordando. De esta manera, a través de la organización, se consigue establecer un plan de acción.

Por último, en la cuarta fase, los roles de *impulsor* y *finalizador*, pueden ser decisivos. ¿Por qué? porque en ésta fase de puesta en práctica del plan de acción se necesita a alguien dinámico y retador, que no se arredre ante los obstáculos, y alguien concienzudo que se fije en los detalles y llegue hasta el final en el cumplimiento de los objetivos propuestos. De esta manera, a través de la colaboración, se consiguen resultados.

En suma, el juego de las interdependencias está presente en la dinámica propia de un trabajo en equipo. En cuanto a las actitudes, son importantes en todas y cada una de las fases, para hacer uso eficaz de las interdependencias.

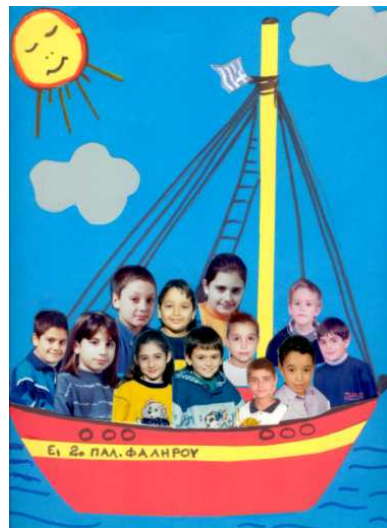
Fuente: Retomado y adaptado de: CARDONA, Pablo, Helen Wilkinson. Trabajo en equipo. IESE Business School-Universidad de Navarra. Occasional Paper, n.º. 07/10. Diciembre, 2006.

Al finalizar estas dinámicas el profesor cuestionará si a partir de las actividades realizadas se despejaron dudas acerca de lo que es trabajar en equipo y el papel que juega cada uno en esta forma de aprendizaje. Se sugiere abrir un espacio para comentarios. A la vez se establecerá que ésta será una de las formas de trabajar en el taller —casi en el cincuenta por ciento—, el profesor invitará a hojear las siguientes estrategias del CIRLECED y ver cómo están divididas por apartados enunciados en la primera persona del plural lo que implica que todos deben participar en la resolución de problemas que se presentan. El profesor podrá explicar los subtítulos con base en: Planeación y organización didáctica del CIRLECED para el TLRIID IV *

* (Supra, p. 109)

El profesor puede dejar como tarea hacer un dibujo, collage o cualquier otro diseño que represente el trabajo en equipo, por ejemplo, se muestran estas imágenes las cuales pueden ser comentadas en clase:

Alumnos del segundo grado de la primaria de Paleo Faliro en Atenas, Grecia; representaron con este dibujo lo que es el trabajo en equipo.



Fuente:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/vertie/equipo/f-paleo.htm> 5/junio/2007

Sección de respuestas clase uno:

I. Trabajar en equipo consiste en colaborar organizadamente para obtener un objetivo en común. Ello supone entender las interdependencias que se dan entre los miembros del equipo y sacar el máximo provecho de ellas en aras a la consecución de esa meta (misión) común.

II. Cada miembro del equipo tiene una personalidad concreta y unas habilidades, conocimientos y experiencias específicas que aportar, que se diferencian de las del resto de los miembros del equipo. Es decir, cada miembro tiene una aptitud y posición determinadas. Todas son importantes para la eficacia del trabajo en equipo.

III. 3, 6, 1, 4, 2, 5. VI. 2-a), 4-b), 1-c), 3-d).

Enrólate en la Lectura: Rola un Libro

“El círculo de lectores es un sector o ambiente social donde se lee, interpreta, diserta y expone un tema sorteado o previamente determinado;



el discurso generado tiene como característica el ir y venir de las opiniones de los integrantes, de moverse en derredor, propagarse,

pasando los valores de una persona a otra.”¹

Ayúdenos a llenar la siguiente lista de libros que estamos seguros les pueden interesar, son libros con cuentos breves o novelas cortas que podemos leer en el aula; pero seguro, ustedes conocen o les gustaría conocer otras lecturas, poesía, biografías, artículos periodísticos, ensayos, etc. Sugieran anotando el libro y si conocen el autor también.

1. *El laberinto de la soledad*, Octavio Paz.
2. *Pedro Paramo*, Juan Rulfo.
3. *Los de abajo*, Mariano Azuela.
4. *La rebelión de los colgados*, B. Traven.
5. *Fábulas de Samaniego*, Felix María Samaniego.
6. *La tregua*, Mario Benedetti.
7. *Cuentos*, Edgar Allan Poe.
8. *Crónica de una muerte anunciada* o *Historia de mis putas tristes* o *Relato de un Náufrago*, Gabriel García Marquez.
9. *El ensayo mexicano*, compilador José Luis Martínez.

10. *Escafandra*, Benjamín Barajas
11. *Cómo ser mujer y no vivir en el infierno* o *Los pegasos de la memoria*, Beatriz Escalante.
12. *Cuentos para pensar*, Jorge Bucay, (Incluye CD).
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____



“El círculo de lectores para mí fue una manera de ver la materia de Taller de Lectura distinta a como son siempre todas las clases. Sobre todo su fin es analizar algún tema de cualquiera que sea su procedencia si era de un libro, revista, tele, radio, etc. Me gustó porque era interesante y nuevo para mí.” **Linares Portilla Arely**

¹ Definición operativa de elaboración propia para este trabajo de tesis. *Supra*, p.69.

Clase dos

- Empecemos por el título: las oraciones.
- De la intuición al texto: el relato autobiográfico.



Este es el plan

Dividirse en equipos de cuatro, asignar los roles del equipo: organizador, checador de tiempo, redactor y corresponsal.

Valores a practicar: responsabilidad: cumplimiento, compromiso, madurez, reconocimiento y confiabilidad con actitud de disposición para participar.

Productos a revisar: una oración lógica; de qué habla el texto. Apuntar personas, hechos o situaciones y tiempos que fueron importantes en la lectura.

Propósito: Los alumnos reconocerán los puntos con los que se construye y redacta un relato autobiográfico.

Tiempo: lo asignará el profesor.



Presentación de escenario

En el escenario del aprendizaje aparecieron diez palabras en desorden: *me de dejó industria la muda palabras de las cómo* y una nota que menciona que estas palabras ordenadas dan nombre a uno de los capítulos de un libro llamado "Cómo ser mujer y no vivir en el infierno" su autora es Beatriz Escalante. La misión de los espectadores será ordenar las palabras; además, con base en el título enlistar todas las ideas sobre lo que crean aborda el texto.



Platiquemos qué necesitamos saber

Cómo construir una oración, redactarla para que tenga cohesión, sentido, que sea lógica.



Recordemos que ya conocemos

Las oraciones se componen por distintos elementos, los cuales desempeñan una función diferente: presentan a los personajes o al personaje (sujeto), la acción que realizan (verbo), en ocasiones nos dicen en qué o en quién recae la acción (objeto directo); cuando señalan dónde, cuándo, con quién, por qué o para qué realizan cierta acción, actúan como complementos indirectos. Todo esto nos permite encontrarle sentido a una oración.

También sabemos que dentro de las oraciones hay otras palabras que cumplen la función de enlace o conjuntan las ideas para que tengan lógica, es decir, cohesión (enlaces y conjunciones), otras palabras, determinan el género y el número (artículos) también permiten dar cohesión. Lo anterior, corresponde a la estructura de una oración de acuerdo a la gramática, pero es importante saber que muchas oraciones se expresan porque tienen intenciones como: preguntar, exclamar, ordenar, enunciar, desear, expresan duda; en ocasiones éstas sólo se componen por una sola palabra por ejemplo: "¡Cálmate!" no necesariamente deben responder con todos los componentes gramaticales. Por lo tanto, pueden aplicar ambas formas para dar una mejor redacción a la oración.



Resolvamos el problema

De acuerdo a la gramática: sujeto+verbo+complemento, podemos elegir las siguientes palabras: *industria+dejó+muda*.

Por su intención: qué palabra implica pregunta: *cómo*. Por tanto, tenemos en un primer resultado: *cómo industria dejó muda*.

Ahora apliquen las otras palabras que sobraron para dar sentido. ¡Inténtenlo!

De cómo la industria de las palabras me dejó muda

¡Muy bien! Lo han conseguido. Ahora, de acuerdo al título, ¿de qué creen que hable el texto? Por cada miembro del equipo enlisten una idea o más, mínimo deben ser cuatro:

(☞ sugerido 5 minutos)

- 1) de una periodista que era muda
- 2) de una escritora que la censuraron
- 3) de una casa editorial que quebró,
- 4) de un libro que no decía nada

A continuación lean la historia:

(☞ Asignar a los lectores de forma rotatoria).

Yo soy una persona muy débil de carácter. Mi padre —que llegó a México sin dinero y sin demasiadas esperanzas de hacer la América— fundó una editorial hace más de medio siglo. En mi opinión, somos una familia de fracasados con buena suerte. En nosotros se cumple ese refrán que dice: “lo importante no es tener, sino estar donde hay”. No tenemos mérito sino sentido de la casualidad. No creamos un mercado; vendimos lo que se necesitaba. En aquellos años la gente no tenía televisión. Todavía no se contaba con antena en cada azotea, ni un televidente en cada persona. Eran los tiempos de la lectura; produjimos teleras antes de que llegaran las baguetes. Publicamos novelas antes de que se popularizaran las videocaseteras. No se soñaba aún con las películas DVD.

Yo he visto a otros hombres luchar mucho más que mi padre; pero como no son extranjeros... no alcanzan el triunfo. México sólo es un buen sitio para exiliados, turistas y arrogantes.

A pesar de mi poca tenacidad para vivir, un día cumplí treinta y siete años. La lectura ya había pasado de moda. Las videocaseteras se vendían en los supermercados. Un videocentro ocupaba cada esquina. Nadie quería la editorial. Yo menos que nadie. Muchas de mis compañeras de colegio se enfrentaron a problemas de herencia semejantes al mío. El padre venido de España había fundado una tienda de ultramarinos, por ejemplo, pues ni modo, a los descendientes les toca ser tenderos. El padre fundó un restaurante de paella y tortilla española, pues a vivir del huevo, la cebolla y la patata. Cualquiera diría que con qué derecho se queja quien hereda: La mayoría de los mexicanos no saben de lo que hablo; ellos son libres, ya que no heredan nada. Porque en esta tierra, lo que no pertenece a los españoles, es de los judíos, los árabes y últimamente de las franquicias estadounidenses y japonesas.

Sin embargo, yo hubiera preferido ser cien por ciento mexicana que hija de españoles. Soy cuasimexicana y totalmente infeliz. Me hubiera gustado tener otra vida, casarme con un hombre común y corriente y no cecear. Odio que mi madre “haga calceta” y que mi tío vaya a “la bolera”. De los cincuenta y cuatro años que tengo en la vida, no he vivido ni tres en España. Y sin embargo, siempre he vivido ahí. Como un fantasma que arrastra un pasado ajeno, yo siempre he sido una extranjera, lo mismo en México, que en mi familia, que en la editorial. He vivido como si

el día de mi nacimiento me hubieran (sic) impuesto el papel de una obra de teatro en cuya escritura yo no participé. Soy un personaje con el que no consigo identificarme y al que odio representar. Tengo el suficiente cerebro para entender lo que se espera de mí, y al mismo tiempo carezco de la voluntad necesaria para oponerme. Soy dócil, inútil y cobarde. No pude enfrentar a mi padre cuando me anunció que — puesto que mi madre no le había dado más descendientes que yo— no le quedaba más remedio que encomendarme la editorial, pues además de machista ya estaba viejo. Lo de machista lo pienso yo, él se creía perfecto. Como es de suponerse, no fui tomada seriamente. Yo era una especie de carátula; un empolvado escudo de familia. La típica nada a la izquierda. Jamás se me consultaba; ningún empleado me tomaba en cuenta.

Yo soñaba con tener la libertad de que gozaba mi sirvienta. Fornicaba con cuanto hombre quería; no le tenía miedo a nadie, ni a mí, que era su patrona, pues me mal contestaba y me dejaba plantada a sabiendas de que yo era incapaz de llamarle la atención. En esos días, también yo me enamoré. La verdad, el hombre no estaba ni interesado en mí, sino en la editorial y no exactamente en la editorial, sino en el dinero en que podía ser vendida. Y tan que no era a mí a quien deseaba, que con tal de no seguir teniéndome perdió su participación de la editorial al divorciarse cuanto antes. Tuve marido menos de un año. Yo todavía echo de menos su cabeza calva, la colita de caballo que adornaba su nuca de intelectual maduro. A pesar de que yo no hacía nada, ni servía para nada, tengo casa propia, carro propio y un sueldo seguro pues soy accionista de la editorial. Estos bienes económicos —si bien es

cierto que me dan seguridad— me imponen la obligación de visitar a mis padres, de leer los libros de moda, de estar al tanto de cuanto sucede en España, desde el punto de vista político y cultural, se entiende. Porque en la casa de mis padres, no se hablaban frivolidades. Si no se tiene nada inteligente que decir, se fuma tabaco oscuro y se mira por la ventana.

Por culpa de los años y de la prolongada agonía de mi padre, me he puesto blanquizca, seca y flaca como bacalao noruego antes de ser cocinado a la vizcaína. Sólo me queda mi madre, que no es más que la sombra de mi padre; ella es la repetidora oficial de las opiniones y sentencias del fundador de una editorial que ya pasó a la historia. Mi madre es una extraña idéntica a mí, otro fantasma silencioso con quien camino por los almacenes fumando tabaco oscuro, mirando por las ventanas de los escaparates.



Preguntémonos

(Se sugiere que para la formulación de preguntas, se roten los equipos. Y dar un tiempo de 10 minutos.)

¿Qué tanto nos acercamos al título?, ¿por qué se llama así el texto?, ¿qué nos pareció la narración?, ¿qué tipo de relato es?, ¿es una ironía lo que le pasó a la protagonista?, ¿conocemos a personas así?, ¿son personas afortunadas o desafortunadas?, ¿nos gustaría tener una vida como la de ella?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Aprendimos que para encontrar sentido a una serie de palabras, las cuales se presentan en desorden, pueden ordenarse a través de su construcción gramatical o bien por su intención, ambas nos ayudarán a encontrar la oración que emita un juicio lógico.

Vimos que un relato puede ser autobiográfico porque en unos cuantos párrafos una mujer de cincuenta y cuatro años contó gran parte de su vida: dónde nació, quiénes eran sus padres, que fue hija única, de cómo heredó una editorial, cómo ha sobrevivido ella y el negocio, cómo llegó a los treinta y cuatro años; quién fue su marido y por qué se divorció; así, hasta cuando se deduce cómo la industria de las palabras la dejó muda.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Hoy conocimos que existen personas que pueden tener una vida cómoda sin preocupaciones económicas, pero no son felices. Vimos que en unas cuantas páginas puedes contar gran parte de tu vida de forma amena.



Evaluémonos

(Ver rúbrica al final del libro.)

En esta sección recordemos que debemos ser honestos con nuestros compañeros y con nosotros mismos, ya que debemos evaluar su desempeño de acuerdo a las actitudes positivas o negativas que realizaron en la clase. Recordemos que a la par, el profesor ha ido llenando su rúbrica de acuerdo con lo que

monitorea, por tanto, de algún modo coincidirá con los resultados que tengamos.

A ANTONIO MACHADO
(1875-1936)

Misterioso y silencioso
iba una y otra vez.
Su mirada era tan profunda
que apenas se podía ver.
Cuando hablaba tenía un dejo
de timidez y de altivez.
Y la luz de sus pensamientos
casi siempre se veía arder.
Era luminoso y profundo
como era hombre de buena fe.
Fuera pastor de mil leones
y de corderos a la vez.
Conduciría tempestades
o traería un panal de miel.
Las maravillas de la vida
y del amor y del placer,
cantaba en versos profundos
cuyo secreto era de él.
Montado en un raro Pegaso,
un día al imposible fue
Ruego por Antonio a mis dioses;
ellos le salven siempre. Amén.

Rubén Darío (1867-1916),

Fuente: "Antología de poetas líricos castellanos". Los clásicos, p.389.

Chiste con moraleja:

¿Cuál es?



Clase tres

- Qué nos dicen los paratextos: el lenguaje icónico verbal.
- Diferencias de textos: el informativo y el relato.



Este es el plan

En equipos informales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, chegador de tiempo, redactor y corresponsal.

Valor a practicar: Participación: a través de opinar, compartir tiempo y/o material; dialogar.

Productos a revisar: selección de todos los paratextos, ubicación de imágenes según relato y elaboración de fichas bibliográficas. Rotar los equipos por cada producto.

Propósito: Los alumnos ubicarán qué son y para qué sirven los paratextos, además de advertir el estilo de imagen que se usa según el tipo de texto.



Presentación de escenario

En el escenario se encuentran dos tipos de textos. Uno tiene paratextos y otro no. De acuerdo con la forma o presentación de cada uno, los alumnos comentarán qué diferencias encuentran. Al texto que no tiene imágenes necesitan colocárselas, señalar qué criterio seguirían. Además, no aparece la bibliografía, deben redactar las fichas bibliográficas.

(⌚ estimado 90-100 minutos)



Platiquemos qué necesitamos saber

Necesitamos saber qué es un paratexto, cuáles son los tipos de texto que existen para clasificar los del escenario; además, se requiere leer el relato que no tiene imágenes para saber si la historia permite ordenarlo, quizá de manera cronológica.



Recordemos que ya conocemos

Sabemos que hay distintos tipos de textos porque al igual que las oraciones cada uno tiene diferentes intenciones. Unos tienen la intención de persuadirnos o convencernos acerca de algo, es decir, que los autores expresan su sentir y su pensar a través de argumentos. Estos tipos de textos se conocen como argumentativos, porque se componen de una serie de proposiciones que resultan convincentes y llenas de sentido. Los podemos encontrar en los artículos de opinión, comentarios, reseñas críticas o ensayos.

Otros textos sólo tienen la intención de narrar algo, es decir, contar algún suceso que puede ser divertido, extraño, curioso, sobrenatural, etc. y sólo mencionan cómo fue el desarrollo. A estos tipos de textos se les conoce como narrativos, los cuales a su vez se subdividen en cuentos, novelas, crónicas, obras de teatro, fábulas, mitos y leyendas.

Por otro lado, están los textos que nos informan sobre distintos acontecimientos de interés social, como el clima, espectáculos, medicina, economía, sociedad, tránsito; en general, sobre cualquier tema; algunos se encuentran en periódicos o revistas y se les llama periodísticos, pero como su intención es informar también se les conoce como

informativos. Algunos autores les llaman de discurso expositivo, porque se limitan a exponer datos.



Resolvamos el problema

Primero debemos observar que no es lo mismo que mirar, observar es fijarse en los detalles, es una acción detenida y minuciosa, requiere mayor inversión de tiempo, trae como resultado una mayor y mejor descripción de lo observado. Ahora bien, observa los dos textos que se presentan*. Uno, el que consta de sólo dos páginas está distribuido en tres columnas, ¿qué otros elementos presenta? ... ¡Así es! Tiene fotos, título, subtítulos, imágenes (el doblez de las hojas y la firma de Mozart), plecas o líneas, cabezal o título de sección, incluye la fecha y dice además a qué publicación pertenece "Gaceta CCH 1092" y las páginas 14 y 15. El otro texto sólo nos presenta un título**. Ahora, a partir de todo lo que encontramos en los textos que no era texto (párrafos) como tal, al total de esos elementos se les llama paratextos puesto que apoyan al texto, ya sea de forma visual o sirven de guía dentro de la publicación. ¿Existe alguna información que pueda ser distractor del texto?, ¿como cuál? Señalémosla y comentémosla con los compañeros.

A continuación hay una serie de imágenes que deben ilustrar el segundo texto, lo mejor será leerlo e ir ubicándolas de acuerdo con lo que en él se menciona. ¡Adelante!

(☞ sugerido 5 minutos.)



* Ver primera lectura en páginas anteriores; la segunda lectura inicia en la página siguiente.

** El profesor pedirá que escriban los términos que los alumnos desconozcan de la lectura, para al final, buscarlas en el diccionario.



El Proyecto Mozart: 250 años de un niño prodigio en la música

SERGIO SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Wolfgang Amadeus Mozart ¿existe una forma en la que se puede hablar o escribir de este compositor austriaco sin utilizar adjetivos? ¿Cómo calificar entonces la obra y categoría que distinguió a esta personalidad? Hay que destacar que a la edad de cinco años fue todo un niño prodigio, al interpretar a su corta edad algunos compases y además de escribir su primera composición.

Mozart nace el 27 de enero de 1756 en Salzburgo, Austria; fue bautizado con los nombres de Johannes Chrysostomus Wolfgangus Theophilus Mozart; sin embargo, con el tiempo se lo cambió únicamente por Wolfgang Amadeus Mozart. Hijo de Anna María Pertl y de Leopold Mozart, músico al servicio del príncipe arzobispo de Salzburgo.

Johann Adolph Hasse (1699-1783) decía que Mozart "era un genio demasiado peligroso para la mediocridad de sus compañeros de profesión; poseía un gusto exquisito para la vulgaridad en la que preferían vivir sus contemporáneos; estaba por tan encima de todos, que sólo otro genio, incapaz de alentar odios y rencores".

Por su parte, otro de los destacados compositores de la época, Franz Joseph Haydn (1732-1809) manifestó en una ocasión al padre de Mozart, Leopold, que su hijo era "el más grande compositor que conozco, en persona o de nombre".

A sus cuatro años, Mozart



facultad para improvisar.

No hay duda que no se trataba de un niño común, por eso mismo su padre, inteligente, orgulloso y religioso, consideraba los dones musicales de su hijo como un milagro divino que él debía cultivar.

Leopold Mozart era compositor y además maestro, lo abandonó todo a excepción de sus obligaciones, para dedicarse por completo a la instrucción de su hijo; exigente como padre y profesor, se esmeró en su formación como artista y hombre. Al cumplir seis años Wolfgang, su padre optó por exhibir las aptitudes musicales de su hijo ante las principales cortes de Europa.

La cosecha de elogios

En 1762 viaja a Munich, su hermana Nannerl y él debutan en público como intérpretes en el palacio del príncipe elector, y a continuación fueron las casas de la aristocrática sociedad de la ciudad alemana. El 18 de noviembre llegaba a París, donde Leopold abrió el camino a la corte de Versalles a sus hijos quienes actuaron para Luis XV.



► El mundo se prepara para celebrar este 2006 la conmemoración del natalicio de Wolfgang Amadeus Mozart

practicaba el clavicordio, además de pequeñas composiciones como canciones; a los seis años poseía la destreza para tocar el clave y el violín; leía las partituras musicales y era sobresaliente su capacidad de memoria, igualmente su

Sus primeras sinfonías compuestas fueron en la capital inglesa; el viaje a Londres en donde conoció a Johann Christian Bach (hijo menor de Johann Sebastián Bach), un punto a resaltar es que escuchó por primera vez a Handel, con lo cual se enriqueció su formación musical.

Los viajes por las ciudades europeas, no sólo cosechaban elogios desde el rey Luis XV de Francia, hasta Jorge III de Inglaterra; empero, por su talento ya comenzaban a producir envidias. Así sucedió en 1767 cuando en su viaje a Italia las intrigas impidieron el estreno de la ópera *La finta semplice* (La fingida tonta).

Los músicos vieneses, vieron en el talento de Wolfgang Amadeus Mozart una amenaza para sus puestos y cargos; así fue que empezaron a correr las intrigas; no creían que un niño de apenas once años tuviera la capacidad de crear composiciones que las mayores personalidades alabaran. Ciertamente hubo triunfos, pero también frustraciones.

Mozart es nombrado caballero

En 1769 Mozart es nombrado *concertmeister* de Salzburgo; ese mismo año viajaba a Italia con la intención de escribir óperas, en su estancia en Roma escuchó el *Misere* de Gregorio Allegri en la Capilla Sixtina. Dicha pieza sólo podía ser

La mayor parte de la gente sólo hace lo que se le pide; quienes tienen mayor éxito hacen un poco más. Kraus
<http://www.cch.unam.mx/xivferiadelasciencias>

escuchada y ejecutada en el Vaticano, donde se conserva su única copia y, por tanto, los cantantes tenían prohibido interpretarla en el exterior bajo pena de excomunión.

Bastó escucharla una vez para que el joven compositor la retuviera en su memoria y escribió una versión muy aproximada a la partitura completa, lo que le valió ser excomulgado. El papa Clemente XIV, admirado del talento del músico de catorce años, lo nombró Caballero de la Orden de la Espuela de Oro.

Tres meses después, ingresó a la Academia Filarmónica de Bolonia, mucho antes de los veinte años, la edad permitida para su ingreso. En 1790 estrenó en Milán la ópera *Mitridates, rey del Ponto*; al año siguiente regresó a Salzburgo.

El hombre busca su camino

En 1772, a sus 17 años, Mozart ya no podía pasar por "niño prodigo", por lo que comenzó una nueva etapa en su vida, y fue en Viena en donde conoció el nuevo estilo vienes de Joseph Haydn. En 1777, en su viaje hacia París, en una escala en Munich conoce a la familia Weber y se enamora de la hija mayor Aloysa; no obstante, a su fracaso sentimental, encontró consuelo en Constanze, la hermana menor.

Aunque su padre Leopold no consideraba a la familia Weber en su aprecio, Mozart se casó con Constanze sin el consentimiento paterno el 4 de agosto de 1782, en Viena. Para celebrar la unión y calmar a su padre, compuso la inconclusa *Misa en do menor*.

En 1784 Wolfgang ingresa en la Francmasonería y adopta un ideal filosófico que muestra en muchas de sus obras; para 1786, Mozart estaba en la cumbre, ese año estrenaba la ópera *Le Nozze di Figaro* (las bodas

Wolfgang Amadeus Mozart



de Figaro). Sin embargo, ese mismo año, muere en Salzburgo su padre Leopold.

Mozart, obsesionado con la idea de su muerte, desde la ocurrida a su padre, debilitado por el cansancio y la enfermedad; sensible afectado por lo sobrenatural por su vinculación con la francmasonería, pensó que el réquiem que iba a componer sería para su propio funeral.

El 5 de diciembre de 1791, Wolfgang Amadeus Mozart fallece a los 35 años de edad en la ciudad de Viena. Se propagó el rumor de que había muerto envenenado por Antonio Salieri, quien supuestamente odiaba su genio musical. En las actuales investigaciones se afirma que el autor murió por una fiebre reumática; fue enterrado en una fosa común, sin lápida y jamás se le pudo localizar.

Las obras de una leyenda

Mozart escribió en su corta y productiva vida 626 obras, la primera a la edad de 5 años y la última en su lecho de muerte. No sólo compuso en gran cantidad, sino que desarrolló un estilo propio independiente del tiempo.



Las acciones son siempre las mejores intérpretes de los pensamientos. T.H. Huxley
<http://www.cch.unam.mx/xivferiadelasciencias>

MOZART

Esta vez les voy a contar la vida de un gran niño, quien llegó a ser un gran hombre. ¿Qué hizo? Pues componer las más bellas obras musicales desde la edad de cinco añitos. ¿Verdad que es increíble? Pues acompañenme a conocer a Wolfgang Amadeus Mozart.

Salzburgo fue la ciudad donde Mozart vio la luz por primera vez. Es una hermosísima población que queda en Austria. Wolfgang Amadeus Mozart llegó a este mundo el 27 de enero de 1756. y le tocó la buena suerte de caer en una familia muy bonita, formada por Leopoldo Mozart, papá; Ana Bertina, la mamá, y Ana María, su hermanita. Wolfgang era el más chiquito de todos.

La familia era realmente muy musical. Fíjense: papá Mozart era un violinista que trabajaba, naturalmente, tocando el violín en la capilla del príncipe obispo, lo cual era importantísimo. Mamá Mozart cantaba muy bonito, y Ana María tocaba el clavicordio. Total, una familia muy entonada.

Ahí tienen ustedes que, un día, entró papá Leopoldo a la capilla, y encontró a su hijo sentadito en una banca, con la carita inclinada sobre un papel en el que estaba escribiendo a toda velocidad.

Cuando papá Mozart le preguntó qué estaba haciendo, nuestro amigo contestó que estaba escribiendo un concierto para clavicordio, y que llevaba casi lista la primera parte. Por supuesto, papá Leopoldo se rió muchísimo, y pidió a su hijo que le enseñara su “concierto”. Es que él no creía que un niño tan chiquito pudiera estar escribiendo semejante cosa.

¡Qué falta de confianza! ¡Cuál no sería su sorpresa cuando vio que, verdaderamente, lo que Mozart había estado escribiendo era un minué para clavicordio, que era una maravilla! Bueno, por poco se desmaya de la impresión. Inmediatamente se echó a llorar... Pero de alegría, naturalmente. No era para menos. Desde ese momento, papá Leopoldo comprendió que su hijito era todo un genio de la música.

Además de genial, Mozart era un niño encantador. Fíjense que, cuando alguien le decía que lo quería, se ponía contentísimo. Pero si le decían que no lo querían ni tantito, se ponía a llorar desconsoladamente. Es que era muy sensible, ¡pobrecito!

Bueno, pero sigamos. Cuando nuestro amiguito cumplió los seis años, papá Leopoldo, viendo que tenía dos hijos muy musicales (no se olviden de Ana María, por favor), decidió que era una lástima que el mundo no los conociera. Así que hizo sus maletas, le dio un besito a mamá Bertina y se llevó a sus dos pequeños prodigios.

El 18 de enero de 1762 salieron los tres muy contentos y arregladitos en dirección a Viena, la capital de Austria. Antes de llegar, pasaron por varios lugares y en Munich, la gente los oyó por primera vez.

Ni que decirles que todos se quedaron con los ojos como rehiletos. Y es que imagínense lo que ha de ser ver (más bien escuchar) a un niño de seis años y a su hermanita de once, tocar el violín y el clavicordio en forma maravillosa.

Total, la familia Mozart dejó a todo Munich llorando a lágrima viva, y se fue a Viena. Y en Viena, el éxito fue grande como el sol. La gente más importante, duquesas, princesas, arzobispos, archisuperpríncipes y demás señorones y señoronas, acudía a oír a los dos prodigios musicales. Bueno, hasta el emperador, Francisco II, los invitó a tocar a su palacio.

Después de un pequeñísimo concierto de tres horas, el emperador dijo a Mozart que eso de tocar el clavicordio todos los dedos debía ser muy fácil. Yo creo que él no tocaba ni el claxon, pero en fin. Entonces, Mozart se puso a tocar con sólo dos deditos, y con el teclado cubierto. ¿Y cómo creen que tocó? Pues muy bien, acuérdense de que era listísimo.

Bueno, pues el pequeño Mozart y la menos chiquita Anita tocaron tan, pero tan bonito, que el emperador y la emperatriz, que se llamaba María Teresa, los invitaron para que jugaran con su hijita, la princesa María Antonieta, que en ese entonces tenía 8 años, y que, más adelante, sería nada menos que la reina de Francia, al casarse con el rey Luis XVI.

A ellos dos les tocaría, precisamente la revolución francesa. Pero no cambiemos de historia que ésta está muy interesante. Déjenme decirles que, naturalmente, semejante viajecito costó bastante dinero, y papá Leopoldo no era muy rico que digamos.

Afortunadamente, un amigo de él, llamado Hagenauer (parece nombre de hamburguesa), fue el que prestó todo el dinerito para el viaje, que pronto le fue devuelto gracias a las ganancias de los dos hermanitos. Sin embargo, y como decía mi tía Rosemira, a quien le gustan mucho los buñuelos, no todo es miel sobre hojuelas. Tanto trabajo y la vida tan ajetreada que llevó Mozart en este viaje, acabaron por enfermarlo.

¡Pobrecito! Y como estaba malito y quería estar con su mamá, su papá se lo llevó de vuelta a Salzburgo en menos que se los cuento. Lo bueno fue que, con los tiernos cuidados de mamá Bertina, pronto el pequeño Mozart se curó. El 9 de junio de 1763, la familia Mozart, incluyendo esta vez a mamá Bertina, salió hacia dos de las grandes capitales europeas: París y Londres; una a la vez, naturalmente.

No tengo que decirles, aunque se los diga, que otra vez el éxito fue atropellador, verdaderamente. Hasta el órgano aprendió a tocar Mozart. ¡Qué barbaridad! Además, había seguido componiendo. Cositas sencillas... bueno, para él, porque para mí son más difíciles que hablar en chino de corridito.

En ese tiempo, los reyes de Francia vivían en Versalles, un inmenso y hermoso castillo en las afueras de París. Bueno. Pues en Versalles tocaron Mozart y su hermanita, no faltaba más. Y no sólo tocaron, sino que también jugaron con las princesitas. Hasta papá Leopoldo, a quien no le gustaba mucho París ni los parisenses, estaba contentísimo. Y no podía ser de otra manera, ya que sus hijitos, con su genio, recogían muy, pero muy buenas ganancias. Sin embargo, como está muy mal eso de quedarse de huésped en un lugar para toda la vida, los Mozart tuvieron que irse a Londres, adonde llegaron el 20 de abril del año de 1764.

En Londres, les fue de maravilla. Y es que Londres era, en esa época, uno de los más grandes centros musicales del mundo. Los reyes, que se llamaban Sofía y Jorge III, eran felices con la música, y acogieron a los niños con los oídos abiertos. Aquí, en esta ciudad tan nebulosa (como saben, Londres tiene mucha niebla), Mozart conoció algo que lo dejó sorprendidísimo: las óperas.

Para que no se queden con la duda, una ópera es más o menos como una obra de teatro, pero cantada. Yo la mayoría de las veces no les entiendo, porque las cantan en italiano y en otros idiomas raros, pero son muy bonitas, de todas maneras. Junto con las óperas, Mozart conoció a Christian Bach, hijo de un gran músico, llamado Juan Sebastian Bach. Bueno, pues este Christian escribía unas óperas hermosísimas. No hizo nuestro amiguito más que oírlas, y le empezaron a picar las manitas por escribir una ópera.

Sin embargo, no pudo hacerlo por el momento, porque en esta ocasión el que se puso malito fue papá Leopoldo, y toda la familia tuvo que salir como flecha hacia Chelsea, una población inglesa, que suponían un poco más calientita que Londres, que en esa época era un verdadero congelador. Mientras su papá se curaba, Mozart se dedicó a escribir algunas cositas hermosas. Entre ellas, está una Sonata en Sí Menor, preciosa. ¡Qué barbaridad! Si yo la hubiera compuesto, sería la Sonata en No Rotundo, pero en fin. Cuando ya papá Leopoldo estuvo bien, él y sus niños siguieron de gira, y se fueron a Viena. Pero nada más llegaron y salieron huyendo como perseguidos por un cocodrilo. Resulta que toda la corte de Viena estaba enferma de viruela.

Claro que a la familia Mozart de nada le sirvió salir corriendo, porque los niños se enfermaron de todas maneras. Sin embargo, pronto se curaron y pudieron regresar a Viena, en donde la enfermedad ya había desaparecido. Al llegar a la corte, sucedió algo terrible. Algo que nunca, en ningún lugar, había sucedido a nuestro amigo. Toda la gente lo recibió como si hubiera llegado el señor de la esquina y no uno de los músicos más grandes de todos los tiempos.

