



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN
LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS LITERARIOS
DEL BARROCO ESPAÑOL E HISPANOAMERICANO
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

**MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ESPAÑOL**

P R E S E N T A:

LIC. ELIA VERÓNICA MORALES BRINGAS

TUTORES

DR. ALEJANDRO BYRD OROZCO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DRA. VIRGINIA FRAGOSO RUÍZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MTRA. ROSAURA HERREJÓN GARCÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**SANTA CRUZ ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO
MAYO, 2016.**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 Daniel, Camila, Jimena y Natalia
porque su amor me ha dado alas
para volar en nuestro infinito cielo.**

**A toda mi familia,
por todo,
por siempre.**

“Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona”.

Daniel Cassany, *Enseñar lengua*.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente el apoyo, la guía, el ánimo, la orientación, la fortaleza y las valiosas enseñanzas que recibí de mis apreciados tutores:

Dr. Alejandro Byrd Orozco

Dra. Virginia Fragoso Ruíz

Mtra. Rosaura Herrejón García

Gracias siempre a mi profesor del Seminario de Titulación MADEMS:

Mtro. José Alfonso Jiménez Moreno

Gracias infinitas a mis profesores del Seminario Multidisciplinario MADEMS:

Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez

Mtro. Fernando Ávila Villanueva

Gracias a los estudiantes del IEMS porque su ánimo, alegría, valor y deseos de aprender me han motivado a esforzarme para ser lo que ellos merecen y esperan.

ÍNDICE

Capítulo	Pág.
Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
1 Marco teórico-contextual	5
1.1 Contexto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal	5
1.2 Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal	14
1.3 La comprensión lectora	20
1.4 Textos literarios líricos del Barroco Español e Hispanoamericano	30
2 Marco psicopedagógico	39
2.1 Coll: Constructivismo y aprendizaje significativo	39
2.2 Estrategias de enseñanza de acuerdo al enfoque psicopedagógico constructivista	46
2.3 Estrategias de comprensión lectora	50
3 Marco Propositivo	53
3.1 Presentación de los objetivos de las estrategias de enseñanza	53
3.2 Descripción de las estrategias de enseñanza y evidencias de su aplicación en el IEMSDF	58
3.3 Hallazgos en la aplicación de las estrategias de enseñanza en el IEMSDF	127
Conclusiones	131
Referencias	137
Anexos	140

RESUMEN

Esta tesis ofrece a los docentes elementos para comprender el proceso de la comprensión lectora, el enfoque psicopedagógico constructivista y los fundamentos del aprendizaje significativo. Asimismo, contiene una propuesta didáctica, compuesta de ocho lecciones, para trabajar con los estudiantes de educación media superior la comprensión lectora de textos literarios líricos (sonetos) del barroco español e hispanoamericano a través de estrategias de enseñanza que generan un aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This thesis provides teachers with insights into the process of reading comprehension, psycho constructivist approach and meaningful learning fundamentals. Finally, it contains a didactic approach, consisting of eight lessons, to work with students in upper secondary education reading comprehension of literary texts lyric (sonnets) baroque spanish and hispanoamerican through teaching strategies that generate significant learning.

INTRODUCCIÓN

El profesor de Lengua y Literatura de la educación media superior, por lo general, encuentra que sus estudiantes no comprenden lo que leen. En particular, la lectura de textos literarios líricos es la que más se les complica a los jóvenes de educación media superior ya que para ser lectores eficaces del género lírico requieren ir más allá de la decodificación de los signos lingüísticos, pues ello implica también la interpretación y la valoración de los mismos. A raíz de lo anterior la pregunta de investigación que se formula y da origen a esta tesis es ¿cómo promover la comprensión lectora de textos literarios líricos del barroco español e hispanoamericano a través de estrategias de enseñanza que generen un aprendizaje significativo en los estudiantes de educación media superior?

Cabe señalar que para el desarrollo de las estrategias presentadas en el último capítulo se eligió trabajar la comprensión lectora de textos líricos (sonetos) del barroco español e hispanoamericano, ya que, dadas las características de esta corriente literaria, es uno de los contenidos menos accesibles para los estudiantes por la lejanía temporal y por la exagerada ornamentación en el uso del lenguaje. Asimismo, la fuerza emotiva del género lírico sumada a la etapa de vida por la cual están pasando los estudiantes, la adolescencia, genera mayor interés y permite que la lectura trascienda el aula porque toca su sensibilidad.

Para responder a dicha pregunta esta tesis presenta una propuesta didáctica para promover el aprendizaje significativo de la comprensión lectora de textos literarios líricos del barroco español e hispanoamericano; la tesis está compuesta de tres capítulos: marco teórico-contextual, marco psicopedagógico y marco propositivo.

En el primer capítulo se presenta de manera general la historia de la institución en la que se desarrolló la presente propuesta didáctica, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF), pues está dirigida a estudiantes de este nivel educativo; se exponen también los elementos más importantes de su Proyecto Educativo, haciendo particular énfasis en en la asignatura de Lengua y Literatura II ya que es en ese curso en donde se enmarca la propuesta; asimismo, se aborda el concepto de comprensión lectora y algunos elementos de teoría literaria.

El segundo capítulo es el marco psicopedagógico, en el que se presenta el enfoque

psicopedagógico del constructivismo y del aprendizaje significativo ya que es parte fundamental de la propuesta elaborar estrategias de enseñanza que promuevan este tipo de aprendizaje; en ese sentido, se exponen estrategias de enseñanza de acuerdo al enfoque constructivista y estrategias de comprensión lectora.

El tercer capítulo es el marco propositivo el cual está dividido en tres partes: en la primera se presentan los objetivos de la propuesta; en la segunda se muestra el desarrollo de las estrategias de enseñanza a través de ocho lecciones que generan un aprendizaje significativo de la comprensión lectora de textos literarios líricos del barroco español e hispanoamericano en los estudiantes de educación media superior, asimismo, en este capítulo se muestran las evidencias de la aplicación de las mismas a los estudiantes de la asignatura Lengua y Literatura II del plantel “Vasco de Quiroga” Álvaro Obregón II del IEMSDF; finalmente, en la tercera parte se exponen los hallazgos de la aplicación de dichas estrategias.

En síntesis, este trabajo presenta una propuesta para el aprendizaje significativo de la comprensión de textos literarios líricos del barroco español e hispanoamericano que puede ser un apoyo para los profesores de Lengua y Literatura del IEMSDF y para cualquier profesor del nivel medio superior del área de literatura que esté interesado en ayudar a sus estudiantes a comprender textos literarios líricos de barroco, pero sobre todo, que esté interesado en guiar a sus estudiantes a que construyan su propio conocimiento y gusto por la literatura, a fin de promover en ellos un aprendizaje real y permanente.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

En este capítulo se presenta el marco teórico-contextual con el propósito de situar la propuesta didáctica. Dicha propuesta se desarrolló en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, por ello, se expone una breve historia del IEMSDF, los elementos fundamentales de su Proyecto Educativo y de la asignatura de Lengua y Literatura II, a fin de ubicar las estrategias elaboradas en un momento determinado del proceso de enseñanza aprendizaje; finalmente, se define el concepto de comprensión lectora y de los elementos necesarios de teoría literaria sobre lírica y barroco.

1.1 CONTEXTO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL

Después de haber estado bajo el yugo de la audiencia, del virrey o del gobierno federal, finalmente en el año 2007, el Gobierno del Distrito Federal (GDF) logró crear instituciones como la Secretaría de Educación (SE) del GDF, con la finalidad de responder a las necesidades de la población que no tenía suficientes oportunidades de ingresar a la educación media superior ni superior. Como antecedente a la creación de dicha Secretaría, a finales del siglo XX y principios del XXI, el Gobierno del Distrito Federal pudo establecer instituciones académicas propias las cuales estaban constituidas por dieciséis preparatorias, administradas por el IEMSDF, con las que por primera vez la Ciudad de México asumió la dirección de su propio sistema de educación media superior, y también de la educación superior con la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) (Gonzalbo, 2012, 535).

Es justamente en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal donde la presente propuesta fue desarrollada, por ello, es importante hacer un breve recuento de su historia a fin de resaltar los más relevante del devenir del IEMSDF.

DEVENIR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL

Años	Hechos Relevantes
Octubre de 1998-1999	El gobierno de la Ciudad de México acordó con organizaciones populares de la Delegación Iztapalapa detener la construcción de una cárcel de mediana seguridad y crear una preparatoria. El ingeniero Manuel Pérez Rocha materializó la propuesta y creó el Modelo Educativo que se desarrollaría. De esta manera surge la preparatoria <i>Iztapalapa I</i> (<i>Memoria. Origen de un proyecto educativo, 2006, 29-33</i>).
30 de marzo del 2000	Fue emitido el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal y la Matemática María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo quedó a cargo de la Dirección General del Instituto (Gaceta Oficial del DF, http://www.iems.edu.mx/descargar-f7b370ce1e8e41cbe09bf6ff60dc3d57.pdf , 5 septiembre 2015).
2002	El IEMSDF comenzó a crear su identidad, para ello, diseñó su logotipo con base en el código Mendocino; el logotipo contiene elementos icónicos que en la cultura náhuatl representan al Calmecac y a la palabra, los cuales están unidos sobre una línea sólida que representa la razón de ser del instituto (<i>Memoria. Origen de un proyecto educativo, 2006, 11; Boletiem, 16</i>).
2003-2004	El GDF firma un convenio de colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México para impartir un Diplomado a los aspirantes a profesor del IEMSDF. Se concluye la construcción de 15 planteles más, en catorce delegaciones del Distrito Federal, como parte del proyecto educativo del entonces Jefe de Gobierno, el Licenciado Andrés Manuel López Obrador. (<i>Memoria. Origen de un proyecto educativo, 2006, 10-12</i>).
2008-2010	El Jefe de Gobierno, Marcelo Ebrard Casaubón, amplió la cobertura del bachillerato a través del inicio de los trabajos académicos del IEMSDF en cuatro planteles más: Álvaro Obregón 2, Iztapalapa 3, Iztapalapa 4 y Venustiano Carranza (www.educacion.df.gob.mx/docs/Informe_SEDF_2010_2011.pdf , 16 marzo 2016).
2016	Este Proyecto Educativo sigue cumpliendo con su objetivo de ofrecer educación media superior a la población más vulnerable de la Ciudad de México.

Desde sus orígenes el Proyecto Educativo del IEMSDF ha sido objeto de profundas críticas sociales, pues a partir de que Andrés Manuel López Obrador, el entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, anunció que el Proyecto de la Preparatoria de Iztapalapa 1 se expandiría a 15 preparatorias más, el golpeteo político inició. Los medios de comunicación, principalmente la prensa escrita, fue la encargada de decir que lo único que estaba haciendo el Jefe de Gobierno era crear las preparatorias para formar “cuadros perredistas”, argumentando que en ese momento la izquierda en la Ciudad quería asegurar el voto de los capitalinos jóvenes. A pesar de las críticas, López Obrador siguió adelante con la meta de crear las preparatorias (llamadas por la gente las “pejeprepas”, aludiendo al sobrenombre de AMLO) y las creó; con apoyo de académicos destacados como la Dra. Raquel Sosa Elízaga, entonces Secretaria de Cultura del DF, la Matemática María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, primera Directora General del IEMSDF y el Ingeniero Manuel Pérez Rocha, quien se encargó de desarrollar el Proyecto Educativo de la Preparatoria Iztapalapa 1 el cual se replicaría en las ahora 16 preparatorias, la meta fue concretada y el proyecto concluido. Las 16 preparatorias quedaron distribuidas por toda la ciudad, desde Milpa Alta hasta la delegación Gustavo A. Madero, pasando por Iztapalapa, Miguel Hidalgo y otras, con excepción de la delegación Benito Juárez, el Distrito Federal tuvo un nuevo sistema de bachillerato.

Durante la administración de López Obrador el Gobierno de la Ciudad invirtió suficiente tiempo y recursos para su fortalecimiento, compró terrenos, construyó los planteles y los acondicionó con todo lo necesario para la actividad académica: aulas, cubículos de estudio, computadoras, mobiliario, bibliotecas, laboratorios, equipos audiovisuales y un largo etcétera, fue una época dorada pues no hubo carencias materiales. Hacia el año 2002, personal administrativo, profesores (pagados por honorarios) y estudiantes, comenzaron a habitar los planteles conforme se iban terminando de construir, y el sistema de bachillerato del DF comenzó a dar cabida a más y más estudiantes.

En esa etapa el gobierno capitalino también invirtió en la formación de profesores para el nuevo Modelo Educativo del IEMSDF, quienes recibieron formación en Cursos-Talleres impartidos por la UNAM a través del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los profesores que en esos años ingresaron al IEMSDF (después de un largo proceso de selección que llegó a durar hasta seis meses), quienes fueron formados en esos cursos, recibieron

excelentes herramientas para comenzar a trabajar en el Modelo Educativo y asumieron la visión de la educación que les fue propuesta, adoptaron la visión de la educación media superior como un proyecto de vida.

No obstante lo anterior, cuando terminó la gestión de López Obrador las cosas cambiaron radicalmente, el idílico sueño de un nuevo bachillerato para todos los jóvenes marginados de la ciudad terminó, la edad dorada del IEMSDF concluyó. Por un lado, continuaron las furiosas críticas de la prensa respecto a que al interior de las preparatorias lo único que se hacía era proselitismo político, aunque eso nunca fue así ni ha sido así, en realidad la labor fue y ha sido totalmente académica, los profesores impartían e imparten aún los programas que corresponden y nunca se les pidió ni se les ha pedido, hasta la fecha, hacer proselitismo político en favor de ningún partido o persona. Por otra parte, cuando llegó a la Jefatura del Gobierno del DF Marcelo Ebrard Casaubón la Directora General del IEMSDF decidió renunciar a la Dirección General del IEMSDF, entre otras cosas, porque el nuevo Jefe de Gobierno quería que los estudiantes del instituto llenaran lugares vacíos en sus eventos políticos.

La renuncia de la Matemática María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo a su cargo de fue uno de los primeros golpes duros a los cimientos del IEMSDF, pues ya sin dirección y guía académica, el IEMSDF quedó a expensas de la burda y soez política de la llamada “izquierda” en la ciudad. Con la administración de Ebrard Casaubón inició una época lamentable en el IEMSDF, pues él eligió para la Dirección General del instituto a un personaje singular, un exfuncionario de la delegación Tláhuac, Juventino Ramos Rosas, quien sin tener ninguna experiencia ni formación docente ignoró todos los principios del Modelo Educativo al avalar a una Dirección Académica perdida, desorientada y carente de objetivos y metas, lo que originó que el profesorado comenzara a perder la identidad del ser docente en el IEMSDF, pues los proyectos de la Dirección Académica parecían más ocurrencias de las autoridades que una proyección de acciones encaminadas a la detección de necesidades reales de capacitación para el personal docente y de fortalecimiento del Modelo Educativo en beneficio de los estudiantes.

El mayor desprestigio para la institución tuvo lugar cuando salió a la luz la noticia de que Juventino Ramos Rosas, el Director General, no tenía un título profesional como lo había ostentado, es decir, no era Licenciado con lo cual violaba la Ley de Creación del IEMSDF en

donde se menciona que para llegar a ser Director General de la institución es necesario tener al menos el nivel académico de licenciatura. Sumado a esto, la falta de recursos en el IEMSDF ya era evidente, pues en las preparatorias comenzaba a escasear todo, era obvio el abandono presupuestal, además, mientras los nuevos planteles tenían necesidad de absolutamente todo (incluyendo el inmueble en sí), el Jefe de Gobierno anunciaba con bombo y platillo su programa de becas *Prepa Sí* para todos los estudiantes de bachillerato de la ciudad.

La falta de atención y el abandono de los planteles no concluyó con la administración de Marcelo Ebrard, continuó también con el siguiente Jefe de Gobierno, Miguel Ángel Mancera, al grado de que con fecha del 15 de octubre de 2015 la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal expidió al IEMSDF la Recomendación 12/2015 por la afectación al derecho a la educación por la inconclusa construcción de los planteles Álvaro Obregón 2, Iztapalapa 3, Iztapalapa 4 y Venustiano Carranza del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, bajo el argumento de que ello impide su adecuado funcionamiento conforme al proyecto educativo; en esta Recomendación se solicita a las autoridades competentes la conclusión de la construcción y el equipamiento de dichos planteles a fin de terminar con la violación al derecho humano de la educación que tienen los jóvenes de acuerdo al propio Modelo Educativo del IEMS, a la Ley de Educación del DF.

Finalmente, al hacer un balance de los quince años de este Modelo Educativo es importante señalar que a pesar de todos los problemas políticos en los que se ha visto inmerso, el IEMSDF ha logrado hacer aportaciones a la educación de los jóvenes de la Ciudad de México, pero también ha tenido errores que son necesarios mejorar. Al respecto se señalan algunos puntos de vista.

Por un lado, el ingreso de los aspirantes sin ningún examen de admisión, lo cual es uno de los elementos más polémicos del Modelo Educativo, ha dado la oportunidad a jóvenes, e incluso a adultos, de acceder a la educación media superior; pues muchos de los alumnos que entran al concurso de selección e ingresan al IEMSDF tienen en su certificado de secundaria promedios de entre 6 y 7; asimismo, quienes de ellos presentaron el examen del COMIPEMS, no lograron obtener en él el puntaje necesario para ingresar a otras opciones educativas (ENP, IPN, CCH, etc.), y no sólo no alcanzaron los puntos requeridos sino que su puntaje es de menos de 40 respuestas correctas; sumado a ello, estos jóvenes

no tienen hábitos de estudio y carecen de habilidades y conocimientos que podríamos llamar básicos (en algunos casos no saben escribir correctamente su nombre ni saben las tablas de multiplicar, por ejemplo).

Considerando lo anterior, es entonces evidente que los estudiantes que llegan al IEMSDF, en su mayoría ingresan a esta institución educativa porque no lograron cumplir con los estándares de una prueba como la del COMIPEMS que es una evaluación que por necesidades de cobertura forzosamente discrimina a muchos aspirantes al grado, en muchos casos, de dejarlos fuera de la educación media superior.

Por otra parte, mucho se ha atacado al IEMSDF de manera política al hablar de que “las peje prepas” (nombre dado a los planteles del IEMSDF haciendo alusión al conocido apodo del ex Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador “El Peje”, quien promovió su edificación y fortalecimiento) son un producto del populismo de Andrés Manuel López Obrador, quien a través de ellas manipuló y brindó proteccionismo a los jóvenes de la ciudad que han estudiado en sus aulas. Sin embargo, el término de populista es muy vago, pues ha sido utilizado para referirse a experiencias tan diferentes como el populismo ruso, el peronismo, el populismo norteamericano o, en México, al PRI en la época de Lázaro Cárdenas; si nos apegamos al significado con el que se acuñó este término en la sociología política para explicar la experiencias de años entre 1930 y 1940 en Brasil, Argentina o México, este se refiere a las “fórmulas políticas por las cuales el pueblo (...) es fuente de inspiración y objeto constante de referencia” (Bobbio, citado por Johansson, 2009). Esta definición implica, en palabras de Steven Johansson, más que una doctrina acabada un “síndrome” el cual presenta características particulares como: el referirse al pueblo en general sin hacer diferencias de clases sociales, la presencia de un líder carismático que representa la voluntad del pueblo, un nacionalismo que ve como enemigos del pueblo a las élites que se alejan de los auténticos valores de él, favorece la movilización de las masas en favor del progreso industrial y económico, desprecia las formulas ideológicas, es reformista y conciliador (Johansson, 2009, 17).

En el sentido de lo anterior, podría afirmar que, aunque el IEMSDF ha sido atacado por desarrollarse bajo el “amparo” del populismo de AMLO, la realidad es que el IEMSDF inició como un sistema educativo que se acerca a los valores del pueblo mexicano en cuya Constitución se enarbolan los derechos a la educación; es decir, más allá de los ataques

políticos para desacreditar a quien, en su momento, era la figura política más importante de la ciudad (y el blanco de ataques de la élite política que iba en camino de una elección presidencial en el 2006, quienes además buscaban reacciones de miedo colectivo entre ciertos sectores del electorado), el IEMSDF comenzó sus labores educativas para abatir la falta de educación media superior en la ciudad, labor que ha seguido haciendo a lo largo de sus quince años de vida, a pesar de haberse convertido en el botín político de quienes llamándose de izquierda han gobernado la ciudad después de López Obrador.

Ahora bien, algunos también han dicho que los jóvenes que estudian en el IEMSDF son manipulados en favor de la ideología perredista o izquierdista, sin embargo, no es así, en las aulas del IEMSDF se concreta el derecho a la educación que establece la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, ahí la labor educativa está viva, es dinámica y ardua.

Por todo ese trabajo titánico, el cual puede verse y valorarse en los egresados del IEMSDF, se afirma que verdaderamente el IEMSDF fue y es un acierto; aunque, si bien ha sido el botín político del PRD en la ciudad, también ha logrado a pesar de todo, y de todos, cumplir con educar a los jóvenes de la ciudad, con sus propios tiempos totalmente distintos a los de otros sistemas de bachillerato (ENP, IPN, CCH, etc.) ya que nuestros estudiantes en su gran mayoría tardan más en egresar, pero cuando lo hacen demuestran que han adquirido conocimientos y desarrollado habilidades y actitudes que no habían desarrollado en los nueve años anteriores a este nivel educativo.

Ahora bien, esto último lleva al tema del egreso, el cual es uno de los blancos de ataque hacia el IEMSDF; de acuerdo a cifras del propio instituto en 2013 se estima que el egreso, es decir, la eficiencia terminal de los estudiantes del instituto es del 8% (IEMSDF citado por Gutiérrez, 2015, 1), pues de 173,139 estudiantes que ingresaron al IEMSDF hasta el 2013 sólo egresaron 14,671. Aunque la cifra es escandalosa, como docente del IEMSDF desde hace más de 10 años, se debe señalar que desde la experiencia esa cifra tiene su razón de ser en varios factores. Por un lado, el rezago académico de los estudiantes que ingresan a la institución, de lo cual he hablado en párrafos anteriores; por otra parte, existen serias problemáticas sociales, económicas y de salud de los jóvenes las cuales repercuten de manera importante en su desarrollo académico, como son: violencia intrafamiliar, vandalismo, bajos recursos económicos, embarazo adolescente, drogadicción y desnutrición, por mencionar los más comunes.

Aunado a lo anterior, se agrega el problema administrativo, el cual es uno de los factores que más influyen en este bajo egreso del que se ha hablado. Ejemplo de ello es la negligencia en el trabajo de los Subdirectores de Coordinación de los planteles del IEMSDF la cual repercute de manera muy negativa en el avance académico de los jóvenes; pues entre las obligaciones de los Subdirectores está la de hacer los horarios de clase antes del inicio de cada semestre, en ellos deben de considerar varios factores tanto laborales como académicos (prestaciones que estén ejerciendo los profesores, número de maestros por academia, necesidad de grupos y de asignaturas de acuerdo al avance de los estudiantes, etc.). Sin embargo, esta labor no se hace de manera eficiente por lo que al momento de la inscripción los horarios se empalman, no son suficientes ni acordes a las necesidades académicas y eso genera que muchos jóvenes que deben materias y asisten a la escuela de manera regular sólo tengan la oportunidad de inscribir una o dos materias y con ello rezagarse cada semestre más y más. A ello, se agrega la falta de normatividad y heterogeneidad en el proceso de inscripción del IEMSDF, pues cada Subdirector realiza el proceso de inscripción a su manera, es decir, aunque sí hay un calendario específico para la inscripción, en cada plantel las inscripciones se hacen de maneras muy diferentes.

Asimismo, los Subdirectores de Coordinación por normatividad presiden la Comisión Evaluadora, que es el órgano institucional que cumple la función de dar seguimiento y cumplimiento al proceso de certificación por el cual los estudiantes registran y presentan su Problema eje a fin de recibir su certificado de bachillerato, no obstante, existen planteles en que el Subdirector de Coordinación del plantel, por alguna razón quizá de índole político, no convoca en tiempo y forma a dicha comisión, situación sumamente grave ya que es a través de sus trabajos que se fortalece el egreso.

Finalmente, la tutoría, en sus dos ámbitos que son la asesoría académica y el seguimiento y el acompañamiento, que se trabaja en este Modelo Educativo, permite ayudar de manera personalizada a los estudiantes quienes, como he señalado, tienen muchas necesidades académicas (sin sumar otras muchas problemáticas) por lo cual requieren de mayor guía para desarrollarse en los tres ámbitos de formación del Proyecto Educativo, a saber: crítica, científica y humanística.

La tutoría es un acierto más del IEMSDF, no obstante, le ha faltado a la institución hacer una labor de capacitación docente constante cuyo propósito principal sea fortalecer

este pilar fundamental de su Modelo Educativo.

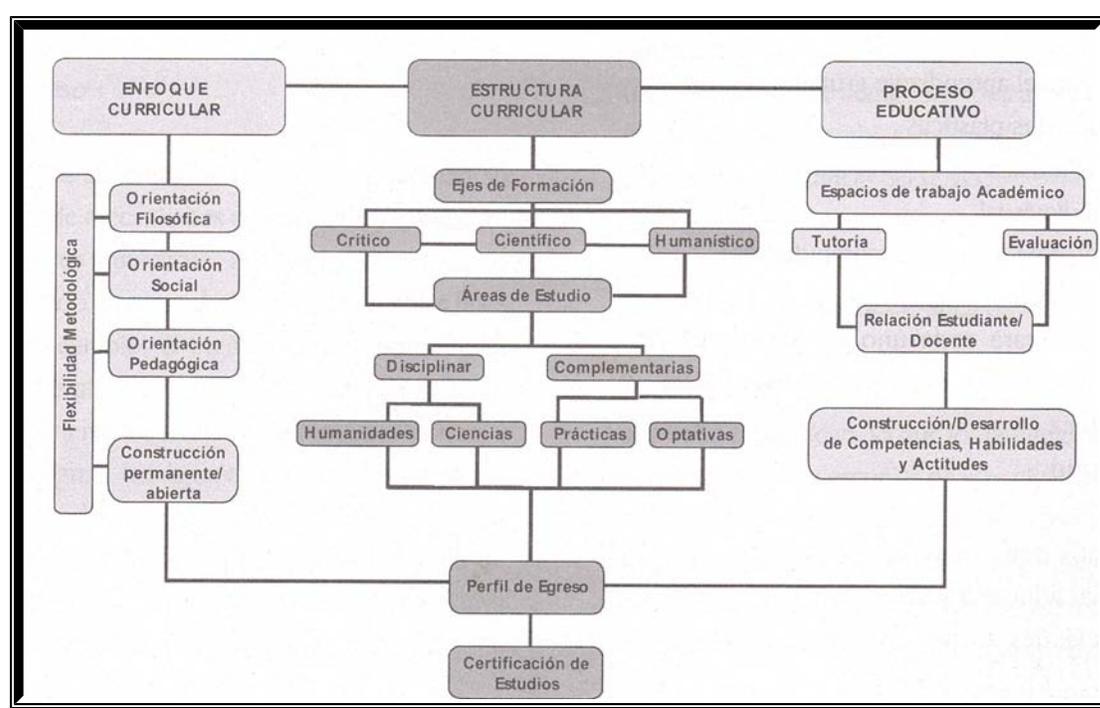
En conclusión, el IEMSDF en estos quince años de vida ha dado educación a aquellos estudiantes que no tuvieron cabida en otra institución por no lograr los estándares de una prueba realizada a través de la COMIPEMS, la cual les da acceso o no al bachillerato. Asimismo, ha albergado en sus aulas a personas que en algún momento de su vida dejaron de estudiar pero por necesidades o metas personales han decidido concluir la preparatoria. Junto con ello el IEMSDF ha sido blanco de diversos ataques políticos, el último de ellos ha sido el de politizar los resultados de su Modelo Educativo diciendo que las “prepas” de López Obrador o “pejeprepas” no han funcionado, pues sólo egresan al 8% de sus estudiantes por lo cual es necesario, no sólo revisar ese Proyecto Educativo, sino hacer otro nuevo. Es interesante ver que al parecer el nuevo ataque político viene a hora desde la misma Jefatura de Gobierno, pues Miguel Ángel Mancera en lugar de apoyar y fortalecer al IEMSDF como parte fundamental del Sistema de Bachillerato de la Ciudad, creó sus propias “prepas”, las cuales tienen su sede en el Teatro del pueblo con el nombre de Bachillerato Universitario del Centro, este nuevo sistema de bachillerato ofrece a los jóvenes concluir su educación media superior como técnicos al amparo de una certificación de la Universidad Iberoamericana, quien los capacitará en áreas como turismo, computación e inglés. Es importante señalar que la primera generación de estudiantes que ingresó a este nuevo sistema de bachillerato, a mediados del año 2015, está conformada sólo por 400 jóvenes (<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/df/2015/10/29/inaugura-mancera-preparatoria-teatro-del-pueblo>, 22 enero 2016), cifra que de ninguna manera cubre la necesidad de la educación media superior en la ciudad de México (sólo al examen de la Comipems 2015 se inscribieron 317,193 aspirantes, <http://www.comipems.org.mx> 18 septiembre, 2015). Será muy interesante ver dentro de tres años el número de estudiantes egresados de este nuevo sistema, para así poder confrontar realmente la eficiencia terminal de las “prepas” de AMLO vs. las “prepas” de Mancera y así darle honor a quien honor merezca; aunque a decir verdad en esta lucha política los únicos que han perdido son los jóvenes de la ciudad quienes cada año compiten por lograr obtener, ya sea por examen o por sorteo, un lugar en la educación media superior.

1.2 PROYECTO EDUCATIVO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL

A partir del hecho de que las estrategias didácticas que se presentan en el último capítulo fueron aplicadas a estudiantes del IEMSDF, se exponen en los siguientes apartados los elementos más importantes que conforman el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

A) FUNDAMENTACIÓN

El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato de Gobierno del Distrito Federal está compuesto de tres estructuras, a saber: enfoque curricular, estructura curricular y proceso educativo; las cuales contienen los elementos sustantivos que propician la formación de los estudiantes con miras al perfil de egreso y a la certificación de sus estudios, lo cual queda esquematizado de la siguiente manera:



Fuente: *Proyecto educativo*, 2006, 12.

B) ENFOQUE CURRICULAR

Antes de exponer el enfoque y estructura curricular del Proyecto Educativo del IEMSDF, es necesario revisar brevemente el concepto de currículum (Citado por Franco de Machado, 1998, 19):

- Currículum es la suma total de todas las experiencias planeadas del aprendizaje, del impacto de todos los recursos de la comunidad, ya sean naturales o hechos por el hombre, en ese aprendizaje.
- Entendemos por currículum el conjunto de elementos que, en una u otra forma, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así que planes, programas, actividades, material didáctico, edificios, mobiliario escolar, ambiente y relación profesor alumno constituyen elementos de ese conjunto.
- Currículum es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.
- Currículum es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar a la niñez y a la juventud, enseñándoles a pensar y actuar en grupo.
- Currículum es un plan para el aprendizaje. Por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo.
- Currículum es el plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno.

Todas estas definiciones coinciden en que a través del currículum se pretende lograr algo en los actores del proceso educativo, principalmente en el “quien” del proceso, coinciden también en que los “recursos” aprovechables son importantes. Sumado a lo anterior, existe una dicotomía “proceso-producto”; respecto al proceso indica permanencia estructural, mientras que el producto refiere un resultado provisional; sin embargo, ambas visiones tienen su importancia, pues deben existir logros fragmentados por grados, y logros globales por etapas (Picardo, 2005, 59).

Asimismo, debe considerarse que en el diseño y en la administración del currículum hay 5 aspectos que lo condicionan, como son: lo social; lo histórico; lo económico; lo

filosófico; y lo científico. De igual manera los enfoques curriculares parten de tres condiciones primordiales que son: la Visión Antropológica; la Visión de Ciudadano; y la Teoría Epistemológica del Aprendizaje.

Ahora bien, el *Proyecto educativo* (2006) explica el enfoque curricular del Proyecto Educativo del IEMS-DF, es decir, presenta las visiones antes mencionadas (la antropológica, la del ciudadano y la epistemológica) al establecer distintas orientaciones: filosófica, social y pedagógica; las cuales en su conjunto fundamentan, tanto la estructura curricular del proyecto, como sus procesos educativos, ellas se definen de la siguiente manera:

ORIENTACIÓN FILOSÓFICA: la educación debe orientarse a promover la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo y sobre los otros, con quienes convive, a fin de propiciar que estos mismos sujetos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata (*Proyecto educativo*, 2006, 13-15).

ORIENTACIÓN SOCIAL: plantea que la educación debe propiciar una formación cuyos ámbitos de desarrollo académico, de construcción de identidad, y de pertenencia, le permitan a los estudiantes trascender su propia formación escolar, lo cual implica situar a la escuela como el espacio que promueve la participación e intervención de los sujetos para que asuman los retos que el mundo actual presenta a los sujetos de cualquier colectividad (*Proyecto educativo*, 2006, 15-17).

ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA: como bachillerato propedéutico, propicia en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencia y valores que les permite continuar al nivel superior, o si no es el caso, les da elementos para desarrollar proyectos básicos que coadyuven en la solución de problemas en su comunidad. En esta orientación se considera al estudiante como un sujeto que pertenece a un medio social que posee un bagaje cultural que le permite manifestar sus potencialidades y limitaciones en la convivencia con sus pares (*Proyecto educativo*, 2006, 17-21).

C) ESTRUCTURA CURRICULAR

Antes de señalar la estructura curricular del Proyecto Educativo del IEMSDF, nuevamente es necesario revisar este concepto. Autores como Escobar y Balmore (Picardo Joao, 2005, 60) han señalado que la estructura de un currículum queda definida por las relaciones entre los elementos curriculares como son: los objetivos, contenidos, actividades, evaluación, etc; en

ese sentido, hay muchas posibilidades para establecer estas relaciones, sobre todo, al considerar los criterios siguientes: alcance del currículum, lo cual implica amplitud y profundidad de contenidos de aprendizajes; secuencia, que incluye orden de tratamiento de contenidos; continuidad, que abarca despliegue y enlace; y finalmente, la integración, entendida como la relación entre diversos aprendizajes (Picardo, 2005, 60). Aunado a lo anterior, existen entonces los siguientes tipos de Currículum: los organizados por materias o disciplinas, los organizado por grandes temas y el que está centrado en el estudiante.

A pesar de estas modalidades distintas, las teorías actuales indican que el proceso curricular debe ser “abierto, dinámico y participativo”, por múltiples razones, entre ellas: la caducidad y vertiginosidad de los conocimientos, y la heterogeneidad grupal y social (Picardo, 2005, 60).

Ahora bien, considerando lo anterior, y para darle un marco curricular al Proyecto Educativo del IEMSDF, se retoma lo que él mismo plantea al afirmar en un lugar central está el estudiante, ya que es él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura en la medida en que va transformándose como el sujeto de su propio aprendizaje; en ese mismo sentido el Proyecto Educativo (*Proyecto Educativo*, 2006, 5) establece que durante este proceso, el estudiante construye experiencias de convivencia más significativas las cuales le permiten su emancipación y desarrollo personal, académico y social.

Para ello, en la organización y en la formación que el IEMSDF imparte están considerados tres ejes de formación (*Proyecto Educativo*, 2006, 25-31):

- **Formación crítica:** actitud crítica; dominio del campo u objeto de la crítica; capacidad y hábito de vigilancia epistemológica; capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural; capacidad y hábito de contextualización histórico-social.
- **Formación científica:** actitud científica; cultura científica general; conocimiento sólido de algunas ciencias particulares; capacitación para la investigación científica.
- **Formación humanística:** actitud y conocimientos axiológicos; conciencia humanística (histórica y social); conciencia moral; disposición y capacidad de actuación moral; sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas; capacidad de expresión artística; capacidad de interacción social eficaz y responsable; capacidad de expresión oral y escrita; hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.

Asimismo, el Proyecto Educativo le da a la educación una significación social muy importante, lo cual implica establecer “un vínculo entre el aprendizaje y la transformación de la realidad social, principalmente en los más desfavorecidos” (*Proyecto educativo*, 2006, 5-6).



Egresados del Plantel “Josefa Ortiz de Dominguez” en la delegación Cuajimalpa, 2011.
(Fotografía propia).

D) PROCESO EDUCATIVO

Una parte fundamental de Proyecto Educativo es la relación entre estudiante y docente. Hasta el momento se ha hablado del estudiante como la figura central del proyecto, sin embargo, también es importante señalar algunos aspectos de la labor que realizan los profesores en el IEMSDF. Entre las funciones del profesor en este Proyecto Educativo están las siguientes: trabajar arduamente con los estudiantes en la asignatura que imparte; dar seguimiento y acompañamiento a sus tutorados; trabajar de manera colegiada con su Academia, la cual está conformada por todos los profesores del mismo plantel que imparten determinada asignatura; realizar la planeación académica personal y como academia; hacer y dirigir trabajos de investigación; y ocuparse de su propia formación y desarrollo como docente. A causa de esto en el Proyecto Educativo del IEMSDF a los profesores se les llama Docente Tutor e Investigador (DTI).

