



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

## ***Estrategias didácticas en ambiente cooperativo-colaborativo***

### **T E S I S**

Que para optar por el grado de Maestro en Docencia

Para la Educación Media Superior (español)

PRESENTA:

Pedro David Ordaz Arredondo

Tutor principal:

Dr. Jesús Héctor Torres Lima (FES Acatlán)

Comité tutor:

Dr. David Fragoso Franco (FES Acatlán)

Dra. María de los Ángeles de la Rosa Reyes (FES Acatlán)

Mtro. René Cuellar Serrano (FES Acatlán)

Mtro. Carlos Guerrero Ávila (FFyL)

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, septiembre 2018.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## AGRADECIMIENTOS

A Esdras Ordaz Torredad y Mariana Arredondo Cruz por su amor paciencia y apoyo. A mi complemento y pareja en la vida Claudia Nayadeli Reinoso Monterrubio por ser motor que me impulsa, por aguantar mis berrinches, rabietas y frustraciones. A mis hermanos Hilda y Daniel, porque al ser feos me dejan brillar. A mis hijos Luisa y David, quienes me dieron la lección de vida más dura: aprender a respetar sus determinaciones. Al pequeño Lenin por su sonrisa y sus largas platicas nocturnas.

A los muchachos del grupo 135 quienes me dejaron aprender de ellos.

Al doctor Héctor Torres Lima por sus valiosos consejos y por su guía en el proyecto. A mis tutores, doctor David Frago Franco, doctora María de los Ángeles de la Rosa Reyes, los maestros René Cuellar Serrano y Carlos Guerrero Ávila por el tiempo que me dedicaron, los consejos, críticas y observaciones que me llevaron a la reflexión.

A mis maestros: Nora Hilda Trejo Durán, Emma Raquel Ramírez Arana, Ernesto González Rubio Canseco, Alejandro García Peña, Hermelinda Osorio Carranza, Griselda Aguilar Vieyra, Rafael Hernández Rodríguez, Ernesto De Icaza Villalpando, Mónica Ortiz García.

A mis compañeros Ana Vázquez, Ingrid Guadarrama y Guillermo Solís por las horas de trabajo, las eternas discusiones y los momentos de alegría. A mis amigas Abril Cabrera, Fabiola Martínez, Guadalupe Martínez, Nadiezhda Escatel.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, al Colegio de Ciencias y Humanidades y en especial a la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) por la beca en el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (Paspas), ya que sin el apoyo este trabajo no habría sido posible.

Gracias a Blanca Aracely Reynoso Tapia por tomarse el tiempo de leerme y darme consejos.

Por último, a mis tíos por Martha, Francisco, Miguel Ángel y Fernando Arredondo; Claudio Ordaz, mis primos Elba e Ismael a quienes quiero y admiro.

“Gracias a la vida que me ha dado tanto  
me ha dado el sonido y el abecedario;  
con él las palabras que pienso y declaro:  
madre, amigo, hermano, y luz alumbrando  
la ruta del alma de la que estoy amando...”

Violeta Parra

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	Pág. 7
CAPÍTULO PRIMERO: LOS MODELOS, EL APRENDIZAJE, LA MEDIACIÓN Y LA PLANEACIÓN	Pág. 13
1.1 Los modelos pedagógicos	Pág. 14
1.1.1 Modelo heteroestructurante	Pág. 15
1.1.2 Modelo autoestructurante	Pág. 16
1.1.3 Modelo interestructurante	Pág. 17
1.2 Aprendizaje	Pág. 20
1.2.1 Aprendizaje grupal y el desarrollo en México	Pág. 24
1.2.2 Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo	Pág. 26
1.3 La mediación, la interacción y la lectura como construcción simbólica de la realidad	Pág. 28
1.3.1 La mediación oral	Pág. 29
1.3.2 Ruptura epistemológica: la mediación letrada	Pág. 32
1.3.2.1 Niveles de comprensión lectora	Pág. 36
1.3.3 La mediación multimedia y docente	Pág. 38
1.4 La planeación del aprendizaje	Pág. 40
1.4.1 Capacidades que se desarrollan en el TLRIID a partir de la cooperación-colaboración	Pág. 43
CAPÍTULO SEGUNDO: CONTEXTO DE COOPERACIÓN COLABORACIÓN, EDUCACIÓN MEDIA Y LECTURA	Pág. 46
2.1 Acercamiento histórico al concepto de cooperación y colaboración	Pág. 47
2.1.1 Edad Media	Pág. 48
2.1.2 Ilustración	Pág. 54
2.1.2.1 <i>Emilio</i> propuesta educativa de Rousseau	Pág. 55
2.1.2.2 El socialismo como alternativa educativa al movimiento ilustrado	Pág. 57
2.1.3 El siglo XX	Pág. 61
2.2 El contexto de la Educación Media Superior en México	Pág. 63
2.2.1 México	Pág. 64
2.2.1.1 Educación técnica	Pág. 66
2.2.1.2 Bachillerato bivalente	Pág. 66
2.2.1.3 Bachillerato propedéutico	Pág. 67
2.3 Colegio de Ciencias y Humanidades	Pág. 70
2.3.1 El alumno CCH como adolescente	Pág. 74
2.3.2 La lecto-escritura en el CCH	Pág. 79
2.4 Evaluación de la competencia lectora en México	Pág. 83
CAPÍTULO TERCERO: DISEÑO DE LA ESTRATEGIA COOPERATIVA COLABORATIVA PARA EL TLRIID II	Pág. 86

3.1 ¿Para qué sirve leer literatura a un estudiante del CCH?	Pág. 86
3.2 Valores que se desarrollan en el TLRIID	Pág. 91
3.3 Métodos de aprendizaje	Pág. 92
3.4 Planteamiento de la estrategia	Pág. 97
3.4.1 Cartas descriptivas	Pág. 98
3.4.1.1 Sesión 1	Pág. 99
3.4.1.2 Sesión 2	Pág. 106
3.4.1.3 Sesión 3	Pág. 118
3.4.1.4 Sesión 4	Pág. 124
3.4.1.5 Sesión 5	Pág. 130
3.4.1.6 Sesión 6	Pág. 136
3.4.2 Planeación de la estrategia con el Programa	Pág. 141
3.4.2.1 Sesión 7	Pág. 142
3.4.2.2 Sesión 8	Pág. 147
3.4.2.3 Sesión 9	Pág. 153
3.4.2.4 Sesión 10	Pág. 158
3.4.2.5 Sesión 11	Pág. 162
3.4.2.6 Sesión 12	Pág. 168
3.4.2.7 Sesión 13	Pág. 171
3.4.2.8 Sesión 14 y 15	Pág. 174
3.5 Instrumentos de evaluación por sesión	Pág. 177
RESULTADOS	Pág. 179
4.1 Concentrado de la observación directa del profesor del trabajo en equipo por integrante.	Pág. 180
4.2 Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo. Instrumento dos	Pág. 183
4.2.1 Concentrado de la rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo.	Pág. 184
4.3 Sellos. Instrumento tres	Pág. 184
4.4 Rúbrica para cuadro sinóptico. Instrumento cuatro	Pág. 185
4.4.1 Concentrado rúbrica para cuadro sinóptico	Pág. 187
4.5 Rúbrica para escritura. Instrumento cinco	Pág. 190
4.5.1 Concentrado rúbrica para escritura	Pág. 190
4.6 Rúbrica para comprensión lectora. Instrumento seis	Pág. 193
4.6.1 Concentrado rúbrica para comprensión lectora	Pág. 193
4.7. Rúbrica para lectura en voz alta. Instrumento siete	Pág. 197
4.7.1 Concentrado rúbrica para lectura en voz alta	Pág. 197
4.8 Concentrado final	Pág. 199
4.9 Planteamiento de tópicos generales para la reflexión de los estudiantes al finalizar la estrategia	Pág. 203
ANÁLISIS	Pág. 206

CONCLUSIONES	Pág. 233
Lista de referencias	Pág. 242
Anexos	Pág. 253

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Modelo heteroestructurante	Pág. 15
Figura 1.2 Modelo autoestructurante	Pág. 16
Figura 1.3 Modelo interestructurante	Pág. 18
Figura 1.4 Principales diferencias del trabajo colaborativo y cooperativo.	Pág. 27
Figura 1.5. El signo lingüístico	Pág. 30
Figura 1.6. Niveles de lectura	Pág. 37
Figura 2.1 Distribución de alumnos por nivel educativo	Pág. 65
Figura 2.2 Conformación del Bachillerato	Pág. 65
Figura 2.3 Distribución de unidades y horas en el nuevo programa de TLRIID	Pág. 80
Figura 2.4 Resultados en comprensión lectora Pisa	Pág. 83
Figura 3.1 Forma de acomodar el mobiliario en un modelo heteroestructurante	Pág. 93
Figura 3.2 Forma de acomodar el mobiliario en plenaria modelo interestructurante	Pág. 94
Figura 3.3 Interacciones de los estudiantes en un modelo interestructurante	Pág. 94
Figura 3.4 Forma de acomodar el mobiliario para el trabajo en equipos homogéneos y heterogéneos en un Modelo interestructurante y autoestructurante	Pág. 95
Figura 3.5 Forma de acomodar el mobiliario para plenarias en equipos en un modelo interestructurante y autoestructurante.	Pág. 96

*Margie obedeció, con un suspiro. Estaba pensando en las viejas escuelas que había cuando el abuelo era un chiquillo. Asistían todos los chicos del vecindario, se reían y gritaban en el patio, se sentaban juntos en el aula, regresaban a casa juntos al final del día. Aprendían las mismas cosas, así que podían ayudarse a hacer los deberes y hablar de ellos. Y los maestros eran personas.*

*La pantalla del maestro automático centelleó...*

*- Cuando sumamos las fracciones  $\frac{1}{2}$  y  $\frac{1}{4}$  ...*

*Margie pensaba que los niños debían de adorar la escuela en los viejos tiempos. Pensaba en cuánto se divertían. (Asimov, 2017)*

## INTRODUCCIÓN

El 17 de mayo del año 2 mil 157 una niña encontró un libro viejo con una explicación sobre la forma en que los chicos de un pasado antiguo eran felices al ir a la escuela. Este es el argumento de la narración *Cuánto se divertían* (Asimov, 2017). El cuento se publicó por primera vez en 1951 y se plantea un futuro donde los niños en lugar de ir a la escuela se quedan en casa; reciben educación personalizada de un maestro robot. Margie, la protagonista, siente curiosidad por la forma en que los niños del pasado acudían a la escuela con personas o profesores que se dedican a enseñar y siente envidia porque en la escuela, los muchachos juegan, platican, regresan juntos a casa y hasta se ayudan en las tareas porque todos acuden a la misma clase.

En 2018, la ficción que plantea Asimov es una realidad: cursos en línea, tutoriales en *youtube* de cualquier cosa hacen cuestionarnos para qué se necesita un profesor; sobre todo porque los estudiantes tienen otras formas de acceder a la información. La influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conforman una nueva mediación. Los profesores se quejan de que los estudiantes no ponen atención en las clases, o que no escuchan, o simplemente que la escuela no les interesa. Sartori utiliza una cita de Alberoni para describir:

Los jóvenes caminan en el mundo adulto de la escuela, del Estado [...] de la profesión como clandestinos. En la escuela, escuchan perezosamente lecciones [...] que enseguida olvidan. No leen periódicos [...]. Se

parapetan en su habitación con carteles de sus héroes, ven sus propios espectáculos, caminan por la calle inmersos en su música. Despiertan sólo cuando se encuentran en la discoteca por la noche, que es el momento en el que, por fin, saborean la ebriedad de apiñarse unos con otros, la fortuna de existir como un único cuerpo colectivo danzante. (Sartori, 2001, pág. 42).

Al reflexionar sobre esta afirmación se corre el riesgo de reducir el problema sólo a lo que ocurre en el aula. La concepción marxista señala que toda evolución histórica gira en torno a los modos y la organización de la producción, que determina la cultura y la sociedad de una época. Por ello, este trabajo, plantea la educación como un fenómeno complejo que implica niveles de análisis social, económico, político, histórico, escolar y de aula.

Fullat (2000) afirma que las concepciones del ser humano y del acto de educar no son estáticas, sino que son el fruto del desarrollo de una sociedad, por tanto, existen gran variedad de modelos filosóficos de educación como modelos pedagógicos; dichos modelos se caracterizan por la articulación de nociones como: currículo, pedagogía, didáctica, formación, educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación; pero además contribuye a la configuración de procesos como práctica y teoría. Según Coll (1991) cualquier modelo responde las siguientes preguntas esenciales: ¿qué enseñar?, ¿para qué? ¿cómo enseñar?

La presente tesis se sustenta en el trabajo de Not (1987) quien plantea que existen tres grandes modelos pedagógicos: heteroestructurante (vertical y autoritario), autoestructurante (libre) e interestructurante (dialógico) y cada uno de ellos contempla una didáctica.

Durante la historia de la educación estos modelos pedagógicos se han implementado y se han hecho reflexiones al respecto. Por ejemplo, Comenius criticó el modelo autoritario (heteroestructurante) con el que se enseñaba en su época. Rousseau, afirmaba que la sociedad corrompía los seres humanos y por ello propuso un modelo de creación *libre del ser humano*, que él descubriera por su cuenta (modelo autoestructurante). Marx si bien escribió poco sobre educación, en

su obra planteó un modelo dialéctico en el que la materia se rige por tres leyes fundamentales: Ley de contrarios, Ley de negación y Ley de transformación, que en términos prácticos constituyen un modelo dialógico (interestructurante) en donde lo real es el origen del conocimiento y la praxis el objetivo.

En la escuela, en una clase, el docente establece una relación pedagógica con los estudiantes en las que existen roles, normas, manejo de poder, jerarquías, socialización. Bourdieu (2005) considera que la escuela contemporánea como institución fomenta una meritocracia que consagra la segregación y la jerarquización en función de los orígenes sociales y familiares. Con base en esta concepción y por experiencias personales, se puede señalar que la mayoría del sistema educativo promueve el individualismo a través de la heteroestructuración.

A partir de esta afirmación surgió la pregunta ¿Cuál es el modelo pedagógico que los estudiantes del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, grupo 135-235, llevaron en la secundaria? Para responder se realizó una tabla de especificaciones y se diseñó un instrumento de dónde se estableció que el modelo pedagógico predominante del que provienen los estudiantes del grupo 135-235 es heteroestructurante (Anexo 1). Dicho modelo considera que lo importante en la educación es la enseñanza, por ello la didáctica es la clase magistral donde el estudiante es un recipiente que recibe del maestro conocimientos y normas que debe cumplir. El modelo está diseñado para enseñar y acostumbrar a trabajos rutinarios, mecánicos y cumplidos por ello, exige actitudes de sumisión, obediencia y disciplina. Aquí el conocimiento, es acumulativo, sucesivo y continuo.

Luego de revisar los resultados del instrumento implementado se observó que las interacciones en el grupo 135-235 se dio en la mayoría de los casos a través de un modelo heteroestructurante en donde los estudiantes no tenían demasiada autonomía ni capacidad para decidir.

Sobre la capacidad lectora, se puede afirmar que los estudiantes del grupo 135-235 al cursar la secundaria no se constituyeron como lectores autónomos, porque los textos a los que se enfrentaban eran de carácter obligatorio y los estudiantes no

encontraron relación con su vida cotidiana. También se deduce que los estudiantes no utilizaron técnicas de lectura ni comentaron textos, por lo cual su capacidad de comprensión se limitó.

Desde la perspectiva de este trabajo la capacidad lectora tiene cimientos en el gusto por leer. El mediador debe mostrar que leer es disfrutar y no un castigo o una obligación. Leer refuerza la identidad tanto individual como colectiva y para lograrlo se debe practicar la lectura de manera cotidiana.

A partir de estos elementos se conformó la pregunta general que guía la presente investigación:

¿Una estrategia en ambiente cooperativo-colaborativo propiciará que los estudiantes del grupo 135-235 del CCH Vallejo desarrollen el gusto y comprensión por el poema lírico (que se presenta en la unidad II, segundo semestre) y a la vez desarrollen valores para trabajar en equipo?

El objetivo general es analizar si una estrategia en ambiente cooperativo-colaborativo propiciará que los estudiantes del grupo 135-235 del CCH Vallejo desarrollen el gusto y comprensión por el poema lírico (que se presenta en la unidad II, segundo semestre) y a la vez desarrollen valores para trabajar en equipo

### **Supuesto teórico**

Si la realidad es histórica y dialéctica los objetos de conocimiento de la realidad son construcciones sociales, productos de la identificación, reflexión-acción, y si aprender es un proceso dialógico (cuyo modelo pedagógico debe ser interestructurante) en el que los cambios que presenta un individuo deben verse no solo en su dimensión individual, sino social, entonces los estudiantes del grupo 135-235 identificarán elementos básicos para trabajar en equipo, aprender y resolver conflictos con base en el diálogo, el respeto y la solidaridad, lo cual los llevará a la reflexión de dos elementos: el contenido de la materia y los procesos sociales que realizaron para conseguir un aprendizaje.

Para conseguir el objetivo, en el capítulo primero se desarrollaron cuatro conceptos: aprendizaje, mediación en la construcción simbólica de la realidad, planeación del aprendizaje y modelos pedagógicos.

En el capítulo segundo se realizó una revisión histórica de la cooperación y colaboración para construir un concepto que guiara teóricamente la elaboración de las estrategias. Se contextualizó la Educación Media Superior (EMS) en México para establecer los modelos pedagógicos que predominan. Se caracterizó al Colegio de Ciencias y Humanidades, se describe su propuesta y método de enseñanza-aprendizaje, así como a los estudiantes.

Con estos elementos se elaboró una tabla de especificaciones que tiene como hilo conductor la didáctica y que se basa en el trabajo cooperativo-colaborativo. La tabla se presenta en el capítulo tercero y contribuye en la propuesta pedagógica mediante la construcción de cartas descriptivas que se diseñaron para la unidad dos del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II. Las estrategias se aplicaron en el grupo 135-235 en el horario de 7:00 a 9:00 am, martes, miércoles y jueves durante el semestre 2017-2, en el CCH Vallejo, edificio E, salón tres.

En los resultados se presentan siete instrumentos: observación directa del profesor del trabajo en equipo por integrante, rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo, sellos, rúbrica para cuadro sinóptico, rúbrica para escritura, rúbrica para comprensión lectora y rúbrica para lectura en voz alta que se utilizaron.

El análisis descriptivo que se presenta se construyó a partir de vincular los resultados entre las estrategias planeadas en la tabla de especificaciones y que se obtuvo de la teoría que se planteó en los capítulos primero y segundo para luego detectar resultados positivos-negativos, con los cuales se desarrollaron las conclusiones.