Era tan grande la frialdad de todos, que ni el mismo emperador José II pudo romperla, a pesar de que encargó a Mozart que escribiera una ópera, *La Finta Semplice*. En realidad, esto no hizo más que empeorar las cosas, porque los favoritos de la corte se pusieron verdes de envidia al ver que el emperador en personas hacia a Mozart tan enorme honor. Así que decidieron hacer todo lo posible para que la ópera de Mozart no fuera estrenada. Y por poco lo logran.

Pero sigamos, que esto está interesantísimo. Mientras los de la corte se dedicaban hacer toda clase de planes macabros, nuestro pequeño amigo, muy seriecito, acabó su ópera. ¡Y qué maravilla! Era una ópera bellísima. Pero la gente no quería oírla. Aunque no lo crean. Y es que, claro, con los favoritos del rey intrigando en contra, nadie podía creer que un niño de doce años más o menos pudiera escribir una ópera, y todo el mundo se moría de risa.

Después de mucho penar, papá Leopoldo, enojadísimo, consiguió que un tal señor Affligio accediera a presentar en su teatro la ópera de Mozart. Contentísimo, Leopoldo Mozart fue a decírselo a su hijito.

¿Y creen ustedes que con esto ya estaba todo arreglado? Pues fíjense que no. La envidia puede ser más fuerte, aunque no lo crean. El tal Affligio, la verdad, no tenía las menores intenciones de presentar la obra de Mozart, pero según él, accedió sólo para que Leopoldo dejar de dar lata. Así, Affligio fue dando largas al asunto, hasta que papá Mozart, ya francamente muy cansado, decidió ir a ver al mismísimo emperador, sobre todo cuando Affligio dijo que no estrenaba la obra, que el teatro era de él, y que nadie podía mandarlo.

Total, ahí va papá Leopoldo carta en mano a ver al emperador. En la cartita decía todo lo que le habían hecho a él y a su hijo. Pero hasta el emperador estaba influido por los envidiosos... ¡Qué vergüenza! Él tampoco movió un dedo por Mozart y, ahora sí, papá Leopoldo se tiraba de los cabellos de pura desesperación. Una cosa maravillosa del carácter de Mozart era su lealtad. A pesar de todo, siempre fue leal al emperador.

Hasta los actores que iban a participar en la ópera se burlaban de él sabía que es cierto eso que dicen por ahí: “Cuando más oscuro está, es que va amanecer”. Resulta que un señor gordito y simpático llamado Mesmer, indignadísimo hasta el colmo de lo que le hacían a nuestro amiguito, se salió a la calle gritando a voz en cuello que Mozart era una maravilla, que valía más que toda esa partida de envidiosos, y que él iba a hacer construir un teatro en su palacio, especialmente para que Mozart pudiera interpretar ahí sus creaciones. Y lo hizo, claro que sí. Es que era riquísimo y más bueno que el pan con mermelada.

Ante el asombro de toda la corte, el pequeño Mozart dirigió, en el palacio de Mesmer, una enorme orquesta que interpretó una hermosísima misa compuesta por él. Bueno. Para qué decirles que el éxito fue rotundo, a pesar de la envidia.

El Papa, que se ponía feliz cuando escuchaba la música de Mozart, lo nombró Caballero de la Orden de la Espuela de Oro, un título que se daba a los grandes hombres. Y Mozart era apenas un jovencito. Por eso, cuando Mozart visitó Italia por segunda vez, todo el país ya lo conocía. Y lo querían muchísimo. Lo conocían porque, ya desde la primera vez, Mozart se había revelado como un gran compositor de óperas. Había estrenado en Milán una, llamada *Mitrídates*, con un éxito resonante, y esta vez estreno otra de sus mejores óperas: *Lucio Silla*. Yo creo que al pueblo italiano le encantaban... y le siguen encantando las óperas, claro que sí.

Después de tanto ajetreo, la familia Mozart se quedó en Salzburgo a descansar un ratito. Merecido se lo tenían. Pero nuestro amigo no se acostumbraba, y la verdad estaba más aburrido que una palmera.

Durante este tiempo, murió el arzobispo de Salzburgo, que era buenísimo a pesar de llamarse Segismundo Scharttenbach. En su lugar entró señor llamado Colloredo, y como a Mozart le tocó la mala suerte de trabajar con él, el tal Colorado, digo, Colloredo, se dedicó a molestarlo. Es que a Colloredo le gustaba otro tipo de música que, naturalmente, a Mozart lo le agradaba mucho que digamos. Y nuestro pobre amigo se veía obligado a abandonar sus óperas y sus sonatas, para componer piecitas que nada tenían que ver con él. Poco a poco Mozart se fue enojando, hasta que el mismo Colloredo lo despidió, como si su Maestro de Conciertos hubiera sido un criado.

¡Ah! Pero Mozart no se quedó con las manitas cruzadas. Habló con papá Leopoldo, y se fue, esta vez con mamá Bertina, a Munich y después a Viena a conseguir trabajo. Sin embargo, ahora las cosas no fueron nada bien. Sucede que Mozart ya no era un niño. Seguía siendo un genio, por supuesto, pero el problema era que a la gente le hacía más gracia un niño prodigio que un joven genial. Así que todo el mundo le hacía promesas, pero nadie le cumplía.

Lo bueno fue que Mozart no perdió la fe, a pesar de que papá Leopoldo cada día no tuvo más remedio que entrar otra vez al servicio del arzobispo Colloredo. Pero no se preocupen, que pronto volvieron a pelear, esta vez definitivamente. Mozart tomó a su mamá y a sus maletas, y los dos se fueron a Ausburgo, donde, como le sucede casi todo el mundo, Mozart se enamoró por primera vez.

La dama de sus sueños se llamaba Eloísa Weber, y era hija de Fridolino Weber, que no obstante tener un nombre tan bonito, era solamente apuntador de un teatro. El apuntador, para que lo sepan, es el que sopla su parte a los actores cuando a ellos se les olvida. Bueno. Pues Mozart contrajo grave enamoramiento por Eloísa.

Su mamá, que pensaba que la muchacha era poca cosa para su hijo, escribió a papá Leopoldo contándole todo. Y papá Leopoldo, preocupadísimo, ordenó inmediatamente a Mozart que saliera de Ausburgo. Nuestro amigo, que ante todo era un hijo muy obediente, cumplió la orden de su papá, pero le escribió una cartita donde le decía que él quería mucho a Eloísa.

Papá Leopoldo no cedió. Y tenía razón, como luego vamos a ver. Bueno. Así las cosas, Mozart y su mamá se fueron a París en el año de 1778. Pero más le valía no haber ido, porque les fue bastante mal. Fíjense nada más: la gente era muy mala con el pobre Mozart. Lo citaban, y luego lo dejaban esperando horas y felices días. Y, cuando por fin le permitían tocar, todo el mundo se ponía a jugar matatenas y otros juegos, o a comer, o a platicar, y nadie escuchaba su música que era una obra de arte.

Mozart estaba tristísimo. Y también mamá Bertina, a quien París no le sentaba nada. Para colmo, la buena señora se enfermó y en julio de 1778, en París, cerró sus ojitos por última vez.

Ahora sí, Mozart se fue de París para siempre. Llegó a Salzburgo, pero pronto se volvió a ir a Viena. Le gustaba viajar ¿eh? Bueno. En Viena, el arzobispo Colloredo llamó a Mozart otra vez. Y como no había trabajo en ningún lado, Mozart accedió a irse con él. Pero definitivamente estos no se llevaban nada bien. Pronto se pelearon, ésta sí para siempre.

A Mozart no le importó mucho, porque acababa de estrenar una ópera, Idomeneo, con el mayor de los éxitos. Contentísimo con su ópera y por haberse librado del obispo, Mozart se fue volando en carreta hacia Ausburgo, con la ilusión de ver a Eloísa Weber.

¿Y qué creen que pasó? Que, como papá Leopoldo había dicho, Eloísa era bastante tonta, y al ver a Mozart dio la media vuelta y se fue. Pero no se pongan tristes, que Mozart se enamoró de la hermana de Eloísa, que era muy bonita y se llamaba Constanza. Para no tener problemas, Mozart se la robó y se casó con ella.

De ahí en adelante, Mozart fue muy feliz Con Constanza, que además de ser muy bonita lo quería muchísimo. Y también de ahí en adelante, Mozart y Constanza fueron muy, pero muy pobres. Yo creo que la gente de ese tiempo no estaba preparada para la música de Mozart.

Es una música demasiado bella y era, entonces, demasiado nueva. ¡Ah! Pero no vayan ustedes a creer que Mozart vivió triste. No, todo lo contrario. A pesar de vivir muy pobremente, él y Constanza siempre estaban riendo.

Cuando no tenían leña, se ponían a bailar felices alrededor de la habitación, para defenderse del frío. Así riendo y componiendo, Mozart pasó su vida. Compuso música religiosa, 49 sinfonías, 54 conciertos, 22 sonatas... en total, 754 obras maestras. Su genio fue inmenso. Pero un día Mozart se enfermó. Y en ese tiempo no había medicinas para su enfermedad. Nada se podía hacer.

Mientras se debilitaba cada vez más, nuestro amigo escribió dos cosas maravillosas: su ópera *La Flauta Mágica*, y su famosísimo *Réquiem*. Por fin, no pudiendo resistir más la enfermedad, Mozart se nos fue al cielo en diciembre de 1791, a los 35 años de edad.

Mozart nos dejó muchas cosas bellas aparte de su música. Entre ellas, el ejemplo de su carácter. Recuerden que siempre estaba de buen humor, por más difícil que fuera la situación. Y es que él sabía que, cuando las cosas no salen como uno quisiera, nada ganamos con enojarnos.

Su forma tan maravillosa de ver la vida se refleja en su música. Wolfgang Amadeus Mozart es uno de los máximos genios musicales de todos los tiempos, y la belleza incomparable de su creación artística, logró para él la inmortalidad.



Preguntémonos

¿Qué diferencias encontramos en el estilo de redacción de los dos textos?, ¿cuál nos gustó más y por qué?, ¿qué palabras no supimos su significado?, ¿de qué manera me sirvieron los paratextos?^{ESP} ¿nos gustaría ser niños prodigio?, ¿ha habido otros niños genio?, ¿qué opinaría Mozart de la música del siglo XXI?, ¿qué sí tienen en común ambos textos?, ¿cuál es la bibliografía del segundo texto?, ¿conoces la serie de Cantinflas Show?

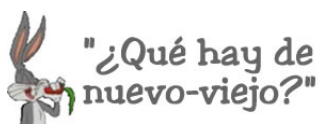


Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Recordamos que los textos tienen distintas funciones y de acuerdo con la intención manejan diferente vocabulario o léxico. Los paratextos pueden ser cualquier cosa que no

^{ESP} El profesor debe propiciar la investigación del significado de las palabras que no se entienden.

sea el contenido del texto, refuerzan a éste o a la publicación; hacen los textos más amenos, nos van guiando en la lectura y sirven como descansos, por ejemplo, los subtítulos. Algunos textos anuncian información en sus titulares que ya no abordan en el contenido, lo cual puede ser sólo un gancho para que te animes a leer el texto, pero a la vez esto resulta engañoso y no es deseable en un buen texto informativo.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Conocimos la vida de un gran músico que se enfrentó a muchas envidias desde que era muy joven, pero gracias al gran apoyo familiar sobre todo del padre, logró desarrollar sus habilidades convirtiéndose en un genio de la música; el valor de la solidaridad y la participación que la familia de Mozart jugó en su vida fue un factor determinante en su gran obra musical^{es}. También vimos que la vida de alguien, contada por otro personaje con tanta comicidad como lo fue Cantinflas, con un estilo muy a la mexicana resulta atractiva y divertida.

Por otro lado, las caricaturas amenizan mucho un texto y marcan una forma de identificación de quien las produce.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva y comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos[†].

^{es} Se sugiere que el profesor desarrolle otras habilidades estéticas en el alumno como invitarlo a escuchar algunas obras musicales del compositor, por lo tanto, debe conseguir los medios para escuchar música en el aula.

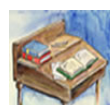
[†] Ver rúbrica al final del libro.

MADRIGAL

Ojos claros, serenos,
Si de un dulce mirar sois alabados,
¿por qué, si me miráis, miráis airados?
Si cuando más piadosos
más bellos parecéis a aquel que os mira,
no me miréis con ira,
porque no parezcáis menos hermosos.
¡Ay, tormentos rabiosos!
Ojos claros, serenos,
ya que así me miráis, miradme al menos.

Gutierre de Cetina (1520-1560)

Fuente: "Antología de poetas líricos castellanos". Los clásicos, p.149.



Mi Diario de Reflexión

En una cuartilla anotemos:

Reflexiones:

Comentarios:

Preguntas:

Clase cuatro

- o Dime cómo eres y cómo es: el discurso descriptivo.
- o La descripción en los textos: dibuja con palabras.



Este es el plan

En equipos informales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, chegador de tiempo, redactor y corresponsal.

Valor a practicar: Participación: a través de opinar, compartir tiempo y/o material; dialogar.

Productos a revisar: descripción física y moral de los autores y la de un compañero del salón, de un paisaje y objeto. Se sugiere que por cada producto se roten los equipos.

Propósito: Los alumnos reconocerán la importancia de la descripción en los diferentes tipos de textos así como sus diversos empleos.

DEFINIENDO EL AMOR

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.

Es un descuido que nos da cuidado,
un cobarde con nombre de valiente,
un andar solitario entre la gente,
un amar solamente al ser amado.

Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero parasismo;
enfermedad que crece si es curada.

Éste es el niño Amor, éste es su abismo,
¡Mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

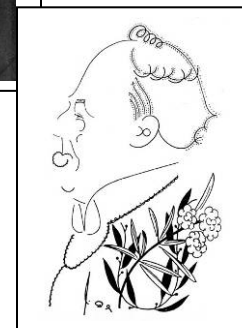
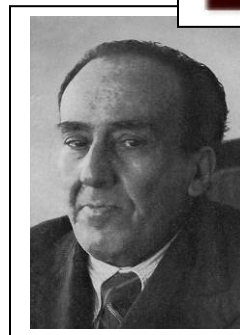
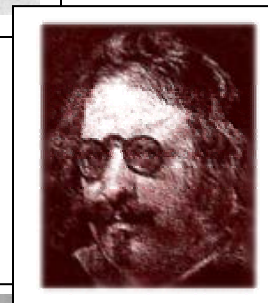
Francisco de Quevedo (1580-1645)

Fuente: "Antología de poetas líricos castellanos".
Los clásicos, p.262.



Presentación de escenario

En el escenario del aprendizaje se encuentran varias fotografías, las cuales corresponden sólo a dos autores. No se conoce quiénes son, pero hay una nota que ofrece pistas, la cual menciona que si leen con atención los poemas y a sus autores de las clases anteriores incluido el de esta página, podrán los alumnos deducir quiénes son.





Platiquemos qué necesitamos saber

Aquí nos sirve utilizar nuestra habilidad de análisis y para ello se requiere observar todos los elementos (leer poemas y observar imágenes) para relacionar lo que se nos pide; este proceso es similar a la clase anterior cuando colocamos las imágenes al texto de Mozart.



Recordemos que ya conocemos

Sabemos que para analizar se requieren de varios pasos entre ellos leer y comprender lo que nos quiere decir el autor; comparar con los otros textos; relacionar si los temas tienen algo en común, puede ser el estilo, la forma, el autor, en fin, hay varios aspectos; porque analizar, es dividir el todo en sus partes e irlos relacionando para comprender una vez más el todo. En este caso lo que digan los textos nos deben arrojar información relacionada con las imágenes. Esa información probablemente contenga ciertas características de cómo es el personaje, es decir, estará describiendo; enunciará los rasgos físicos de una persona: altura, complexión, color de piel, color y tipo de cabello y otras señas particulares; a este tipo de descripción se le llama prosopografía y también se le denomina así cuando se describe un animal o un objeto. En cambio, cuando la descripción nos anuncia los rasgos morales, éticos o en general sobre su personalidad se le denomina etopeya; y cuando combina ambas se le conoce como retrato.

En algún momento del TLRID II, cuando revisamos la estructura de un texto, vimos que la descripción no sólo compete a las personas, sino que también se pueden describir los lugares: paisajes o habitaciones, a esta descripción se le da el nombre de topográfica.

La descripción es íntima aliada de la narración van de la mano, se intercalan y nos permiten formar una imagen mental que en ocasiones es tan clara que nos transporta a los lugares y nos acerca a la gente.



Resolvamos el problema

Ya que recordamos lo anterior, leamos, el primer poema, el cual nos está describiendo a un poeta, no sólo físicamente sino habla de su personalidad; el segundo poema, no describe a una persona sino se centra en un rasgo específico como son los ojos. El tercero se refiere al amor; por lo tanto sólo hay uno que nos describe a una persona, éste debe de ser el de la imagen ¿cuál es?... Recordemos que en el escenario mencionaron que son sólo dos autores y hay cuatro imágenes. Las imágenes del hombre sin bigote pertenecen a la misma persona; y el que luce mostacho es otro autor.



Preguntémonos

Si no logramos deducir quiénes eran los autores preguntémonos ¿nos podrán aportar algún dato los paratextos?, ¿observamos que hay un solo personaje con tres tipos de imagen?, ¿qué diferencias hay entre un retrato, una fotografía y una caricatura? ¿cuándo se inició el arte de la fotografía?, ¿las fechas de nacimiento de los autores nos arrojan pistas para guiarnos y encontrar a los personajes de las imágenes?, ¿qué tienen en común los tres poemas?, ¿qué tipo de descripción manejan?, ¿el poema de *Definiendo el amor* será una descripción o será una argumentación?, ¿qué importancia tiene la descripción en los textos?, ¿con estas reflexiones, lograremos dar ya con las imágenes?, ¿encontramos alguna otra forma o método para conseguirlo?, ¿podríamos

reconocer la descripción y de qué tipo es, en el texto *De cómo la industria de las palabras me dejó muda*, en la biografía de *Mozart* y en el texto informativo sobre el *Proyecto Mozart: 250 años de un niño prodigio de la música?*^{es}



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

La descripción es un recurso indispensable en los textos porque nos acerca a conocer personajes, objetos, animales, paisajes o cualquier otro tipo de lugares; enriquecen el texto, lo hacen ameno y, lo mejor, dibujan con palabras tantas cosas que permiten recrear la imagen; orientan, ubican y todo eso en su conjunto permite opinar, calificar, emitir un juicio. También aprendimos que los paratextos amplían la información; por ejemplo, si un autor o personaje posee una fotografía, indica que vivieron cuando este invento ya existía; cuando no había daguerrotipia —como se le denominó a la fotografía a un inicio—, por lo tanto, se les retrataba o pintaba. La caricatura fue creada con fines de crítica y opinión, para lo cual se valían de exagerar los rasgos físicos de las personas de renombre, con la intención de arrancar de sus lectores una sonrisa.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Al leer los poemas aprendimos que hay poetas que escribieron obras dirigidas a otros colegas u otros personajes, como el caso de Rubén Darío, que no sólo compuso para Antonio Machado sino también a Roosevelt y

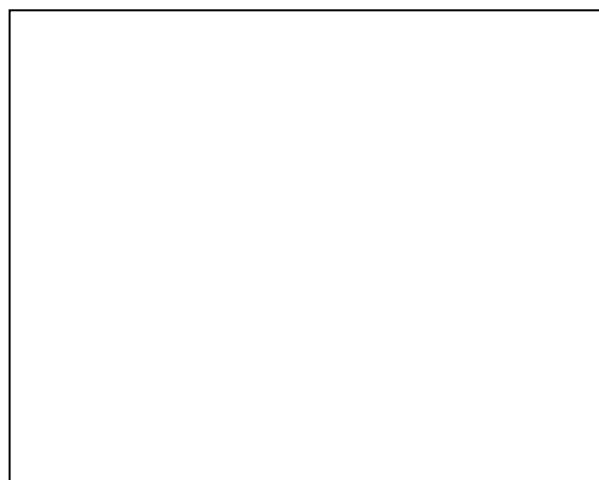
^{es} Como actividad adicional para verificar y fortalecer los tipos de descripción, el profesor, puede remitirse a los textos citados y pedir a los alumnos que subrayen con color verde las oraciones que indiquen todo tipo de descripción.

una epístola* a la Señora de Leopoldo Lugones.^{es} A través de la poesía se logra también describir a las personas o sus rasgos; la descripción es una estructura básica en cualquier texto, gracias a ella conocemos el mundo.



Juguemos

Coloca un espejo dentro del recuadro y describe a quien aparece en el reflejo.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva y comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos^f.

* Composición poética en forma de carta, cuyo fin es, generalmente, moralizar, instruir o satirizar.

^{es} Esta información será obtenida por medio de la investigación de los alumnos. El profesor debe propiciarla en clase o como tarea en casa; invitar a unos equipos a buscarla en Internet y traer la ciberografía; a otros equipos investigarla en libros y redactar la ficha bibliográfica. Ambos equipos traer ejemplos para leer en clase.

^f Ver rúbrica al final del libro.

Clase cinco

- El diccionario: el significante y el significado.
- Qué significa: la importancia del contexto.



Este es el plan

En equipos informales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, chegador de tiempo, redactor y corresponsal. Cambiar de equipo por cada cambio de actividad.

Valor a practicar: Solidaridad, al intercambiar conocimiento de quién sí conoce el significado: dialogar.

Productos a revisar: que cada equipo tenga el significado de las veinte palabras. Agrupar en campos semánticos. Completar el corrido con éstas mismas palabras.

Propósito: Los alumnos comprenderán la utilidad de consultar el diccionario así como la información que aporta el contexto para el significado de las palabras.



Presentación de escenario

El profesor al iniciar la clase al frente del aula, con voz alta y melodiosa (cantadita), deberá de acompañar con las manos la siguiente letra: “Manos a la cabe__, manos arri__, manos a los la__, manos cruza__, ahora todos calla__.” Dejar que los alumnos completen las palabras con la última sílaba. La idea es que los jóvenes reconozcan por qué son capaces de completar las palabras, en este caso, los movimientos que hace el profesor sirven de contexto. Del mismo modo, el contexto de ciertos textos les puede dar una idea de lo que significan las palabras y así completar las ideas.



Juguemos

Adivinando significados

Para este juego necesitamos tener por lo menos un diccionario por cada cuatro integrantes. El juego consiste en crear o inventar un significado por cada palabra de la lista, por ejemplo, si el equipo es de cuatro integrantes, tres redactarán lo que crean que significa la palabra, el compañero que no escribió deberá buscar el significado real en el diccionario, asimismo tomará el tiempo, —por cada palabra se dará un minuto— al término de éste, cada integrante leerá el significado que inventó y después lo compararán con la definición del diccionario. Ganará el integrante que atine al significado o se aproxime más.*

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. Abajeños | 11. Garbo |
| 2. Abatido | 12. Insurrecto |
| 3. Alazana | 13. Jaripeo |
| 4. Alevosa | 14. Mangana |
| 5. Apaciguarlo | 15. Mansalva |
| 6. Cabal | 16. Pesadumbre |
| 7. Caporal | 17. Son |
| 8. Charanga | 18. Trinitaria |
| 9. Coledero | 19. Turpial |
| 10. Felón | 20. Vegas |

Según el diccionario *Nuevo Espasa Ilustrado*, 2003 define:

1. Abajeños. En México, dicese del que procede de las costas o tierras bajas.
2. Abatido. Desanimar, echar por tierra, desbaratar, deshacer.
3. Alazana. De color rojizo o parecido a la canela
4. Alevosa. Persona que comete traición.
5. Apaciguarlo. De apaciguar, poner en paz, sosegar, aquietar.
6. Cabal. Completo, acabado.

* Se sugiere que para agilizar la actividad se divida el número de palabras por el total de equipos en el grupo. Posteriormente, los miembros del equipo se dividen para recabar con los otros equipos el total de los significados.

7. Caporal. Jefe o cabeza de alguna gente. Cabo de escuadra.
8. Charanga. Música militar que consta sólo de instrumentos de metal.
9. Coledero. (esta palabra no se encuentra en el diccionario, sirve para comentar si es un modismo y si se logra encontrar el significado a través del contexto)
10. Felón. Traidor, desleal.
11. Garbo. Gallardía, gentileza. Gracia y perfección.
12. Insurrecto. Sublevado contra la autoridad pública: rebelde.
13. Jaripeo. Acción de cabalgar un toro.
14. Mangana. Lazo que se arroja con las manos de un caballo o toro cuando va corriendo, para derribarlo.
15. Mansalva. Sin ningún peligro, sobre seguro.
16. Pesadumbre. Molestia, pesadez o desazón.
17. Son. Sonido que afecta agradablemente al oído.
18. Trinitaria. Planta violácea de flores pentapétalas de tres colores, llamada vulgarmente pensamiento.
19. Turpial. (ver)Trupial. Pájaro americano muy parecido a la oropéndola, que se domestica fácilmente y aprende hablar, como la urraca.
20. Vegas. Parte de tierra baja, llana y fértil.^{es}

¿Qué tal nos fue con los significados?, ¿cuántas palabras coincidimos con su significado? Después de conocer el significado, ¿podremos agruparlas por campos semánticos?, ¿a qué tema(s) podrán pertenecer estas palabras? o definitivamente ¿necesitaremos del contexto?... Las palabras pertenecen a un corrido, ahora, a través del contexto y del significado ¿podremos

^{es} Es importante que al finalizar el juego el profesor explique que a la palabra se le conoce como signo lingüístico y se compone de un significante y un significado; el significante como la imagen acústica: letras que tienen sonido, componen palabras y encierran significado aunque éste se desconozca; y el significado es el concepto que se localiza en el diccionario.

colocarlas en el lugar que les corresponde? ¡Intentémoslo!*



Platiquemos qué necesitamos saber

Para agrupar las palabras en campos semánticos se pueden utilizar varios criterios, es decir, clasificarlas por su función o utilidad, especie, género etc., e ir abriendo campos según corresponda. Para colocar las palabras en el corrido debemos leerlo con atención e ir eligiendo palabras que por su significado tengan sentido dentro de la oración.



Recordemos que ya conocemos

Otra pista que nos permite saber que esa palabra es la correcta, es la rima, si observamos, el corrido está compuesto por estrofas, no todas tienen rima, pero hay algunas que sí. Las palabras de la lista están escritas tal cual deben de acomodarse en el verso, por ejemplo, la número 5 debes colocar “apaciguarlo” no “apaciguar”; tomemos en cuenta la palabra que le antecede y en otras la que le sigue, en compañía de éstas, la palabra insertada deberá ser lógica.



Resolvamos el problema

Para agrupar por campos semánticos lo podemos hacer a través de las siguientes categorías:

Plantas, regiones y/o relieves, animales, música, sentimientos o emociones, charrería y colores. Para las plantas podrían ser el número: 18; regiones y relieves: 1, 20; animales: 19; música: 8, 17; sentimientos o

* Ver texto en las páginas siguientes.

emociones; 2, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 15, 16; charrería: 7, 9, 13, 14; colores: 3.*

Comenten con sus compañeros la solución para completar las oraciones del corrido y consulta la respuesta con el profesor.**



Preguntémonos

¿Por qué desconocíamos tantas palabras?, ¿qué es una imagen acústica?, ¿por qué el diccionario tiene más de un significado?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Recordamos que el diccionario es útil, a veces el contexto sí nos ayuda a entender la palabra, pero en ocasiones el significado real es muy distinto a lo que pensábamos; vimos que una palabra tiene distintas acepciones y debemos elegir la que el contexto nos exija para que tenga sentido la palabra.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Vimos que existen ciertas palabras, las cuales son propias de actividades muy específicas como la charrería, o de regiones y actividades relacionadas al campo. Cuando en las tareas específicas de un área, oficio o profesión se emplean ciertas palabras, se va formando un léxico específico que puede variar su significado en otras actividades o disciplinas, —a esto se le llama jerga o argot— por eso, las palabras poseen distintas acepciones.

* Si el profesor o los alumnos sugieren otras categorías también es válido.

** la solución queda de la siguiente manera: 15, 12, 18, 20, 11, 3, 9, 14, 6, 8, 17, 1, 13, 19, 7, 16, 2, 5, 4, 10.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva y comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos[‡].



Emiliano Zapata

Lo volvieron calle
lo hicieron piedra

lo volvieron tarjeta postal
discurso de político

lo hicieron película
ingenio azucarero

lo volvieron bigote
traje charro

él ve nada
oye nada

Homero Aridjis

Fuente: CHÁVEZ, Fidel. Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico, p. 329.

[‡] Ver rúbrica al final del libro.

CORRIDO DE LA MUERTE DE EMILIANO
ZAPATA

Autor: Armando Liszt Arzubide
Canta: Ignacio López Tarso

Escuchen señores,
oigan el corrido
de un triste acontecimiento:
pues en Chinameca
fue muerto a _____
Zapata, el gran _____.

Abril de mil novecientos
diecinueve, en la memoria
quedarás del campesino,
como una mancha en la historia.

Campanas de Villa Ayala
¿Por qué tocan tan doliente?
-- Es que ya murió Zapata
y era Zapata un valiente.

El buen Emiliano
que amaba a los pobres
quiso darles libertad;
por eso los indios
de todos los pueblos
con él fueron a luchar.

De Cuautla hasta Amecameca,
Matamoros y el Ajusco,
con los pelones del viejo
don Porfirio se dio gusto.

_____ de los campos
de las _____ de Morelos,
si preguntan por Zapata
di que ya se fue a los cielos.

Le dijo Zapata a don Pancho Madero
cuando ya era gobernante:
-- Si no das las tierras,
verás a los indios
de nuevo entrar al combate.

Se enfrentó al señor Madero,
contra Huerta y a Carranza,
pues no le querían cumplir
su plan que era el Plan de Ayala.

Corre, corre, conejito
cuéntales a tus hermanos
-- ¡Ya murió el señor Zapata,
el coco de los tiranos!...

Montado con _____
en yegua _____
era charro de admirar;
y en el _____
era su _____
la de un jinete _____.

Toca la _____ un _____
de los meros _____;
rueda un toro por la arena,
pues Zapata es de los buenos.

Una rana en un charquito
cantaba en su serenata:
-- ¿Dónde hubo un charro mejor
que mi general Zapata?

Con mucho entusiasmo
aplaude la gente
y hartas niñas concurren,
que el jefe Zapata y sus generales
dondequiera se lucieron.

Con _____ celebraba
su victoria en la refriega,
y entre los meros surianos,
que es charro, nadie lo niega.

Camino de Huehuetoca
preguntaba así un _____:
-- Caminante, ¿que se hizo
del famoso _____?

Nació entre los pobres,
vivió entre los pobres
y por ellos combatía.
-- No quiero riquezas,
yo no quiero honores.
A todos así decía.

En la toma de Jojutla
dice a un mayor de su gente:
-- ¡Tráete al general García
que le entre conmigo al frente!

A la sombra de un guayabo
cantaban dos chapulines:
-- ¡Ya murió el señor Zapata,
terror de los gachupines!

Fumando tranquilo se pasea sereno
en medio de los balazos,
y grita: -- ¡Muchachos,
a esos muertos de hambre
hay que darles sus pambazos!

Cuando acaba la refriega
perdona a los prisioneros,
a los heridos los cura
y a los pobres da dinero.

Estrellita que en las noches
te prendes de aquellos picos,
¿Dónde está el jefe Zapata
que era azote de los ricos?

-- Cuando yo haya muerto,
dice a su subalterno,
les dirás a los muchachos:
con l'arma en la mano
defiendan su ejido
como deben ser los machos.

Dice a su fiel asistente
cuando andaba por las sierras:
-- Mientras yo viva, los indios
serán dueños de sus tierras.

Amapolita olorosa
de las lomas de Guerrero,
no volverás a ver nunca
al famoso guerrillero.

Con gran _____
le dice a su vieja
-- Me siento muy _____:
pues todos descansan,
yo soy peregrino,
como pájaro sin nido.

Generales van y vienen
dizque para _____;
y no pudieron a la buena
un plan ponen pa' engañarlo.

Canta, canta, gorrióncito,
di en tu canción melodiosa:
-- Cayó el general Zapata
en forma muy _____.

Don Pablo González
ordena a Guajardo
que le finja un rendimiento,
y al jefe Zapata disparan sus armas
al llegar al campamento.

Guajardo dice a Zapata:
-- Me le rindo con mi tropa,
en Chinameca lo espero,
tomaremos una copa.

Arroyito revoltoso,
¿Qué te dijo aquel clavel?
-- Dice que no ha muerto el jefe,
que Zapata ha de volver...

Abraza Emiliano al _____ Guajardo
en prueba de su amistad,
sin pensar el pobre,
que aquel _____
lo iba ya a sacrificar.

Y tranquilo se dirige
a la hacienda con su escolta;
los traidores le disparan
por la espalda a quemarropa.

Jilguerito mañanero
de las cumbres soberano,
¡Mira en qué forma tan triste
ultimaron a Emiliano!

Cayó del caballo el jefe Zapata
y también sus asistentes.
Así en Chinameca perdieron la vida
un puñado de valientes.

Señores, ya me despido,
que no tengan novedad.
Cual héroe murió Zapata
por dar Tierra y Libertad.

A la orilla de un camino
había una blanca azucena,
a la tumba de Zapata
la llevé como una ofrenda...

Fuente: LÓPEZ, Ignacio. Corridos de la Revolución. 2
en 1. Sony Music. 1999.

Clase seis

- El corrido: composición poética, narrativa y biográfica.



Este es el plan

En equipos formales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, checador de tiempo, redactor y corresponsal. Cambiar de equipo por cada actividad o productos a revisar.

Valor a practicar: responsabilidad: cumplimiento, compromiso, madurez, reconocimiento y confiabilidad con actitud de disposición para participar.

Productos a revisar: Dividir silábicamente una estrofa (una por equipo). Creación de una narración de media cuartilla por equipo, ocupando las 20 palabras de la clase cinco. Construir un par de estrofas de un corrido.

Propósito: Los alumnos escucharán el corrido y comprenderán los elementos que lo componen, además, de practicar la división silábica y redactar un texto narrativo.



Presentación de escenario

Escuchar la versión corta del “Corrido de la muerte de Emiliano Zapata” en la voz de los hermanos Zaizar.* La idea es reconocer los elementos que componen al corrido, localizar las características que lo diferencian con otro tipo de composición lírica.



Platiquemos qué necesitamos saber

Necesitamos saber dividir en sílabas, conocer las licencias métricas; localizar si existe un inicio, clímax y desenlace, lo cual es propio de la narración y comparar con otros corridos si siempre se habla de un personaje que fue importante en la historia.



Recordemos que ya conocemos

Sabemos que los versos se pueden medir, verificar qué clasificación tienen, se miden al contar las sílabas que lo componen. Por otra parte, sabemos que en la narración, el inicio presenta al o los personajes, el lugar y el tiempo en donde se va a desarrollar la historia; el clímax o conflicto señala cuál es la parte más importante de la historia; y el desenlace, menciona cómo terminaron los acontecimientos y los personajes.