En síntesis, el DTI es un profesional en cualquiera de las siguientes áreas: artes plásticas, biología, filosofía, física, literatura, matemáticas, historia y química; planea y

desarrolla trabajo grupal, horas de estudio, asesoría y tutorías para los estudiantes; asimismo, evalúa los aprendizajes y registra puntualmente el seguimiento y acompañamiento que hace de sus tutorados; dirige los proyectos de investigación para la certificación, los Problemas Eje, y también es revisor de los mismos. Pero más allá de esto, el papel del DTI es convocar al saber en los distintos espacios de trabajo académico, y de manera respetuosa motivar a los estudiantes a que se acerquen a él. El DTI en el Modelo Educativo no conduce el aprendizaje, antes bien, acompaña al estudiante en su transcurso hacia el saber propiciando en él el desarrollo de diversas competencias, además el DTI presta atención especial en todo momento para detectar las problemáticas de cualquier tipo (académicas, personales, económicas, de salud, etc.) ante las cuales el estudiante podría correr el riesgo de abandonar sus estudios, y lo hace con la finalidad de motivarlo y animarlo a seguir adelante y concluir el bachillerato.

Por todo esto, el DTI es de tiempo completo ya que su labor es ardua y exigente, pues más allá de las actividades académicas con los estudiantes, el DTI, en el mayor y mejor de los casos, asume su tarea como parte esencial de su vida, esto permite que se considere en menor medida especialista en su disciplina, cuya meta se limita a enseñar su saber, y se mire a sí mismo como un sujeto competente, reflexivo y responsable de promover aprendizajes significativos. Asimismo, el proyecto educativo demanda de los DTI el diseño de estrategias de enseñanza, propiciar estrategias de aprendizaje, documentar y sistematizar el desarrollo de saberes diversos que se vayan construyendo en cada disciplina, con el fin de retroalimentar, reorientar y fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes (*Proyecto educativo*, 2006, 44-46).

FUNCIONES DEL DTI EN EL MODELO EDUCATIVO DEL IEMS-DF

DTI	DOCENTE TUTOR INVESTIGADOR
DOCENTE	Profesional de una disciplina que promueve aprendizajes significativos.
INVESTIGADOR	Elabora investigaciones para mejorar su labor académica. Guía la investigación del los Problemas Eje. Revisa los Problemas Eje.
TUTOR	Da asesoría académica a sus estudiantes. Da seguimiento y acompañamiento a sus tutorados.

En resumen, se puede afirmar que este Proyecto Educativo, también llamado Modelo Educativo promueve un proceso educativo flexible, pues es un bachillerato que ofrece atención personalizada por medio de las asesorías, el seguimiento y el acompañamiento en las tutorías; aunado a ello, los jóvenes tienen hasta 9 semestres para concluir con sus estudios (cuatro años y medio), durante este trayecto es importante resaltar que a través del trabajo del tutor con el estudiante ambos consideran y tratan de atender las diversas problemáticas que pudieran representar un factor de riesgo para el egreso del joven; pero lo más importante de este proceso educativo es que el estudiante es el centro del Modelo Educativo, el cual promueve que cada estudiante vaya desarrollándose activamente para construir su propio conocimiento.

1.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA

El programa de Lengua y Literatura del IEMSDF, el cual tiene un enfoque comunicativo, pertenece al ámbito disciplinar del área de humanidades y es de categoría obligatoria con carácter teórico, describe la lectura como una de las habilidades que deben desarrollar los estudiantes durante el transcurso de cada una de las cuatro asignaturas que componen dicho programa, la descripción de esta habilidad queda descrita a continuación (*Programas de estudio. Humanidades, 2005, 183-184*):

Lectura	<p>En tanto proceso, la lectura implica comprender e interpretar de manera fiable un texto; es decir, llegar al fondo de lo que se lee, que es a lo que llamamos comprensión, y entender la información que hay en el texto de manera que podamos discutirla con otros lectores en los mismos términos, que es a lo que llamamos “interpretación fiable”. Así, porque la comprensión se manifiesta ya entendiendo el texto como un todo, ya identificando sus dificultades formales y estructurales; ya mediante el rescate de la información sobresaliente que contenga, para generar evidencia de una “interpretación fiable”, lo mismo vale hallar conexiones entre sus partes, con otros textos y con otras experiencias, que escribirles continuaciones, encontrarles aplicaciones prácticas o examinarlos de manera crítica y valorativa.</p> <p>Se consideran objetos del proceso de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Literatura: entendida como el conjunto de obras poéticas, narrativas
----------------	--

(ficticias y testimoniales), dramáticas y ensayísticas en contraste con los textos escolares, explicativos y periodísticos.

- Los documentos de interés público: es decir, todo documento centrado en asuntos ciudadanos o de política pública, en cualquier nivel que éstos se discutan, por lo que la lista incluye todo discurso político, géneros periodísticos de opinión, anuncios de radio, televisión, panfleto impreso que cumpla al menos una de las siguientes funciones: disentir respecto a una política pública en discusión; sugerir una forma alternativa de proceder, analizar y defender una política pública en uso; definir un problema y sugerir una solución posible.
- Los documentos pragmáticos: considerados como aquellos documentos que buscan generar una acción específica del receptor, pueden adquirir forma de carta, circular, recado, nota, recomendación, curriculum, memorándum, informe, instructivo o receta. Al leerlos es imprescindible identificar la información más importante, y al elaborarlos, cuidar su planeación, redacción y presentación.

Como puede observarse, esta habilidad comprende el proceso de comprensión lectora el cual tiene dos dimensiones, la primera es la comprensión, definida como: **llegar al fondo de lo que se lee**, y esta comprensión queda manifiesta en el estudiante a través de que entiende el texto de manera integral e identifica su forma y estructura, así como la información que contiene; la segunda es la interpretación fiable, definida como: **entender la información que hay en el texto para discutirla con otros lectores en los mismos términos**, y esta interpretación fiable queda manifiesta en el estudiante al relacionar diferentes partes del texto, al encontrar la conexión con otros textos y experiencias, o al hacer un análisis crítico.

Es decir, para desarrollar la habilidad lectora en el programa de Lengua y Literatura del IEMSDF, es necesario trabajar tanto la comprensión lectora como la interpretación, en ese sentido, las aportaciones didácticas de este trabajo de grado están dirigidas básicamente a la comprensión lectora que, como expliqué, implica **llegar al fondo de lo que se lee** a través de entender la forma y el fondo del texto.

Para ello, la propuesta de esta tesis se enmarca en función de lo que establece el objetivo general de la asignatura Lengua y Literatura II: “que el estudiante desarrolle su interés por **leer, comprender** y empezar a **analizar textos**, de modo que pueda **relacionar**

sus experiencias personales con los conocimientos de lengua y literatura durante éste y el primer semestre” (*Programas de estudio. Humanidades, 2005, 191*). A partir de este objetivo general los trabajos de esta tesis se enfocaron exclusivamente en dos de las seis Líneas de trabajo de dicha asignatura: Lectura e Historia de la literatura; ya que por su naturaleza estas líneas permiten el desarrollo de la comprensión lectora. En el siguiente cuadro se especifican ambas líneas de trabajo (*Programas de estudio. Humanidades, 2005, 193-194*):

LENGUA Y LITERATURA II LÍNEAS DE TRABAJO:	ESPECIFICACIÓN SEMESTRAL DE LA LÍNEA DE TRABAJO
LECTURA	Comprensión y toma de notas sobre una serie de textos narrativos, líricos y dramáticos relacionados entre sí por un elemento común (tema, personajes, tratamiento, época, etc.) elegidos por el estudiante entre una serie de conjuntos propuestos, a partir de los cuales construirá una idea clara de lo que es una corriente literaria.
HISTORIA DE LA LITERATURA	Se ampliarán las nociones que el estudiante construyó en primer semestre fichando definiciones sencillas sobre conceptos teóricos y analíticos básicos, además de continuar con las que le permitan ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que lea. Durante el semestre se aborda la historia de la literatura Greco-Latina, Medieval, y del Siglo de Oro (Renacimiento y Barroco), para lo que es indispensable leer al menos una obra por periodo.

De acuerdo a lo anterior, la comprensión lectora en el segundo semestre de Lengua y Literatura en el IEMSDF implica para el estudiante leer, comprender, analizar y relacionar experiencias personales con textos narrativos, líricos y dramáticos con la finalidad de construir el concepto de corriente literaria. Por lo anterior, en este punto es necesario establecer el concepto de comprensión lectora que enmarca las estrategias que se presentarán.

En su importante obra, *Comprensión de la lectura*, Frank Smith (2008) plantea que la comprensión de lo que leemos es el objetivo básico de la lectura, en su análisis explica la “identificación del significado” como un sinónimo de comprensión; señala que el proceso a

través del cual el lector extrae sentido del texto no difiere de aquél por el cual identifica palabras individuales en el mismo texto, lo que es diferente con respecto a la comprensión es que el lector formula preguntas implícitas en el texto más que acerca de las letras o palabras.

Este término, identificación del significado, además enfatiza que la comprensión es un proceso activo y que el significado no reside en la estructura superficial, antes bien, el significado que cada lector comprende del texto siempre es relativo a lo que ya conoce y a lo que quiere conocer. Asimismo, un pasaje del texto puede ser percibido al menos de tres formas: como una secuencia de letras de determinado alfabeto; como una secuencia de palabras de un idioma específico, en este caso del español; o como una secuencia de significados en un cierto dominio del conocimiento o comprensión. A partir de ello, cualquier cosa que un lector perciba del texto, ya sean letras, palabras o significados, dependerá del conocimiento previo que posea y de las preguntas implícitas que esté formulando (Smith, 2008, 170).

Aunado a lo anterior, este autor señala que un lector generalmente busca el significado por encima de la identificación de las letras o palabras, y lo hace a partir de la **predicción** dentro del rango de alternativas probables; así el lector supera las limitaciones del proceso de la información del cerebro y también la ambigüedad inherente al lenguaje, de esta manera el lector puede derivar el significado directamente del texto porque tiene expectativas del significado del mismo; este proceso es tan natural y continuo como cualquier otro tipo de experiencia en nuestra vida.

Así pues, Smith afirma que la comprensión no es cuestión de asignar nombres a lo absurdo y hacer un esfuerzo por darle sentido al resultado, sino de operar todo el tiempo en el reino de la significatividad (Smith, 2008, 177). En ese sentido, **un texto es comprendido cuando las predicciones del lector reflejan las intenciones del escritor en todos los niveles**: focal y global, en los que están inmersas las expectativas de las palabras, de las oraciones, de los párrafos, de los capítulos y del libro (Smith, 2008, 183, 185). Es importante apuntar que en toda lectura no hay un límite para las predicciones que cada lector llegue a hacer en todos los niveles, lo cual es un reflejo de sus intereses personales, sus propósitos y sus expectativas; y este tipo de predicción, que es la base de la comprensión, puede llevarse a cabo en cierta cantidad de niveles intercalados de manera simultánea.

Ahora bien, el acto de la lectura depende de la situación y de la intención del lector, y

la comprensión depende de obtener respuestas a las preguntas que el lector plantee a partir de dicha situación e intención lectora, en ese sentido, lo impreso sólo tendrá sentido cuando el lector pueda relacionarlo con lo que ya conoce, y será interesante y relevante cuando pueda además relacionarlo con lo que quiera saber (Smith, 2008, 188-189).

Por su parte, Daniel Cassany al hablar de comprensión lectora señala que lo que importa es interpretar lo que transmiten las letras impresas para construir un significado nuevo en la mente a partir de los signos gráficos (1998, 197); en ese sentido, resume un modelo interactivo de comprensión lectora a partir de varios autores: Alonso y Mateos 1985, Solé 1987 y 1992, y Colomer y Camps 1991.

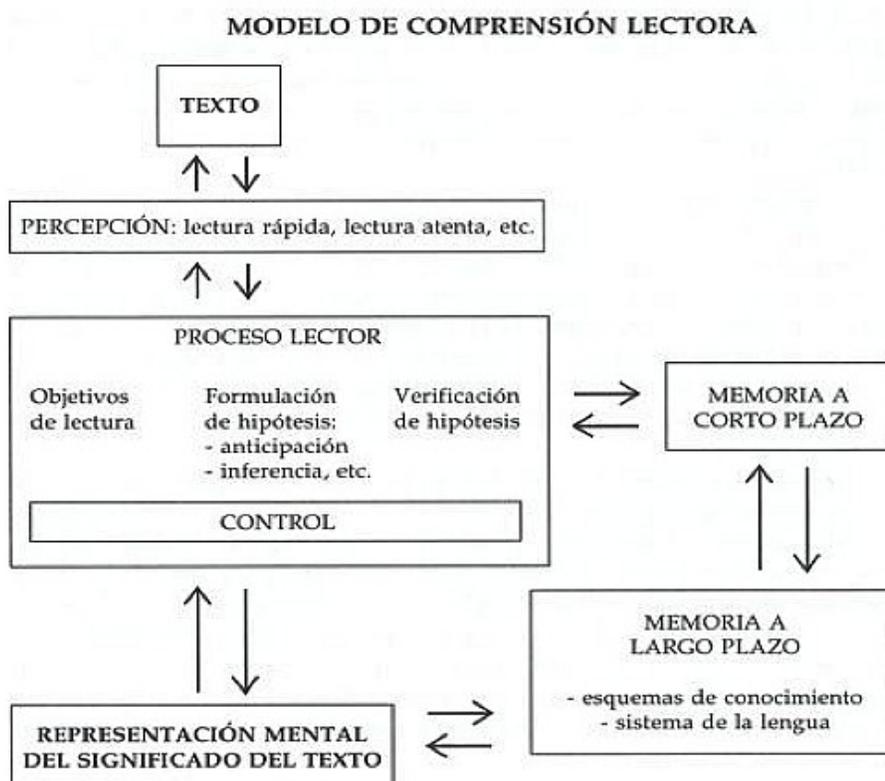
Este modelo interactivo afirma que la comprensión lectora sucede a partir de la interacción entre lo que el lector lee y los conocimientos previos que tenga sobre el tema; a ello, le sigue el proceso de formular y verificar hipótesis, lo cual es la esencia de la comprensión ya que es la interacción entre lo que ya sabe el lector y lo nuevo que va leyendo. En esa formulación de la hipótesis interviene nuevamente lo que Smith explica, la **predicción**, sólo que aquí Cassany la presenta como una de tres microhabilidades, junto con la anticipación y la inferencia. Aunado a lo anterior, el autor señala que “el proceso de formulación de hipótesis afecta a todos los niveles de la lectura: letras, palabras, frases, ideas. Las primeras letras proporcionan indicios sobre las posibles letras siguientes, del mismo modo que la estructura sintáctica de la frase limita las palabras que pueden aparecer en una posición concreta; y las primeras ideas de un párrafo o de un texto dan pistas para imaginar la continuación” (Cassany, 1998, 205).

Durante este proceso interactivo de lectura interviene la memoria a corto plazo (MCP), ya que para comprender es necesario recordar durante algunos segundos lo que leemos, por su parte, la memoria a largo plazo (MLP) nos permite almacenar por tiempo indefinido la información que nos interese, es decir, Cassany señala que al entender alguna parte del texto ésta es retenida en la MCP durante unos segundos, hasta que podemos relacionarla con otras ideas, que logran formar un concepto más general y estructurado, lo cual retenemos nuevamente en la MCP durante unos segundos, hasta se puede integrar a una unidad mayor hasta que se consigue comprender el significado total del texto.

Finalmente, este proceso interactivo termina cuando **el lector logra formar una representación en su mente de lo que ha leído en el texto, de acuerdo al objetivo con el**

que inició la lectura, es decir, si leyó para buscar ciertos argumentos, la lectura termina cuando tenga una lista mental de esos argumentos, no obstante, si leyó con el propósito de entender detalladamente el texto, el proceso terminara hasta que el lector haya construido en su mente un significado completo y estructurado del texto leído (Cassany, 1998, 206).

Este modelo interactivo queda expuesto en el siguiente esquema gráfico (Cassany, 1998, 203):



Por otra parte, Cassany (2006) también explica el concepto de comprensión lectora señalando que “*leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, 21), y a esto agrega que “aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso [...] Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por

la tradición, cómo negocian el significado según convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.” (Cassany, 2006, 24).

Como es evidente, para el autor, la comprensión lectora implica una relación más profunda entre el lector y el texto, pues el lector involucra procesos mentales y conocimientos culturales que retoman sus saberes y experiencias de la vida, en ese sentido, Cassany expone tres representaciones sobre la lectura (2006, 25-26, 32-33):

- **CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA:** Aprender a leer es una concepción lingüística pues consiste básicamente en aprender las unidades léxicas de una lengua, así como, las reglas que regulan su combinación.
- **CONCEPCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA:** Leer no es sólo en aprender las unidades y las reglas de combinación de una lengua, sino que requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender, a saber: activar el conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o replantear, etc. Los procesos cognitivos ayudan a comprender lo leído, a construir el significado de la lectura, pero no son suficientes.
- **CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL:** Leer es también una práctica cultural que está inmersa en una comunidad particular la cual posee una historia, tradiciones, hábitos y prácticas comunicativas especiales.

Para aplicar esto último al objeto de estudio de esta tesis se trabajó con sonetos de la literatura barroca española e hispanoamericana, en ese sentido, las tres concepciones que plantea Cassany son de apoyo en la comprensión lectora de estos textos, pues, en un primer momento, la comprensión lingüística es indispensable para que los estudiantes sepan el significado de las palabras de los sonetos, ya que, considerando que son del siglo XVII, hay palabras que posiblemente los estudiantes no conozcan o no reconozcan, asimismo, el uso constante del hipérbaton, por ejemplo, exige que sepan y entiendan las reglas de sintaxis a fin comprender figuras retóricas como esa. En un segundo momento, la comprensión psicolingüística apoya la activación de los conocimientos previos, las inferencias e hipótesis que permiten construir la comprensión de lo que el poema dice. Finalmente, la concepción sociocultural aporta la necesidad imperiosa de acercarse a la época histórica referida, a fin de conocer elementos de la cultura que aclaren el contexto del poema, pero además, implica

también retomar el bagaje cultural que posea cada lector.

Ahora bien, desde el punto de vista de Jorge Ruffinelli (1989) la comprensión lectora puede darse en tres niveles distintos: interpretativo, estilístico e ideológico; en otras palabras, “el texto informa, tiene estructura lingüística y expresa ideas y conceptos del autor”, lo cual se esquematiza en el siguiente cuadro (1989, 52):

	NIVEL INFORMATIVO
Responde a la pregunta ¿Qué?	La relación de los hechos (narrativa), de las palabras e imágenes (poesía), de los temas y asuntos (ensayo).
	NIVEL ESTILÍSTICO
Responde a la pregunta ¿Cómo?	El modo como se exponen los hechos (narrativa), se ordenan las palabras e imágenes (poesía), o se exponen los asuntos o temas (ensayo).
	NIVEL IDEOLÓGICO
Responde a las preguntas ¿Por qué? ¿Para qué?	La expresión de conceptos e ideas sobre la realidad (narrativa, poesía, ensayo).

A partir del hecho de que en esta tesis los textos objeto de estudio son líricos, es importante explicar la manera en que estos niveles de comprensión aplican a la poesía.

En primer término, en la poesía el nivel informativo implica reconocer temas, imágenes y sonidos, “la primera información de un poema trae aparejada, al mismo tiempo, aquello a que refiere el poema y la estructura verbal” (Ruffinelli, 1989, 58), es decir, la primera lectura de un texto lírico puede contestar preguntas como: ¿es un poema amoroso, de guerra, es una reflexión o sobre sentimientos?

En segundo término, a nivel estilístico se contestan preguntas como: ¿cuáles son características formales del poema, su metro, su rima, su sonoridad?, es decir, primero se conocerá lo que el poema expresa: actitudes, ideas y sentimientos; después se necesitará ya de un análisis que permita revelar la relación que existe entre el tema y la manera de decirlo, o sea, entre el fondo y la forma.

Finalmente, a nivel ideológico, será necesario ampliar el entendimiento de la obra a través del conocimiento de su contexto, así como, enfrentar la opinión del lector con la de figuras de autoridad.

En busca de retomar lo expuesto por los dos últimos autores, y a fin de representar de manera gráfica cómo relaciono los conceptos anteriores, presento el cuadro de la siguiente página:

	CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA	CONCEPCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA	CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL
NIVEL INFORMATIVO	<p>El lector aplica el conocimiento que tiene de las unidades léxicas y de las reglas gramaticales de una lengua.</p> <p>Esto le permite responder a la pregunta : ¿Qué dice el texto?</p>		
NIVEL ESTILÍSTICO		<p>El lector activa sus conocimientos previos, hace inferencias, formula hipótesis, etc. Estos procesos cognitivos le ayudan a comprender lo leído y a construir el significado del texto.</p> <p>Con ello puede responder las preguntas: ¿Qué significa lo que dice el texto? ¿Cómo lo dice ?</p>	
NIVEL IDELÓGICO			<p>El lector lee con la carga cultural e ideológica que posee de acuerdo al lugar en donde ha vivido.</p> <p>A partir de esa experiencia responde a las preguntas: ¿Por qué dice eso el texto? ¿Para qué lo dice?</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany, 2006, 25-26, 32-33 y Ruffinelli, 1989, 52.

Ahora bien, luego de esta revisión del proceso de la comprensión lectora, debe señalarse que las estrategias desarrolladas en este trabajo de grado están elaboradas considerando lo siguiente:

- Un texto es comprendido cuando las predicciones del lector reflejan las intenciones del escritor en todos los niveles, tanto en el focal como en el global (Smith, 2008, 183, 185).
- Un texto es comprendido cuando el lector logra formar una representación en su mente de lo que ha leído en el texto, de acuerdo al objetivo con el que inició la lectura (Cassany, 1998, 206).
- Para construir significados el lector utiliza tres representaciones: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural (Cassany, 2006, 25-26, 32-33).
- La comprensión lectora puede darse en tres niveles distintos: interpretativo, estilístico e ideológico, es decir, un texto informa, tiene estructura lingüística y expresa ideas y conceptos del autor (Ruffinelli, 1989, 52).
- La comprensión lectora en el IEMSDF tiene dos dimensiones: llegar al fondo de lo que se lee, y la interpretación fiable, es decir, entender la información que hay en el texto para discutirla con otros lectores en los mismos términos. Las aportaciones didácticas de este trabajo de grado están dirigidas básicamente a la comprensión lectora de acuerdo a la primera dimensión: llegar al fondo de lo que se lee a través de entender la forma y el fondo del texto.
- De acuerdo al objetivo general del curso Lengua y Literatura II del IEMSDF que señala que el estudiante deberá desarrollar su interés por leer, comprender y empezar a analizar textos, de modo que pueda relacionar sus experiencias personales con los conocimientos de lengua y literatura; y a las líneas de trabajo de Lectura e Historia de literatura que plantean la comprensión de una serie de textos narrativos, líricos y dramáticos, así como ampliar las nociones sobre conceptos teóricos y analíticos básicos y lo necesario para ubicar espacial y temporalmente las obras que lea de diversas corrientes literarias de la literatura Grecolatina al Barroco; para esta tesis elegí trabajar la comprensión lectora sólo con textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.

En resumen, en esta tesis, el concepto de comprensión lectora está considerado como el eje fundamental del trabajo, entendiendo como comprensión lectora un proceso mental que requiere del uso de los conocimientos lingüísticos del lector para decodificar los signos lingüísticos y rescatar la información contenida en el texto; donde además, intervienen factores como los cognitivos y perceptivos los cuales implican activar las áreas cerebrales en donde se hacen inferencias e hipótesis y, también interviene el factor sociológico pues el lector necesita evocar la cultura y experiencias con las que cuenta a fin de que pueda relacionar con ellas lo leído. Es decir, la comprensión lectora será la capacidad comunicativa que va mucho más allá del ámbito lingüístico, pues incluye el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal.

1.4 TEXTOS LITERARIOS LÍRICOS DEL BARROCO ESPAÑOL E HISPANOAMERICANO

Para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de educación media superior se eligió trabajar con textos literarios líricos (sonetos) de tres autores del barroco español e hispanoamericano: Luis de Góngora y Argote, Francisco de Quevedo y Sor Juana Inés de la Cruz; lo cual se hizo a fin de construir también el concepto de corriente literaria, siempre tomando en consideración el enfoque comunicativo del programa, es decir, privilegiando la lectura.

TEXTO LITERARIO LÍRICO

El texto literario es aquel que se crea con una intensión estética, que asume y presume la expresión artística de la lengua; el texto literario queda definido por su función lingüística, pero también por la función que cumple en la sociedad, es decir, cumple dos funciones: transmite significados y genera nuevos significados (Beristáin, 2000, 491). En palabras de Dolezel los textos literarios son “sistemas semióticos altamente organizados, de producción significativa, creativa e imaginativa” (citado por Beristáin, 2000, 492).

Lo segundo que hay que aclarar es que dentro de este tipo de textos literarios hay todo un universo de literatura que, desde la antigüedad griega hasta nuestra época, ha

tratado de ordenarse al clasificarla en géneros, los cuales, en esta historia de la crítica literaria han sido llamados géneros naturales: épico, lírico y dramático; estos géneros “responderían a la triple modalidad de emisión o actitud del emisor en la comunicación literaria (la *enunciación*, correspondiente a la lírica, la *representación*, a la dramática, y la *narración* o modalidad expresiva mixta, a la epopeya y a la novela) y a las tres maneras fundamentales de participación del receptor en esa comunicación literaria (*identificación*, o simpatía con las emociones y sentimientos del emisor -lírica-, *conmoción* trágica o cómica -dramática- y *admiración* ante lo narrado y la forma de contarlo -epopeya y novela-)” (Estébanez, 2000, 222). En otras palabras, en el género el lírico el autor enuncia o expresa sus sentimientos más íntimos y el lector puede identificarse con ellos; en el género dramático el autor representa hechos a través de sus personajes, lo cual puede ser recibido por el lector con conmoción; y en el género épico el autor narra hechos de seres reales o imaginarios ante la admiración del lector. En las palabras de Hart (citado por Beristáin, 2000, 233), basándose en Kant, la lírica se relaciona con la facultad de expresar sentimientos, la épica con la de contemplar y conocer, y el drama con la facultad de desear.

Ahora bien, en cada uno de estos géneros habitan innumerables creaciones artísticas de las que da cuenta la historia de la literatura, sin embargo, a pesar de la maravilla de todos ellos, para el diseño de la presente propuesta didáctica solamente está considerado el género lírico, llamado también poético, que a su vez también tiene su propia clasificación (Beristáin, 2000, 236):

Poesía lírica	Soneto, copla, canción, elegía, romance, balada, madrigal, etc. Se ha visto como presidida por una actitud típica que corresponde a la enunciación (reservada al poeta) que manifiesta la intimidad del sujeto de la enunciación, que es la autoexpresión de un estado de ánimo, de una emoción donde se compenetran lo objetivo y subjetivo, de un yo, de una interioridad anímica. En ella se vuelca lo que se siente.
Poesía dramática	Se funda en la imitación, es objetiva y subjetiva. Se origina en la exclamación instigadora o incitadora del público, a través de la creación de personajes.
Poesía épica	Se ha considerado derivada de los otros dos géneros. Cuenta y describe objetivamente algo que posee existencia concreta fuera del narrador/autor.

De acuerdo a lo anterior, esta tesis retomo el concepto de poesía lírica y lo uno al de texto literario para enmarcar el concepto de **texto literario lírico** que uso en la propuesta didáctica. Esta elección de poesía lírica no es arbitraria, sino que está relacionada con la propia naturaleza del género pues, en palabras de Johannes Pfeiffer (1959) puede decirse que “en el poema lírico el 'que', el contenido objetivo, con todo lo que tiene de materialidad y exterioridad, se ve absorbido por el 'cómo', por la manera como está configurado, por la forma verbal templada por el estado de ánimo; en una palabra, por el estilo” (1959, 42).

Es decir, en la poesía lírica el “que” y el “cómo”, el qué dice y el cómo lo dice, el fondo y la forma, están íntimamente ligados, por ello, su estudio permite combatir de manera eficaz la desafortunada tendencia de comprender una obra literaria sólo por su tema, en palabras de Pfeiffer, “no hay mejor manera de adiestrar la mirada y hacer ver que el contenido objetivo, como tal, no es ni vale nada en la obra poética, y que en ella lo esencial no es la materia, sino el temple que la empapa, no es la verdad exterior, sino la interior, y esto no hay mejor manera de ejemplificarlo que con la poesía lírica” (Pfeiffer, 1959, 43). En ese sentido, es importante trabajar poesía lírica con estudiantes de la educación media superior ya que ella brinda la oportunidad de sensibilizar su joven mirada hacia una de las expresiones artísticas más grandes que ha producido la humanidad.

ESTRUCTURA DE UN SONETO

Para esta tesis se eligió trabajar con sonetos porque su estructura es perfecta y permite observar con claridad elementos poéticos: la estrofa, el metro, el ritmo, la rima y las figuras retóricas; así también, la maestría con la que utilizan el lenguaje los autores de los sonetos barrocos brinda la oportunidad de apreciar el esplendor del lenguaje poético de la lengua española. En ese sentido, los siguientes párrafos exponen la estructura particular del soneto.

El soneto tiene su origen en Italia, pues los grandes poetas Dante y Petrarca fueron quienes le dieron su forma definitiva, la cual consiste en catorce versos endecasílabos distribuidos en cuatro estrofas: dos cuartetos y dos tercetos; su rima es consonante, en los cuartetos puede ser de dos clases ya sea abrazada (ABBA-ABBA) o bien alterna o cruzada (ABAB-ABAB); en los tercetos puede presentar dos o tres rimas, distribuidas en forma variable, aunque las más frecuentes han sido CDC-DCD y CDE-CDE, aquí un ejemplo de Garcilaso de la Vega el cual muestra la estructura antes expuesta y una rima abrazada en los

cuartetos y una CDE en los tercetos (Estébanez, 2000, 490):

Cuarteto	A Dafne ya los brazos le crecían	A
	y en luengos ramos vueltos se mostraban;	B
	en verdes hojas vi que se tornaban	B
	los cabellos qu'el oro escurecían:	A
Cuarteto	de áspera corteza se cubrían	A
	los tiernos miembros que aún bullendo 'staban:	B
	los blancos pies en tierra se hincaban	B
	y en torcidas raíces se volvían.	A
Terceto	Aquel que fue la causa de tal daño,	C
	a fuerza de llorar, crecer hacía	D
	este árbol, que con lágrimas regaba.	E
Terceto	¡Oh miserable estado, oh mal tamaño,	C
	que con llorarla crezca cada día	D
	la causa y la razón por que lloraba!	E

Asimismo, en el soneto frecuentemente “el poeta construye una unidad con los cuartetos frente a los tercetos. Es habitual, además, que sitúe en el primer verso de los tercetos la exhortación, el ruego, el mandato que se convierte en el núcleo del asunto del texto” (Navarro, 1995, 71). Esta estructura cerrada obliga al poeta “a ceñir su expresión a su diseño” pero a su vez le ofrece la posibilidad de “escoger entre la unidad del verso, de la estrofa, de los cuartetos y tercetos o combinarlos a su gusto” (Navarro, 1995, 75).

Este modelo clásico del soneto ha sido el más utilizado por los poetas de tiempos pasados y aún se usa en la actualidad, probablemente porque la estructura interna antes descrita facilita el desarrollo progresivo del tema del poema el cual se plantea al inicio del mismo, en los dos cuartetos y deriva hacia la solución en los tercetos (Estébanez, 2000, 490).

Así pues, la siguiente tabla describe los elementos que conforman la estructura de un soneto:

ESTROFA	<p>Dos cuartetos: en ellos debe desarrollarse el tema.</p> <p>Dos tercetos: en ellos debe desarrollarse el desenlace -una reflexión o consecuencia de lo planteado en los cuartetos (Domínguez, 2001, 406).</p>
METRO	<p>Catorce versos de arte mayor -endecasílabos en su forma clásica- (Domínguez, 2001, 406).</p>
RIMA	<p>Rima consonante: Los ocho primeros versos tienen dos rimas consonantes distintas, normalmente distribuidas de la siguiente forma: ABBA ABBA. Son posibles otras distribuciones de la rima, especialmente la que obedece al esquema ABAB ABAB. Los seis últimos versos tienen dos o tres rimas consonantes distintas de las de los ocho primeros, y su distribución es muy variada, con tal de que no haya más de dos versos seguidos con la misma rima (Domínguez, 2001, 406).</p>
RITMO	<p>División del tiempo en unidades simétricas que forman serie. Los elementos lingüísticos que constituyen factores rítmicos en el verso español son: el acento, el tono, el número de sílabas y el timbre. No siempre aparecen todos los factores rítmicos juntos (Domínguez, 2001, 344).</p> <p>“El ritmo [es] lo interior... el ritmo [es] la vibración que confiere vida” (Pfeiffer, 1959, 21).</p>
FIGURAS RETÓRICAS	<p>Expresiones que se apartan del uso gramatical común, cuyo propósito es lograr un efecto estilístico. Existen figuras de dicción, construcción y pensamiento (Beristáin, 2000, 211-214).</p>

CARACTERÍSTICAS DEL BARROCO ESPAÑOL E HISPANOAMERICANO

La corriente literaria del Barroco es en la que los sonetos elegidos fueron creados, por ello, es necesario explicar aquí las características de dicha corriente a fin de contextualizarlos.

Después del Renacimiento, el término *barroco* se usó en el lenguaje de manera despectiva para referirse a algo *extravagante* o *deforme*, ya que esta palabra, tanto en castellano (barrueco) como en portugués (barroco) significa perla irregular. No obstante, el término se traslada a las artes, primero a la música, luego a la pintura y arquitectura, para acuñarse después en las letras (Riquer de y Valverde, 2003, 85).

Como época histórica, el barroco, que abarca aproximadamente los últimos veinticinco años del siglo XVI y prácticamente todo el siglo XVII, es una época crítica que se da en Europa, no obstante, me centraré en “España, que, literariamente, es el país del Barroco por antonomasia” (Riquer de y Valverde, 2003, 87). En ese momento el país está inmerso en una crisis política, económica y social: desciende el crecimiento demográfico, la corona no puede pagar sus deudas, “todo era protocolo y etiqueta , mientras el Imperio se desangraba con los ataques de los corsarios” (Riquer de y Valverde, 2003, 88), la Contrarreforma, etc.

Después de la derrota de la Armada Invencible en 1588, los reyes españoles Austrias iniciaron su decadencia. El gran imperio que heredó Felipe III va desmoronándose por sus derrotas ante Francia y los Países Bajos, además de empobrecerse con la corrupción y los desmedidos gastos de la corte. Sin embargo, el declive real sucede bajo el reinado de Felipe IV, pues en esa época llega a su fin la hegemonía de España luego de la guerra de los Treinta Años, al establecerse la paz de los Pirineos, que da el triunfo a Francia y la coloca como la primera potencia europea. Así, mientras Francia expande su fuerza, del poderío español no queda nada durante el reinado de Carlos II (Martínez, 1995, 141).

Esta crisis política y económica aumenta la crisis social, por una lado, con ayuda de la monarquía la nobleza frena el impulso de la burguesía a fin de no perder su predominio económico ni social; por otra parte, las epidemias de peste merman a las clases más pobres, quienes ven empeorar cada vez más su nivel y calidad de vida, lo cual los lleva a emigrar a las ciudades que van llenándose de mendigos, pícaros y malhechores (Martínez, 1995, 142).

Es justo en medio de todo ello que “el formalismo de la literatura de entonces [...] surge sobre esta tensión de lujo y miseria, de espíritu de grandeza heredada y de dificultad para vivir y hablar; de religiosidad angustiada y de rigidez inquisitorial” (Riquer de y Valverde,

2003, 88-89), lo cual está reflejado en las producciones literarias de la época, como en el caso de la poesía que luce la elaboración de versos difíciles, y que además “gusta entonces especialmente de las materias de alto precio: si el verde es *esmeralda* y el azul es *zafiro*, no es sólo por el puro destello, sino porque la idea de aristocracia combina la sangre antigua con la riqueza” (Riquer de y Valverde, 2003, 89).

Así pues, de manera formal el espíritu barroco queda de manifiesto a través de un lenguaje artificioso y complejo, alejado de la sencillez y naturalidad del lenguaje renacentista, no obstante, la métrica barroca sigue utilizando las formas que introdujo Garcilaso, sigue usando silvas y tercetos encadenados y sigue predominando el soneto (Ortega, 2001, 16). De entre los autores barrocos quienes visten de gala a la poesía con sus artificios destacan en lengua española, Luis de Góngora y Argote y Francisco de Quevedo, en España, y en Hispanoamérica, Sor Juana Inés de la Cruz. Estos autores ya no buscan la imitación (*imitatio*), sino la invención (*inventio*), en ese sentido, “triunfan el artificio, la intensificación, la tendencia a los extremos, a lo extravagante, tanto en la forma como en el significado, con el único objetivo de provocar admiración (Martínez, 1995, 167). A partir de estos aspectos, tradicionalmente la crítica ha distinguido dos estilos: el conceptismo y el culteranismo, cuyas características detallo a continuación.