En conjunto las estrategias buscaron desarrollar en los estudiantes del CCH los principios de cooperación-colaboración, generadoras de organización social y, por tanto, de comunidad para desarrollar capacidades, habilidades, valores y

contenidos que lleven a los estudiantes a la comprensión lectora de textos literarios (poesía) a través de las discusiones con los compañeros y la mediación del docente.

*Ojalá Agatón que la sabiduría fuese una cosa que pudiese pasar de un espíritu a otro, cuando dos hombres están en contacto, como corre el agua por medio de una mecha de lana, de una copa llena a una copa medio vacía. (Platón, 2001, pág., 496)*

## **CAPÍTULO PRIMERO: LOS MODELOS, EL APRENDIZAJE, LA MEDIACIÓN Y LA PLANEACIÓN**

Cada sociedad, cada época histórica genera condiciones políticas, económicas, sociales e ideológicas que imponen un tipo de escuela determinada que forma y educa a las nuevas generaciones. Román Pérez (*Aprender a Aprender*, 2005, pág., 14) señala: “cada época posee un modelo de escuela y cada cambio social relevante reclama cambios en dicha escuela”.

Desde la década de los 70 del siglo pasado, la humanidad inició un período de grandes logros y propuestas en ciencia, tecnología y educación. A partir del nacimiento del presente siglo, el modelo de producción gira en torno al avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que posibilitan el acceso y la producción de grandes cantidades de información en tiempo real y a nivel global. En menos de diez años las TIC dieron paso a las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento. Estos cambios vertiginosos exigen una propuesta educativa que forme a las generaciones del siglo XXI, y en esta propuesta la lectura sigue siendo primordial.

Se vive un cambio de paradigma en la forma de aprender y enseñar. Por tanto, este apartado se guía bajo las siguientes preguntas ¿Qué es un modelo pedagógico? ¿Qué es el aprendizaje? ¿Desde cuándo ha existido la cooperación o colaboración entre seres humanos? ¿Cómo se aprende de manera colaborativa-cooperativa? El objetivo es establecer referencias históricas y teóricas que conceptualicen la cooperación y la colaboración, para desarrollar una metodología que se pueda implementar en el Colegio de Ciencias y Humanidades en Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID).

## 1.1 LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Todo proceso educativo tiene un método un eje que guía o encamina el desarrollo del ejercicio de formación. De Zubiría (2007) considera que toda teoría pedagógica es una teoría política. Un modelo pedagógico es un plan teórico y práctico de estrategias que poseen los docentes y las instituciones educativas para la formación de los estudiantes. El modelo pedagógico se caracteriza por desarrollar conceptos como: currículo, pedagogía, didáctica, formación, educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación. Coll (1991) explica que un modelo pedagógico debe responder cinco preguntas esenciales:

1. ¿para qué enseñar?
2. ¿qué enseñar?
3. ¿cómo enseñar?
4. ¿cuándo enseñar?
5. ¿qué evaluar?

Flórez (1994), considera que un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Y explica que un paradigma puede coexistir con otros. En otras palabras, el modelo pedagógico es la relación entre maestro, conocimiento y estudiante. De esta manera, un docente selecciona, organiza, transmite y evalúa el conocimiento escolar en un contexto histórico determinado. Por ello, en el capítulo segundo se realizará una revisión histórica para profundizar la forma en que se han abordado estas preguntas en diferentes épocas y situar la estrategia que se presentará en un contexto determinado.

Aunque existen varios modelos, en el presente trabajo utiliza a Not (1987) quien teoriza que a lo largo de la historia se pueden clasificar tres modelos pedagógicos:

### 1.1.1 Modelo heteroestructurante

Los modelos heteroestructurantes consideran que la función esencial de la escuela es transmitir conocimiento a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro a quien consideran el eje central de todo proceso educativo. La estrategia metodológica fundamental es la clase magistral. Sin embargo, Not, establece que la construcción del conocimiento es externa a la escuela y por ello presupone que se debe recurrir a la enseñanza o instrucción para garantizar la asimilación por parte de las nuevas generaciones.

Este modelo centra la educación en el proceso de enseñanza. El conocimiento se produce a través de la interpretación que un mediador (docente) hace de la realidad. No obstante, el sujeto que conoce (estudiante) no puede entrar en contacto directo con la realidad. El representante máximo de este enfoque es el conductismo o la escuela tradicional y dicho modelo es el que reproducía la UNAM y muchas escuelas a lo largo del siglo pasado. El modelo se esquematiza de la siguiente manera (Figura 1.1):



Figura 1.1. Modelo heteroestructurante (Ordaz Arredondo, con base en Not, 1987)

Al observar la figura 1.1 se puede afirmar que es totalmente lineal y jerárquico. Pablo González Casanova definió a este modelo como “régimen autocrático” (García Palacios y González Teyssier, pág., 21 y 22). El sujeto que aprende no tiene contacto directo con la realidad, porque conocimiento se da a través de la repetición y memorización de información o a través del estímulo que realiza el mediador. Si

el sujeto que aprende no logra reproducir la respuesta que se espera, entonces se considera que no existió aprendizaje. En el capítulo segundo profundizaremos como la educación de la Edad Media y luego en la ilustración se basó en este modelo.

### 1.1.2 Modelo Autoestructurante

Not señala que aquí la educación se concibe como un proceso en constante movimiento que se orienta por una dinámica interna. Los sujetos de aprendizaje se perciben como constructores de su propio desarrollo y la escuela tiene frente a sí la tarea de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al sujeto. Desde esta perspectiva, quien aprende debe descubrir causas y consecuencias de un hecho; debe tener inventiva para descubrir la realidad y formar conocimiento o criterio. Así la figura del docente se encuentra diluida, si existe no es una autoridad, ni mediador, más bien tiene la figura de acompañante o detonador. (Figura 1.2):

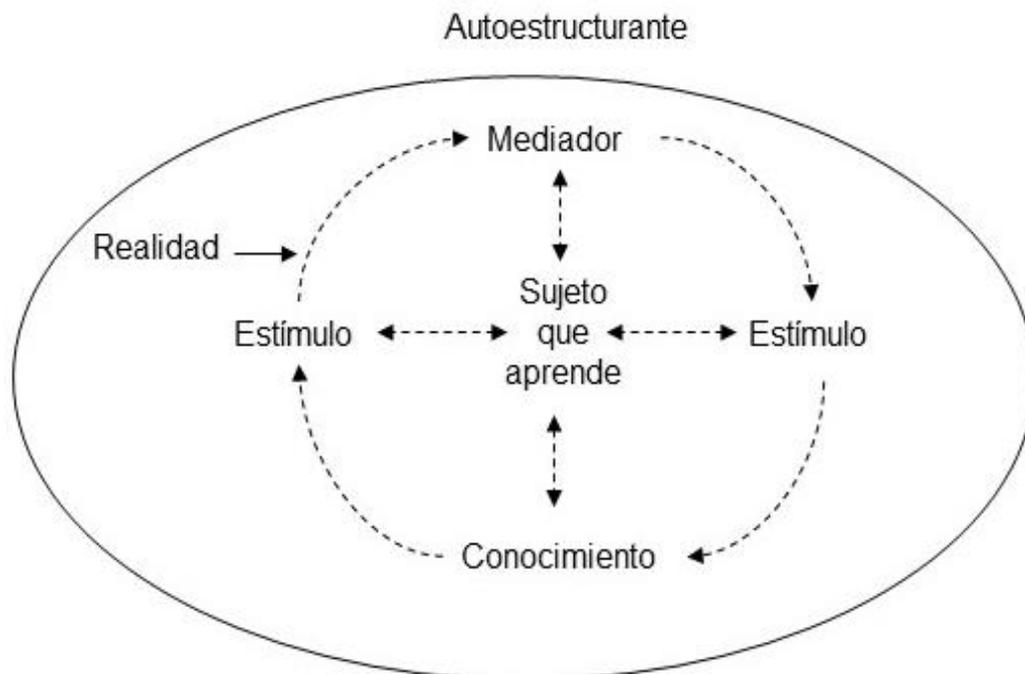


Figura 1.2 Modelo autoestructurante (Ordaz Arredondo 2015, con base en Not,1987)

En términos teóricos, este modelo es un estadio superior, pues el sujeto de aprendizaje puede interactuar con la realidad, un estímulo o un mediador para llegar al conocimiento. A este tipo de modelo, pertenece el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, Pablo González Casanova se refiere a este modelo como “laissez faire, dejar hacer” (García Palacios y González Teyssier, 2013). El riesgo que se corre es que al no existir una mediación clara el sujeto de aprendizaje corre el riesgo de tergiversar, no aprender o no hacer nada.

En la heteroestructuración el maestro monopoliza la palabra y la acción, centraliza el poder, la autoridad y las decisiones; dice qué, cuándo y cómo hacer las cosas, en cambio en la autoestructuración el niño aprende y se autoeduca, Rousseau, desde esta perspectiva, es el máximo representante de este último modelo.

### **1.1.3 Modelo Interestructurante**

Pablo González Casanova (García Palacios y González Teyssier, 2013) define esta pedagogía como un régimen democrático; en el presente trabajo preferimos conceptualizarla como dialógico porque se reconoce la necesidad de trabajar lo cognitivo y pone énfasis en estrategias que garantizan la reflexión, aprendizaje, pero sobre todo el intercambio de ideas a través del diálogo y que desde la perspectiva marxista se sustenta en la construcción de la realidad a través del materialismo dialéctico. En el proceso dialógico participan los mediadores y los sujetos de aprendizaje que cumplen papeles esenciales, pero diferenciados; por tanto se convierte en un proceso activo y mediado en el que se requiere una diversidad de procedimientos.

El modelo interestructurante tiene múltiples relaciones. A través de interacciones los sujetos crean el conocimiento; se forma como individuos que pertenecen a una comunidad y como agentes potenciales de cambios, pues el modelo incluye componentes sociales, afectivos y pragmáticos, como lo podemos observar en el siguiente esquema. (Figura 1.3)

## Interestructurante

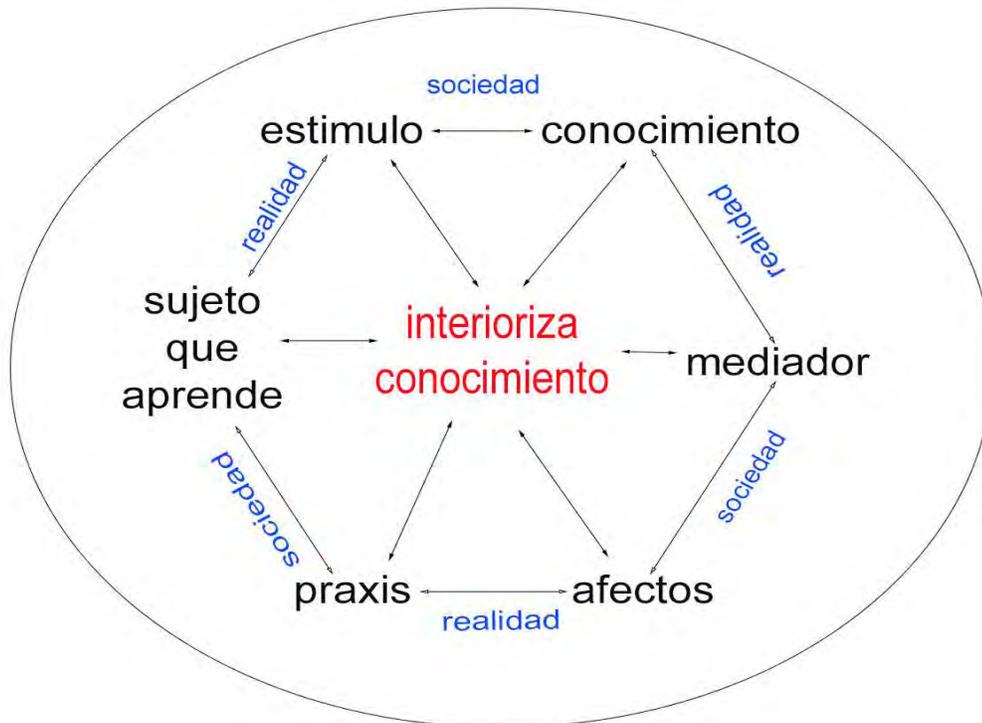


Figura 1.3 Modelo interestructurante (Ordaz Arredondo 2015, con base en Not,1987)

En la figura 1.3 se puede observar que cada individuo se convierte en una célula que puede enlazarse a otra. Esta figura se entrelaza con la figura 3.3 y la interpretación que se hace de Not es que la propuesta pedagógica interestructurante es una síntesis dialéctica de los modelos heteroestructurante-autoestructurante. Lo anterior se sostiene porque ambos tienen aportaciones valiosas, pero también limitaciones. La lucha entre estos dos antagónicos genera una síntesis que es un modelo interestructurante, completamente dialógico. Por ello, el rol del docente no puede ser impositivo, pues busca crear una actitud autónoma, crítica y responsable en los alumnos.

Así, con base en los modelos pedagógicos de Not se propone que las interacciones en el salón de clase puedan pasar de lo heteroestructurante, autoestructurante a lo

interestructurante y al hacerlo se construye un modelo pedagógico dialogante entre estudiante-estudiante, estudiante-profesor.

Con estos elementos se afirma que la interestructuración favorece el aprendizaje cooperativo-colaborativo e implica ubicar al docente y al aprendiz como seres sociales que dialogan, se escuchan, negocian, aceptan, discrepan en múltiples momentos. Estos elementos los llevan a interactuar y poner en juegos destrezas, habilidades, afectos, actitudes y conocimientos.

Los aprendices necesitan saber que no son meras cajas de recepción, sino que son capaces de producir. De tal manera, que deben construirse como sujetos activos y en constante movimiento y transformación.

Por su parte, el docente, se convierte en mediador. El papel que tiene es facilitar u orientar la búsqueda de información, despertar en los alumnos interés por aprender y conocer. De tal manera, que aprendices y docente conformen una experiencia de aprendizaje.

Zarzar Charur (1980, 2000), Santoyo (1981) y Chehaybar (1994, 2012) coinciden en señalar que esta experiencia de aprendizaje presentará tres momentos:

1. Los alumnos rehúyen trabajar de manera interestructurante (cooperativa-colaborativa)
2. Los estudiantes logran organizarse para realizar el trabajo de manera cooperativa- colaborativa.
3. Los miembros de un grupo logran integrar sus experiencias para obtener un objetivo.

Al realizar estos elementos los estudiantes y el propio profesor se van humanizando al reflexionar sobre las condiciones de desarrollo individual y social que necesitan para aprender, pero ¿qué significa este término?

## 1.2 APRENDIZAJE

Los seres humanos desde que nacen y hasta que mueren aprenden. El aprendizaje es un proceso que permite adquirir, reforzar y modificar conocimientos, capacidades, conductas, habilidades y actitudes.

El verbo *aprender* tiene origen en el latín. La raíz es prender (*prehendere*) cuyo sentido es atrapar, capturar, apoderarse o asir. En la antigüedad, la gente común, utilizaba la palabra *aprendere* para referirse al hecho de adquirir conocimiento a través de la práctica.

En la actualidad el aprendizaje se aborda desde distintas disciplinas: filosofía, psicología, pedagogía, neurociencias, antropología, sociología, comunicación, etnografía, entre otras.

Desde la filosofía el aprendizaje es materia de la epistemología, que se ocupa del origen, la naturaleza, los límites y los métodos del conocimiento. Así, se establece que las raíces de las modernas teorías del aprendizaje no son nuevas. En realidad, muchos de los problemas y las preguntas que se plantean son tan antiguos que los griegos indagaron el asunto, como lo muestran Sócrates y Menón en el diálogo que sostienen sobre la virtud:

Comprendo lo que quieres decir, Menón. Mira ahora cuán fecundo en cuestiones es el tema que acabas de sentar. Según él, no es posible al hombre indagar lo que sabe, ni lo que no sabe. No indagará lo que sabe, porque ya lo sabe, y por lo mismo no tiene necesidad de indagación; ni indagará lo que no sabe, por la razón de que no sabe lo que ha de indagar. (Platón 2001, pág., 298)

Sócrates postula que el ser humano adquiere ideas, a través del razonamiento y reflexión de lo que sabe. Es decir, aprendemos la verdadera naturaleza de las cosas materiales al indagar sobre ellas. Sócrates creía que aprender es recordar lo que está presente en el espíritu y reflexiona que la información que proveen los sentidos es materia tosca sobre las cosas u objetos, pero no sobre las ideas, estableciendo una especie de dualismo: mente-materia.

Por otra parte, René Descartes (1596-1650), en *El método*, (2004) también establece una especie de dualismo: mente-materia, aunque conceptualiza de manera diferente al señalar que el mundo externo, así como los actos de los animales son mecánicos, mientras que el hombre se diferencia por su habilidad para razonar y dicha habilidad, influye en los movimientos mecánicos del cuerpo.

Manuel Kant (1724-1804) continuó con estos razonamientos y estableció la corriente *racionalista*. En *Crítica de la Razón Pura*, Kant (2003) señala que el mundo externo es desorganizado, pero se presenta con el orden que le impone la mente. De tal manera, que el mundo no puede conocerse tal y como es, sino como lo percibe el ser humano. Kant dota a la razón como fuente de conocimiento, pero puntualiza: opera dentro del reino de la experiencia.

De los tres autores que se revisaron brevemente, se apunta que el aprendizaje proviene de la razón. Sócrates sostiene que el conocimiento puede ser absoluto, que el ser humano lo posee, sólo que debe recordarlo a través de preguntas (mayéutica). En cambio, Descartes y Kant establecen que la razón actúa sobre datos tomados del mundo, por tanto, el mundo influye en el individuo.

Sin embargo, este racionalismo, como corriente de aprendizaje, sostiene una larga lucha con el *empirismo* que parte de la siguiente premisa: la única fuente de conocimiento es la experiencia y el intercambio social. Aristóteles, es el principal representante. En su *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 2004) sostiene que el carácter se construye a través de la virtud, la cual sólo se adquiere a partir de *los otros*, es decir la sociedad y los sentidos.

El inglés John Locke (1632-1704), en *Ensayo sobre el Entendimiento humano*, (1994), rechaza que existan ideas innatas, y señala que todo el conocimiento proviene de la experiencia que se da a través de dos formas: Los sentidos y la conciencia personal.

Por su parte, Marx (2001, pág., 147) asegura que “es la sociedad misma la que produce al *hombre* en cuanto a *hombre*.” Es decir, la sociedad produce al ser humano y éste reproduce a la sociedad en una relación dialéctica que para fines del

presente trabajo se le puede denominar: aprender-enseñar. Para Marx, la realidad es una construcción social. Concepto que se abordará en líneas posteriores, pues es la que sustenta la presente estrategia.