Resolvamos el problema

El corrido puede ser una composición poética porque se encuentra dividida por nueve estrofas, cada estrofa se compone por versos; algunos versos son libres, es decir, que su métrica no es exacta. Por ejemplo, en la primera estrofa el primer verso es de ocho sílabas (octosílabo); el segundo verso es de doce sílabas (dodecasílabo); el tercero de doce, y el cuarto, de ocho sílabas. Pero, hay estrofas que cada uno de sus versos, cuenta con el mismo número de sílabas; por ejemplo, en la tercera estrofa los cuatro versos son de ocho sílabas, esto gracias a las licencias

* Los Mejores Corridos. Colección México y su Música. Warner Music Mexico. México, 2004. Tres CDs. CD3 Pista 5. Versión de los hermanos Zaizar.

métricas que permiten modificar la agrupación de sílabas. Veamos*:

Cam/pa/nas/ de/ Vi/Ila A/ya/la
1 2 3 4 5 6 7 8

¿por/ qué/ to/can/ tan/ do/lién/tes?
1 2 3 4 5 6 7 8

es/ que/ ya/ mu/río/ Za/pa/ta
1 2 3 4 5 6 7 8

y era/ Za/pa/ta/ un/ va/lién/te
1 2 3 4 5 6 7 8

Si del primer verso hiciéramos una división silábica gramatical sería de nueve sílabas, pero la división métrica de las sílabas permite que la vocal final de una palabra y la vocal primera de la siguiente palabra se junten, es decir, se pronuncien en una sola emisión de voz, a esta licencia métrica se le conoce como sinalefa, por esta razón en este caso tenemos ocho sílabas.

En el caso del verso cuatro, al inicio existe otra sinalefa que en su pronunciación pareciera que forman un diptongo. Lo curioso de la sinalefa es que se da no sólo en el encuentro de una vocal fuerte (a, e, o) y otra débil (i, u), o entre dos vocales débiles, sino también entre dos vocales fuertes. Pero sabemos que esto exclusivamente sucede en la división silábica métrica, ya que en la división silábica gramatical, jamás hay un diptongo en la unión de dos sílabas fuertes.

Esta estrofa contiene cuatro versos octosílabos todos se dividen en ocho sílabas y por lo regular los corridos se componen con esta métrica; por esa característica, suelen ser de fácil retención para el oyente, “dada la facilidad que muestra para adaptarse a los temas, los estilos, la musicalidad y los temperamentos de los poetas, este verso es uno de los príncipes de la métrica española.”**

El corrido habla de Emiliano Zapata, quien, sabemos, fue un personaje muy importante en

la revolución mexicana, por lo tanto, el corrido es biográfico. Nos va narrando cómo se fueron dando los acontecimientos y de acuerdo con las estrofas. El inicio está en la primera estrofa, en ella se presenta al personaje: qué le pasó, cómo y dónde le sucedió. Aunque es hasta la segunda estrofa cuando menciona el tiempo. El desarrollo está en la cuarta y quinta estrofas; el clímax se ubica en la séptima estrofa y el desenlace, en la novena.



Preguntémonos

¿Podría decirse que los corridos son más informales en su construcción métrica?, ¿cuál es el origen de los corridos?, ¿existe otro tipo de género musical que cuente historias de personajes históricos?, ¿el rap es una narración?, ¿cuántas sílabas tienen cada una de sus estrofas?, ¿toda narración cuenta con inicio, desarrollo clímax y desenlace?, ¿las canciones son narraciones?, ¿conoces alguna?***



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

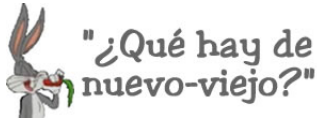
Recordamos que a partir de su división silábica, conocemos el número de sílabas y con ello clasificar los versos, en este tipo de división, se siguen otras normas distintas a la división silábica gramatical. La sinalefa es un recurso que permite juntar las sílabas de dos palabras, cuando una termina en vocal y la otra inicia también en vocal.

Practicamos la división silábica gramatical y aprendimos a reconocer cuáles son las sílabas que pueden formar sinalefa. Es muy importante para ello aprender a escuchar y pronunciar al separar las palabras por sílabas, esto lo debemos hacer sin temor a la burla, ya que de ello depende ubicar la sílaba tónica y la correcta acentuación.

* Ver corrido en página 160.

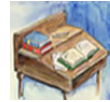
** BARAJAS, Benjamín. *La poesía*, México, Edebe, 2001. p.76.

*** La formulación de estas preguntas por parte de los jóvenes o bien incentivadas por el profesor, es motivo para que los chicos investiguen sobre los temas y lleven al aula sus propuestas.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Conocimos que los corridos son narraciones que cuentan historias con inicio, desarrollo, clímax y conclusión. Del mismo modo que otro tipo de canciones. Al escuchar las dos versiones del corrido apreciamos que puede ser cantando o declamado y que cada una lleva una entonación especial. En el corrido que es cantado por los hermanos Zaizar es una versión corta, sin embargo cuenta con los elementos importantes de la narración; gracias a la descripción que de Zapata hacen sabemos que fue un hombre valiente que se rebeló contra el gobierno, porque se preocupó por el bienestar de los pobres, como mucha gente creía en él, se sumaron para luchar por su libertad y por la repartición justa de las tierras. Zapata fue traicionado, le pusieron una trampa y lo mataron.



Mi Diario de Reflexión

En una cuartilla anotemos:

Reflexiones:

Comentarios:

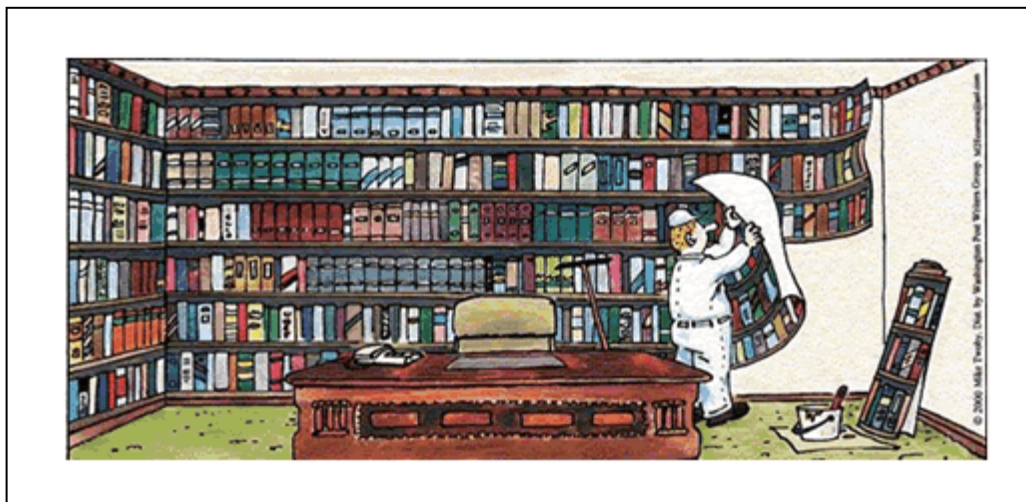
Preguntas:



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva y comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos¹.

**Chiste con moraleja:
¿Cuál es?**



¹ Ver rúbrica al final del libro.

CORRIDO DE LA MUERTE DE EMILIANO
ZAPATA

Escuchen señores, oigan
el corrido de un triste acontecimiento:
pues en Chinameca ha muerto a mansalva
Zapata, el gran insurrecto.

Abril de 1919 en la memoria
quedará del campesino,
como una mancha en la historia.

Campanas de Villa Ayala
¿por qué tocan tan dolientes?
es que ya murió Zapata
y era Zapata un valiente.

El gran Emiliano
que amaba a los pobres,
quiso darles libertad.
Por eso los hombres
de todos los pueblos
con él fueron a luchar.

De Cuautla hasta Amecameca,
Matamoros y el Ajusco,
con los pelones del viejo don Porfirio
se dio gusto.

Trinitaria de los campos
de las vegas de Morelos,
si preguntan por Zapata
di que ya se fue a los cielos.

Don Pablo González
le ordena a Guajardo
que le finja un rendimiento,
y al ver a Zapata disparan sus armas
al llegar al campamento.

A la orilla de un camino
corté una blanca azucena,
a la tumba de Zapata
la llevé como una ofrenda.

Señores ya me despido
que no tengan novedad.
Cual héroe murió Zapata
por dar tierra y libertad.

Clase siete

- **Un reto:** resolver un crucigrama.
- **Un reto mayor:** crear un crucigrama.



Este es el plan

En equipos informales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, checador de tiempo, redactor y corresponsal. Cambiar de equipo por cada cambio de actividad.

Valor a practicar: Competir: a través de la participación en equipo con intercambio de conocimiento y deseos de alcanzar metas y derribar obstáculos.

Productos a revisar: resolver en equipo un crucigrama. Y crear otro crucigrama con base en los aprendizajes de las clases anteriores.*

(☞ sugerido para contestar el crucigrama 30 minutos y para crear uno de 40 a 50 minutos del mismo número de preguntas que el contestado.)

Propósito: Los alumnos aplicarán y repasarán algunos de los aprendizajes anteriores. Además de desarrollar habilidades como: seleccionar, ubicar, ajustar, ordenar, diseñar, sintetizar y formular preguntas para crear un crucigrama.



Presentación de escenario

Mostrar un crucigrama sin contestar y preguntar qué es eso, para inducir a los alumnos a que pregunten acerca de los elementos que hacen falta para resolverlo. Una vez que los enuncien se procederá a

solucionarlo. Al finalizar esta actividad se debe crear otro crucigrama por equipo para que lo conteste otro equipo del grupo.



Platiquemos qué necesitamos saber

Necesitamos saber las respuestas de las líneas horizontales y verticales. Verificar si en algún momento todas las respuestas se escriben de izquierda a derecha o si algunas palabras están escritas en sentido contrario; del mismo modo, verificar si las verticales se escriben y tienen sentido de arriba hacia abajo, si no, probar en sentido contrario.



Recordemos que ya conocemos

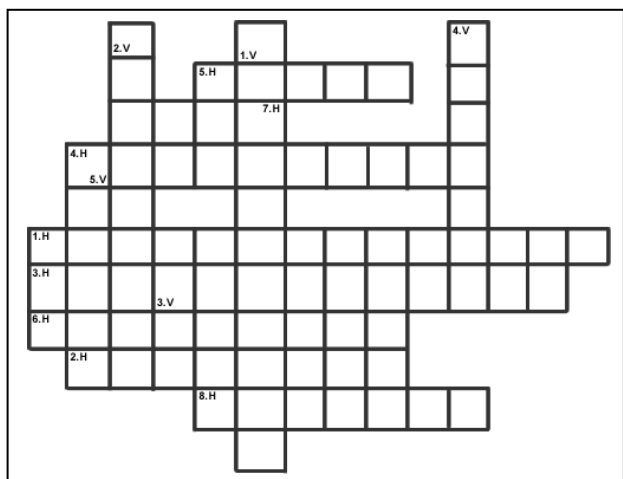
En algún momento de nuestras vidas ya hemos resuelto un crucigrama y sabemos cómo es el proceso. Se lee la pregunta o la información en la línea de las horizontales, si sabemos la respuesta calculamos si las letras de la palabra coinciden con las celdas del crucigrama, si es así, la escribimos. Si no tenemos la respuesta de la primera, podemos ir contestando las que sepamos; conforme se va llenando el crucigrama, algunas respuestas podrán deducirse según la información que nos aporten el orden de las letras.



Juguemos

Para resolver el siguiente crucigrama responde a las líneas horizontales y verticales:

* Se sugiere para esta actividad cambiar de equipo, puede ser regresar al formal u otro informal.



Horizontales:

1. “Misterioso y silencioso iba una y otra vez. Su mirada era tan profunda que apenas se podía ver”.
2. Poema de Gutierre de Cetina, sobre los ojos.
3. Características físicas de personas, objetos y animales.
4. Imagen que exagera los rasgos físicos.
5. Traidor, desleal.
6. Nos dice cómo ocurrieron las situaciones.
7. Grosero, tosco, ordinario, rudo. Chocarrero.
8. Composición poética, narrativa y biográfica.

Verticales:

1. Es dibujar con palabras.
2. Niño prodigio, nacido el 27 de enero de 1756.
3. Sonido que afecta agradablemente al oído.
4. Parte de tierra baja, llana y fértil.
5. Preposición que significa el medio, modo o instrumento.



Platiquemos qué necesitamos saber

La solución del anterior crucigrama nos servirá de ejemplo para crear uno nuevo. La preguntas se formularon con base en las clases anteriores, sin embargo, los aprendizajes no fueron agotados, debemos revisarlos y seleccionar algunos para formular preguntas o información que nos pueda servir.



Recordemos que ya conocemos

Sabemos que en el crucigrama las palabras se cruzan, es decir, con una letra de la palabra en la línea de las horizontales se utiliza para colocar una palabra de la línea de las verticales.



Resolvamos el problema

Como el crucigrama son cuadros, podemos ocupar una hoja cuadriculada del cuaderno y de preferencia utilicemos lápiz. Posteriormente, formulemos alguna pregunta, —consulta las clases anteriores— la respuesta, la escribimos ya sea horizontal o verticalmente, una letra por cada cuadro; después, formulamos una nueva pregunta, si la respuesta contiene una letra que ya está incluida en la anterior palabra la colocamos de manera transversal, si no, situémosla en otros cuadros cerca de la palabra anterior y así sucesivamente hasta que tengamos un buen número de palabras que se vayan entrecruzando. Las preguntas o información que formulemos debemos enumerarlas en las horizontales o verticales según corresponda. Como este trabajo es con la participación de todos deberá ser más sencillo y en menor tiempo, todos podemos ir aportando

información. Formulemos de diez a quince preguntas.

Al terminar, con una regla y un bolígrafo marquemos los cuadros que ocupamos y coloquemos los números que le corresponderán a cada celda, debemos situar el número de acuerdo a donde empiece la palabra, por último, borremos las respuestas. Listo para ponerlo a prueba con los compañeros del grupo.



Preguntémonos

¿Qué tan complicado fue contestar el crucigrama?, ¿qué tan complicado fue crearlo?, ¿cuál nos costó más trabajo?, ¿es entonces, muy complicado crear los crucigramas?, ¿cómo se crearán? ¿Conocemos otro tipo de crucigramas?, ¿has oído de los aogramas o cruzados?, ¿te enfrentarías al reto de crearlos?⁴³



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Al resolver el crucigrama, evaluamos qué tanto aprendimos las clases anteriores, pero sobre todo, aprendimos cómo crear un crucigrama, lo cual requiere de mucha destreza mental, de ubicar, de elegir información y de ella formular preguntas precisas para tener respuestas también muy concisas.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

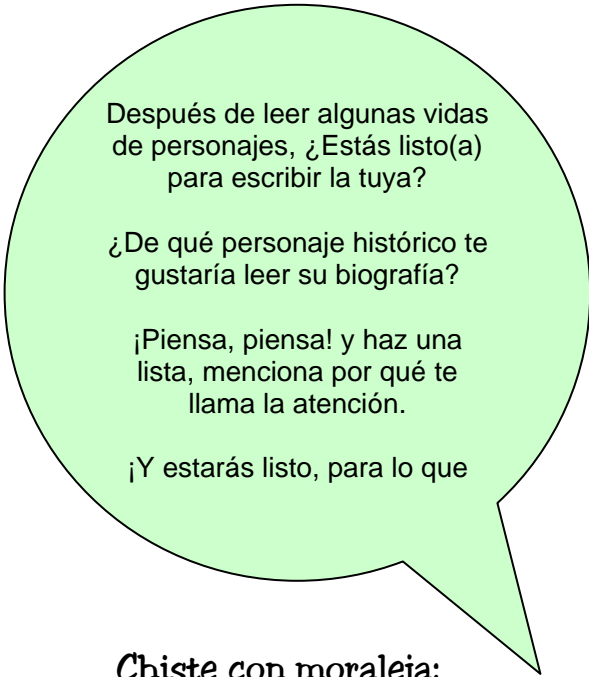
Experimentamos que se aprende mucho resolviendo un crucigrama, pero probablemente se aprenda más creándolo.

⁴³ La formulación de estas preguntas por parte de los jóvenes o bien incentivadas por el profesor, es motivo para que los chicos investiguen sobre los temas y lleven al aula sus propuestas.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva y comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos⁴⁴.



Chiste con moraleja: ¿Cuál es?



⁴⁴ Ver rúbrica al final del libro.

Tabla comparativa de las clases CIRLECED: Unidad II que impactan en los contenidos de los TLRIID I, II, III y IV.

TALLERES	CONTENIDOS:	Número de clase que impacta en: contenidos/temáticas/aprendizajes						CLASES CIRLECED: Unidad II. Caracterización
TLRIID I	I Construcción del yo/textos orales y escritos	8		10-11		13	14	Clase 8: Vamos a platicar: el diálogo Clase 9: Arriba el telón: el escenario teatral. Ubícate: ejecutar y planear movimientos Clase 10-11: Las imágenes son relato, diálogo y dramatización. Vivamos la historia Clase 12: El texto informativo: las noticias. Noticiero histórico Clase 13: El texto fantástico a través de las canciones. A bailar, a cantar y caracterizar Clase 14: El texto dramático: el diálogo teatral. Juguemos con el autor: las cartas
	II Percepción y construcción del otro/ Textos Orales y escritos		9	10-11	12	13	14	
	III Lectura y escritura para el desempeño académico		9	10-11	12		14	
	IV Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia	8		10-11		13	14	
TLRIID II	I Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita	8	9	10-11	12	13	14	
	II Ejercitación de operaciones textuales	8			12	13	14	
	III Integración y revisión de operaciones textuales	8		10-11	12		14	
	IV Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos	8		10-11	12		14	
TLRIID III	I Lectura crítica del texto icónico-verbal		9	10-11	12	13	14	
	II Argumentar para persuadir			10-11	12		14	
	III Argumentar para demostrar			10-11			14	
	IV Lectura e interpretación del espectáculo teatral						14	
TLRIID IV	I Círculo de lectores de textos literarios	8		10-11	12		14	
	II Diseño de un proyecto de investigación							
	III Acopio y procesamiento de información							
	IV Redacción del borrador							
CIRLECED	Juego como aprendizaje				12	13	14	
	Dramatizar					13	14	
Clase:	Temáticas y aprendizajes más sobresalientes:							
8	Texto oral. Texto escrito. Organización textual. Recursos del texto escrito: puntuación. Expresión oral: escucha atenta y dirigida. Propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, disposición espacial. El relato. Secuencias básicas. Reescritura. Organización textual. Propiedades del texto. Personajes: carácter ficticio, relaciones, conflictos.							
9	Recursos de la expresión oral. Texto directivo e instructivo: uso del imperativo, 2ª persona precisión y orden lógico. Perspectiva: enunciación en 3ª persona. Caricatura.							
10-11	Uso de la 3ª persona. Construir el destinatario. Producción de textos: la observación. Operaciones de redacción. Texto expositivo: descripción. Narración. Texto icónico-verbal. Propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, disposición espacial. El relato. Secuencias básicas. Reescritura. Organización textual. Propiedades del texto. Personajes: carácter ficticio, relaciones, conflictos. Valorar y socializar experiencias. Caricatura.							
12	Uso de la 3ª persona. Texto escrito. Organización textual. Recursos del texto escrito: puntuación. Situación comunicativa: Comunicar. Texto expositivo: Informar. Valorar y socializar experiencias. Jugar (CIRLECED). Caricatura.							
13	Uso de 3ª persona. Construir el destinatario. Producción de textos: la observación. Caricatura. Personajes: carácter ficticio, relaciones, conflictos.							
14	Texto oral. Texto escrito. Organización textual. Recursos del texto escrito: puntuación. Expresión oral: escucha atenta y dirigida. Texto argumentativo: propósitos: persuadir y demostrar. El texto dramático. La puesta en escena. La interpretación en el espectáculo teatral. Caricatura.							

Clase ocho

- Vamos a platicar: el diálogo.



Este es el plan

Dividirse en equipos informales de cuatro integrantes, asignar los roles del equipo: organizador, checador de tiempo, redactor y corresponsal.

Valor a practicar: Participación: a través de opinar, compartir tiempo y/o material; dialogar.

Productos a revisar: la reproducción por escrito del diálogo grabado, su versión en diálogo puro y en diálogo narrativo.

Propósito: Los alumnos identificarán las diversas maneras de redactar un diálogo, al ubicar en éstos el distinto manejo de los signos de puntuación.

(☞ sugerido para la reproducción del diálogo 5-10 min.; diálogo puro 10 min.; diálogo narrativo 15 min. Cambiar de equipo por cada actividad.)



Presentación de escenario

En el escenario del aprendizaje el profesor enseñará una grabadora, no debe avisar a los alumnos que está grabando, de modo que debe colocarse lo más cerca posible de ellos para grabarlos, puede empezar haciendo preguntas acerca de lo que es y para qué sirve lo que tiene en sus manos e irse acercando a algún alumno, haciéndole cualquier pregunta incluso alejada del tema y así sucesivamente con un par de alumnos, lo que interesa es que se graben algunos segundos de esa conversación. Cuando se logre el objetivo, el profesor dirá la verdadera intención de llevar a clase una grabadora. El reto será reproducir

por escrito la conversación grabada y después redactar un diálogo en texto narrativo.



Platiquemos qué necesitamos saber

Saber cómo se redacta un diálogo y conocer el manejo de los signos de puntuación. Y debimos haber escuchado con atención quienes estuvieron hablando en la grabación para identificarlos, intentemos reconocer las voces de los compañeros en la grabadora; oiremos que nuestras voces cambian, si no se reconocieron, preguntemos quiénes fueron o que los participantes se identifiquen.



Recordemos que ya conocemos

Existen distintos tipos de diálogo, uno, el teatral; otro, en el cual aparece un narrador; uno más conocido como diálogo puro, muy similar al de las entrevistas. Debemos preguntar cuál diálogo se requiere, ya que en cada uno hay un uso específico de los signos de puntuación.^{83*}

También sabemos que se utiliza principalmente el guión, pero no el guión corto que es para separar sílabas o unir palabras compuestas, sino el guión largo o también conocido como raya, que por cierto, para escribirlo en la computadora se oprimen simultáneamente las teclas (alt) y los números (0151) en el teclado numérico.

Sabemos que cada guión separa al personaje, por lo tanto, podemos intentarlo escribiendo sólo la raya. ¡Adelante!

^{83*} El profesor dejará la redacción libre, para que los alumnos apliquen la que más se les facilite. Sin embargo, en esta clase (ocho) sólo explicaremos el diálogo puro y el diálogo en la narración.



Resolvamos el problema

—¿Qué es esto que tengo en las manos?
 —Una grabadora.
 —¿Y para qué creen que la traje?
 —Para grabarnos.
 —Para escuchar música.
 —La va a rifar.
 —No, mejor que la regale.
 —A ver Fernando ¿te gustaría esta grabadora con cassette o preferirías algo más moderno?
 —No pus si me dan a escoger, mejor un *ipod*.

Si redactamos un diálogo similar al anterior, ¡muchas felicidades! Hemos escrito un diálogo puro. ¿Por qué puro? Se le denomina así al diálogo que se escribe tal cual lo escuchamos, cuando dos o más personas intervienen en una conversación, como fue el caso del ejemplo anterior; sin embargo, tiene desventajas ya que si otra persona lo lee no puede identificar quién está hablando, no sabe cuántas personas están haciendo posible la conversación, por ejemplo, quién dice: “—Para grabarnos.” y quién menciona “—La va a rifar.” Así tal cual está, podría prestarse a dos interpretaciones que es la misma persona o es otra completamente distinta, nosotros lo sabemos porque estuvimos presentes en la conversación y sabemos que son personas distintas.

Estos datos son muy importantes cuando un escritor redacta una novela o un cuento, para ejemplificar leamos un fragmento de la novela “La rebelión de los colgados” ubicado en páginas siguientes.



Preguntémonos

¿Cuántos personajes dialogan en el fragmento?, ¿cómo podemos conocerlos?, ¿qué tipo de narrador está presente?, ¿qué funciones tiene el narrador en este tipo de relato?, ¿qué diferencias encontramos entre este diálogo y el anterior que redactamos? Cuando interviene el narrador, después de que habla un personaje, ¿cómo se coloca el guión y el resto de los signos de puntuación?, ¿cómo incorporamos un narrador al diálogo de los compañeros?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Platicar es un acción que realizamos de manera cotidiana, sin embargo, cuando se reproduce esa plática de forma escrita debemos hacer un buen uso de los signos de puntuación para que quien la lea, logre entender bien a bien qué dijo cada persona y no se cree confusión entre los personajes y las ideas.

La raya o guión largo es el signo de puntuación por excelencia que indica la intervención de cada persona y al final de la oración o frase debe de ir un punto para indicar que ya no se dijo nada más; después, otra raya si intervino otro personaje y así sucesivamente.

Cuando redactamos de este modo una conversación, creamos un diálogo puro, pero cuenta con desventajas: no sabemos quién dijo cada línea, por esa razón, es necesario un narrador, quien complete la información al mencionar quién interviene, además, vimos que el narrador tiene varias funciones: resumir lo que está pasando; describir las emociones de los personajes y sus pensamientos; describir el lugar y el proceder del personaje;

en resumen, va narrando los acontecimientos y deja hablar a los personajes.

Nos detuvimos a observar que entre la raya y la oración no hay espacio, pero cuando interviene el narrador se marca un espacio y se abre otra raya para el narrador, ejemplo:

—Pregúntale a un doctor —le dijo a Cándido. Y como ya no va decir nada más ni el personaje ni el narrador simplemente se coloca un punto. Pero cuando continúa hablando el personaje sí se escribe otra raya inmediatamente después de lo que señala el narrador como en el ejemplo siguiente: —Conozco al chamula —dijo el doctor—, su mujer está tendida en el pórtico de mi casa...

Nos dimos cuenta que cuando interviene el narrador lo hace con una frase explicativa, por eso debe ir entre rayas, si cuando leemos omitimos esa frase veremos que se entiende muy bien la idea. Podríamos incluso colocar al final la frase del narrador sólo para indicar quién interviene.



Si queremos enriquecer una narración es conveniente utilizar el diálogo y del mismo modo si queremos enriquecer o avivar un diálogo es conveniente incluir a un narrador.

Por otro lado, conocimos un poco acerca de las condiciones de pobreza de los indígenas del sur, al punto casi de resignarse a perder la vida de sus seres queridos porque no existen los medios económicos ni la voluntad de los doctores por salvarles la vida.

A continuación te mostramos el diálogo que se grabó, ahora, con narrador incluido, esto para que lo comparen con el suyo y vean si el uso de los signos fue el correcto.

Al inicio de la clase la maestra traía entre sus manos una grabadora de cassette y preguntó.

—¿Qué es esto que tengo en las manos?

—Una grabadora —contestaron varios al unísono.

—¿Y para qué creen que la traje? — insistió la profesora mientras dirigía la mirada a los chicos de atrás del salón.

—Para grabarnos —dijo Carla muy segura de sí misma.

—Para escuchar música —intervino Pepe.

—La va a rifar —se escuchó una voz al frente.

—No, mejor que la regale —sugirió Fernando en tono bromista.

—A ver Fernando —dijo la maestra dirigiendo la mirada hacia él— ¿te gustaría esta grabadora con cassette o preferirías algo más moderno?

—No pus si me dan a escoger, mejor un *ipod* —concluyó Fernando al tiempo que encogía los hombros.

Se escucharon risas en todo el salón y de este modo, la maestra apagó la grabadora y se dirigió al escritorio a dejar el aparato.

Chiste con moraleja: ¿Cuál es?



(Fragmento)¹

Cándido había dejado a Marcelina tumbada en el pórtico al cuidado de sus amigos y se encontraba parado a mitad de la calle, sin saber qué rumbo tomar. Obsesionado con los sufrimientos de su mujer, se dirigió instintivamente a la farmacia más próxima con la idea de que el boticario le diera algún remedio. Guardaba la esperanza de poder comprar con sus dieciocho pesos alguna medicina bienhechora.

Al verlo entrar, don Luis le preguntó:

—¿Qué quieres, chamula, amoniaco o alcanfor?

—¿De qué me servirá eso? Quiero algo para mi mujer, que tienen un dolor muy fuerte del lado derecho del vientre.

Le expuso la situación. Cuando terminó, el boticario le dijo que él no tenía remedio alguno para un caso como éste.

Era un hombre honrado. Por el relato de Cándido se había dado cuenta del mal que sufría su mujer y en su opinión sólo una operación podía salvarla.

—Pregúntale a un doctor —le dijo a Cándido.

En aquel preciso momento entraba el doctor con la intención de que don Luis le enterara de los acontecimientos sensacionales que habrían podido ocurrir en las cuatro horas que hacía no se veían.

—Conozco al chamula —dijo el doctor—, su mujer está tendida en el pórtico de mi casa. Tiene apendicitis; ya le he aplicado hielo al vientre, aunque ello no habrá de curarla. Si no la opero morirá. ¿Pero cómo podré operarla si este Chamula sólo tiene dieciocho pesos?

El boticario soltó una carcajada.

—Claro está, ¿cómo había usted de operarla por ese precio? Yo tendré que cobrarle bastante por el algodón, la gasa y el cloroformo.

—Ya se lo he explicado —dijo el médico—. Pero dime, chamula, ¿no conoces aquí a nadie que te preste doscientos pesos para salvar a tu mujer?

—¿Quién habría de prestarme a mí doscientos pesos —contestó Cándido con una voz en la que no traicionada ni su desesperación ni su emoción. Con una voz tan neutra que parecía significar: “Así es y nada puedo hacer.”

—Podrías engancharte para recolectar café en Soconusco. El enganchador no se negará a prestarte los doscientos pesos —sugirió el boticario.

Cándido dijo, sacudiendo la cabeza:

—No, yo no quiero ir al Soconusco; allá hay alemanes, ellos son los dueños de los cafetales. Son más crueles que las fieras de la selva y lo tratan a uno como a perro. Eso es imposible; si yo fuera a trabajar a los cafetales mataría algún alemán a machetazos si lo viera maltratar a uno de nosotros.

—Entonces, chamula, yo no veo la posibilidad de ayudarte, y tu mujer morirá.

—Ella morirá, sin duda, patroncito —declaró Cándido, en tono tan indiferente como si se tratara de una extraña.

Después, recargándose contra el marco de la puerta, se pasó las manos por los cabellos y lanzó un escupitajo hacia la calle iluminada por unos cuantos faroles que hacían tristes guiños aquí y allá.

¹ TRAVEN, B. La rebelión de los colgados. Ed. Selector, México, XXXVII reimpresión, 1994. p.p. 16-18

Clase nueve

- **Arriba el telón: el escenario teatral.**
- **Ubícate: ejecutar y planear movimientos.**



Este es el plan

En equipos informales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, checador de tiempo, redactor y corresponsal.

Valor a practicar: Participación: a través de jugar, organizar, redactar y compartir ideas.

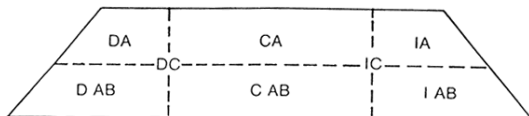
Productos a revisar: redactar instrucciones por cada miembro del equipo así como su participación al ejecutarlas.

Propósitos: Los alumnos coordinarán habilidades psicomotrices y espaciales a través de ubicar que el escenario teatral tiene espacios bien definidos; redactarán indicaciones para desplazarse en el escenario.



Presentación de escenario

El maestro dibujará un diagrama en el pizarrón acerca de cómo se divide un escenario teatral como el siguiente:



Cuando se hagan una serie de preguntas por parte de los alumnos, si al final nadie dio con la idea, el maestro explicará de qué trata el diagrama con la siguiente información:

El esquema que están viendo representa un escenario teatral visto como lo ve el espectador. Se usan los términos de “derecha” o “izquierda”, siempre con referencia al actor

colocado frente al público. También se emplean los términos “arriba” y “abajo” describen el rumbo que ha de seguir el actor; por “arriba” se entiende la parte del escenario más lejana del espectador: y por “abajo” la parte más próxima al espectador.

Así pues el escenario queda dividido en seis áreas; el esquema de arriba muestra que en medio queda el área del centro con sus subdivisiones “arriba” y “abajo” a los lados “izquierda arriba” e “izquierda abajo”, “derecha arriba” y “derecha abajo”. Nos queda una zona límite entre las laterales y el centro que llamamos “derecha y centro” e “izquierda y centro”.*



Juguemos

Tracemos con un gis en el piso del salón este mismo esquema y coloquemos una silla en “izquierda centro” y una mesa en “derecha centro” (puede ser cualquier objeto que sirva de referencia).

El profesor nos irá indicando el lugar que debemos de ocupar dentro del esquema, por ejemplo: Estudiante colocado “arriba izquierda” que baje “abajo izquierda”, que llegue al “centro abajo”, que vaya “arriba” de la mesa, “arriba derecha”, que vuelva a “centro arriba” y que vuelva por “arriba” de la silla y de la mesa a “centro abajo”, etc.

Ahora, por cada uno de los equipos planeen por escrito una serie de movimientos para que el miembro de otro equipo pueda ejecutarlos. Se pueden modificar o agregar los objetos del escenario.

Se otorgará una porra, un aplauso o cualquier otro reconocimiento (un punto sobre tareas) al equipo que haya logrado ejecutar mejor los movimientos.

*Cfr. NOVO, Salvador. 10 lecciones de técnica de actuación teatral. Ciudad y Cultura, México, 1987.



Preguntémonos

¿Qué tan complicado fue ejecutar los movimientos?, ¿fácil o difícil?, ¿por qué?; ¿son suficientes esas divisiones de escenario para planear movimientos?; dominar el escenario ¿será un problema para el actor?, ¿a qué otros problemas se enfrentarán los actores?, ¿imaginaban que se tuvieran que desarrollar estas habilidades psicomotrices en el teatro?, ¿qué sugieren para mejorar estas habilidades de ubicarnos en un espacio?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Si alguien ya había hecho esto antes que nos cuente cómo fue la experiencia. Es importante saber que un buen actor domina con mucha precisión el espacio del escenario y lo hace tan bien que pareciera que sus movimientos son muy naturales o espontáneos, sin embargo, quienes estén interesados en producir, dirigir o escribir para teatro, lo hacen siempre en función de mover a sus personajes en el escenario y ello resulte lo más óptimo, no sólo para la obra, sino para la buena apreciación del público.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Vimos que hacer teatro tiene su chiste, pero puede resultar al mismo tiempo muy divertido. Mejorar, como en todo, es cuestión de práctica.



Evaluémonos

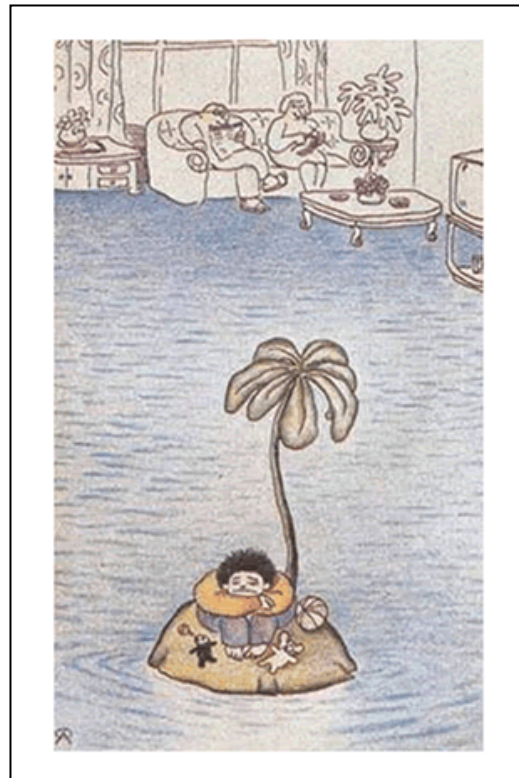
Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva; comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos⁴.



Actividades a investigar

Es conveniente que el profesor deje como investigación ir al taller de teatro o con compañeros que lo practican, o bien, con cualquier otra fuente e investigar qué otro tipo de lecciones son necesarias en el teatro, por ejemplo, cuál es la colocación de los actores en un diálogo, las posiciones individuales y cualquiera otra que investiguen. Se recomienda exigirlo por escrito y traer la fuente de su investigación.