Por un lado, el conceptismo está representado por Francisco de Quevedo y recibe ese nombre por la importancia que los autores de esa tendencia le dan al concepto como vía de conocimiento y expresión de la realidad. Los escritores conceptistas dan a sus lectores la posibilidad de un conocimiento de las cosas a través de un haz de relaciones y correspondencias con otros objetos, percibidas en los conceptos creados por él (Estébanez, 2000, 95). Para lograr lo anterior, utilizan figuras retóricas como la comparación, la metáfora, la alegoría, la antítesis y contraste, y el paralelismo, entre otras.

Por su parte, el culteranismo está asociado con Luis de Góngora y Argote, y hace referencia al enriquecimiento del léxico y de las técnicas expresivas del lenguaje poético, no obstante, se relaciona también con el estilo oscuro y afectado, por la inclusión de expresiones extrañas al idioma y el exceso de ornamentación.

Entre los recursos estilísticos utilizados por autores de esta corriente se destacan: el uso de recursos lingüísticos que tienen influencia en la eufonía y la musicalidad del texto poético (con el uso de figuras retóricas como el hipérbaton y la aliteración, etc.); un léxico

cuidadosamente seleccionado (cultismos), la inserción de neologismos y el uso de palabras esdrújulas de origen latino; transmutación estética de la realidad a fin de lograr intensificar la capacidad de percibir los aspectos de esa realidad a través del oído (musicalidad) y la vista con el uso de palabras que resaltan la belleza, luminosidad y colorido de las cosas (adjetivación cromática); y por último, la alusión constante a referentes mitológicos (Estébanez, 2000, 113).

LÍRICA BARROCA ESPAÑOLA

Rasgos generales

CONCEPTISMO	CULTERANISMO O GONGORISMO
Hay una reflexión conceptual	Preciosismo en el lenguaje
Usa juegos de palabras	Crea imágenes cultas
Usa paradojas	Hace alusiones a la mitología clásica
	Uso de metáforas
	Uso de artificios de imágenes

Ahora bien, para hablar de Sor Juana Inés de la Cruz es necesario hablar del barroco hispanoamericano. Pues bien, en Hispanoamérica la colonización ha pasado, y el territorio conquistado sigue siendo saqueado a fin de aportar a la corona española en crisis toda la plata posible. En particular, México, “en esta época del 'virreinato de filigrana' -como dijo Alfonso Reyes-, es el área de más altura cultural y humana” (Riquer de y Valverde, 2003, 393), pero sin quedar ajeno a las crisis, a finales del siglo XVII comienza a sufrir disturbios y motines a los que seguirán la llegada de los Borbones. En esas condiciones, los poetas hispánicos también divagan en su interior con versos o buscan el formalismo barroco rebuscado e ingenioso.

Así, “el barroco poético hispanoamericano es de circunstancias de salón: juego ocasional de ingenio, a veces de encargo, a veces por asombrar y presumir, con preferencia por los alardes de habilidad técnica -metros extraños, jeroglíficos, versos con eco, etc.-. Muchas veces resulta difícil distinguir ahí entre las dos grandes vertientes de la poesía barroca hispánica: el enfrentamiento, simétrico y paradójico, de ideas y palabras -'conceptismo'-, y el chisporroteo de colores puros y visiones fugaces y extremosas, sobre

una penumbra mágica de pomposidad hermética -'culteranismo'-" (Riquer de y Valverde, 2003, 393). Es decir, en Hispanoamérica el barroco tiene vida propia, no obstante, en circunstancias particulares de entre todos los autores hispanoamericanos destaca una mujer, Sor Juana Inés de la Cruz, quien con sus versos publicados, paradójicamente, en España llevó a la cumbre al barroco hispanoamericano. Sobre esta extraordinaria mujer hay muchas palabras escritas por grandes personajes de la literatura y de la crítica literaria, pero aquí para el tema que nos ocupa sólo he de señalar que ella retoma ambas corrientes barrocas y las conjuga de manera excepcional en su poesía, dejando un legado de ingenio e inteligencia que es imprescindible resaltar.

Finalmente, se señalan los tres grandes temas del barroco: el amor, la muerte y la naturaleza. Del amor, como consecuencia del desengaño que predomina en todas las facetas de su vida, los poetas muestran gran desilusión, la cual queda reflejada en el envilecimiento de la realidad y en la constante sátira que hacen; sobre su concepción de la muerte, nuevamente la relacionan con el desengaño y el pesimismo característico de la época, regresan a la visión negativa del hombre que ve la vida como algo breve y fugaz, además, para ellos la muerte adquiere gran relevancia porque la relacionan con el tiempo, cuyo poder destructor conduce irremediabilmente a la muerte, esta concepción da lugar a una serie de imágenes poéticas relacionadas con la caducidad de las cosas, las cuales son muy comunes a lo largo de su poesía; sobre la naturaleza los poetas barrocos la van concretando en sus versos y con ello hacen que comience a parecerse cada vez más a la realidad, asimismo, la naturaleza empieza a perder su finalidad en relación con el amor para adquirir su propio protagonismo (Martínez, 1995, 148-161).

En conclusión, en este capítulo se ha abordado el marco teórico-contextual con el que es posible conocer el contexto en el cual se han elaborado y aplicado las estrategias de enseñanza del último capítulo de esta tesis. Asimismo, se ha revisado puntualmente el proceso de la comprensión lectora y los elementos necesarios de teoría literaria sobre lírica y barroco. En el siguiente capítulo se expone el marco psicopedagógico a fin de comprender el enfoque psicopedagógico del constructivismo, en particular, el proceso del aprendizaje significativo, pues en este trabajo se busca que los estudiantes de educación media superior construyan su propio aprendizaje de la comprensión lectora de textos literarios líricos del barroco con base en esos principios psicopedagógicos.

CAPÍTULO 2

MARCO PSICOPEDAGÓGICO

En este capítulo se expone el enfoque psicopedagógico del constructivismo y del aprendizaje significativo a fin de enmarcar la propuesta didáctica que se presenta en el siguiente capítulo de esta tesis. También se explican estrategias de enseñanza de acuerdo a dicho enfoque, así como estrategias de comprensión lectora.

2.1 COLL: CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En el Modelo Educativo del IEMSDF uno de los elementos planteados para que ocurran los aprendizajes es que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, por ello, es indispensable que los profesores promuevan aprendizajes significativos (*Proyecto educativo*, 2006, 45). En ese sentido, a continuación se retoman los principios básicos del constructivismo que explica muy claramente César Coll en su libro *Psicología y currículum* (1997). En su texto Coll plantea como marco de referencia una interpretación constructivista del aprendizaje escolar por medio de una serie de principios básicos compartidos entre varias teorías psicoeducativas; este marco de referencia está delimitado por enfoques cognitivos. Estos principios básicos compartidos o no contradictorios son (Coll, 1997, 37-42):

- *Psicología genética* (Piaget). La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está fuertemente condicionada por su *nivel de desarrollo operatorio*; a cada uno de los estadios por los que pasa el sujeto corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual que se traduce en determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia. En el diseño curricular se debe considerar esto en la manera de planificar las actividades de aprendizaje de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno.
- *Teoría del aprendizaje verbal significativo* (Ausubel). La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está

igualmente condicionada por los *conocimientos previos* pertinentes con que inicia su participación en las mismas. Estos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas anteriores, escolares o no escolares, o bien de aprendizajes espontáneos; pueden estar más o menos ajustadas a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje. El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos concepciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Se debe considerar este principio al establecer secuencias de aprendizaje aunque también contiene implicaciones en la metodología de la enseñanza y la evaluación.

- Lo que un alumno es capaz de hacer depende tanto del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra como del conjunto de conocimientos que haya construido a través sus experiencias previas de aprendizaje. Las actividades educativas deben promover el crecimiento personal del alumno en esta doble vertiente mediante la asimilación y el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada: conocimientos, destrezas, valores, normas, etc.
- *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky). La distancia entre lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda y el concurso de otras personas, a través de la observación, la imitación, siguiendo instrucciones o colaborando con ellas, es lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky la llama así porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel del desarrollo potencial lo cual delimita el margen de incidencia de la acción educativa. Pues, lo que un alumno al inicio es capaz de hacer solamente con ayuda de otros, posteriormente, podrá hacerlo o aprenderlo por sí solo. La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno para hacerlo progresar a través de su ZDP a fin de ampliarla y generar nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.
- *Aprendizaje significativo* (Ausubel). La cuestión clave no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino en asegurarse de que el aprendizaje escolar sea *significativo*. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el material nuevo de

aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva (formada por conocimientos que ya tiene el alumno constituidos por hechos, conceptos relaciones, teorías y otros datos de origen no perceptivo de los que el alumno puede disponer en todo momento) estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos frente a un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico. Por medio la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados; la repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es mayor mientras más significativa sea.

- Para que el aprendizaje sea significativo debe cumplir con dos condiciones: a) el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto en su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso) como en su posible asimilación (significatividad psicológica: debe haber en la estructura cognoscitiva del alumno elementos pertinentes y relacionables); b) el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe, además debe tener la tendencia a aprender significativamente, pues sin ella cualquier contenido aunque sea potencialmente significativo de manera lógica y psicológica, no será suficiente.
- La significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su *funcionalidad*, es decir, que los conocimientos adquiridos -conceptos, valores, normas, etc.- puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan, eso debe ser una preocupación constante de la educación escolar. Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, cuanto más profunda sea su asimilación, cuanto mayor será su funcionalidad ya que podrá relacionarse con un amplio espectro de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.
- El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno, la cual es de naturaleza interna y no debe identificarse con la simple manipulación o exploración de los objetos y de situaciones.
- Para el aprendizaje significativo la memorización mecánica y repetitiva es de nulo interés, por el contrario la memorización comprensiva es ingrediente fundamental del

mismo, pues la memoria no es solamente el recuerdo de lo aprendido sino la base de la cual se abordan los nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno, tanto en elementos como en relaciones, mayor será la probabilidad de que pueda construir significados nuevos, o sea, mayor será su capacidad de aprendizaje significativo. En ese sentido, la memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendizaje significativo son complementarios.

Con base en lo anterior, al planear estrategias de enseñanza con un enfoque constructivista es importante considerar lo siguiente: el nivel de desarrollo operatorio de los alumnos, el cual no necesariamente está determinado por su edad; los conocimientos previos de los alumnos, los cuales utiliza como instrumentos para interpretar la información nueva; al unir estas dos condiciones debe promoverse el desarrollo personal de los estudiantes tanto en conocimientos y habilidades, como en actitudes y valores; para hacer que la enseñanza sea eficaz es necesario que las estrategias de enseñanza estén centradas en la ZDP de los alumnos, para que a través de ellas, puedan desarrollar nuevos aprendizajes que los lleven a una nueva ZDP; el aprendizaje es significativo cuando hay una relación sustantiva entre lo que el alumno conoce y sabe, lo cual ya forma parte de su estructura cognoscitiva, y la información nueva que ha de aprender, pues el alumno va construyendo su realidad a partir de atribuirle significados; para que exista aprendizaje significativo lo nuevo que debe aprenderse debe ser claro y no arbitrario, es decir, en algún punto debe ser capaz de relacionarse con la estructura cognoscitiva del alumno, además, el alumno debe sentirse motivado para aprender de manera significativa; es necesario que conocimientos, habilidades, actitudes o valores que se aprendan tengan una función clara y específica para los alumnos, pues mientras más asimilen esos conocimientos se utilizarán de manera más efectiva cuando sea necesario; en el aprendizaje significativo los alumnos participan activamente de manera intensa; la memoria comprensiva y la comprensión de la función de los conocimientos van de la mano con el aprendizaje significativo, pues enriquecen la estructura cognoscitiva del alumno.

Sumado a lo anterior, es importante citar también a Shuell, quien considera que varias de las líneas de investigación cognitiva coinciden al entender el aprendizaje como un fenómeno gradual polifásico y desde ese punto de vista, señala que el aprendizaje

significativo ocurre de continuo, a partir de lo cual postula una serie de fases del aprendizaje significativo que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva, las cuales se exponen a continuación (citado por Hernández, 2010, 144-145):

FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Fase inicial de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none">• El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.• El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas y para ello usa su conocimiento esquemático (parte de esto puede provocar aprendizaje por agresión).• El procedimiento de la información es global a causa del escaso conocimiento que se tiene sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).• La información aprendida es concreta (más que absoluta) y está vinculada al contexto específico.• Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.• Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc.
Fase intermedia de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none">• Poco a poco el aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas todavía no permiten que el aprendiz se conduzca en forma automática o autónoma.• Paulatinamente se va realizando un procedimiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve más aplicable a otros contextos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio. • El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido. • Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas, tales como mapas conceptuales y redes semánticas, para realizar conductas metacognitivas, así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiere la información que se va a aprender.
Fase terminal del aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía. • Como consecuencia de lo anterior, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente. • Igualmente, las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, dar respuestas a preguntas, etc. • Hay mayor énfasis en la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a reacomodos o ajustes internos. • El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consista en: la acumulación de información a los esquemas preexistentes y la aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Cabe señalar que, según esta perspectiva, el aprendizaje se da de continuo por lo que la transición de una fase a otra es gradual, e incluso, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje podrían existir traslapes entre ellas (Hernández, 2010, 145).

En ese sentido, es importante enfatizar que para promover este tipo de aprendizajes el profesor debe estar consciente de los procesos cognitivos y no actuar al azar, para ello, es necesario que conozca el enfoque constructivista y comprenda los procesos de aprendizaje por los que estén pasando los alumnos en busca de construir sus propios conocimientos. Las fases del aprendizaje significativo, de los párrafos anteriores, permiten ver ese proceso de

manera esquemática y gradual a fin de guiar a los interesados que buscan generar este tipo de aprendizajes.

A manera de resumen, sirva el siguiente esquema como síntesis del aprendizaje significativo (Asubel, citado por Hernández 2012, 88):

EXPLICACIÓN BREVE DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo es un proceso básicamente constructivo e interactivo entre la estructura cognitiva del estudiante y la nueva información nueva a aprender.

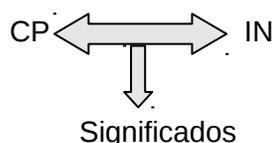
a) Se requiere un *corpus* de conocimientos previos (CP) pertinente y relacionable semánticamente con la información nueva. Estos CP pueden ser preferentemente relevantes o subsumidores (es decir, el material debe poseer cierta significatividad psicológica para la estructura cognitiva del estudiante), con un alto nivel de estabilidad y anclaje.

b) La información nueva (IN) debe tener significatividad lógica y psicológica. Puede ser presentada por el profesor, consultada con el alumno en los textos o en otros medios (por ejemplo, recursos computacionales o mediáticos) o compartida y negociada con los profesores y compañeros en situaciones diversas de aprendizaje conjunto, colaborativo o cooperativo.

c) Deben ocurrir procesos de interacción entre el CP e IN, expresados en intentos por adquirir y comprender los significados que porta la IN, y tomarles y atribuirles significados y sentidos desde los CP pertinentes (la IN puede ser entendida; a partir de ella se pueden parafrasear o derivar nuevas proposiciones; puede ser analizada en sus relaciones con los CP; se le puede comparar y contrastar con los CP; se pueden preparar estrategias de solución de problemas, etc.).



Como consecuencia de la interacción semántica entre los CP pertinentes y la IN, se construyen nuevos significados que enriquecen la estructura cognitiva, incorporándose activa y semánticamente a ella.



Estos significados psicológicos son construcciones y no simples copias de los significados potenciales que contenía la IN. Además, son idiosincrásicos, pero comunicables y negociables con los de los demás (profesores, compañeros u otras personas), lo cual quiere decir que no se excluye la posibilidad de crear significados sociales o compartidos.

2.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE ACUERDO AL ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA

Para hablar de estrategias es importante definir este concepto desde el punto de vista de autores constructivistas como Mayer, Shuell, West, Farmer y Wolff, ellos llaman estrategia de enseñanza a todos los procedimientos y arreglos que los profesores utilizan de manera flexible y estratégica con la finalidad de promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los aprendices, el uso de dichas estrategias debe ser inteligente, adaptativo e intencional para que ellas ayuden pedagógicamente a la actividad constructiva de los aprendices; es decir, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica (citado por Díaz y Hernández, 2010, 118). Es decir, las estrategias de enseñanza son medios o recursos usados por el profesor que ayudan a promover aprendizajes significativos en el estudiante. Además de las estrategias de enseñanza existen también las de aprendizaje que son utilizadas por el estudiante para aprender. Ambas estrategias han sido clasificadas en dos grandes tipos (Sánchez, citado por Estévez, 2011, 94-96):

a) **Las organizativas**, cuya finalidad es crear un ambiente propicio para el aprendizaje, están compuestas por una variedad de actividades que pueden ser grupales y/o individuales que se relacionan de manera muy estrecha con diversas actitudes. Las estrategias de este tipo se clasifican, de acuerdo al tipo de ambiente que se pretende crear, en las siguientes: interacción, comunicación, cooperación, socialización, intercambio de experiencias, trabajo individual y estudio independiente.

b) **Las cognitivas**, destinadas a apoyar los procesos del pensamiento, propician el aprendizaje en tanto que constituyen ayudas para pensar ya que se trata de actividades que generan procesos mentales en las personas. Generalmente, al planear una propuesta didáctica se debe considerar que los estudiantes usen una o más estrategias de este tipo a fin de procesar mentalmente el contenidos a aprender. Las siguientes son algunas estrategias cognitivas diversas: procesamiento de la información, activación de conocimientos previos, activación de la creatividad,

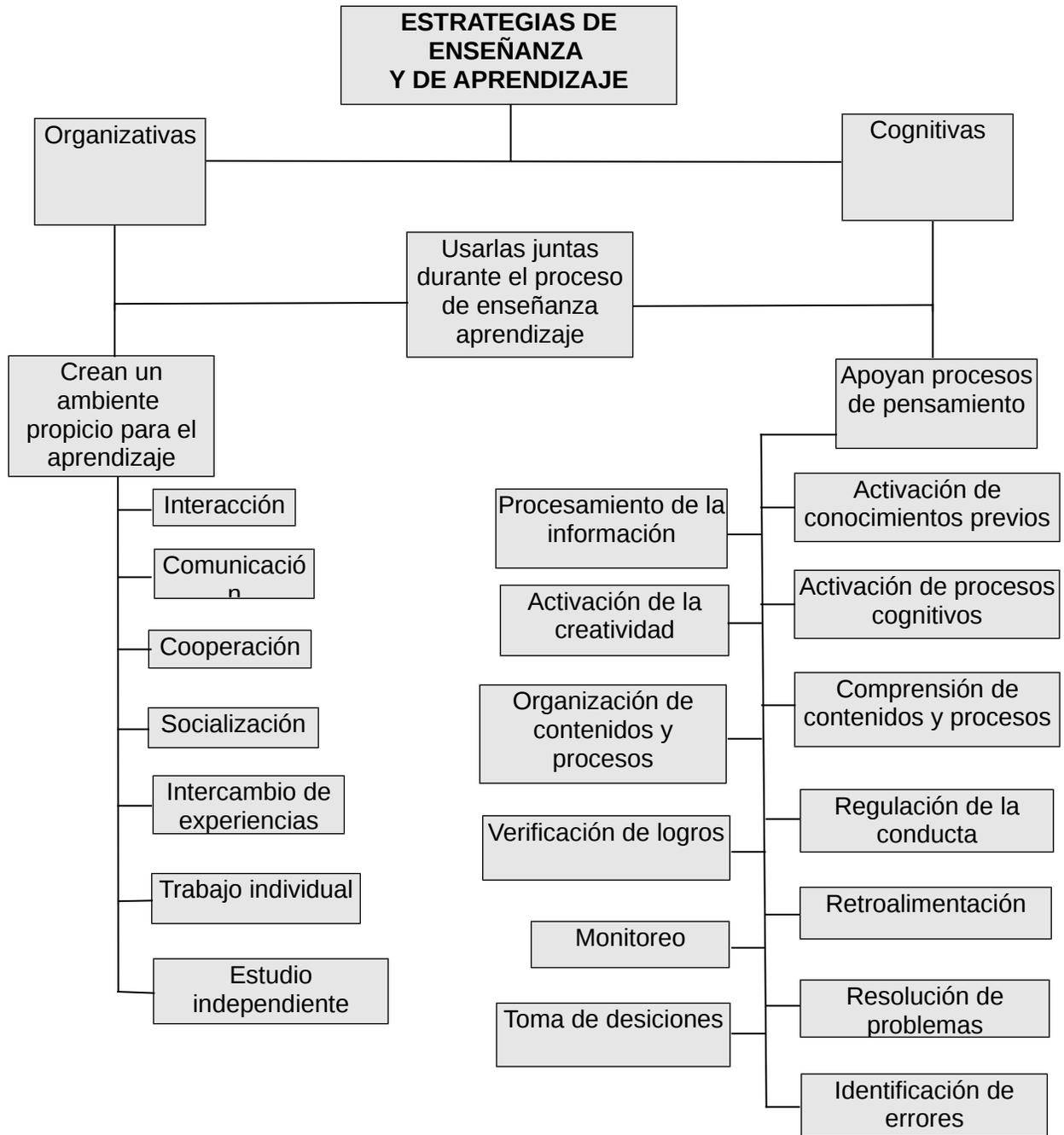
activación de procesos cognitivos, organización de contenidos y procesos, comprensión de contenidos y procesos, verificación de logros, regulación de la conducta, identificación de errores, retroalimentación, monitoreo, resolución de problemas y toma de decisiones.

Desde el punto de vista cognitivo, es necesario emplear estos dos tipos de estrategias, pues son importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y debe considerarse emplearlas de manera simultánea durante dicho proceso luego del análisis de diversos factores como son: contenido que se va a enseñar, tipo de estudiantes y momento de enseñanza.

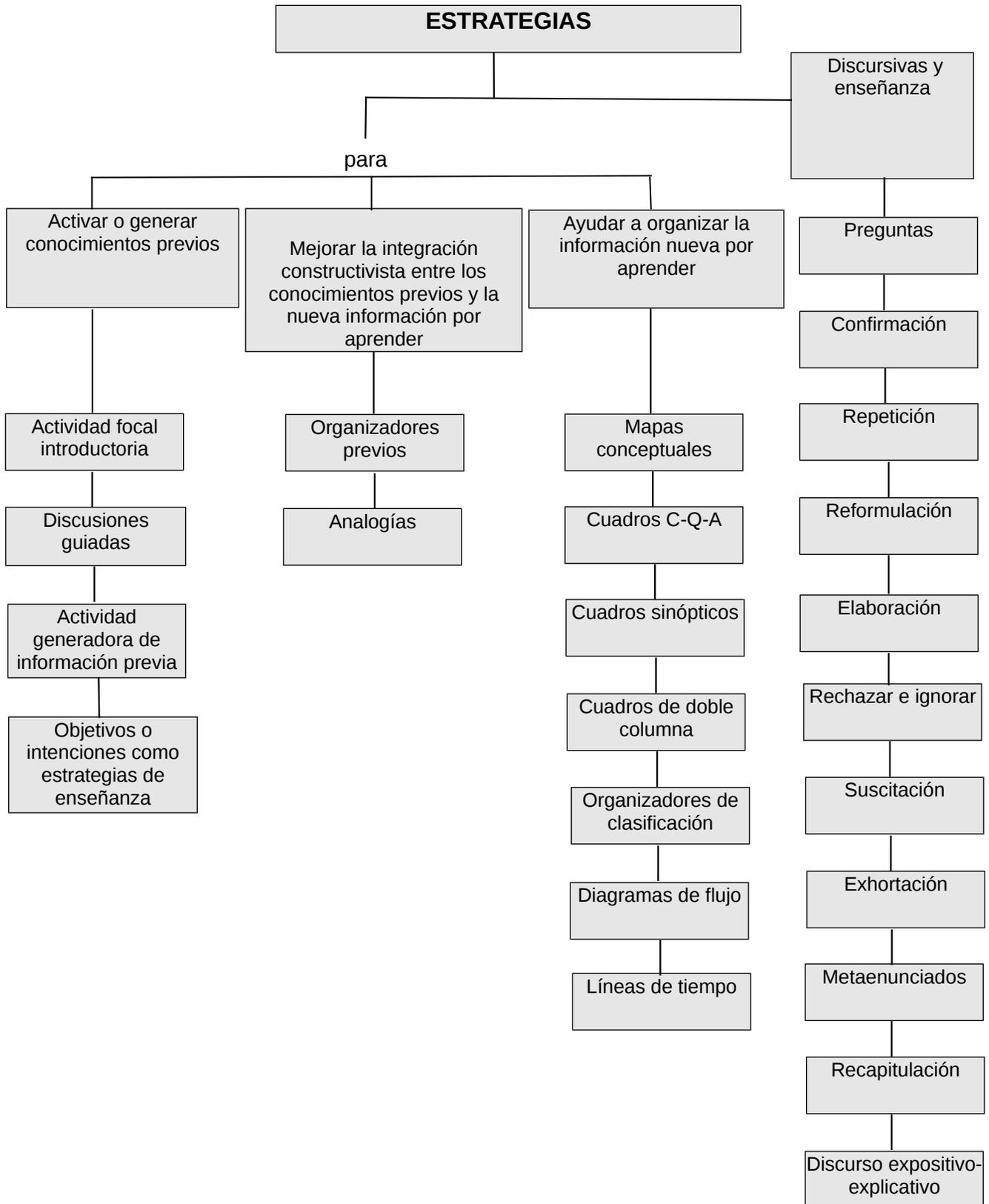
Ahora bien, para la elaboración de esta tesis se consideró necesario conocer todo este referente teórico que ofrece la perspectiva constructivista, pues a través de él es posible adquirir herramientas con las cuales pueden tomarse decisiones en cuanto a la manera de desarrollar el proceso de enseñanza con los estudiantes. Sumado a ello, es también fundamental conocer ampliamente un conjunto de estrategias de enseñanza a fin de poseer más instrumentos que sean de ayuda para llevar a cabo la labor cotidiana de los docentes de la educación media superior, todo ello en beneficio de los estudiantes.

Por lo anterior, en las siguientes páginas se presentan dos esquemas, el primero expone estrategias de enseñanza aprendizaje tanto organizativas como cognitivas (algunas de las cuales ha sido utilizadas en la propuesta del siguiente capítulo), y en el segundo esquema se presentan estrategias de enseñanza de acuerdo con el proceso cognitivo al que están asociadas de manera más predominante. Según el criterio de los docentes, cualquiera de las estrategias siguientes puede ser usada de manera simultánea, o bien, de manera combinada, todo depende del contenido de aprendizaje y de las actividades didácticas realizadas.

A continuación los esquemas señalados anteriormente, si el lector desea consultar cada una de las estrategias puede ver el anexo 5.



Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez, citado por Estévez, 2011, 94-96.



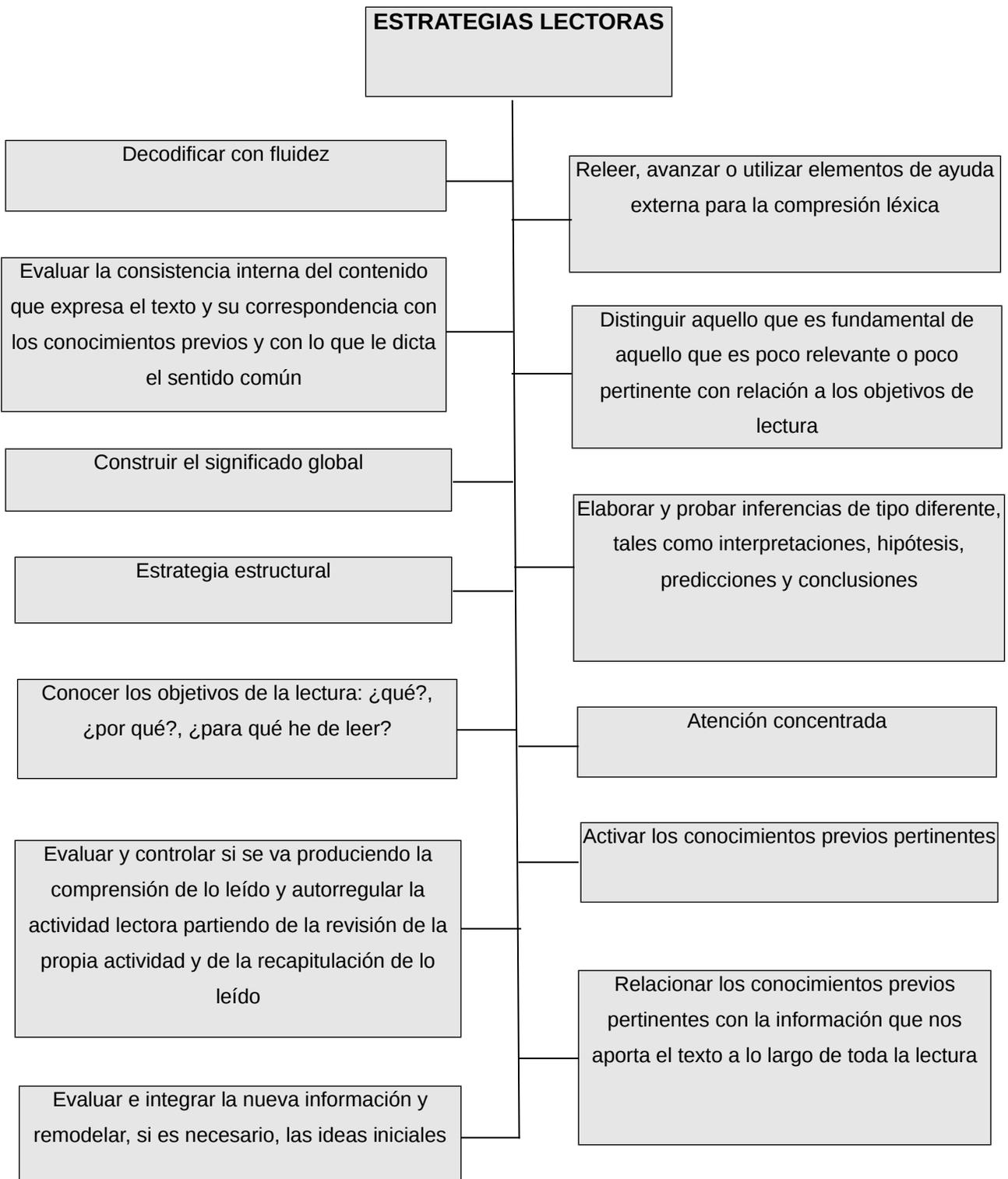
Fuente: Elaboración propia a partir de Díaz y Hernández, 2010.

2.3 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

A partir del hecho de que en esta tesis se presenta una propuesta para la comprensión lectora de textos literarios líricos (sonetos) del barroco, es necesario hablar en este apartado también de estrategias de comprensión lectora; pues aprender a leer, y aún más allá, comprender lo que se lee supone el aprendizaje de estrategias que faciliten la combinación de la información del texto con la información que procede de los conocimientos que el lector ya posee, con la finalidad de construir la representación del significado global del texto, en ese sentido, la labor docente que busca desarrollar habilidades de comprensión lectora debe ser muy cuidadosa y dedicada (Ynclán, 1997, 263).

Como ya se mencionó anteriormente, la interacción entre el texto y el lector está regulada por la razón por la cual lee y por la activación de procesos que ayudan a comprender lo leído, “de esta manera, las estrategias que se activan a lo largo de la lectura actúan como procedimientos reguladores de la propia lectura. Como tales, éstos requieren de la presencia de unos objetivos a alcanzar, de una evaluación de los resultados y de la posterior modificación, si es necesario, de la actividad de aprendizaje. La integración en el campo competencial del alumno de las estrategias lectoras le permitirá avanzar hacia la autorregulación de su propia actividad lectora” (Serra y Oller, 2005, 35).

Ahora bien, el uso autónomo y eficaz de este tipo de estrategias lectoras va a permitir en los estudiantes varias cosas, por un lado, podrán extraer el significado del texto de manera global, o bien de sus apartados; sabrán reconducir su lectura, avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarse al ritmo y capacidades necesarias para leer con corrección; y conectarán los nuevos conceptos con los conocimientos previos para incorporarlos a su conocimiento (Serra y Oller, 2005, 37). El esquema siguiente retoma las aportaciones que en este campo han hecho Cooper (1986), Solé (1992) y Sánchez (1993) (citados por Serra y Oller, 2005, 37), para ampliar la información de cada una de estas estrategias el lector puede consultar el anexo 6:



Fuente: Elaboración propia a partir de Serra y Oller, 2005.

Estas son las estrategias más comunes que surgen antes, durante y después de leer un texto. Cabe señalar que estas estrategias se utilizan de manera simultánea, asimismo, no pueden ser consideradas del mismo rango porque unas implican procesos generales y más amplios y otras sólo relacionan con el proceso de lectura. Conocer estas estrategias permite tanto al estudiante como al docente tener mayores elementos para la comprensión de textos.

Es de suma importancia que los profesores que se dedican a la enseñanza de la literatura conozcan estas estrategias y las promuevan, pues de ello depende en gran medida el tipo de relación que puedan llegar a tener los estudiantes con la lectura. En el caso de la educación media superior el uso de estrategias de comprensión lectora aplicadas a la lectura de textos literarios de manera significativa puede ayudar a que los estudiantes comprendan mejor las ideas, sentimientos o conceptos de los textos, a desarrollar su imaginación, a experimentar diversas sensaciones y emociones provocadas por los textos; todo ello como puente entre la lectura y su interpretación.

Finalmente, es necesario que la enseñanza de la comprensión lectora trascienda el aula lo cual sólo puede suceder cuando más que enseñar a comprender textos se ayude a los estudiantes a tener la disposición de apreciarlos y valóralos.

En conclusión, con lo expuesto en este capítulo es posible comprender el enfoque psicopedagógico del constructivismo y del aprendizaje significativo, así como también el concepto de estrategias tanto de enseñanza como de comprensión lectora; estos principios han sido sumamente importantes para la realización de las estrategias de enseñanza que se presentan en el siguiente capítulo, pues es justamente en ellos en los que se ha basado su elaboración.

CAPÍTULO 3

MARCO PROPOSITIVO

En este último capítulo se presenta la propuesta didáctica elaborada para desarrollar un aprendizaje significativo en la comprensión lectora de textos literarios líricos del barroco español e hispanoamericano (sonetos) en los estudiantes del nivel medio superior. Esta propuesta fue diseñada considerando los aspectos teóricos-contextuales y el marco psicopedagógico presentados en los capítulos anteriores. El presente capítulo está dividido en tres partes, en la primera se explican los objetivos de las estrategias de enseñanza, en la segunda se describe la aplicación de dichas estrategias a través de ocho secuencias de aprendizaje, también se muestran las evidencias de la aplicación de las mismas en el plantel “Vasco de Quiroga” Álvaro Obregón 2 del IEMSDF; en la tercera se comentan los hallazgos relevantes de la propuesta.

3.1 PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LAS ESTRATEGIAS

El espacio académico en el que se desarrollan estas estrategias fue en el que el Modelo Educativo del IEMSDF llama de trabajo grupal, que es el trabajo que realizan los estudiantes y profesores dentro del aula con una duración de 90 minutos y que tiene lugar dos veces por semana; asimismo, también se trabajó en el espacio de horas de estudio que son de una hora a la semana, y que permiten que estudiantes y profesor fortalezcan los aprendizajes adquiridos en el aula. Es decir, de acuerdo a estos espacios académicos las ocho secuencias elaboradas pueden realizarse en dos semanas y media.

OBJETIVOS:

- Ubicar temporal y espacialmente la corriente literaria del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Analizar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Interpretar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.

Ahora bien, para el desarrollo de estos objetivos se proponen ocho secuencias de aprendizaje denominadas, sin ánimo presuntuoso, lecciones, pues de acuerdo a *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española en una de sus acepciones esta palabra significa “Instrucción o conjunto de los conocimientos teóricos o prácticos que de cada vez da a los discípulos el maestro de una ciencia, arte, oficio o habilidad” (2001, 1357). Para el primer objetivo se diseñó la lección número 1; las lecciones que van de la 2 hasta la 7 permiten el trabajo del segundo objetivo; y, para el último, la lección 8 presenta estrategias que promueven la interpretación del texto en un sentido más amplio: la valoración personal. Estas lecciones tienen una estructura sencilla que guían todas la secuencias didácticas y han sido diseñadas para que se impartan en cinco sesiones de trabajo grupal (de 60 a 90 minutos) y en tres sesiones de hora de estudio (de 60 minutos).

A continuación presento el orden y el nombre de cada una de las lecciones:

Lección 1	Características de la corriente literaria del barroco
Lección 2	El metro en un soneto del barroco
Lección 3	La estrofa en un soneto del barroco
Lección 4	La rima en un soneto del barroco
Lección 5	El ritmo en un soneto del barroco
Lección 6	Las figuras retóricas en un soneto del barroco
Lección 7	Características del texto literario lírico soneto
Lección 8	Análisis e interpretación de un soneto barroco

Es importante señalar que en cada una de las lecciones la redacción está dirigida al DTI (Docente Tutor Investigador del IEMSDF), a fin de que sea más clara la propuesta, y así, sea más eficaz la enseñanza.