Hernández Rojas (1998, pág., 11) explica la importancia de estudiar el binomio enseñar-aprender a partir de teorías y modelos. Por ello, la importancia de mencionar la concepción cognitiva del aprendizaje. Uno de sus principales representantes del paradigma es Jean Piaget; primero en estudiar sistemáticamente la percepción y la lógica en los niños. Los experimentos de Piaget (1896-1980) confirmaron lo que de manera teórica Rousseau ya había adelantado: El niño no es un adulto en miniatura y su mente no es la mente de un adulto en pequeña escala.

La teoría piagetiana puntualiza que la mente es un participante activo en el proceso de aprendizaje y al igual que Rousseau, estructura el pensamiento del niño, en etapas.

Piaget considera que el aprendizaje se produce cuando el niño posee las estructuras que lo ayudan a asimilar la información. Sostiene que a cierta edad los humanos tenemos un pensamiento egocéntrico y autista que tiene como meta satisfacer necesidades inmediatas. Al avanzar el crecimiento, el humano abandona el mundo interior para sumarse al mundo social y todo esto ocurre en el período de la niñez.

De las obras *El lenguaje y el pensamiento del niño*, (1987); *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, (2000); *El desarrollo de la noción del tiempo* (1978) y *Seis estudios de psicología* (1988) se resume que Piaget:

1. Establece etapas o estadios por las que todo individuo atraviesa a edades determinadas y si no se aprende no hay posibilidad de adquirirse posteriormente.
2. Promueve el aprendizaje por descubrimiento o exploración.
3. Fomenta la creatividad e independencia del niño.
4. El individuo juega un papel activo en los descubrimientos.

5. El sujeto logra el aprendizaje construyendo el conocimiento por medio de acciones propias.
6. Por tanto, el conocimiento se adquiere de manera individual.

Vygotsky (2013) reconoce los aportes de Piaget, en el terreno del aprendizaje individual, pero demuestra que la comunicación y el contacto social, por tanto, la interacción con *los otros* es lo que produce la función primaria: las palabras, y con ello el aprendizaje. Vygotsky invierte la propuesta piagetiana y sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del individuo, es decir el conocimiento, primero se genera en el plano social y luego el individuo lo interioriza.

Para Vygotsky el aprendizaje produce conocimiento, pero el conocimiento no es un objeto que puede pasar directo de un individuo a otro. Es una construcción social que se da por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se realizan en la interacción y establece que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como algo independiente del medio social en el que se desarrolla la persona.

A continuación, se presenta premisas de Vigotsky:

1. El aprendizaje es producto de la interacción social, por tanto, los individuos colaboran para obtenerlo.
2. El papel del lenguaje es de suma importancia, porque regula las actividades de los niños.
3. El individuo madura de acuerdo con lo que va aprendiendo siempre con el apoyo de alguien de mayor experiencia.
4. Los conocimientos que el sujeto adquieren se sustentan en problemas socioculturales.

Piaget y Vygotsky son considerados como constructivistas, método de aprendizaje que se basa en la premisa que la cognición es resultado de una *construcción mental*. En términos concretos, los estudiantes aprenden fijando la información nueva a lo que ya conocen. Al respecto, Berger y Luckmann (1999, pág., 31). Señalan que “el *conocimiento* constituye un edificio de significados sin el cual ninguna sociedad

podría existir”. Con esta oración, los autores muestran claramente una visión constructivista de aprender y conocer.

Para ambos autores, la realidad es una interpretación que se origina en *pensamientos y acciones que se traducen en palabras*. Dicha interpretación tiene un significado subjetivo y brinda coherencia al mundo. La máxima interpretación de la realidad que realizan los seres humanos es la *vida cotidiana* que se presenta como *natural*, debido a que no requiere verificaciones, simplemente se *encuentra allí* sin mayor explicación. Esta vida cotidiana se presenta a través de un orden: vocabulario, grupos, población, nación, por tanto, dota a los individuos de una cosmovisión y en consecuencia de símbolos y significados. La vida cotidiana se aprende a través de dos maneras: rutina y por problemas (desequilibrios o necesidades).

Las rutinas son actividades que siguen un orden predecible, son consistentes, y ofrecen una estructura. Por ejemplo, despertarse a las 07:00, bañarse en 10 minutos, mientras mamá prepara el desayuno, vestirse, desayunar, en 20 minutos y salir 07:30, para entrar a la escuela a los 08:00 y repetir la misma acción de lunes a viernes.

Berger ejemplifica el aprendizaje por necesidad con el caso de un mecánico que de manera rutinaria arregla autos americanos, pero un día se le presenta un Volkswagen y el mecánico entra en desequilibrio y se ve obligado a entrar en el mundo problemático que lo llevará a cuestionarse, observar, comparar, analizar experimentar y finalmente aplicar una solución.

Como se puede observar, la connotación de lo que es aprender cambia dependiendo del paradigma que domine la sociedad, la época histórica o corriente de pensamiento.

### **1.2.1 Aprendizaje grupal y el desarrollo en México**

Los primeros antecedentes del aprendizaje grupal en México se registraron en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Chehaybar (1994) relata que las primeras experiencias se dieron en la década de los setenta del siglo

pasado, bajo el concepto de *Grupo Operativo* que planteó el argentino Enrique Pichón Riviére. Los profesores mexicanos modificaron la teoría y técnica del autor argentino y tomaron elementos que incorporaron al proceso de enseñanza-aprendizaje mexicano y con ello surgió el concepto *aprendizaje grupal*, propuesta que implica la participación de los estudiantes como sujetos de aprendizaje.

Chehaybar (2012) señala que la noción de aprendizaje grupal implica la *construcción del conocimiento para indagar y actuar en la realidad*. La interacción con un grupo de trabajo brinda la posibilidad de tener experiencias de aprendizaje, en donde cada individuo valora la importancia de interactuar a partir de la comunicación como modificador dialéctico del sujeto-grupo.

Chehaybar toma la teoría de Enrique Pichón Riviére que implica una praxis permanente de aprender a pensar en grupo y relacionar este aprendizaje con la vida cotidiana. Es decir, a partir del aprendizaje, se configura un Esquema Conceptual Referencial y Operativo.

Es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera, gran parte del trabajo operativo consiste en el adiestramiento para operar como equipo. (1994, pág., 2)

Ese objetivo común es el aprendizaje que se define como:

Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real). Esta concepción de aprendizaje, como relación dialéctica nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol de docente y el rol de alumno son funcionales y complementarios. (1994, pág., 3)

Por tanto, la pregunta lógica es ¿si el concepto de trabajo en grupo puede funcionar con el aprendizaje cooperativo y colaborativo?

### 1.2.2 Aprendizaje Cooperativo-Colaborativo

La cooperación y la colaboración tienen como finalidad desarrollar en los individuos capacidades y habilidades que los ayuden a interactuar en el mundo. Al respecto, Delors (1996) señala:

La educación es también una experiencia social, en la que el niño va enriqueciéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos.

Los términos *aprendizaje colaborativo* y *aprendizaje cooperativo* se desarrollan y gestan a través de distintas vertientes. En algunos casos: colaborativo y cooperativo se manejan como sinónimos.

Johnson y Johnson (1999) no hacen distinción entre colaboración y cooperación, para ellos lo importante es la interacción y el trabajo en grupo o trabajo en equipo:

**En las situaciones cooperativas.** Los alumnos, están unidos por un destino común, una identidad compartida y una causalidad común. Por ello, festejan los éxitos de los demás y sienten que los beneficiará personalmente. (pág., 17)

Para estos autores, el trabajo colaborativo se sustenta en diversos enfoques teóricos: la interdependencia social, la teoría evolutiva cognitiva, la perspectiva conductista del aprendizaje.

Sin embargo, López García, (2009) considera que el trabajo colaborativo se enmarca en un contexto de globalización y sirve para:

[...] entender otras naciones y culturas, incluyendo uso de idiomas distintos al español”, [por lo cual articula] pensamientos e ideas de manera clara y efectiva, mediante comunicación oral y escrita; demostrar habilidad para trabajar eficazmente con diversos grupos; actuar con flexibilidad y voluntad para ayudar a realizar los acuerdos necesarios para alcanzar una meta común; y, asumir responsabilidad compartida para trabajar de manera colaborativa. (pág., 1)

De esta manera, López García considera que el trabajo colaborativo se sustenta en el *constructivismo* y discurre que la interacción es la forma de agrupar a los participantes en un “proyecto” es decir, asignar roles y responsabilidades dentro del

grupo. Aunque en su obra López García menciona que hay diferencias entre colaboración y cooperación no establece cuáles son.

Driscoll y Vergara, (1997, pág., 91), definen aprendizaje colaborativo como una “estrategia instruccional” que se utiliza para que los estudiantes se responsabilicen del propio conocimiento. Y agrega que “el verdadero aprendizaje colaborativo requiere que los alumnos, no sólo trabajen juntos en grupos o equipo, sino que cooperen en el logro de una meta que no se puede alcanzar en forma individual”. Esta premisa nos hace inferir que la cooperación se subordina a la colaboración.

En cambio, Unigarro (2004) afirma que entre cooperación y colaboración existen diferencias notables: en la colaboración, cada integrante del grupo realiza una tarea específica, que luego articulan en un proyecto común. En cambio, en la cooperación, los integrantes del equipo realizan todas las tareas requeridas, sin tener claro quién aporta más o menos.

Zañartu (2003, pág., 3) señala que el aprendizaje colaborativo tiene sustento en el enfoque sociocultural de Vygotsky, mientras que el aprendizaje cooperativo se sustenta en Piaget. Sin embargo, a juicio de quien escribe, colaboración y cooperación tienen como base el trabajo en grupos o equipos y se diferencian en que en el trabajo cooperativo debe estar planeado y coordinado por el profesor; aborda el conocimiento básico o fundamental, que en algunos casos exige memorización; en cambio el trabajo colaborativo es autónomo, el docente debe dejar que los alumnos elijan el tema de interés discutan, consensuen la organización, formas de trabajo, objetivos y métodos.

Para observar esta afirmación se presenta la Figura 1.4.

<b>COLABORATIVO</b>	<b>COOPERACIÓN</b>
Trabajo grupal o en equipo	
El profesor es un facilitador que deja a los miembros del grupo la libre	El profesor es quien estructura organiza el trabajo y tareas, es un mediador

organización. Coadyuva en el trabajo, pero no estructura.	
Los integrantes de un grupo o equipo se organizan de tal manera que comparten responsabilidad grupal e individual.	El profesor organiza equipos distribuye roles y asigna responsabilidades. En ocasiones el profesor deja que los alumnos se organizan con base a “amiguismos”, sin embargo, el trabajo es estructurado por el docente.
Aunque cada miembro del grupo se responsabiliza de una tarea o trabajo, todo el equipo es responsable de su presentación.	Cada miembro del equipo se responsabiliza de una parte del trabajo y luego la suman. Sin embargo, en varias ocasiones un integrante o dos son quienes asumen todo el trabajo.
El resultado final de un trabajo es en conjunto. Implica la discusión y argumentación de posturas y puntos de vista.	El trabajo final es la suma de pequeñas tareas. En ocasiones no hay integración.

Figura 1.4 Principales diferencias del trabajo colaborativo y cooperativo. Fuente Zañartu (2003)

De la figura 1.4 se deduce que la colaboración es un modelo autoestructurante y la cooperación una interestructurante.

### **1.3 LA MEDIACIÓN, LA INTERACCIÓN Y LA LECTURA COMO CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA REALIDAD**

Torres Lima (2016) explica que la Escuela de Frankfurt o Teoría Crítica tiene como punto de partida una crítica al entorno social, a la forma en cómo la gente se involucra con los medios de comunicación.

Siguiendo el modelo dialéctico-marxista podemos señalar que en la escuela de Frankfurt encontramos una síntesis que nos permita entender el papel de los medios en la construcción de la cultura. Siguiendo los planteamientos de Martín Barbero (1991) se afirma que existen tres culturas mediáticas a lo largo de la historia: oral, letrada y multimedia.

Martín Barbero brinda una visión global de la cultura, en la que aparecen tradiciones antropológicas donde los sujetos aprenden ritos y tradiciones.

### 1.3.1 La mediación oral

Como se revisó, la realidad de la vida cotidiana se presenta mediante un mundo intersubjetivo que se comparte con otros. Es decir, un individuo no puede existir en la vida cotidiana sin la capacidad de interactuar y comunicarse con otros. (Berger y Luckmann, 1999)

Con este referente, se puede aseverar que los sujetos para conformar un grupo necesitan interactuar y comunicar. Estos conceptos brindan la idea de diálogo, intercambio, correspondencia y reciprocidad, sin embargo, también es conflicto, es asumir responsabilidad, respetar tiempos y acuerdos con *otros*. Desde esta perspectiva lograr lo anterior se desarrolla a partir del lenguaje.

En 1876, cuando Engels escribió *El papel del trabajo en la Transformación del mono en hombre*, (Engels, 1978) sentenció que el trabajo y la lengua articulada separaban al ser humano de los animales. El trabajo obligó a los homínidos a comunicarse. Hoy se podría decir, que los animales también trabajan y se comunican, pero la diferencia es que los seres humanos poseen un lenguaje capaz de hablar de sí mismo, reflexionar sobre el mundo (metalenguaje) y compartir hábitos, ritos, mitos, creencias y códigos (cultura). La conformación del metalenguaje y la cultura son en esencia lo que nos separa de los animales.

En un principio los homínidos utilizaron el lenguaje para expresar sentimientos, afectos y expresar una realidad del mundo que los rodeaba. Esa realidad, los hizo interactuar no sólo con los iguales, sino también con la realidad a la cual atribuyeron significados.

Los signos se interpretan, al hacerlo se generan cambios cognitivos en los individuos que interpretan. Hoy gracias a los estudios de Guiraud (1997) se sabe que la palabra es un signo que se compone de significado y significante. (Figura 1.5)

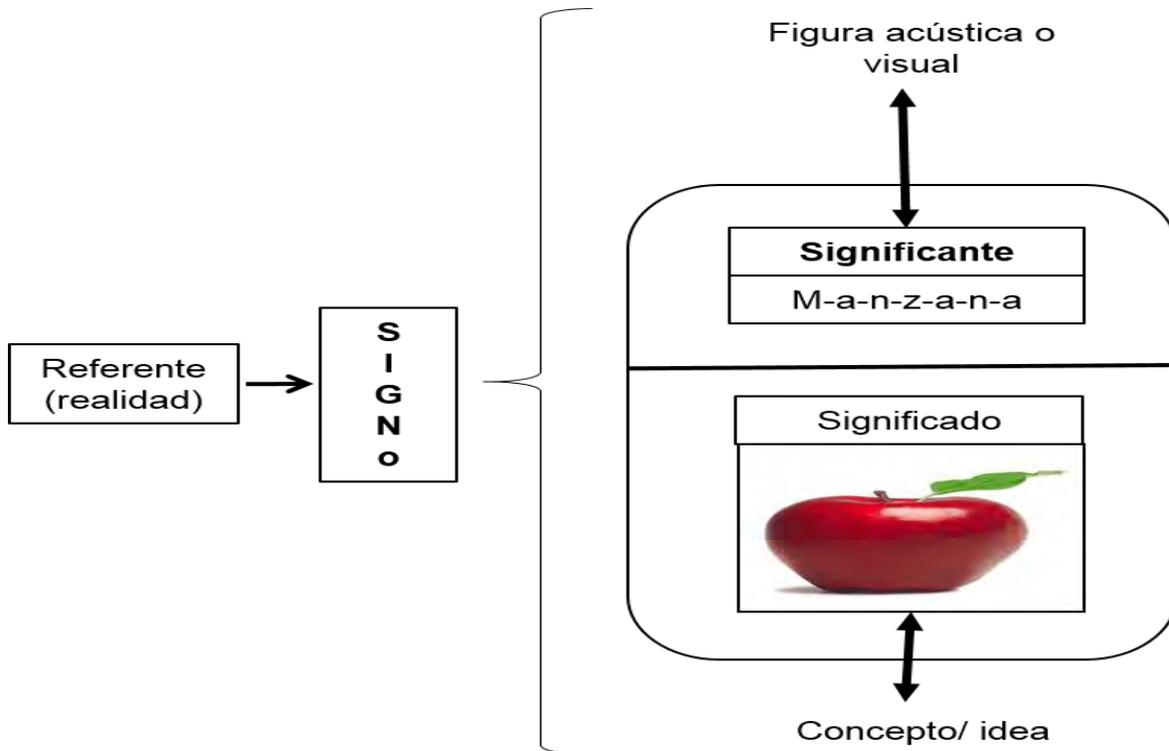


Figura 1.5. El signo lingüístico (Giraud, 1997)

La importancia de revisar este esquema es que los signos se convirtieron en palabras y éstas son abstracciones que articulan el lenguaje humano en una representación de la realidad. Las abstracciones modifican la cognición de las personas y producen en ellos conceptos que posibilitan el pensamiento lógico y complejo.

Para explicarse el mundo, los antepasados crearon Dioses: imaginaron un Dios del trueno, uno del día, uno de la noche, uno para el rayo, para la vida, para la muerte y para cada una de las cosas que no tienen explicación, así al explicar los fenómenos, los humanos crearon los mitos.

El mito y la leyenda pertenecieron a la llamada tradición oral. Los seres humanos utilizaron la oralidad para comunicar de generación a generación relatos que reflejaran la identidad de la cultura a la que pertenecían. Al establecerse una narración mítica se pretendió responder ¿cuál es el origen del universo? ¿cuál es el origen de la humanidad? y ¿cuál es el origen de todo lo que nos rodea y existe? Al contestar estas preguntas cada cultura construyó una cosmogonía.

La cosmogonía de cualquier cultura remonta a un momento de preexistencia o de caos originario, en el cual el mundo no estaba formado y por ello, el relato agrupa u ordena los elementos en un lenguaje simbólico. De tal manera que establece una realidad, ayuda a construir activamente la percepción del universo (espacio) y del origen de dioses, la humanidad y elementos naturales.

En un origen remoto los humanos atribuyeron a la lectura y la escritura como un don divino: Los hebreos creyeron que: “En el principio era el Verbo [la palabra], Y la palabra estaba en Dios”. Juan (1:1, CEE, 2005); los egipcios la atribuyeron al Dios *Thoth*; los griegos elevaron a Cadmo, el descubridor de la escritura al rango semidivino de Prometeo, (inventor mítico del fuego), mientras las culturas mesoamericanas daban a la palabra, el poder divino de toda creación.

La cosmogonía celta establece que, en el *principio*, Dios *pronunció*, su nombre, y el *Manred*, que es la primera sustancia del universo, se formó. Toda la vida que hay en el Universo se compone de Manred, así que la vida es palabra y es Dios.

En el caso de la mitología china, del aliento del Dios *P'an-Ku*, surgió el viento y las nubes, de su “voz” se originaron los truenos de la tormenta que puede destruir o mantener la vida.