Chiste con moraleja: ¿Cuál es?



⁴ Ver rúbrica al final del libro.

Clases diez-once

- Las imágenes son relato, diálogo y dramatización.
- Vivamos la historia.



Este es el plan

En equipos formales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, checador de tiempo, redactor y corresponsal.

Valor a practicar: Participación: a través de aportar ideas creativas con relación a la imagen, además, participar en la dramatización.

Productos a revisar: Entregar narración (25 min.) y un diálogo (25 min.). Lectura dos veces del diálogo intercambiando personajes. (15 min.) Dramatizar a los personajes al frente del grupo (20 min.). Se recomienda que por cada producto o actividad se vayan rotando los equipos.

Propósitos: Los alumnos repasarán la construcción del *otro* a partir de la observación; conjuntarán lo visto hasta aquí de las clases anteriores, al volver a practicar la descripción; los elementos de la narración; la redacción del diálogo, pero también se empezará hacer uso del lenguaje no verbal y la modulación de la voz para dar distintos acentos.



Presentación de escenario

Mostrar dos imágenes y por medio de las características del personaje y el contexto, los alumnos deberán crear una breve historia de lo que crean que están hablando los individuos, mencionando qué relación o parentesco pueden tener, (se llevará una caja que contenga la narración de la verdadera

historia de los personajes, pero deberá ser escondida y mostrada hasta el final de la clase).⁴³



Una vez terminada la historia escribirán al reverso de la hoja, los nombres de los autores y la dejarán pegada al pupitre; después, se cambiarán los integrantes a un nuevo equipo y realizarán el diálogo de la historia que queda en el nuevo pupitre donde se sentarán.

Cuando esté listo el diálogo lo leerán en el equipo e intercambiarán un par de veces los personajes. Ya que esté practicada la lectura, una pareja del equipo pasará al frente a dramatizar la historia para ello requiere que se haga énfasis en el tono y la modulación de la voz.



Platiquemos qué necesitamos saber

Simplemente necesitamos recordar lo visto en clases anteriores: observar para describir y sacar conclusiones; sabemos los elementos del relato; ya conocimos cómo redactar dos de los tres tipos de diálogo.

⁴³ El profesor puede a través del aplauso del grupo, premiar al equipo más entusiasta: al abrir la caja y conocer la verdadera historia de la imagen.



Recordemos que ya conocemos

Si observamos bien, el describir a los personajes permite guiarnos y deducir qué parentesco podrían tener; también, por medio de los objetos se deduce el contexto en el que se encuentran.

Echemos a volar nuestra imaginación y construyamos un relato con los elementos principales de la narración, de este modo, fabriquemos un inicio, un desarrollo, un clímax y un desenlace.

Existen distintos tipos de diálogo preguntemos al profesor cuál desea que construyamos; supongamos que asigna un diálogo puro, recordemos que es muy sencillo redactarlo, simplemente coloquemos una raya al inicio de cada intervención del personaje sin dejar espacio entre raya y palabra.



Resolvamos el problema

Supongamos que en el primer equipo de trabajo queda una historia como la siguiente:*

Doña Josefa ansiaba más que nada en el mundo la llegada de su hermano Manuel de vuelta a México. Manuel le había hablado dos días antes y le decía que llegaba hoy. Ella se arregló lo más que pudo, quería que su hermano no la viera tan acabada, mas unas horas antes de salir al aeropuerto por él, recibió una llamada, era Manuelito para decirle que había perdido el avión y que daba gracias a Dios por eso.

Doña Josefa desconcertada pensó mil cosas en el momento, recordó que quizá su hermano se había arrepentido de visitarla y aún no le perdonaba lo de haber criticado tanto a Concha, su mujer; sin embargo, volvió en sí cuando su hermano decía repetidas veces.

—Y por primera vez, y por primera vez gracias al retraso de Concha que tardó al salir de casa para llevarme al aeropuerto; con el tránsito de los Ángeles y lo lenta que es Concha, el avión se fue—

—Pero, ¿por qué gracias a Dios? —preguntaba doña Josefa—, si nos íbamos a ver después de todos estos años.

Manuel con un suspiro respondía, pues porque de haber ido en ese avión no estaríamos hablando; momentos después de la partida mientras esperaba una vacante para el siguiente vuelo, escuché las noticias y dijeron que el avión que perdí, se había desplomado y no había ningún sobreviviente, que las causas aún eran un misterio.

—Así que aquí me escuchas —resumió Manuel.

Doña Josefa por primera vez sintió un verdadero amor por su cuñada.

Por cierto, no titulen su narración, lo haremos en otra clase e la cual conformemos una antología. Ahora, el siguiente paso es rotar el equipo y leer la narración que se encuentra pegada en el pupitre donde nos sentamos. Y de ahí, redactemos un diálogo puro procurando respetar la idea central del relato, pueden agregar algunas descripciones de las emociones o estado físico de los personajes, pero no cambien la historia. Supongamos que el diálogo puro de esa nueva narración quedara así:

—¡Carlitos, mi vida! ¿Por qué hasta ahorita me llamas? Te estoy espere y espere; me tienes aquí vestida y alborotada.

—¡Cielo! Discúlpame, pero me quedé a trabajar horas extras y el jefe no me dejaba ni respirar un segundo, no pude ni avisarte.

—Pero si es la tercera vez en la semana que trabajas horas extras... ¿Dime Carlos, me estás mintiendo?

...

* Las siguientes dos narraciones son de elaboración propia para la presente tesis.

—Por mi jefe, que no te miento, cielito.
 —Por tu jefe, enton's para lo que te ha de importar. Y me quieres decir, ¿desde cuándo llevas maleta al trabajo mentiroso del demonio! ¿Crees que no me di cuenta? Sí, ya mi mamá me lo decía no te cases con ese...te fuiste con tus amigos a jugar y yo aquí como tu tonta...

Después, leamos por parejas los diálogos intentando dar el énfasis y la modulación de la voz adecuada. Les recomendamos que lo practiquen tratando simplemente de ser naturales, es decir, las palabras se pronuncian casi siempre de acuerdo con las emociones que sentimos en el momento de hablar. En la expresión escrita, el uso adecuado de los signos de puntuación ayudan a reproducir las intenciones, por ejemplo, si revisan el diálogo anterior, hay oraciones que inician con signo de interrogación y terminan con signo de admiración, esta combinación se permite, porque la emoción del hablante cambia, puede empezar como pregunta pero conforme concluye lo hace como exclamación, acusación u orden; o viceversa, inicia con orden y concluye con pregunta.

Las emociones son muy cambiantes y son motivados muchas veces por nuestro interlocutor. Por lo tanto, como lectores deben imaginar que estamos en esa situación y no sólo hacer uso de un adecuado manejo de la voz, si además la acompañamos con movimientos corporales: gestos, ademanes y desplazamientos hacen más creíble nuestra dramatización. ¡Intentémoslo!



Preguntémonos

¿Cuáles fueron las experiencias que obtuvimos con estas dinámicas?, ¿cuál sería lo nuestro, escribir cuentos o relatos,

(escritores)?, ¿o la redacción de diálogos nos pareció más entretenida, qué tal ser guionista?, ¿o nos sentimos mejor en el escenario?, ¿se nos dará ser actores?, ¿con este ejercicio, mejoró la redacción de diálogos?, ¿qué nos parecieron los relatos de los compañeros?, ¿hubo coincidencias en la trama?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Reunimos las actividades que realizamos en clases anteriores y vimos que pueden tener una aplicación en el mundo del teatro: el relato, el diálogo, la lectura en voz alta al acompañarla con movimientos, —dramatizar— hace más creíble e interesante la historia.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Es interesante ver cómo a través de unas imágenes se puede echar a volar la imaginación y crear muchas historias. Aunque los relatos fueron varios, hubo muchos aspectos en común porque el contexto de la imagen permitió tomar varias ideas en común. Para algunos de nosotros, fue la primera vez que tenemos contacto con el teatro y vimos que se requieren varias habilidades. El trabajo en equipo aportó ideas creativas y sugerencias para mejorar nuestro propio trabajo, si bien a veces es difícil adaptarse con los nuevos compañeros, es una oportunidad para interactuar con ellos y conocerlos más. Vimos que algunos sugieren ideas muy creativas y en el momento de actuar son muy naturales, parece que sí poseen habilidades para el teatro, además, que gracias a algunos que sí dominan muy bien la redacción, nos sacaron de dudas.

Indicación para el profesor: Al llegar este momento, el profesor saca la caja que escondió y al equipo que crea se acercó más a la historia original —la caja contiene la historia original—, le entregará la caja para que la abra (si puede conseguir una caja de difícil apertura, es decir, que tenga truco para abrirse mejor, hace más emocionante el desenlace), de este modo, se le considera equipo ganador; se le dará un aplauso y un punto a cada miembro del equipo para subir en las calificaciones de tareas.

La historia de la caja es la siguiente:*

Un recuerdito de Mérida

En los años felices en las que Ludovico estudiaba su bachillerato, se fue de viaje con varios compañeros de la escuela. El viaje estaba previsto sólo para tres días y los recursos económicos también, sin embargo, el viaje por la península de Yucatán resultaba demasiado atractivo para Vico, como le apodaban sus cuates, por lo tanto, quiso hacer uso de una tarjetita de plástico que su madre Altagracia le había obsequiado con motivo de su buen desempeño en la escolita.

Pero ¡Oh! Sorpresa los gastos aún así, excedieron el monto y pues no tuvo más remedio que hablarle a su mamita, para pedirle un poquito más de dinerito y así lograr regresar a casita.

Doña Altagracia espantadísima por la noticia, no hizo más que reconocer que a su hijito le faltaba ser más administrado con su economía, por lo que le envió dinero.

Una semana después de su regreso, Vico, entregó a su madre un pequeño recuerdito de Mérida: una cajita secreta, dentro iba el dinerito que le había prestado para financiar su regreso. Doña Altagracia si quería recuperarlo tenía que abrir la caja: hasta la fecha doña Altagracia sigue en el intento de obtener su dinerito.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva; comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos[†].



Mi Diario de Reflexión

En una cuartilla anotemos:

Reflexiones:

Comentarios:

Preguntas:

Chiste con moraleja: ¿Cuál es?



* Elaboración propia para este trabajo de tesis.

[†] Ver rúbrica al final del libro.

Clase doce

- El texto informativo: las noticias.
- Noticiero histórico.



Este es el plan

El profesor debe pedir por anticipado la biografía que los alumnos eligieron del personaje histórico. Y traer subrayado los datos que más hubieran llamado la atención para trabajar en la siguiente actividad.

De este modo, en equipos formales de cuatro personas asignar los roles del equipo: organizador, checador de tiempo, redactor y corresponsal. Cambiar de equipo por cada actividad.

Valor a practicar: Cooperar a través de su trabajo individual, para posteriormente, conformar un todo (noticiero).

Productos a revisar: la redacción de una noticia y la conformación de un noticiero histórico.

Propósitos: Los alumnos localizarán información de carácter noticioso en las biografías y la redactarán con las seis preguntas básicas de la noticia; después, transmitirán un noticiero con las noticias de sus compañeros.



Presentación de escenario

El profesor presentará la siguiente noticia en acetato para que el grupo pueda apreciarla en su totalidad:

A principios de los años 70 del siglo pasado, el FBI llegó a la conclusión de que John Winston Lennon era “peligroso porque simpatizaba con causas izquierdistas”, pero sólo después de costosas

batallas legales los servicios norteamericanos autorizaron la desclasificación de esos archivos. De esa forma se coronó con el éxito la lucha llevada a cabo durante casi 30 años por amigos y familiares del cantante para que se hiciera justicia.

Fuente: González, Silvio. Suplemento Orbe en La Jornada. 19 de mayo al 1 de junio de 2007. p. 11.

La idea es que el profesor induzca a los alumnos a observar que un texto periodístico de corte informativo se destaca la información que responde a seis preguntas básicas.



Platiquemos qué necesitamos saber

Saber cuáles son esas seis preguntas básicas de la noticias y a qué tipo de información responden.



Recordemos que ya conocemos

Cuando deseamos información que es de nuestro interés necesitamos ubicar varios aspectos, por ejemplo, si hay una fiesta y alguien nos invita, requerimos saber varias cosas: ¿cuándo y a qué hora es la fiesta?, lo cual nos indica el tiempo; ¿dónde es?, ubica lugar; ¿quién la organiza? señala la persona o personas que la ofrecen; ¿por qué la organizan? apunta las causas. Otra pregunta es el mismo acontecimiento o suceso, es decir, el hecho que se realice una fiesta es importante, por lo tanto el ¿qué sucede o sucederá? es una pregunta básica.

En una invitación impresa a una fiesta se pueden resumir las seis preguntas y es que nos falta contestar el ¿cómo? Es decir, el modo en que sucedió algo, en este caso no ha sucedido la fiesta a penas va a ser, pero sí podríamos responder a la pregunta ¿cómo llegamos al lugar de la fiesta? Algunas invitaciones incluyen el mapa del lugar y las

vías que podemos tomar para llegar, o bien, preguntando.

Si nos damos cuenta, este esquema es casi el mismo que repetimos cuando nos queremos enterar de algo o de alguien; si existe algún chico o chica que nos gusta investigamos acerca de él o ella.

Un señor llamado Johann Amos Comenius escribió en (1657) que: “Presentar una cosa de un modo general al conocimiento es explicar la esencia y accidentes de toda ella. La esencia se explica con las preguntas ¿qué?, ¿cuál? y ¿por qué?...”¹ si a esto se le quieren añadir algunos accidentes, aunque sean generales, podrá hacerlo con exponer quién, dónde, cuándo, etc.

Ahora, la información para considerarla noticiosa se toman en cuenta otros aspectos: su trascendencia social, actualidad, novedad y proximidad.



Resolvamos el problema

En la noticia que se mostró en el escenario ubiquemos a modo de ejercicio preliminar, las seis preguntas básicas:

A principios de los años 70 del siglo pasado (responde al cuándo), el FBI (responde al quién) llegó a la conclusión de que John Winston Lennon era “peligroso (responde al qué) porque simpatizaba con causas izquierdistas”, (responde al por qué) pero sólo después de costosas batallas legales los servicios norteamericanos autorizaron la desclasificación de esos archivos.

De esa forma se coronó con el éxito la lucha llevada a cabo durante casi 30 años por amigos y familiares del cantante para que se hiciera justicia (continúa respondiendo al qué, es lo novedoso de la información).

Fuente: González, Silvio. Suplemento Orbe en La Jornada, 19 de mayo al 1 de junio de 2007. p. 11.

Como vimos, esta noticia sólo respondió a cuatro preguntas y es que dependiendo de la importancia del acontecimiento, la noticia puede omitir alguna pregunta o no es indispensable contestarla en los primeros párrafos, porque el primer párrafo de una noticia resume lo más importante y a partir del segundo o tercero, incluyen datos menos importantes o bien empiezan a narrarse de manera cronológica, así, si el lector lee sólo el primer párrafo ya conoció lo más interesante.



Juguemos

De acuerdo con la información más importante que han señalado en sus biografías vamos hacer un noticiario, al redactar una noticia con información del autor que consideren digna de convertirla en noticia, por ejemplo, si alguien leyó la biografía de Edward Jenner, Lewis Carroll o Ludwig Van Beethoven podrían redactar noticias así:

“El humilde médico rural, Edward Jenner, de nacionalidad británica, logra frenar la enfermedad más temida de este siglo XVIII: la viruela; gracias al descubrimiento de la vacuna; al aplicarla a un niño saludable, quien sólo desarrolló una pústula en la zona vacunada y sanó rápidamente.”

“Una liebre, un gato, un sombrerero, una reina de corazones son los personajes principales de la nueva obra de Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*, relatos escritos originalmente en 1862 para Alice Liddell, relatos atractivos no sólo para niños, los adultos gozan con la ingeniosa mezcla de fantasía y realidad, suave sátira, situaciones lógicas y disparatadas.”

“El músico alemán Ludwig Van Beethoven es un modelo a seguir, así lo afirmaron sus seguidores «es un símbolo poderoso, es prototipo del moderno héroe-artista por su feroz independencia y su doloroso éxito triunfal sobre la adversidad personal», razones que lo convierten en ejemplo para las nuevas generaciones de compositores.”

¹ Javier Ibarrola, La noticia, p. 37.

Una vez redactadas las noticias elegirán un par de locutores por equipo que lean las noticias similar a como las escuchan en la radio, al terminar, se conformarán nuevos equipos y se repetirá el proceso anterior, así sucesivamente hasta conocer las noticias de todos los compañeros; al final, ganará el equipo que pueda pasar al frente a decir el mayor número de hechos noticiosos que escucharon.



Preguntémonos

¿Qué tan complicado fue redactar las noticias?, ¿aprendiste a través de este noticiario algo más sobre los personajes históricos?, ¿creen que la vida de alguien famoso está llena de hechos noticiosos? Si te pidieran redactar en estos momentos una noticia de tu vida ¿qué escribirías?, ¿qué sucedería si tuviéramos que redactar cada uno el noticiario?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Recordamos las características de los textos informativos así como aprendimos que con seis preguntas a veces menos, cuatro o cinco, se conoce y describe la esencia de los acontecimientos.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

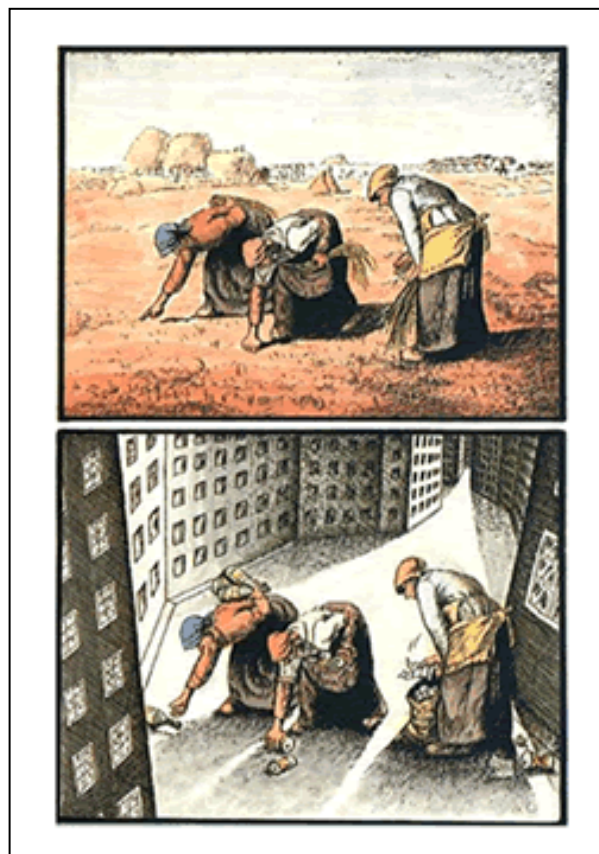
Fue interesante a través de estas breves notas, episodios importantes de la vida de varios personajes conocer lo que hicieron: sus obras, descubrimientos, inventos, etc., marcaron huella en la historia y que aún son vigentes en nuestros días.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva; comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos⁴.

Chiste con moraleja: ¿Cuál es?



La pintura de arriba es del pintor Jean Francois Millet (1814-1875) realizada en 1857 y se titula "Las espigadoras".

⁴ Ver rúbrica al final del libro.

Clase trece

- El texto fantástico a través de las canciones.
- A bailar, a cantar y caracterizar.



Este es el plan

Se conformarán equipos de 12 personas quienes representarán algún personaje de la canción.

Valor a practicar: compromiso: actitud para participar.

Productos a revisar: caracterización de los personajes de la canción.

Propósito: Los alumnos experimentarán habilidades de comunicación no verbal a partir del reconocimiento del otro (personaje de ficción) al tratar de representar la situación de una canción.*



Presentación de escenario

En el escenario lo único que aparecerá es el número 13 y recordarles que es la Clase trece. Probablemente se harán varios comentarios acerca del número, que llevarán al alumno a tocar puntos como de mala suerte, muerte, monstruos, terror, etc., la idea es aprovechar este camino de la conversación para hablar del texto fantástico.



Platiquemos qué necesitamos saber

Vamos a leer el siguiente recuadro que contiene la canción titulada “qué monstruos

* Seguramente la clase trece, sirve de clase preparatoria para representar la canción una vez que se tengan todos los elementos y algunos ensayos, de este modo, se podrá representar en otra clase la dramatización final.

son” de este modo, saber de qué trata, a ver si es posible representarla.



Recordemos que ya conocemos

Una vez leída la canción, nos remontamos a los textos fantásticos porque nos narran situaciones irreales, con personajes que son inventados, que por lo regular, tienen características sobrehumanas; los mitos, las leyendas, las fábulas, los cuentos, las novelas contienen rasgos fantásticos. A veces los personajes son seres mezcla humano y animal que han existido desde épocas muy remotas en muchas culturas, en las novelas, las series televisivas, los comics han surgido superhéroes que luchan contra el mal. Sus enemigos también con súper poderes atacan a la humanidad; las familias como los *Monsters* o los *Locos Adams* son una combinación de ficción con realidad y así podríamos seguir enumerando una serie de personajes tanto buenos como malos, quienes en sí mismos representan valores o falta de ellos.

Si estás en el CD- Room, da clic para escucharla:

[Qué monstruos son](#)

En una noche oscura de terrible tempestad,
allá en Zacazonapan empezaron a gritar,
los monstruos tenebrosos Frankinstain y
Blakaman,
comieron quesadillas de vampiro con pipián.

(Coro)

qué monstruos son
qué monstruos son
qué monstruos son
¡auhhh! ¡auhhh!

Bailaba la llorona en los brazos de Aquaman,
y Drácula volaba al compás del cha cha chá,
Morticia se peinaba con cajeta y aguarrás
mientras que el hombre lobo aullaba sin César.

(Coro)

En una jaula vive pendiente de un dragón,
se hallaba un pajarito cantando su buen son,
Siríaca le bailaba tamaño charleston,
y a mí me acongojaba tremendo tortijón.

(Coro)

Después el gato loco la luna contempló,
ladrando el pobrecito, rumiando se quedó,
con rebanadas de aire, murió de indigestión
aquel pobre gatito murió, murió y murió.

(Coro)

Bailaba la llorona en los brazos de Aquaman,
y Drácula volaba al compás del cha cha chá,
Morticia se peinaba con cajeta y aguarrás
mientras que el hombre lobo aullaba sin cesar.

(Coro)

Canta: Luís Vivi Hernández.

Desde hace algunos años, las historietas han reunido a varios héroes para luchar contra el mal, conformado éste, por la reunión también de diferentes antihéroes.



Resolvamos el problema

En la canción existen once personajes más el narrador son doce, para lo cual vamos a necesitar que doce compañeros participen en la elección de cada uno de ellos; o si no hay un acuerdo, que es el caso menos deseado, haremos una rifa con los personajes y cada quien dramatizará a quien le tocó, así tenemos:

1. Frankenstein
2. Blakaman
3. La llorona
4. Aquaman
5. Drácula
6. Morticia
7. Hombre lobo
8. Dragón
9. Pajarito
10. Siríaca
11. Gato loco
12. Narrador

¿En qué parte de la canción aparece el narrador?, ¿quién será, una persona normal o será otro ser fantástico?, si es así, ¿cuál nos gustaría que fuera?

Recordemos que si el narrador participa en la historia es un narrador omnipresente porque está a un mismo tiempo en todas partes.

Si quisiéramos recrear una escenografía tenemos que ubicar espacio y tiempo, y la canción lo menciona.

Si no conocemos el lugar, tenemos tarea para investigar y, si a muchos otros personajes no se les conoce físicamente, haremos lo mismo.⁸⁸



Preguntémonos

¿Conocíamos la canción? Por el tipo de música, ¿podríamos ubicar la época?, ¿te atreverías a incluir otra estrofa con otros personajes para continuar la historia, siguiendo el ritmo de la música?, ¿qué posibilidades creativas da el texto fantástico?, ¿cómo nos sentimos después de esta actividad?, ¿nos divertimos? Con la participación de todos, ¿cómo salió la dramatización?, ¿conoces otras canciones de este tipo?




Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

La construcción de una narración fantástica con los distintos personajes de otras historias que se pueden conjuntar para crear una nueva, resulta ser muy divertido. También, a través de estos ejercicios vamos perdiendo miedo al público. La canción sin música aparentemente no tenía ningún ritmo fue muy

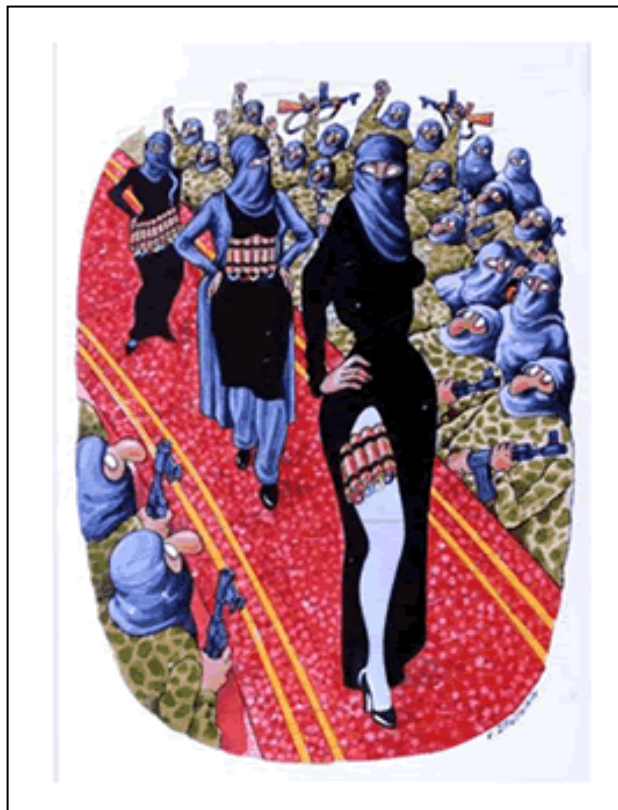
⁸⁸ El profesor deberá pedir que esta tarea se haga en casa, por medio de cualquier fuente incluso por medio de la entrevista a personas que sí llegaron a conocer a esos personajes, cualquiera que sea la fuente habrá que llevar la ficha.

diferente cuando escuchamos la canción ya que ésta le daba cierta rima a la letra.

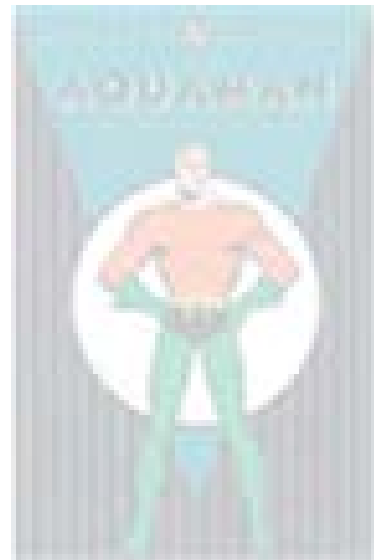
 "¿Qué hay de nuevo-viejo?"

A través de actividades como el teatro o la dramatización, al utilizar música y en general, cuando se representa la historia de una canción podemos dar un repaso al texto fantástico. Y esto nos remontó a los video clips de las canciones, creemos que nosotros al hacer esta actividad fue como si estuviéramos realizando un video; falta desarrollar más expresiones corporales y soltarnos un poco; sí da un poquito de pena, sin embargo, pensamos que bailar y cantar es lo que hacemos casi siempre en las fiestas.

Chiste con moraleja: ¿Cuál es?



L. APLAUDIDO MAGO E
Avionista BLAKAMAN



Clase catorce

- El texto dramático: el diálogo teatral.
- Juguemos con el autor: las cartas.



Presentación de escenario

El profesor(a) sin previo aviso llegará al salón caracterizando a Doña Chole, hará un monólogo donde habla un poco de la trama de “Las enaguas coloradas”², de Román Calvo con la idea de que los alumnos vean que el profesor también participa con y como ellos, aunque no sea un profesional de la actuación; la idea es animarlos a que se sientan motivados para la siguiente actividad que ellos van a realizar.



Este es el plan

De acuerdo a como se ha venido trabajando en equipo y con las experiencias que ya se conocen del trabajo colaborativo, esta clase se aborda de manera distinta: El profesor les entregará la actividad por escrito esperando que de forma ordenada sigan con las indicaciones.

A continuación la estrategia para entregar a los alumnos:

Clase catorce

- El texto dramático: el diálogo teatral.
- Juguemos con el autor: las cartas.

El día de hoy, —con la buena disposición de todos ustedes— pondremos en marcha la estrategia acordada la clase pasada, ésta con la idea de complementar y darle variedad a esta

unidad, es decir, intentaremos dramatizar un texto de Alejandro Licona, titulado *Las Negras Intenciones* elección que fue hecha por la insistencia de la mayoría de ustedes para darles obras que reflejen la época actual con situaciones y contextos de la vida cotidiana. Además de conocer cómo es la redacción de un diálogo para una puesta en escena.

En esta ocasión, la evaluación se centrará, no en la habilidad que tengan para actuar, sino en la buena disposición, en la actitud positiva que demuestren por desempeñar su papel lo mejor posible.

Actividades:

Si existen palabras que no entiendas enciérralas en un círculo, al final, pasaremos al apartado “Preguntemos al *Tumba Burros*”.

I. Leamos a continuación los datos que se presentan acerca del autor.

Alejandro Licona

México, D.F., 1953

Su obra dramática se caracteriza por la ligereza del diálogo y la originalidad de las situaciones, matizado todo ello con una cáustica ironía. Es autor de *máquina*, premio Juan Ruiz de Alarcón (1980); *Guau, vida de perros*, premio Concepción Sara; *La amenaza roja*; *Raptóla, violóla y matóla*, y otras más. Ha incursionado en el guionismo, tanto de televisión como de cine; y en esta última rama cuenta con siete largos metrajes. Como enseñante, tiene a su cargo el Taller de Comedia en Televisa así como la clase de Guión de T.V. en la Escuela de Escritores de la SOGEM.

² Consultar el CD-Rom del CIRLECED para conocer la obra y el monólogo sugerido para el profesor.

II. Lee en voz baja el texto *Las negras intenciones*, que se encuentran en las páginas siguientes, tienes 10 minutos, las dudas acerca del vocabulario las vemos al final de la lectura.

III. Cuando termines anótate en el personaje que desees representar o efectuaremos la repartición de personajes con dos opciones la que el profesor asigne o por rifa. Después haremos una segunda lectura en voz alta.

IV. Finalmente, con la experiencia de la lectura anterior, con los mismos compañeros u otros quienes deseen participar, leamos el texto una tercera vez, lo más apegado a las indicaciones que da el guionista, éstas vienen en cursivas y entre paréntesis. Te sugerimos que te relajes y no pienses en el “qué dirán”, recuerda: esto es sólo una actuación, pero sobre todo trata de divertirte.

V. Contesta las siguientes preguntas y/o coméntalas con el grupo.

1. ¿Cómo te sentiste con tu representación del personaje?
2. ¿Estás de acuerdo con el final de la obra?
3. ¿Qué tipo de cita crees que hizo Luisa o cómo pudo haber conocido a Fabián?
4. ¿Qué significaba que la mayoría de los personajes trajeran una flor roja?
5. ¿Crees que el autor haya intentado ofrecerte algún mensaje en esta obra?
6. ¿Qué relación tiene la representación o caracterización con lo icónico verbal?

VI: Redacta una carta de sugerencias, quejas o cuestionamientos dirigida al autor, hazlo como lector o como algún personaje de la obra. Si te sirve puedes elaborar previamente un cuestionario-guía, por ejemplo, *Caperucita Roja* un día llena de curiosidad y de tantas dudas sin resolver, decidió preparar una entrevista con el autor*:

- ¿Por qué me has vestido de rojo?
- ¿Por qué has elegido una niña y no un niño robusto?
- ¿No hubiera sido mejor haber utilizado otro animal como antagonista, en vez del lobo?

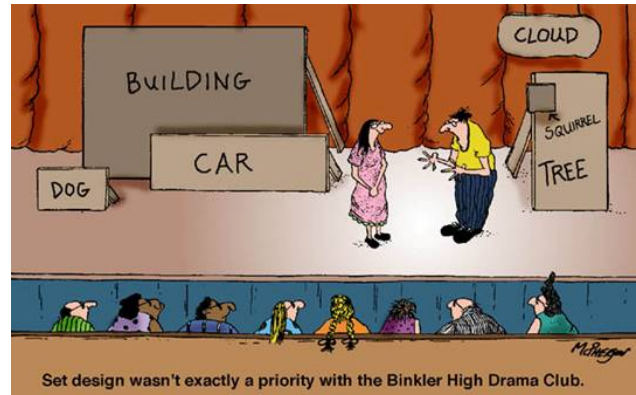
- ¿Te basaste en alguna niña real para hacer el papel de Caperucita?...

Preguntemos al *Tumba Burros*



Recuerda que una palabra puede tener varias acepciones, por lo tanto, subraya el significado que sea más adecuado para el texto (ver acepciones al final de la obra).

* NOTA: La actividad VI, fue retomada de: MILLA, Francisco. Actividades Creativas para la Lecto-Escritura, Barcelona, Alfaomega, 2001, p.



Los hombres se disfrazan entonces de animales, se revisten de una piel, se cubren la cabeza con una máscara esculpida, imitando, caracterizados de esta manera, los movimientos del animal que representan: su paso, su rugido, su manera de conducirse. Así comenzó en todas partes el teatro. G. Baty

Las negras intenciones
Alejandro Licona

Personajes:

LUISA
JOROBADO
GALÁN
PIRUJA
HOMBRE
POLICÍA
FABIÁN

La acción, en una esquina de la Zona Rosa. Época actual.

Entra Luisa ataviada con sus mejores galas.

Trae una flor roja en una mano. Se detiene y consulta su reloj para asentir satisfecha. Mira en derredor con aire de nerviosismo y se arregla por enésima vez el vestido y el peinado. Poco después entra un jorobado con una flor roja en la mano. Luisa lo mira con terror.

LUISA

(Tras breve pausa.) Disculpe.
¿Usted es... Fabián?

JOROBADO

No, señorita...

El jorobado sigue su camino. Luisa deja escapar un gran suspiro de alivio.

LUISA

(Aliviada.) Qué bueno...

Con nerviosismo creciente, Luisa vuelve a consultar su reloj.

Ahora entre un galán con una flor roja en la mano.

Luisa lo mira con embeleso y emoción.

LUISA

¿Fabián?

GALÁN

(Sonriendo amable.) No, señorita, lo lamento, con su permiso.

El Galán sigue su camino. La desilusión se refleja en el rostro de Luisa, quien mira cómo el Galán se encuentra con el Jorobado y contentos se abrazan, se besan y se marchan de ahí. Luisa los ve alejarse con una expresión de estupor. Vuelve a consultar su reloj ahora con impaciencia y desesperación. Poco después entra una piruja.

PIRUJA

(Agresiva) Ya estuvo. Así como va, sésgate. Ni creas que me vas a ver la cara de pendeja. Lárgate.

LUISA

Perdón, ¿me está usted hablando a mí?

PIRUJA

No, idiota. Le estoy hablando aquí a la Diana cazadora.

LUISA

(Sin entender.) ¿Qué es lo que quiere usted?

PIRUJA

Quiero que te vayas a la chingada. ¿Hable claro o te lo repito?