Para la realización de estas secuencias se partió de lo que propone Ruíz (2010, citando a Goñi Zabala, 33) al respecto de que como docentes es necesario que imaginar tareas que puedan generar aprendizajes, lo cual implica organizar actividades de tal manera que cuando el estudiante las lleve a cabo logre aprender, sin embargo, también se consideró lo que propone Ángel Díaz Barriga cuando al respecto señala que no se trata simplemente

“de armar o establecer actividades por sí mismas, tampoco se trata de enunciar posibles acciones, como suele aparecer en algunos programas, bajo el rubro de: exposiciones, lecturas, realización de ejercicios, discusiones en grupo, etc.” (Díaz, 2013, 18), pues de esa manera no formarían parte de una secuencia de aprendizaje, sino únicamente serían enunciados de posibles actividades a realizar; antes bien, “la secuencia de aprendizaje responde fundamentalmente a una serie de principios que se derivan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y a una visión que emana de la nueva didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad de los mismos” (D’Hainaut, 1985, citado por Díaz, 2013, 18).

Por lo anterior, para la construcción de una secuencia según el mismo autor, Ángel Díaz Barriga, debe tenerse como punto de partida una serie de aspectos formales que surjan del plan de estudios, en particular del programa en el que inscriba, ya sea la materia, asignatura, módulo, unidad de aprendizaje o la denominación que el currículo establezca para el trabajo docente; en ese sentido, plantea construir secuencias didácticas con base en un elemento/problema de la realidad, lo que permitirá al docente generar una pregunta o enigma que le dé una razón de ser al acto de aprender (Díaz, 2013, 18).

Con base en estos principios, Díaz (2013, 19) presenta una *Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica*, la cual transcribo a continuación, pues a partir de ella se organizaron las lecciones:

Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica

Asignatura:
Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general:
Contenidos:
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:
Objetivos:
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto (Problema EJE):

Secuencia didáctica

Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura:

Actividades de desarrollo:

Actividades de Cierre:

Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje

Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)

Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos

La razón por la que elegí esta propuesta es porque esta secuencia didáctica establece un orden en las actividades de aprendizaje las cuales tienen una relación entre sí, con la finalidad de recuperar los conocimientos previos de los estudiantes para luego establecer un vínculo con contextos reales para que la información nueva a la que va a acceder el estudiante a través del desarrollo de la secuencia sea significativa, es decir, que “tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento” (Díaz, 2013, 20).

Respecto a los recursos vale la pena indicar que se utilizaron los organizadores previos expositivos los cuales fueron elaborados con el objetivo de proporcionar a los estudiantes un puente que les permitiera asimilar de manera constructiva la nueva información por aprender para lo cual utilicé pistas o claves internas y externas del discurso

escrito; aunado a lo anterior, es importante señalar que la necesidad de elaborar estos organizadores previos fue mucho más apremiante debido a que dentro del plantel “Vasco de Quiroga” Álvaro Obregón II del IEMSDF no existe una biblioteca, a diferencia de la mayoría de los planteles del IEMS donde sí la hay, además, el plantel carece de recursos de apoyo didáctico como son: proyector de acetatos, cañón, etc; esta situación, aunada a múltiples carencias, es una de las muchas evidencias del lamentable abandono en el que se tiene al IEMS-DF por parte del Gobierno del Distrito Federal.

En relación a los instrumentos de evaluación, se elaboraron instrumentos de evaluación formativa, para su diseño fueron consideradas escalas gráficas y pruebas de ensayo de respuesta restringida puntuadas con rúbricas holísticas, porque desde el punto de vista del enfoque psicopedagógico del constructivismo es necesario evaluar el proceso de aprendizaje lo cual puede hacerse a través de rúbricas con indicadores específicos. Evidentemente, estos instrumentos son parte de la evaluación formativa que darán herramientas al DTI para una posterior evaluación compendiada, sumativa o final.

Finalmente, a través de estas lecciones se presenta de manera precisa el uso de las diversas estrategias de enseñanza que promuevan significativamente el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios líricos barrocos españoles e hispanoamericanos, lo cual se demuestra a través de las conclusiones, además se ofrece al lector evidencias fotográficas y gráficas generadas por los estudiantes a lo largo de las lecciones, cuya observación muestra el proceso por el cual se logra generar un aprendizaje significativo en los estudiantes del Lengua y Literatura II del plantel “Vasco de Quiroga” Álvaro Obregón II del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, pues se generaron en ellos expectativas y se lograron desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que fortalecen la formación crítica y humanística que busca el perfil de egreso de esa institución.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVIDENCIAS DE SU APLICACIÓN EN EL IEMSDF

LECCIÓN 1

CARACTERÍSTICAS DE LA CORRIENTE LITERARIA DEL BARROCO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de trabajo grupal de 90 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Ubicar temporal y espacialmente la corriente literaria del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a comprender de manera significativa las principales características de la corriente literaria del Barroco en España y en Hispanoamérica.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes comprenden la definición de Barroco, la ubicación temporal y espacial de la corriente, así como características generales de la literatura barroca española e hispanoamericana.

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse estudiando el contexto histórico, social y cultural del barroco tanto en España como en la Nueva España.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: Imágenes de arquitectura barroca, de Luis de Góngora y Argote, Francisco de Quevedo y Sor Juana Inés de la Cruz; planisferios grandes, cartulinas, plumones y copias suficientes del organizador previo Barroco (anexo 1-A).

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá haber trabajado con el concepto de corriente literaria.

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura 10 minutos:

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan qué es el Barroco, dónde y cómo surge y cuáles son las principales características de esta corriente literaria (3 minutos).
- Pegue en el pizarrón las imágenes de arquitectura barroca y de autores barrocos: Luis de Góngora y Argote, Francisco de Quevedo y Sor Juana Inés de la Cruz. Pida a los estudiantes que las observen detenidamente y formule preguntas abiertas para averiguar los conocimientos previos sobre el tema: ¿Cómo es esta iglesia?, ¿Quiénes son las personas de los retratos?, ¿De qué época parecen las personas de los retratos? (7 minutos).

Actividades de desarrollo 60 minutos:

- A partir de las imágenes anteriores explique la relación de ellas con el Barroco y entregue a cada uno de los estudiantes una copia del documento que expone los elementos de la corriente literaria Barroca (anexo 1-A).
- Promueva la lectura grupal del texto, seguida de una lluvia de ideas en la que los estudiantes expliquen las características del Barroco. Escriba las ideas en el pizarrón a manera de resumen (30 minutos).
- Pida a los estudiantes que conformen equipos de 5 personas de acuerdo a elección propia. Entregue a cada equipo un planisferio, una cartulina y algunos plumones por equipo (5 minutos).
- Guíe a los estudiantes para que en el planisferio y en la cartulina ubiquen a España y México, dibujen y escriban, en torno a esas zonas del mundo, los conceptos que les permitan recordar las características del Barroco (25 minutos).

Actividades de Cierre 20 minutos:

- Pida a los estudiantes que expliquen a los compañeros de los demás equipos el concepto de barroco a partir de los organizadores (planisferios) que elaboraron y las imágenes arquitectónicas presentadas.

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice las evidencias generadas, las cuales son el

organizador (planisferio) que elaboraron los estudiantes junto con la explicación de las imágenes arquitectónicas presentadas, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Escala gráfica.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:

Para el docente:

Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Ortega, E. Editora (2001). *Antología poética del Siglo de Oro*. Madrid: Anaya.

Riquer de, M. y Valverde, J.M. (2003). *Historia de la literatura universal con textos antológicos y resúmenes argumentales. Reforma, Contrarreforma y Barroco*. V. Barcelona: Planeta.

Para el estudiante:

Chorén de Ballester, Josefina, (1996). *Literatura mexicana e hispanoamericana*. México: Publicaciones Cultural.

Diccionario de la lengua española (DRAE), (2001). <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

Sitios web recomendados:

<http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/1barroco.htm>

<http://www.liceodigital.com/literatura/barroco.htm>

<http://www.mexicodesconocido.com.mx/la-literatura-barroca-en-la-nueva-espana.html>

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

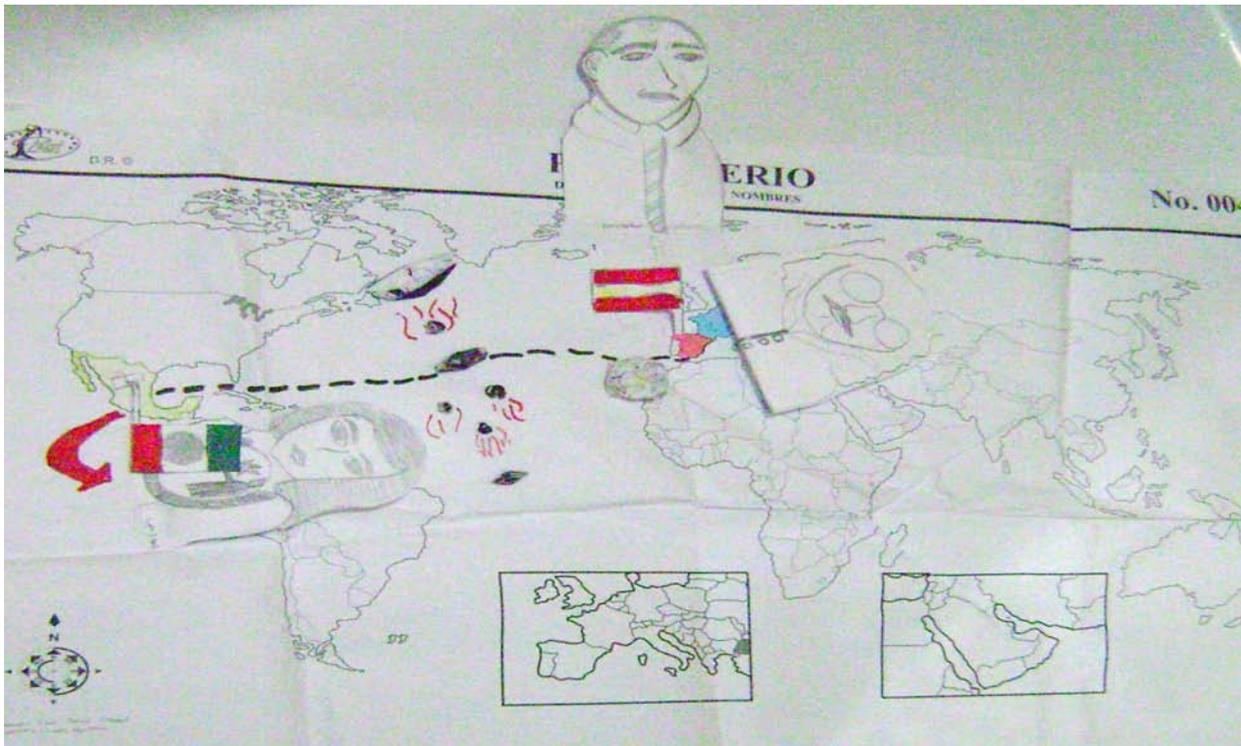
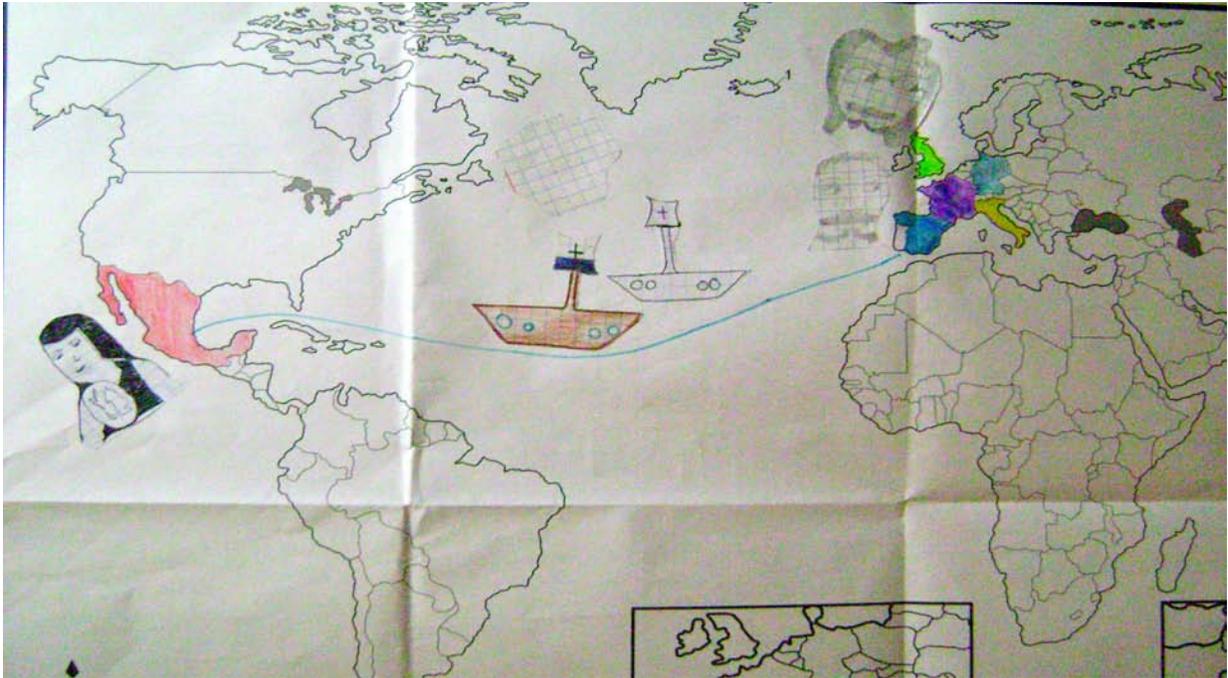
EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA *LECCIÓN 1*

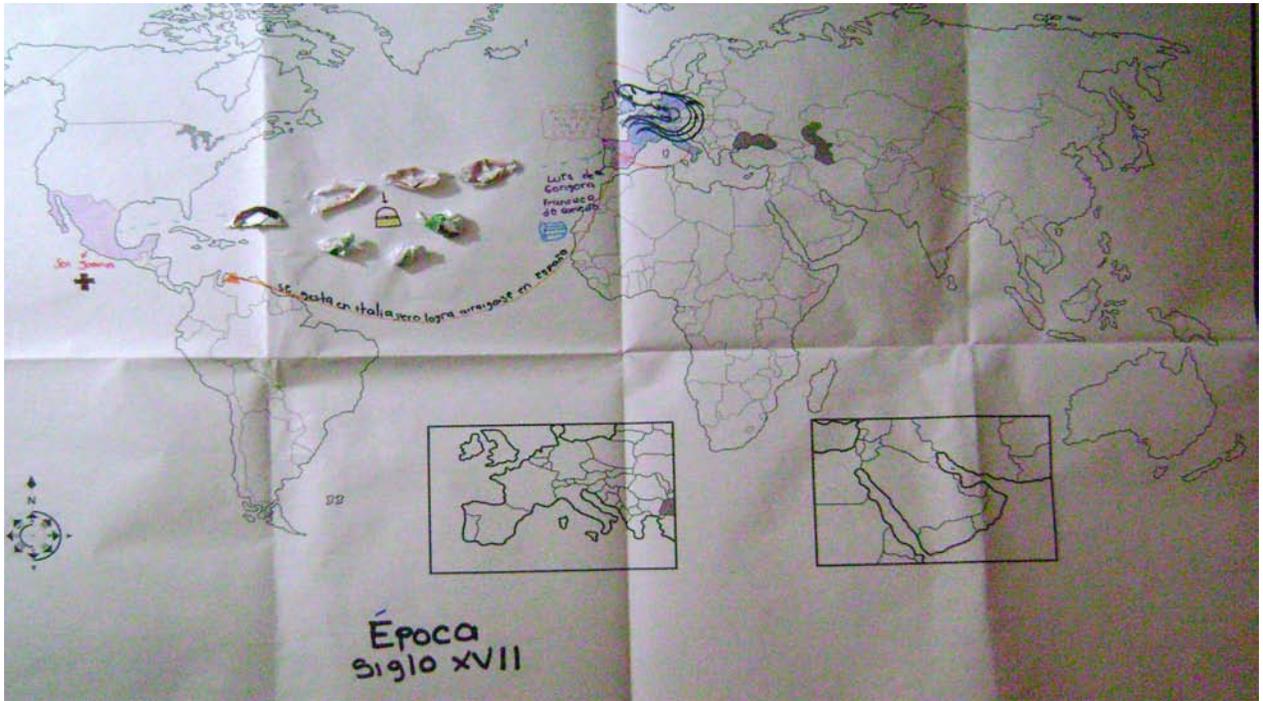
CARACTERÍSTICAS DE LA CORRIENTE LITERARIA DEL BARROCO

Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes organizan la información nueva acerca de las características de la corriente literaria del Barroco a través de la elaboración de dibujos, notas, etc., sobre un planisferio.



Ejercicios: En la siguiente página se observan los organizadores finales de los estudiantes acerca de las características de la corriente literaria del Barroco.





Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección es una escala gráfica. A continuación presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento en el cual no pongo el nombre de cada estudiante sino sólo el número de equipo de acuerdo al orden de las fotografías.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 1
Características de la corriente literaria del Barroco

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: Equipo 3

Grupo: 211

Evidencia: Organizador (planisferio) y explicación del mismo.

Escala gráfica: Ponga sobre la línea una X según corresponda al desempeño del estudiante.

1. El estudiante indica en el planisferio las características principales de la corriente literaria del Barroco:

		x
No las indica	Las indica escasamente	Las indica

2. El estudiante expone de forma oral las características principales de la corriente literaria del Barroco:

		x
No las expone	Las expone escasamente	Las expone

EL METRO EN UN SONETO DEL BARROCO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de hora de estudio de 60 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Analizar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a comprender de manera significativa el concepto de metro como parte de la estructura del texto literario lírico en un soneto del Barroco Hispanoamericano.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes comprenden el concepto de metro en un soneto de la literatura barroca hispanoamericana.

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse estudiando métrica.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: organizador previo Metro (anexo 2-A), 80 hojas blancas, cinta métrica, cinta adhesiva, plumones, imágenes de Sor Juana Inés de la Cruz y copias del soneto *En que satisface un recelo con la retórica del llanto* (anexo 2-B) de su autoría.

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá haber trabajado con el concepto de sílaba y verso.

Línea de Secuencias didácticas**Actividades de apertura 10 minutos:**

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan qué es el metro en un texto literario lírico (soneto) de la literatura barroca hispanoamericana (3 minutos).
- Muestre a los estudiantes una cinta métrica y haga preguntas en cuanto a la función de la

misma: ¿Qué es este objeto?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué personas lo utilizan?, etc. (2 minutos).

- A partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas anteriores, haga la analogía entre un sastre o costurera y los poetas, quienes, al igual que las personas de los oficios anteriores, también utilizan una manera de medir, pero que en lugar de usar una cinta métrica para medir centímetros, metros o pulgadas, ellos utilizan una forma diferente y especial para medir sílabas poéticas (5 minutos).

Actividades de desarrollo 40 minutos:

- Pida a los estudiantes que se integran libremente en cuatro equipos. Entregue el organizador previo Metro (anexo 2-A) para que los estudiantes lo lean y discutan de manera conjunta. Esté atento para responder cualquier duda que surja de la lectura (10 minutos).
- Reparta 20 hojas blancas y plumones a cada equipo; en ellas, los estudiantes escribirán al azar una sílaba de cada lado de la hoja, con letras grandes (5 minutos).
- Indique a los estudiantes que, con sílabas en mano, los equipos deben ponerse de pie e intercambiar entre ellos el conjunto de sílabas realizadas por cada uno, luego deben ubicarse espacialmente en cada una de las esquinas del salón. Hecho lo anterior, explíqueles que con esas sílabas cada equipo debe formar un verso de hasta 8 sílabas (arte menor) y deben pegarlo en la pared a la vista de todos (5 minutos).
- Observe junto con los estudiantes los versos elaborados. De los cuatro versos realizados elijan dos que cumplan con las características solicitadas, si hay más de dos consideren la coherencia y la creatividad como factores para la selección. Al terminar, todos los estudiantes copian esos versos en sus cuadernos (5 minutos).
- Realice la misma dinámica, pero esta vez pida a los estudiantes que formen versos de más de 9 sílabas (arte mayor) (5 minutos).
- Observe junto con los estudiantes los versos elaborados. De los cuatro versos realizados elijan dos que cumplan con las características solicitadas, si hay más de dos consideren la coherencia y la creatividad como factores para la selección. Al terminar, todos los estudiantes copian esos versos en sus cuadernos (5 minutos).
- Pida a los estudiantes que observen detenidamente los versos que escribieron en sus cuadernos. Haga preguntas directas a estudiantes: ¿Qué tipo de versos son?, ¿Por qué son de arte menor y de arte mayor? Explique que en el soneto los versos siempre son de arte mayor ya que son endecasílabos (5 minutos).

Actividades de Cierre 20 minutos:

- Pegue en el pizarrón las imágenes de Sor Juana Inés de la Cruz como referente visual de la autora del soneto (1 minuto).
- Entregue a cada estudiante una copia del soneto de Sor Juana Inés de la Cruz *En que satisface un recelo con la retórica del llanto* (anexo 2-B) para que de manera individual identifique el tipo de metro de los versos del soneto (arte mayor) a través de señalar el número de sílabas de cada uno de ellos; puntualice que los versos de arte mayor de 11 sílabas se llaman endecasílabos (9 minutos).
- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan qué es el Barroco, dónde y cómo surge y cuáles son las principales características de esta corriente literaria (3 minutos).
- Pegue en el pizarrón las imágenes de arquitectura barroca y de autores barrocos: Luis de Góngora y Argote, Francisco de Quevedo y Sor Juana Inés de la Cruz. Pida a los estudiantes que las observen detenidamente y formule preguntas abiertas para averiguar los conocimientos previos sobre el tema: ¿Cómo es esta iglesia?, ¿Quiénes son las personas de los retratos?, ¿De qué época parecen las personas de los retratos? (7 minutos).

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice la evidencia generada, la cual es el soneto en donde cada uno de los estudiantes señaló las sílabas que le permiten identificar el metro de los versos, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Escala gráfica.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:**Para el docente:**

Beristáin, H. (1989). *Análisis e interpretación del poema lírico*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas.

Domínguez C., J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura

Económica.

Para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

Sitios web recomendados:

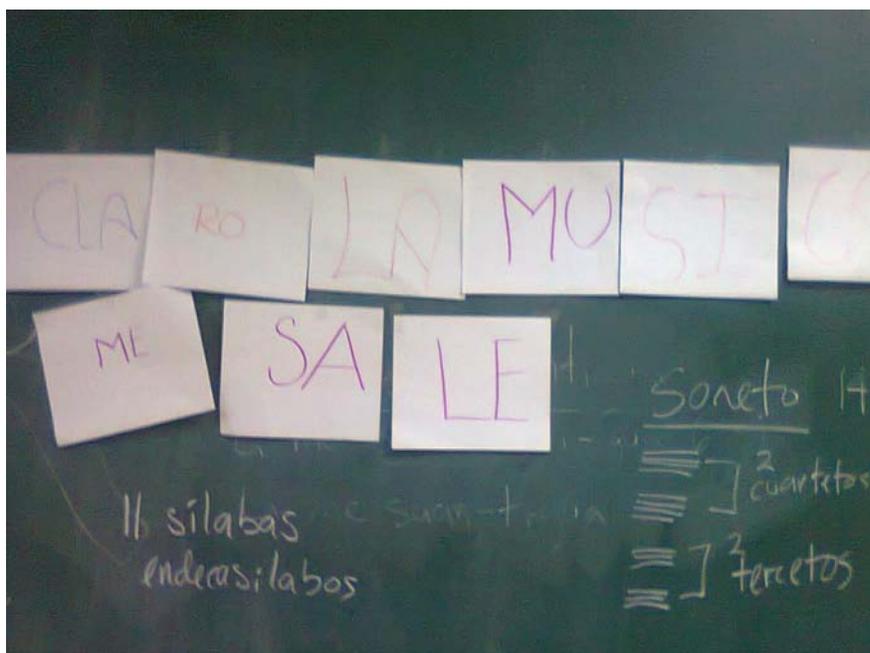
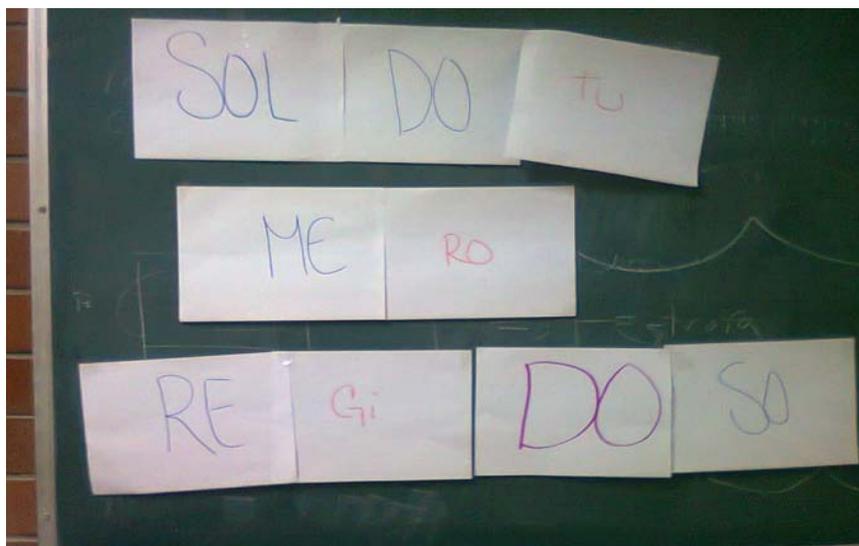
https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/index.html

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/oa2.html

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/pdf/2_versos.pdf

EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA LECCIÓN 2 EL METRO EN UN SONETO DEL BARROCO

Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes organizan la información nueva acerca del metro a través de la elaboración de versos.



Ejercicios: Estos son los ejercicios de los estudiantes donde señalaran el número de sílabas para saber la clase de metro de un soneto del Barroco.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ
(1651-1695)

EN QUE SATISEACE UN RECELO CON LA RETÓRICA DEL LLANTO

Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba,
como en tu rostro y tus acciones vía,
que con palabras no te persuadía,
que el corazón me vieses deseaba;

y Amor, que mis intentos ayudaba,
venció lo que imposible parecía;
pues entre el llanto, que el dolor vertía,
el corazón deshecho destilaba.

Baste ya de rigores, mi bien, baste:
no te atormenten más celos tiranos,
ni el vil recelo tu quietud contraste

con sombras necias, con indicios vanos,
pues ya en líquido humor viste y tocaste
mi corazón deshecho entre tus manos.

Son de cada tro estrofas por lo
tanto es de arte mayor porque
tiene más de 9 en cada verso

Martinez Chávez Ilce Paola

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ
(1651-1695)

EN QUE SATISFACE UN RECELO CON LA RETÓRICA DEL LLANTO

Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba,
como en tu rostro y tus acciones vía
que con palabras no te persuadía,
que el corazón me vieses deseaba;

y Amor, que mis intentos ayudaba,
venció lo que imposible parecía;
pues entre el llanto, que el dolor vertía,
el corazón deshecho destilaba.

Baste ya de rigores, mi bien, baste:
no te atormenten más celos tiranos,
ni el vil recelo tu quietud contraste

con sombras necias, con indicios vanos,
pues ya en líquido humor viste y tocaste
mi corazón deshecho entre tus manos.

Este soneto compuesto de 4 estrofas
los versos componen lo que es arte Mayor
teniendo de 9 a más sílabas.

María de Lourdes
Luna Rodríguez

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ
(1651-1695)

EN QUE SATISFACE UN RECELO CON LA RETÓRICA DEL LLANTO

Esto tarde, mi bien, cuando te hablaba,
como en tu rostro y tus acciones vía,
que con palabras no te persuadía,
que el corazón me vieses deseaba;

y Amor, que mis intentos ayudaba,
venció lo que imposible parecía;
pues entre el llanto, que el dolor vertía,
el corazón desecho destilaba.

Baste ya de rigores, mi bien, baste:
no te atormenten más celos tiranos,
ni el vil recelo tu quietud contraste

con sombras necias, con indicios vanos,
pues ya en líquido humor viste y tocaste
mi corazón deshecho entre tus manos.

Son de arte mayor, ya que tienen de 9 a
más sílabas.

Comez Corona Arturo Giovanni

Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección es una escala gráfica. A continuación presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 2**

El metro en un soneto del Barroco

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: Artero Giovanni Gómez Corona

Grupo: 214

Evidencia: Soneto con la señalización del metro

Escala gráfica: Ponga sobre la línea una X según corresponda al desempeño del estudiante.

1. El estudiante identifica las once sílabas que componen los versos del soneto:

		X
No las indentifica	Las indentifica escasamente	Las indentifica

2. El estudiante identifica versos de arte mayor:

		X
No los identifica	Los identifica escasamente	Los identifica

3. El estudiante comprende el concepto de metro en un soneto del Barroco Hispanoamericano (Si en el número 1 y 2 el resultado fue *No lo identifica*, marque *No lo comprende*; si en el número 1 y 2 el resultado fue *Los identifica escasamente*, marque *Lo comprende escasamente*; si en el número 1 y 2 el resultado fue *Los identifica*, marque *Lo comprende*; si en alguno de los números 1 y 2 el resultado incluye sólo un *Los identifica*, marque *Lo comprende escasamente*):

		X
No lo comprende	Lo comprende escasamente	Lo comprende

LA ESTROFA EN UN SONETO DEL BARROCO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de trabajo grupal de 60 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Analizar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a comprender de manera significativa, el concepto de estrofa como parte de la estructura del texto literario lírico en un soneto del Barroco Hispanoamericano.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes comprenden el concepto de estrofa en un soneto.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: copias suficientes del organizador previo Estrofa (anexo 3-A), lápices de colores y copias de los textos de Sor Juana Inés de la Cruz *En que satisface un recelo con la retórica del llanto* (anexo 3-B), de Luis de Góngora y Argote (anexo 3-C) *Alegoría de la brevedad de las cosas humanas* y de Francisco de Quevedo *Poderoso caballero es don Dinero* (anexo 3-D).

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse estudiando métrica, en particular, el concepto de estrofa.

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá haber trabajado con el concepto de versos de arte mayor (endecasílabos).

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura 10 minutos:

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan las características de una estrofa en un soneto del Barroco Hispanoamericano (3 minutos).

- Formule las preguntas: ¿Qué es un conjunto?, ¿De qué podemos formar conjuntos? A partir de las respuestas explique el concepto de estrofa y nuevamente formule preguntas: ¿Qué es una estrofa?, ¿En qué tipo de textos podemos encontrar estrofas? (7 minutos).

Actividades de desarrollo 30 minutos:

- Entregue a los estudiantes una copia de los textos de Sor Juana Inés de la Cruz *En que satisface un recelo con la retórica del llanto* (anexo 3-B), de Luis de Góngora y Argote (anexo 3-C) *Alegoría de la brevedad de las cosas humanas* y de Francisco de Quevedo *Poderoso caballero es don Dinero* (anexo 3-D) y lápices de colores. Pida a los estudiantes que escuchen atentamente mientras usted lee los textos (5 minutos). Luego, pida a los estudiantes que de manera individual marquen los conjuntos de versos (estrofas) que encuentren en los textos (5 minutos).
- Entregue a cada estudiante una copia organizador previo Estrofa (anexo 3-A). En una lectura grupal discutan acerca de las características de la estrofa y tipos de estrofa (5 minutos).
- Pida a los estudiantes que observen los textos: *En que satisface un recelo con la retórica del llanto*, *Alegoría de la brevedad de las cosas humanas* y *Poderoso caballero es don Dinero* e identifiquen los tipos de estrofa que hay en ellos, a partir de la comparación que hagan con el material entregado anteriormente (10 minutos).
- Pida a los estudiantes que colorean de diferentes colores cada estrofa y escriban al margen de la misma el nombre del tipo de estrofa que es (5 minutos).

Actividades de Cierre 20 minutos:

- Pida a 3 estudiantes voluntarios que compartan con sus compañeros un concepto: qué es una estrofa, qué es un cuarteto y qué es un terceto (10 minutos).
- Solicite a los estudiantes que formen grupos y elaboren un mapa conceptual (sugiero el mapa conceptual para que los estudiantes observen de manera gráfica la estructura de una estrofa, presento un ejemplo al final de la lección en el anexo 3-E) acerca del concepto de estrofa, en el cual deben utilizar como ejemplo la estructura estrófica del soneto utilizado en la sesión (10 minutos).

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice la evidencia generada, la cual es el mapa conceptual en donde los estudiantes señalaron el concepto de estrofa en un soneto, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Escala gráfica.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:**Para el docente:**

Domínguez C., J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

Sitios web recomendados:

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/oa3.html

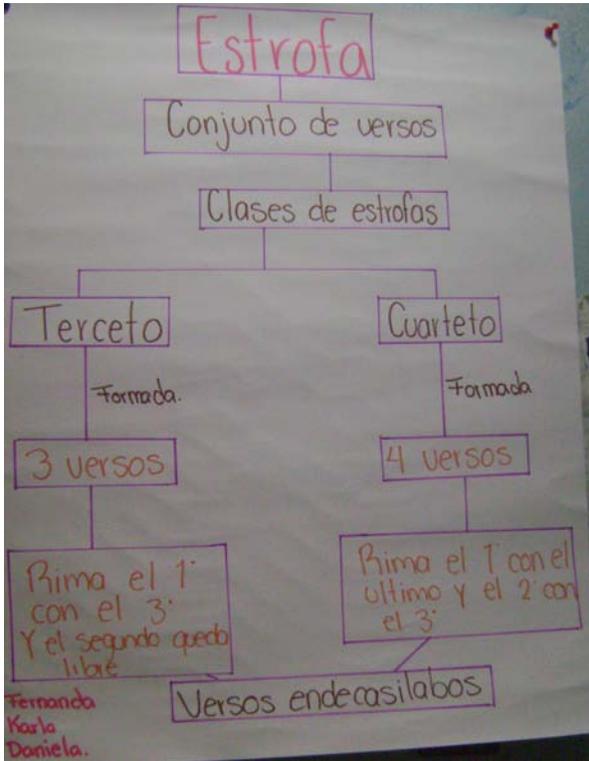
https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/pdf/3_estrofas.pdf

EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA *LECCIÓN 3* LA ESTROFA EN UN SONETO DEL BARROCO

Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes organizan la información nueva acerca de la estrofa a través de la elaboración de un mapa conceptual.



Ejercicios: Estos son los mapas conceptuales de los estudiantes acerca de las características de la estrofa, el primero está bien elaborado pues permite ver las clases de estrofas e incluso hablan de la rima, el segundo es un poco confuso.



Explicación de los estudiantes de sus mapas conceptuales.



Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección es una escala gráfica. En la siguiente página presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 3
La estrofa en un soneto del Barroco

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: Alejandra

Grupo: 212

Evidencia: Mapa conceptual del concepto estrofa.

Escala gráfica: Ponga sobre la línea una X según corresponda al desempeño del estudiante.

1. El estudiante identifica qué es una estrofa:

		X
No la identifica	La identifica escasamente	La identifica

2. El estudiante identifica tercetos y cuartetos:

		X
No los identifica	Los identifica escasamente	Los identifica

3. El estudiante identifica a la estrofa como uno de los elementos de la estructura del texto literario lírico en su forma de soneto (Si en el número 1 y 2 el resultado fue *No lo identifica*, marque *No lo comprende*; si en el número 1 y 2 el resultado fue *Los identifica escasamente*, marque *Lo comprende escasamente*; si en el número 1 y 2 el resultado fue *Los identifica*, marque *Lo comprende*; si en alguno de los números 1 y 2 el resultado incluye sólo un *Los identifica*, marque *Lo comprende escasamente*):

		X
No la identifica	La identifica escasamente	La identifica

LA RIMA EN UN SONETO DEL BARROCO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de trabajo grupal de 90 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Analizar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a comprender de manera significativa, el concepto de rima consonante como parte de la estructura del texto literario lírico en un soneto del Barroco Español e Hispanoamericano.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes comprenden el concepto de rima en un soneto.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: copias suficientes del organizador previo Rima consonante (anexo 4-A), hojas blancas, copias suficientes del soneto de Francisco de Quevedo *Definiendo el amor* (anexo 4-B), copias suficientes del ejercicio Rima (anexo 4-C) y prepararse para realizar la actividad Rima.

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse estudiando métrica, en particular en concepto de rima.

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá haber trabajado con el concepto de versos.

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura 10 minutos:

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan las características de la rima consonante en un soneto del Barroco Español (3 minutos).
- Promueva una lluvia de ideas acerca de lo que entienden por rima, escriba algunas de las ideas en el pizarrón (7 minutos).

Actividades de desarrollo 60 minutos:

- Entregue a los estudiantes el organizador previo Rima consonante (anexo 4-A), lea con ellos y retome las palabras que anotó en el pizarrón. Promueva que unos a otros los estudiantes se expliquen el significado del concepto de rima (15 minutos).
- Para realizar la actividad Rima, divida al grupo en dos grandes equipos y dibuje en el pizarrón el siguiente cuadro:

				boca	mapa				
--	--	--	--	------	------	--	--	--	--

- Explique a los estudiantes que en el cuadro deberán escribir palabras que rimen con la que usted ha puesto, cada equipo elegirá un lado del cuadro para escribir en él, los integrantes del equipo pasarán uno a uno a escribir una palabra que rime con la que ya está escrita y escribirá otra palabra con distinta terminación para que su siguiente compañero haga otra rima y así sucesivamente hasta llenar el cuadro. El equipo que termine primero y haya hecho las rimas consonantes adecuadamente será el ganador. Usted puede repetir esta actividad un par de veces durante la lección (20 minutos).
- Entregue a cada estudiante una copia del soneto de Francisco de Quevedo *Definiendo el amor* (anexo 4-B) y solicíteles que señalen con un círculo las rimas consonantes que encuentren (5 minutos).