Con los ejemplos anteriores podemos observar, que las culturas milenarias reconocen en la comunicación y en la palabra el origen y construcción de todas las cosas. De esta manera, se puede señalar que el lenguaje es la facultad que permite la comunicación social, el acceso al conocimiento, la organización del pensamiento, la representación de la realidad y la regulación de conductas. Tal y como afirma Blázquez (2005, pág., 133):

El hombre se elabora a través del desarrollo de varias capacidades, entre ellas la de verbalizar y escuchar historias ficticias. Se puede decir que la literatura se inventó como una lucha por el sentido del existir. El hombre escucha historias y al hacerlo se cuenta a sí mismo.

La comunicación posibilita que el ser humano se percate de la mortalidad, de su ser finito en el mundo, así que de manera inconsciente intenta permanecer o trascender

a la muerte y en ese momento la única forma de trascender es a través de relatos orales.

Por ello, la cultura oral conformó estrategias para la permanencia de los mensajes. La palabra era divina y la importancia fundamental. El uso y el ejercicio de la memoria fueron privilegiados por la cultura oral. Quienes tenían mayor uso de palabras eran los viejos, los ancianos y por ello, se les respetaba y los seres humanos se sentaron alrededor del fuego para escuchar la palabra. Los sabios eran los ancianos y los ancianos tenían la responsabilidad de cuidar, preservar y transmitir el conocimiento. ¿Cómo lo hacían? Primero a partir de la comunicación con los otros, después leyendo e interpretando los signos.

### **1.3.2 Ruptura epistemológica: la mediación letrada**

Las tecnologías de comunicación, para ser útiles, deben propiciar el diálogo y la reflexión, convirtiéndose en un instrumento democratizador de la información que permita al receptor interactuar con sus semejantes con base en la acción-reflexión.

García Madruga sostiene que la “lectura y la escritura son el invento tecnológico más relevante de la historia de la humanidad”. (2006, pág., 17) es decir, la lectura y escritura son los vehículos básicos para la permanencia y transmisión de conocimientos. Sartori (2001) sostiene que todo progreso tecnológico, en el momento de aparecer, es temido e incluso rechazado, porque cualquier innovación cambia el orden establecido.

García Madruga (2006), Ong (1987), McLuhan (1998) y Ávila (2006), sostienen que la lectura y la escritura son una tecnología desarrollada por la *humanidad*. Vargas Guillén (2006, pág.14), establece que a través de toda tecnología “el hombre procura dominio sobre distintas esferas de la naturaleza”. De tal manera, que lectura y escritura al construir la realidad adquieren dominio sobre ésta.

Como toda tecnología la lectura y la escritura tienen avances y retrocesos, admiradores y detractores: En el Fedro, Sócrates advertía que la palabra escrita tenía inconvenientes:

Este es, mi querido Fedro, el inconveniente de la escritura, [parece] viva, pero interrogadla y veréis que guarda un grave silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos; al oírlos o leerlos creéis que piensan; pero pedidles alguna explicación sobre el objeto que contienen y ellos responden siempre la misma cosa. (*Fedro o del amor* en Platón 2001, pág., 296)

La postura de Sócrates es que prefería las conversaciones sobre lo escrito, pues las letras no respondían. El filósofo griego temía que la palabra escrita disminuyese en el ser humano la fuerza de la memoria que había poseído antes.

Hoy se sabe que la lectura y escritura son habilidades primordiales que las personas aprenden a desarrollar, pues la mayor parte de la información que se recibe en la escuela se realiza a través de textos escritos.

Es a través de la lectura que los seres humanos son capaces de percibir una representación del mundo y al hacer esto de manera inherente construye una conciencia de sí.

Hasta la invención de la imprenta, la cultura de todas las sociedades se fundamentó en la transmisión oral. Este invento tuvo repercusiones en lo lingüístico, político y social. Sin proponérselo, la imprenta promovió que los textos tuvieran procesos de lectura estandarizados, que comenzaron a actuar como modelo de identidad nacional y que sentaron las bases de los modernos Estados-Nación. (Ávila, 2006)

Lutero al hacer la traducción de la Biblia al alemán, sentó las bases para la estandarización de esa lengua y lo mismo ocurrió con el inglés, el italiano, el español y el francés entre otras lenguas.

Dante Alighieri en el *Tratado de Lengua Vulgar* reflexiona que en el tiempo que le toca vivir, la gente utilizaba numerosas lenguas vulgares para expresar la cotidianidad. El latín, idioma oficial, no se transmitía como habla materna, por ello propuso establecer una lengua única. No obstante, la obra fue poco conocida y no tuvo eco. Sin embargo, *La Divina Comedia*, logró por la vía de los hechos *estandarizar* el italiano y con ello, las bases de la lectura y la escritura en esa lengua.

Alighieri y la *Divina Comedia*, es al italiano lo que Miguel de Cervantes al español con *Don Quijote de la Mancha*.

Las lecturas de estas obras son importantes en la lectura y la escritura, porque gracias a que se difundieron y se leyeron en voz alta, los habitantes de las respectivas poblaciones lograron una cohesión lingüística y con ello, una identidad nacional.

Así se puede afirmar que las lecturas eran en voz alta y aunque la mayoría de la población, en aquella época no sabía leer, siempre había alguien que leía a los demás, incluso entre los campesinos. Por ejemplo, en el capítulo XXXII del Quijote se señala:

Porque cuando es tiempo de la siega, se recogen aquí las fiestas muchos segadores, y siempre hay algunos que saben leer, el cual coge uno de estos libros en las manos, y rodeámonos de él más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas. (De Cervantes Saavedra, 2004, pág., 321)

Las notas de edición del IV centenario explican que las culturas con una alfabetización mínima veían en la escritura siempre una verdad. Esto es, que el hecho de tener un texto escrito garantizaba la realidad de una noticia o un relato. En efecto, Ong (1987) señala que la transición de la cultura oral a la cultura escrita transformó al ser humano, principalmente en los procesos psico-sociales. La cultura oral es coexistente hasta la actualidad.

La imprenta trajo consigo cambios en la forma de leer. La lectura dejó de hacerse en colectivo y de manera oral y se transformó en un acto individual y silencioso.

En la actualidad se vive un desarrollo tecnológico sin precedentes, teléfonos, inteligentes, computadoras, internet y las redes sociales plantean nuevas formas de comunicarnos, de leer y de escribir.

Durante más de 50 años la Psicología, la Lingüística y otras disciplinas han realizado investigaciones sobre la comprensión lectora. García Madruga, (2006); Graesser y Goldman, (2000); y Van Dijk, (2000) proponen modelos como la

explicación simbólica, el interactivoconstructivismo, la psicosociolingüística para explicar la lectura y la escritura y el proceso de comprensión.

Hernández Rojas (2008) cita a Schraw y Bruning, quienes consideran que hay tres modelos epistemológicos sobre la lectura:

- a) Transmisión. Considera que el significado de los textos se transmite directamente de un autor a un lector. Por tanto, para que el lector adquiriera conocimiento, debe “exponerse al texto” para captar su sentido. Este modelo, epistemológico tiene su origen en el estímulo-respuesta. De tal manera que la lectura se reduce a un simple acto de transmisión-recepción de significados.
- b) Traducción. Este modelo supone que todo texto posee explícita o implícitamente, significados. El lector debe decodificar dichos significados para dar sentido al texto. Al realizar este acto, el lector realiza una traducción objetiva. Sin embargo, el modelo no toma en cuenta las experiencias previas tanto del autor, como del lector, ni el contexto cultural de la obra para entender el significado.
- c) Transaccional. Explica que el significado del texto se construye gracias a las transacciones entre un lector y el contexto particular en que ocurre, es decir, comprender no es recibir el significado desde el texto, sino que éste requiere ser construido, de modo que un mismo texto puede interpretarse de manera diferente por distintos lectores, independientemente de las intenciones del autor o del contenido del texto. En este último caso, se visualiza el acto lector como un proceso subjetivo-constructivo más que como una simple recepción del significado comunicado por el autor o la mera traducción objetiva del significado encontrado en el texto.

Este último modelo lleva a señalar que al construirse el significado se necesita una serie de interacciones: entre el autor que escribe, el lector, las experiencias de vida y las interacciones con otras personas.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, pág., 275) lo explican así:

La comprensión de textos es una actividad *constructiva* compleja de carácter estratégico, que implica la *interacción* entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado [...]

El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias) [...]

La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector en un momento dado puede incluso ir más allá del mensaje comunicado).

De tal manera, que el trabajo del profesor, que es un lector experimentado, es ayudar a los alumnos, lectores inexpertos, a buscar signos y construir significados fidedignos que expresó el autor en un momento histórico determinado.

### **1.3.2.1 Niveles de comprensión lectora**

Como se ha visto, la lectura y la forma de entender la comprensión lectora han evolucionado hasta señalar que la lectura es un proceso de interacción y construcción de significados, entre la persona que lee el texto y los contextos.

Gordillo Alfonso y Restrepo Becerra (2012) explican los niveles de comprensión y dicen que el literal es un nivel primario. Se centra en que el lector reconozca ideas e información que están explícitamente expuestas en un texto. El reconocimiento consiste en localizar e identificar elementos del texto, que pueden ser:

- a) ideas principales
- b) secuencias
- c) acciones
- d) tiempos y lugares
- e) o razones explícitas de ciertos sucesos o acciones

El nivel de comprensión literal tiene que ver con lo que dice exactamente un texto, sin que este proceso de comprensión necesariamente tenga que ser mecánico.

El segundo nivel de comprensión es el inferencial que se caracteriza por presuponer, deducir o inferir. En palabras llanas significa leer entre líneas. De esta manera, el lector debe explicar el texto y agregar información o enriqueciéndolo con experiencias al relacionar lo que lee con conocimientos previos.

En el nivel inferencial se realizan hipótesis y se pueden elaborar conclusiones. Para llegar a este nivel se requiere poner en juego las abstracciones del lector. La comprensión crítica es el nivel de mayor profundidad, debido a que el sujeto lector rechaza, acepta o cuestiona un texto a partir de argumentos.

Quien ejerce la lectura crítica pone en crisis una idea o un pensamiento. Dicha idea se analiza, por tanto, se descompone en partes, se establecen criterios, se evalúan, se vuelven a reunir los componentes de la idea y por último se asume una postura. Llegar a este nivel de profundidad requiere pasar por los otros niveles. (Figura 1.6)

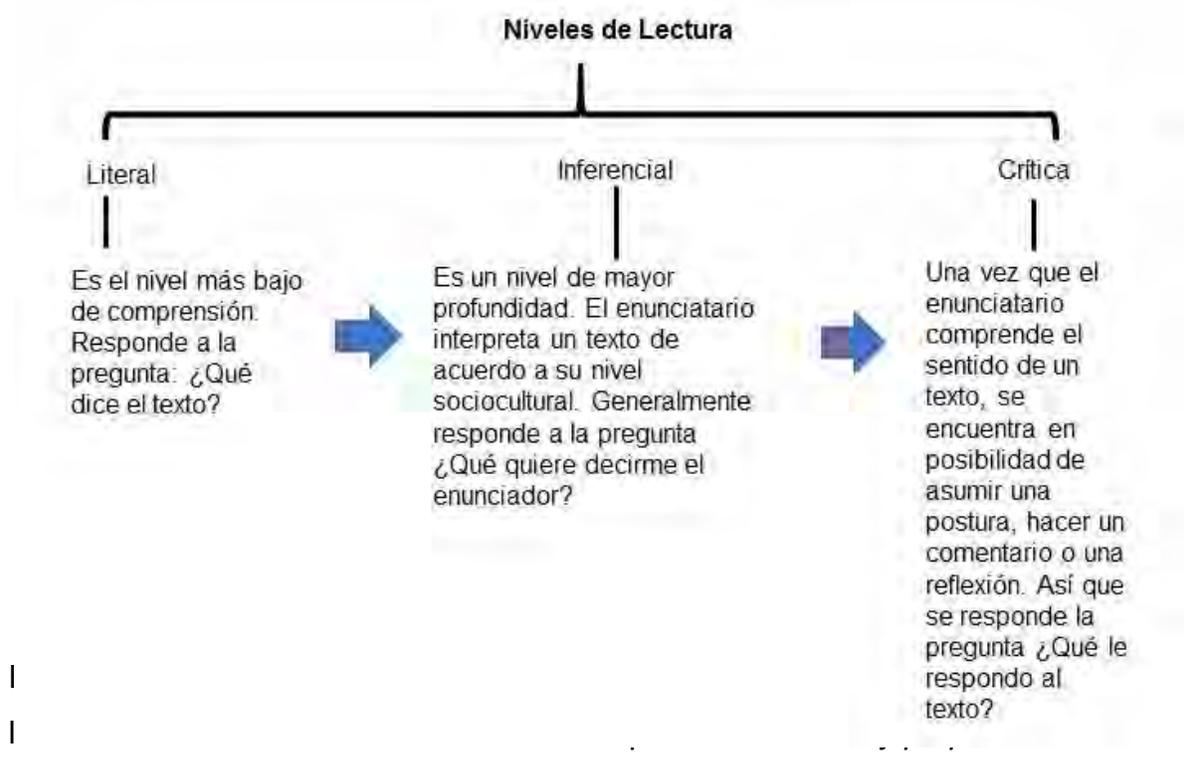


Figura 1.6. Niveles de lectura (Ordaz Arredondo, con base en Gordillo Alfonso y Restrepo Becerra 2012)

La propuesta del presente trabajo es construir estrategias que conjuguen lo individual y lo colectivo para que los estudiantes al dialogar y utilizar un modelo interestructurante. (Not, 1987) en ambiente cooperativo-colaborativo lleguen a un nivel crítico de lectura, en el que además puedan disfrutar la interacción y la construcción de significados con los otros.

### **1.3.3 La mediación multimedia y docente**

En este apartado se explica que la sociedad actual es producto de un rompimiento epistemológico que tuvo su origen en la revolución industrial. El cambio no fue sencillo, la aparición de las primeras máquinas impregnó de miedo a la sociedad, porque se sintió que los aparatos sustituirían al ser humano. Protestas violentas se vivieron en diversas partes del mundo. Y esta forma de expresión se vio reflejada en el campo de la cultura y las artes.

Con la aparición de la radio se pronosticó el fin de los periódicos; luego se inventó la televisión y se dijo que esta tecnología sepultaría a la radio, lo cual no ocurrió. En la década de los 90 se extendió el uso de Internet en México. En 2015 reportes de Televisa y Tv Azteca enviados a la Bolsa Mexicana de Valores (BMV), revelan una caída de 37% de las ganancias. Los estudios señalan que los consumidores dejaron de ver televisión para observar contenidos en Internet. Pero, no son las únicas plataformas, los periódicos también viven una profunda crisis económica, porque carecen de lectores. En cuanto a la radio, si se compra tiempo para comerciales en estaciones de FM, los concesionarios regalan tiempo de comerciales en estaciones de AM, lo cual pone en crisis al medio. Varios han pronosticado el fin de los periódicos, la radio y la televisión; sin embargo los medios de comunicación coexisten entre ellos.

McLuhan (1969, pág., 29) dice que el “medio es el mensaje”, esto quiere decir que cada individuo, grupo social y/o cultura recibe la influencia de los medios de comunicación que utilizan.

En la cultura oral, lo importante era el uso de la voz; el conocimiento se difundía en reuniones presenciales; el mundo se explica a través de la voz y la forma de

almacenar la información es la memoria. En la cultura letrada se privilegia la tecnología de leer y escribir; existen tres niveles de comprensión lectora que ayudan a codificar y construir el mundo: textual, inferencial y crítico; la forma de almacenar la información de esta cultura es a través de textos escritos. La cultura multimedia se caracteriza por el empleo de medios que adaptan las ondas electromagnéticas a señales audiovisuales para ser captadas a través de los sentidos de recepción humanos, es decir, la información se guarda en dispositivos electrónicos; buscar y recuperar información es la capacidad que se privilegia.

Desde la postura del presente trabajo, las nuevas tecnologías, resultantes del desarrollo científico, no sirven si no tienen como fin el crecimiento cultural de la humanidad, de ahí que al irse creando redes de computadoras es importante que se vayan creando también redes sociales y, que a través del diálogo mundial que posibilita esta tecnología, el hombre vaya descubriendo todo aquello que es capaz de hacer para transformar el mundo.

Por eso, aunque no es el propósito del presente trabajo se menciona que desde el 2004, surgió la Web 2.0 en la cual, los usuarios pueden participar en la construcción activa de textos, colaborar, cooperar e interactuar en línea con otros usuarios. En las aplicaciones se comparten documentos en los que varias personas pueden trabajar al mismo tiempo. También se comparte información, incluso en tiempo real, lo que facilita el etiquetado, la clasificación de dicha información y la toma de decisiones. Por este motivo, la Web 2.0 es conocida como la *Websocial* y colaborativa, entre las que destacan las *Wiki* y *Google docs*. Lo cual puede servir como potencial del desarrollo humano.

Como se ha señalado, cada sociedad utiliza tecnologías diferentes para transmitir su cultura, tradiciones y saberes. En consecuencia, también existe una necesidad de definir el papel de quien transmite. En la cultura de la mediación multimedia, se asume que el docente no es el centro del proceso de enseñanza, por tanto, debe desarrollar una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, en la diversidad y el trabajo en equipo que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos.

Se espera que el profesor, sea capaz de responder a los rápidos cambios en el conocimiento científico tecnológico y en las concepciones del aprendizaje y para lograrlo se propone que el docente sea un sujeto consciente del proceso histórico que le toca vivir para que pueda ser un mediador eficiente.

## 1.4 LA PLANEACIÓN DEL APRENDIZAJE

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas las actividades de planeación:

son aquellas que tienen que ver con el establecimiento de un plan de acción e incluyen: la identificación o determinación de la meta de aprendizaje (definida externa o internamente), la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias (2002, pág., 247).

En el presente trabajo la estrategia se entiende como un plan para alcanzar objetivos de aprendizaje a través de:

a) un procedimiento

b) acciones conscientes y voluntarias que toman en cuenta las siguientes definiciones de conceptos:

1. Aprendizaje cooperativo-colaborativo. Este trabajo lo entiende como un proceso biológico y sociocultural, mediante el cual, los individuos interactúan en un grupo. Con ayuda de un mediador se plantean como objetivo: adquirir, reforzar o modificar conocimientos, conductas, capacidades, habilidades, estrategias, creencias, actitudes, códigos, vocabulario, representaciones mentales o intercambiar elementos afectivos en un currículum escolar

2. Currículum: Es una selección cultural, cuyos elementos fundamentales son: capacidades–destrezas y valores – actitudes, contenidos y métodos / procedimientos. (Román Pérez, 2000)

3. Interacción se entiende como una acción, un intercambio, diálogo, correspondencia, reciprocidad, conflicto entre una persona y “otros”. Al trabajar en equipo, los aprendices, discuten, crean, disienten, construyen, reconstruyen con

otros. De tal manera que a través del trabajo conjunto los individuos cooperan-colaboran para lograr un beneficio colectivo.