LUISA

Me está usted confundiendo.

PIRUJA

Confundiendo madres. O te largas de aquí o te saco a chingadazos. Escoge.

LUISA

(Sacando varias credenciales.) Mire, señora. Mi nombre es Luisa Alducin. Por si lo duda puede ver mi...

PIRUJA

(Interrumpiéndola.) Uta madre. Te pedí que te largaras, no que me contaras la historia de tu vida. ¿Vete!
¿No entiendes?

LUISA

¿Y por qué me voy a ir? ¿Quién es usted para correrme?

PIRUJA

Soy la dueña de esta esquina. ¿Mh? ¿Quiéres trabajar? Busca la tuya. Chíngate, que te cueste tu trabajo.

Luisa tarda un poco en comprender que la están confundiendo con una prostituta. Se ofende muchísimo.

LUISA

Oígame, yo soy una persona decente y si estoy aquí, es porque tengo una cita.

PIRUJA

¿Crees que estoy ciega? ¿Qué no me fijo? Desde hace rato estás haciendo la calle. Además mira. Los años me han dado esto. *(Se toca el colmillo.)* No voy a saber distinguir a una colega, no mames.

LUISA

Pues ya váyase comprando unos anteojos porque los necesita y con urgencia.

Entra un hombre, quien se acerca a Luisa con aire clandestino.

HOMBRE

¿Cuánto, mamacita?

LUISA

¿Cuánto de qué? No le entiendo.

HOMBRE

¿Eres nueva? Por ir, mamacita. Ya me anda por echarme un palo.

LUISA

(Dándole un bolsazo.) Pues tenga para que se le quite.

HOMBRE

(Marchándose.) Uy, pinche vieja culera. Ni que estuvieras tan buena.

El hombre se marcha sobándose la cabeza

PIRUJA

¿Vez? Ni agarras ni dejas agarrar. Ya vete. Necesito sacar para la renta. Me estás chingando la tarde.

LUISA

Mire, señora, quedé de verme con un caballero aquí y por alguna razón no ha llegado. Por si lo duda, vea. Quedamos de identificarnos con esta flor.

La Piruja deja escapar un suspiro de impaciencia y le muestra una flor idéntica. Luisa se saca de onda.

LUISA

(Herida en su orgullo.) No soy lo que usted piensa.

PIRUJA

No me opongo a que le talonees. La ciudad es muy grande y lo que sobran son cabrones que quieran echarse su paja pero por favor, búscate tu esquina. No seas gandalla. A mí me cuesta una lana estar aquí.

LUISA

No soy prostituta ¿Cómo tengo que decírselo?

PIRUJA

Esta bien *(Sacando un boxer de su bolso.)* No quisiste por las buenas, será por las malas.

LUISA

Oiga, guarde eso. No le he dado ningún motivo para que me agreda.

PIRUJA

(Amenazadora.) ¡Lárgate a la chingada!

Luisa retrocede asustada y con la mirada busca auxilio. Localiza a alguien.

LUISA

¡Auxilio, policía! ¡Socorro!

PIRUJA

(*Molesta*)

¡No grites! (*En voz más baja.*) ¿No ves que me espantas más a la clientela?

LUISA

(*Aterrada.*)

¡Está usted loca! ¡Policía, policía!

Entra un policía con aire de fastidio. Trae en una mano una flor roja idéntica a todas las que han aparecido.

POLICÍA

¿Qué pasa?

LUISA

Esta mujer me quiere golpear. Desde hace rato me está insultando, amenazando y ha sido de gratis. Yo ni caso le hago.

POLICÍA

¿Qué sucede, Pati? ¿No pueden chambear en santa paz?

PIRUJA

Goyo, tú sabes que esta esquina es mía. Dile a esta gandalla que se busque la suya y que se moche con sus cuotas.

POLICÍA

Ya oíste, mamacita píntate. Esta tarde tengo güeva. No quiero problemas con nadie.

LUISA

(*Indignadísima.*) ¡No es posible! ¡Yo no soy prostituta! ¡Tengo mi trabajo honrado, establecido!
(*Mostrando una credencial. Triunfante.*) Soy licenciada en administración de empresas.

*El policía mira impasible a Luisa, sin dignarse siquiera ver
la credencial que ésta muestra enfática.*

LUISA

¿No oyó lo que le dije?

PIRUJA

¿Y qué que seas licenciada? Yo soy doctora en letras hispánicas.

LUISA

No se burle por favor.

PIRUJA

¿Lo dudas? Aquí traigo mi cédula profesional. Mírala si quieres.

POLICÍA

La que está en la esquina de aquí adelante es odontóloga y su relevo, creo que ingeniera química. Guapa, la muchacha.

LUISA

(*Desoncertada.*) Pero... Yo soy de a de veras.

POLICÍA

Ellas también, señor. La vida es dura y hay que ganarse el filete de lo que sea...
Luisa no sabe qué decir. Mira su reloj con aire de derrota.

LUISA

Este güey no vino. Me volvieron a tirar la plancha, carajo. (*Tira con enojo la flor. Con menos énfasis pero terminante.*) No soy piruja ¿Eh? Ha sido un malentendido.

PIRUJA

Pero qué necia, chihuahua. Está bien, eres decente pero ya por favor vete a la chingada que el tiempo es oro.

En ese momento aparece Fabián.

FABIÁN

(A la Piruja.) ¿Luisa? Perdóname. Hubo un accidente en el metro y aquello está imposible. Gracias por esperarme ¿Quieres que nos vayamos a tomar una copa, un café? Lo que tú ordenes.

LUISA

Yo soy Luisa, Fabián. Quedamos de vernos aquí.

Fabián mira alternadamente a Luisa y a la Piruja como comparándolas.

FABIÁN

(Sonriendo tímido.) Debe haber un error...

LUISA

Claro que lo hay. Yo soy tu cita. Vámonos ya por favor. No soporto estar un minuto más aquí.

FABIÁN

(Zafándose.) Señor, por favor. ¿Cómo se atreve? Yo he venido a buscar una novia, no un ratito de placer. Váyase, déjeme a solas con la que probablemente llegue a ser mi esposa.

LUISA

(Atónita.) ¿Tu esposa? Pero si yo escribí todas esas cartas, te envié mi foto ¡Hemos tenido correspondencia por semanas!

Luisa deja de hablar al ver que Fabián le planta tremendo beso a la Piruja.

PIRUJA

Por si alguna vez soñamos / y sí haremos pues estamos en mundo tan singular / que el vivir solo es soñar / y la experiencia me enseña / que el hombre que vive sueña / lo que es hasta despertar...

FABIÁN

(Embelesado.) Y eres culta... vámonos, mi vida...

LUISA

Óyeme cabrón, ojete. ¿Cómo te atreves a hacerme esta chingadera? Pendejo.

FABIÁN

Mire suripanta, déjenos en paz o la acuso aquí con el policía para que se la lleve a la delegación.

POLICÍA

(Asintiendo.) Mejor cálmala.

FABIÁN

(Mientras se alejan.) Estas prostitutas. Ya no puede uno caminar tranquilo por la calle sin que lo molesten. Vámonos, Luisa.

Luisa mira atónita cómo Fabián se aleja con la Prostituta.

Después comienza a hacer pucheros.

POLICÍA

Oh, no te pongas triste, Hoy es quincena, de seguro te cae cliente. Malo que fuera entre semana o estuviera lloviendo. Anímate...

El Policía se aleja silbando. En eso se escucha un trueno seguido del ruido de tormenta. Luisa extiende su mano con la palma hacia arriba. Comienza a llover torrencialmente.

La luz disminuye de intensidad hasta un oscuro.

Telón

Acepciones que da el *Tumba Burros*:

- Bolera. 1 Que dice muchas mentiras. 2 Persona que ejerce el arte de bailar el bolero. 3 C. Rica juguete.
- Cáustico, ca. Adj. 1 *Med.* Se dice del medicamento que desorganiza los tejidos como si los quemase, produciendo una escara. Más como m. 2 *Quím.* Se dice de lo que se quema y desorganiza los tejidos animales. 3 fig. Mordaz, agresivo.
- Embelesado. Suspender, arrebatat, cautivar. Ironía. 1 Burla fina y disimulada. 2 ret. Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice.



Mi Diario de Reflexión

En una cuartilla anotemos:

Reflexiones:

Comentarios:

Preguntas:

Actividades a preparar

Para estas alturas del semestre los alumnos ya habrán leído la biografía del personaje histórico, y el profesor deberá en las próximas clases, agrupar a los alumnos por disciplinas u oficios, por ejemplo, en un equipo, a los escritores en otro, a músicos; en otro, políticos, en otro, filósofos, etc. En las siguientes clases, compartirán juntos por disciplina, deberán llevar tres cuartillas de la biografía del personaje que eligieron y la leerán en pequeños círculos de lectores; cada alumno, se encargará de llevar copias de su personaje para todos. Así hasta que elijan qué temas podrían coincidir entre ellos y en las siguientes clases, redactar un guión donde todos interactúen en una especie de tertulia, debate u otro género. El profesor llevará un diálogo por escrito para que los jóvenes se den una idea de lo que se desea.

A continuación se muestra un ejemplo, elaborado:

Chiste con moraleja: ¿Cuál es?



Una mujer, dos filósofos y la *felicidad*

La mujer esperaba ansiosa la cita, tenía dos invitados muy especiales, una botella de vino tinto, algunos bocadillos, pero sobre todo, una lista de preguntas, ése sería su mejor banquete. Ambos llegaron puntuales a la cita, Laura los pasó al jardín y cada quien eligió un lugar específico donde sentarse. La mujer antes de sentarse al borde de la silla ofreció las copas llenas y les recordó que sólo disponían de algunos minutos para conversar, antes de que el tiempo del “monstruo de la imaginación” se agotara e inició directa cuestionando a Aristóteles:

Mujer:	Aristóteles, dígame ¿cómo ve la sociedad de este siglo XXI?
Aristóteles:	<i>(Aristóteles suspira profundamente toma un poco de vino y contesta pausadamente)</i> Gracias por la invitación y créeme que el viaje hasta aquí ha durado mucho tiempo. Y antes de contestar tu pregunta quiero comentar que me he enterado que he sido considerado el “maestro de los que saben” según este muchacho, muy cristiano por cierto, ¡ah! Santo Tomás de Aquino y por esa misma época, Augusto Comte, con una filosofía radicalmente antiteológica, ¡qué extremos! ¿no? Bueno, él, me invoca con el nombre “del incomparable” Aristóteles. Sin embargo, con todo el imperio filosófico que enuncian formé, si eso es cierto, entonces, ¿por qué a la humanidad del siglo XXI le cuesta tanto lograr la <i>eudaimonía</i> ? eso que han traducido como <i>felicidad</i> que también podría equivaler a la “condición ideal”.
Mujer:	<i>(La mujer sorprendida)</i> Entonces, ¿está insinuando que la humanidad del siglo XXI es una humanidad infeliz?
Aristóteles:	<i>(Aristóteles toma su copa y se levanta caminando en rededor del lugar)</i> Mira mujer, si no toda, sí la mayoría de la humanidad, pues conciben la <i>eudaimonía</i> como un estado y no es un estado es un <i>ejercicio</i> . La ética que yo concibo no está dada por el <i>deber</i> , sino que parto del concepto o categoría central de toda ética, del concepto de <i>areté</i> , es decir, de <i>virtud</i> , que ahora también llaman <i>valores</i> ; al poner en práctica las virtudes alcanzas una perfección moral, además, toda excelencia o perfección en general, que de algún modo es valiosa y contribuye a plasmar un tipo de mejor humanidad.
Kant:	<i>(Apenas pausa Aristóteles y Kant toma la palabra)</i> Respeto mucho su pensamiento, y no dejo de admirar la permanencia de las explicaciones que en algún momento proporcionó al mundo y aunque en algunos casos estuvieron lejos de ser perfectas, permitieron la constitución de la ciencia que estuvo en vigencia hasta el Renacimiento, pero yo no estoy tan de acuerdo con este <i>ejercicio</i> al que usted se refiere. Basta ver que la historia poco les ha servido de experiencia a los humanos, guerras, destrucción de la naturaleza, pobreza, desigualdad eso es el resultado por no darse cuenta que la humanidad es una barbarie, no es civilizada, de origen los humanos se inclinan al mal, por esto, hay que ser muy categóricos con ellos, para tal caos están las leyes, los mandatos, <i>el deber ser</i> .
Mujer:	<i>(La Mujer con un pequeño salto sobre su asiento se sienta al fondo de la silla)</i> A ver caballeros, puedo entender hasta este momento dos posiciones distintas, por una parte usted Aristóteles parte de lo universal y contingente; por el otro lado, Manuel busca lo universal y absoluto o sea la obligatoriedad. ¿pero dígame Manuelito en qué radica exactamente esto de la obligatoriedad y lo absoluto?
Kant:	<i>(Toma su copa de vino, la mira fijamente, después la deja sobre la mesa y explica)</i> De acuerdo con mis principios <i>a-priori</i> , he llegado a la conclusión que no importan las acciones del ser humano sino el origen de éstas, lo que quiero decir, que el principio de la acción es la <i>buena voluntad</i> , y es aquí donde se busca el valor de lo absoluto, ya que la <i>buena voluntad</i> no tiene restricción, porque parte del <i>querer</i> , por tanto, no se agota, porque a pesar del hombre infiel, existe la fidelidad. Así el imperativo categórico es la <i>buena voluntad</i> , representa una

acción por sí misma, sin referencia a ningún otro fenómeno como objetivamente necesaria.

Aristóteles: *(Aristóteles vuelve a su asiento y fija su mirada en la Mujer)*

Precisamente, en eso radica tanta insatisfacción e infelicidad de la humanidad actual, tanta coerción, tanto mandato, son muchos *deber ser* que el hombre tiene para quebrantar, por qué mejor no le creas hábitos, de hecho, bajo esas condiciones de modernidad que ustedes señalan: restricción, deber ser, buena voluntad, imperativos categóricos, por supuesto que bajo esas condiciones ¡quién está dispuesto a crear hábitos! Nadie, mi estimado Manuelito, éste si que es un *estado* que pocos han de alcanzar. La felicidad amigo, no es un *estado* es un *proceso* y los procesos son una continuidad de hábitos, si los hábitos de los hombres tienden a encontrar el punto o justo medio, seguramente no serían tan infelices.

Mujer: *(La Mujer antes de tomar un bocadillo ofrece a sus invitados, Aristóteles es el único que acepta)*

Ahora que lo ha tocado usted, eso de la *mesótes* o el *término medio* ése es uno de los puntos más discutidos o mejor dicho, peor entendidos en la ética aristotélica, puesto que algunos creen que alcanzar este punto es acercarse más bien a una ética de la mediocridad, pero eso está muy lejos de lo que usted propone ¿no es verdad?

Aristóteles: *(Recuperándose del atragantamiento cuando escucha la palabra “mediocridad”)*

¡Por supuesto! yo en algún momento dije claramente, que si en algún sentido puede decirse de la virtud, que es una posición intermedia entre dos vicios: uno por *exceso* y *otro* por defecto, desde el punto de vista del *bien* y de la *perfección* es siempre un pináculo o un extremo. ¡Ahora comprendo, por qué tanta mediocridad!

Kant: *(Kant saboreando el vino, pregunta)*

¿A qué llama usted perfección, maestro?, puesto que para mí el único ser perfecto no está entre nosotros los mortales, sino Dios es el único ser perfecto, por tanto, gracias a los diferentes imperativos, mandatos, leyes, ¡claro! el hombre puede llegar a ser perfectible mas nunca perfecto, la moralidad no está en la naturaleza humana. Ahora, no veo el porqué de su desacuerdo con las leyes si éstas son universales, incondicionales, valederas siempre, y los más importante, son la representación de la razón en sí misma, las cuales sirven para combatir esas fuerzas poderosas que son las inclinaciones, ¡sí! las necesidades, emociones, pasiones, vicios...

Aristóteles: *(Aristóteles vuelve a incorporarse de su asiento y sirve más vino en su vaso)*

Precisamente esos vicios de los que usted habla, pueden ser “combatidos” como asegura, aunque se me hace un término muy bélico, por medio de las virtudes, porque la virtud es perfecta en general, aunque parece ser que se ha olvidado que la ética que yo trato de explicar es aquella que incluye no sólo las llamadas virtudes éticas o sea las de carácter del *êthos*, sino igualmente las llamadas virtudes *dianoéticas*, es decir, de la inteligencia a las cuales está consagrado mi libro VI: virtudes no del *êthos* sino del *logos* una y otra efectivamente entran en la composición del hombre, “el viviente dotado de logos”.

Mujer: *(La mujer interesada)*

Entonces, ¿las virtudes morales y de la inteligencia conviven en el mismo nivel?

Aristóteles: *(Aristóteles sentándose)*

Claro que no, las virtudes intelectuales no figuran simplemente para alinearse o hacer cuerpo con las virtudes morales, sino que tienen un rango absolutamente superior, ya lo menciono en mi libro X que la vida intelectual, la que yo llamo la vida contemplativa, es para el hombre su primera *felicidad* y que la segunda está en el ejercicio de las virtudes morales.

- Mujer: *(La mujer mira alternadamente a sus invitados)*
 Me parecen muy interesantes ambas posturas, sin embargo, yo creo que el ser humano es una combinación, una mezcla, si lo podemos llamar así, de estas dos posturas. Pero, además, yo creo que es el factor tiempo, las experiencias que cada persona experimenta en las diferentes etapas de su vida la que le permitirá elegir si decide concebir la felicidad como un proceso o como un estado, sí, estoy de acuerdo con Kant que el hombre tiene por naturaleza inclinaciones, sin embargo, bajo ese concepto, la vida parece un constante sacrificio, pero peor, si considero que no se puede encontrar otra alternativa. Y esa alternativa es la que propone el maestro Aristóteles, saber que la felicidad se alcanza en el momento en que actuamos para alcanzar el justo medio.
- Aristóteles: *(Muy condescendiente afirma)*
 Yo creo, mujer que tienes razón, pero aún falta comprender que la *eudaimonía* no puede ser pensada de manera individual o por lo menos que el trabajo del hombre debe tener como fin la comunidad, la “polis”, sólo así puede sentirse esa *eudaimonía*. Justo lo que no hacen, ahora en este siglo XXI, son muy egoístas e individualistas, por eso se sienten infelices siempre. La *eudaimonía* está dada desde el momento en cómo afrontan la vida, los problemas que se les presentan y no sólo los problemas sino lo éxitos que no es lo mismo que sentirnos bien. Hacer lo correcto, actuar correctamente no siempre implica sentir placer, pero si es bueno y beneficia a mi Polis, qué mejor felicidad, no lo cree así, mi amigo Kant.
- Kant: *(Kant sonríe burlonamente)*
 Me parece muy optimista su posición, maestro, pero los humanos basan la felicidad unos en las riquezas; otros, en conocimiento; unos más, en saber; otros tantos, quieren una larga vida o salud perfecta, etc. etc, en suma, nadie sabe lo que lo haría verdaderamente feliz y si estos son sus principios sólo los consejos empíricos como la dieta, el ahorro, la cortesía, en fin, son los que fomentan, por término medio, el bienestar. Y éstos, sólo eso son consejos más no mandatos de la razón.
- Mujer: *(Mujer un tanto confundida)*
 ¿Cómo entonces, debe de ser el proceder del hombre?
- Kant: *(Kant notablemente desesperado)*
 Como dije hace un momento, por medio del imperativo categórico, pues es, único y es como sigue: *obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza.*
- Mujer: *(La mujer se levanta toma la botella y da la espalda a sus invitados y exclama)*
 El vino se ha terminado y la imaginación se está agotando, pero no quiero que se vayan sin antes llegar a algo muy valioso derivada de esta conversación, si mi entender me lo permite diré que las virtudes en mí no funcionarían como mandato, pero si encuentro el justo medio y esto me lleva a ser eudaimonico, seguro haría de ellas mis imperativos categóricos, mis *deber ser* si esto es un estado o un proceso, mientras trabaje porque éstos sean continuos que más da. ¿No creen?
(La mujer voltea y sus invitados ya no están, rápidamente regresa al lugar y encuentra una nota, que dice:)
 —“Intelecto que desea o deseo que razona” Atte: Aristóteles y otra nota más abajo;
 —“Felicidades Mujer has pasado de la filosofía moral popular a metafísica de las costumbres”.
 Atte. Manuel Kant
(La mujer sonriente exclama) ¡Esto es felicidad!

Tabla comparativa de las clases CIRLECED: Unidad III que impactan en los contenidos de los TLRIID I, II, III y IV.

TALLERES	CONTENIDOS:	Número de clase que impacta en: contenidos/temáticas/aprendizajes						CLASES CIRLECED: Unidad III. Ensayo didáctico
TLRIID I	I Construcción del yo/textos orales y escritos			17			21	Clase 15: Dime tus razones yo te diré las mías. Argumentos y contrargumentos Clase 16: Ensayo y poesía: los acrósticos Clase 17: Herramientas para construir un ensayo: las fichas de trabajo Clase 18: El modelo del escarabajo: facilita la concepción de un escrito, organiza ideas y más Clase 19-20: Las reglas de acentuación: mucho que ensayar Clase 21: Macrodiario de reflexión: ¿un ensayo más?
	II Percepción y construcción del otro/ Textos Orales y escritos		16				21	
	III Lectura y escritura para el desempeño académico			17				
	IV Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia		16					
TLRIID II	I Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita		16				21	
	II Ejercitación de operaciones textuales	15				19-20	21	
	III Integración y revisión de operaciones textuales						21	
	IV Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos		16				21	
TLRIID III	I Lectura crítica del texto icónico-verbal	15	16	17	18	19-20	21	
	II Argumentar para persuadir	15		17	18	19-20	21	
	III Argumentar para demostrar	15	16	17	18	19-20	21	
	IV Lectura e interpretación del espectáculo teatral							
TLRIID IV	I Círculo de lectores de textos literarios	15	16	17		19-20	21	
	II Diseño de un proyecto de investigación		16	17		19-20	21	
	III Acopio y procesamiento de información		16	17		19-20	21	
	IV Redacción del borrador		16			19-20	21	

Clase:	Temáticas y aprendizajes más sobresalientes:
15	Emplear la lectura analítica para comprender con precisión el texto. Organización textual: secuencia argumentativa. Texto icónico-verbal: caricatura. Texto argumentativo persuasivo: <i>hacer hacer</i> . Argumentativo demostrativo: <i>hacer saber</i> . Valorar y socializar experiencias
16	Producción de textos: preescritura: operaciones de registro. Nociones literarias: recursos retóricos. El poema: El poema: desviaciones: fónicas, metro, ritmo; fonológicas: aliteración. Tipos de escritos. Antología personal. Texto icónico-verbal: caricatura. Argumentativo demostrativo: <i>hacer saber</i> .
17	Texto icónico-verbal: caricatura. Texto argumentativo persuasivo: <i>hacer hacer</i> . Argumentativo demostrativo: <i>hacer saber</i> . Fichas de registro. Fichas de trabajo.
18	Texto icónico-verbal: caricatura. Texto argumentativo persuasivo: <i>hacer hacer</i> . Argumentativo demostrativo: <i>hacer saber</i> .
19-20	Texto icónico-verbal: caricatura. Diseño de una investigación: delimitación del tema; planteamiento del problema; objetivos; hipótesis, esquema; bibliografía previa. Fichas de registro. Fichas de trabajo. Producción de textos: redacción del borrador; intertextualidad; aparato crítico; revisión y corrección.
21	(Recapitulación de las 20 clases, pero sobre todo se desarrolla la metarreflexión).

Clase quince

- Dime tus razones: yo te diré las mías.
- Argumentos y contrargumentos.



Este es el plan

Al inicio de la clase, los alumnos trabajarán de forma individual, posteriormente, el profesor indicará cuando agruparse por equipos.

Valor(es) a practicar: Honestidad, a través de que el alumno exprese su pensamiento y no el de otros sólo por ser aceptado o por temor al qué dirán. Tolerancia, al escuchar a los compañeros expresarse libremente aunque no compartan las mismas ideas.

Productos a revisar: Expresar por escrito como mínimo en media cuartilla, las razones de si separan o no la basura (orgánica e inorgánica) en casa, en la escuela o en los distintos sitios que transitan. Crear un esquema de argumentación y resolverlo.

Propósito: Los alumnos identificarán la construcción de sus argumentos y los compararán con otros argumentos opuestos a los suyos.

Tiempo: lo asignará el profesor.



Presentación de escenario

Se presentarán unos cuantos minutos de un programa de debate (*Pensar México*), en el cual se aprecia el momento en que diversas personas exponen su punto de vista divergente entre ellos acerca de un mismo tema. La idea es que los alumnos describan qué es lo que está pasando en las imágenes y destaquen los distintos argumentos que en ésta se desarrollan.

Posteriormente, se mostrará una pregunta que todos tendrán que anotar y contestar: “¿En casa u otro lugar, separas la basura en orgánica e inorgánica?” Sí o no y por qué.



Platiquemos qué necesitamos saber

Ya sea que la respuesta sea sí o sea no, se explicará el porqué de la respuesta; por tanto, se deberán construir correctamente los argumentos.



Recordemos que ya conocemos

Contestar el por qué de una pregunta es muy importante; reflexionar en la respuesta es dar una serie de razones o motivos del por qué, se cree, piensa o hace algo; en un debate se defiende una postura a través de argumentos, quien opina de manera distinta, contra argumenta, refuta lo dicho. Cuando alguien expresa una tesis o una idea central y otro(s) no están de acuerdo con ella, formulan otra tesis que se convierte en antítesis.

Una tesis es clara, no contiene muchas ideas para no confundir y su defensa no resulte complicada.

En una argumentación es importante conocer que hay autores reconocidos que pueden respaldar lo que uno también expresa llamados argumentos de autoridad.

Los proverbios y refranes por su fuerza expresiva, su concisión y la carga de veracidad que comúnmente representan un sentir social, de un grupo o sector, resultan otro recurso persuasivo.

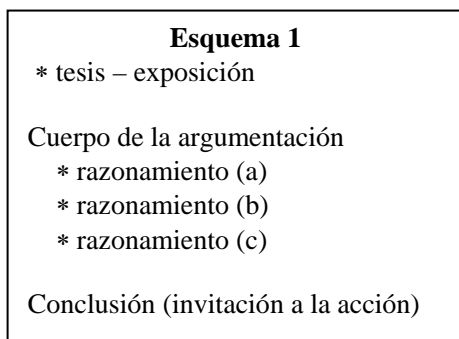
Ejemplificar y repetir son recursos esenciales en la argumentación, ya que impactan positivamente en los oyentes.



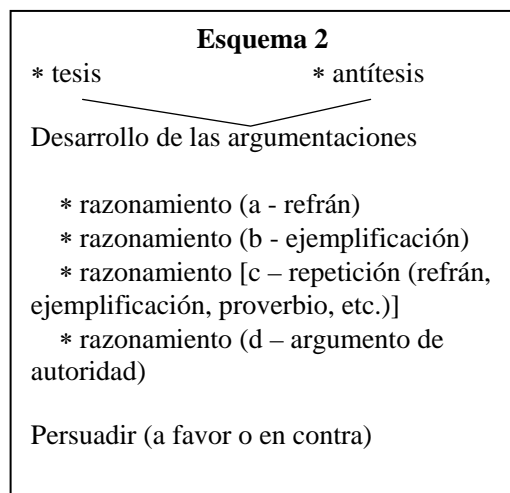
Resolvamos el problema

De acuerdo con lo que ya se conoce o se acaba de recordar ¿cómo elaborar un esquema de argumentación? Platiquemos con los compañeros e intentémoslo:

Un esquema podría ser el siguiente:¹



Otro esquema:²



Según lo anterior y al responder a la pregunta: “¿En casa u otro lugar, separas la basura en orgánica e inorgánica?” de modo afirmativo (sí), un ejemplo podría ser el siguiente:

Ejemplo: Esquema 1

Respuesta: Sí

Tesis: Al separar desde casa la basura en orgánica e inorgánica se contribuye al bienestar del medio ambiente y se aprovechan mejor los residuos sólidos.

Cuerpo de la argumentación (por qué)

- (a) Al separar la basura se evita ensuciar los residuos reciclables que son aprovechables.
- (b) Se agiliza el proceso de recolección de basura.
- (c) Se disminuyen costos de separación
- (d) Se reutiliza y ahorra.

Conclusión: Definitivamente, al separar en casa la basura, se contribuye óptimamente en beneficio del hogar y del medio ambiente, aunque aparentemente lo percibamos como un trabajo inútil.

Actividades a realizar en clase:

Pueden trabajar en pareja.

- ☞ Desarrolla el esquema 2, si contestaste sí.
- ☞ Desarrolla ambos esquemas si contestaste no.

A continuación leeremos un ensayo sobre el tema de la separación de residuos sólidos³:

¹ Vid. CHÁVEZ, Pérez, Fidel. Redacción Avanzada. Un enfoque lingüístico. p.p. 239-240.

² Elaboración propia para este trabajo de grado.

³ Este ensayo se redactó con el resultado de un ejercicio similar al anterior aplicado a jóvenes de primer ingreso de Sociología y Comunicación.

Un llamado “Por UNAMambiente sin basura”

Octubre 2004

Por Flor de María Guerrero

¿Estará de moda el cuidado del medio ambiente?... pareciera, por lo menos, estar en la mente de algunos funcionarios de la capital. Los medios de información masiva, sobre todo la radio (“Stereo CIEN” como ejemplo de las radiodifusoras más interesadas por estos temas), se están encargando de poner el tema en boca de los habitantes de la Ciudad de México, sobre todo, a raíz de la entrada en vigor de La Ley de Residuos Sólidos del Distrito Federal, la cual establece que a partir del 1 de octubre de 2004 se aplicará a los infractores sanciones, las cuales pueden ir desde la amonestación hasta multas y arresto, si no separan los residuos.

Estar al frente de algunos grupos impartiendo la materia de *Redacción*, (primer semestre) en la licenciatura de Comunicación y Sociología de la FES Acatlán (UNAM), me ha permitido conocer el punto de vista de mis alumnos, acerca de algunos temas. La entrada en vigor de La Ley de Residuos Sólidos me sirvió de pretexto, para conocer cuántos de ellos (alrededor de 90 alumnos y sus familias) *separan la basura* y *cuál es su punto de vista*. Para esto, les pedí un escrito de media cuartilla, donde expresaran los puntos anteriores, además del reciclaje. Los resultados fueron los siguientes: un 10% de los alumnos llevan a cabo la separación de residuos; el otro 90% no lo hace, sin embargo, en la conclusión de sus textos más de un 50% reflexionó al respecto e insinuó, aseguró o por lo menos despertó su interés por hacer “algo” al respecto.

Además de corregir algunas faltas de ortografía y sintaxis, —propósito de la materia— en la lectura de sus ejercicios pude encontrar varios aspectos interesantes sobre la basura, de hecho: sorprendentes y alarmantes. La gran mayoría no tiene claro el concepto de “separar y reciclar”. Para reciclar, primero se separa: si pocos separan; muchos menos reciclan.

De los 100 alumnos, sólo dos no tienen claro qué son los residuos orgánicos e inorgánicos, los confunden y citan: “orgánico lo que no se destruye o descompone y lo inorgánico lo que sí se destruye”. Aunque hayan sido sólo dos personas, a este nivel de estudios —universitarios— llama la atención, aún caigan en tal error.

Los motivos principales por los cuales no separan los residuos, (alrededor del 90%) son: que no lo acostumbran en su casa ni lo educaron para formar ése hábito, por lo tanto, la práctica es nula. Otro alumno (de sociología) comenta que de pequeño aprendió en la escuela a identificar los residuos y los separaba en ése lugar; ¡oh desilusión! en su casa no siguieron con el buen hábito que fomentaron los maestros. Seguir con la educación de los hijos en las aulas es tarea de los padres. Otra alumna narra, que influida por su trabajo donde se ponía en marcha la separación de los residuos, intentó llevar lo aprendido a su hogar; en vez de aceptación, tuvo a cambio problemas: diferentes puntos de vista, inconformidades por tratar de “reeducar” a su familia, así que, suspendió la misión.

Qué tantas de éstas son excusas y qué otras son realidades: ¡cuántas veces no se ha dicho, se educa con el ejemplo?... Infinidad. ¿Para qué separo la basura si al final el camión recolector la revuelve? ¿Por qué si habiendo contenedores clasificados para separar los residuos en la escuela, alumnos, maestros y trabajadores terminan mezclándola? ¿Por qué habiendo un bote de basura en el salón la siguen tirando en el piso o dejándola sobre las mesas? ¿Por qué seguimos culpando a las autoridades de que las calles se inundan, si una gran mayoría de los usuarios contribuyen a contaminar las vías tirando la basura fuera de su lugar? Ésas y más preguntas, me hago todos los días y aún no encuentro respuesta.

El pasado 8 de octubre llegó a mis manos un tríptico repartido a los trabajadores y académicos de la FES Acatlán. en su portada dice así: “SEAMOS LOS PRIMEROS en el manejo de la basura ¡PARTICIPA

YA!” elaborado por el Comité Asesor de Higiene, Sanidad y Seguridad de la UNAM, como miembro de esta institución es satisfactorio saber que la UNAM una vez más, se interesa por el cuidado del medio ambiente.

Cuando leí su contenido y me di cuenta de los logros en la UNAM la satisfacción se acrecentó; en este documento se contempla los rubros de: año, dependencias participantes, recolección de residuos y el papel obtenido en (millares); el programa arrancó a partir de 1994, sólo como a manera de ejemplo mencionaré los resultados de ése año: participaron 23 dependencias, la recolección de residuos fue de 51 mil kilogramos de papel y cartón, y el papel obtenido en millares fue de 650. De 1995-2000 omiten resultados; aparecen de los años 2001, 2002 y 2003, de este último los resultados (para tener un margen de comparación de 1994) son los siguientes: participaron 90 dependencias (cuatro veces más), la recolección de residuos fue de 350 mil kilogramos de papel, cartón, metal y plástico (siete veces más); el papel obtenido en millares fue de tres mil 318 (cinco veces más). Al final de la tabla de datos dice: “Con tu apoyo lograremos la meta”.

Las cifras me dejaron optimista, sin embargo, por qué había algo que no me cuadraba... y empezaron de nuevo otra cadena de interrogantes ¿en qué momento separan los empleados la basura si la revuelven no sólo alumnos, sino ellos mismos? Alumnos y una servidora han sido testigos de cómo vacían el contenido de los botes en una bolsa común, la colocan en un depósito general y un camión se la lleva así mezclada en dichas bolsas ¿Cuándo y en dónde hace la UNAM la separación de los residuos? ¿Cómo hacen su conteo? En concreto, de dónde salieron las cifras presentadas. Me di a la tarea de investigarlo llamando a los teléfonos que aparecían en el tríptico. Una mujer me proporcionó información, pero se negó a dar su nombre ¿por qué?...las cifras manejadas en dicha tabla son incorrectas. La mujer es la encargada de registrar el control de los residuos y los datos del folleto no cuadran con los de ella. Hay buenas y malas noticias; buenas, porque según ella, la recolección de residuos es mayor a la dada en el tríptico; malas porque las instituciones participantes son mucho menos de las mencionadas. Por tanto, otra pregunta surge, ¿Cómo entre menos dependencias participantes es posible separar más basura? Sin embargo, *la mujer* me dejó sin respuesta de ésta y la otra interrogante: ¿cómo y en dónde se da la separación de la basura generada en la Universidad Nacional Autónoma de México?