Actividades de Cierre 20 minutos:

- Reparta a los estudiantes una copia del ejercicio de rima (anexo 4-C) para que trabajen en él.

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice las evidencias generadas, tanto el soneto como el ejercicio Rima, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Escala gráfica.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:**Para el docente:**

Domínguez C., J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

Sitios web recomendados:

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/oa1.html

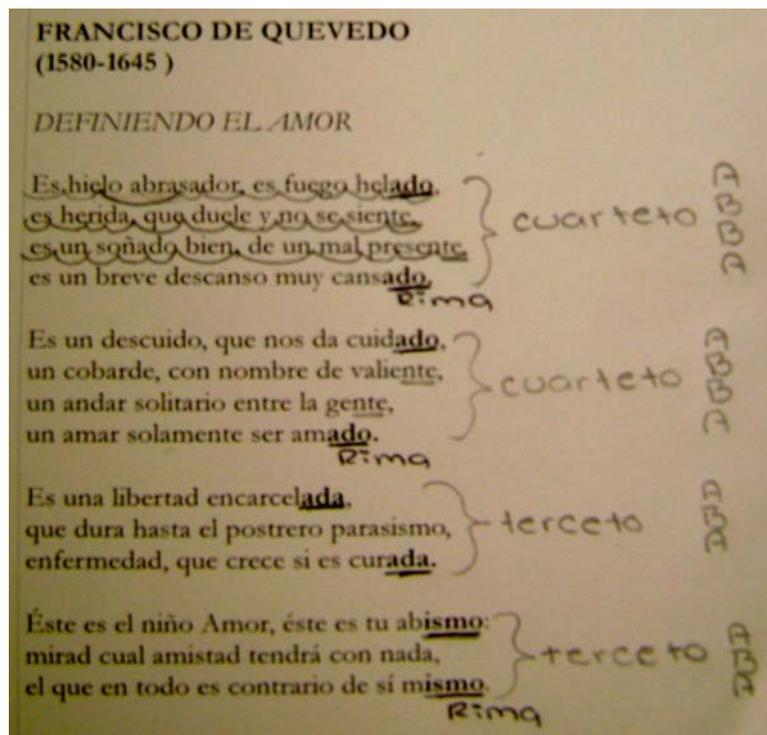
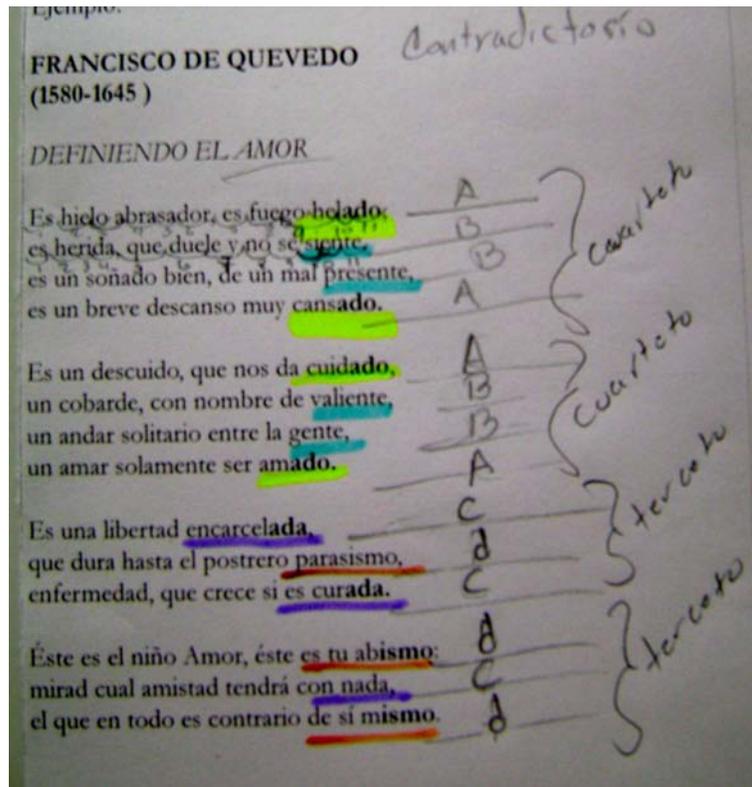
https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/pdf/1_rima.pdf

EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA LECCIÓN 4 LA RIMA EN UN SONETO DEL BARROCO

Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes realizan la actividad Rima como parte de la organización de la información nueva que se aprenderá.



Ejercicios: Estos son los ejercicios de los estudiantes donde identifican la rima, e incluso las estrofas, de un soneto barroco.



Estos son los ejercicios de los estudiantes donde proponen palabras para una nueva rima en el soneto de Quevedo, en algunas palabras cometieron errores ortográficos, pero encontraron la rima.

Nombre: María Guadalupe Velázquez Sánchez

Versos del soneto: *DEFINIENDO EL AMOR* de FRANCISCO DE QUEVEDO

Es hielo abrasador, es fuego helado, causado, amado, engañado.
es herida, que duele y no se siente, Amante, miente, valiente.

Éste es el niño Amor, éste es tu abismo: sismo, mismo, sismo.
mirad cual amistad tendrá con nada, hada, enamorada, engañada

Nombre: Sánchez Arista Ricardo Juan

Versos del soneto: *DEFINIENDO EL AMOR* de FRANCISCO DE QUEVEDO

Es hielo abrasador, es fuego helado, esmerado, engañado, entadado.
es herida, que duele y no se siente, erente, present, frente.

Éste es el niño Amor, éste es tu abismo: mismo, zisismo, sismo.
mirad cual amistad tendrá con nada, amada, herida, esmerada.

Nombre: Alejandra Contreras Hdz.

Versos del soneto: *DEFINIENDO EL AMOR* de FRANCISCO DE QUEVEDO

Es hielo abrasador, es fuego helado, amado, abrasado, soñado.
es herida, que duele y no se siente, miente, mente, valiente.

Éste es el niño Amor, éste es tu abismo: mismo, sismo, sinismo.
mirad cual amistad tendrá con nada, hada, amado, admirada

Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección la observación y una escala gráfica. A continuación presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 4
La rima en un soneto del Barroco**

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: Ricardo Iván Sánchez Arista

Grupo: 211

Evidencia: Soneto y propuestas de rima.

Instrumentos:

a) Observación: se observa todo el proceso de la sesión.

b) Escala gráfica: Ponga sobre la línea una X según corresponda al desempeño del estudiante.

1. El estudiante identifica la rima consonante en un soneto del Barroco:

		X
No la identifica	La identifica escasamente	La identifica

2. El estudiante propone palabras adecuadas para formar una rima consonante:

	X	
No propone	Propone escasamente	Propone

EL RITMO EN UN SONETO DEL BARROCO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de hora de estudio de 60 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Analizar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a comprender de manera significativa, el concepto de ritmo como parte de la estructura del texto literario lírico en un soneto del Barroco Español.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes comprenden el concepto de ritmo en un soneto.

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse estudiando el concepto de ritmo.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: copias suficientes del organizador previo Ritmo (anexo 5-A), hojas blancas, copias suficientes del soneto *Mientras por competir con tu cabello* de Luis de Góngora y Argote (anexo 5-B) y copias suficientes del reloj del ritmo (anexo 5-C).

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá haber trabajado con el concepto de metro y rima.

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura 10 minutos:

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan las características del ritmo en un soneto del Barroco Español (3 minutos).

Actividades de desarrollo 40 minutos:

- Pida a los estudiantes que busquen en su cuello, muñeca o pecho su pulso, asegúrese que todos puedan sentirlo. Haga preguntas abiertas como: ¿qué sienten? ¿cómo es su pulso? ¿por qué tenemos ese pulso? ¿con qué medimos el pulso?, etc. (5 minutos).

- A partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas anteriores, haga una analogía entre el pulso originado por el latido del corazón, el sonido constante de un reloj y el ritmo que los poetas logran en los sonetos (5 minutos).
- Entregue el organizador previo Ritmo (anexo 5-A) y haga preguntas abiertas acerca del ritmo: ¿qué es el ritmo? ¿cómo se sienten cuando escuchan algo que tiene ritmo? ¿en que lugares escuchan ritmos?, etc. (5 minutos).
- Entregue a cada estudiante una copia del soneto *Mientras por competir con tu cabello* de Luis de Góngora y Argote (anexo 5-B), pídale que lean el soneto y que identifiquen si tiene o no ritmo.
- Entregue a cada estudiante una copia del reloj ritmo (anexo 11). Pida a los estudiantes que escriban en cada raya del reloj la sílaba que corresponda a los primeros cuatro versos del soneto. Para ello, guíe y resuelva las dudas de los estudiantes.
- Indique a los estudiantes que todos pondrán su reloj del ritmo sobre la mesa y con ayuda de una pluma o lápiz golpearán al mismo tiempo cada raya del reloj del ritmo en las que escribieron cada sílaba como usted les indicó; mientras usted lea las sílabas mientras ellos darán los golpes; explique que cuando la línea sobre la cual están escritas las sílabas sea pequeña el golpe será suave, pero cuando la línea sea más larga el golpe será más fuerte. Guíe el ejercicio hasta lograr que se unifiquen los sonidos (15 minutos).

Actividades de Cierre 10 minutos:

- Solicite a los estudiantes que expliquen verbalmente las razones por las que consideran que el soneto tiene ritmo y por qué el ritmo es importante en un soneto.

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice las evidencias generadas, particularmente el reloj del ritmo, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Escala gráfica.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:

Para el docente:

Domínguez C., J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura Económica.**Para el estudiante:**

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

Sitios web recomendados:

<http://educacion.practicopedia.lainformacion.com/lengua-y-literatura/como-es-el-ritmo-de-un-poema-15174>

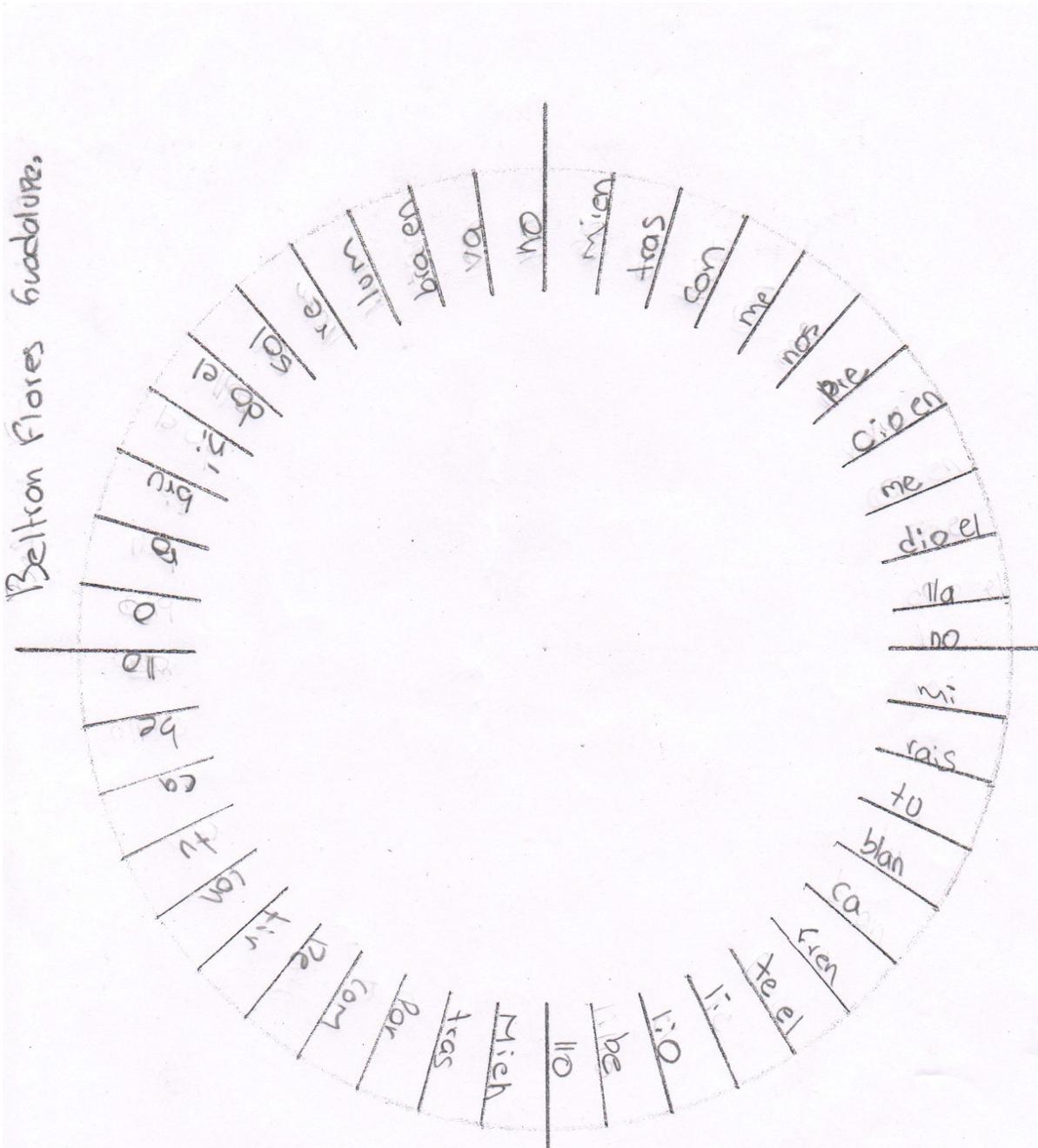
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/133233.pdf>

EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA *LECCIÓN 5* EL RITMO EN UN SONETO DEL BARROCO

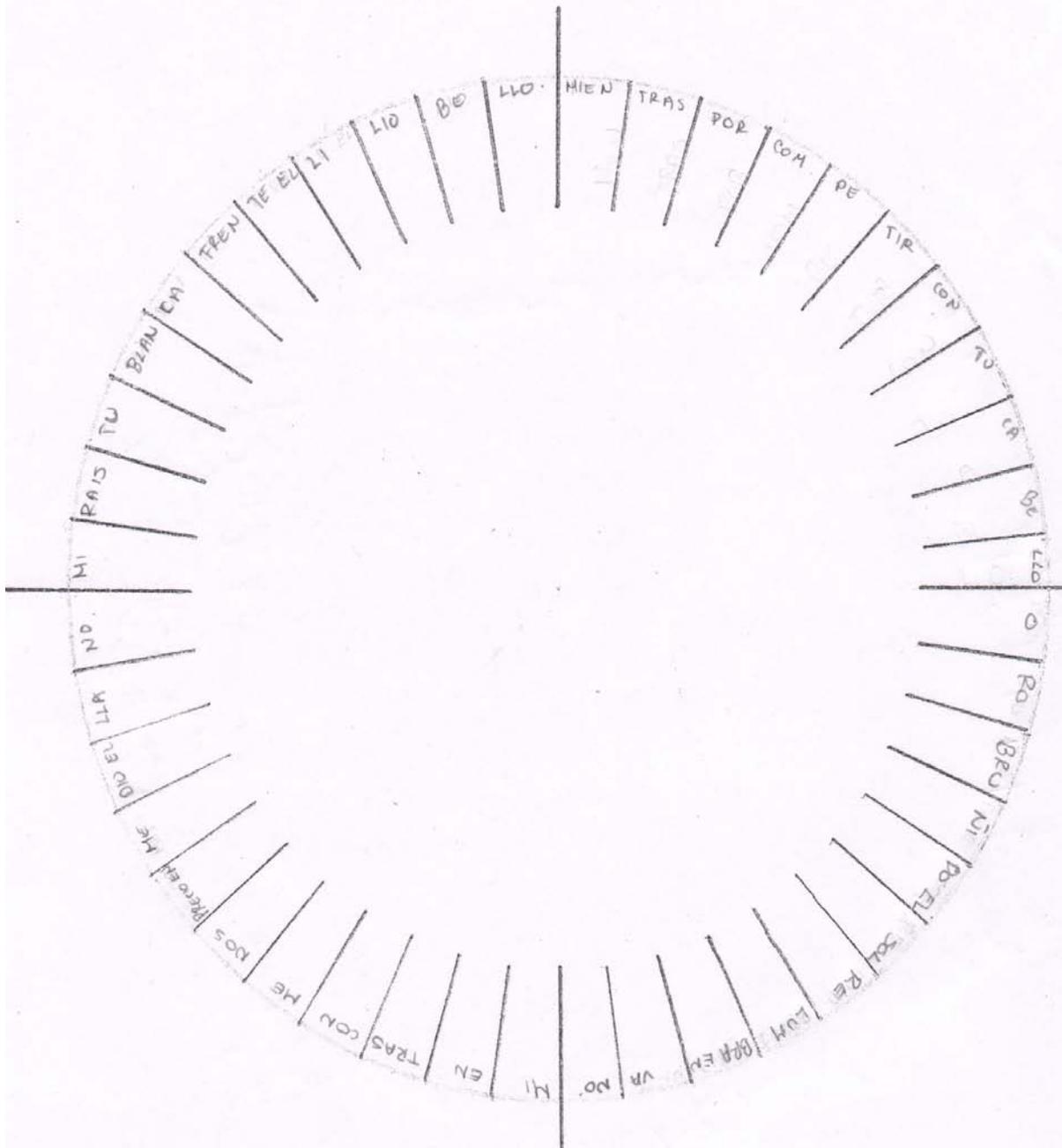
Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes realizan el ejercicio reloj del ritmo como parte de la organización de la información nueva que se aprenderá.



Ejercicios: Estos son los ejercicios del reloj del ritmo de los estudiantes donde, a través de la actividad de dar pequeños golpes sobre las sílabas con el lápiz o pluma, identifican el ritmo de un soneto barroco.



CESAR IVAN RAMOS MAYA.



Momentos en que se realiza la actividad de dar pequeños golpes sobre las sílabas con el lápiz o pluma, identifican el ritmo de un soneto barroco.



Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección es una escala gráfica. A continuación presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 5
El ritmo en un soneto del Barroco

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: César Iván Ramos Maya

Grupo: 211

Evidencia: Registro gráfico y sonoro del ritmo del soneto.

Escala gráfica: Ponga sobre la línea una X según corresponda al desempeño del estudiante.

1. El estudiante comprende qué es el ritmo:

		X
No lo comprende	Lo comprende escasamente	Lo comprende

2. El estudiante identifica el ritmo en un soneto barroco:

		X
No lo identifica	Lo identifica escasamente	Lo identifica

LAS FIGURAS RETÓRICAS EN UN SONETO DEL BARROCO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de trabajo grupal de 90 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Analizar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a comprender, de manera significativa, las principales figuras retóricas en sonetos del Barroco Español e Hispanoamericano.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes comprenden las principales figuras retóricas en sonetos del Barroco Español e Hispanoamericano.

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse estudiando las diversas figuras retóricas.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: copias suficientes del organizador previo figuras retóricas (anexo 6-A); copias de los sonetos barrocos *Mientras por competir con tu cabello* de Luis de Góngora y Argote (anexo 6-B), *Definiendo el amor* de Francisco de Quevedo (anexo 6-C) y *En que satisface un recelo con la retórica del llanto* de Sor Juana Inés de la Cruz (anexo 6-D); cartoncillos, plumones, cinta adhesiva y copias suficientes del ejercicio figuras retóricas (anexo 6-E).

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá conocer y comprender el concepto de texto literario, así como las características de la literatura del Barroco Español e Hispanoamericano.

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura 10 minutos:

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan algunas figuras retóricas en sonetos del Barroco Español e Hispanoamericano (3 minutos).

- Evoque la información en las sesiones compartidas anteriormente. Haga preguntas en torno a los elementos que conforman la estructura de un texto literario lírico vistas hasta el momento: ¿Cuáles son los elementos del texto literario lírico?, ¿Qué es una estrofa?, ¿Qué es la rima?, etc. (3 minutos).
- Explique que cada uno de los elementos anteriores forma parte de un texto literario lírico y a todos ellos se les une un elemento fundamental. Pregunte a los estudiantes: ¿Qué elemento falta para completar todos los elementos que conforman un texto lírico? Para guiarles, después de algunas respuestas, puede preguntar a los estudiantes: ¿Qué es una metáfora?, ¿Qué es una alegoría?, etc. (4 minutos).

Actividades de desarrollo 55 minutos:

- Explique a los estudiantes que el tema que abordará es nuevo y que hablará sobre el concepto de figuras retóricas ejemplificando algunas de ellas. Entregue a cada estudiante el organizador previo figuras retóricas (anexo 6-A) a fin de que participen durante la lectura y explicación (20 minutos).
- Pida a los estudiantes que se integran en equipos de hasta 6 personas. Entregue a cada equipo un soneto distinto para que lo lean de manera conjunta, asimismo, indíqueles que deben buscar en el texto seis figuras retóricas (10 minutos).
- Entregue a cada equipo 6 cartoncillos, solicíteles que, por un lado del cartoncillo, escriban una de las figuras retóricas que hayan encontrado en el soneto y, del otro lado, que escriban el nombre de la figura retórica de la que consideran se trata: metáfora, aliteración, símil, etc. Guíe a los estudiantes todo este proceso (10 minutos).
- Pida la ayuda de un estudiante voluntario. Llame al frente al estudiante y explique a todo el grupo que él jugará el rol de poeta. Explíqueles a los estudiantes que él es el poeta y que les pedirá figuras retóricas de acuerdo al organizador previo (anexo 6-B) y que ellos entregarán aquellas que hayan encontrado en los sonetos leídos en equipo, con estas figuras retóricas el poeta elaborará un poema nuevo. El poeta pedirá las figuras retóricas diciendo la frase “el poeta pide...”, por ejemplo, “una metáfora”. Hará esto hasta que concluyan con la entrega de las figuras encontradas. Cada figura retórica que se le entregue al poeta se pegará en el pizarrón (10 minutos).
- El poeta, con ayuda de algunos compañeros voluntarios, ordenará las figuras retóricas que están en el pizarrón a fin de formar un nuevo poema. El poeta lee en voz alta el poema elaborado (5 minutos).

Actividades de Cierre 25 minutos:

- Entregue a cada uno de los estudiantes una copia del soneto *Mientras por competir con tu cabello* de Luis de Góngora y Argote (anexo 6-C). Solicíteles que elaboren el ejercicio figuras retóricas (anexo 16) en el cual deberán identificar 5 figuras retóricas y describirlas de acuerdo al ejemplo que aparece abajo, para luego explicar el significado y la importancia de las figuras retóricas a fin de entender mejor el poema (25 minutos).

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...

Ejemplo:

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
“Érase una vez un hombre a una nariz pegada”	Hipérbole	Un hombre que tenía una nariz muy grande.

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice las evidencias generadas, particularmente el ejercicio figuras retóricas, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Escala gráfica y prueba de ensayo de respuesta restringida puntuada con rúbrica holística.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:

Para el docente:

Domínguez C., J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Lhusberg, H. (1960). *Manual de retórica literaria*. Madrid: Gredos.

Marchese, A. y Joaquín Forradellas (1991). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.

Montes de Oca, F. (1985). *Teoría y técnica de la literatura*. México: Porrúa.

Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rey, J. (1963). *Perceptiva literaria*. Bilboa: Sal Terrae.

Para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

Sitios web recomendados:

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/oa5.html

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/pdf/5_figuras-literarias.pdf

EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA LECCIÓN 6 LAS FIGURAS RETÓRICAS EN UN SONETO DEL BARROCO

Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes realizan la actividad “el poeta pide” como parte de la organización de la información nueva que se aprenderá.





Ejercicios: Estos son los ejercicios de figuras retóricas donde los estudiantes identifican las figuras retóricas en un soneto del Barroco y explican su importancia.

LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE
(1561-1627)

MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO

Mientras por competir con tu cabello
oro bruñido el Sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
miráis tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que el clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Nombre: CÉSAR WAIN RAMOS MAYA

Ejercicio

1. Lee atentamente el soneto e identifica 5 figuras retóricas de acuerdo a lo que se indica en el siguiente cuadro:

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
"Érase una vez un hombre a una nariz pegada"	Hipérbole	Un hombre que tenía una nariz muy grande.

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
DEL LUCIENTE CRISTAL TU GÉMIL CUELLO	PROSOPOPEYA	QUE ES MUY VANIDOSA
MIRADIS TU BLANCA FRENTE EL LILIO BELLO.	METAFORA -	QUE SU TEP. ES DE COLOR BLANCO.
SIGEN MAS OJOS QUE E L CLAVEL TEMPRANO	HIPERBOYE	SUE LOS OJOS DE LA PERSONAS SIGEN MAS A LA MUJER QUE A LOS CLAVELLES.

LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE
(1561-1627)

MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO

Mientras por competir con tu cabello
oro bruñido el Sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
miráis tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que el clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Nombre: Pablo Antonio Islas Romero

Ejercicio

1. Lee atentamente el soneto e identifica 5 figuras retóricas de acuerdo a lo que se indica en el siguiente cuadro:

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
"Érase una vez un hombre a una nariz pegada"	Hipérbole	Un hombre que tenía una nariz muy grande.

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
siguen más ojos que el clavel temprano en tierra, en polvo	Hipérbole simil	Hipérbole semejantes
Oro, Plata	oximoron	oximoron
frente el lilio bello	metáfora	metáfora
del luciente cristal tu gentil cuello	prosopopeya	prosopopeya mantiene una relación semejanza, actividades humanas a seres h. animados

2. Escribe por qué son importantes las figuras retóricas en los sonetos del Barroco.

Para Poder identificar los tipos de figuras retóricas y
Para que el poema tenga una decoración y se pueda
traducir a una manera simple para que al que lo está
leyendo lo entienda,

**LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE
(1561-1627)**

MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO

Mientras por competir con tu cabello
oro bruñido el Sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
miráis tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que el clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Nombre: MARIO AGUILAR FUENTES

Ejercicio

1. Lee atentamente el soneto e identifica 5 figuras retóricas de acuerdo a lo que se indica en el siguiente cuadro:

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
"Érase una vez un hombre a una nariz pegada"	Hipérbole	Un hombre que tenía una nariz muy grande.

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
antes que lo que fue en tu edad dorada	metáfora	un mujer cuando era joven y donita
goza cuello, cabello	aliteración	por se ve ante el sonido <u>no</u>

2. Escribe por qué son importantes las figuras retóricas en los sonetos del Barroco.

El barroco de las figuras retóricas son muchas imágenes y adornan con sus palabras para entenderle fácilmente y la pida y consiste en distinguir palabras para saber como se expresa una persona.

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
Figura retórica en el soneto	hipérbolo	Un hombre que toma una vida muy grande.
Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...

Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección es una escala gráfica y una prueba de ensayo de respuesta restringida puntuada a partir de una rúbrica holística. A continuación presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 6
Las figuras retóricas en un soneto barroco

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: Pablo Antonio Islas Romero

Grupo: 211

Evidencia: Ejercicio figuras retóricas (numeral 1).

Escala gráfica: Ponga sobre la línea una X según corresponda al desempeño del estudiante.

1. El estudiante identifica figuras retóricas:

	X	
No las identifica	Las identifica escasamente	Las identifica

2. El estudiante describe figuras retóricas en un soneto barroco:

	X	
No las describe	Las describe escasamente	Las describe

Evidencia: Ejercicio figuras retóricas (numeral 2). **Puntaje obtenido:** 1

Prueba de ensayo de respuesta restringida puntuada a partir de la siguiente rúbrica holística:

Puntaje	Características
0	No reflexiona en torno a la importancia de las figuras retóricas, no da ejemplos de ellas.
1	Reflexiona de manera elemental en torno a la importancia de las figuras retóricas, da una o dos ideas sobre ellas.
2	Reflexiona en torno a la importancia de las figuras retóricas, da tres o cuatro ideas sobre ellas.
3	Reflexiona ampliamente en torno a la importancia de las figuras retóricas, da cinco ideas sobre ellas.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO LITERARIO LÍRICO SONETO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de trabajo grupal de 90 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Analizar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a comprender, de manera significativa, las principales características de la estructura de un soneto del Barroco Español e Hispanoamericano.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes comprenden la estructura de un soneto.

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse estudiando la historia y características del soneto.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: copias suficientes del organizador previo Soneto (anexo 7-A); rotafolio, acetato o proyección de Power Point del soneto *Definiendo el amor* de Francisco de Quevedo (anexo 7-B); soneto *Compara el discurso de su amor con el de un arroyo* de Francisco de Quevedo dividido en versos escritos cada uno en tiras de cartulina, un verso en cada tira de papel (anexo 7-C), y copias suficientes del ejercicio soneto (anexo 7-D).

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá haber trabajado con los siguientes conceptos: métrica, estrofa, rima, ritmo y figuras retóricas.

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura 20 minutos:

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos conozcan y comprendan la estructura del soneto, el cual es un texto literario del género lírico (3 minutos).
- Presente el rotafolio o proyección del soneto *Definiendo el amor* de Francisco de Quevedo (anexo 7-A), el soneto debe presentarse del tamaño más grande que le sea posible. Explique

que el tamaño del texto se compara con el gran talento y creatividad que los poetas del barroco emplearon en la elaboración de sus textos y con el gran legado literario que representan, puede explicar algunas de las características. Pregunte: ¿cuáles eran las características de Barroco?, procure la participación de todos los estudiantes (17 minutos).

Actividades de desarrollo 50 minutos:

- Entregue a cada estudiante una copia del organizador previo Soneto (anexo 7-B), guíe la lectura y solicite a los estudiantes que dialoguen brevemente con su compañero de banca acerca de cómo es un soneto y cuáles son sus características. Establezca un diálogo con los estudiantes y repita lo que los estudiantes digan correctamente a fin de remarcar lo que para ellos es relevante en relación a lo que se ha de aprender en la lección (25 minutos).
- Entregue a los estudiantes las tiras de cartulina que contienen los versos de otro soneto, *Compara el discurso de su amor con el de un arroyo* de Francisco de Quevedo. En conjunto los estudiantes deben formar el nuevo soneto a partir del ejemplo anterior buscando que tenga sentido y cumpla con las características ya señaladas. Pida a los estudiantes que expliquen entre ellos por qué estructuraron el soneto de la manera en qué lo hicieron (15 minutos).
- Presente a los estudiantes el soneto original *Compara el discurso de su amor con el de un arroyo* de Francisco de Quevedo. Pídales que comparen su texto con el de Quevedo, que observen y señalen los aciertos y errores y que analicen la importancia del lugar que ocupa cada verso a fin de que el soneto tenga coherencia y sentido (10 minutos).

Actividades de Cierre 20 minutos:

- Pida a los estudiantes que elaboren de manera individual el ejercicio soneto (anexo 7-C) en el cual deben crear un soneto de tema libre utilizando el mayor número de características aprendidas de la estructura del soneto. Puede sugerir algunas temáticas como: gustos personales, noticias recientes, personajes famosos, etc.

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice las evidencias generadas, particularmente el ejercicio soneto, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Escala gráfica.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:**Para el docente:**

Domínguez C., J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

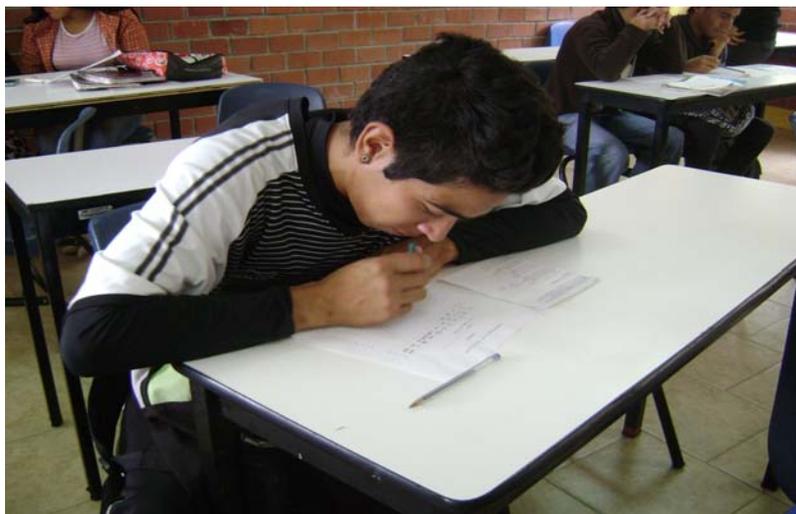
Sitios web recomendados:

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/oa4.html

https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_educativa/metrica/pdf/4_poemas.pdf

EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA *LECCIÓN 7* CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO LITERARIO LÍRICO SONETO

Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes organizan las estrofas de un soneto de Quevedo como parte de la organización de la información nueva que se aprenderá, así como de la elaboración de un soneto.



Ejercicios: Estos son ejemplos del ejercicio soneto que realizaron los estudiantes donde reproducen las características de un soneto del Barroco.

AUTOR: Gomez Cruz Josue Camet

SONETO

Definiendo el Fútbol

Fútbol
Definiendo el Fútbol

1	ES	Pa	si:	oñ	do	se	n	na	da	, a	mor,	A
2	es	lo	cu	ra	en	la	con	cha,	al	mar	car,	B
3	es	un	gol	de	pa-	lo	mi	ta,	un	pen	nal,	B
4	es	un	in	cha	en	lo	que	si	do	nada	mas	A
5	ES	una	ca	mi	za	ta	bi	en	su	da	da,	A
6	un	ba	lón	pan	El	do	una	con	cha	so	la	B
7	un	es	la	die	lle	no	un	som	b	re	ri	B
8	un	de	fen	sa	bi	en	Pa	ra	do			A
9	Es	di	ci	pli	na	lar	gas	ho	ras	de	Trabajo	A
10												B
11												A
12	ES											A
13												B
14												A

AUTOR: pablo islas Adriana Morales.

SONETO

El Amor

1	por	un	beso	de	tu	boca	dos	ca	si	estas	A
2	te	dan	ria	tres	a	brincos	que	de	Mu	es	B
3	trou	cu	atr	tro	ve	ce	s	mi	a	le	B
4	a	cen	que	nose	as	la	romi				A

5											A
6											B
7											B
8											A

9											A
10											B
11											A

12											A
13											B
14											A

Fenia Calderon.
Dafne (arte)

AUTOR: _____

SONETO

La Felicidad

1	La	fe	li	ci	dad	es	un	sue	ño	lo	co	A
2	que	se	pue	de	lo	grar	vi	vi	en	do	la	B
3	tambi	se	pue	de	le	su	fri	en	do	la		B
4												A

5												A
6												B
7												B
8												A

9												A
10												B
11												A

12												A
13												B
14												A

Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección es una escala gráfica. A continuación presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 7
Características del texto literario lírico soneto**

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: Josué Camet López Cruz **grupo:** 211

Evidencia: Soneto.

Escala gráfica: Ponga sobre la línea una X según corresponda al desempeño del estudiante.

1. El estudiante reproduce la métrica de un soneto:

	x	
No la reproduce	La reproduce escasamente	La reproduce

2. El estudiante reproduce las estrofas de un soneto:

	x	
No las reproduce	Las reproduce escasamente	Las reproduce

3. El estudiante reproduce la rima de un soneto:

x		
No la reproduce	La reproduce escasamente	La reproduce

4. El estudiante reproduce el ritmo de un soneto:

x		
No la reproduce	La reproduce escasamente	La reproduce

5. El estudiante reproduce figuras retóricas de un soneto:

	x	
No las reproduce	Las reproduce escasamente	Las reproduce

6. El estudiante reproduce la estructura de un soneto:

	x	
No la reproduce	La reproduce escasamente	La reproduce

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE UN SONETO BARROCO

Asignatura: Lengua y Literatura II.

Unidad temática: Líneas de trabajo Lectura e Historia de la literatura.

Contenidos: Comprensión de textos líricos. Conceptos teóricos y analíticos básicos, a fin de ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que el estudiante lea.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: El contenido de esta lección es para una sesión de hora de estudio de 90 minutos. Una sesión.

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elia Verónica Morales Bringas.

Objetivos:

- Interpretar textos líricos del Barroco Español e Hispanoamericano.
- Coadyuvar a los estudiantes a interpretar, de manera significativa, un soneto del Barroco Español.

Secuencia didáctica: En esta lección los estudiantes analizan e interpretan un soneto del Barroco Español.

Actividades previas del profesor: El profesor deberá prepararse analizando e interpretando previamente los sonetos que los estudiantes leerán, analizarán e interpretarán en esta lección.

El material que el docente debe preparar para esta lección es: copias suficientes de tres de los sonetos trabajados en las lecciones anteriores (anexo 8-A), copias suficientes del organizador previo Esquema de análisis (anexo 8-B) y copias suficientes de los esquemas hombre (anexo 8-C) y mujer (anexo 8-D).

Actividades previas del estudiante: El estudiante deberá haber trabajado con los conceptos de los elementos que conforman la estructura de un soneto y con las principales características de la corriente literaria del Barroco en España e Hispanoamérica.