3. Capacidades son elementos biológicos, hereditarios y sociales que posee el ser humano al momento de nacer. Sin embargo, una capacidad también se puede adquirir o desarrollar para poder sobrevivir o enfrentar problemas. Una persona que quiere desarrollar una capacidad debe entrenar, lo cual significa mecanizar una actividad mental, psicomotriz o valoral, que luego se interioriza.

4. Habilidades son fenómenos intelectuales, psicomotores y/o socioafectivos que se perciben u observan a través de actos ejecutivos o representaciones mentales (destrezas) que se realizan con velocidad y precisión.

5. Trabajo en equipo. Es la integración de estudiantes en equipos de aprendizaje, en donde cada uno de los estudiantes fomentan la práctica de valores como: la honestidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad para realizar una acción o alcanzar una meta. (Johnson y Holubec, 2004)

a) Los equipos se clasifican en **homogéneos**: Esta forma de organización promueve que los estudiantes se identifiquen con quienes tienen ideas, acciones parecidas, porque la interacción posibilita que los integrantes se apoyen de manera permanente. Los equipos base generalmente son de tipo colaborativo y tienden a darse de manera natural, en la medida en que los estudiantes se conocen.

b) Equipos **heterogéneos**: Son equipos que tienen una duración que va de una a varias clases. Aquí los estudiantes trabajan juntos para lograr un objetivo común o una actividad. Se conforman por estudiantes con forma de pensar y de análisis diferente. Esta forma de organización provoca que los integrantes del equipo interactúen con ideas distintas y pongan en juego habilidades para lograr el objetivo.

En el trabajo cooperativo-colaborativo, los estudiantes deben saber qué función desempeñaran en el equipo, para que asuman responsabilidad y el trabajo se

distribuya con equidad. En el trabajo cooperativo el docente designa una responsabilidad en específico a cada integrante a la que se le denominaran *roles* (Johnson y Holubec, 2004)

- a) **Coordinador.** Se encargará de moderar las participaciones de los integrantes del equipo. Si hay una polémica fuerte, se encargará de mediar para que en la discusión exista respeto y pluralidad de ideas.
- b) **Secretario.** Es responsable de escribir las principales ideas, realizar organizadores gráficos de la discusión o acuerdos.
- c) **Supervisor de producto.** Se encarga de revisar que el producto que presentan no tenga faltas de ortografía, contenga fecha, grupo, se encuentre limpio, tenga buena presentación, el título se encuentre destacado y que los nombres de los integrantes del equipo cumplan con el siguiente formato: Apellido paterno, materno, nombres,
- d) **Supervisor de tiempo.** Se encarga de avisar al equipo el tiempo que tienen para realizar la actividad. Es el único facultado para levantarse, platicar con otros supervisores de tiempo para que juntos negocien más tiempo con el profesor.
- e) **Vocero.** Es el encargado de hacer un resumen de lo que su equipo discutió ante el grupo.
- f) **Supervisor de limpieza.** Se encarga de verificar que, al terminar la sesión, el salón quede ordenado y limpio.

En el trabajo cooperativo el docente forma los equipos y designa roles. En cambio, en lo colaborativo los estudiantes conforman equipos con toda libertad y designan los roles que ellos mismos quieren desempeñar.

6) Valores son construcciones abstractas que representan ideales, sueños y aspiraciones. Por ejemplo: respeto, tolerancia, solidaridad, amor, amistad. Los valores son base para vivir en comunidad, porque permiten regular la conducta para el bienestar colectivo.

7) Actitud Los valores se pueden identificar a través de actitudes que son observables y por tanto medibles.

Todos estos elementos se tomarán en el capítulo tercero para el desarrollo de la estrategia.

#### **1.4.1 Capacidades que se desarrollan en el TLRIID a partir de la cooperación-colaboración**

Las capacidades que se utilizan en el TLRIID son: hablar-escuchar, ver, reflexionar, leer-escribir.

Para practicar la capacidad de hablar-escuchar, el sujeto ejercita la habilidad de comunicar y para hacerlo primero:

- a) Identificar, ordenar e interpretar ideas de un texto (oral u escrito)
- b) Identificar el contexto en el que se produce un texto (Situación Comunicativa)
- c) Producir textos (orales y escritos) con coherencia.
- d) Consultar diversas fuentes
- e) Escuchar atentamente
- f) Emitir mensajes pertinentes
- g) Expresar ideas o conceptos
- h) Aplicar distintas estrategias comunicativas según el enunciatario a quien va dirigido el mensaje
- i) Argumentar un punto de vista

La comunicación implica dialogar y desde la concepción del presente trabajo requiere hablar-escuchar. Para hacerlo se requiere la habilidad de expresar ideas propias sobre una situación concreta; escuchar y entender las ideas de otros. Esta habilidad requiere que los sujetos pongan en práctica las siguientes destrezas:

- a) Expresar ideas propias
- b) Argumentar puntos de vista
- c) Entender las ideas de otros

¿Qué es la habilidad de escribir? Es elaborar textos o producirlos de manera escrita con coherencia, cohesión y sentido de pertenencia. Las destrezas que se necesitan son:

- a) Fijar el tema a discutir
- b) Planificar lo que dirá
- c) Redactar
- d) Revisar
- e) Corregir
- f) Reelaborar el texto

Mientras, que para practicar la habilidad lectora se requiere:

- a) Identificar paratextos y paralingüísticos
- b) Realizar hipótesis de lectura
- c) Identificar ideas principales (subraya)
- d) Esquematizar
- e) Relacionar con la vida cotidiana
- f) Recordar literalmente frases
- g) Inferir causas y consecuencias
- h) Asumir una postura ante el texto

Para desarrollar la habilidad de pensamiento crítico se debe:

- a) Ordena información de acuerdo a categorías
- b) Establece relaciones
- c) Elige fuentes de información relevantes para un propósito específico
- d) Evalúa opiniones y argumentos
- e) Construye argumentos
- f) Identifica sistemas o reglas
- g) Construye hipótesis
- h) Establece conclusiones

La habilidad para ejercer la autonomía requiere:

- a) Aprender por iniciativa e interés propio
- b) Se plantea objetivos
- c) Realiza planes
- d) Establece tiempos de trabajo

e) Determina responsabilidades

Habilidad de trabajar en forma colaborativa-cooperativa, requiere que el estudiante:

- a) Participe, coopere y colabore en diversos equipos
- b) Aporte puntos de vista
- c) Asuma una actitud constructiva
- d) Privilegie el diálogo como forma de resolución de conflictos
- e) Mantenga una actitud respetuosa con los demás compañeros
- f) Conozca derechos y obligaciones
- g) Reconozca diversidad de ideas; por tanto, divergencias en las opiniones.
- h) Asuma posturas críticas ante los otros y ante sí mismo, pero al mismo tiempo propone soluciones.

Estos conceptos se tomarán nuevamente en el capítulo tercero para la elaboración de la estrategia.

*Con su casco simbólico en que aparecía grabado el número 451 bien plantado sobre su impasible cabeza y sus ojos convertidos en una llama anaranjada ante el pensamiento de lo que iba a ocurrir... (Bradbury, R. Fahrenheit 451)*

## **CAPÍTULO SEGUNDO: CONTEXTO DE COOPERACIÓN COLABORACIÓN, EDUCACIÓN MEDIA Y LECTURA**

Martín Barbero (1991) señala:

Hacer historia de los procesos implica hacer historia de las categorías en que los analizamos y de las palabras con que los nombramos. Lenta pero Irreversiblemente hemos ido aprendiendo que el discurso no es un mero instrumento pasivo en la construcción del sentido que toman los procesos sociales, las estructuras económicas o los conflictos políticos. Y que hay conceptos cargados en tal modo de opacidad y ambigüedad que sólo su puesta en historia puede permitirnos saber de qué estamos hablando más allá de lo que creemos estar diciendo.

Al iniciar su obra *Los fines de la Educación*, Delval (2004) cita al pensador Emmanuel Kant y señala que “la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (pág., 1). Y en efecto, desde la antigüedad, pensadores como Sócrates, Platón, Aristóteles, a los que se revisaron brevemente, se ocuparon del tema. El presente capítulo hace una revisión histórica del trabajo cooperativo-colaborativo para contextualizarlo en el campo de la comprensión lectora en México y aplicarlo en el Colegio de Ciencias y Humanidades con estudiantes adolescentes.

En este capítulo, el lector encontrará que el modelo *de escuela actual* tiene bases las ideas *ilustradas*. La Ilustración como movimiento intelectual rompió con los modelos que se impusieron en la Edad Media. Así el modelo dialógico interestructurante que se aborda desde lo cooperativo-colaborativo en esta tesis, es resultado de una revisión histórica-dialéctica de los elementos que se presentarán a continuación.

## 2.1 ACERCAMIENTO HISTÓRICO AL CONCEPTO DE COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN

El trabajo colaborativo-cooperativo es uno de los modelos de aprendizaje que la humanidad ha utilizado a lo largo de la historia. El antecedente inmediato es el aprendizaje grupal que se remonta a los orígenes del ser humano. Engels (1978) señala que el uso de la mano, el consumo de carne y el descubrimiento del fuego posibilitaron en los primeros homínidos el desarrollo del cerebro, lo cual coadyuvó a la aparición del lenguaje articulado, que a su vez facilitó la cooperación entre hombres primitivos. Dicha cooperación fue clave para el desarrollo y evolución, pues gracias al intercambio y socialización de “procesos”, el ser humano fue capaz de dominar gran parte de la naturaleza.

Si se recurre a la cosmogonía religiosa, podemos señalar que la idea de cooperar se encuentra presente en textos como la Biblia:

Más vale estar de a dos que solo: el trabajo rendirá más. Si uno cae, su compañero lo levantará. Pero, ¡ay del que está solo si cae!: nadie lo levantará. De igual modo, si se acuestan juntos se calentarán, pero nadie calentará al que está solo. Si uno está solo, lo pueden atacar; pero acompañado, podrá resistir, y si el hilo es triple, no se cortará fácilmente. (Eclesiastés, 4: 9-12, CEE, 2005)

En el Popol Vuh la cooperación implica diálogo, meditación e intercambio de pensamientos:

En el silencio de las tinieblas vivían los dioses que se dicen: *Tepeu*, *Gucumatz* y *Hurakán*, cuyos nombres guardan los secretos de la creación, de la existencia y de la muerte, de la tierra y de los seres que habitan.

Cuando los dioses llegaron al lugar donde estaban depositadas las tinieblas, hablaron entre sí, manifestaron sus sentimientos y se pusieron de acuerdo sobre lo que debían de hacer. (Abreu Gómez, 1996, pág. 19-20)

Engels (1970) explica que históricamente el ser humano, formó grupos: familias, tribus, poblaciones, naciones y Estados para sobrevivir, enfrentar problemas naturales como inundaciones, incendios, terremotos y la interacción llevó al desarrollo de sociedades cada vez más complejas. Que utilizaron un modelo dialógico para aprender.

Las referencias anteriores brindan una conceptualización histórica, religiosa y hasta sociológica del trabajo grupal. Sin embargo, para hablar de “trabajo cooperativo” realizaremos un recorrido histórico para contextualizar los modelos pedagógicos en los que vivió la humanidad y hacía dónde se dirige la sociedad del siglo XXI.

### 2.1.1 Edad Media

Para contextualizar el trabajo cooperativo-colaborativo se partirá de la Edad Media, período que comenzó en el año 476 y culminó en 1440 o 1492, fechas que coinciden con la invención de la imprenta y con el descubrimiento de América y qué, como demostraremos a continuación marcan una ruptura epistémica.

Durante la Edad Media el modelo del universo era el geocéntrico de Tolomeo, el cual señala que el mundo es limitado y tiene un centro, que es la Tierra, sin embargo, nuestro mundo alberga la corrupción. En el cielo se encuentra lo Divino y todos nos movemos o actuamos de acuerdo con un plan celestial.

Redondo García et. al (2001) explican:

La expresión <<Edad Media>> -*médium aveum, media tempora*- aparece por primera vez en el siglo XV, en boca de los humanistas italianos, para referirse con una significación peyorativa al período de tiempo comprendido entre la Antigüedad y el Renacimiento: tiempos que consideraban bárbaros y oscuros, sociológica y culturalmente. (pág., 251)

Villoro (1998) en *El pensamiento Moderno Filosofía del Renacimiento* refiere que la sociedad de la Edad Media:

Es un edificio donde cada persona [desde el nacimiento sabe cuál es su función dentro de la sociedad y] al ocupar su lugar, está a salvo de la novedad radical, pero también de la angustia. El hombre está situado seguro, sabe dónde está, su morada lo acompaña desde el nacimiento hasta la muerte. (pág., 16).

De estas afirmaciones se deduce un lugar común, que ve en la Edad Media un período de “oscurantismo”, en el cual no existe generación de conocimiento, porque todos tienen un destino y una jerarquía dentro de la sociedad. Sin embargo, esta representación es errónea, pues como se demostrará, existe la producción de ideas y conocimientos que se desarrollan en las nacientes universidades medievales, a las que sólo acceden unos poco elegidos de las clases gobernantes.

Vergara (en Redondo García et. al, 2001) explica que los pensadores de la Edad Media recibieron influencia de San Agustín y Santo Tomás, quienes suscribieron una *teoría antropológica-pedagógica*. Por ello, la educación del Medioevo asumió los objetivos y principios establecidos por la *paideia paleocristiana*<sup>1</sup>, que a su vez es una integración de griegos y romanos. Así, que se puede sostener que, bajo esta perspectiva, el modo de concebir la educación en el mundo occidental, desde los griegos hasta el Renacimiento, no presentó cambios radicales. Manacorda (2000) en su obra *Historia de la Educación 1 de la antigüedad al 1500* concuerda con esta postura al señalar que para *saber hacer* y *saber ser*, la enseñanza medieval asió la *paideia* griega y romana que dividió el conocimiento en dos grandes secciones: el *Trivium* (lat. “tres vías o caminos”) que agrupa las disciplinas literarias, relacionadas con la elocuencia, con el mundo de las palabras y se constituía por:

1. Gramática: Uso correcto de la lengua que ayuda a escribir correctamente.
2. Retórica: Disciplina que enseña a “colorear” o adornar las palabras.
3. Dialéctica: Pensamiento correcto que ayuda a buscar la verdad.

Y el *quadrivium* (lat. “cuatro caminos”), que como su nombre lo indica engloba cuatro disciplinas:

1. Aritmética. Estudio de los números.
2. Geometría: Estudio de los ángulos (englobaba la geografía y la historia natural).
3. Astronomía: Estudio de los astros y su movimiento.
4. Música: Que enseña a producir con base en el tiempo y los cantos eclesiásticos.

Así, la reunión de los siete conocimientos se conoció como *artes liberales* y se consideró como el mayor esfuerzo de entendimiento humano en un mundo teocéntrico como lo era el Medioevo. Es decir, en este contexto, podemos entender

---

<sup>1</sup> El término *Paideia* es una palabra griega παιδεία, que significa educación o formación. Los griegos entendían el concepto como la formación intelectual, espiritual y atlética de los seres humanos, y que sólo se da a partir de interacciones con otros. (cfr. pág. 265)

que la formación tiene sentido en tanto, que contribuye a alcanzar la perfección cristiana, tal y como lo menciona Tomás de Aquino:

Para la salvación humana fue necesario que además de las materias filosóficas, cuyo campo analizar la razón humana, hubiera una ciencia cuyo criterio fuera la revelación divina. (En Manacorda, 2000, pág., 86 y 87)

Juan Amós Comenius (1592-1670), en *Didáctica Magna* (1657) refuerza esta visión:

De los egipcios, los griegos y de éstos, los romanos, tomaron la costumbre de fundar escuelas; y principalmente de los romanos partió la admirable costumbre de abrir escuelas por todo su Imperio, especialmente después de propagada la religión de Cristo... La historia nos refiere que Carlo Magano, [el emperador romano, que conquistó y sometió a pueblos considerados páganos] ordenaba a los Obispos y doctores la creación de templos y escuelas... (Comenius, 1976, pág., 26 y 27)

Redondo García, sostiene que, bajo el pensamiento teocéntrico, en la Edad Media la educación se vinculó a dos acciones concretas, que tienen su origen el latín: *Docere* (que significa enseñar) y *Discere* (aprender). Estos dos verbos se relacionan de manera directa con la doctrina y la disciplina, así enseñar o educar es:

[...] proporcionar al alumno una <<doctrina>> -un saber que le enriquece intelectualmente pero que sobre todo ilumina su mente-, y someterlo a una cierta <<disciplina>>, a una regla o norma de vida concreta: conseguir que actúe con arreglo a una serie de principios. (pág., 265)

En consecuencia, se puede afirmar que la doctrina y la disciplina son dos manifestaciones que predominan en la educación medieval. En la primera, predomina la capacidad del maestro para enseñar la verdad. En la segunda, lo importante es la capacidad del discípulo para recibir el influjo externo. Esa forma de enseñar aparta literalmente de todo el mundo a los discípulos para que puedan tener un mejor desarrollo.

Palacios (1988, pág.16) señala que el “éxito de los jesuitas en el siglo XVII, fue la instauración de escuelas que se organizaban en colegios, internados, que ofrecían una vida metódica en su interior, lejos de las turbulencias y problemas de la época y de la edad”. Es decir, la vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio, donde los jóvenes internos se deben separar del mundo *real* y *corrupto* para

adentrarse en un lugar alejado de la tentación y del mal. Incluso, esta forma simbólica de dividir al mundo, también se refleja en el uso del habla, pues mientras en el exterior el vulgo se comunica con su lengua materna, dentro del internado la lengua oficial es el latín.

En esta forma de ver al mundo, todo es jerárquico. Sobre el papel del maestro, Palacios explica que:

[...] él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y las formas, quien resuelve los problemas que se plantean: el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico. (pág., 18)

Ahora bien, como se mencionó líneas arriba, la educación era restringida para las clases gobernantes y los alumnos, vivían separados “del mundo real”, en los monasterios, lugares donde el orden y la jerarquía son vitales. Por ello, suponemos que la manera de “enseñar, era vertical y que no se fomentaban las interacciones ni los intercambios de conocimiento, esa manera de educar no promovía el trabajo en grupo, ni la cooperación o colaboración dentro de las nacientes escuelas. Por tanto, se puede señalar que se trataba de un modelo hetroestructurante.

Ante estas circunstancias Comenius (1976) tiene un pensamiento reformador y en el capítulo IX de *Didáctica Magna* propone *enseñar todo a todos*.