La mujer quien me proporcionó las respuestas sugirió se escribiera una carta dirigida al Director General, el ingeniero Ricardo Ramírez Ortiz de la Dirección de Obras y Conservación de la UNAM, para exigir una explicación de estos resultados, pues al igual que yo ya varias personas (no precisó cuántas) le llamaron para conocer más sobre las estadísticas presentadas en el tríptico. Lo cual me invita a seguir investigando sobre el tema.

En la contraportada del folleto dice: “Por UNAMambiente sin basura” excelente juego de palabras y exhortativo *slogan*; al pie de la misma también sugiere: “pasa este folleto y comparte el mensaje” ¿y saben? eso es lo que hago, porque creo en la UNAM, en los humanos que la integran; en ése 10% de mis alumnos que sí tienen el hábito y formación de separar la basura; sobre todo, conciencia de su pequeña gran contribución al medio ambiente; creo también, en el otro 90%, en su capacidad de autocrítica y reflexión sobre su entorno...

La conservación del ambiente no es problema sólo de las instituciones “que lo es” es también nuestro problema como hijos y como padres; de maestros y alumnos, de pobres y ricos, con Ley de Residuos en el D.F. o en la república “o sin ella”, es también función de los medios masivos de información y todos aquellos espacios públicos (radio, prensa, televisión, espectaculares, propagandas en transportes públicos, instituciones privadas y gubernamentales) difundir y actuar, insistir e insistir, pero sobre todo, el cuidado del medio ambiente no es cuestión de moda, es asunto de *sobrevivencia del hombre sobre la tierra* y la *sobrevivencia de la tierra* depende ti ¡hombre!



Preguntémonos

¿Qué argumentos son más válidos?, ¿sólo los argumentos de autoridad son importantes?, ¿hay más argumentos a favor o en contra de separar la basura?, ¿por qué crees que los recolectores revuelven la basura o abren las bolsas cuando las entregan?, ¿qué argumentos de autoridad conoces que apoyen cualquiera de las respuestas dadas (positivas o negativas)?, ¿conoces algún proverbio o refrán que respalde tus argumentos? Si contestaste no, ¿consideras que te persuadieron los argumentos que dieron tus compañeros o el ensayo leído para cambiar de opinión?, ¿estás dispuesto(a) a intentarlo?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Aprendimos que los argumentos apoyan las tesis y/o la idea central. Y éstas a su vez deben estar fundamentadas por varios argumentos. Repetir, ejemplificar, citar a personas de renombre, resultados de investigaciones serias incluso los refranes, apoyan nuestras ideas cuando queremos argumentar. Cuando alguien no comparte nuestras ideas también se convierte en nuestro adversario y contra atacará con una antítesis y contrargumentos.

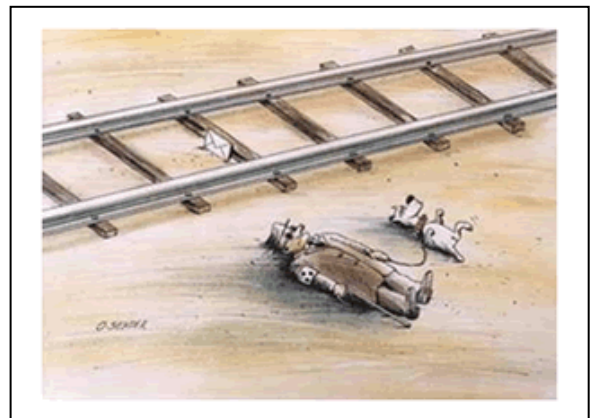
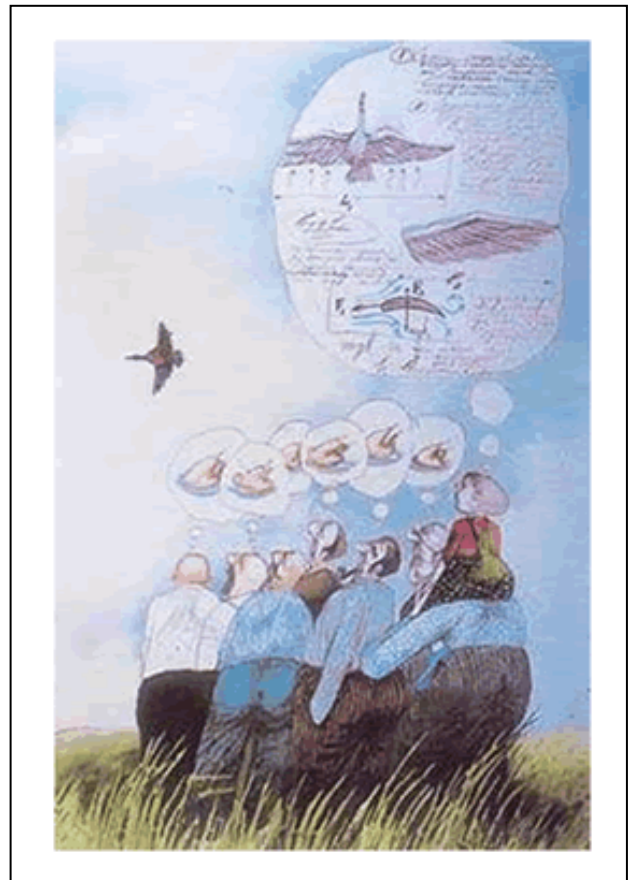


"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Es importante el cuidado del medio ambiente y que todos podemos poner un grano de arena para mejorarlo; que se puede empezar desde el hogar y seguir el hábito en todas partes y si éste lo aprendimos en la escuela u oficina, lo debemos instrumentar en casa, y tratar de persuadir a la familia de que es bueno para todos. Vimos que instituciones

como la UNAM se interesan por este aspecto y que contribuyen con un gran esfuerzo, de tal suerte que cada año se va superando la cifra del material reciclado.

Chistes con moraleja, ¿Cuáles son?



Clase dieciséis

- o Ensayo y poesía: los acrósticos



Este es el plan

De forma individual se resolverán las actividades.

Valor a practicar: Respeto a través de mantener silencio mientras se realizan las actividades. Participación, aportar opiniones, ideas y respuestas cuando el profesor lo solicita.

Productos a revisar: Entrega de un acróstico; colocar título al ensayo que se muestra y señalar cuál es la idea o ideas que los llevaron a esta deducción.

Propósito: Los alumnos podrán definir de modo lúdico a través del acróstico qué es un ensayo, además de conocer sus antecedentes, algunos de sus representantes así como una lectura.



Presentación de escenario

El profesor mostrará el siguiente esquema y pedirá saber a qué composición poética pertenece, después que lo compongan:

E _____
 N _____
 S _____
 A _____
 Y _____
 @ _____



Platiquemos qué necesitamos saber

Necesitamos saber qué es un ensayo y a partir de esos conocimientos, escoger algunas ideas que permitan ir describiendo al ensayo por medio de cada letra con matices poéticos.



Recordemos que ya conocemos

El ensayo es una construcción abierta, se caracteriza porque se apoya en el punto de vista de quien escribe; implica la responsabilidad de exponer las propias ideas y opiniones y respaldarlas con el compromiso de la firma personal.

- o Es un género subjetivo, incluso puede ser parcial; por lo común, el propósito del autor será el de persuadir al lector.
- o Es una forma libre, se rebela contra todas las reglas, en él caben las dudas, los comentarios e incluso las anécdotas y las experiencias de quien lo elabora.
- o En el ensayo el autor no se propone agotar el tema que trata, sino exponer su pensamiento; reflexionar.
- o El autor escribe de algo tan familiar para él que es ya parte suya.

Todas las alternativas caben en el ensayo, pero además el ensayo te exige rigor:

- ✓ Escribir bien.
- ✓ Sustentar la validez de tu opinión.
- ✓ Confrontar tu texto con otros textos sobre el mismo tema.
- ✓ Aportar un análisis que requiere de la fundamentación de una hipótesis central.⁴

Antecedentes

En cuanto a la historia del ensayo, José Luis Martínez en su libro El ensayo mexicano moderno I, relata que el primero en darle dicho

⁴ ARGUDÍN, Yolanda, LUNA, María. Los trabajos escritos. Universidad Iberoamericana, p.p. 49-50.

nombre a sus consideraciones personales fue el francés Miguel de Montaigne (1533-1592)⁵. Le siguieron otros autores, como Francis Bacon, Sainte-Beuve, Steele y Addison, estos dos últimos ejemplos del ensayo periodístico en Inglaterra.

En México, con la generación llamada el Ateneo, surgen valores literarios que toman como base el ensayo, conformando así la literatura contemporánea en nuestro país. Vasconcelos influye con su acusada personalidad, no sólo en México sino en toda Latinoamérica, a través de su libro *Estética*, y de *Ulises criollo*, obra autobiográfica en donde muchas páginas son ensayísticas. Otros ensayistas mexicanos de claro pensamiento y pluma integral son: Antonio Caso, Alfonso Reyes, Alfonso Caso, Samuel Ramos, etc.



Resolvamos el problema

Coloquemos la palabra ensayo de forma vertical y redactemos con la primera letra algún verso que remita al ensayo, y así sucesivamente, si se puede, procurar la rima.⁶

E xtiendo mis palabras en torno a ti
 N o me limitas, siento el frenesí
 S aboreas mis ideas, o ¿te burlas de mí?
 A ddison qué diría si estuviera aquí,
 Y o qué sé, tantas ideas ¿volveré en sí?
 ¡O h! exponer el pensamiento... es así.

⁵ “El juicio es un instrumento necesario en toda clase de asuntos, por eso yo lo ejército en toda ocasión en estos ensayos. Si se trata de una materia que no entiendo, con mayor razón me sirvo de él, sondeando el vado de muy lejos; luego, si lo encuentro demasiado profundo para mis alcances, me detengo en la orilla. El convencimiento de no poder ir más allá es un signo del valor del juicio, y de los de mayor consideración. A veces imagino dar cuerpo a un asunto baladí e insignificante, buscando en que apoyarlo y consolidarlo; otras, mis reflexiones pasan a un asunto doble y discutido en que nada nuevo puede hallarse, puesto que el camino está tan trillado que no hay más recurso que seguir la pista que otros recorrieron...” en MARTÍNEZ, José Luis. *El Ensayo Mexicano Moderno I*, FCE. 3ª reimpresión, 1995. (p.8)

⁶ Acróstico de elaboración propia para este trabajo de grado.

Actividad: Al siguiente texto habrá que inducir cuál es el título y colocárselo, además de subrayar las ideas que llevaron a esa decisión:

Suele suceder: la mañana tiene color rubio y todo objeto se ofrece a los ojos con alegría: el fragmento de un cartel sobre un muro, trémula cortina en el balcón, almena solitaria encima de casa vieja... Alguien camina y, de pronto, surge un tema en su mente. Un bello tema para hacer un ensayo, por ejemplo.

Durante unos momentos, el tema lo colma todo de claridad y de júbilo; después, suavemente, se repliega y empieza a mostrar algunas de sus aristas; brotan, incluso, las primeras frases.

Pocos días después, en tarde sobre la acera, aparece de nuevo; ofrece un rostro inicial, pero con otros rasgos: ha empezado a vivir y volverá en muchas ocasiones. Es un tema joven y lleno de promesas, audaz y fulgurante. Alguna vez caminará en silencio y a obscuras, a través del insomnio; cierto día lanzará un relámpago en medio de la conversación y una noche será la compañía de pasos en calle negra.

El ensayo parece terminado y sólo falta el momento de llevarlo al papel. Danzan con impaciencia ideas y frases, tiemblen palabras y un pequeño mundo está a punto de nacer.

Pero el tema jamás llega a la tinta. Un día es más pequeño. Otro surge como un árbol del invierno con las hojas caídas. Las hojas son las palabras ya marchitas sin llegar a escribirse.

Acude noche de fatiga o madrugada con desesperación; el tema huye o muere; sólo deja su sombra. El ensayo, acaso con innata armonía, queda para siempre inescrito.

¿Cuántos hay de éstos? ¿Cuántos temas han quedado muertos en imaginaciones de malogrados o de triunfadores?

Hay, en desconocida urbe, ciudadano sentimental: llora por lo muertos. Algunos fueron suyos y los dejó morir.

“Correo menor”, Diorama de la Cultura,
Excelsior,
 México, 6 de diciembre de 1959.
 José Alvarado



Preguntémonos

¿Cómo llegaste a saber el título del texto?, ¿qué tipo de texto es?, ¿por qué titulamos a la clase dieciséis de este modo?, ¿qué tan complicado fue componer el acróstico?, ¿qué aprendiste acerca del ensayo?, ¿de qué temas hablarías en un ensayo?, ¿a quién de nuestros ensayistas de este siglo XXI has leído?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Recordamos qué es el ensayo y cuáles son los elementos que lo componen, es una composición libre y tiene fines didácticos, por lo regular se maneja una tesis y se apoya de otros escritos. Fue el francés Montaigne quien llamó a este tipo de texto ensayo, posteriormente, los ingleses continuaron con el género; en México hubo grandes representantes como los Ateneístas.

Por otra parte, ejercitamos la composición poética del acróstico y vimos que con información del ensayo se pueden construir creativas composiciones que no sólo suenan bien, sino son didácticas porque hablan sobre el ensayo.¹³⁸

¹³⁸ Se sugiere asignar un equipo de 3 ó 4 integrantes que se encargue de la recopilación de todos o de los mejores acrósticos redactados en la clase para posteriormente hacer una antología, lo mismo se puede hacer con las redacciones de las clases diez-once, de esta forma, los jóvenes aprenderán qué es y cómo conformar una antología, lo cual motiva a los alumnos a esforzarse para ingresar dentro de los mejores escritos. Los integrantes del equipo encargado serán los compiladores quienes pueden obtener un punto más sobre la evaluación que el profesor considere pertinente. El criterio para elegir a los alumnos para esta actividad, se recomienda que sea un equipo con los chicos que más necesiten mejorar sus calificaciones, sin embargo, que quede compuesto por personalidades distintas como lo sugiere la clase uno.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Lo nuevo que aprendimos fue unir la poesía con la prosa, es decir, al leer prosa nos informamos acerca del ensayo y lo llevamos a la poesía. Vimos que para José Alvarado *los temas*, fueron motivo de inspiración tema que podría parecer simple o banal como para dedicarle tantas líneas, sin embargo, es lo contrario hasta le compuso un ensayo a *Los temas muertos*.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica individual y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva; comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos.¹³⁹

Chiste con moraleja, ¿Cuál es?



¹³⁹ Ver rúbrica al final del libro.

Clase diecisiete

- Herramientas para construir un ensayo: Las fichas de trabajo.
- Confrontemos: la intertextualidad.
- Ensayista mexicano: Salvador Novo.



Este es el plan

Para esta actividad se sugiere que el profesor previamente haya pedido llevar copia del Génesis III y del XVIII.

De forma individual, se resolverán las actividades.

Valor a practicar: Respeto a través de mantener silencio mientras se realizan las actividades. Responsabilidad entregar las tareas asignadas cuando el profesor lo indique.

Producto a revisar: Redacción de fichas de trabajo.

Propósitos: Los alumnos a través de la consulta de fuentes originales, que conforman un ensayo propiciarán la intertextualidad, además, sabrán redactar y distinguir entre las diferentes fichas de trabajo, ejercicio que servirá de práctica para cuando quieran elaborar su ensayo.



Presentación de escenario

El profesor mostrará el siguiente párrafo:

El pan es sagrado. “¿Manha?, ¿qué es esto? Es el pan que se cuaje en torno de nosotros, mejor que en los trigales”. Antes, Lot (*Génesis, III*) hizo una fiesta “e hizo pan”. Y Abraham, cuando recibió a los ángeles, ordenó a la diligente Sara (*Génesis, XVIII*) que preparara panecillos.

La idea es que el profesor pregunté por qué aparecen o qué indican las comillas y los paréntesis.

La respuesta esperada por el profesor sería que con estos signos se enmarcan las citas textuales tomadas de otros textos o documentos, y los paréntesis, encierran sus fuentes.

Después invitará a los alumnos a confrontar lo escrito en el texto con la cita original. Elaborando para ello fichas de trabajo de cita textual.

Al finalizar esta tarea, se leerá en atril todo el ensayo titulado *Antología del pan* (ver texto en las páginas siguientes), posteriormente, en fichas de trabajo se colocarán aquellas citas, por lo menos tres, en las cuales el autor esté parafraseando.



Platiquemos qué necesitamos saber

Necesitamos saber cómo se elaboran las fichas de trabajo y saber los diferentes tipos que existen.



Recordemos que ya conocemos

Sabemos que las fichas de trabajo deben de llevar distintos datos, veamos algunos ejemplos (ver fichas páginas adelante):



Resolvamos el problema

Leamos el inicio del *Génesis III* hasta que encontremos la cita o palabras similares a las que cita Salvador Novo.

En el versículo 19, del *Génesis III* se encuentra la respuesta (copiarlo en ficha de cita textual). En el *Génesis XVIII* versículos 5 y 6 también habla del pan, (copiarlos en ficha de cita textual).



Preguntémonos

¿Cuántos textos debió haber leído o investigado Novo para conformar su ensayo del pan?, ¿de qué otra forma podemos utilizar las fichas para redactar un ensayo?, ¿es el ensayo a la vez una crónica?, ¿qué diferencias hay entre el ensayo de *Los temas muertos*, de la clase anterior con el de *Antología del pan*?, ¿un ensayo entonces es tan libre en su temas y formas de redactarse?, ¿los ensayos se alimentan de otros textos?, ¿a eso se le llama intertextualidad?, ¿qué tan complicado es encontrar las fuentes originales?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Aprendimos que algunos ensayos son composiciones basadas en otros textos; la consulta de esos otros textos podemos irlos registrando en fichas de trabajo: de resumen, de cita textual, de comentario, etc., que nos facilitan la conformación de un nuevo texto.

En el momento que encontramos información que es interesante, debemos clasificarla, colocarle el subtema o punteo de donde puede ser ingresada, esto facilita el trabajo de redacción.



"¿Qué hay de nuevo-viejo?"

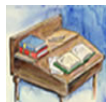
Vimos que cuando consultamos la fuente original se amplía y conoce más del tema; en ocasiones, abre la puerta para interesarnos por esas lecturas.

También aprendimos acerca de quién fue Salvador Novo, no sólo fue ensayista, sino poeta, traductor, director teatral, empresario un hombre completo, además por la lectura de *Antología del pan* inferimos que supo observar y retratar fielmente al México de la primera mitad del siglo XX.



Evaluémonos

Aquí iremos a la rúbrica individual y contestemos según nuestro desempeño, de manera objetiva; comentemos cómo podemos mejorar las cosas en las que fallamos⁴.



Mi Diario de Reflexión

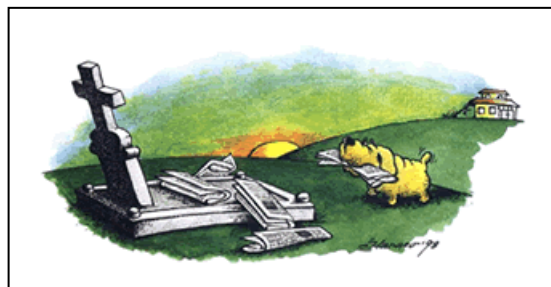
En una cuartilla anotemos:

Reflexiones:

Comentarios:

Preguntas:

Chiste con moraleja, ¿Cuál es?



⁴ Ver rúbrica al final del libro.

Salvador Novo
México 1904 - 1974

Salvador Novo perteneció al grupo de Contemporáneos, en 1925 interviene en la preparación de *Lecturas clásicas para niños*, por los mismos años realiza antología de cuentos mexicanos e hispanoamericanos y de la poesía norteamericana y francesa modernas y de *Lecturas hispanoamericanas modernas*; en 1927 dirige con Xavier Villaurrutia la revista *Ulises*, que iniciaba en México la modernidad literaria, fue profesor de literatura en la Escuela de Verano, jefe del Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública. Posteriormente se destaca en el periodismo, especialmente como ensayista. De 1946 a 1952 fue jefe del Departamento de teatro del INBA (Instituto Nacional de Bellas Artes), autor, director, traductor y empresario teatral. En 1952 ingresó a la Academia Mexicana de la Lengua y en 1967 recibió el Premio Nacional de Letras.

Antología del pan

El pan, según la Biblia, resulta ser tan antiguo como el hombre mismo. Adán, vegetariano, al ser echado de su huerta, no sólo fue condenado a ganarlo con el sudor de su frente, sino que iba en lo sucesivo alimentarse de carnes —caza y pesca— para tragar las cuales necesitaba acompañarse de pan, tal como nosotros. Las frutas y las legumbres pasan sin él. Mas para aquellas constantes excursiones de nuestros abuelos prehistóricos, como para las nuestras, era bueno llevar sandwiches. Toda la pena es buena con pan. Y el que tiene hambre, piensa en él. Lo comen las personas que son como él de buenas. Calma el llanto. ¿A quién le dan pan que llore? Y las personas sinceras le llaman por su nombre, y al vino vino.

El pan es sagrado. “¿Manha?, ¿qué es esto? Es el pan que se cuaje en torno de nosotros, mejor que en los trigales”. Antes, Lot (*Génesis, III*) hizo una fiesta “e hizo pan”. Y Abraham, cuando recibió a los ángeles, ordenó a la diligente Sara (*Génesis, XVIII*) que preparara panecillos.

Porque en la Edad de Piedra, aunque hacían panes, quedaban muy duros; y no eran de trigo, sino de bellotas, como los que se han encontrado en Wangen y en Robenhausen. Virgilio consigna el hecho de que los maridos molían el trigo mientras a las esposas, a cualquier hora, se les podía encontrar con las manos en la masa (*Geórgicas, I, 267*). Se asombraba Herodoto de que los egipcios, que llevaron a grande perfección el arte de la panadería, amasaban la harina con los pies y el barro con las manos. En Egipto nace la distinción, que prevalece en México, de las clases sociales por las de pan que consumían. Los primeros pambazos los comieron los esclavos y el pan blanco los ricos, como hoy. También los cocoles nacieron allá. Nos dice la arquitectura y lo confirma el ajonjolí que los decora y sazona.

Pero panaderías públicas no las hubo hasta el año de 168 a.c. El pan traía en Roma el *fecit* de su autor. Mas las caprichosas romanas, y más que ellas las pompeyanas, preferían seguirlo haciendo en su casa, acaso porque sabían que eran, hasta el tiempo de Constantino, los esclavos, y después los ladrones y los criminales, quienes lo hacían.

El pan no armoniza con ciertos guisos ni con determinados líquidos. Por eso a las personas inarmónicas se les llama “pan con atole” y es preferible comer tortillas con los frijoles y piloncillo con el atole. Tal hacían los indios, y todavía no aceptan el pan. Es sagrado, he dicho, y es católico. Conformándolo de diversas maneras se celebran fechas notables: las rosas de reyes, el pan de muerto, y luego las torrijas y la capirotada y los chongos...

El pan es inseparable de la leche. Si incompatible con el atole, es indispensable con el chocolate o con el café con leche. Niños y viejos lo bendicen porque se reblandece mojándolo en “sopas”. No es menor su interés literario.

¿En qué novela con calabozos no aparece, con un jarro de agua, un pan duro? ¿En qué novela con altruismo no se habla de los mendrugos o de las migajas y no se dice: “nos arrebatan el pan”? ¿Y el amargo pan del destierro?

En la Nueva España, por la ordenanza de tenderos dada por el señor Virrey Marqués de Guadalzázar en 17 de agosto de 1619, y ejecutoriada por la Real Audiencia en 13 de enero de 1621, se dispuso que “en las tiendas se puede vender todo género de bastimentos, maíz, leña, carbón, jabón, pan, azúcar, miel, cacao, vino, vinagre, aceitunas, queso y todas legumbres, pescado, tocino, manteca, menudo, con postura”. En 1718 aprobó el Marqués de Valero nuevas ordenanzas de la Fiel Executoria y mandaba en ellas “que los panaderos se matriculen dentro de tercero, pena de cien pesos”. “Que pongan marca en el pan, pena de diez pesos” (el *fecit* romano), y “que separadamente se amase el pan floreado y pambazo”. “Que el que amasare trigo pelón no amase candela ni el bizcochero sea panadero”...

En la *Ordenanza del pan* de 5 de febrero de 1580, dada por el Virrey Martín Henríquez, se manda que ninguno sea osado de vender pan en su casa ni pública ni secretamente, sino en las plazas y partes públicas donde se lleve luego que se saque del horno, pena de perdido el pan, y diez pesos aplicados por cuartas partes, por la segunda doblada, por la tercera privación de trato y destierro de un año.

(Así las penas. Si español, multa. Si negro o indio, azotes y pública vergüenza.) De estas ordenanzas resultó: I. Que los españoles se haya especializado en las panaderías, por privilegios legales y por gusto racial, y II. El refrán “Se vende como pan caliente”, ya que el pan se vendía caliente.

En nuestros pueblos, coloniales aún, el pan se vende en las plazas, en grandes canastos. Todavía las familias, en las “colonias”, tienen su panadero predilecto, aquel que constituye el flirt de las criadas y el regocijo de los niños, el flirt decorativo que llega a las cinco de la tarde, cuando ellos vuelven del colegio, con su gran bandeja de chilindrinas, hojaldras, violines, huesos, cocoles, monjas, empanadas, rosas de canela, cuernos, chamucos...

Las teleras —bolillos y viotes, según la región— que consumimos usualmente en la mesa son adecuadamente grandes; parecen encerrar, además, en su forma de puño cerrado, una sorpresa. El pan rebanado, americano —el pan que usted comerá— ya se sabe que nada encierra (¡Oh razas blondas que procedéis por partes, por pisos, por años, por capítulos, por tajadas, por estadios!) La telera y el bolillo son aristocráticos, totales e individualistas. Nadie que se respete se comerá delante de gente una sobre de bolillo como se come una rebanada de pan. Y decid, francamente, ¿no halláis preferibles las tortas compuestas a los sandwiches, aun los pambazos compuestos?

¿Oh terror de las huelgas de panaderos, terror de comer pan frío o de que les ocurra en casa hacer pan! Tal es el inconveniente de los días festivos. Andarán por las calles, confundibles con albañiles —la diferencia está en los huaraches y las alpargatas—, los panaderos, disfrutando su libertad. Los españoles, con sus blancas batas de médicos y sus gordas caras de ángeles barrocos se desesperarán de inacción. No se “hallan” sin la prisa de atender a los gritos corales de las criadas, de llenar, misión santa, su misión de llenar de pan las canastas raídas.

Mas ya aparecen casas americanas que reparten pan en automóvil: tostado y de pasas —¡poca imaginación nórdica!—, para todos los usos. Aquellos grandes surtidos de bizcochos para la merienda van desapareciendo. En los cumpleaños ya se parten *birth-day-cakes*. El té substituye al chocolate y se toma con pan tostado o con pan de pasas. Los bolillos, grandes trigos, ceden su puesto a las monótonas rebanadas. México se desmejicana. Con su pan se lo coma.

Las distintas fichas de trabajo

Tipo de ficha:	Referencia de fuente
Sistema de punteo	
Regesto o título	
contenido	
Comentario (opcional)	

(Medida real 21x 12 cm)

Ejercicio: Lee las siguientes fichas y observa si todas contienen los datos del ejemplo anterior, si no es así, escribe lo que creas pertinente o acomoda los datos:

Ficha de cita textual

1. El lenguaje	CHOMSKY, Noam. <u>Lingüística cartesiana</u> . 2a. reimp. Madrid, Gredos, 1978 (Estudios y ensayos),
<i>Adquisición y uso del lenguaje</i>	
<p>“La doctrina central de la lingüística cartesiana es que las características generales de la estructura gramatical son comunes a todas las lenguas y reflejan ciertas propiedades fundamentales de la mente. Esta hipótesis fue la que condujo a los gramáticos filósofos a concentrarse en la gramática general antes que en la gramática particular y se expresa en la creencia de Humboldt de que el análisis profundo mostrará una forma del lenguaje común que sirve de base a la variedad nacional e individual. Hay, pues, ciertos universales del lenguaje que establecen límites a la variedad del lenguaje humano.” p. 124</p>	

Ficha de comentario

	<u>Lingüística cartesiana</u> . 2a. reimp. Madrid, Gredos, 1978 (Estudios y ensayos, p.135).
<p>La diferencia está en la «habilidad adquirida»; cualquiera de los artistas tiene en su mente muchas anticipaciones interiores de «habilidad y de arte», lo que le permite interpretar los datos de la percepción de un modo que va más allá del «simple ruido, sonido y alboroto» que proporciona la percepción pasiva, lo mismo que la mente informada puede interpretar la «máquina vital del universo» en términos de «una simetría y armonía interior de las relaciones, proporciones, aptitudes y correspondencia de las cosas entre sí en el gran sistema del mundo».</p>	
<p>Comentario: Bajo estos postulados se puede sustentar parte del modelo T para el desarrollo de habilidades y destrezas.</p>	

Ficha de resumen

SEARLE, John. Actos de habla.
México, Planeta-Agostini, 1994
(Obras maestras del pensamiento contemporáneo, 62). (p.37)

Expresiones, significado y actos de habla

“El acto de habla de la referencia ha de explicarse dando ejemplos de expresiones referenciales paradigmáticas, explicando la función que la emisión de esas expresiones desempeña en el acto de habla completo (el acto ilocucionario), y contrastando el uso de esas emisiones con el de otras. Las expresiones referenciales paradigmáticas del castellano se agrupan, por lo que respecta a la estructura superficial de las oraciones castellanas, en tres clases: nombres propios, frases nominales que comienzan con un artículo determinado, con un pronombre posesivo o con un nombre, seguidas de un nombre en singular, y pronombres. La emisión de una expresión referencial sirve característicamente para aislar o identificar, separadamente de otros objetos, un objeto particular. El uso de estas expresiones ha de contrastarse no solamente con el uso de las expresiones predicativas y de las oraciones completas, sino también con el de las expresiones referenciales indefinidas, el de las expresiones que hacen referencia a universales, y el de las expresiones referenciales definidas múltiples. No debe suponerse que los límites del concepto de referencia definida sean precisos.”

Comentario: El uso de los artículos determinados sitúa al ser como individuo, lo hace único, lo determina, el acto de habla como tal no sólo me nombra, sino me da identidad.

Ficha de comentario

Lingüística cartesiana. 2a. reimp. Madrid, Gredos, 1978
(Estudios y ensayos, p.135).

La diferencia está en la «habilidad adquirida»; cualquiera de los artistas tiene en su mente muchas anticipaciones interiores de «habilidad y de arte», lo que le permite interpretar los datos de la percepción de un modo que va más allá del «simple ruido, sonido y alboroto» que proporciona la percepción pasiva, lo mismo que la mente informada puede interpretar la «máquina vital del universo» en términos de «una simetría y armonía interior de las relaciones, proporciones, aptitudes y correspondencia de las cosas entre sí en el gran sistema del mundo».

Comentario: Bajo estos postulados se puede sustentar parte del modelo T para el desarrollo de habilidades y destrezas.

Clase dieciocho

Modelo del escarabajo

- El modelo del escarabajo: facilita la concepción de un escrito, organiza ideas y más.



Este es el plan

De forma colaborativa e individual se resolverán las actividades, según lo indique el profesor.

Valor a practicar: Participación, aportar de forma individual, opiniones, ideas y respuestas cuando el profesor lo solicita. Igualmente participar cuando las actividades sean en equipo.

Productos a revisar: Elaboración de tres esquemas del escarabajo: uno por equipo y dos individuales.

Propósito: Los alumnos ejercitarán las diversas habilidades cognitivas que exige el modelo del escarabajo.



Presentación de escenario

Mostrar la imagen del escarabajo y preguntar, ¿por qué sirve para la redacción este animalito?

Si el alumno no ubica exactamente por qué, el profesor irá encaminando la respuesta con una pregunta: ¿saben qué característica de conducta poseen estos animales?



Aún consiguiendo respuestas precisas, el profesor expondrá la teoría de este esquema con lo siguiente:

Este modelo se hace llamar así debido a que su forma permite trabajarla como una herramienta donde al centro está la idea o tema más sustancial; las patas implican, las ramificaciones que de éste surgen. Para lograr estas ramificaciones escarbamos y buscamos respecto con lo relacionado al tema, por esta razón, simbólicamente se hace la comparación con el escarabajo, el cual tiene el hábito de escarbar y hurgar en la tierra.

La escritura es una herramienta básica y hay ciertas actividades, oficios y profesiones en que su recurrencia es frecuente. La vida académica no podría pensarse sin un papel y una pluma para conservar o plasmar lo que se aprende o conoce. Para facilitar este proceso, se creó el modelo del escarabajo que posee la cualidad de permitir planear y analizar todo tipo de discurso, se generan ideas y se solucionan problemas de forma rápida. El esquema es tan eficaz que incluso quienes se consideran poco o nada hábiles para la expresión escrita logran resultados óptimos.

Como ejercicio primario se recomienda iniciar con un sustantivo al centro (*tránsito*), éste generará más sustantivos relacionados con el primero.

Cuando éste se desarrolle con facilidad, se puede pasar al desglose de un tema. Por ejemplo: *Nuevo reglamento de tránsito metropolitano*.

Del mismo modo, con el modelo se crea un índice o un ensayo. En la investigación, el modelo es auxiliar para elaborar, tesis, tesinas, monografías, reportajes, reportes e informes.

Las fases del modelo son las siguientes:⁷

⁷ Vid. CHÁVEZ, Pérez, Fidel. Redacción Avanzada. Un enfoque lingüístico. p.p. 193-204.

- La palabra es el esquema simplificado.
- Bloques semánticos.
- Selección, jerarquización y discriminación.
- Enfoque de acuerdo con uno o varios puntos de vista.
- Características del punto de vista.
- Redacción del texto.
- Título.

Actividades a realizar en clase:

- ☞ Por equipos de tres alumnos, desarrollar las fases anteriores con los sustantivos de: *población e internet*, y desarrollar el tema: *El calentamiento global*.
- ☞ Posteriormente, aún en equipo y con libre elección, desarrollen un tema de cada uno.
- ☞ Para finalizar y de entrega individual, esquematizar un sustantivo y un desarrollo de tema.

El profesor mostrará como guía el Cuadro 1 (ver adelante).



Platiquemos qué necesitamos saber

Elegir una palabra y acordar todo (precognocimientos) lo que se puede relacionar con ella (redes asociativas). Para después separar en bloques semánticos.



Recordemos que ya conocemos

En la clase seis vimos sobre bloques semánticos y se mostró una actividad, recordemos que un bloque semántico es un eje o campo donde se desplazan las palabras de acuerdo con la lógica. Un término puede participar en uno o más campos como el caso de *Hoy no circula* que entra en *problemas y soluciones*.



Resolvamos el problema

¡Manos a la obra! Ya tienes la teoría y el Cuadro 1 que sirve de ejemplo, así como las grandes ideas que todos pueden aportar.



Preguntémonos

¿Qué puedo hacer para incrementar mi número de ideas o conceptos respecto al sustantivo?, ¿todo tipo de escritos se pueden hacer bajo este esquema?, ¿por cada subtema que se cree se debe cumplir la fase 3?, ¿por qué algunos compañeros tardan mucho en sus modelos y otros lo hacen muy rápido?, ¿se tiene que buscar información por cada asociación?, ¿cuándo coloco el título del trabajo?, ¿a poco así puedo hacer mi índice?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Practicamos con los bloques semánticos; vimos que son útiles, porque los sustantivos los pudimos unir a otros y éstos a su vez ubicarlos en ideas más concretas con cierta relación y sentido.