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura 10 minutos:

- Explique a los estudiantes que el objetivo de la lección es que ellos interpreten un soneto del Barroco Español (3 minutos).
- Pregunte: ¿Qué es un soneto?, ¿Cuáles son sus características?, ¿Cómo es la corriente

literaria del Barroco? Confirme, repita e integre lo que los alumnos digan correctamente (7 minutos).

Actividades de desarrollo 60 minutos:

- Pida a cada estudiante que elija entre uno de los tres poemas (anexo 8-A) trabajados durante las lecciones. Entregue a cada estudiante una copia del texto seleccionado. Entregue también copia del organizador previo Esquema de análisis (anexo 8-B). Explique que lo que “vamos a hacer ahora” es el análisis e interpretación de un soneto del Barroco. El análisis “lo haremos juntos” (10 minutos).
- Pida a los estudiantes que se reúnan por equipos a partir del texto elegido. Solicite a los estudiantes que vayan contextualizando y analizando el texto escribiendo el desarrollo breve de cada punto en sus cuadernos a medida de que vayan todos haciendo aportaciones y participando, y usted también puede escribir en el pizarrón los puntos de análisis en el pizarrón (30 minutos).
- Entregue a los estudiantes copias de los esquemas hombre y mujer (anexos 8-C y 8-D), asegúrese de que cada estudiante reciba el esquema de acuerdo a su género. Pídales que de manera individual elijan 5 conceptos que se mencionan en el soneto analizado (amor, juventud, celos, muerte, etc.), indíqueles que deben escribir el concepto en el esquema ubicándolo en la parte del cuerpo donde ellos sientan una emoción relacionada con ese concepto, por ejemplo, si eligen el concepto “amor” podrían escribir la palabra “amor” en la zona del pecho donde está el corazón; si eligen el concepto “celos” podrían escribir la palabra “celos” en la cabeza, corazón, etc. Después de ello deberán responder a las preguntas del ejercicio (20 minutos).

Actividades de Cierre 20 minutos:

- Pida a los estudiantes que compartan con sus compañeros la interpretación que cada uno de ellos ha dado a su soneto.

Orientaciones generales para la evaluación:

1. Aliente a los estudiantes a repasar en casa los conceptos vistos en esta lección.
2. Para la evaluación formativa se sugiere que analice las evidencias generadas, particularmente el ejercicio esquema hombre y mujer, y posteriormente utilice el instrumento de evaluación formativa de la siguiente página.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Prueba de ensayo de respuesta restringida puntuada con rúbrica holística.

Las evidencias del desarrollo y aprendizaje de esta lección están registradas al final de la misma.

Recursos bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos:

Para el docente:

Ballart, P. (2005). *El contorno del poema*. Barcelona: Acantilado.

Casanny, D., et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Navarro D., Rosa. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona: Ariel.

Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

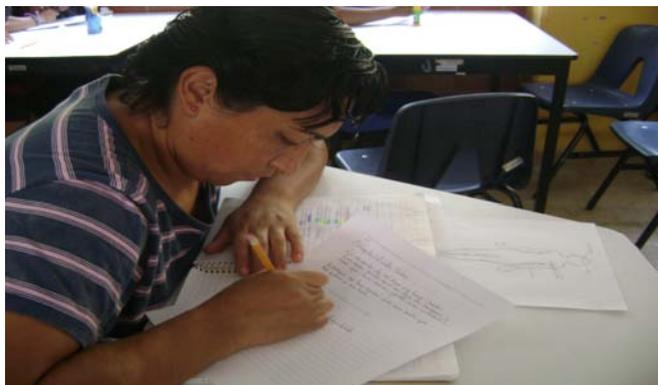
Sitios web recomendados:

http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/elpoema/html/actividad_1_qu_significan.html

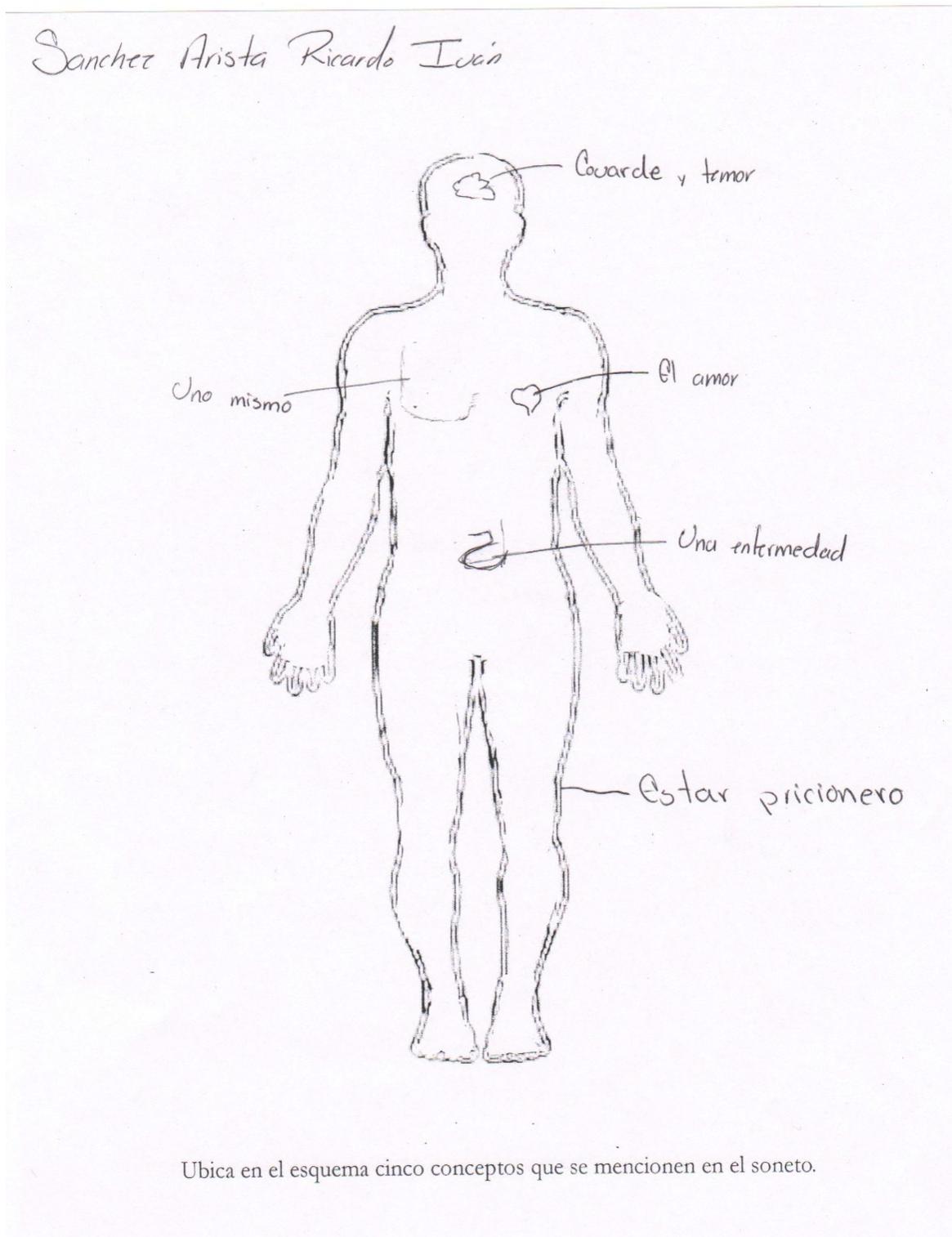
http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/elpoema/html/actividad_2_la_interpretacin.html

EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA *LECCIÓN 8* ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE UN SONETO BARROCO

Fotografías: Este es el momento en que los estudiantes realizan el ejercicio esquema hombre y mujer para la interpretación personal de un soneto barroco.



Ejercicios: Estos son ejemplos del ejercicio esquema hombre y mujer que realizaron los estudiantes a partir de un soneto del Barroco.



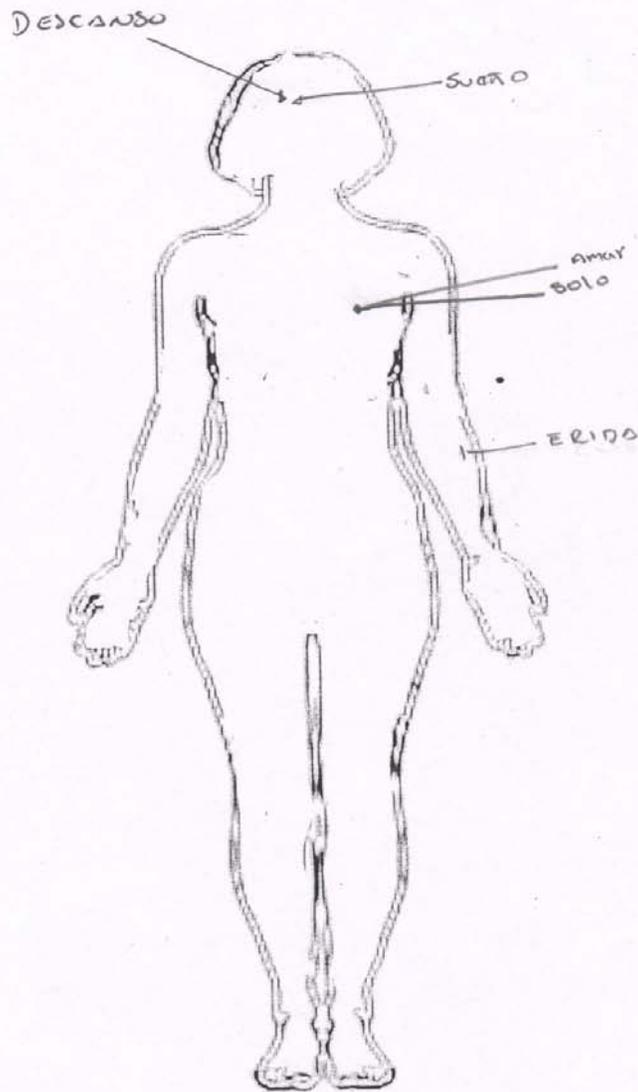
1. Con base en alguna experiencia de tu vida, ¿con cuál de estos conceptos te identificas más y por qué?

El amor: Esté fue en la secundaria, ella me encantaba era la mejor más linda yo estaba muy enamorado ella y yo anduvimos juntos un largo tiempo yo me sentía muy feliz está muy enamorado en verdad después de un tiempo ella se tenía que ir con sus abuelos yo me sentí muy mal ya que sabía que no la volvería a ver cuando ella se marchó me despedí le di un fuerte abrazo y me despedí de ella

2. ¿Cómo se relaciona tu respuesta anterior con el soneto leído?

Lo sentí en parte reconocido porque el amor es hielo abrasador y fuego que algún día se apagará es una bebida que me dolía pero no se veía, cuando cogido me flechó y me enamoró pero cuando se marchó me dejó un tremendo abismo.

Nombre: Sánchez Arista Ricardo Juan



Ubica en el esquema cinco conceptos que se mencionen en el soneto.

Cervantes Núñez González. 212-13.

1. Con base en alguna experiencia de tu vida, ¿con cuál de estos conceptos te identificas más y por qué?

Concepto: Erida, Sola. Fuego helado

La muerte de mi Hijo me hace sentir
Con esta erida que no deja de sangrar y
aun que hay mucha gente a mi alrededor

Siempre me hace sentir sola con esto que
me quema y me hiela.

2. ¿Cómo se relaciona tu respuesta anterior con el soneto leído?

Se relaciona en:

Se relaciona con que es fuego que quema
pero no me calcina es la constante que
quema sin quemar mal presente.

por eso es fuego helado es una herida
que duele y no se siente
Un amar solamente ser amado.

En un andar solitario - me indica que
estoy con gente y sin embargo me siento sola.

Nombre: Guadalupe Nuñez Gonzalez.

Instrumentos de evaluación formativa: El instrumento de evaluación formativa de esta lección es una prueba de ensayo de respuesta restringida puntuada a partir de una rúbrica holística. A continuación presento sólo una de las evaluaciones con dicho instrumento.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA
LENGUA Y LITERATURA II
LECCIÓN 8
Las interpretaciones de un soneto barroco

Nombre de la docente: Elia Verónica Morales Bringas

Nombre del estudiante: Guadalupe Nuñez González

Grupo: 212

Evidencia: Ejercicio esquema hombre y mujer. **Puntaje obtenido:** 2

Prueba de ensayo de respuesta restringida puntuada a partir de la siguiente rúbrica holística:

Puntaje	Características
0	No analizó el soneto leído ni contestó las preguntas de los niveles (informativo, estilístico ni ideológico) y concepciones (lingüística, psicolingüística ni sociocultural).
1	Analizó y respondió una o dos preguntas de los niveles (informativo, estilístico e ideológico) y concepciones (lingüística, psicolingüística ni sociocultural).
2	Analizó y respondió tres o cuatro preguntas de los niveles (informativo, estilístico e ideológico) y concepciones (lingüística, psicolingüística ni sociocultural).
3	Analizó y respondió cinco preguntas de los niveles (informativo, estilístico e ideológico) y concepciones (lingüística, psicolingüística ni sociocultural).

3.3 HALLAZGOS EN LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL IEMSDF

Durante el ciclo escolar 2013-2014 se realizaron las estrategias presentadas en el apartado anterior a grupos de segundo semestre de Lengua y Literatura II del plantel “Vasco de Quiroga” Álvaro Obregón II del IEMSDF, el cual está ubicado en Av. Río Guadalupe s/n esquina andador Tecalcapa. Colonia El Mirador. Delegación Álvaro Obregón. C.P. 01740.

En el apartado anterior se presentaron las secuencias didácticas organizadas en ocho lecciones seguidas de las evidencias de la aplicación de las mismas, las cuales consisten en:

a) Fotografías del momento en que los estudiantes desarrollaban las actividades propias de cada estrategia durante el trabajo grupal u horas de estudio en el aula.

b) Los ejercicios realizados por los estudiantes en cada una de las lecciones, en esta sección se procuró mostrar lo más representativo de los trabajos.

c) Los instrumentos de evaluación formativa con los que fue evaluado el desempeño de los estudiantes a fin de verificar la eficacia de las estrategias.

Durante el desarrollo de las lecciones fue muy interesante observar la manera en que los estudiantes iban realizando las actividades propuestas, pues ellos mostraban interés y participaban de manera entusiasta ya que se sentían motivados a trabajar. Esta disposición en las sesiones grupales es uno de los logros más importantes de la propuesta, pues al promover actividades que generan un aprendizaje significativo como las que realizadas permite que los jóvenes se identifiquen con las temáticas tratadas y de esa manera comienzan a realizar las actividades y, casi sin darse cuenta, comienzan a construir su propio aprendizaje.

A través de las lecciones se procuró promover las diversas fases del aprendizaje significativo a fin de que el los estudiantes aprendieran progresivamente. Para lograrlo, en la fase inicial, lecciones uno y dos, se buscó que la información que se les ofrecía fuera concreta, se establecieron analogías, por ejemplo, en la lección dos donde se habló de la métrica.

En un segundo momento, en la fase intermedia se promovió la oportunidad de que los estudiantes reflexionaran sobre los sonetos y analizaron poco a poco los mismos, ya que al hacerlo paulatinamente iban dependiendo menos del contexto inicial ofrecido por la

profesora, en ese sentido se promovieron estrategias organizativas y elaborativas, como hacer esquemas en la lección tres o las rimas en la lección cuatro, en los cuales era necesario solucionar tareas que requerían utilizar la información nueva por aprender.

Ya en la fase terminal, en las últimas cuatro lecciones, los conocimientos que fueron integrándose en las fases anteriores permitieron mayor autonomía de los estudiantes, como resultado fue posible enfatizar el trabajo en estrategias específicas para la solución de tareas, en este caso, el trabajo estaba centrado en el análisis del ritmo, de las figuras retóricas y en la elaboración de un soneto de forma individual, así como en la lectura, análisis e interpretación de un soneto también de manera personal. Esto se logró de manera diferenciada entre los estudiantes, sin embargo, en general los esquemas preexistentes y la aparición paulatina de las interrelaciones a lo largo de las lecciones les permitió construir en mayor o menor grado su aprendizaje.

Por otra parte, las estrategias de enseñanza más exitosas fueron las llamadas discursivas y enseñanza, de entre ellas destacan las siguientes: preguntas, confirmación, repetición, reformulación, exhortación y metaenunciados. Cabe señalar que estas estrategias no pueden anotarse completamente dentro de las secuencias didácticas, pues se desarrollan en el transcurso de las sesiones de acuerdo a la dinámica de cada grupo de estudiantes y el profesor debe ser muy habilidoso para aplicarlas en el momento adecuado a fin de que los estudiantes sientan el interés por parte del profesor, es decir, cuando estas estrategias son bien utilizadas se genera un ambiente propicio para el aprendizaje y el estudiante se siente motivado a asistir y a aprender.

Respecto a estas estrategias se pueden señalar las múltiples ventajas de utilizarlas, pues son sumamente valiosas para promover el aprendizaje significativo. Los siguientes párrafos dan cuenta de los beneficios que brindan el uso de varias de estas estrategias las cuales fueron usadas en la aplicación de estas propuesta.

Por un lado, el hacer preguntas eficaces a los estudiantes promueve la reflexión y la participación, este tipo de preguntas deben iniciarse con los pronombres interrogativos qué, cómo, dónde, cuándo, por qué, de qué manera, pues de esta forma se evita que los estudiantes den respuestas rápidas y sin sentido, por lo general, las preguntas que pueden responderse con un sí o con un no, no son eficaces a no ser que busquen un fin muy particular como parte de la secuencia didáctica. Al usar esta estrategia es importante darle

tiempo a los estudiantes para pensar en su respuesta, los profesores no deben temerle al silencio.

Por su parte, la confirmación es una estrategia discursiva muy importante, pues al utilizarla el profesor le muestra al estudiante que sus aportaciones, reflexiones y opiniones son escuchadas y valiosas para él. En este punto se puede integrar a estudiantes que no sean tan participativos invitándoles a opinar de lo que sus compañeros hayan comentado y a través de la confirmación irles dando seguridad y confianza para seguir haciéndolo.

Otra estrategia fundamental es la repetición ya que los comentarios que hacen los estudiantes demuestran lo que entienden y van aprendiendo, eso permite al profesor tener un panorama de lo que debe reforzar, repasar o volver a explicar. En ese sentido, los profesores pueden repetir, o parafrasear, los comentarios que hace el estudiante para asegurarse de dos cosas: uno, de que se ha entendido lo que se ha dicho; dos, que lo que se dice es correcto, si lo es, entonces podemos reforzarlo con la repetición para promover la adquisición de ese aprendizaje; pero si lo que nos dice es incorrecto entonces viene la aplicación de otra estrategia, la reformulación, la cual es muy útil porque, sin evidenciar ni humillar a nadie, el profesor integra lo que dijo bien el estudiante a la vez que lo corrige de manera sutil para que no queden dudas respecto a la información nueva.

La exhortación es una estrategia discursiva que busca motivar a los estudiantes a compartir experiencias que puedan relacionarse con lo que se está aprendiendo, ya sea de lecciones pasadas o de eventos particulares, para que de esa manera ellos hagan vínculos que les permitan comprender y hacer mejor las actividades que buscan generar un nuevo aprendizaje.

Por su parte, los metaenunciados ayudan mucho a los jóvenes para ubicarse en la información y en los aprendizajes esperados, al usar esta estrategia los profesores pueden captar la atención de los estudiantes e irlos guiando a través de las sesiones, para ello es muy valioso usar frases como “ahora vamos a leer el texto...”, “en este momento vamos a hablar de este autor...”, etc.

El uso de estas estrategias fue muy importante en la aplicación de esta propuesta evitaron que la profesora hablara demasiado, lo cual fue bueno ya que generalmente un docente que habla la mayor parte del tiempo en una sesión de trabajo desalienta la participación de los estudiantes, genera desinterés y no promueve un aprendizaje

significativo; asimismo, usar estas estrategias dio a los jóvenes la oportunidad de reflexionar al participar de manera activa, promovieron un ambiente de respeto donde la profesora aprendió a escuchar y generó la colaboración de los estudiantes.

Finalmente, cabe señalar que es fundamental no sólo la manera en que se planean y presentan las lecciones en el aula, sino que también es de vital importancia la actitud del profesor, la manera en que le habla a los jóvenes; en ese sentido, y aunado a las estrategias ya comentadas, es necesario siempre promover el respeto y salvaguardar la dignidad de los estudiantes, nunca humillarlos ni degradarlos; para ello, debe siempre procurarse usar frases tales como “gracias por tu comentario”, “ese es un buen ejemplo”, “gracias por compartir tu experiencia”, “todos sus comentarios son valiosos”, etc., esta conducta como profesor permite generar en el aula un ambiente de cordialidad y respeto. Este tipo de actitudes son sumamente necesarias en el sistema de educación de este país, y junto con las estrategias de enseñanza, deberían ser pilares fundamentales de un código de ética para cualquier persona que se dedique a la noble labor docente.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis la pregunta de investigación que dio origen a estas páginas ha sido contestada y ha permitido comprender mejor las condiciones que permiten promover un aprendizaje significativo en la comprensión lectora de textos literarios líricos del barroco español e hispanoamericano, a partir de ello se exponen las siguientes conclusiones:

- El Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal es una opción más para acceder a la enseñanza de la educación media superior para los jóvenes de la Ciudad de México. El IEMSDF en su Modelo Educativo promueve, desde su orientación filosófica, que los estudiantes sean responsables para consigo mismos y para con quienes les rodean, en ese sentido, busca que los jóvenes construyan nuevas formas de relacionarse e integrarse a fin de intervenir en su entorno inmediato; desde la orientación social promueve una formación integral a fin de que participen en su comunidad y asuman los retos que la sociedad en la que viven les plantee; y, desde la orientación pedagógica, considera al estudiante como a un persona que está inmersa en un medio social el cual le proporciona un capital cultural que le permite mostrar su potencial y limitaciones a través de la convivencia en la sociedad. Para concretar dichas orientaciones, el Modelo Educativo del IEMSDF a través de su enfoque constructivista, busca el desarrollo de los estudiantes en tres ámbitos de formación: crítico, científico y humanístico; en ellos el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes es primordial para lograr el perfil de egreso esperado, el cual plantea que los estudiantes egresados deben poseer conocimientos de cultura científica general, cultura básica, de las ciencias e incluso axiológicos; además deben haber desarrollado habilidades fundamentales de actuación moral, de reflexión estética, de expresión oral y escrita, de apreciación artística, de interacción social eficaz y responsable, de vigilancia epistemológica y de contextualización histórico-social; y también deben tener una actitud crítica, científica, axiológica, hábitos de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado, hábito de vigilancia epistemológica y hábito de contextualización histórico-social.
- En el Modelo Educativo del IEMSDF el programa de Lengua y Literatura tiene como

uno de sus objetivos primordiales, promover la lectura crítica, es decir, que los estudiantes lean y comprendan lo que leen, en ese sentido, la propuesta de esta tesis aporta herramientas que permitan lograr ese objetivo.

- El enfoque psicopedagógico propuesto para estas estrategias basado en los postulados teóricos resumidos por Coll, permiten al profesor elaborar de manera más consciente estrategias encaminadas a promover aprendizajes significativos en cada una de las ocho lecciones.
- Leer implica un proceso complejo que requiere la habilidad para reconocer letras, palabras y frases, pero comprender lo leído va más allá, pues requiere de otro tipo de habilidades para construir significados a partir del conocimiento propio acerca del mundo, y para atribuir sentido al texto a partir de la información que él contenga. Para lograr la comprensión lectora la escuela desempeña un papel primordial, principalmente en la educación básica y media, pues desde ella es posible promover estrategias de enseñanza, aprendizaje y de comprensión que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para comprender lo que leen.
- Las estrategias desarrolladas y aplicadas en esta tesis (presentadas a través de ocho lecciones y aplicadas en estudiantes del plantel “Vasco de Quiroga” del IEMSDF), muestran que la elaboración de actividades bajo la perspectiva del aprendizaje significativo enfocadas a desarrollar habilidades para analizar y comprender sonetos, dan a los estudiantes la oportunidad de aprender estructuras literarias, elementos de la poesía (metro, rima, ritmo, etc.) y sobre todo, de comprender sonetos barrocos por medio de interpretaciones personales derivadas de su propio conocimiento de la vida y de su entorno; lo cual puede observarse tanto en la actitud en clase como en las escalas y en las rúbricas holísticas diseñadas para la evaluación de las actividades, aunque en esta tesis se presentó sólo una pequeña muestra de los instrumentos de evaluación formativa con evaluación asignada, cabe señalar que los resultados en términos generales son altamente satisfactorios.
- Algo sobresaliente de este trabajo recepcional es observar y comprobar que cuando los estudiantes fueron guiados, a través de las lecciones, en la lectura de los sonetos barrocos, presentaron gran disposición para trabajar con ellos a pesar de ignorar, al

principio, su significado, es decir, aunque no comprendían lo que los sonetos decían tuvieron el ánimo de trabajar con ellos en las lecciones y, al ir descubriendo sus significados, mostraron gusto por ellos; además, los estudiantes asumieron un rol totalmente participativo con lo cual asumieron la responsabilidad de construir su propio aprendizaje en un ambiente propicio para aprender ya que todas las lecciones fueron dinámicas y permitieron el constante diálogo e intercambio de ideas y opiniones en un ambiente cordial y de respeto. Considerando lo anterior, en esta tesis se aporta información y propuestas que brindan apoyo a cualquier profesor de lengua y literatura a nivel medio superior para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, pues las estrategias propuestas pueden ser empleadas en la lectura de sonetos de cualquier otra corriente literaria, el único requisito es que haya un docente que esté interesado en la enseñanza significativa.

- Los resultados obtenidos en esta tesis atestiguan que para que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora es importante la profesionalización de la práctica docente, lo cual implica la formación pedagógica de los profesores.
- Merece atención particular la forma en la que los estudiantes lograron hacer una interpretación de los sonetos del barroco que se trabajaron a lo largo de las lecciones. Al inicio conocieron de manera general el contexto histórico en el que se desarrolló la corriente literaria del barroco, tanto en España como en México, esto les permitió darse cuenta de que las condiciones sociales y económicas de ambos lugares eran difíciles y que los escritores que vivían en ese momento estaban rodeados por esas circunstancias adversas, no obstante, a partir de ellas crearon un arte extraordinario con las palabras. Posterior a esto, las lecciones los acercaron de manera lúdica y con elementos de la vida cotidiana al conocimiento de la estructura de un soneto, aprendieron de estrofa, métrica, rima, ritmo y figuras retóricas; en especial de estas últimas cabe señalar que si bien al inicio no les fue posible identificar todas las figuras retóricas de un soneto, los estudiantes pudieron percibir la sensibilidad, complejidad e inteligencia con las que fueron elaboradas por sus autores, comprendieron también la creatividad, astucia y perspicacia con la que se crearon algunas de esas figuras literarias.

En este proceso los estudiantes identificaron las características de la estructura de un

soneto, incluso comenzaron a crear el suyo, con lo que pudieron valorar el grado de complejidad, creatividad e ingenio que eso requiere. Pero lo más importante y significativo de este proceso fue constatar la forma en que a través de las lecciones los jóvenes interpretaron los sonetos leídos; aunque para la gran mayoría de ellos era la primera vez que analizaban un texto literario lírico lograron comprenderlo, interpretarlo y apreciarlo, pese a sus particulares condiciones adversas (de todo tipo: académicas, económicas, culturales, sociales, etc.).

En este proceso de interpretación era necesario que, como primer paso, cada estudiante analizara el soneto retomando de manera individual los conocimientos adquiridos acerca de la estructura del mismo; el segundo paso fue hacer una interpretación personal a partir de preguntas en varios niveles y concepciones (nivel informativo, estilístico e ideológico; concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural), para ello la elaboración de un esquema, que les permitió ubicar algunas emociones personales a raíz de la lectura de un soneto, fue muy importante, ya que de esta forma lograron hacer un vínculo personal con la obra a fin de elaborar su propia interpretación acerca de lo que el texto les dice hoy a ellos, jóvenes del siglo XXI. Como consecuencia, las palabras que los estudiantes pudieron expresar al respecto de los sonetos que interpretaron son emotivas y muy valiosas, tal como se puede apreciar en las evidencias de la lección 8, pues considerando la edad del estudiantado, el tiempo que pasan usando la tecnología y sus redes sociales, la corriente literaria con la que se trabajó y las características de los jóvenes, la forma en que lograron desentrañar algunos de los misterios de las letras del barroco, es un gran logro.

Cabe señalar que como Docente Tutora e Investigadora del IEMSDF trabajar estas estrategias con los estudiantes ha sido un privilegio, pues este proceso me permitió admirar sus avances paulatinos y constantes en cada sesión, contemplar en sus rostros la sorpresa y admiración al entender los versos, escuchar sus ideas acerca de las obras, en otras palabras, saber que han podido apreciar esta maravillosa etapa de la literatura en su juventud fue para mí una extraordinaria experiencia.

- Finalmente, la experiencia que deja la comprensión de lectura a través de estrategias de enseñanza que generen un aprendizaje significativo es trascendental, ya que los

textos que se leen, comprenden e interpretan a través de estrategias de este tipo involucran al estudiante de manera tal que éste logra un encuentro personal con la literatura donde reconoce voces lejanas que gritan su sorprendente vigencia y su gran valor estético. Por ello, trabajar en esta tesis permitió, a quien escribe, valorar el problema de la comprensión lectora desde una perspectiva mucho más amplia a fin de proponer una manera de abatir la falta de interés por la lectura de textos líricos. En ese sentido, las estrategias aplicadas fueron exitosas en la medida que realmente motivaron a los estudiantes para aprender y valorar los textos líricos de acuerdo a lo que plantea el objetivo de la asignatura Lengua y Literatura II del IEMSDF, asimismo, proporcionaron herramientas útiles para el análisis e interpretación de textos líricos del barroco, pero sobre todo, lo que es más importante fue que al emplear estas estrategias se estableció en el aula un ambiente propicio para aprender lo que permitió que los estudiantes tuvieran experiencias de aprendizaje significativas que les ayudaron a construir su propio conocimiento respecto a la comprensión de textos, que se espera perduren más allá del aula y les motiven a leer y comprender textos literarios durante toda su vida.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Casanny, D., et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Casanny, D. (2013). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C. (1997). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* México: McGrawHill.
- Domínguez C., J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.
- Estévez, N., E.H. (2011). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- Fournier M., C. (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.
- Franco de Machado, C. (1998). *Pensar y Actuar, Un Enfoque Curricular para la Educación Integral*. Colombia: Magisterio.
- Hernández R., G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández R., G. (2012). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Martínez F., E. (1995). *Antología poética del Renacimiento al Barroco*. Madrid: Santillana.
- Memoria. Origen de un proyecto educativo*. (2006). México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.
- Navarro D., R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, E. (Ed.), (2001). *Antología poética del Siglo de Oro*. Madrid: Anaya.
- Picardo J., O. (Coord.), (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación, edición El Salvador*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa. Colegio García Flamenco.
- Pfeiffer, J. (1959). *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Proyecto educativo*. (2006). Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. México: Gobierno del Distrito Federal.

Programas de estudio. Humanidades. (2005). Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. México: Gobierno del Distrito Federal.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22a. ed.). México: Espasa.

Riquer de, M. y Valverde, J.M. (2003). *Historia de la literatura universal con textos antológicos y resúmenes argumentales. Reforma, Contrarreforma y Barroco.* V. Barcelona: Planeta.

Ruffinelli, J. (1989). *Comprensión lectora.* México: Trillas.

Ruíz I., M. (2010). *Enseñar en términos de competencias.* México: Trillas

Serra C., J. y Oller B., C. (2005). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.* Barcelona: Graó (pp. 35-43).

Smith, F. (2008). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (2a. ed.). México, Trillas.

Ynclán, G. (1997). *Una historia sin fin. Crear y recrear texto.* México: Fundación SNTE.

HEMEROGRÁFICAS

Gutiérrez, I. (2015). Prepas del GDF peor que en Oaxaca: en 10 años egresa apenas 8%, *La Razón de México*, México, 7, (1930), 1, 4.

Johansson, S.M. (2009). ¿AMLO, populista?, *Casa del Tiempo*, México, UAM, 2, 4 (14-15), 17-20.

CIBERGRAFÍA

Aldáz, P. (2015). Inaugura Mancera preparatoria Teatro del pueblo. *El universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/df/2015/10/29/inaugura-mancera-preparatoria-teatro-del-pueblo>, 22 enero 2016.

(2000). Decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Gaceta oficial del Distrito Federal*, 10 (56), 2-5. Disponible en:

<http://www.iems.edu.mx/descargar-f7b370ce1e8e41cbe09bf6ff60dc3d57.pdf>, 7 octubre 2014.

Delgado, M. (2011). Informe de labores, Ciudad de Vanguardia, Secretaria de Educación del Distrito Federal 2010-2011. Disponible en www.educacion.df.gob.mx/docs/Informe_SEDF_2010_2011.pdf, 16 marzo 2016.

Díaz B., A. (2013). Secuencias de aprendizaje ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17 (3), 11-33. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>, 20 noviembre, 2015.

(2010). La identidad gráfica del IEMS. *Boletiem*s, 4 (99), 16. Disponible en: <http://www.iems.edu.mx/pdf/boletiem99.pdf>, 4 marzo, 2015.

ANEXO 1

EJES DE FORMACIÓN: Estos ejes de formación tienen varios objetivos:

- Establecer el enfoque del Plan y los Programas de Estudio de cada una de las áreas de estudio.
- Orientar los procesos educativos.
- Situar el desarrollo académico de los estudiantes de manera integral.

Los componentes sustanciales de los ejes se detallan a continuación (*Proyecto educativo*, 2006, 25-31):

Formación crítica	Formación científica	Formación humanística
<ul style="list-style-type: none">• Actitud crítica.• Dominio del campo u objeto de la crítica.• Capacidad de vigilancia epistemológica.• Capacidad de contextualización teórico-cultural.• Capacidad de contextualización histórico-social.	<ul style="list-style-type: none">• Actitud científica.• Cultura científica general.• Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares.• Capacitación para la investigación científica.	<ul style="list-style-type: none">• Actitud y conocimientos axiológicos.• Conciencia humanística (histórica y social).• Cultura básica.• Conciencia ética.• Disposición y capacidad de actuación moral.• Sensibilidad y capacidad de reflexión estética.• Capacidad de expresión artística.• Capacidad de interacción social eficaz y responsable.• Capacidad de expresión oral y escrita.• Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.

De estos ejes de formación derivan áreas de estudio que, a fin de propiciar una formación congruente, están agrupadas en dos ámbitos: el disciplinar y el complementario.

El ámbito disciplinar está conformado por el área de humanidades, cuyo propósito es el estudio del ser humano, sus concepciones y sus manifestaciones, así como la trascendencia de ellas a través del tiempo y el espacio; asimismo, incluye este ámbito el área de ciencias, la cual propone principalmente que los estudiantes se acerquen poco a poco a los métodos y principios de la ciencia a fin de desarrollar el razonamiento lógico, esto propicia la comprensión profunda y crítica de la realidad (*Proyecto educativo*, 2006, 31-32).

Asignaturas del ámbito disciplinar:

HUMANIDADES	CIENCIAS
Artes plásticas	Biología
Filosofía	Física
Historia	Matemáticas
Lengua y Literatura	Química
Música	

El ámbito complementario está conformado por las áreas prácticas y optativas; el área práctica se orienta al desarrollo de capacidades para el aprendizaje y la comunicación; mientras que el área de optativas organiza las asignaturas por grupos, interdisciplinarias y transdisciplinarias, pues tienen un carácter más específico y práctico (*Proyecto educativo*, 2006, 32-33).

Asignaturas del ámbito complementario:

Prácticas	Optativas: que pueden ser de cualquiera de las siguientes áreas
Computación	Artes
Inglés	Ciencias
Planeación y organización del estudio	Humanidades

En los programas de las asignaturas durante los dos primeros semestre el énfasis está en el desarrollo de las capacidades básicas de aprendizaje como: comprensión lectora, expresión oral y escrita, razonamiento lógico-matemático, y habilidades de búsqueda y organización de información. Durante el tercer y cuarto semestre los programas están orientados a la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de un conocimiento más completo del método científico. Finalmente, la orientación de los programas en el quinto y sexto semestre es hacia el desarrollo de

conocimientos prácticos organizados en función de campos formativos para la intervención social, dichos campos están organizados en asignaturas optativas que buscan ese tipo de intervención (*Proyecto educativo*, 2006, 33).