En primer lugar, porque todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber, para la que sean hombres; esto es, criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador. Todos, por lo tanto, han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar últimamente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la futura. (pág., 30)

Esta concepción de enseñar *todo a todos*, según Comenius, es parte del plan divino:

El mismo Dios nos asegura siempre que ante él no hay excepción de personas. Por lo cual, si nosotros admitimos al algunos poco, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismo, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios. (pág., 30)

Sin embargo, aunque su propuesta es reformadora y se propone enseñar *todo a todos* no se puede decir que pretenda impulsar un trabajo colaborativo o que busque la cooperación, por el contrario, al revisar su obra se puede inferir que su

metodología de enseñar es “métodos y orden”, dónde el maestro es el modelo al que se debe imitar y obedecer tal y como lo señala Juan 13:13 y 14:6 (CEE, 2005)

Vosotros me llamáis Maestro, y Señor; y decís bien, porque los soy...Yo soy el camino, y la verdad, y la vida; nadie viene al Padre, sino por mí.

Así que, el maestro es la luz y el alumno quien espera recibir dicha iluminación como lo describe Palacios:

El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer; tal y como Comenio lo recomienda explícitamente, los niños deben acostumbrarse, a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse, entero a su maestro. (pág., 19)

De esta afirmación, entendemos que el pensamiento de Comenius refleja mucho de la sociedad medieval que le toca vivir, pero al proponer educación para todos, permite que se aprecie una idea cosmopolita y universal que observa el papel de la educación como potencial del desarrollo humano.

Villoro señala que el pensamiento de la sociedad medieval se encuentra ordenado por jerarquías que no se pueden romper y lo más importante siempre se encuentra en el centro. El poder político y social se concentran en reyes designados o descendientes directos de *Dios*. No obstante, el mundo y el ser humano son finitos, continúa Villoro y toda cosa ocupa un lugar preciso respecto a ese centro y la periferia. Por ejemplo, el inicio de la historia se marca por la creación del mundo, del Edén y la primera pareja. El centro de la historia es el nacimiento de Jesús y el fin de los tiempos se dará cuando el hijo de Dios regrese a la tierra a combatir a Satanás, lo venza y se siente a la derecha del padre para juzgar a la humanidad. Es decir, todo se encuentra perfectamente determinado por una línea recta, (destino) que no puede ser desviado.

Pero, Villoro también explica que Nicolás de Cusa, Copérnico, Giordano Bruno, Maquiavelo y Da Vinci comenzaron a cuestionar el *statu quo*. Por ejemplo, Nicolás de Cusa piensa que el hombre es un todo y por tanto puede ser cualquier cosa. A finales del siglo XVI, Giordano Bruno describe con entusiasmo la figura de un mundo infinito, sin centro ni periferia.

Ni la tierra ni ningún otro mundo está en el centro [...] Esto es verdadero para todos los demás cuerpos. Desde puntos de vista diferentes, todos pueden ser vistos como centros o como puntos de la circunferencia, como polos o como zenits. (En Villoro, 1998, pág., 17)

Villoro agrega que Giovanni Pico concibe que el hombre *libre* tiene el deber de romper con el orden establecido para trascender. Además, Nicolás Copérnico propone un modelo matemático para el universo en el cual establece que la Tierra no es el centro. Estos conceptos producen un choque epistemológico entre la cosmovisión medieval y es uno de los orígenes del Renacimiento.

Esta nueva forma de ver al mundo provocó enfrentamientos dentro de la Iglesia católica que llevó a escisiones importantes. Es aquí cuando surge el protestantismo, pues plantea la lógica de que todo el mundo debe conocer la palabra de Dios, no por mediación de un sacerdote, sino de la obra misma de Dios: la Biblia.

Este choque de mundos condujo al Renacimiento, período en el cual resurge, la ciencia histórica, pues la reforma protestante utilizó el pasado como forma de revisar las escrituras originales y regresar a los principios. Así avanza la idea de que el discurso histórico tiene sentido porque se revisa el pasado para proyectar el futuro.

Así se nutre la premisa de que el choque epistémico tiene vital importancia, pues el movimiento reformista impulsó la alfabetización del pueblo. Incluso, Ávila (2006) en su obra *De la imprenta a la Internet* explica que la imprenta, es el más importante avance tecnológico del Renacimiento y dicho instrumento ayudó a homogeneizar la lengua italiana y española.

En el Renacimiento, en el seno de la sociedad feudal, surgieron las formas embrionarias del modo capitalista de producción: desarrollo de manufactura, comercio, crecimiento de ciudades y el nacimiento de una nueva clase: la burguesía, que, en aquel momento, dicen Marx y Engels en el *Manifiesto del Partido Comunista* tiene un carácter progresista. De ahí, la importancia de revisar el período en este trabajo.

### 2.1.2 Ilustración

Redondo García señala que la expresión *Edad Moderna* tiene relación con las ideas de los humanistas, quienes se consideraban portadores de una mentalidad que rompía con las ideas y costumbres medievales. Surgió una nueva visión del mundo y con ello una nueva forma de entender la escuela y la educación. Y explica que este momento histórico no es sólo una transición de la Edad Media al Renacimiento, sino que sienta las bases para una ruptura definitiva con el orden establecido. Precisar los inicios y límites de este período se complica, pues algunos autores como Abbagnano y Visalberghi (1974) sostienen que dicho movimiento cultural de alcance europeo llenó por entero el siglo XVIII y culminó en el siglo XIX, pero otros autores sostienen que no ha terminado de consolidarse.

Según Abbagnano y Visalberghi, la Ilustración no tiene formulaciones filosóficas propias, más bien son formulaciones de pensadores como: Descartes, Bacon, Locke, Leibnz y afirman que se le denominó así, por su declarada finalidad de disipar las tinieblas de la humanidad mediante las luces de la razón que es una y entera para todos los pueblos. Por consiguiente, podemos afirmar que los ilustradores entendían que la razón es igual en todas las épocas y para todos los pueblos. Este principio, es el que a la postre dio origen al positivismo.

El interés de la Ilustración es buscar el desarrollo del *sujeto* a través de *leyes naturales*, por tanto, buscan la transformación social, cultural y política del hombre, a través de la razón. Sus promotores tienen la visión de que la educación juega un papel importante. Empero, las posturas progresistas, en este momento solamente encontraron eco en las capas más altas de la sociedad. Incluso Palacios, señala que, en el siglo XVIII, los niños burgueses carecían de educación familiar:

Los hijos de la aristocracia y la alta burguesía francesa carecían de educación familiar. De la nodriza que los amamantaba, los niños pasaban al ayo que los educaba, que no era un criado de rango superior. Más tarde los niños ingresaban a los Colegios (pág., 39).

De lo cual, se deduce que el método tradicionalista del maestro “que todo lo sabe” descrito, en términos generales prevaleció.

Sin embargo, la Ilustración dio lugar a una lucha entre el antiguo régimen feudal y una nueva clase: la burguesía que elaboró su propia ideología, que poco a poco se impuso a toda la sociedad.

### **2.1.2.1 Emilio propuesta educativa de Rousseau**

En este contexto Jean-Jacques Rousseau criticó la forma de educar. En la obra *Emilio, o de la educación* que se publicó en 1762, Rousseau (2002) aborda temas políticos y filosóficos concernientes a la relación del individuo con la sociedad. Particularmente señala como el individuo puede conservar la bondad natural, mientras participa de una sociedad inevitablemente corrupta.

*El niño nace sensible*, dice Rousseau, y desde el nacimiento es afectado por los objetos que le rodean. De acuerdo con esta convicción, Rousseau, dice que *a una mente joven no debe imponerse nada para lo que no se encuentre preparada*, pues deseaba que la mención de Dios quede postergada hasta la adolescencia, ya que una persona no se plantea problemas metafísicos antes de esta edad. De esta forma, Rousseau propone que cada hombre sea libre de creer a su manera en Dios.

Rousseau también propone educar a los niños en forma natural, de acuerdo con tres fuentes: la naturaleza, las personas que nos rodean y las cosas. La educación de la naturaleza se realiza mediante el desarrollo físico (biológico) y psicológico (mental) del niño. Por su parte, la educación por las personas tiene lugar cuando se enseña al niño a utilizar los sentidos y capacidades. Por último, la educación de las cosas se da de manera individual, a través de la experiencia que el propio individuo tiene de esas mismas cosas.

A estos elementos, Rousseau agrega que se debe *respetar la personalidad del educando* y tener en cuenta los intereses y deseos del mismo. Sobre el educador, el filósofo señala que el maestro debe orientar los intereses de tal forma que el niño no se percate de ello. Por tanto, el maestro tiene una influencia indirecta en la educación del niño.

Como mencionamos líneas arriba Rousseau dividió la vida del educando en cuatro períodos:

1. **Educación física.** Esta fase tiene su inicio en el nacimiento e indica que el niño debe fortalecerse para crecer.
2. **El sueño de la razón.** En esta edad el niño, no tiene conceptos morales y lo único que puede entender es el concepto de propiedad privada. La fase comienza a los dos años, no se le debe sermonear, contar cuentos o narraciones, pues de lo que se trata es que él desarrolle los sentidos. Para ello, Rousseau sugiere que sea el propio niño quien cuente, mida, y compare lo que le rodea, siempre y cuando sienta la necesidad de hacerlo. Además, dicho autor, aconseja que sería bueno que no aprendiera a leer y que, si esto ocurriera, el único libro que debe tener es *Robinson Crusoe*, pues el héroe de esta historia hizo todo lo posible por vivir en medio de la naturaleza en una isla deshabitada.
3. **A los 12 años,** el niño entra en una nueva fase. Es fuerte e independiente, sabe orientarse y captar lo más importante del mundo que le rodea, así que comienza el desarrollo laboral e intelectual. Debe aprender oficios y, por tanto, respetar al hombre trabajador.
4. **Período de los tormentos y las pasiones** que va de los 15 años hasta la mayoría de edad. En esta fase, el niño puede volver a la sociedad, pues se encuentra preparado para resistir a las tentaciones de la misma. Se le deben plantear tres objetivos de educación moral: formación de buenos sentimientos, buen juicio y buena voluntad. Por último, en esta fase, debe recibir una educación sexual.

Como se observa, las concepciones de Rousseau son una oposición total a la pedagogía del feudalismo, pues exige que:

- a) Se tomen en cuenta particularidades de la edad para enseñar.
- b) Se establezcan métodos activos de enseñanza
- c) Se practique la educación laboral
- d) El aprendizaje tenga relación con la vida cotidiana

En esta tesis se utiliza a Rousseau como referencia para afirmar que los seres humanos vivimos períodos en los que nos interesamos por ciertos temas y por ello,

los docentes deben tener en cuenta el ciclo de vida en el que se encuentran los estudiantes para poder plantear una buena mediación y fomentar el interés. Como se puede observar Rousseau plantea un modelo autoestructurante.

### **2.1.2.2 El socialismo como alternativa educativa al movimiento ilustrado**

A fines del siglo XVIII Francia vivió una situación revolucionaria. En las entrañas de la sociedad feudal nacieron y maduraron condiciones que llevaron a la destrucción del régimen. La burguesía francesa actuó como clase revolucionaria y de vanguardia, mientras el pueblo brindó la masa combatiente que aportó fuerza para la guerra y el deseo de instruirse.

Manacorda (2000) en *Historia de la Educación 2: del 1500 a nuestros días* señala que la Revolución Francesa constituyó el triunfo intelectual de la burguesía sobre la moribunda sociedad feudal y con ello el modo de producir los bienes materiales, necesarios para la vida, se transformó gracias a la Revolución Industrial. Gracias al desarrollo científico y tecnológico, el sistema artesanal se convirtió en producción de fábricas y con ello, se produjeron cambios en las condiciones y exigencias de la formación de los seres humanos.

En 1872, Marx y Engels (1999) explicaron dicha transición en su obra *El manifiesto del Partido Comunista*:

La antigua organización feudal o gremial de producción ya no podía satisfacer la demanda, que crecía con la apertura de nuevos mercados. Ocupó su puesto la manufactura. La clase media industrial suplantó a los maestros de los gremios; la división del trabajo entre las diferentes corporaciones fue suplantada por la división del trabajo dentro del mismo taller. Pero los mercados crecían sin cesar; la demanda iba siempre en aumento. Ya no bastaba tampoco la manufactura. El invento del vapor y la maquinaria revolucionaron la producción industrial. La gran industria moderna sustituyó a la manufactura...El mercado mundial aceleró prodigiosamente el desarrollo del comercio, la navegación y todas las comunicaciones. (pág., 98 y 99)

De tal manera, que la burguesía terminó por desplazar a las clases sociales heredadas de la Edad Media y posibilitó la creación de la escuela tal y como la conocemos ahora.

Manacorda sintetiza los logros educativos de esta sociedad de la siguiente manera: universalidad, gratuidad, estatismo, laicismo y finalmente renovación cultural.

Como se señaló, la escuela es y ha sido reflejo de la sociedad, por tanto, es sensible a los problemas que presenta.

Manacorda explica que después de la Revolución Francesa, se produjo la Revolución Industrial. La sustitución del trabajo manual por máquinas propició el desempleo de campesinos y artesanos. El empobrecimiento de estas clases dio lugar a nuevas revueltas sociales que provocaron que entre finales del siglo XVIII y principios del XIX hombres como Carlos Marx, Federico Engels, Fourier, Saint Simon y Robert Owen, reflexionaran sobre los peligros de la naciente forma de producción, pues veían en el sistema burgués, un régimen de explotación del hombre por el hombre. Así que los llamados socialistas, consideraron que era necesario volver a “ilustrar y reeducar a las personas”.

Por ejemplo, Robert Owen, empresario de hilados, observó las terribles condiciones en que vivían los trabajadores, así que determinó cambiarlas. Por ello, redujo la jornada laboral de 14 a 10 horas y media, elevó los salarios, construyó viviendas y prohibió el trabajo de menores a 10 años.

Owen invitó a obreros jóvenes para que educaran a los niños, pues, aunque no tuvieran preparación pedagógica, podían prestar atención y cuidados a los infantes. Es así como en 1816 crea el *New Lanark*, una escuela que institucionaliza el preescolar, la primaria y la escuela productiva.

Owen pensó que se podía transformar el sistema por medios pacíficos, como la educación. Por ello, Marx y Engels, aunque reconocen las ideas educativas de Owen, lo califican como socialista utópico.

Marx y Engels en su crítica argumentan que la educación es determinada por las relaciones sociales. Sostienen que los objetivos y tareas de la educación, así como los contenidos y métodos cambian en las diferentes épocas.

En *El Manifiesto del Partido Comunista* hicieron una profunda crítica a los distintos aspectos de la educación burguesa. Plantearon que las clases explotadoras convierten la educación en un arma de opresión contra los trabajadores, pero también puede ser un medio para fortalecer el poderío de clase.

Broccoli (1985) explica que Marx y Engels dejan en claro que el trabajo para niños de 9 a 12 años debe limitarse a dos horas diarias; mientras que el trabajo que realicen los jóvenes de 13 a 15 años no debe superar las cuatro horas diarias. Los muchachos de 16 a 17 años no deben trabajar más de siete horas y son puntuales al señalar que no se puede permitir el trabajo de niños y adolescentes si no hay una combinación educación-trabajo. De tal manera, que dividen la educación de la siguiente forma:

1. Educación Intelectual. Se refiere al dominio de la teoría, la ciencia y la instrucción.
2. Educación física. Marx y Engels se pronuncian porque los estudiantes realicen actividad física, por medio de ejercicios militares.
3. Enseñanza técnica. Consideraban que era obligatorio que los jóvenes adquirieran conocimientos de todos los procesos de producción.

Marx y Engels piensan que la combinación de estos tres elementos elevaría a la clase trabajadora a un nivel más alto que la aristocracia, que la burguesía y lo elevaría al socialismo.

Manacorda resume la propuesta marxista así:

El socialismo marxista a diferencia de los utópicos, se presenta en efecto como el antagonista y al mismo tiempo herederos de toda la tradición burguesa; no sólo no hay en él ninguna de aquellas tentaciones puramente negativas que son propias del democratismo pequeñoburgués y anarquizante, que se manifiesta en la mencionada apelación a la naturaleza, por ejemplo de un Rousseau, o en la proclamada necesidad de la destrucción de todo, incluso de la cultura, como hemos leído o podemos leer, por ejemplo, en los escritos de un Vicenzio Russo o de un Striner; sino al contrario, existe una profunda valoración crítica de lo que viene reconocido como la "función civilizadora del capital". (pág., 463)

De esta manera, establecemos que el marxismo no repudia, sino que hace propios las conquistas y prácticas de la burguesía en la concepción de la educación como: laicidad, gratuidad y estatismo.

Como se mencionó, la Revolución Industrial transformó la manera de producir los bienes materiales necesarios para la vida, de tal manera que la producción artesanal individual cedió ante la fuerza de producción de las máquinas. Esta nueva forma de producir provocó que masas enteras migraran del campo a la ciudad en busca de trabajo. Al cambiar la fuerza de producción, se transformó la división social del trabajo lo que generó cambios en la formación de los seres humanos, pero la propuesta marxista es evidentemente dialógica o interestructurante.

A partir de estos cambios se volvió a generar el debate: qué, cómo y a quiénes enseñar. Durante este período histórico Andrew Bell, Joseph Lancaster, Francis Parker, llevaron a la práctica grupos escolares para instruir en el trabajo. Como ejemplo, en 1800 apareció en Estados Unidos un movimiento escolar al que se le conoció con el nombre de *Common Scholl Movement* o Escuela común, donde se promovió el aprendizaje colectivo.

En 1899 el filósofo John Dewey publicó *Escuela y Sociedad*, donde señala que la mayoría de las escuelas no han sido concebidas para transformar la sociedad, sino para reproducirla. Luego en 1916, publicó *Democracia y Educación* donde explica como el individuo es un órgano de la sociedad, que necesita ser preparado para aportar. Dicha obra presenta un proyecto metodológico que promueve el uso de grupos como forma de aprender y resalta la importancia de la cooperación frente al individualismo y la creatividad, frente a la pasividad.

De esta manera, se afirma que en la Ilustración surgieron y se multiplicaron algunos modelos educativos. Podemos citar como ejemplo: Pestalozzi, (1746-1827) discípulo de Rousseau, quien llevó a la práctica los principios teóricos de su maestro. Froebel, (1728-1852), alumno de Pestalozzi, a quien le interesa destacar el papel del juego como forma de educar. John Dewey (1859-1952), quien en 1891 fundó en Chicago “la escuela experimental” en donde se promovió el trabajo en

grupo como método de enseñanza. En Italia destacó María Montessori (1870-1952), quien sostiene que la educación se basa en un triángulo: Niño-Ambiente-Amor.

### 2.1.3 El siglo XX

Por sentido común se establece que la pedagogía del siglo XIX tiene continuidad histórica en el siglo XX, la diferencia es que en esta época se multiplican las orientaciones teóricas y prácticas en la pedagogía.