 "¿Qué hay de nuevo-viejo?"

Saber que un modelo aparentemente simple puede tener mucha utilidad y que puede ir creciendo; es como si el escarabajo de pronto tuviera descendencia y muchos escarabajitos obtuvieran cierta independencia, aunque conservan un mismo origen.

Este esquema, vimos que sirve para organizar diversos escritos así como ideas.

También es fácil conformarlo con otros compañeros porque dos cabezas piensan más que una.

Del mismo modo, es de gran ayuda lo mucho que se haya leído y se conozca del tema.

 Evaluémonos

Aquí se irá a la rúbrica individual y de grupo y se contestará según el desempeño, de manera objetiva; reflexionar sobre cómo mejorar las cosas en las que se falló⁴.

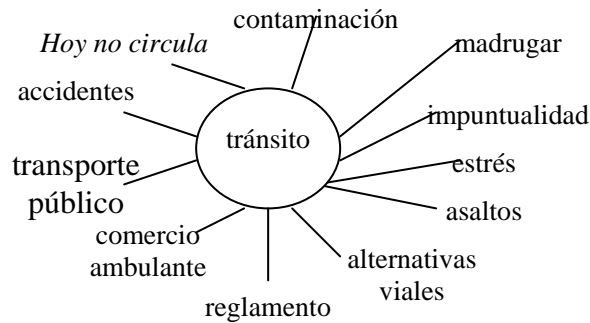
Chistes con moraleja, ¿cuáles son?



⁴ Ver rúbrica al final del libro.

Cuadro 1: primeras cinco fases esquemáticas

1ª fase:



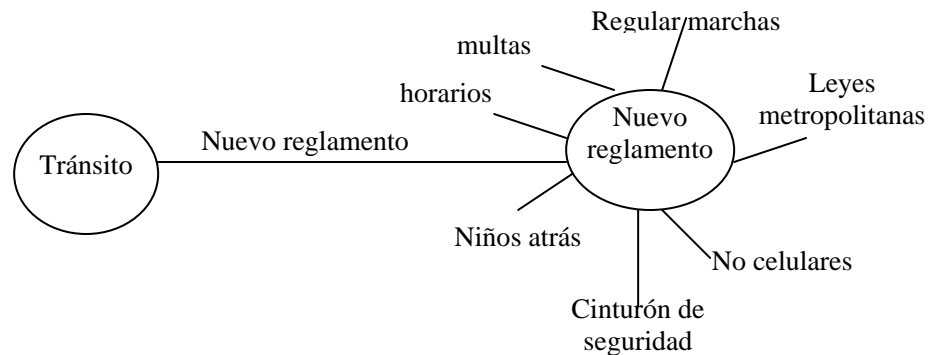
2ª fase: Bloques semánticos

Usuarios	Problemas	Soluciones
madrugar	asaltos	alternativas viales
impuntualidad	comercio ambulante	reglamento
estrés	accidentes	transporte público
	<i>Hoy no circula</i>	<i>Hoy no circula</i>
	contaminación	
	transporte de carga	
	manifestaciones	

3ª fase: Selección, jerarquización y discriminación

I. Usuarios	II. Origen
estrés	<i>Hoy no circula</i>
impuntualidad	transporte de carga
madrugar	manifestaciones
	muchos autos
III. Consecuencias	IV. Soluciones
contaminación	nuevo reglamento
accidentes	transporte público
asaltos	alternativas viales
ambulantaje	<i>Hoy no circula</i>

4ª y 5ª fases: Enfoque y puntos de vista



Clases diecinueve-veinte

- Las reglas de acentuación: mucho que *Ensayar*



Este es el plan

De forma individual se resolverán las actividades.

Valor a practicar: Respeto a través de mantener silencio mientras se realizan las actividades. Participación, aportar opiniones, ideas y respuestas cuando el profesor lo solicita.

Productos a revisar: Elaboración de fichas trabajo de cada tipo, recopiladas a partir de la investigación que hagan por cuenta propia de los temas: reglas de ortografía (y/o de los signos de puntuación), además, fichas de la lectura que se presenta en esta clase.

Propósito: Los alumnos repasarán las reglas de acentuación y/o signos de puntuación a través una investigación propia que vaciarán en fichas de trabajo —quince fichas como mínimo— con la finalidad de componer un ensayo.¹³⁸

¹³⁸ Cuando se entregue el ensayo, se recomienda intercambiarlo. Primero, en equipos de cuatro integrantes para su lectura, revisión, corrección, opiniones y elección del mejor ensayo. Segundo, hacer otra elección de lo mejores ensayos leyéndolos ante el grupo y determinar cuáles se llevan los tres primeros lugares. A los ganadores el maestro otorgará tres, dos y un punto(s) al primer, segundo y tercer lugar respectivamente, aplicables al rubro de tareas. Se debe explicar este proceso desde el inicio de la investigación. Los mejores ensayos también se pueden compilar en la antología que se propuso en la clases dieciséis.



Presentación de escenario

En esta ocasión el profesor mostrará las siguientes construcciones:

1. “Ejercito mi cuerpo para entrar al ejercito”, pero como el no ejercito a tiempo se quedo sin ejercito.
2. Esta Susana no esta, esta Raquel, esta va llegando; ¿con quien querias hablar con esta o con la que no esta?

La idea es que los jóvenes lean las oraciones e identifiquen como la falta del acento ortográfico altera la pronunciación adecuada y también se presta a errores o confusión de sentido en la oración.

El profesor deberá insistir a los chicos sobre la importancia de acentuar las palabras correctamente, pero sobre todo tratará de investigar por qué a ellos se les dificulta este aspecto de la ortografía lo cual lo podrán explicar en un ensayo.



Platiquemos qué necesitamos saber

Se necesita saber dónde buscar información sobre acentuación. Repasar las clases anteriores acerca del ensayo, pero sobre todo se requiere intentarlo. En la clase dieciocho se revisó cómo generar y ordenar ideas a través del esquema del escarabajo.



Recordemos que ya conocemos

Se conoce que todas las palabras llevan acento, unas son de carácter ortográfico cuando se coloca la tilde en la sílaba tónica y en otras palabras solamente se pronuncia, es decir, el acento queda prosódico.

Adicionalmente a estos acentos se encuentran el acento diacrítico, dierético y el enfático y cada uno tiene una función distinta. Esta información se ampliará en el momento de recurrir a las fuentes, la cual se recopilará a través de fichas.

Es importante saber que no se tendrán problemas en la colocación del acento ortográfico y diacrítico, si se recuerda qué es una vocal, una consonante, una sílaba, sílaba tónica, un diptongo, un hiato; qué es la división silábica, qué es un monosílabo.

Si se ubican bien las palabras homónimas no se tendrá problema con el acento diacrítico, sólo saber en qué contexto se está utilizando.

Después de haber investigado en libros especiales de ortografía, se sugiere leer “La división silábica en español”, que se encuentra la página siguiente:

Actividades a realizar en clase:

Comparar información en diferentes libros; buscar en Internet qué se ha escrito al respecto. Entrevistar a compañeros, amigos, maestros y familiares sobre experiencias al respecto. Citar anécdotas sobre cuando se entendió mal un escrito por no acentuar adecuadamente o no pronunciar el acento. Analizar qué tipo de acento se dificulta más. Buscar si algún refrán, fragmentos de canción(es), modismos o regionalismos se adecuan al tema. Investigar palabras consideradas barbarismos a causa de la mala pronunciación. Ver en qué regiones del país al hablar se cambia el acento.

Este ensayo puede ser entregado en un periodo de dos clases, es decir, si se empieza en la primera clase se puede entregar en la tercera. Pero las fichas de trabajo se irán revisando periódicamente.

Extensión de dos a tres cuartillas.



Resolvamos el problema

Se muestran sólo dos ejemplos de fichas de trabajo (ver tres páginas adelante) de lo que se puede hacer, además, un par de textos de carácter antagónico que resultan muy enriquecedores. (Ver páginas al final de esta clase).



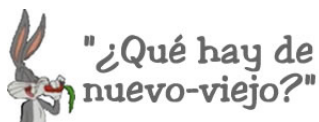
Preguntémonos

¿Qué tal quedó el ensayo?, ¿cuáles fueron las principales fallas?, ¿sobre cuántos aspectos se abarcó?, ¿qué gustó más del ensayo?, ¿por qué consideras que los ensayos ganadores lo fueron?, ¿aprendiste con este método de investigación algo más sobre la acentuación?, lo más importante ¿aplicaste la acentuación en tu ensayo?, ¿qué técnica te pareció más sencilla la tradicional o la que propone el texto *La división silábica en español?*, ¿por qué?, ¿por qué saber acentuar es útil y nos hace independientes?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Recordamos la teoría de algunas reglas de acentuación; sobre todo comprendimos por qué llevan acento algunas palabras aunque no se apeguen a las reglas de las agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas y existen distintos tipos de acento, cada uno con una función específica. Además sabemos que es una mentira que las mayúsculas no se acentúan y sí se acentúan por la misma razón que las minúsculas. Identificamos también, por qué en algunas ocasiones sí se acentúan los monosílabos y en qué casos no. Asimismo, recordamos el uso del acento enfático que parece ser el más olvidado por algunos.



La experiencia de crear un ensayo acerca de la ortografía sirve de repaso de un tema tan importante. Investigar y reunir información acerca de éste permitió conocer muchas cosas como: revisar y confrontar bibliografía; consultar Internet y ver que existe mucha información al respecto; acercarse a distintas personas y conocer sus experiencias, es divertido cuando se preguntaba acerca de alguna regla ortográfica y dudaban.

Sobre todo, al escribir y revisar el ensayo se halló más fácilmente donde faltaban acentos. Aunque fue un trabajo de mayor complejidad, el esfuerzo valió la pena y se puede seguir mejorando.



Evaluémonos

Aquí se irá a la rúbrica individual y de grupo y se contestará según el desempeño, de manera objetiva; reflexionar sobre cómo mejorar las cosas en las que se falló⁴.

La división por sílabas en español

Guillermo Hinojosa R.

En el proyecto de neurociencias de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala se realizan estudios para encontrar correspondencias entre las medidas fisiológicas del sistema nervioso central y la ejecución conductual en diversas áreas. Una de las conductas que se han explorado ahí es la lectura, tanto los aspectos formales (decodificación, ritmo, entonación) como la comprensión. En la literatura especializada en psicología educativa se informa que el número de sílabas de un texto es una buena medida de su longitud, tanto o más que el número de letras o de palabras. Por esta razón, ha sido necesario analizar algunos textos de prueba considerando su número de sílabas. Como la computadora interviene en varias fases

del trabajo regular, se consideró conveniente usarla también para contar de manera automática las sílabas de un texto cualquiera.

Por extraño que parezca, las definiciones de sílaba no aclaran cómo debe dividirse una palabra. Considérense las dos siguientes: “Sílaba: parte de una palabra que constituye una unidad sonora. Ej.: pa-ya-so; an-ti-guo; mé-di-co.”; “La sílaba es el sonido o conjunto de sonidos articulados que constituyen un solo núcleo fónico entre dos depresiones sucesivas de la emisión de voz.” En ambos casos, se considera que alguien habla o escucha. Pero, ¿cómo hará un tipógrafo mudo para cortar las palabras en el fin del renglón? ¿Cuáles son las reglas que debe seguir un programa de computadora, que no entiende de núcleos fónicos, para dividir una palabra? Los textos de ortografía se limitan a poner algunos ejemplos de las diversas formas de dividir las palabras, y confían en que el aprendiz abstraiga la regla implícita. La excepción es la regla acerca de la disolución de los diptongos que se listan más abajo. Pero las reglas existen, pues aun las personas sin conocimientos formales de gramática ni de preceptiva poética pueden separar correctamente las sílabas. Puesto que existen, debe ser posible formularlas de modo que una computadora pueda seguir las. En lo que sigue, se expone un grupo de reglas prácticas, sorprendentemente simples, con las cuales pueden dividirse las palabras sin necesidad de pronunciarlas. Al final se explicará el funcionamiento de un programa de cómputo que sigue esas reglas.

La primera regla es que toda sílaba tiene por lo menos una vocal; la segunda, que la sílaba termina inmediatamente antes de la siguiente combinación consonante-vocal. Obsérvense las siguientes palabras divididas con esas dos reglas: pa-ya-so; an-ti-guo; ar-que-ti-po. Pero la segunda regla falla en palabras como *carro* y *chucho* que serían divididas en car-ro y chuc-ho. Esto es porque existen muchos dobles consonantes que nunca deben cortarse; no sólo las reconocidas ch, rr y ll sino las clandestinas bl, br, cr, cl, dr, fr, fl, gr, pr, pl, tr, tl, y la rara ps. Entonces la tercera regla es que la sílaba termina antes de la siguiente combinación consonante-consonante-vocal cuando las dos consonantes forman una doble de las enlistadas arriba. Estas tres reglas son suficientes para el tipógrafo mudo encargado de componer las galeras. Nunca cortará donde no se debe, aunque la palabra pueda cortarse también en otras partes.

La cuarta regla modifica las anteriores, pues dice que si en un diptongo la vocal débil (i, u) es la acentuada, la sílaba termina entre las dos vocales. Al aplicar estas cuatro reglas pueden dividirse

⁴ Ver rúbrica al final del libro.

correctamente las palabras como se-cre-ta-rí-a, diferente de se-cre-ta-ria y en-gre-í-do, que no es lo mismo que en-grei-do. Introducir esta regla produce algunos problemas inesperados ya que si se define que el diptongo formado por í o ú acompañadas de otra vocal en cualquier orden debe romperse se yerra en palabras como *aquí* y *lingüística*, que se dividirán *a-qu-í* y *lin-gü-ís-ti-ca*. Lo mejor que se puede hacer es manejar las palabras que contengan guí, güi y quí como excepciones.

La quinta y última regla produce más problemas de los que resuelve pues no es fácil aplicarla correctamente. Las palabras terminadas en *e* seguida de otra vocal deben cortarse después de la *e*. Este es el caso de co-rre-o, ta-re-a, a-le-te-a, etcétera; aunque falla en nú-cleo, fé-rreo y pe-leó. Es decir, esta regla se aplica cuando no hay vocales con acento gráfico en la palabra.

Con esas cinco reglas se elaboró un programa de cómputo que dividen las palabras. Su funcionamiento consta, en esencia, de tres pasos:

1. A partir del principio de la palabra busca una vocal.
2. A partir ese lugar de la vocal busca el fin de la sílaba, de acuerdo con las reglas, y separa la sílaba.
3. Con el resto de la palabra vuelve el paso 1.

Como está escrito en lenguaje *Prolog*, que todavía es poco común, conviene explicarlo con cierto detalle.

La primera sección, *domains*, establece los objetos de los que se va a ocupar el programa; en este caso, letras, sílabas y palabras, ya sea solas o agrupadas en listas. Esta sección es semejante a la declaración de tipos en *Pascal*.

La ínfima base de datos, *database*, es la memoria del programa, y en este caso se limita a señalar si la palabra por dividir tiene o no acento gráfico.

La sección encabezada por *predicates* enlista las proposiciones lógicas que intervendrán: qué se dirá acerca de cuáles objetos. Es como si en *Pascal* debiera declararse una lista de los procedimientos y las funciones que se utilizarán en el programa.

La sección objetivo o *goal* define el grupo de proposiciones o predicados cuya verdad tratará de demostrarse; en este caso, comprobando que la palabra dada pueden dividirse de acuerdo con las cláusulas de la sección siguiente. En esta sección se le pide al usuario que escriba una palabra y se le presentan las sílabas que la forman. Se repiten las peticiones hasta que no se escribe nada. La llamada a purga tiene por objeto limpiar la memoria para evitar interferencias de la palabra anterior.

La sección de cláusulas, *clauses*, define los hechos y las reglas que sirven para evaluar la verdad o falsedad de las proposiciones. Primero se define qué es una vocal, con o sin acento; luego se definen las consonantes dobles y las vocales débiles acentuadas, y se especifica qué es un diptongo; por último se define una lista de sílabas excepcionales para que las palabras que las contengan no se traten conforme a todas las reglas. Esta es una lista abierta que permite la incorporación de nuevas sílabas de excepción cuando se descubren.

Los predicados *repite*, *miembro* y *purga* son subrutinas de apoyo que definen cómo deben interpretarse estas palabras cuando se encuentran dentro de otras definiciones o reglas.

A continuación vienen las rutinas que realmente hacen el trabajo. Primero *busca-acento* revisa la palabra letra por letra hasta que encuentra una vocal acentuada o el fin de la palabra. En el primer caso pone una señal en la base de datos. Esta señal será consultada por *fin-sílaba* para decidir el punto de corte. El predicado *divide* es el de mayor jerarquía en la división. Su funcionamiento es recursivo pero simple: extrae una sílaba, la primera y se llama a sí mismo con lo que queda de la palabra. El ciclo puede terminar cuando ya no hay resto que dividir, o cuando no hay modo de separar una sílaba, es decir, cuando no hay vocales. La extracción de la sílaba la hace *una-sílaba*; su modo de operación consiste en buscar primero la posición de la primera vocal, y luego, a partir de ésta, el fin de la sílaba correspondiente, de acuerdo con alguna de las reglas mencionadas. La primera cláusula de *una-sílaba* manejar las excepciones; la segunda, *busca-vocal*, encuentra la primera vocal y marca la posición en que se encuentra.

Cuatro de las seis cláusulas *fin-sílaba* buscan uno de los patrones que marcan el fin, mediante la prueba de sendas reglas. La primera cláusula *fin-sílaba* es verdadera cuando se agotó la palabra y no quedan más letras por revisar; la última se prueba sólo cuando todas las anteriores han fallado y ninguna de las reglas precedentes se acomoda a la palabra dada. En este caso se suprime la primera letra, se aumenta el contador que marcará el punto de corte y se repite la búsqueda de un acoplamiento. Por eso la última cláusula termina con un llamado recursivo.

No es difícil imaginar alguna utilidad de este programa incorporado en otro mayor. Además del fin para el que fue creado, contar las sílabas del material de lectura, puede utilizarse en procesadores de texto, para medir versos, o para elaborar un posible catálogo de las sílabas del español.

Fuente: CHÁVEZ, Fidel. *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*, p. 261-262.

Ejemplo de fichas para el ensayo sobre acentuación

Ficha de cita textual

Acento (Etimología)

RALUY, Antonio.
Ortografía Castellana
(p. 24).

Acentuación prosódica

“Como hace la Lengua Latina, la Castellana huye de la monotonía de los vocablos para darles musicalidad, armonía, variación. Las palabras castellanas, en consecuencia, nos se pronuncian con igual intensidad melódica, sino que en cada palabra hay alguna sílaba que recibe mayor fuerza de voz, mayor intensidad. *Esta mayor fuerza que recibe determinada sílaba o sílabas en cada palabra se llama precisamente ACENTO: es decir, que el sonido se carga, se refuerza, se intensifica para la pronunciación (acento del Latín *ad cantum*, para el canto o dicción). Este acento por referirse sólo a la fonética, se llama acento PROSÓDICO O FONÉTICO. LA sílaba o sílabas que lo reciben se llaman TÓNICAS, de mayor tono. Y se denominan ÁTONAS las sílabas pronunciadas con mayor intensidad, sin fuerza que las distinga.”*

Comentario: A mí nadie me explicó el origen etimológico de la palabra acento, ahora que lo sé, entiendo por qué es tan importante: es como música, es melodía, —es divertido si se cambia de lugar— es significado; ahora sí tiene: sentido.

Ficha de resumen

Acento en monosílabos y homónimos

ESCALANTE, Beatriz.
Curso de redacción para escritores y periodistas
(p. 75).

Acento diacrítico

Gracias a la colación de una tilde puede variar el significado de una palabra y la de todo un enunciado, a este acento se le llama diacrítico y permite decodificar correctamente el sentido de lo que se expresa.

Comentario: Los ejemplos que da la autora son palabras monosílabas como: *tu* y *tú*, *si* y *sí*, *aun* y *aún*, *mas* y *más*, *de* y *dé*, etc.; o en palabras homónimas como: *solo* y *sólo*, *aquella* y *aquélla*, *aquel* y *aqué*, *quien* y *quién*, *cuantos* y *cuántos*, etc. La función de este acento es que permite diferenciar cada palabra y entender para qué contexto se va utilizar.

Como el nombre de diacrítico se me hace muy complicado, le llamaré el acento diferenciador, a ver qué opina mi maestra por andar bautizando los acentos con otros nombres, pero a mí, así, sí me queda claro.

Ejercicio: A continuación te mostramos dos textos de dos personas con cierta autoridad en la materia del lenguaje y la comunicación, quienes expresan su punto de vista acerca de la acentuación y las reglas ortográficas, léelos, si hay información importante elabora tus fichas. Sin embargo, no te conformes con estos textos, investiga más sobre el tema en otras fuentes.

Un acentuado criterio

Roberto Hernández Montoya

Aquí entre nos, sería interesante saber qué pasó entretelones, porque pocas veces he visto excusas más débiles que las que dan en el prólogo, en mi larga carrera de ver excusas débiles. Parecen políticos. Son políticos. Creo que es una cuestión de la cultura general del momento, en que nadie se está planteando cambios radicales. Un poco más en serio: creo que el clima en general en materia de normas lingüísticas es bastante conformista. Ojalá no traten de lincharme como trataron de linchar al Gabo con su tímida insinuación de Zacatecas. Mi insignificancia comparada con la del Gabo me protege. Como para estudiar la cosa. Después de tanto esfuerzo para aprender reglas tan rebuscadas ¿vamos ahora a simplificar el asunto? ¿Vamos a perder esa inversión? ¿Vamos a perder ese modo de detectar quiénes deben entrar y quiénes no al mercado de trabajo de cuello blanco?

¿Has visto cosa menos mnemotécnica que eso de que las palabras graves se acentúan cuando terminan en consonante que no sea n o s y las agudas al revés, aparte de las terminadas en vocal? También se pueden contar elefantes contando patas y colmillos y dividiendo entre seis. ¿Se ha visto regla más neurótica? Hace unos años hubo en Inglaterra un accidente aéreo. Cuando revisaron la caja negra del bimotor escucharon este diálogo tragicómico: Piloto: ¿Qué motor está apagado? Copiloto: El izquier... No, el derecho.

El piloto apagó el izquierdo, que era el que estaba encendido y se mataron junto con no sé cuántos pasajeros, víctimas de una limitación de la mente humana, que necesita una redundancia para saber si **A es azul** y **B verde**, porque al rato te olvidas y piensas que pudiera ser al revés. Claro, si redundo con colores y escribo A es azul y B verde, la cosa es más fácilmente recordable. Pasa todos los días, aunque no siempre las consecuencias sean trágicas. Así, aunque bastante menos catastrófico, pasa con esa norma de acentuación. ¿Eran las agudas las que llevaban tilde cuando terminaban en vocal, n o s, o era al revés? Habría que sondear en la historia de la escritura española para averiguar de dónde sale regla tan fácil de confundir y en consecuencia tan taimada. Más franca y sensata luce la que dispone que a todas las esdrújulas se les marque el acento. Allí no hay problemas de ortografía. La acentuación universal de las esdrújulas evita males ortográficos, porque despeja las dudas, pero crea otras. Como joven y examen, por ejemplo, hacen su plural en jóvenes y exámenes, cuando regresan al singular la gente acuña *jóven y *exámen. ¿No sería mejor acentuar todas las palabras o no acentuar ninguna? Hay lenguas, como el inglés o el latín, en que no se escribe el acento, lo que no impide que la gente se entienda por escrito. En otras lenguas la tilde sirve para indicar otras cosas, como en francés. Solo una saturación de años nos despeja el dilema perversamente.

Pero la manía académica no termina allí. Hay que poner acentos en palabras que no deberían llevarlos según las reglas, para diferenciarlas de otras voces que llevan las mismas letras. Por tanto debo poner el acento si sé algo y no ponerlo si se puede. Aún lleva el simpático palito si se puede sustituir por todavía y si no no: Aún no ha llegado ni aun la mitad de la gente, decía el Larousse para ilustrarlo. Esas frases improbables que inventan los académicos para justificar sus galimatías. Hay que esperar que alguien dé de su dinero algo. Hay que marcar el acento de los demostrativos cuando éstos son pronombres, para diferenciarlos de cuando son adjetivos, pues en estos casos no lo llevan. Pero no se debe poner en el caso de esto, eso o aquello porque siempre son pronombres. Otra regla taimada, porque se te olvida o nunca supiste ese detalle de que esto, eso y aquello no son adjetivos jamás y no hay que diferenciarlos. Éste, ése y aquél llevan acento ortográfico porque son pronombres y esto, eso y aquello nunca lo llevan porque siempre son pronombres y no hay que diferenciarlos de cuando son adjetivos porque nunca son adjetivos. Mayor picardía imposible. Parecen trampas. Son trampas. Resultado: la gente escribe *ésto, *éso y hasta *aquéllo, es decir, el caos ortográfico. La Real Academia formula reglas contra las de la mente humana (¿las que busca Chomsky?) y luego te acusa de no saber cumplirlas. ¿Tendrán mente humana estos académicos? ¿No se deshumanizan y nos deshumanizan obligándonos a aprendernos esas reglas no sólo tontas sino incumplibles según lo poco que se sabe del funcionamiento de la mente?

Fuente: Roberto Hernández Montoya. <http://www.analitica.com/bitlibro/roberto/ortografia.asp>. 21-06-07.

Datos sobre el autor: dirige con Roberto Malaver, el programa *Como ustedes pueden ver* (un programa para la gente que escucha), de lunes a viernes a las 7 p.m por Radio Nacional de Venezuela, hora de Caracas, Venezuela.

Botella al mar para el dios de las palabras*Gabriel García Márquez*

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra? Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor, que tenían un dios especial para las palabras.

Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.

No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en los Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo pasar tenga cincuenta y cuatro significados, mientras en la república del Ecuador tienen ciento cinco nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra condoliente, que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero, dijo: «Parece un faro». Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que Don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es el color de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cereza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempos no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo veintiuno como Pedro por su casa.

En ese sentido, me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los ques endémicos, el dequeísmo parasitario, y devolvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revolver con revólver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que le lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis doce años.

Fuente: La Jornada, México, 8 de abril de 1997 en <http://www.analitica.com/bitblioteca/ggm/botella.asp>. 21-06-07.

Clase veintiuno

- **Macrodiario de reflexión:** ¿un ensayo más?



Este es el plan

Se resolverán las actividades individualmente.

Valor a practicar: Honestidad. Es importante resaltar que para esta actividad, la honestidad es un valor fundamental, así como la autocrítica, ya que servirá para evaluar el desempeño y evolución que se ha tenido en el transcurso del semestre.

Humildad. Entendida ésta como la capacidad de reconocer nuestros defectos así como cualidades, del mismo modo, reconocer éstas, en los otros. Así, ver cómo se pueden mejorar y/o aprovechar.

Productos a revisar: La elaboración de un Macrodiario de reflexión, a partir de una guía de preguntas —elaborada por el profesor—, además, de agregar en forma libre, lo que quieran los alumnos. Sin dejar de incluir la reflexión acerca —y de acuerdo a lo que ya se conoce sobre el ensayo—, si el macrodiario de reflexión es o no un ensayo.

La extensión destinada para este ejercicio es de cinco cuartillas con una tipografía de 12 puntos, letra *Times New Roman*, interlineado “mínimo” en “22 puntos”; a partir del segundo párrafo, colocar sangría en la primera línea de cero punto tres pulgadas (0.3”), márgenes superior e inferior de 0.9”, derecho e izquierdo de 0.8” o buscar su equivalente en centímetros. Una cuartilla abarca 32 líneas

aproximadamente.⁶⁸ El macro diario incluirá portada con los datos que se muestran en el ejemplo al final de la esta clase. Otro punto importante es que debe tener un subtítulo, por ejemplo: Macrodiario de reflexión (título principal): *La culminación del camino por los TLRIID* (subtítulo).

Propósito: Los alumnos practicarán la expresión escrita a través del macrodiario de reflexión, mismo que agrupa una serie de habilidades psico-sociales y cognitivas, ya que en éste, se deberá argumentar, reflexionar y evaluar las experiencias obtenidas en el transcurso del semestre; señalar tanto lo positivo y negativo en cuanto a las actividades de aprendizaje, al trabajo en equipo, pero sobre todo, reflexionar sobre su propio empeño autodidáctico.

Por último, percatarse de que el ensayo es un ejercicio de expresión óptima como autoevaluación didáctica, y para el profesor, se convierte en producto final ideal para la evaluación de aprendizajes y habilidades medibles para la calificación final.



Presentación de escenario

El profesor mostrará (a través de escribirlo en el pizarrón, proyectarlo en acetato o por otra vía), el siguiente fragmento de un macrodiario* sin decir que forma parte de este tipo de texto con la idea que los alumnos se remitan por sí solos a los diarios de reflexión

⁶⁸ Todas estas instrucciones debe ejemplificarlas el profesor cuando se encuentre con sus alumnos en el centro de cómputo y junto con ellos haga una demostración con el programa de Word de cómo ubicar el texto en el espacio requerido, para que éste sea un texto atractivo para el lector y de fácil lectura.

* Elaborado por un joven universitario de primer semestre al terminar su curso de Redacción.

que han redactado a lo largo del semestre. Previamente, se sugiere solicitar a los alumnos para ese día la recopilación de todos sus diarios de reflexión ordenados de la fecha más lejana a la más reciente.

“...como buen estudiante, y excelente periodista, reconozco los 104 errores que tuve, aún me falta contar el que están por calificar, pero... de todos modos, $104 \div 13 = 8$, o sea que el promedio que tengo es de ocho... mmm, ¡hey!, ¿promedio de qué?, ¡cómo estoy mensis!, pero bueno, ese es el promedio, y la verdad, no me hace feliz, pero me hace pensar que no ando tan mal en “hórtografya” (Jajaja ☺)...”



Platiquemos qué necesitamos saber

Para resolver esta actividad se requiere de la siguiente guía:

¡ANTES DE CONTESTAR, LEE TODO!

Macro diario de reflexión: ¿un ensayo más?

El fin de semestre ha llegado y con ello un paso más en tu formación académica. Varias situaciones han transcurrido en él: en la asignatura de TLIID IV y en otras asignaturas; no sólo porque has obtenido distintos aprendizajes, sino porque tú mismo seguramente te has transformado: nuevos amigos, nuevos maestros y por lo tanto nuevas experiencias.

Han pasado cuatro semestres desde tu ingreso al bachillerato y muy probablemente percibes un cambio en tu expresión oral y escrita, en las habilidades que obtuviste para investigar, además de haber conseguido un gran número de

acercamientos con la literatura, textos periodísticos, textos sobre el lenguaje, la redacción, la investigación, entre otros. El TLRIID IV tiene la finalidad de que practiques los aprendizajes que obtuviste en los tres TLRIID anteriores, incluyendo la investigación.

La finalidad de este trabajo es que hagas una reflexión —honesta— de lo que aprendiste, principalmente, en el TLRIID IV bajo la modalidad didáctica del CIRLECED, asimismo las experiencias buenas o malas que en ella tuviste, para lo cual es importante, que cuando lo redactes consideres los siguientes puntos:

Primera parte

- Ordena todos tus diarios de reflexión por fecha —son 16 aproximadamente—.
- ¿Cuántos errores tuviste?, ¿cuál fue el promedio?, súmalos y divídelos entre el total de los diarios que tengas.
- Mejoraste, es decir, ¿en cada diario fueron menos errores? Sí o no y por qué.
- Cuál o cuáles fueron tus principales errores. Ahora, ¿puedes identificar esos errores por ti mismo y por qué fue error lo que se te marcó?
- Lee cada uno de ellos y observa qué fue lo que aprendiste en cuanto al temario. Descríbelo brevemente.
- En relación con otras tareas —las de calificación— cómo fue tu desempeño.
- ¿Te agradó trabajar en equipo? Sí o no y por qué.
- En cuanto a la relación con tus compañeros cómo fue en un inicio del TLRIID IV y cómo está terminando.
- Cómo te parecieron los libros o textos que leíste y la biografía de tu elección. ¿Cómo se relacionan con el contenido de la asignatura?
- Las clases del profesor(a), ¿cómo las consideras, se aclararon tus dudas, las

- estrategias fueron suficientes, amenas o por el contrario inútiles y aburridas? — sé muy sincero y objetivo en tus cometarios, no temas, de esto no depende tu calificación, lo que interesa es que se pueda mejorar el desempeño docente con futuras generaciones—.
- ¿Sugieres algo para mejorar el desempeño del profesor?
- ¿Qué valores practicaste más al trabajar en equipo: respeto, solidaridad, tolerancia, prudencia, honestidad, etc.

Segunda parte

- ¿Por qué elegiste ese personaje histórico?
- ¿Aprendiste más de su vida?, ¿cómo te parecieron sus vivencias?
- ¿Cuando supiste que tenías que actuar, dramatizar a ese personaje, cuál fue tu reacción?
- ¿Cómo te sentiste en el momento de tu representación? ¿Te gustó? Sí o no, por qué.
- ¿Cómo te pareció la representación de tus compañeros? ¿Cuál te agradó más? Y por qué.
- ¿Te ayudó en algo que la profesora “representara” el personaje de *Chole* de *Las enaguas coloradas*?
- ¿Consideras que descubriste nuevas habilidades en ti, las practicaste o las reafirmaste?
- ¿Te sirvió que con tiempo leyeras un diálogo entre personajes históricos (Kant y Aristóteles y una mujer) para preparar el tuyo?
- ¿Crees que esta estrategia te sirve de algo? ¿Se relaciona de algún modo con el contenido del temario?
- ¿Practicaste algunos valores —respeto, solidaridad, tolerancia, prudencia, honestidad, etc. —durante la preparación del diálogo y en los ensayos?

- ¿A través de la redacción de los Ensayos lograste aplicar la investigación documental?, ¿Cómo?

Recuerda, debes de traer el macro diario impreso anexado con todos los diarios de reflexión; de preferencia en un fólder con broche *Bacco*, el broche colócalo por la parte superior del fólder, NO por el costado izquierdo.

Es muy importante que le echas muchas ganas a este trabajo, debido a que se calificará; no sólo se marcarán los errores obtenidos —como en los Diarios de reflexión semanales—, sino que por cada tres errores es un punto menos, por lo cual ve haciendo este trabajo lo más pronto que puedas para que tengas tiempo de revisarlo con calma. Y por lo que más quieras revisalo antes y después de imprimir.

Por favor, responde dos últimas preguntas y anéxalas al diario ¿Crees que este trabajo te deja mayor aprendizaje que un examen o hubieras preferido un examen? Sí o no y por qué.

Por último, no me queda más que despedirme y comentarte que este Macro diario no lo veas como “trabajo” sino como una necesaria reflexión. Del mismo modo, te agradezco por haber compartido este tiempo juntos, porque yo también me llevo buenos momentos y nuevos aprendizajes.

Gracias

Tu profesor(a)

PDT: A continuación, se muestra un Macro diario de reflexión que te servirá de ejemplo o guía, éste fue realizado por un joven de nuevo ingreso a la licenciatura de Comunicación.



Resolvamos el problema

Una vez leída la guía anterior, se puede ir contestando, es decir, pregunta y respuesta, sin embargo, se sugiere este proceso sólo para que vayas reflexionando al respecto, mas no es recomendable que se deje este formato ya que es frío, poco personal y no refleja el estilo en la escritura, por lo tanto, sólo es una guía para que se trate de abarcar las mayoría de las experiencias vividas en el taller.