A partir de lo anterior, la estructura del plan de estudios del IEMSDF queda conformada en seis semestres de acuerdo al siguiente mapa curricular (Fuente: elaboración propia):

ÁMBITO	ÁREA	SEMESTRE	ASIGNATURA	TOTAL
DISCIPLINAR	CIENCIAS	1	MATEMÁTICAS I	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	1	FÍSICA I	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	1	LENGUA Y LITERATURA I	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	1	FILOSOFÍA I	
COMPLEMENTARIO	PRÁCTICA	1	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO I	
COMPLEMENTARIO	PRÁCTICA	1	COMPUTACIÓN I	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	2	MATEMÁTICAS II	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	2	FÍSICA II	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	2	LENGUA Y LITERATURA II	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	2	FILOSOFÍA II	
COMPLEMENTARIO	PRÁCTICA	2	PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO II	
COMPLEMENTARIO	PRÁCTICA	2	COMPUTACIÓN II	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	3	MATEMÁTICAS III	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	3	QUÍMICA I	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	3	LENGUA Y LITERATURA III	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	3	FILOSOFÍA III	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	3	HISTORIA I	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	3	ARTES PLÁSTICAS I	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	4	MATEMÁTICAS IV	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	4	QUÍMICA II	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	4	LENGUA Y LITERATURA IV	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	4	FILOSOFÍA IV	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	4	HISTORIA II	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	4	ARTES PLÁSTICAS II	
COMPLEMENTARIO	PRÁCTICA	4	INGLÉS I	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	5	BIOLOGÍA I	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	5	HISTORIA III	

DISCIPLINAR	HUMANIDADES	5	MÚSICA I	
COMPLEMENTARIO	PRÁCTICA	5	INGLÉS II	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	5	MATEMÁTICAS V	
COMPLEMENTARIO	OPTATIVA	5	OPTATIVA DEL ÁREA DE CIENCIAS	
COMPLEMENTARIO	OPTATIVA	5	OPTATIVA DEL ÁREA DE HUMANIDADES Y ARTES	
DISCIPLINAR	CIENCIAS	6	BIOLOGÍA II	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	6	HISTORIA IV	
DISCIPLINAR	HUMANIDADES	6	MÚSICA II	
COMPLEMENTARIO	PRÁCTICA	6	INGLÉS III	
COMPLEMENTARIO	OPTATIVA	6	OPTATIVA DEL ÁREA DE HUMANIDADES, DE ARTES O DE CIENCIAS	
		6	PROBLEMA EJE	
			TOTAL DE ASIGNATURAS	38

Finalmente, cabe señalar que el Plan de Estudios está diseñado para ser cursado en seis semestres, asimismo, los estudiantes que no concluyen su bachillerato en este tiempo tienen hasta tres semestres lectivos más para permanecer en el sistema a fin de concluir sus asignaturas; es decir, el estudiante puede permanecer inscrito hasta nueve semestres lectivos como tiempo máximo en el IEMS, el computo de este tiempo inicia a partir del semestre de ingreso y no contempla el semestre o semestres en que algún estudiante hubiera pedido receso temporal (*Reglas Generales de Control Escolar, 2009, 13*).

1) PROCESO EDUCATIVO

En el Proyecto Educativo del IESM-DF el trabajo académico, tanto de estudiantes como de profesores, está determinado a través de diversos espacios académicos, procesos y acciones vinculados entre sí, los cuales presento en los siguientes párrafos:

CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS, HABILIDADES Y ACTITUDES: En este punto es fundamental señalar que el término competencias planteado en el Proyecto del IEMS hace referencia, en los términos que señala Picardo (2005), a “una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas

circunstancias de una función”, es además “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante desempeñarse eficientemente, en el ámbito de las áreas académica, personal y social”. En ese sentido, en el Proyecto Educativo del IEMS estas competencias son el vínculo entre el estudiante y el mundo que lo rodea y a través de su desarrollo el estudiante construye diversos tipos de saberes: racionales, simbólicos, culturales y prácticos a los que da un significado personal. Asimismo, la construcción de competencias, habilidades y actitudes implica que el final del proceso de enseñanza-aprendizaje todo ello se traduzca en un “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber convivir” (*Proyecto educativo*, 2006, 48).

ESPACIOS DE TRABAJO ACADÉMICO: Existen diversos espacios de trabajo académico en los que el estudiante y el profesor trabajan en conjunto en busca de la construcción de aprendizajes, estos espacios son: el trabajo grupal (el equivalente a las llamadas clases), horas de estudio, laboratorios, asesorías académicas y seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. A continuación explico brevemente el trabajo que se realiza en cada uno de estos espacios (*Proyecto Educativo*, 2006, 36-38):

- **TRABAJO GRUPAL:** Es el trabajo que realizan estudiantes y profesores dentro del aula.
- **LABORATORIOS:** Espacios para la experimentación científica.
- **HORAS DE ESTUDIO:** Espacios en el que estudiantes y profesor fortalecen los aprendizajes adquiridos en el aula; pueden utilizar uno o varios espacios como son: el aula, en los cubículos de estudio de los estudiantes, cubículos de profesores, la biblioteca, etc.

TUTORÍA: La tutoría es el punto medular de la propuesta educativa del IEMS-DF, es una actividad permanente de los profesores, pues con ella atienden, en la medida de lo posible, las necesidades y expectativas de formación académica de sus estudiantes (tutorados) desde que ingresan hasta que egresan del bachillerato (*Proyecto Educativo*, 2006, 38-41):

La tutoría tiene dos dimensiones, una es la asesoría académica; la otra, el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes por medio del Programa de Atención Tutorial (PAT).

- **ASESORÍA ACADÉMICA:** La asesoría académica brinda apoyo fundamentalmente en el área disciplinar, pues en ella los profesores dan atención personalizada a cada uno de los estudiantes en su asignatura respectiva, a fin de atender las necesidades o problemáticas académicas que pudieran presentarse durante el proceso de aprendizaje.
- **SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO:** El seguimiento y acompañamiento en este Modelo Educativo corresponde al profesor a quien le son asignados 15 estudiantes como tutorados; el tutor trabaja con ellos para identificar factores de riesgo que pudieran poner en peligro la permanencia y el egreso de los estudiantes; la función del tutor es sumamente valiosa, pues a través de este seguimiento y acompañamiento es posible apoyar y motivar a los jóvenes para que superen múltiples desafíos a fin de lograr la meta de terminar sus estudios; aunque las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes son sumamente variadas y complejas el trabajo del tutor es apoyar constantemente el trabajo académico del estudiante.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: A partir del principio de que la evaluación del aprendizaje tiene como función básica apoyar el proceso educativo, en el IEMSDF la evaluación de los aprendizajes la constituyen tres dimensiones: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación compendiada (*Proyecto Educativo*, 2006, 41-44):

- **EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:** El objetivo de esta evaluación es identificar los conocimientos, habilidades y actitudes previas que los estudiantes poseen antes de iniciar el ciclo escolar. Esta información permite a los profesores planear estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades detectadas. Esta evaluación se lleva a cabo de manera institucional, pero cada profesor puede hacer la propia para complementarla.
- **EVALUACIÓN FORMATIVA:** Es una evaluación relacionada totalmente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el objetivo de ella es que el profesor dé seguimiento puntual al desarrollo de competencias, habilidades y actitudes del estudiante. Esta evaluación presenta evidencias de la relación lograda por el estudiante entre los aprendizajes nuevos y los previos, muestra también el éxito, o no,

del empleo de las estrategias utilizadas, tanto por el profesor como por el estudiante, y, como consecuencia, ofrece información para hacer los ajustes que sean necesario a fin de fortalecer dicho proceso. Para dar cuenta de esta evaluación el profesor debe hacer, dos veces durante el semestre, un registro del proceso del estudiante que incluya qué, cómo y a través de qué aprende el estudiante. Asimismo, este registro debe mostrar el grado de desarrollo de las competencias con las que el estudiante inicia el curso; del acercamiento con el saber específico de la asignatura, habilidades que ha desarrollado y cuáles se le complica desarrollar, la actitud que muestra ante las actividades que realiza, en resumen, cuál es el desarrollo que va teniendo el estudiante y qué le falta por aprender.

- **EVALUACIÓN COMPENDIADA:** En el marco de una asignatura semestral la evaluación compendiada tiene un carácter diagnóstico al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de ella es recopilar la información de las evaluaciones diagnóstica y formativa para hacer un análisis del desarrollo de competencias, habilidades y actitudes del estudiante, a fin de emitir una valoración que muestre si éste ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios para continuar con las asignaturas siguientes. Es decir, la evaluación compendiada es la valoración del proceso de aprendizaje y no un juicio de valor del final del proceso. Ahora bien, en el caso de que la valoración señale que el estudiante puede construir nuevos aprendizajes, la representación gráfica de la evaluación es CUBRE, pues es una evaluación de índole cualitativo, y se asienta en la evaluación compendiada; en caso contrario la representación gráfica de la evaluación es NO CUBRE y va acompañada de recomendaciones por parte del profesor a fin de poder desarrollar lo que haga falta.

RELACIÓN ESTUDIANTE-DOCENTE: La relación Estudiante-Docente, dadas las características del Proyecto Educativo, es muy importante, ya que el estudiante constituye el principio y fin de todos los procesos educativos, en ese sentido éste debe asumirse como un sujeto responsable de su aprendizaje; por su parte, el Docente es quien dirige y motiva al estudiante para acercarse al conocimiento y lo acompaña durante todo su proceso (*Proyecto Educativo*, 2006, 44-46):

PERFIL DE EGRESO Y CERTIFICACIÓN DE ESTUDIOS: Como señala el mapa curricular de páginas anteriores, en el último semestre los estudiantes cursan una asignatura

llamada Problema Eje, la cual es parte del proceso de certificación estudios del IEMSDF. Este proceso permite al estudiante demostrar que ha construido competencias como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje y que ha alcanzado, en la medida de lo posible, el siguiente perfil de egreso (Políticas y lineamientos para la certificación de estudios, 2004, 2):

Conocimientos:

- Cultura científica general, cultura básica, conocimientos de las ciencias y conocimientos axiológicos.

Habilidades:

- Habilidades fundamentales: de actuación moral, de reflexión estética, de expresión oral y escrita, de apreciación artística, de interacción social eficaz y responsable.
- Habilidades para la investigación científica: de vigilancia epistemológica y de contextualización histórico-social.

Actitudes:

- Disposiciones personales y sociales: actitud crítica, actitud científica, actitud axiológica, hábitos de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado, hábito de vigilancia epistemológica, hábito de contextualización histórico-social.

A fin de que verificar dichos conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiante que egresará es necesario que durante el último semestre del bachillerato el estudiante inscriba la asignatura Problema Eje en la cual debe seleccionar un tema de investigación, un Director y un Revisor de entre la planta docente del plantel donde esté cursando su bachillerato. Este Problema Eje puede desarrollarse en alguna de varias modalidades de acuerdo al campo o disciplina seleccionado, puede ser un ensayo, un experimento, una obra plástica, una obra de teatro, etc. La evaluación de este Problema Eje se realiza sobre la evidencia de un trabajo de investigación escrito y la replica oral del mismo; esta evaluación es de carácter cuantitativo y dará la calificación que se asentará en el certificado de estudios del bachiller. Es importante puntualizar que durante todo el desarrollo del Problema Eje cada estudiante cuenta con el apoyo y supervisión de los dos profesores mencionados anteriormente: Director y Revisor (*Proyecto Educativo*, 2006, 46-49).

ANEXO 2

PROGRAMA DE LENGUA Y LITERATURA DEL SISTEMA DE BACHILLERATO DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL

El siguiente cuadro expone puntualmente los **objetivos generales** de los cuatro cursos de Lengua y Literatura, así como de la asignatura optativa:

ASIGNATURA	OBJETIVO GENERAL:
LENGUA Y LITERATURA I	<p>El objetivo general del primer semestre es que el estudiante se acerque a la lengua, la literatura y otros tipos de textos en tanto fuentes de placer y descubrimiento, superando posibles rechazo previos, para empezar a apropiárselas e iniciar el desarrollo de las habilidades específicas que marcarán su trabajo durante los tres semestres restantes.</p> <p>Así pues, para que el trabajo resulte en un aprendizaje significativo, se busca generar en él la disposición para leer y escribir textos que reflejen sus propias vivencias, al tiempo que construye una serie de conocimientos introductorios de lengua, literatura e investigación documental.</p>
LENGUA Y LITERATURA II	<p>El objetivo general es que el estudiante desarrolle su interés por leer, comprender y empezar a analizar textos, de modo que pueda relacionar sus experiencias personales con los conocimientos de lengua y literatura durante éste y el primer semestre.</p> <p>Luego, el trabajo estará centrado en la producción de textos a través de los cuales pueda compartir con otros su experiencia de lectura ofreciendo, junto con su vivencia personal, alguna información contextual, analítica y/o crítica sobre los textos leídos.</p>
LENGUA Y LITERATURA III	<p>A lo largo del semestre el estudiante seguirá desarrollando sus hábitos de investigación y sus habilidades de lectura de comprensión, analítica y crítica, de modo que pueda explicar la relación que se establece entre el texto, su recepción personal y el contexto en que vive.</p> <p>Así, el reto está en que recopile y ordene la información necesaria para generar un texto propio en que compare su experiencia de lectura con los contextos del autor y de la publicación de la obra.</p>
LENGUA Y LITERATURA IV	<p>Durante el cuarto semestre el estudiante seguirá desarrollando sus habilidades de lectura, redacción, expresión oral, escucha e investigación, a través de un texto argumentativo (“ensayo”) que planeará y realizará a lo largo del curso, en el que demostrará su capacidad para redactar con claridad, manejar información y aprovechar tantos los textos críticos como todos los otros recursos argumentativos</p>

	que tenga a mano de modo que pueda sustentar sus propios juicios sobre el tema que haya elegido.
OPTATIVA	<p>El estudiante, a través de un sistemático proceso de investigación, relacionará al texto con el entorno social en que se produce, comprenderá la influencia del contexto en la producción literaria de un autor y, a la vez, será capaz de transmitir en forma escrita el reflejo de su capacidad de análisis crítico.</p> <p>OBJETIVOS PARTICULARES:</p> <p>Comprender la caracterización de los objetos de estudio y el proceso mediante el cual se decide una bibliografía de apoyo al desarrollo de un tema, a fin de iniciar un proceso sistemático de investigación, preferentemente de carácter documental.</p> <p>Elaborar una bibliografía con base en el tema elegido para investigar.</p> <p>Realizar lecturas aplicando en ellas elementos metodológicos mínimos de una teoría literaria.</p>

Asimismo, cada una de las primeras cuatro asignaturas presenta **líneas trabajo** a través de las cuales se dirige la planeación y la evaluación del trabajo académico, éstas se detallan a continuación con algunos ajustes hechos por mí, los cuales consisten en separar el contenido de la línea de trabajo de Técnicas de investigación, pues a partir del tercer semestre ésta se une con la línea de trabajo de Historia de la literatura:

ASIGNATURA	LÍNEAS DE TRABAJO		
	LECTURA	EXPRESIÓN	REDACCIÓN
LENGUA Y LITERATURA I	Comprensión (y análisis incipiente) de textos de diversos tipos, de acuerdo con gustos e intereses personales; el estudiante elegirá textos de las listas propuestas por su profesor (a) y por él mismo.	Se busca que el estudiante venza su miedo a hablar frente a un grupo y empiece a estructurar sus intervenciones orales de manera clara.	Facilitar la escritura ordenando información y organizando sus ideas de modo que el estudiante pueda expresar sus emociones y/o pensamientos a través de textos escritos que partan de su interés y gustos personales.
LENGUA Y LITERATURA II	Comprensión y toma de notas sobre una serie de	Se busca que, con base en las relaciones que ha	Promover el ordenamiento de la

	textos narrativos, líricos y dramáticos relacionados entre sí por un elemento común (tema, personajes, tratamiento, época, etc.) elegidos por el estudiante entre una serie de conjuntos propuestos, a partir de los cuales construirá una idea clara de lo que es una corriente literaria.	aprendido a establecer entre elementos diversos, el estudiante estructure sus exposiciones orales de modo que garantice y pueda confirmar la comprensión del mensaje que desea transmitir.	información a fin de que el estudiante transmita plenamente sus opiniones y conocimientos sobre los temas que le interesan personal y colectivamente.
LENGUA Y LITERATURA III	Comprensión crítica y acopio de información sobre su objeto de estudio.	El estudiante desarrollará su capacidad para transmitir y explicar a otros información nueva, así como su reflexión y opiniones al respecto.	Jerarquizar los conocimientos y/o la información que quieren transmitirse de modo que los juicios personales se sustenten y establezcan un dialogo con los generados por otros.
LENGUA Y LITERATURA IV	Comprensión, evaluación y acopio críticos de la información que requiere para analizar la obra elegida.	El estudiante desarrollará su capacidad para exponer ante sí mismo y ante otros su reflexión en torno a un objeto de estudio.	Sumar a su reflexión personal la información que compartirá con su lector, de modo que éste pueda aprovechar ambas.

ASIGNATURA	LÍNEAS DE TRABAJO		
	HISTORIA DE LA LITERATURA	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	PRODUCTO META
LENGUA Y LITERATURA I	No existe esta línea de trabajo en el primer semestre.	No existe esta línea de trabajo en el primer semestre.	Al concluir el primer semestre, el estudiante habrá redactado un comentario personal, de una o dos cuartillas, sobre la tesis o idea principal y las

			características de un texto elegido por él (literario, científico, histórico, filosófico, periodístico), que expondrá ante el grupo, respondiendo a las preguntas que sus compañeros formulen.
LENGUA Y LITERATURA II	Se ampliarán las nociones que el estudiante construyó en primer semestre fichando definiciones sencillas sobre conceptos teóricos y analíticos básicos, además de continuar con las que le permitan ubicar temporal, espacial y genéricamente las obras que lea. Durante el semestre se aborda la historia de la literatura Greco-Latina, Medieval, y del Siglo de Oro (Renacimiento y Barroco), para lo que es indispensable leer al menos una obra por periodo.	Para que la búsqueda y registro de información se desarrolle como hábito, el estudiante empezará a distinguir y seleccionar sus fuentes de consulta y apoyo y entenderá la importancia de citar con honestidad el trabajo de otros haciendo citas textuales y referencias a las fuentes usadas, sean éstas impresas o electrónicas.	Al concluir el semestre el estudiante habrá redactado una reseña (descriptiva y/o crítica) de dos a cuatro cuartillas sobre el tema que haya elegido, y preparará con ella una exposición que presentará ante el grupo, al que después formulará preguntas para iniciar un dialogo o un debate.
LENGUA Y LITERATURA III	Se aborda a lo largo del semestre y mediante la lectura de una obra representativa de cada una, la historia del Neoclasicismo, el	El hábito y las habilidades de búsqueda y registro de información se refuerza aprendiendo a jerarquizar las fuentes de consulta, del modo que el estudiante	Con base en la monografía, de cinco a siete cuartillas sobre el tema que haya elegido y desarrollado a lo largo del semestre, cada estudiante preparará una

	Romanticismo, el Realismo-Naturalismo y el Modernismo.	distinga la utilidad que -para contextualizar su objeto de estudio- tienen los libros de historia en contraste con las reseñas de estreno, por ejemplo.	conferencia de 10 minutos que, con materiales de apoyo audiovisual, presentará a sus compañeros de grupo.
LENGUA Y LITERATURA IV	Durante el semestre se tratará en clase la historia de la literatura de Vanguardia, la narrativa de la Revolución Mexicana, y el Boom latinoamericano, así como la del Texto argumentativo (ensayo).	El estudiante ubicará su propia reflexión crítica como parte de un proceso histórico más amplio, en que los argumentos que fundamenten sus conclusiones “dialogan” con reflexiones previas sobre el mismo asunto.	A lo largo del cuarto curso el estudiante redactará un ensayo de interpretación crítica con extensión de seis a nueve cuartillas, sobre un tema que le resulte significativo y que habrá delimitado con ayuda de su(s) profesor(es/as) de Lengua y Literatura y/o cualquier otra asignatura. De forma paralela, durante el semestre dirigirá o participará al menos en una sesión de debate con el grupo; los temas y modalidades de las mismas se sujetan a la decisión del profesor.

**DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES A DESARROLLAR EN EL
PROGRAMA DE LENGUA Y LITERATURA DEL
SISTEMA DE BACHILLERATO DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL**

Escritura	<ul style="list-style-type: none">• Porque escribir es un proceso mediante el cual se da forma al lenguaje para comunicarse de manera hábil y efectiva, con frecuencia la escritura se desarrolla como habilidad a través de planes iniciales y múltiples esbozos corregidos por lectores más avezados que, considerando el propósito público y contexto de la escritura guían a autor para que mejore su estilo de modo que su postura frente a las cosas que refiere sea clara y comprensible.
Habla, escucha, visión	<ul style="list-style-type: none">• Los del habla, escucha y visión son procesos fundamentales que la gente usa para expresarse, explorar y aprender ideas. Sus funciones incluyen reunir y compartir información, convencer a otros, expresar y entender ideas, coordinar actividades comunes a un grupo, seleccionar y analizar críticamente los mensajes que se reciben, y se presentan en contextos de discusión individual, en la interacción de grupos pequeños, frente a grandes públicos, como en conferencias y mítines, y en la interacción con medios masivos como televisión, radio o cine.
Gramática y convenciones del uso del español	<ul style="list-style-type: none">• Conocer y manejar la gramática y las convenciones del uso del español significa poseer la habilidad para (re)presentarse ante otros con apego a ciertas normas de corrección -ortográfica, de concordancia entre los sujetos y los verbos empleados, de orden y separación de ideas- aprovecharlas lo mismo cuando se habla que cuando se escribe.
Investigación e historia de la literatura	<ul style="list-style-type: none">• Porque disfrutar la literatura no conlleva, necesariamente ni de modo inmediato, el interés por conocer su evolución, la habilidad (y el hábito) de búsqueda, selección, registro y acopio sistemáticos de información en fuentes documentales y electrónicas se vuelven significativos únicamente si el estudiante los aprecia como una herramienta útil. Luego, puesto que no leerá textos de todas las corrientes y periodos literarios, es importante



ofrecerle desde el primer semestre nociones básicas sobre la ubicación espacio-temporal y genérica de las obras que lea a fin de que elabore un fichero de lecturas, conozca diferentes técnicas de investigación conforme se le hagan necesarias y reúna la información indispensable para enfrentar un examen a admisión al nivel de educación superior.

DESCRIPCIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS PARA ACTIVAR O GENERAR CONOCIMIENTOS PREVIOS	DESCRIPCIÓN
<p>Estas estrategias buscan activar en los estudiantes conocimientos previos, o en caso de que no existan, generarlos. Ellas tienen dos funciones específicas, por una lado, conocer lo que saben los estudiantes, y, por otra parte, usar ese conocimiento como base para conocimientos los nuevos que se han de aprender, algunas son (Díaz y Hernández, 2010, 122-125):</p>	<ul style="list-style-type: none">• Actividad focal introductoria: buscan atraer la atención de los estudiantes, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio.• Discusiones guiadas: Los estudiantes activan sus conocimientos previos desde el inicio y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden desarrollar y compartir con sus compañeros de forma espontánea conocimientos y experiencias previas que pudieron no poseer antes de que la estrategia fuera iniciada.• Las actividades generadoras de información previa: el uso de una imagen, un comentario o una pregunta en particular permite a los estudiantes activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado (lluvia de ideas o tormenta de ideas).• Objetivos o intenciones como estrategias de enseñanza: desde una interpretación de la enseñanza basada en la noción de ZDP, la enunciación de los objetivos permite contextualizar las actividades de los estudiantes dentro del contexto e intención educativa que se está buscando, para ayudarles a darle sentido a lo que van a hacer.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA INTEGRACIÓN CONSTRUCTIVA ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA NUEVA INFORMACIÓN POR APRENDER	DESCRIPCIÓN
<p>Son aquellas destinadas a ayudar a crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva por aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados y un mejor despliegue de la enseñanza, entendida ésta desde la óptica de la ayuda ajustada la ZDP. Por ello, se recomienda usar estas estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010, 126-131):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizadores previos: Son un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de la nueva información que se va a aprender. Su función principal es proponer un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados, que realizan los estudiantes sobre los contenidos curriculares. Hay dos tipos de organizadores previos: expositivos y comparativos. • Analogías: Son comparaciones intencionadas que engendran una serie de proposiciones que indican que un objeto o evento es semejante a otro.

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS	DESCRIPCIÓN
<p>Dentro de la práctica docente la orientación explicativa necesaria para el despliegue del saber debe acompañarse de una orientación retórica-argumentativa con la intención de comunicar lo que se enseña y con la intención de promover en los estudiantes una actitud positiva de apertura ante los contenidos que se están presentando (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, 133). He de señalar que las estrategias discursivas y de enseñanza son muy importantes para mi ya que en mi práctica docente, y en esta propuesta didáctica, son algunas de las que más empleo; en las siguientes columnas las describo brevemente (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, 132-136):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas: Se formulan con el fin de guiar los esfuerzos de construcción de los estudiantes, ejemplos: ¿por qué lo hiciste...?, ¿explícame cuál es la razón...?, ¿qué pasaría si...?, ¿quién podría decir alguna...?, etc. • Confirmación: Sirven para incorporar las participaciones de los alumnos en el diálogo, con ella se destaca lo que el estudiante ha dicho y queda legitimado por el docente cuando éste considera que lo expuesto por el alumno es correcto, ejemplos: lo que acabas de decir es correcto, estoy de acuerdo contigo, etc. • Repetición: Consiste en repetir lo que ha dicho o contestado el estudiante a fin de remarcar lo que ha dicho correctamente. • Reformulación: El docente integra lo que ha dicho un alumno o varios y al mismo tiempo lo corrige lo que sea necesario con la finalidad de que quede claro cómo es que habrá de comprenderse y aprenderse. • Elaboración: El docente amplía o profundiza la opinión del o los estudiantes que no haya sido suficientemente clara e incluso que se haya sido confusa. • Rechazar e ignorar: Se emplea cuando el docente detecta que las respuestas u opiniones espontáneas expresadas por los alumnos son incorrectas, inexactas o inapropiadas; deben emplearse con cuidado y el docente siempre debe explicar por qué no se consideran adecuadas. • Suscitación: Sirven para provocar que los alumnos evoquen alguna información adquirida en una actividad compartida anteriormente y que en ese momento se considera relevante, ejemplo: ¿cómo

se llamaba el movimiento literario que vimos en la última sesión?, etc.

- **Exhortación:** Por medio de ellas se anima a que los alumnos “piensen” o “recuerden” sobre experiencias pasadas compartidas las cuales se consideran valiosas para comprender o realizar actividades actuales de aprendizaje, ejemplo: si recuerdan las lecciones que hemos revisado hasta ahora comprenderán que..., etc.
- **Metaenunciados:** Indican a los alumnos lo que a continuación se abordará, ejemplo: lo que vamos a hacer ahora, a continuación hablaremos de..., etc.
- **Recapitulación:** Son breves resúmenes de lo que se ha dicho y hecho, son recursos discursivos que ayudan y orientan a los alumnos porque proveen contexto y aclaran lo esencial de lo ya aprendido.
- **Discurso expositivo-explicativo:** Lo nuevo que se expresa a través del discurso tiene que estructurarse adecuadamente por el docente para que sea comprendido por los estudiantes. El profesor debe vigilar que se despliegue adecuadamente en los niveles micro, macro y superestructural:
 - Nivel microestructural: En el discurso debe haber continuidad temática, los docentes deben utilizar estrategias discursivas como: advertir cuando se abordará un tema nuevo, indicar que se continúa hablando del mismo tema a pesar de que se haya dado una dispersión de ideas, indicar de qué se está hablando o de lo que se hablará (con expresiones como: “pasemos a la siguiente idea”, “continuando con nuestro tema”, “veamos ahora el tema siguiente”, “hemos visto hasta el momento”), etc.
 - Nivel macroestructural: El docente debe procurar

que su discurso tenga una coherencia temática global, deben utilizarse estrategias como: repetir la información central, usar ejemplos, parafrasear la información presentada, hacer recapitulaciones después de presentar una porción de la información (con expresiones como: “vuelvo a señalar”, “en resumen”, “en síntesis”, “en otras palabras”), etc.

- Nivel superestructural: Debe dejarse claro ante los alumnos que el discurso tiene un patrón y una organización, aquí es necesario señalar y reiterar la relación retórica global que predomina en el discurso no en su aspecto semántico como en el nivel anterior sino en la dimensión de la estructura del formato, por ejemplo dejar claro que la explicación es una exposición descriptivo-enumerativa (con expresiones como: “en primer lugar...”, “en segundo lugar...”, “por último...”), o bien, que la estructura es una relación retórica de comparación-contrastación (con expresiones como: “la principal similitud/diferencia entre x y z es...”), etc. En todo momento el docente comenta y reconstruye la organización de la exposición de acuerdo a las circunstancias.

ESTRATEGIAS PARA AYUDAR A ORGANIZAR LA INFORMACIÓN NUEVA POR APRENDER	DESCRIPCIÓN
<p>Los organizadores gráficos pueden definirse como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material instruccional que va a aprenderse. Su efectividad ha sido ampliamente comprobada para mejorar los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje. Hay una gran variedad, aquí sólo presenté algunos (Díaz y Hernández, 2010, 140-152):</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas conceptuales: Son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento de tipo declarativo. • Cuadros C-Q-A: Sus siglas en inglés son K-W-L, son cuadros de tres columnas en las que los estudiantes escriben lo siguiente: en la primera escriben lo que ya saben, lleva la letra C y se denomina <i>lo que ya se conoce</i>; en la segunda columna anotan <i>lo que se quiere conocer o aprender</i> y lleva la letra Q; en la tercera columna escriben <i>lo que se ha aprendido</i> y lleva la letra A. • Cuadros sinópticos: Proporcionan una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones, pues organizan la información sobre uno o varios temas centrales que son parte de los temas a enseñar. Están estructurados por columnas y filas. • Cuadros de doble columna: Siguen un cierto formato organizacional basado en las relaciones que representan, una vez identificado el tema o categoría principal se pueden elaborar cuadros sinópticos en los que las columnas juegan un papel central para analizar la temática. Los análisis pueden expresarse en: causas/consecuencias (causalidad), gusto/disgusto, teoría/evidencia, problema/solución, antes/después (secuencia), y acciones/resultados. • Organizadores de clasificación: los más conocidos son los diagramas de llaves, los diagramas arbóreos o de árbol y los círculos de conceptos. En todos ellos la información se organiza en orden jerárquico estableciendo

relaciones de inclusión entre conceptos o ideas.

- **Diagramas de flujo:** se usan especialmente para representar un conocimiento procedimental de forma gráfica, es decir, describen de manera visoespacial técnicas, algoritmos, rutas críticas, etc.
- **Líneas de tiempo:** permiten organizar y visualizar eventos o hitos dentro de un periodo de tiempo continuo.

ANEXO 5

DESCRIPCIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Fuente (Serra y Oller, 2005, 38-41):

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	DESCRIPCIÓN
Decodificar con fluidez:	Es importante que el estudiante descodifique con seguridad, fiabilidad y fluidez.
Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica:	Una palabra puede cambiar el significado del texto, por ello, es importante hacer que el estudiante dude de determinadas palabras o frases a fin de ayudarle a encontrar la acepción correcta dentro del texto.
Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que le dicta el sentido común:	El estudiante debe tener una actitud crítica ante el texto, ha de confrontar la información que recibe de él con la que ya posee o adquiere de su entorno. Debe poder distinguir lo cierto de lo falso y lo inexacto de lo exacto.
Distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante o poco pertinente con relación a los objetivos de lectura:	La mayoría de los textos tienen un núcleo de información esencial y uno suplementario, el hecho de que un estudiante no logre distinguirlos podría distorsionar su comprensión del significado global del texto.
Construir el significado global:	Al reconocer las ideas principales y complementarias el estudiante podrá jerarquizarlas y resumirlas.
Elaborar y probar inferencias de tipo diferente, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones:	La relación del estudiante con el texto debe ser activa, pues al interactuar con el contenido se adentra en la comprensión. Tiene que predecir o imaginar qué pasará en el texto e ir comprobando si sus predicciones son correctas, si no lo son, puede modificarlas y plantearse otras nuevas.
Estrategia estructural:	Los conocimientos previos sobre la organización de un texto pueden favorecer su comprensión. Distinguir la estructura de una carta, diálogo o relato, ayuda al estudiante a activar sus conocimientos referidos a las características gráficas, formales y lingüísticas del texto, pudiendo así codificar la información textual dentro de las

	<p>categorías del esquema activado, distribuyendo los contenidos en la misma.</p>
<p>Atención concentrada:</p>	<p>La atención es fundamental para que las relaciones interactivas entre docente-contenido-estudiante sean factibles, por ello, es necesario activarla en cualquiera de los momentos de lectura ya sea ésta individual o compartida.</p>
<p>Conocer los objetivos de la lectura: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué he de leer?:</p>	<p>Conocer los objetivos va a dar sentido y significado a la actividad lectora y va a permitir la evaluación de los resultados de la misma.</p>
<p>Activar los conocimientos previos pertinentes:</p>	<p>Para comprender lo leído el estudiante debe establecer conexiones con significado entre aquello que sabe y los conceptos nuevos. La diferencia de contenidos entre lo que lee y lo que sabe ha de ser lo suficientemente corta para poder establecer conexiones, y lo suficientemente amplia para poder despertar su interés.</p>
<p>Evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia actividad y de la recapitulación de lo leído:</p>	<p>La evaluación debe ser continua a lo largo de todo el proceso lector y simultánea con los mecanismos de evaluación, pues de no ser así se corre el riesgo de “avanzar” en la lectura pero sin comprenderla.</p>
<p>Relacionar los conocimientos previos pertinentes con la información que nos aporta el texto a lo largo de toda la lectura:</p>	<p>Cuando el estudiante inicia una lectura nunca comienza de cero, pues mientras lee activa sus conocimientos referidos a la propia lectura, al mismo tiempo que activa aspectos de conocimiento personal vinculados con el contenido del texto. Estas ideas, conocimientos e hipótesis personales le van a facilitar establecer conexiones con lo que la lectura le va planteando. El reconocimiento de las conexiones que establece le va a permitir asegurar la comprensión de lo leído, o bien le planteará interrogantes sobre su propia actividad lectora o sobre la nueva información aportada por el texto.</p>
<p>Evaluar e integrar la nueva información y remodelar, si es necesario, las ideas iniciales:</p>	<p>Durante la lectura el estudiante debe poder reflexionar sobre la información recibida, contrastarla con sus ideas previas, y a partir de ese contraste remodelar, si es</p>

necesario, las ideas que ya tenía; es decir, el lector modifica sus esquemas personales en función de la nueva información aportada por el texto y hace de ella una reconstrucción personal y singular de ella.

ANEXO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA CADA UNA DE LAS LECCIONES

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 1

ORGANIZADOR PREVIO BARROCO* (Anexo 1-A)

CORRIENTE LITERARIA: Barroco

Nace como consecuencia de una época de crisis con nuevos conceptos en todas las manifestaciones del arte. Sobre todo, es un movimiento artístico que toma diversas formas según el país dónde se dé. Así en Italia tomó el nombre de *manierismo*; en Inglaterra, *eufismo*, *preciosismo* en Francia; *escuela Silesia* en Alemania y *conceptismo* y *culteranismo* en España.

PAÍS DE ORIGEN: Se gesta en Italia, pero logra arraigarse en España. Llega hasta América.

ÉPOCA: Siglo XVII

CARACTERÍSTICAS:

- Exceso, abigarramiento del lenguaje literario.
- Retórico, demasiado ornato.
- Sus temas son referidos a la muerte, a la metafísica, religión y teología.
- Presencia de lo contradictorio, uso de contrastes.
- Rompe con la armonía.
- Nuevos conceptos estéticos:

Culteranismo: Creado por Luis de Góngora y Argote, da más importancia a la forma, se dice poco en un lenguaje rico. Usa un vocabulario selecto, hiperbatón, gran cantidad de metáforas, referencias a la mitología clásica, contrastes, etc.

Conceptismo: Creado por Francisco de Quevedo y Villegas, da más importancia al fondo, se dice mucho en pocas palabras, ya que es más profundo en las ideas o conceptos. Usa un vocabulario simple, una sintaxis clara y le da a las palabras dos o más significados.

REPRESENTANTES:

Luis de Góngora y Argote (España)
Francisco de Quevedo (España)
Sor Juana Inés de la Cruz (México)

GLOSARIO:

Abigarrar: Dicho de cosas varias y heterogéneas: Amontonarse, apretujarse.

Metafísica: Parte de la filosofía que trata del ser en cuanto tal, y de sus propiedades, principios y causas primeras. Modo de reflexionar, pensar, hablar acerca de algo, aplicar la inteligencia, con demasiada sutileza en cualquier materia.

Ornato: Adorno, atavío, aparato.

Retórica: Arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmovir.

Teología: Ciencia que trata de Dios y de sus atributos y perfecciones.

*(Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas).

Fuentes para el estudiante:

Chorén de Ballester, Josefina, (1996). *Literatura mexicana e hispanoamericana*. México: Publicaciones Cultural.

Diccionario de la lengua española (DRAE), (2001). <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 2
ORGANIZADOR PREVIO METRO*
(Anexo 2-A)

METRO

Es la medida de un verso por su número de sílabas poéticas, no gramaticales. Existen varios tipos de versos:

* *El verso clásico*, según el número de sílabas que tenga el verso, puede ser un verso de **arte menor** (de dos a ocho sílabas) o de **arte mayor** (de nueve a más sílabas).

* *El verso blanco* que sólo toma en cuenta la rima.