En el siglo XX la humanidad sufrió dos guerras de carácter mundial. Dichas guerras, promovieron como nunca, el estudio del ser humano y las tecnologías. Al mismo tiempo, el mundo se dividió en dos grandes ideologías: el capitalismo, que fue representado por el naciente imperio norteamericano y el socialismo, que abanderó la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). En este contexto, la escuela también experimentó profundas y radicales transformaciones. Román Pérez (2005) explica mejor los cambios que se vivieron:

La segunda revolución industrial (finales del siglo XIX) y su modelo fordista de producción (trabajo técnico en cadena) demanda a la escuela una nueva tecnologización, que se concreta en el conductismo y sus diversas propuestas curriculares. La industria aplica modelos tayloristas (uno piensa por todos los demás, que ejecutan sin pensar lo que aquel ha pensado [...]) Desde la perspectiva curricular se incorporan conceptos tales como planificación (programación/basada en objetivos y formas concretas de evaluación. Todo ello, centrado en lo observable, medible y cuantificable, tal y como se pone de manifiesto en los objetivos operativos. (pág., 14)

De lo anterior, se afirma que el conductismo se impuso como modelo pedagógico en las primeras décadas del siglo.

El modelo económico y el conductismo organizaron a las escuelas para que funcionaran como fábricas a partir de la siguiente rutina: las labores inician con un toque de timbre o chicharra. El recreo o receso y final de actividades se indican con el mismo instrumento. El maestro atiende a grupos de 50 alumnos, a los que busca homogeneizar para que asuman las reglas y valores de la sociedad. La evaluación es cuantificable y se mide en una escala del uno al 10, dónde el 6, indica los conocimientos mínimos para acceder al siguiente nivel.

Al alumno se le observa como una masa amorfa que pasa por distintos procesos o niveles de escolarización. Al final de su vida escolar, el estudiante será un producto, cuya calidad se mide con su rápida inserción al mercado laboral. Por eso, la escuela no humaniza, más bien produce un tipo particular de mercancía: el hombre considerado como fuerza de trabajo calificado o en camino de calificación.

Esta forma de ver la educación provocó grandes críticas. Freire (2008) en *Pedagogía del Oprimido* observa que el conductismo tiene una concepción bancaria en donde:

Educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos [que refleja una] sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción. De ahí que [...]

- a) El educador es siempre quien educa; el educando es el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa; el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. (pág., 79 y 80)

De tal manera, que la década de los setenta, produjo críticas al modelo de escuela prevaleciente. Se impulsó el modelo de la Escuela Nueva y se implementaron posturas pedagógicas innovadoras, que tienen como sustento la interestructuración y que en México dieron lugar a la creación de instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y cuyo origen y organización profundizaremos en el capítulo tercero cuando establezcamos la estrategia que se utilizará para desarrollar el trabajo colaborativo-cooperativo en el TLRIID.

Con las críticas a los modelos establecidos, se reflexiona que mientras en la Edad Media y el Renacimiento hubo un concepto de verdad única donde sacerdotes o maestros enseñaban o alumbraban (*docere*) el camino a Dios. Sin embargo, el choque epistémico de la Ilustración provocó que los grandes descubrimientos sustituyeran a Dios como verdad y camino. El positivismo colocó a la ciencia como

el nuevo camino a la verdad. El modelo impuesto por el positivismo evolucionó constantemente y en las últimas tres décadas produjo más información y conocimientos que la sociedad griega, romana, medieval y renacentista juntas. Un ser humano común no podría consumir toda esa información y por ello debería aprender a jerarquizar y construir sus intereses.

Al respecto, Savater (1997) sostiene que el papel del docente es orientar, enseñar a que los seres humanos aprendan a jerarquizar lo útil e importante, aprenden a dialogar, pues señala que el pensamiento se fragua entre varios, es decir, para aprender, se necesita trabajar en grupo, cooperar y colaborar.

Eco (2007) coincide con esta postura:

[...] ante todo un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. [...] Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten, y evaluar el tono y la fuerza de argumentación de lo que aparece en diarios, revistas y televisión.

Durante más de mil años, el debate de qué, cómo, a quién y para qué enseñar, se mantiene. Pero hoy estamos ante un “paradigma epistemológico novedoso”. Dicho paradigma nos obliga a transformar el modelo de enseñanza por uno de aprendizaje.

## 2.2 EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

A pesar de que vivimos en una cultura multimedia y de que existen diversos estudios sobre el impacto que tiene la colaboración y la cooperación en los entornos virtuales, en México, seguimos debatiendo el modelo de educación. La propaganda del gobierno federal vocifera que existe un *nuevo modelo educativo* para la educación básica de México en el que ahora sí, se privilegia el Aprender a aprender, aprender a haciendo, aprender a reflexionar y aprender a ser. En el apartado anterior se

estableció que el modelo no es nuevo y que la humanidad debate constantemente el cómo aprendemos, es decir, para realizar las estrategias pertinentes es necesaria la revisión del contexto educativo mexicano y la conformación del CCH.

### **2.2.1 México**

De acuerdo con el artículo 37 de la Ley General de Educación, (Poder Ejecutivo Federal, 01 de 06 de 2016, pág., 17) “la Educación Media Superior (EMS) incluye el nivel de bachillerato, los niveles equivalentes a éste y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”. Sin caer en un lugar común, esto significa que la EMS es el nivel educativo posterior a la educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y es anterior a los estudios profesionales (Universitarios). Según datos de la Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2013); Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI, 2010); así como del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2012), la EMS fundamentalmente se dirige a jóvenes de entre 15 y 18 años.

Zorrilla (2008) señala que las escuelas de EMS incrementaron su cobertura de manera considerable a partir de la década de los 70 del siglo pasado y que el esfuerzo por seguir aumentando la matrícula persiste, debido a que en 2012 se decretó la obligatoriedad de este nivel, lo cual debe cumplirse plenamente en el ciclo escolar 2021-2022.

Durante el ciclo escolar 2011-2012, la EMS atendió a 4.3 millones de estudiantes en la modalidad escolarizada. Esto representa casi el 13% del total del Sistema Educativo Nacional. (Figura 2.1)

**Distribución de alumnos por nivel educativo**

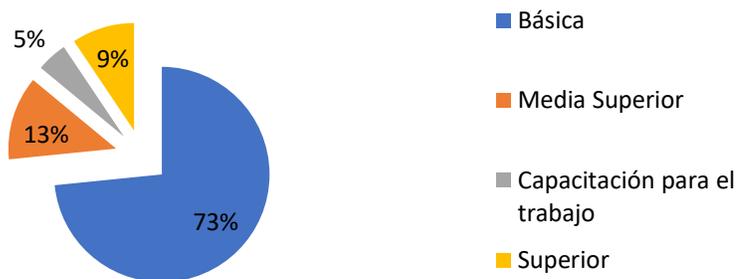


Figura 2.1 Distribución de alumnos por nivel educativo. Fuente: Dirección General de Planeación y Estadística Educativa SEP, 2013.

De este universo, 2 mil 619 millones de alumnos, el 60.4%, cursó estudios en un bachillerato general o propedéutico, mil 331 millones, el 30.7% lo hicieron en uno tecnológico y 8.9% en escuelas de profesionales técnicos.

Para definir los conceptos anteriores, recurriremos a la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS, 2017), y se esquematizará los tres subsistemas de la siguiente manera (Figura 2.2 Ordaz, 2015).

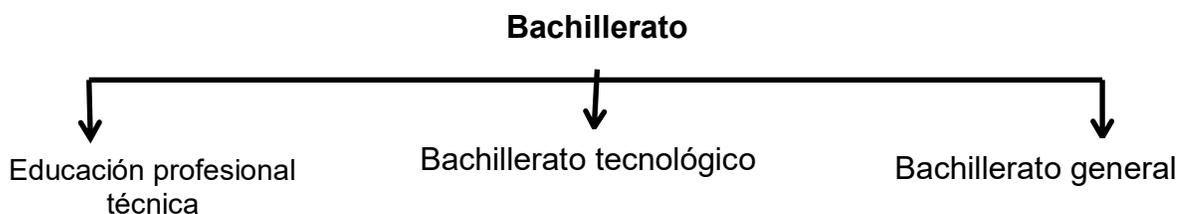


Figura 2.2. Conformación del Bachillerato (Elaboración Ordaz Arredondo 2015, con base en COMIPEMS, 2017)

Aunque, los subsistemas aparecen en los documentos de COMIPEMS, en las últimas dos décadas se hicieron reformas que posibilitaron que la Educación Profesional y el Bachillerato Tecnológico o Bivalente tuvieran una “fusión”, por lo cual, en este trabajo se considera que estos dos subsistemas no tienen diferencias sustanciales.

Por ello, se describirán las características de cada subsistema.

### **2.2.1.1 Educación técnica**

Tiene como objetivo *ofrecer educación de carácter especializado*. Los egresados tienen demanda en la industria. Se puede señalar que la orientación es la formación para el trabajo. Atiende a 10% de la matrícula y fue tradicionalmente una formación de carácter terminal, es decir, no tenía valor propedéutico. Sin embargo, en 1997 se aprobaron reformas que permiten a los estudiantes la equivalencia con el bachillerato mediante la aprobación de seis cursos complementarios. Los egresados obtienen el certificado de profesional técnico bachiller y pueden tramitar título y cédula de la especialidad que se cursó, con el debido registro ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La educación técnica, la encabeza el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

La modalidad de técnicos y profesionales técnicos se creó para atender a grupos de población de escasos recursos que requerían una pronta incorporación al mercado de trabajo; de tal manera, que dicho subsistema presenta un claro sesgo social.

### **2.2.1.2 Bachillerato bivalente**

Este modelo combina la formación profesional, en el ámbito técnico, con los estudios de bachillerato. El subsistema brinda al estudiante la posibilidad de que al terminar sus estudios obtenga dos certificados: uno de una profesión técnica reconocida por la Dirección General de Profesiones y otro de bachillerato, que permite continuar los estudios superiores. La combinación de ambos planes de estudio lleva a quienes ingresan a este subsistema a pasar alrededor de 40 horas a la semana en la escuela y con una carga de más de siete materias e incluso en algunos casos hasta de nueve.

El bachillerato tecnológico enfatiza la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio.

Este subsistema se compone de las siguientes instituciones:

- Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-DGETA)
- Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-DGETI)
- Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI)
- Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN)
- Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN)
- Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE)
- Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE)

### **2.2.1.3 Bachillerato propedéutico**

En el caso de la formación general o propedéutica, el alumno estudia diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas que lo ayudaran a prepararse para desarrollarse en los estudios profesionales. Este subsistema comprende los diferentes bachilleratos universitarios, así como los generales que no se encuentran vinculados a instituciones de educación superior, como por ejemplo los colegios de bachilleres o las preparatorias estatales.

Al concluir los estudios los egresados de este subsistema obtienen certificado de bachillerato. Las siguientes instituciones ofrecen esta modalidad:

- Colegio de Bachilleres (Colbach)
- Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB)
- Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem-SE)
- Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE)
- Preparatoria Texcoco (UAEM)
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM)
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM)
- Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD-SE)

Más allá de los datos duros, la pregunta es ¿cómo ven los jóvenes a su propia escuela? Guerra, y Guerrero, (2004) estudiaron el significado del bachillerato para

los estudiantes en dos subsistemas, uno de tipo Bivalente y el otro Propedéutica. Los jóvenes que cursaron el bachillerato Tecnológico dan significado a la escuela en función de la movilidad laboral y económica que les proporciona mientras, quienes estudiaron en un bachillerato propedéutico ubican a la escuela como medio de acceso a los estudios superiores.

Ahora la pregunta es ¿Cómo se financian los bachilleratos en México? Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la EMS tiene distintos tipos de financiamiento que pueden ser:

- Bachilleratos que dependen del gobierno federal.
- Que dependen de las entidades federativas.
- Bachilleratos autónomos que pueden estar adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México o a las Universidades públicas estatales.
- De financiamiento mixto, (público y particular)
- Bachilleratos privados.

Martínez Rizo, (2001) y Vázquez Knauth (1999) consideran que históricamente el sistema educativo mexicano, más que responder a las necesidades académicas o de formación, responde a intereses políticos. Mendoza, Latapí y Rodríguez (2001) coinciden con esta postura y enlistan una serie de problemáticas que enfrenta la EMS:

1. Indefinición de políticas públicas para su desarrollo y consolidación.
2. No existe consenso a nivel nacional de sus objetivos, función y sentido.
3. La diversidad de planes de estudio no se desprende de planteamientos sistemáticos y coherentes.
4. No existe figura de profesor de enseñanza media superior ni los procedimientos para formarlos
5. Falta de recursos económicos.

En la década de los 70, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) intentó abordar dichas problemáticas y acordó que el bachillerato:

[...] deberá ser formativo en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico se concebirá en su función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades, y en forma paralela capacitará específicamente para la incorporación del trabajo productivo. (Fuentes Molinar, 1971, pág., 1)

La ANUIES, reconoció que la EMS no tenía objetivos claros que pudieran ser implementados en términos operativos. (Fuentes Molinar, 1971)

Robles (2007) señala que el objetivo de la EMS debe ser:

[...] que sus alumnos al egresar sean sujetos y autores de su propia formación y de la cultura con su medio capaces de obtener jerarquizar y validar información utilizando instrumentos clásicos y tecnología actuales y resolver con ella problemas nuevos. (pág., 25 y 26)

Jesús de Bazán Levy, quien fue director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, de 1989 a 1998 y director general del Colegio de Ciencias y Humanidades, de 1998 a 2006 define que la misión de la EMS “es, ante todo, que el alumno aprenda a pensar y recrear para sí la comprensión del mundo y de sí propio y se convierta por ello en sujeto de la cultura” (Bazán, 2001, pág., 37)

Y aunque estas ideas tienen varios años de haberse formulado, aun no hay consenso sobre lo que debe ser el bachillerato, por ejemplo, la SEP reconoce que existen 30 mil 663 escuelas de EMS y el INEE sostiene que cada institución cuenta con un marco normativo propio y opera, al menos, un plan de estudios distinto. Sobre esta diversidad Villa (2000) señala:

La diversidad del bachillerato entre modalidades, instituciones, coordinaciones, tipos de control y planes de estudio, se hizo de manera desordenada, cuidando más la respuesta al aumento constante del número de alumnos que deseaban cursarlo, que a la atención de las características de un país como México, con una gran heterogeneidad y segmentación de sus estructuras social y productiva. (pág., 201)

Gamiño (1990) de esta manera presenta las problemáticas del bachillerato:

- Bajo nivel de conocimientos básicos
- Dificultad para el ejercicio del pensamiento abstracto y la elaboración hipotético-deductiva.

- Desorientación respecto a su vida personal y vocación
- Condiciones socioeconómicas precarias

Gamiño señala que lo anterior se refleja en el alto índice de reprobación y deserción. En la historia del bachillerato por años, se han discutido y propuesto reformas para impulsar mejores métodos de enseñanza, contenidos, que coadyuven a combatir dichas problemáticas. Aunque los argumentos para realizar los cambios son académicos, los cambios y reformas responden a momentos históricos o coyunturales que son impulsados por los gobiernos en turno.

Así los gobiernos, primero intentaron vincular la EMS con la conformación del Estado Nacional, luego a los intereses del sector productivo y desde hace unos años a la globalización. Sin embargo, hay una constante en la discusión: qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar. Por lo cual, se hace indispensable la forma en cómo surgió el CCH y su modelo pedagógico.

### 2.3 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Es lugar común señalar que el Colegio de Ciencias y Humanidades nació en 1971 durante el rectorado del doctor Pablo González Casanova. No obstante, las causas que dieron origen a la creación del Colegio tuvieron su origen en la década de los 60.

En ese período, el modelo educativo que predominaba en la UNAM (modelo en el que se profundizará en líneas posteriores) era simple: el profesor es el experto que conoce enseña e ilumina (*docere*) y los alumnos desean ser *iluminados* (*discere*); pero, el crecimiento vertiginoso de la institución y los nuevos saberes pusieron en crisis este modelo. Al asumir el cargo como rector, Ignacio Chávez advirtió los peligros de masificar la educación:

Ese torrente humano de sesenta mil jóvenes que se vierte sobre la Universidad, lo compromete todo, lo ahoga todo. Si no encontramos la fórmula, mañana serán ochenta mil, serán cien mil. Bien está que como mexicanos no podemos dolernos sino, al contrario, regocijémonos de ese aumento en el número de los que alcanzan grados superiores de la educación; pero como universitarios, como educadores, no podemos

menos que mirar, con dura preocupación, casi con espanto, la plétora que nos ahoga y que amenaza transformar la educación individual en una educación de masas, impersonal, tecnificada, antihumana. (Ordorika, 2006, pág., 131)

En la década de los 60 los salones en las facultades y preparatorias experimentaron una saturación. Para atender el problema, el doctor Chávez implementó un examen de admisión para impedir a los alumnos que no tuvieran los conocimientos mínimos ingresar a la UNAM, también propuso que se crearan nuevas escuelas públicas y privadas que recibieran a los rechazados. Según Ignacio Chávez, con estas acciones se garantizaba la calidad y excelencia académica.

Ramírez y Domínguez (1993) en su obra *El rector Ignacio Chávez: La Universidad Nacional entre la utopía y la realidad* no dudan en señalar que la gestión del doctor Chávez se caracterizó por ser autoritaria y vertical. Chávez pensó que la disciplina se debía imponer mediante la fuerza, el uso de sanciones y el control de los estudiantes por medio de organizaciones corporativas de estudiantes y personal administrativo. Además, utilizó la venganza contra rivales políticos como sinónimo de disciplina. Por lo cual, podemos afirmar que el rectorado de Chávez fue autoritario, clasista y selectivo. Por tanto, el modelo educativo que se privilegió es la heteroestructuración.

Sin embargo, el autoritarismo, no sólo fue la característica del rector Chávez, sino de toda la clase política mexicana. Durante los sexenios de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría se vivió una inestabilidad política y social, derivada de múltiples factores, pero destacan tres: el crecimiento demográfico, el autoritarismo y la crisis económica.

El movimiento estudiantil del 68 comenzó como reacción a la brutalidad policíaca en la toma de una vocacional y una preparatoria, empero el fondo del movimiento cuestionó el autoritarismo de todo el sistema mexicano, por ello, el movimiento planteó la democratización de la UNAM. El rector José Barros Sierra asumió y compartió la defensa de la Universidad lo cual provocó un rompimiento político y académico con el proyecto de Ignacio Chávez, sin embargo, en 1970 el rector

Barros Sierra declinó encabezar a la UNAM para un segundo período; el sucesor fue el doctor Pablo González Casanova.

Durante el sexenio de Díaz Ordaz el acelerado crecimiento demográfico provocó que la demanda para ingresar a primaria y secundaria se elevara, pero el problema explotó en el gobierno de Echeverría. En 1971, Moisés Hurtado, Director General de la Escuela Nacional Preparatoria, señaló que la institución recibió 30 mil solicitudes de ingreso, pero sólo se ofrecieron 13 mil lugares. (García Palacios y González Teysier, 2013).