A continuación se muestra completo el macrodiario de reflexión del fragmento que se presentó en el escenario para que veas cómo el estudiante logró redactar todas las preguntas bajo una narración de prosa. Es importante destacar que en esta narración no se incluye la deliberación acerca de si un macro diario de reflexión como éste es un ensayo o no. Por lo tanto, aportarás tu argumentación para defender o rechazar si este texto es ensayo*.

MACRODIARIO DE REFLEXIÓN

Vélez Ortiz Abner Raziel

Sta. Cruz Acatlán,
a 29 de noviembre de 2006

Hay, ¡Dios mío! Esto de estar en la universidad, de verdad que es una, es una, es una verdadera ¡friea!, que hay que entregar finales, que si no “mil ocho mil resúmenes”, o por acá que la lectura del libro de quien sabe qué... ¡no, no, no!. Jajaja, pero lo más chido en este momento, es que estamos a un día de

* Se sugiere consultar la siguiente ciberografía: José, Reyes González Flores. [Genealogía del ensayo](http://sincronia.cucsh.udg.mx/gonzalezwinter04.htm), Departamento de Letras Hispánicas. Universidad de Guadalajara en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/gonzalezwinter04.htm>. de preferencia llevar la clase al centro de cómputo para acercarlos al manejo de información en Internet. Sólo como ejemplo de lo que se puede hacer ver un fragmento del texto al final de la presente clase.

acabar el semestre, eso me hace respirar más tranquilamente. -¡Gracias a Dios!-, diría mi abuela.

A lo largo del semestre, se supone que se presentaron trece diarios de reflexión, pero a decir verdad, yo tengo catorce, pero si le resto el que presenté el día 27 de este mes, “pos tenes trece mi’jo”; de este total de diarios que tengo en mis manos, como buen estudiante, y excelente periodista, reconozco los 104 errores que tuve, aún me falta contar el que están por calificar, pero... de todos modos, $104 \div 13 = 8$, o sea que el promedio que tengo es de ocho... mmm, ¡hey!, ¿promedio de qué?, ¡cómo estoy mensis!, pero bueno, ese es el promedio, y la verdad, no me hace feliz, pero me hace pensar que no ando tan mal en “hórtografya” (Jajaja ☺). Bueno, también reconozco que me esforcé, porque sólo fallé dos veces en la entrega de los diarios, uno que sí tengo en mis manos, y el que tiene la maestra. Pero, o sea, entregué 14 diarios cuando todos tienen de trece para abajo... ¡jejeje!

¿Los errores? a veces pienso que el error es estar en “Comunicación”, pero me doy un buen pellizco y me doy cuenta que no es verdad, pero la neta es que me fastidian. Los “horrores” ortográficos que tengo siempre, o mejor dicho, generalmente fueron: “más, así, qué, mí, está”; por la falta del acento, varias palabras que son agudas y una que otra esdrújula, -¡ash!, ¡malditas reglas ortográficas!-, la verdad es que nos joden la vida las méndigas, pero ni modo, todo implica un GRAAAAAAN esfuerzo, y la carrera, lo amerita. Hoy me preguntaba una compañera, qué fue lo que aprendí a lo largo del semestre, —que no es semestre—, y la verdad, reflexionando mucho, en la clase de Redacción sí aprendí bastante, logré corregir bastante mis faltas ortográficas, ya que después de recordar las mentadas reglas y reconocer que es una palabra esdrújula, aguda, grave y esas cosas, escribo un poco mejor; también, me armé lo suficiente con nuevos métodos de escritura, ya que vimos los tipos de discurso y algunos usos de la lengua. Pero no sólo crecí como estudiante y como “escritor” (jajaja, se oye bien loco), sino también crecí como persona y ser humano, reconocí que no soy el ser humano más nice del planeta, ni tampoco el más jodido; descubrí defectos que no había notado, y también reconocí aptitudes y capacidades; reconocí qué es estar enamorado y ser rechazado, valoricé y desvaloricé a la gente, en fin, siento que crecí

bastante, y aunque tenga un corazón de niño, a veces algo inmaduro, sé que tengo los pies en el suelo... bueno, la mayoría del tiempo... ¡jajaja!

(¡Hey!, estoy haciendo mi trabajo en la hora de la simplicidad, pura risa y risa). Estaba checando mis tareas que llevan calificación y me di cuenta que me fue bien, pero, por raro que parezca (sí, ¡aja!, ¡claro!), lo que más abundó en las tareas que valían, fueron nada más y nada menos, que los ¡HORRORES ORTOGRÁFICOS!. Creo que con todos mis compañeros sucedió lo mismo, los errores ortográficos estaban a flor de piel, y no nos sueltan a algunos, por eso nos pegamos a los que son “matados” con eso; ¡ah!, hablando de compañeros, la neta es que me enamoré de mi grupo, en serio que me la pasé súper bien con ellos, hice amigos y Amigos, obvio no quiero poner nombres porque por lo regular no hago excepción de personas, pero reconozco que sí hay unos monstruos de personas que como dice PP: -¡sale bye!. La neta, gente que ni al caso dirigirle una mirada, y con eso de que se me sale lo malvado hijo de Satanás, pues ya han sido varias veces en las que esas personas han sido miradas por mí, desde muy, pero muy abajo.

Esto último creo que lo di a notar más, “bajita la mano” en las representaciones. ¡Ah!, esa biografía me encantó, leí un libro que se supone es una biografía de Gandhi, pero la verdad es que aunque lo leí todo, me dio una flojera el bendito libro, además de que ya era una reliquia de mi biblioteca local, porque se estaba deshojando, pero bueno, aprendí mucho sobre este señor Gandhi; pero no se diga del “Código da Vinci”, o sea, no me dio conocimiento, pero me gustó bastante el libro, estaba interesante el librito, a veces como que “trataba” de enredar al lector, pero si se le prestaba atención, se lograba no perder el hilo de la lectura. Y bueno, la verdad es que estas lecturas apoyaron varias clases, es decir, me ayudaron, sí cumplieron su función. Del mismo modo, también el saber el uso de las voces incorrectas, o sea, jajaja, “jelou”, que pena con esas malas pronunciaciones y “mallugadas” palabras que “evidencia” nuestra poca cultura en el Español escrito y también hablado. Espero que durante la carrera, siga aprendiendo más voces correctas para que mis radioescuchas no vayan a decir: “*vistes*” manto, si oistes lo que dijo el Abner; *púchale al volumen güey, acompleta el cien por ciento del volumen.*” **escalofríos** ¡Hay Dios, no por favor!

Lo que sí voy a extrañar bastante, y no es por ser barbero, serán las clases de la maestra, la neta siento que es buena maestra, y su trabajo lo toma en serio, pero lo humaniza antes de hacerlo escolarizado, está chida su clase, me latió bastante la forma de trabajar, mis dudas en su gran mayoría fueron “resueltas”, y sí me quedo con algunas lagunillas; el menso fui yo. Primeramente, al no reconocer que no entendí (y quizá al no darme cuenta) y también al no preguntar; lo único que sí puedo marcarle a la profesora, es que permita la libre expresión, pero que como autoridad que es, cuando ese libre albedrío “escolar” se pase de nivel, ponga un alto, para que se eviten cosas vergonzosas como la que pasó con la historia de Alfredo y su amante el tamalero... ¡jajaja!, Buena pregunta, creo que comí “payaso” en casa de Regina hoy.

Como lo comenté ya, al cambiar mi vida, de la fase “Teto” estudiante de bachillerato (sin alguna patética carrera) a la fase de “jodido

” estudiante de universidad, siento que he crecido y pues hasta donde yo visualizo mi vida, creo que sí puse en marcha algunos valores, puesto que ayudé a muchos de mis compañeros; hasta cierto modo, toleré y aguanté las “taradeces” de algunos y fui prudente... bueno, a veces, pero lo intenté y logré la mayoría.

Ahorita que estaba escribiendo de Gandhi, analicé el porqué lo preferí a él antes que a otro changuito... de hecho, lo elegí sin pensar, porque en realidad no me decidía por ninguno y Cámara de pronto dijo – Gandhi- y pues se quedó en ese señor. Pero cuando empecé a leer de él y su vida, o sea, ¡wow!, aprendí bastante de ese tipo, era todo un pensador que aparentemente estaba frustrado, pero logró mover las masas de una manera tan radical y extrema, que “mta”, ya quisiera el Peje mover así, el imbécil.

Cuando nos dijeron que teníamos que interpretar al personaje electo, miles de cosas pasaron por mi cabeza: cortarme el pelo, rasurarme, ponerme el súper mega pañal y andar encuerado por ahí, o sea, al principio me dio penita, pero la verdad había gente que la pasaría peor que yo, así que me resigné y terminé siendo de los más entusiasmados, tanto, que repetí siendo un guarro en “el Chow de Juana en América”. Ya en mi representación, estaba entre nervioso, asustado, y lo peor, estaba enfermo, entonces sentí que no rendí como debería, pero de todos modos, aunque se me olvidó mucho de lo que yo iba a decir, me la pasé genial; ya cuando pasaron los demás compañeros, me divertí mucho viendo sus presentaciones, algunas diciendo cosas extrañas como Cámara: “me suicidaron en...”, o las poses sexis de Regina siendo Cleopatra y obvio no se me van a olvidar, la estancia en el infierno de el equipo de Miriam y PP, y tampoco olvidaré el “chow de Juana”, estuvieron chidos, cada quien le metió de su cosecha, o sea, yo le metí lo fregativo y alzado, Ernesto

le metió lo divertido, en fin, todos estuvieron padres. Lo único que me faltó ver fue la representación de la maestra siendo Chole, pero seguramente la veré en el “vidío” el próximo miércoles.

¡Hay! pero no, creo que el arte dramático no me sirve del todo, así que lo dejaré así, para gente sin cerebro que quiera dedicarse a estar en la tele, ¡yo no!

También me acuerdo de la lectura que le hicimos a un diálogo entre dos grandes filósofos y una mujer, muy interesante y llamativa, pero al menos a mí no me sirvió para preparar mi diálogo, porque lo hicimos entre todo el equipo, así también pude practicar la tolerancia porque la neta es que detesto trabajar con Alexis, practiqué y practicamos la solidaridad, ya que todo lo hicimos en equipo, no dejamos que cada quien hiciera una parte, sino que le dedicamos una tarde a hacer el escenario y la siguiente hicimos y practicamos los diálogos. No puedo sopesar el valor o conexión que tuvo esta última actividad con el temario, pero la verdad, nos gustó, ya que redactamos lo que diríamos y jugamos a ser niños otra vez.

Pero bueno, este fue el semestre, el inicio de la mejor etapa de todas... gracias a Dios, a mis papás y a mí, que soy el que se está poniendo las friegas, bien dice un dicho por ahí: **“fracaso es renunciar a la ambición”**. Este trabajo no nos deja mayor aprendizaje que la auto-examinación con respecto de lo que aprendimos en el semestre y en esta clase, me gustó la verdad y está mejor esto, que un examen, porque además con esto, seguro todos nos esforzamos un poco más y trataremos de dar lo mejor que tenemos en nuestras cabezas.

“Por mi raza hablará el espíritu”



Preguntémonos

¿Qué textos debo consultar para confrontar si lo que escribió Abner en su macro diario es un ensayo?, ¿En qué aspectos debo fijarme?, ¿cómo debo integrar la información sobre el ensayo al macro diario y

a la vez refleje la realización del trabajo de investigación?, ¿las citas textuales y las fuentes las puedo colocar entre paréntesis como lo hizo Salvador Novo en su *Antología del pan*?



Qué aprendizaje fortalecimos o recordamos hoy

Analizamos un escrito y se determinó a través de la comparación y deducción si un macro diario de reflexión es o no es un ensayo. Consultamos y repasamos las clases anteriores sobre lo qué es el género, además, consultamos una nueva bibliografía sobre la “Genealogía del ensayo” y se ampliaron incluso los argumentos para defender nuestra posición, lo cual generó distintas opiniones entre nuestros compañeros al grado de debatir, por lo tanto, con base a lo leído y lo expuesto por todos, se enriquecieron nuestras reflexiones; experiencias que se pueden incluir en nuestro propio macro diario.



“¿Qué hay de nuevo-viejo?”

Vimos que a partir de este ejercicio de revisión fuimos recordando cómo iniciamos el semestre y lo que vivimos en él; las anécdotas que pasamos, las actividades desarrolladas en el salón de clase, las tareas que nos desvelaron, los aprendizajes que se repasaron, en cuanto a este último, vimos que sí hubo cambios en nuestra expresión escrita porque la disminución del número de errores marcados —diario con diario— permitió reconocerlos y disminuirlos.

Se practicaron habilidades como la dramatización, que fue una actividad para muchos completamente nueva; dramatizar con los compañeros nos llevó a convivir más con ellos y practicar valores como la tolerancia, la solidaridad, la participación incluso la responsabilidad y el respeto por los demás.

El hacer un repaso de los diarios y seguir las preguntas de la guía fue como ver un cortometraje en el que los actores principales

fuimos cada uno de nosotros y con ello comprender lo importante que somos y lo mucho que podemos aportar en las actividades del aula.

Sugerencia para el profesor:

Como el resultado de estos trabajos, es muy enriquecedor, se recomienda que se destine otra clase para la lectura y exposición de éstos, a través de: exposición oral al frente del grupo; leer en plenaria algunos ensayos, o por equipos, al intercambiarse los macro diarios.

El siguiente texto es sólo una página de las diez que lo conforman, del cual únicamente se retoma como ejemplo para indicar que los chicos desde la computadora, (en *Word*) pueden ir señalando las ideas que les parezcan importantes para definir lo qué es el ensayo.

además de la actitud crítica y exegemática, monológica y enunciativa de la que habla Arenas Cruz (1997). También es distintivo del ensayo el inminente carácter referencial, puramente expresivo, apelativo y dialogal que suele desplazar la referencialidad por medio de la disposición del lenguaje y sus minucias estilístico-literarias.

Es precisamente sobre el ensayo que más teorías y especulaciones se han escrito en cuanto a su origen y hacer genérico. Elaboraciones teóricas como las de William Maddux Tanner (1918), Mariano Picón-Salas (1954), Juan Marichal (1957), Theodor W. Adorno (1968), José Luis Martínez (1958), Georg Lukács (1970) y Peter Earle (1970), son teorías clásicas donde se reflexiona sobre la naturaleza y orígenes del ensayo. En este capítulo hablaremos sobre el origen del ensayo. Primero ubicaremos su comienzo histórico, después situaremos su inicio y desarrollo en la literatura de habla española, en España y, por supuesto, en Hispanoamérica.

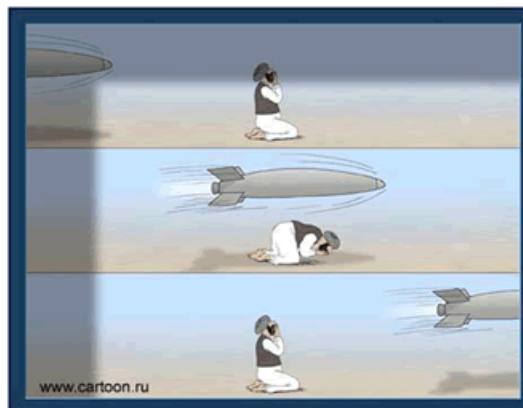
Fuente: José Reyes González Flores, Departamento de Letras Hispánicas Universidad de Guadalajara, <http://sincronia.cucsh.udg.mx/gonzalezwinter04.htm>.

Genealogía del ensayo

1.1 Situación del ensayo

La Historiografía literaria ha nombrado al ensayo de muchas maneras, desde prosa didáctica, género didáctico-ensayístico, género ensayístico, género crítico-teórico y género de argumentación. **Textos de civilización, le llaman algunos, prosa de ideas, literatura del pensamiento o reflexión le nombran otros.** Lo conocemos como esa clase de textos (Dimter, 1985) en los que confluyen dos o más textos de características semejantes o simplemente como clase de textos básicamente iguales. En palabras de Genette (1979) diremos que se trata de un **archigénero**, es decir, **forma genérica abierta a múltiples géneros cuyas características textuales implican una acción pragmática ya que el ensayista instituye en su escritura el discurso reflexivo-persuasivo, sin olvidar la posibilidad argumentativa-meditativa o epistemológica que se vierte en la literalidad,**

Chiste con moraleja, ¿Cuál es?



**RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL COMPAÑERO
EN EL TRABAJO DE EQUIPO EN EL SALÓN DE CLASE**

Alumno: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Señala con una X la opción escogida.

Categorías de evaluación	Todos están de acuerdo	Algunos no están de acuerdo, existe desacuerdo	Todos están de acuerdo en que es lo contrario
1. Se reúne puntualmente con sus compañeros para formar el equipo y entrar a clase.			
2. Termina a tiempo las tareas o trabajos asignados durante la clase. para obtener sello. 3. Asiste a la clase con la tarea colaborativa terminada			
4. Discute, escucha con atención y seriedad para aprender y enseñar.			
5. No juega y no hace perder el tiempo al equipo y además no distrae con pláticas fuera del tema.			
6. Se preocupa por aprender y enseñar lo asignado al equipo.			
7. Es amable con todos los integrantes del equipo, no fomenta las malas relaciones no tampoco utiliza alburas, groserías ni apodos.			
8. Es equitativo con el trabajo, no se aprovecha de los demás de forma ventajosa o maliciosa.			

Observaciones generales:

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

		Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	nunca
1	Respeto las normas que hemos aceptado como grupo.					
2	Escucho a los demás con atención.					
3	Espero mi turno para hablar sin interrumpir a otros.					
4	Ayudo a mis compañeros cuando tengo oportunidad.					
5	Reconozco mis errores y fallas cuando me las señalan.					
6	Modifico mi conducta cuando lo considero conveniente.					
7	Acepto las limitaciones de mis compañeros.					
8	Respeto a los demás, sus cosas y sus personas.					
9	Participo en las actividades del grupo.					
10	Colaboro al buen funcionamiento del trabajo grupal.					
11	No estorbo a los demás en su trabajo o actividad.					
12	Acepto mis propias limitaciones.					
13	Cuido el material y las instalaciones.					
14	Me expreso con sinceridad ante el grupo.					
15	Colaboro para lograr los objetivos del grupo.					

*Si sabes qué es lo que tienes que hacer
y no lo haces; estás peor que al
principio.
Confucio.*

Llegar a este momento de la tesis —las conclusiones— podría parecerme el momento más feliz de la investigación, sin embargo, queda la sensación que siempre hay algo más que decir. Al inicio del trabajo de grado, de pronto no sabía por dónde empezar, ahora la pregunta es ¿por dónde terminar? Desarrollar un tema que nació de tan sólo una experiencia académica en la licenciatura y que de ese aprendizaje significativo —sin duda— argumentar que podía elevarse a estrategia académica o propuesta didáctica, me parecía una misión no imposible, pero sí laboriosa.

Lo más complicado fue creer que lo lograría; hoy, no me cabe la menor duda que el CIRLECED: una propuesta didáctica para fortalecer los aprendizajes adquiridos en los TLRIID a nivel medio superior, es un *kit* de trabajo que contiene veintidós estrategias con las cuales los alumnos pueden formarse, y los profesores formar a través del enfoque comunicativo que propone el CCH, ya que las modalidades educativas elegidas el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Colaborativo salpicadas con ambientes lúdicos, contribuyen considerablemente a integrar a jóvenes que se aspira sean sujetos de cultura, a personas que se enfrenten día a día a la solución de todo tipo de problemas.

Si se eligió el ABP es para tener presente —reitero— que los problemas están para resolverse y no necesariamente son negativos, son oportunidades para crecer, aprovechar los aprendizajes que con los años se van acumulando para solucionarlos; aprendizajes o saberes que se recuerdan, se aplican, reafirman e incrementan cada que se soluciona un nueva dificultad, pero en ocasiones, esto se olvida; por ello, la idea fue seguir pasos básicos para recordar a los jóvenes que los aprendizajes ahí están para utilizarlos. No siempre en la soledad se llega a apreciar nuestros aprendizajes, por esta razón aplicamos el aprendizaje colaborativo. Los otros, los compañeros del aula, ayudan a descubrir la capacidad que tenemos para confrontar un nuevo reto.

Por lo anterior, si se planearon la mayoría de las actividades en aprendizaje colaborativo no es porque sea un trabajo fácil, común y cotidiano para profesores y alumnos, fue justamente por lo contrario, porque

considero que los mexicanos en general, nos falta desarrollar el *aprender a ser*; en la tesis se sostiene que lo anterior no basta, hay que ir todavía más allá: *aprender a convivir*; por tanto, del Modelo T se retomó la parte valoral que implica hacer explícitos los valores que se manejan cada clase, los cuales impactan directamente en el trabajo en equipo.

Atravesar por la construcción de estos tres capítulos me llevó a la conclusión de los siguientes puntos y algunos comentarios:

I. Trabajar solos es algo que sí se nos da con mayor facilidad; ser egoísta e individualista engloba al profesor *tradicional* quien se estima único poseedor del conocimiento. Instrumentar el AC implica que ambos, profesores y alumnos, sigan trabajando arduo y constante pero, de otra manera. Por otro lado, me queda claro que muchas de las buenas o grandes ideas también se conciben en un acto privado, ya sea en el aula o fuera de ella; en el momento y en lugar menos esperado como los ratos de ocio o de descanso incluyendo el sueño, pero que se pueden concretar en el proceso educativo; por eso, las actividades de la Unidad III, *ensayo didáctico*, están diseñadas, —la mayoría— para realizarlas de manera individual, pero con la diferencia de poder compartir posteriormente esas ideas con los compañeros. Lo que quiero decir con todo lo anterior, es que no estoy peleada con el trabajo individual ni las clases tradicionales sino que se debe incentivar mucho más de lo que se ha venido haciendo el aprendizaje colaborativo, saber trabajar en equipo; ya que es en función del otro como los valores toman sentido a través de las acciones: significan. En la actualidad, hay que trabajar mucho por fomentar actitudes positivas, por lo cual el bachillerato me parece un buen tiempo y espacio.

II. Aventurarse a la lectura de biografías es leer a *otros* y vuelvo a citar a Foucault cuando apunta que “existen tres tipos de ejercicios en relación con el otro indispensables para la formación del joven: el ejercicio del ejemplo de grandes hombres y de la tradición como modelo de comportamiento; el ejercicio de la capacitación transmisión de saberes, comportamientos y principios; el ejercicio del desasosiego, de ponerse al descubierto.”; ejercicios que estoy segura contribuyen a formar alumnos como sujetos de cultura: críticos, propositivos; preocupados por el mundo en el que viven, por construir un ambiente más tolerante, pero de sana convivencia con sus semejantes y con la naturaleza.

III. La caracterización es otro ejercicio que aunado a la lectura de biografías, ofrece a los jóvenes la oportunidad de afianzar más lo leído, de meterse más en los personajes y descubrirse con otras habilidades, los resultados en el mejor de los casos: aprender divirtiéndose —por ello la intención del juego—; en la menor de las experiencias: intentarlo y conocerse más. También permite interactuar a los alumnos-personajes con sus amigos o peores enemigos: los reales y los ficticios. Ésta es la parte atractiva de la propuesta —no lo digo yo— sino es la experiencia relatada por los jóvenes en sus diarios y macrodiarios de reflexión, les resulta atractivo, curioso, motivador y preocupante ir leyendo su personaje histórico y al mismo tiempo pensar en cómo lo van personificar, algunos ansían el día. Si bien en la integración de equipos de trabajo hay inconformidades, en el momento de la planeación del diálogo y los ensayos, van conociéndose más y ya para la presentación, el resultado es muy satisfactorio, ellos mismos manifiestan cómo la impresión de sus compañeros fue mejorando. Para aquellos que no les animaba mucho “la actuación” terminaron muy satisfechos y seguros de sí mismos ya que si se atrevieron a disfrazarse, a aprenderse un diálogo y a convivir con sus no gratos compañeros y todo frente al público: su aprendizaje fue sentirse más seguros para hacer cualquier otra cosa, ya que su aprendizaje significativo fue conocer otra faceta de ellos mismos.

IV. Y si de recordar se trata, de materializar las experiencias, de reflexionar y revisar lo ocurrido en el semestre nada mejor que un ensayo que no está peleado con la investigación documental, muy por el contrario, van de la mano las dos; para hacer del ensayo un escrito argumentado al citar a personas que piensan como nosotros o nosotros disentimos de ellas.

V. Por todas las características que el CIRELECED ofrece la considero una propuesta de carácter innovador; multidisciplinario, al hermanarlo con protagonistas de la historia; flexible, porque en su metodología se combinan modalidades educativas que incentivan la actividad de enseñanza-aprendizaje en el taller de redacción e investigación documental en el nivel IV, asignatura que de sobra se ha dicho importantísima para la cultura de las personas, porque incide en todas las otras áreas de la vida: la competencia comunicativa.

Presentar al CIRLECED versión electrónica en un CD Room es un esfuerzo más por tratar de incentivar el uso de las tecnologías en las aulas y buscar nuevos caminos para acercar material a jóvenes y maestros.

CD que debe estar en continuo cambio y crecimiento en la medida que otros profesores, pero sobre todo las nuevas generaciones de alumnos, aporten material que resulte de su interés. Al incorporar material en el CD me di cuenta que se van abriendo brechas que se pueden trabajar y explotar, por lo que mencioné al inicio, parece en un momento dado un trabajo inacabado o interminable.

Profesionalizar la actividad docente no es una tarea fácil, requiere como todos los nuevos proyectos de ensayo y error, voluntad, deseos de cambiar y seguir adelante. La tarea que ha iniciado la UNAM con la MADEMS va en lento pero continuo crecimiento. Si bien aún faltan muchos puntos de oportunidad que atender en la MADEMS Español por nada cambio los dos años que viví en ella y si de algo sirve mi humilde opinión sugeriría involucrar más a profesores que tengan contacto con el ambiente del bachillerato; comprometidos con su labor docente, y con ello quiero especificar, no sólo en las aulas de la maestría sino en su preparación académica, que recuerden: son ejemplo de otros profesores y están para profesionalizar la actividad docente.

En cuanto a la curricula de la maestría, se requiere trabajar más sobre procesos de evaluación-calificación, pero no sólo como asignatura, sino los maestros en general necesitan ciertos criterios de evaluación que deberían acordarse en reuniones multidisciplinarias de intercambio de experiencias y de ahí, en todos los sentidos: funcionarios-maestros-alumnos-funcionarios-maestros; falta hacer escuela MADEMS.

La Práctica docente debiera volverse requisito indispensable durante toda la maestría, para quienes ya son profesores y están de permiso, mantener un grupo; privilegio que tuve a nivel licenciatura, lo cual facilitó aplicar los nuevos aprendizajes obtenidos en la maestría y mi desempeño en el aula; creo haber experimentado cambios inmediatos. Además, gran parte del proyecto CIRLECED fue piloteado (cimentado) y pilotado (instrumentado) ahí, situación que ayudó enormemente a este trabajo de grado.

Me llevo de la MADEMS Español lo mejor, y de los puntos de oportunidad: tarea, para regresar con propuestas concretas de mejora, pero sobre todo, me llevo el compromiso de aplicar lo visto en las aulas y trabajar con el CIRLECED o con algunas otras propuestas que han nacido de las MADEMS que deseo sean, proyectos con objetivos claros para profesionalizar la actividad docente.

Bibliografía:

- ARGUDÍN, Yolanda y María Luna. Los trabajos escritos. 2ª ed., México, Universidad Iberoamericana, 1998. 61p.
- BAEZA, Ricardo, "Antología de poetas líricos castellanos". Los clásicos. Decimocuarto Edición, México, Ed. Cumbre. Grolier Internacional, 1979. 497p.
- BARAJAS, Benjamín. La poesía, México, Edere, 2001. 269 p.
- BARELL, John. El aprendizaje basado en problemas, Un enfoque investigativo. Buenos Aires, Manantial, 1999. 270 p.
- BATY, G. y R. Chavance, El arte teatral, México, FCE, 1983. 279 p.
- BEUCHOT, Mauricio. "Hacia una hermenéutica analógico-icónica del símbolo" en Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. México, UNAM/FFL/ Ítaca, 2000. 210 p.
- CARBALLIDO, Emilio. Avanzada, más teatro joven de México. Antología. 3ª reimpresión, Editores Mexicanos Unidos, 1992. 183 p.
- _____, Emilio. Teatro joven de México. Antología. 6ª reimpresión, Editores mexicanos unidos, 1994. 351 p.
- CASSANY, D., Marta Luna, Glória Sanz. "Enseñar lengua", 10ª edición, GRAÓ, España, 2005. 575 p.
- CHÁVEZ, Fidel. Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico, 2ª ed. México, Addison Wesley Longman, 1998. 340 p.
- CHEJOV, Michael, Sobre la técnica de la actuación, Barcelona, España Ed. Alba Editorial, S.L. 1999. 322 p.
- CHOMSKY, Noam. Lingüística cartesiana (estudios y ensayos, 135), 2ª, reimp. Madrid, Gredos, 1978.
- CULLINAN, Berenice E. La lectura en el aula. Ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores. México, Trillas, 2003. 233 p.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española, Décimo Novena Edición. Madrid, 1970.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol. II, Santillana, Madrid, 1983.
- Diccionario Hispánico Universal. Ed. W. M Jackson, Inc. México, 1968. 1165 p.
- DIJK, Teun A. van. Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI, 1980.
- _____, Teun A. van. Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso, 8ª ed. Tr. De M. Gann y m. Mur. México, Siglo XXI, 1993 (Lingüística y teoría literaria). 204 P.
- ECO, Umberto, Cómo se hace una tesis, Barcelona, Gedisa, 2001. 240 p.
- ESCALANTE, Beatriz, Cómo ser mujer y no vivir en el infierno, México, Nueva Imagen, 2002. 210 p.
- FOUCAULT, Michel. Hermenéutica del sujeto. Bs. As., Altamira, 2003. 125 p.
- _____, Michel. La arqueología del saber. Tr. Aurelio Garzón del Camino. 22ª Ed, México, Siglo XXI, 2004. 365 p.
- GARCÍA, Susana y Liliana Vanella, Normas y valores en el salón de clases, México, Siglo XXI Editores. 1992.
- GONZÁLEZ- Valerio, María Antonia, Greta Rivara Kamaji y Paulina Rivero Weber (coordinadoras). Entre hermenéuticas. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2004. 196 p.
- GONZALO, Martín Vivaldi. Curso de Redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo. Madrid, Paraninfo, 1980. 493 p.
- IBARROLA, Javier. La noticia, México, Gernika, 1986. 133 p.
- LERNER, Delia, Leer y escribir en la escuela. México, Fondo de Cultura Económica, 2004. 157 p.
- LOS CLÁSICOS. "Antología de poetas líricos castellanos". México, Grolier. Ed. Cumbre, 1979. 497 p.
- MARTÍN, Alonso, Diccionario del Español Moderno, Madrid, Ed. Aguilar, 1981. 294 p.
- MILLA, Francisco. Actividades Creativas para la Lecto-Escritura, Barcelona, Alfaomega, 2001, 268 p.
- MOOR, Paul. El juego en la educación, Barcelona, Herder, 1972. 210 p.

- NOVO, Salvador. 10 lecciones de técnica de actuación teatral. Ciudad y Cultura, México, 1987. Departamento del Distrito Federal. Comité Interno de Ediciones Gubernamentales. 43 p.
- Nuevo diccionario ilustrado SOPENA de la lengua española. Barcelona, Ed. Ramón Sopena. 1980. 1036 p.
- Nuevo Espasa Ilustrado, España, Espasa. 2003. 1800 p.
- OCHS, Elinor, "Narrativa" en El discurso como estructura y proceso, Van, Dijk, Teun A. (compilador). Volumen 1, Barcelona, Ed. Gedisa, 2000. 507 p.
- ROMÁN, Martiniano, Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje. Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación. 2001. 319 p.
- SALCEDO, Alejandro, Hermenéutica analógica y multiculturalismo. UNAM, FES Acatlán.
- SASTRÍAS, Martha, compiladora, Caminos a la lectura, 2ª ed., México, Ed. Pax, 1995.
- SOLÉ, Isabel, Estrategias de lectura, Barcelona. Grao. 1993 en Leer y escribir en la escuela. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- STANISLAVSKI, Constantin, La construcción del personaje, Madrid, Alianza Editorial S.A. 1975. 343 p.
- TRAVEN, B. La rebelión de los colgados, 37ª reimpresión., México, Selector, 1994. 317 p.
- VERDERBER, Rudolph F. Comunícate, 9ª ed. México, ITP, 1999. 482 p.
- VIDAL A. José. Manual de la educación, España, Océano, 2002. 928 p.

Ciberografía:

- <http://www.analitica.com/bitblioteca/roberto/ortografia.asp>
- <http://www.cch.unam.mx>
- <http://www.cch.unam.mx/gaceta/gacetitas/1092200206.pdf>
- <http://www.ciudadseva.com/textos/otros/ggmbote.htm>
- <http://www.rae.es>
- <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>

Documentos:

- Arte: conocer para apreciar. "Introducción", Plan de desarrollo 2005-2009, Año 4, Núm. 4. FES Acatlán, Coordinación de Difusión Cultural.
- Curso-Taller de: Desarrollo de estrategias y materiales para fomentar la lectura. Diseño a cargo de Luz María Díaz Vidal y Bernardett Cabrera González. CCH Azcapotzalco. Junio 2007.
- Enfoques educativos al patrimonio mundial. Primer foro juvenil africano sobre el patrimonio mundial.
- Ingreso Estudiantil al CCH 2002-2005, Coordinado por la Secretaría de Planeación de la Dirección General, Lucía Laura Muñoz Corona, Roberto Ávila Antuna, Valentín López Gazcón, Diana Alicia López y López, y Dulce María Santillán Reyes. UNAM-CCH. 131 p.
- Modelo Educativo, Trinidad García Camacho. Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los programas de Estudio. Enero 2002, CCH, Secretaría Académica.
- Occasional Paper, "Trabajo en equipo", Pablo Cardona y Helen Wilkinson. IESE Business School-Universidad de Navarra., Madrid. 2006.
- Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 1. Colegio de Ciencias y Humanidades. Junio 2003
- Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 4, CCH, UNAM, Junio 2003.
- Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia. Departamento de Formación Docente y Superación Académica. ENEP Acatlán.1998.

Hemerografía

KRAP, Margarita y Pedro Ángel Quistian. "Leamos la ciencia para todos, El ensayo didáctico", en Gaceta CCH, No. 1079, 3 de octubre de 2005.

OBÓN, Pilar. Cantinflas Show. "Mozart", No. 24, México, Ed. Diamex, S.A. PROVENEMEX, S.A. de C.V. (1982 aprox.). 23 p.

GONZÁLEZ, Silvio. Suplemento Orbe en La Jornada. 19 de mayo al 1 de junio de 2007. p. 11.

SANCHÉZ, Sergio. "El Proyecto Mozart: 250 años de un niño prodigio en la música" No. 1092, 20 de febrero de 2006.

.

Videografía:

El debate pensar México con Andrés Roemer y Carolina Rocha. Tema: "*Fomento a la lectura*". Proyecto 40. Octubre 30, 2006.

Entrevistas:

Mtra. Leticia Urbina Orduña entrevistada en octubre 2005. [Maestra por la FES Acatlán en la *Maestría en Estudios México-Estados Unidos* con la tesis: "*Teatro Chicano: historia de un arte político (1965-1995)*"].