* *El verso libre* que se caracteriza por no tener medida fija de sílabas, sólo considera el ritmo interno.

Nota:

En el conteo del número de las sílabas poéticas de un verso debe considerarse lo siguiente:

Sinalefa: Forman una sílaba las vocales finales de una palabra con las iniciales de la siguiente . La letra “h” y los signos de puntuación no impiden la formación de la sinalefa, ejemplo: “Si **a** o/ tro, **a**/ le/ gre, he/ mi/ ra/ do.”

Ley del acento final: Para contabilizar las sílabas de un verso debe considerarse también el acento final de ellos. Si la última palabra del verso es **aguda**, se le **agrega** una sílaba más; si la última palabra del verso es **grave** se contabiliza **igual**; y si la última palabra del verso es **esdrújula** se le **resta** una sílaba, en resumen:

Palabra	Cómo cuento
Aguda	+ 1 sílaba
Grave	Queda igual
Esdrújula	- 1 sílaba

Ejemplos:

“Un/ cam/pe/si/no/ fin/ge/ no/ ver/ el/ no/**pal**”

En este verso tenemos 12 sílabas, pero **nopal** es una palabra aguda, así que se le suma 1 sílaba y en total tenemos 13 sílabas.

“En/ tre/ los/ cam/ pos/ del/ so/ lem/ ne/ **ri**/ to”

En este verso tenemos 11 sílabas y como la palabra **rito** es una palabra grave, el número de sílabas queda igual, no se modifica.

“Más/ que/ co/ mo u/ na/ **mú**/ si/ ca”

En este verso tenemos 8 sílabas, pero **música** es una palabra esdrújula, así que se le resta 1 sílaba y en total tenemos 7 sílabas.

La siguiente lista muestra el nombre de los versos de acuerdo a su número de sílabas:

Versos de arte menor (hasta 8 sílabas):

Bisílabos: versos de 2 sílabas.

Trisílabos: versos de 3 sílabas:

Tetrasílabos: versos de 4 sílabas.

Pentasílabos: versos de 5 sílabas

Hexasílabos: versos de 6 sílabas.

Heptasílabos: versos de 7 sílabas.

Octosílabos: versos de 8 sílabas.

Versos de arte mayor (más de 8 sílabas):

Eneasílabos: versos de 9 sílabas.

Decasílabos: versos de 10 sílabas.

Endecasílabos: versos de 11 sílabas.

Dodecasílabos: versos de 12 sílabas.

Tridecasílabos: versos de 13 sílabas.

Alejandrinos: versos de 14 sílabas.

Pentadecasílabos: versos de 15 sílabas.

*(Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas)

Fuente para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

(Anexo 2-B)

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ
(1651-1695)

EN QUE SATISFACE UN RECELO CON LA RETÓRICA DEL LLANTO

Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba,
como en tu rostro y tus acciones vía
que con palabras no te persuadía,
que el corazón me vieses deseaba;
y Amor, que mis intentos ayudaba,
venció lo que imposible parecía;
pues entre el llanto, que el dolor vertía,
el corazón desecho destilaba.

Baste ya de rigores, mi bien, baste:
no te atormenten más celos tiranos,
ni el vil recelo tu quietud contraste
con sombras necias, con indicios vanos,
pues ya en líquido humor viste y tocaste
mi corazón deshecho entre tus manos.

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 3
ORGANIZADOR PREVIO ESTROFA*
(Anexo 3-A)

ESTROFA	<p>Es el conjunto de versos con características determinadas. Existen diferentes clases de estrofas, algunas son:</p> <p><i>Terceto</i>: Es una estrofa formada por tres versos endecasílabos y riman el primero con el tercero; el segundo queda libre para rimar con el verso de la siguiente estrofa. Es de origen italiano. Ejemplo de un poema de Salvador Díaz Mirón:</p> <p>Mi pobre padre cultivó el desierto. 11 sílabas A Era un hombre de bien, un sabio artista, 11 sílabas B y de vergüenza y de pesar ha muerto. 11 sílabas A</p> <p><i>Cuarteto</i>: Está formado por cuatro versos endecasílabos y tiene el esquema de rima ABBA. Ejemplo de un poema de Sor Juana Inés de la Cruz:</p> <p>Yo no puedo tenerte ni dejarte; 11 sílabas A ni sé por qué al dejarte o al tenerte 11 sílabas B se encuentra un no sé qué para quererte 11 sílabas B y muchos si sé qué para olvidarte 11 sílabas A</p> <p>*(Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas)</p> <p style="text-align: right;">Fuente para el estudiante:</p> <p style="text-align: center;">Beristáin, H. (2000). <i>Diccionario de retórica y poética</i>. México: Porrúa. Fournier Marcos, Celinda, (2007). <i>Análisis literario</i>. México: Thomson.</p>
----------------	--

(Anexo 3-B)

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ
(1651-1695)

EN QUE SATISFACE UN RECELO CON LA RETÓRICA DEL LLANTO

Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba,
como en tu rostro y tus acciones vía
que con palabras no te persuadía,
que el corazón me vieses deseaba;

y Amor, que mis intentos ayudaba,
venció lo que imposible parecía;
pues entre el llanto, que el dolor vertía,
el corazón desecho destilaba.

Baste ya de rigores, mi bien, baste:
no te atormenten más celos tiranos,
ni el vil recelo tu quietud contraste

con sombras necias, con indicios vanos,
pues ya en líquido humor viste y tocaste
mi corazón deshecho entre tus manos.

(Anexo 3-C)

LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE
ALEGORÍA DE LA BREVEDAD DE LAS COSAS HUMANAS
(1561-1627)

Aprended, flores, en mí
lo que va de ayer a hoy,
que ayer maravilla fui,
y sombra mía aún no soy.

La Aurora ayer me dio cuna,
la noche ataúd me dio;
sin luz muriera, si no
me la prestara la Luna.
Pues de vosotros ninguna
deja de acabar así,
aprended, flores en mí
lo que va de ayer a hoy,
que ayer maravilla fui,
y sombra mía aún no soy.

Consuelo dulce el clavel
es a la breve edad mía,
pes quien me concedió un día,
dos apenas le dio a él.
Efímeras del vergel,
yo cárdena, él carmesí,
aprended, flores en mí
lo que va de ayer a hoy,
que ayer maravilla fui,
y sombra mía aún no soy.

Flor es el jazmín, si bella,
no de las más vividoras
pues dura pocas más horas
que rayos tiene de estrella;
si el ámbar florece, es ella
la flor que él retiene en sí.
Aprended, flores en mí
lo que va de ayer a hoy,
que ayer maravilla fui,
y sombra mía aún no soy.

Aunque el alhelí grosero
en fragancia y en color,
más días ve que otra flor,
pues ve los de un mayo entero,
morir maravilla quiero,
y no vivir alhelí.
Aprended, flores en mí
lo que va de ayer a hoy,
que ayer maravilla fui,
y sombra mía aún no soy.

A ninguna al fin mayores
términos concede el Sol
si no es al girasol,
Matusalem de las flores;
ojos son aduladores
cuantas en él hojas vi.
Aprended, flores en mí
lo que va de ayer a hoy,
que ayer maravilla fui,
y sombra mía aún no soy.

(Anexo 3-D)

FRANCISCO DE QUEVEDO

PODEROSO CABALLERO ES DON DINERO

(1580-1645)

Madre, yo al oro me humillo,
él es mi amante y mi amado,
pues de puro enamorado
de continuo anda amarillo;
que pues, doblón o sencillo,
hace todo cuanto quiero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Nace en las Indias honrado
donde el mundo le acompaña;
viene a morir en España
y es en Génova enterrado;
y pues quien le trae al lado
es hermoso aunque sea fiero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Es galán y es como un oro;
tiene quebrado el color,
persona de gran valor,
tan cristiano como moro;
pues que da y quita el decoro
y quebranta cualquier fuero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Son sus padres principales,
y es de noble descendiente,
porque en las venas de oriente
todas las sangres son reales;
y pues es quien hace iguales
al duque y al ganadero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Mas ¿a quién no maravilla
ver en su gloria sin tasa
que es lo menos de su casa
doña Blanca de Castilla?
Pero pues da al bajo silla,
y al cobarde hace guerrero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Sus escudos de armas nobles
son siempre tan principales,
que sin sus escudos reales
no hay escudos de armas dobles;
y pues a los mismos robles
da codicia su minero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Por importar en los tratos
y dar tan buenos consejos,
en las casas de los viejos
gatos le guardan de gatos;
y pues él rompe recatos
y ablanda al juez más severo,
poderoso caballero
es don Dinero.

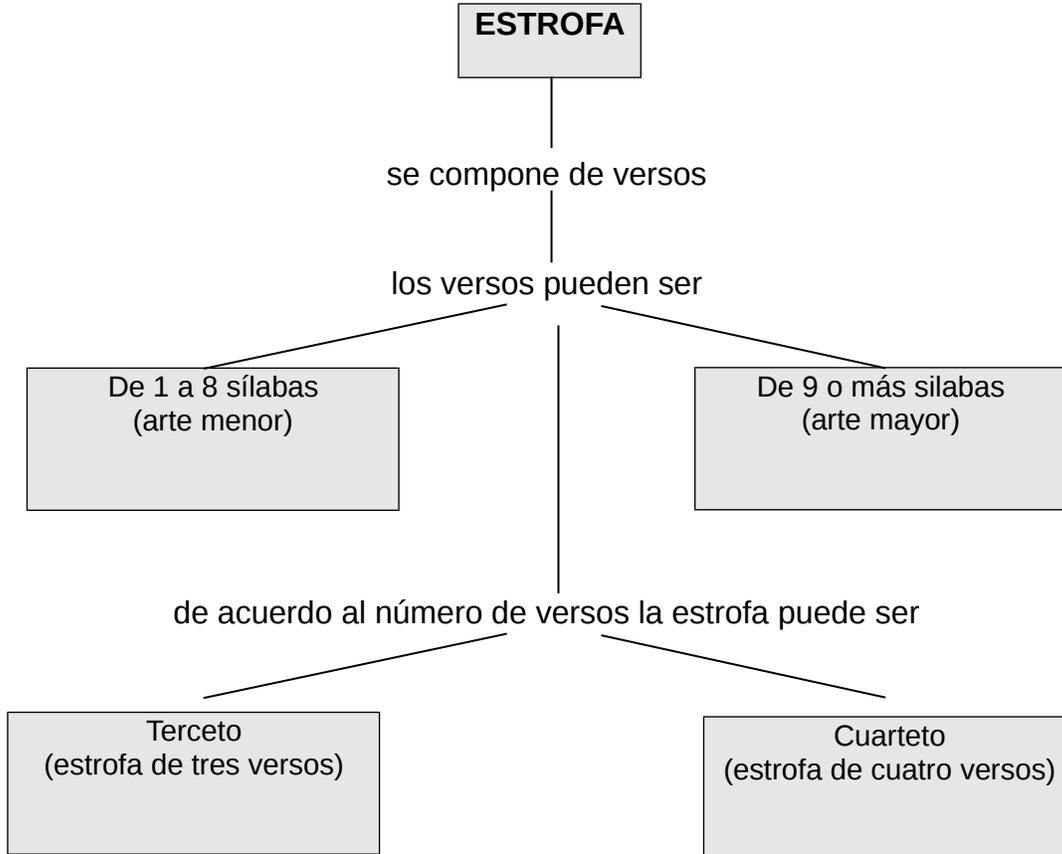
Y es tanta su majestad,
aunque son sus duelos hartos,
que con haberle hecho cuartos,
no pierde su autoridad;
pero, pues da calidad
al noble y al pordiosero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Nunca vi damas ingratas
a su gusto y afición,
que a las caras de un doblón
hacen sus caras baratas;
y pues hace las bravatas
desde una bolsa de cuero,
poderoso caballero
es don Dinero.

Más valen en cualquier tierra
mirad si es harto sagaz,
sus escudos en la paz,
que rodela en la guerra;
y pues al pobre le entierra
y hace propio al forastero,
poderoso caballero
es don Dinero.

(Anexo 3-E)

EJEMPLO DE MAPA CONCEPTUAL DE LA ESTRUCTURA DE LA ESTROFA



MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 4
ORGANIZADOR PREVIO RIMA*
(Anexo 4-A)

RIMA

Es la igualdad o semejanza en las terminaciones de los versos a partir de la vocal tónica. Es un recurso que no fue conocido por los griegos ni por los romanos. Fue en la Edad Media cuando se utilizó, especialmente en los cantos religiosos. La rima puede ser de dos tipos consonante y asonante.

RIMA CONSONANTE: Es la igualdad de letras consonantes y vocales a partir de la vocal tónica de la última palabra del verso. La rima consonante se da a nivel fónico, es decir, de sonido no de grafía. Ejemplo:

Muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo, vida
porque nunca me diste ni esperanza fallida
ni trabajos injustos ni pena inmerecida
porque veo al final de mi rudo camino
que yo fui el arquitecto de mi propio destino...

Amado Nervo, *En paz* (fragmento).

RIMA ASONANTE: Es la igualdad de la terminación de dos o más palabras, establecida a partir de la vocal tónica y sólo entre vocales. Para este tipo de rima se deben considerar las siguientes reglas:

- a) Cuando el final de un verso esté compuesto por una palabra aguda, sólo basta la igualdad de la vocal con la vocal tónica de la otra palabra con la que debe rimar, ejemplo: “son” con “tropezón”, “cal” con “truhán”, “paz” con “amado”.
- b) En los diptongos y triptongos sólo debe considerarse la vocal tónica y no las otras que lo acompañan, ejemplo: “botella” con “suelta”, “baile” con “vales”.
- c) En las palabras esdrújulas, sólo se considera la vocal tónica y la final de la palabra, ejemplo: “águila” con “parra”, “último” con “puro”.

Ejemplo de rima asonante:

Del salón en el ángulo oscuro
de su dueño tal vez olvidada
silenciosa y cubierta de polvo
veíase el arpa.

Gustavo Adolfo Bécquer

*(Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas)

Fuente para el estudiante:

Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
Fournier Marcos, Celinda, (2007). *Análisis literario*. México: Thomson.

(Anexo 4-B)

Se recomienda imprimir este anexo de forma individual en letra de 16 puntos a fin de facilitar a los estudiantes las actividades de esta lección.

FRANCISCO DE QUEVEDO
(1580-1645)

DEFINIENDO EL AMOR

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida, que duele y no se siente,
es un soñado bien, de 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 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 tu abismo:
mirad cual amistad tendrá con nada,
el que en todo es contrario de sí mismo.

(Anexo 4-C)

Ejercicio Rima

Nombre: _____

Grupo: _____

Indicaciones:

Escribe en las líneas palabras que rimen con la última palabra del verso, recuerda que la rima debe ser consonante. Los siguientes son versos del soneto **Definiendo el amor** de Francisco de Quevedo.

Es hielo abrasador, es fuego helado, _____, _____, _____.

es herida, que duele y no se siente, _____, _____, _____.

Éste es el niño Amor, éste es tu abismo: _____, _____, _____.

mirad cual amistad tendrá con nada, _____, _____, _____.

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 5

ORGANIZADOR PREVIO RITMO*

(Anexo 5-A)

RITMO	<p>Es la repetición de sonidos dentro del poema. El efecto acústico es agradable al oído y produce emoción estética. En los versos hay tres factores creadores del ritmo: número de sílabas, rima y la distribución de los acentos.</p> <p>*(Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas)</p> <p>Fuentes: Estébanez C., D. (2000). <i>Breve diccionario de términos literarios</i>. Madrid: Alianza. Fournier Marcos, Celinda, (2007). <i>Análisis literario</i>. México: Thomson</p>
--------------	--

(Anexo 5-B)

LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE (1561-1627)

MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO

Mientras por competir con tu cabello
oro bruñido el Sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
miráis tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que el clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

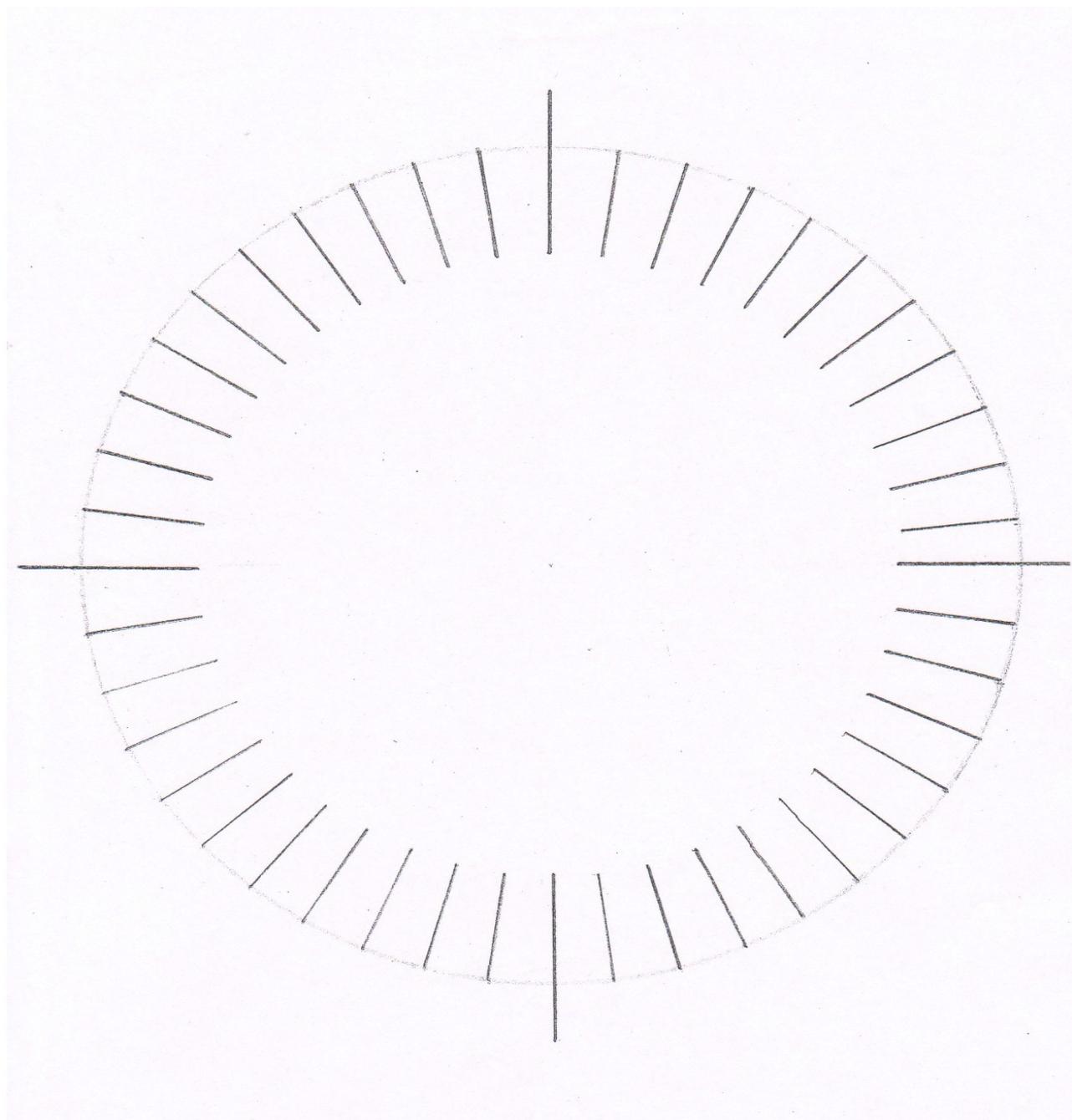
no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

RELOJ DEL RITMO
(Anexo 5-C)

Ejercicio Ritmo

Nombre: _____

Grupo: _____



MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 6

ORGANIZADOR PREVIO FIGURAS RETÓRICAS* (Anexo 6-A)

FIGURAS RETÓRICAS: Se les llama también figuras literarias y son los recursos estilísticos que usa el autor para embellecer y darle mayor fuerza expresiva a su composición.

*(Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas)

Fuentes: Beristáin, H. (2000). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa. Estébanez C., D. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Observa los siguientes ejemplos:

FIGURAS DE DICCIÓN	FIGURAS DE CONSTRUCCIÓN	FIGURAS DE PALABRA	FIGURAS DE PENSAMIENTO
<p>aliteración: consiste en la repetición de uno o más sonidos en distintas palabras, ejemplo:</p> <p>“Ya se oyen los claros clarines”</p> <p style="text-align: right;">Rubén Darío</p>	<p>hipérbaton: consiste en alterar el orden gramatical, invierte el orden de los elementos de la oración, ejemplo:</p> <p>“dulces daban al alma melodías”</p> <p style="text-align: right;">Sigüenza y Góngora</p>	<p>metáfora: consiste en designar a una realidad con el nombre de otra, con la que mantiene una relación de semejanza, ejemplo:</p> <p>“Nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar, que es el morir”</p> <p style="text-align: right;">Jorge Manrique</p> <p>En este ejemplo los ríos son la vida, la mar es la muerte.</p>	<p>hipérbole: consiste en dar una visión desproporcionada de una realidad, ampliándola o disminuyéndola, ejemplo:</p> <p>“Érase una vez un hombre a una nariz pegada”</p> <p style="text-align: right;">Francisco de Quevedo</p>
<p>sinalefa: consiste en pronunciar en una sólo sílaba la vocal final de una palabra y la inicial de la siguiente, ejemplo:</p> <p>“Sobre pupila azul con sueño leve/ tú párpado cayendo amortecido”</p> <p style="text-align: right;">Juan Arolas</p>		<p>alegoría: metáfora continuada en todo el texto.</p>	<p>prosopopeya: consiste en atribuir cualidades o actividades humanas a seres inanimados, animados y a conceptos, ejemplo:</p> <p>“Con mi llorar las piedras se enternecen/ su natural dureza y la quebrantan”</p> <p style="text-align: right;">Garcilaso de la Vega</p>
		<p>oxímoron: consiste en poner cercanas o juntas a dos palabras de significado opuesto que, lejos de excluirse se complementan para resaltar el mensaje que quiere darse, ejemplo:</p> <p>“rugido callado”</p> <p style="text-align: right;">Rubén Darío</p> <p>“vivo cadáver”</p> <p style="text-align: right;">Calderón</p>	<p>comparación o símil: consiste en poner en relación dos términos por su semejanza o parecido, se relacionan a través de los nexos: como, igual que, tan es lo mismo que, es semejante a, etc., ejem:</p> <p>“a dónde se fue su gracia, a dónde fue su dulzura, porque se cae su cuerpo como la fruta madura”</p> <p style="text-align: right;">Violeta Parra</p>

(Anexos 6-B, 6-C y 6-D)

Se recomienda imprimir estos anexos de forma individual en letra de 16 puntos a fin de facilitar a los estudiantes la búsqueda de figuras retóricas.

Anexo 6-B	Anexo 6-C	Anexo 6-D
<p data-bbox="191 464 548 520">LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE (1561-1627)</p> <p data-bbox="159 548 578 604"><i>MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO</i></p> <p data-bbox="159 657 578 762">Mientras por competir con tu cabello oro bruñido el Sol relumbra en vano, mientras con menosprecio en medio el llano miráis tu blanca frente el lilio bello;</p> <p data-bbox="159 789 578 894">mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que el clavel temprano, y mientras triunfa con desdén lozano del luciente cristal tu gentil cuello;</p> <p data-bbox="159 926 578 1010">goza cuello, cabello, labio y frente, antes que lo que fue en tu edad dorada oro, lilio, clavel, cristal luciente,</p> <p data-bbox="180 1037 557 1142">no sólo en plata o víola troncada se vuelva, mas tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.</p>	<p data-bbox="656 464 964 520">FRANCISCO DE QUEVEDO (1580-1645)</p> <p data-bbox="675 548 945 573"><i>DEFINIENDO EL AMOR</i></p> <p data-bbox="602 657 1021 762">Es hielo abrasador, es fuego helado, es herida, que duele y no se siente, es un soñado bien, de un mal presente, es un breve descanso muy cansado.</p> <p data-bbox="613 789 1010 894">Es un descuido, que nos da cuidado, un cobarde, con nombre de valiente, un andar solitario entre la gente, un amar solamente ser amado.</p> <p data-bbox="607 926 1016 1010">Es una libertad encarcelada, que dura hasta el postrero parasismo, enfermedad, que crece si es curada.</p> <p data-bbox="597 1037 1026 1121">Éste es el niño Amor, éste es tu abismo: mirad cual amistad tendrá con nada, el que en todo es contrario de sí mismo.</p>	<p data-bbox="1070 464 1430 520">SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ (1651-1695)</p> <p data-bbox="1060 548 1440 604"><i>EN QUE SATISFACE UN RECELO CON LA RETÓRICA DEL LLANTO</i></p> <p data-bbox="1044 657 1463 762">Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba, como en tu rostro y tus acciones vía que con palabras no te persuadía, que el corazón me vieses deseaba;</p> <p data-bbox="1044 789 1463 894">y Amor, que mis intentos ayudaba, venció lo que imposible parecía; pues entre el llanto, que el dolor vertía, el corazón desecho destilaba.</p> <p data-bbox="1060 926 1446 1010">Baste ya de rigores, mi bien, baste: no te atormenten más celos tiranos, ni el vil recelo tu quietud contraste</p> <p data-bbox="1044 1037 1463 1142">con sombras necias, con indicios vanos, pues ya en líquido humor viste y tocaste mi corazón deshecho entre tus manos.</p>

(Anexo 6-E)

Ejercicio Figuras Retóricas

Nombre: _____

Grupo: _____

1. Lee atentamente el soneto e identifica 5 figuras retóricas de acuerdo a lo que se indica en el siguiente cuadro:

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica hace referencia a...
"Érase una vez un hombre a una nariz pegada"	Hipérbole	Un hombre que tenía una nariz muy grande.

Figura retórica en el soneto	Nombre de la figura retórica	La figura retórica significa...

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 7
ORGANIZADOR PREVIO SONETO*
(Anexo 7-A)

SONETO	<p>Es una composición poética formada por 14 versos endecasílabos (11 sílabas) divididos en cuatro estrofas, dos cuartetos y dos tercetos. Las primeras dos estrofas tienen rima ABBA y las segundas, a consideración del poeta. El soneto es de origen italiano.</p> <p style="text-align: right;">* (Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas) Fuente: Beristáin, H. (2000). <i>Diccionario de retórica y poética</i>. México: Porrúa. Fournier Marcos, Celinda, (2007). <i>Análisis literario</i>. México: Thomson</p> <p>Observa detenidamente el ejemplo que ha sido dividido y marcado en sílabas y estrofas, así como también se han señalado las rimas presentes en el soneto:</p>
---------------	--

FRANCISCO DE QUEVEDO (1580-1645)
SONETO

DEFINIENDO EL AMOR

1	Es	hie	lo a	bra	sa	dor,	es	fue	go he	la	do,	A
2	es	he	ri	da,	que	due	le y	no	se	sien	te,	B
3	es	un	so	ña	do	bien,	de un	mal	pre	sen	te,	B
4	es	un	bre	ve	des	can	so	muy	can	sa	do.	A

5	Es	un	des	cui	do,	que	nos	da	cui	da	do,	A
6	un	co	bar	de,	con	nom	bre	de	va	lien	te	B
7	un	an	dar	so	li	ta	rio en	tre	la	gen	te	B
8	un	a	mar	so	la	men	te	ser	a	ma	do.	A

9	Es	u	na	li	ber	tad	en	car	ce	la	da,	A
10	que	du	rahas	tael	pos	tre	ro	pa	ra	sis	mo,	B
11	en	fer	me	dad	que	du	ra	sies	cu	ra	da.	A

12	És	tees	el	ni	ñoA	mor,	és	tees	tua	bis	mo:	A
13	mi	rad	cual	a	mis	tad	ten	drá	con	na	da,	B
14	el	queen	to	does	con	tra	rio	de	sí	mis	mo.	A

(Anexo 7-B)

**FRANCISCO DE QUEVEDO
(1580-1645)**

DEFINIENDO EL AMOR

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida, que duele y no se siente,
es un soñado bien, de 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 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 tu abismo:
mirad cual amistad tendrá con nada,
el que en todo es contrario de sí mismo.

(Anexo 7-C)

SONETO ORIGINAL

**FRANCISCO DE QUEVEDO
(1580-1645)**

***COMPARA EL DISCURSO DE SU
AMOR CON EL DE UN ARROYO***

Torcido, desigual, blando y sonoro,
te resbalas secreto entre las flores,
hurtando la corriente a los calores,
cano en la espuma, y rubio con el oro.

En cristales dispensas tu tesoro,
líquido plectro a rústicos amores,
y templando por cuerdas rui señores,
te ríes de crecer, con todo lo que lloro.

De vidrio en las lisonjas divertido,
gozoso vas al monte, y despeñado
espumoso encances con gemido.

No de otro modo el corazón cuitado,
a la prisión, al llanto se ha venido,
alegre, inadvertido y confiado.

Anexo 7-C

De vidrio en las lisonjas divertido,
gozoso vas al monte, y despeñado
espumoso encances con gemido.

***COMPARA EL DISCURSO DE SU
AMOR CON EL DE UN ARROYO***

En cristales dispensas tu tesoro,
líquido plectro a rústicos amores,
y templando por cuerdas rui señores,
te ríes de crecer, con todo lo que lloro.

FRANCISCO DE QUEVEDO

No de otro modo el corazón cuitado,
a la prisión, al llanto se ha venido,
alegre, inadvertido y confiado.

Torcido, desigual, blando y sonoro,
te resbalas secreto entre las flores,
hurtando la corriente a los calores,
cano en la espuma, y rubio con el oro.

(1580-1645)

(Anexo 7-D)

Ejercicio Soneto

Nombre: _____

Grupo: _____

AUTOR: _____

SONETO

1													
2													
3													
4													

A
B
B
A

5													
6													
7													
8													

A
B
B
A

9													
10													
11													

A
B
A

12													
13													
14													

A
B
A

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA LECCIÓN 8
(Anexo 8-A)

Se recomienda imprimir estos anexos de forma individual en letra de 16 puntos a fin de facilitar a los estudiantes las actividades de esta lección.

<p style="text-align: center;">LUIS DE GÓNGORA Y ARGOTE (1561-1627)</p> <p style="text-align: center;"><i>MIENTRAS POR COMPETIR CON TU CABELLO</i></p> <p>Mientras por competir con tu cabello oro bruñido el Sol relumbra en vano, mientras con menosprecio en medio el llano miráis tu blanca frente el lilio bello;</p> <p>mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que el clavel temprano, y mientras triunfa con desdén lozano del luciente cristal tu gentil cuello;</p> <p>goza cuello, cabello, labio y frente, antes que lo que fue en tu edad dorada oro, lilio, clavel, cristal luciente,</p> <p>no sólo en plata o víola troncada se vuelva, mas tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.</p>	<p style="text-align: center;">FRANCISCO DE QUEVEDO (1580-1645)</p> <p style="text-align: center;"><i>DEFINIENDO EL AMOR</i></p> <p>Es hielo abrasador, es fuego helado, es herida, que duele y no se siente, es un soñado bien, de un mal presente, es un breve descanso muy cansado.</p> <p>Es un descuido, que nos da cuidado, un cobarde, con nombre de valiente, un andar solitario entre la gente, un amar solamente ser amado.</p> <p>Es una libertad encarcelada, que dura hasta el postrero parasismo, enfermedad, que crece si es curada.</p> <p>Éste es el niño Amor, éste es tu abismo: mirad cual amistad tendrá con nada, el que en todo es contrario de sí mismo.</p>	<p style="text-align: center;">SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ (1651-1695)</p> <p style="text-align: center;"><i>EN QUE SATISFACE UN RECELO CON LA RETÓRICA DEL LLANTO</i></p> <p>Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba, como en tu rostro y tus acciones vía que con palabras no te persuadía, que el corazón me vieses deseaba;</p> <p>y Amor, que mis intentos ayudaba, venció lo que imposible parecía; pues entre el llanto, que el dolor vertía, el corazón desecho destilaba.</p> <p>Baste ya de rigores, mi bien, baste: no te atormenten más celos tiranos, ni el vil recelo tu quietud contraste</p> <p>con sombras necias, con indicios vanos, pues ya en líquido humor viste y tocaste mi corazón deshecho entre tus manos.</p>
---	--	---

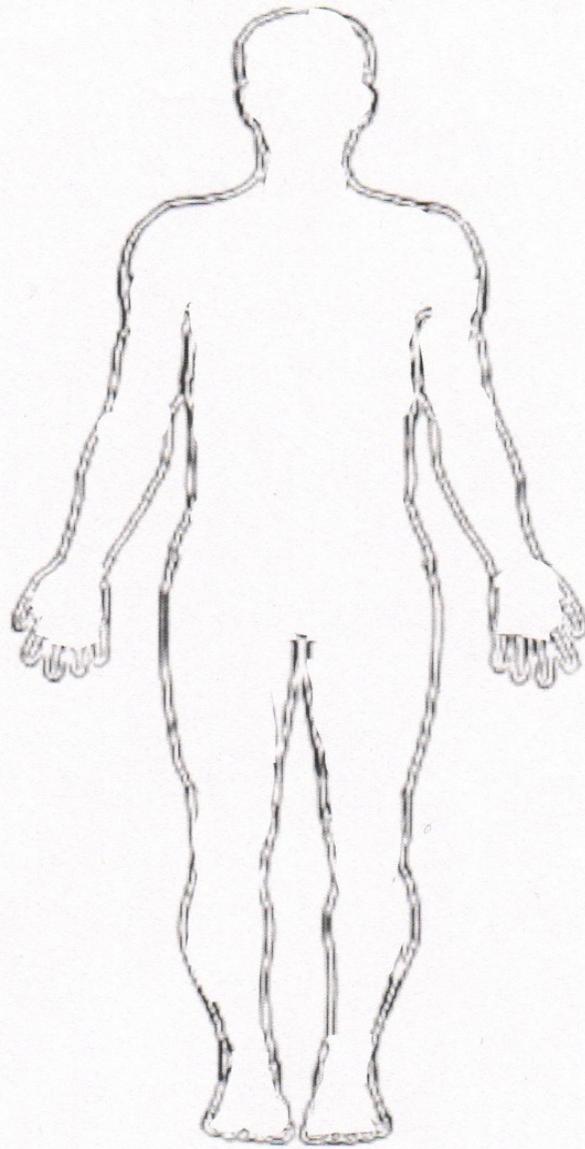
ORGANIZADOR PREVIO ESQUEMA DE ANÁLISIS
Elaborado por la profesora Elia Verónica Morales Bringas
(Anexo 8-B)

<i>Esquema de análisis para la comprensión de un texto literario lírico: Soneto</i>
<p>a) Contexto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Datos del autor 2. Corriente literaria <p>b) Género literario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Género <p>c) Estructura de la obra:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Metro 2. Estrofa 3. Rima 4. Ritmo 5. Figuras retóricas

d) Valoración de la obra:

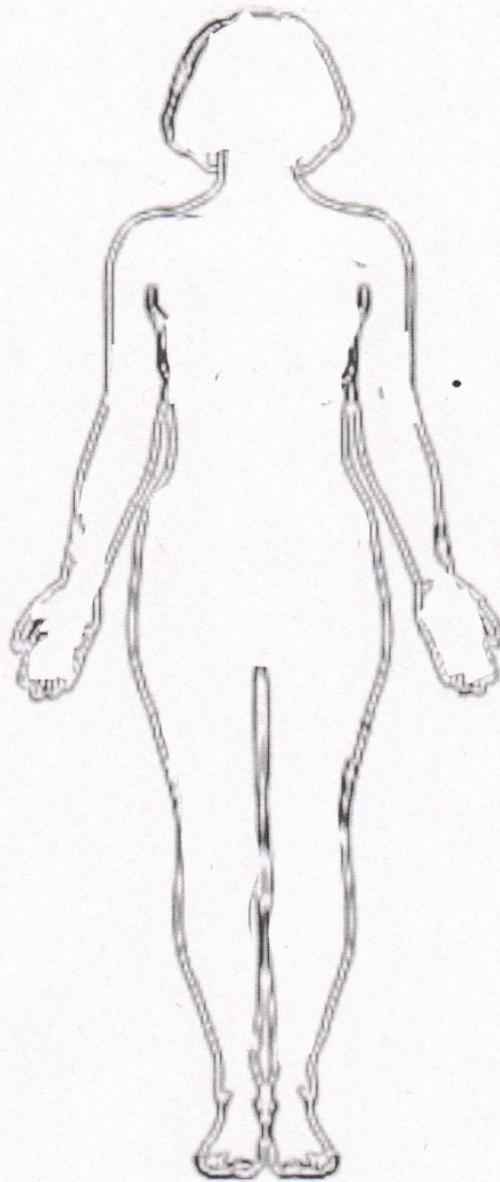
Interpretación personal:

	CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA	CONCEPCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA	CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL
NIVEL INFORMATIVO	¿Qué dice el texto?		
NIVEL ESTILÍSTICO		¿Qué significa lo que dice el texto? ¿Cómo lo dice ?	
NIVEL IDELÓGICO			¿Por qué dice eso el texto? ¿Para qué lo dice?



Ubica en el esquema cinco conceptos que se mencionen en el soneto.

Nombre: _____



Ubica en el esquema cinco conceptos que se mencionen en el soneto.

Nombre: _____