Para cubrir la demanda Echeverría retomó la propuesta de Ignacio Chávez y ordenó e impulsó la creación de varias escuelas: El Colegio de Ciencias y Humanidades, los colegios de Bachilleres, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), la Universidad, Autónoma Metropolitana y varias universidades más en los estados. Sin embargo, Ordorika Sacristán, señala que el propósito del presidente era ganarse a los intelectuales.

De esta manera, se confirma que el CCH constituyó una propuesta novedosa por la forma en que organizó y definió sus contenidos, acordes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quien discutió en distintas reuniones como 1969, en Jalapa, 1970 en Hermosillo, 1971 en Villahermosa y 1972 en Tepic una propuesta de reforma educativa. Con estos antecedentes, el rector Pablo González Casanova criticó el modelo tradicional y delineó la forma en cómo se debería enseñar en el CCH:

En el Instituto de Estudios Escolares de Iowa, E.U., se hicieron estudios con tres grupos de alumnos, uno del régimen democrático, otro del régimen autocrático, y otro del régimen llamado “laissez faire”, dejar hacer. En el primero el profesor animaba a los estudiantes al trabajo y les daba una perspectiva de los distintos pasos del proceso educativo, en el segundo el profesor, usando (sic) [abusando] de su autoridad, dictaba una tras otra las órdenes sobre cada uno de los pasos del proceso, y los estudiantes ignoraban cuál era el objetivo final de su trabajo, cuál era el *goal*. Trabajaban porque los obligaban a trabajar, porque sancionaban severamente a los ociosos. En el tercero ni los obligaban ni les explicaban las partes y la totalidad el proceso educativo. Naturalmente el régimen democrático obtuvo los mejores resultados y los peores el régimen del “laissez faire”. (García y González, pág., 21 y 22)

La propuesta del doctor González Casanova, fue crear un modelo de educación dialéctico-dialógico, que como hemos señalado se sustenta en un modelo pedagógico interestructurante (Not 1987) en el que se retomaron elementos marxistas en donde la escuela debe tener un fin: transformar la realidad a través del conocimiento de técnicas, teorías que constantemente se ponen en práctica para validarlas o desecharlas y que en la página web del Colegio se verbaliza de la siguiente manera:

[Los alumnos deben ser]...sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos. (CCH, 2015)

El modelo educativo y la filosofía del CCH tiene concordancia con Delors (1996) quién en su informe para la UNESCO, planteó cuatro pilares básicos que deben sostener la escuela moderna.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar. (pág., 34)

Estos pilares, sostiene Delors, se deben dar en la escuela, pues, “nada puede reemplazar al sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las

materias del conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno.” (1996, pág., 15).

Los elementos anteriores llevan a reflexionar que el modelo educativo del CCH continua vigente a casi 45 años de su implementación, debido a que vivimos en una época donde el conocimiento cambia vertiginosamente. A la sociedad y en general a las personas les resulta difícil saber a dónde quieren ir o cuáles son sus objetivos. Para que los humanos puedan responder o acercarse a contestar estas preguntas, primero deben aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y la única manera de hacerlo es a través del diálogo académico, que incluye la realización de preguntas (mayéutica) y del modelo interestructurante (Not, 1987) que es objetivo, teoría y filosofía del CCH.

### **2.3.1 El alumno CCH como adolescente**

El Colegio tiene una eficiencia terminal superior al 53% y desde el 2009 presentó un crecimiento de tal manera que en 2013, alcanzó el 59%, el más alto de su historia (Muñoz Corona, 2014).

Desde 2006, el Colegio implementó el *Modelo de Trayectoria Escolar* (Muñoz Corona, 2006), instrumento estadístico que busca conocer los “momentos críticos” que enfrentan los alumnos desde el ingreso hasta el egreso. Según este análisis, “la mayoría de los alumnos de secundaria, tanto pública como privada, ha sido formada en un sistema educativo tradicional”. Esto significa, que los alumnos son formados bajo un modelo vertical, autoritario y memorístico que prioriza la transmisión de conocimientos. Así que al ingresar al CCH, los alumnos se enfrentan a un modelo que permite a los alumnos decidir si entran a clase y a una amplitud de opciones para aprobar las asignaturas.

Muñoz, Ávila et al. (2012) refieren que 80% de los estudiantes del Colegio no tuvieron experiencia de reprobación durante los tres años que cursaron secundaria. Pero, el modelo de trayectoria revela que, al terminar el primer semestre,

aproximadamente 50% de los alumnos, debe de una a seis asignaturas y en el tercer y cuarto semestre la reprobación aumenta hasta el 75%

Dicha información revela que los estudiantes mexicanos enfrentan severos cambios en su paso de la secundaria al bachillerato.

Los estudiantes del CCH son jóvenes que según Hurlok (1988) se ubican entre la adolescencia temprana y tardía. Se caracterizan por atravesar un período de continuas crisis que los llevan a la madurez.

Guerrero (2006) investigó la forma en que un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades vivió este proceso. Guerrero señala que los jóvenes ingresan al CCH con expectativas positivas por lo que habrá de suceder. Luego una situación detonante (una clase aburrida, la acción injusta de un profesor, una evaluación arbitraria, la impuntualidad o inasistencia de un profesor, entre otras), los aleja, de la vida académica, pero no de la escuela. En compañía de sus amigos buscan actividades que los ayuden a formar una identidad.

Así, en la escuela, como espacio físico se practican y se forman valores tales como la solidaridad, el compañerismo, la amistad, el respeto, la pluralidad, pero también elementos como el alcoholismo y la drogadicción.

Sobre el uso de drogas en la escuela Corvera (2011) señala:

Los adolescentes y jóvenes, desde muy temprana edad están siendo reclutados por los grupos delincuenciales, por el arrojo, osadía y el valor de usar y disparar armas de fuego. Saben que éstos prefieren gozar la vida en el presente, aunque sea efímera. De tal manera que al ingresar al narcotráfico saben que en cualquier momento pueden encontrar la muerte y la conciben como parte de los riesgos de su trabajo. Esto los lleva a realizar actos violentos que degradan la condición humana, al grado tal, que pareciera que hemos perdido la capacidad de asombro ante los hechos sangrientos, donde cientos de jóvenes son asesinados de formas diversas: a balazos, decapitados, torturados, enterrados vivos en tambos llenos de cemento.[.] Las expectativas de desarrollo y crecimiento de los jóvenes del bachillerato no están en la obtención de algún título universitario, pues afirman que al egresar no encuentran empleo, y si lo hallan, el salario es mal remunerado y no les permite satisfacer sus necesidades más elementales. No obstante, para muchos estudiantes es la educación la que puede generar movilidad social sin los riesgos que implica situarse en la ilegalidad; pero observan a otros

jóvenes con dinero, vestimenta cara, que consiguen mujeres con relativa facilidad, asisten a fiestas, se emborrachan; entonces sus expectativas en torno a la educación cambian. Ya no es el camino para ascender en la sociedad. (pág., 124 y 125).

Lo que se expresa es importante, pues el rector de la UNAM Enrique Graue Wiechers (Olivares Alonso, 26 de abril 2017, pág., 6) señaló que cerca de un millón 800 mil estudiantes de educación básica y bachillerato en el país han consumido alguna droga; de ellos, casi 150 mil son niños de quinto y sexto grado de primaria y agregó, Ciudad de México y el estado de México son las dos entidades con la mayor prevalencia en el consumo de estupefacientes. Y desde nuestra experiencia podemos afirmar que el consumo de drogas va en aumento en los planteles del CCH.

Sobre este asunto Guerra y Guerrero (2004) realizaron un estudio en el CCH y en el CBTIS y descubrieron que la mayoría de los bachilleratos tecnológicos sólo ofrecen espacios reducidos en planchas de cemento, canchas, de básquetbol y pocas bancas de metal donde sentarse.

Las autoras explican que, en el CBTIS al terminar las clases, las autoridades desalojan rápidamente a los estudiantes para no tener que lidiar con bandas, alcoholismo y drogas dentro de sus ámbitos de responsabilidad. En este subsistema de bachillerato, la mayoría de sus alumnos trabaja, por tanto, después de la escuela, marchan al centro laboral o viceversa.

En cambio, el CCH se caracteriza por sus amplios espacios, grandes jardineras y bancas. En los pasillos se puede encontrar todo tipo de alumnos desde los estudiosos, así como *fósiles*, *darketos* u otras tribus urbanas. También se puede apreciar a jóvenes practicando manifestaciones eróticas con otros jóvenes y hasta estudiantes que consumen alcohol o algunas drogas.

La conclusión de Guerra y Guerrero (2004) es que los jóvenes van a la escuela a para hacer amigos, encontrarse con la novia o porque en casa padecen aburrimiento, pero le dan un valor significativo y formador a la institución, aunque desertan o no aprueben materias.

Casillas (2000, pág., 163 y 164) señala que los jóvenes ven la escuela como un espacio para abrir sus horizontes de vida al panorama que les muestran otros referentes a través de diversas posibilidades, formales e informales. De lo cual, se puede deducir que la interacción con los “otros”, es decir, con sus pares es de vital importancia, pues realizan intercambios de bienes simbólicos para conocerse, reconocerse, diferenciarse a través de códigos lingüísticos específicos y desarrollar vínculos afectivos, económicos, disciplinarios y políticos.

Mientras que Hernández González (2006) explica que los estudiantes del CCH tienen claro que el modelo de estudio es aprender a aprender. En su estudio, *Construir una identidad Vida juvenil y estudio en el CCH Sur*. Explica que los alumnos tienen claro que en el CCH *no hay recetas* para hacer las cosas y que este *sistema* demanda *investigación, exposiciones y participar* en clase aportando ideas y opiniones.

Sin embargo, no se pueden hacer generalizaciones, debido a que los adolescentes son sujetos con historias particulares y problemáticas diferentes, sin embargo, manifiestan condiciones, políticas, culturales y sociales en el aula. Por esa razón es necesario tomar en cuenta estas variables, como lo proponen Rousseau, Piaget y Vigotsky para el desarrollo de una estrategia didáctica.

Por otra parte, es común escuchar que los alumnos no cuentan con los conocimientos básicos, incluso para la comprensión de lectura, que tienen vocabulario reducido y que la responsabilidad la tiene el ciclo anterior. Obregón, (1993, s/pág.) lo sintetiza mejor:

Era muy frecuente escuchar decir a los profesores: “no los entiendo”; “dan mucha lata”; “están en todo, menos en mi clase”; “son muy difíciles”; “son críticos y amenazantes”; “sus crisis las traen al aula”; “difícilmente asimilan lo que quiero enseñarles”; “no se atreven a pensar por ellos mismos”; “son muy enamorados y estudio nada”; “son muy lindos, pero no los entiendo”; “en mi época no éramos así”; “nuestros grupos son muy numerosos imposible conocerlos y menos comprenderlos”; “ya me olvidé de mi adolescencia”.

Estos elementos, en lugar de ser motivo de queja, para la propuesta de aprendizaje colaborativo-cooperativo son área de oportunidad, pues entiende que los

adolescentes responden a sentimientos de angustia, depresión, de excitación sexual y de agresión con *acción*. Para la elaboración de estrategias en ambiente colaborativo-cooperativo el *acto de aprender* consiste en un proceso de interacción con varias estructuras. A esta manera de interactuar Not (1987) la define como modelo interestructurante. (Modelo que ya hemos mencionado y que explicaremos con mayor amplitud en el próximo capítulo)

Uno de los aspectos que deben tomarse en cuenta en el desarrollo del alumno consiste en la búsqueda de sí mismo y de su identidad. Para ello, el profesor debe actuar frente a los alumnos evitando caer en conductas extremas. Por ejemplo, un docente demasiado permisivo (barco o lo que Not define como modelo autoestructurante) puede confundir al estudiante al presentarle una falsa imagen de “libertad”. Lo mismo ocurre con las posturas autoritarias, (modelo heteroestructurante) pues se corre el riesgo de romper la comunicación. Una postura intermedia, buscaría que el alumno a través del diálogo y la negociación cuestione y asuma roles diferentes para desarrollar responsabilidad y habilidades de comunicación y escucha. (Modelo interestructurante)

Fierro (1990) señala que al interactuar:

El adolescente tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de otros: necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas- adultos compañeros- que son significativos para él. Es este *reconocimiento* y aceptación lo que asegura un concepto positivo de sí mismo. (pág., 336)

Por lo cual, se afirma que el estudiante que cursa el bachillerato, en especial el CCH, está aprendiendo a vivir y lo quiere hacer en la máxima intensidad. Sin duda, es el momento ideal para la crisis, la catarsis, para que se adentre en la comprensión lectora a partir de la literatura en función de sus intereses y preocupaciones. Porque la literatura permite al adolescente vivir situaciones de adversidad y angustia, tomar conciencia de situaciones que llevan al sexo o a la violencia y aligerar su tensión psicológica mediante una construcción verbal. La lectura ayuda al estudiante adolescente sentir las experiencias de personajes que lo van a favorecer en la

comprensión de sus propios deseos y problemas como se revisará en el siguiente capítulo y con ello, se señala que la lectura no sólo debe tener un uso académico.

### 2.3.2 La lecto-escritura en el CCH

Tal y como se mencionó a lo largo de este trabajo, la mayor parte de los alumnos provienen de sistemas educativos cerrados, en dónde se privilegia la enseñanza, se reprime la disidencia y se someten a reglas que se podrían considerar autoritarias. Por el contrario, al ingresar Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) los alumnos gozan de completa libertad y como nunca se les ha preparado para ejercer la autonomía, dejan de entrar a clase y prefieren socializar en los pasillos y jardines, como se demostró en el capítulo anterior.

El CCH adoptó un enfoque constructivista y cognitivo en sus planes y programas de estudio desde la década de los 70. En palabras llanas, el CCH busca que sus aprendices a través del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) “participen de una cultura básica” (pág., 7), en dónde el lenguaje sea herramienta de apoyo para intercambiar información, reflexiones que los ayuden a comprender y transformar el pensamiento.

La asignatura de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) pertenece al área de Talleres de Lengua y Comunicación. Tiene un carácter obligatorio y forma parte del tronco común. El antecedente curricular es la materia de *Español* que los alumnos cursan en Secundaria.

En 1996 se aprobaron los programas que estuvieron vigentes hasta el 2015. En el programa de TLRIID se estableció que el objetivo es desarrollar cuatro habilidades lingüísticas: Hablar-escuchar, leer-escribir. Además, considera que:

La edad de los estudiantes del Colegio oscila entre los 14 y los 19 años y, corresponde a una etapa formativa para definir su personalidad, asumir su sexualidad, elegir carrera y hasta elaborar su proyecto de vida, por lo que su experiencia de vida requiere ampliarse a través del texto literario, debido a que este ofrece al lector la posibilidad de vivir, a través de la ficción, experiencias de otra manera inalcanzables o vedadas. (pág., 59)

Se adoptó el llamado enfoque comunicativo por la necesidad educativa de enseñar el uso de la lengua y no sólo las normas que lo regulan.

El enfoque comunicativo fue desarrollado como una alternativa metodológica que se concretó para la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años setenta del siglo XX y se adoptó oficialmente en México desde 1993 para la educación Primaria y en 1998 para la educación Secundaria (Maqueo,2012, pág., 165-176)

En los programas de 1996 se señala que el alumno:

Valorará la lectura como medio para estimular la curiosidad, desarrollar el conocimiento y retenerlo, a través de la lectura de textos expositivos, diferentes operaciones de selección, organización de la información y la elaboración de resúmenes y paráfrasis, a fin de generar una comprensión global, obtener información específica y dar cuenta del contenido de un texto. (pág., 24)

En 2011 el CCH inició la discusión para actualizar sus Programas de estudio. El 20 de mayo de 2016 el H. Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades, aprobó en sesión extraordinaria una actualización a los programas de estudio en el cual se establece un perfil de egreso en el que se señala los aprendices sean “actores de su propia formación” (CCH, 2016), es decir, los ceceacheros deben desarrollar las habilidades necesarias para, que por su cuenta, puedan obtener información que jerarquicen, discutan y validen para poder resolver y plantear problemas concretos o teóricos. El programa entró en vigor en el semestre 2017-1 y se estableció de la siguiente manera. (Figura 2.3).

<b>PRIMER SEMESTRE</b>			
<b>NOMBRE DE LA UNIDAD</b>	<b>HORAS DE LA UNIDAD</b>	<b>HORAS A LA SEMANA</b>	<b>Nº DE CLASES</b>
Unidad 1. Autobiografías Literarias. (relato personal)	24	6	12
Unidad 2. Cuento y Novela (variación creativa)	26	6	13
Unidad 3. Nota Informativa y Artículo de opinión (comentario libre)	24	6	12
Unidad 4. Artículo de divulgación científica (reseña descriptiva)	22	6	11

<b>TOTAL</b>			<b>48</b>
<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>			
<b>NOMBRE DE LA UNIDAD</b>	<b>HORAS DE LA UNIDAD</b>	<b>HORAS A LA SEMANA</b>	<b>N° DE CLASES</b>
Unidad 1. Anuncio Publicitario	22	6	11
Unidad 2. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis.	24	6	12
Unidad 3. Cuento y novela. Comentario analítico	26	6	13
Unidad 4. Artículo Académico. Reseña crítica	24	6	12
<b>TOTAL</b>			<b>48</b>

Figura 2.3. Distribución de unidades y horas en el Nuevo Programa de TLRIID

Bajo estas premisas el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) tiene como objetivo central desarrollar “competencias lingüísticas” es decir que hable-escuche, lea-escriba, con lo cual se establece que la competencia principal a desarrollar es del campo de la Comunicación, sin embargo también al llevarse como taller se incluye que los alumnos desarrollen valores y actitudes que los formen como ciudadanos que fomenten el respeto, el diálogo y la solidaridad en la solución de problemas.

Así que en el programa de TLRIID se establece la importancia del lenguaje y el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes de bachillerato para la comprensión lectora, tomando siempre su función comunicativa:

No puede haber aprendizaje sin un dominio sólido de la comprensión de textos, en diversos soportes, de las distintas disciplinas. Este conjunto de habilidades de comprensión y las relativas a la comunicación de los contenidos en producción de significados, que manifiestan y consolidan los aprendizajes, personales y de grupo, son elementos primordiales de la cultura básica para garantizar el aprendizaje en todas las materias vivir su continuación a lo largo de toda la vida. (Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación CCH, 2016, pág., 8)

Uno de los postulados del CCH es “aprender a hacer”. Es decir, no hay mejor forma de aprender a nadar, que, nadando, o aprender a andar en bicicleta que subiéndose

a una bicicleta. De tal manera, que se puede afirmar que la mejor manera de aprender a leer es leyendo y aprender a escribir se aprende redactando.

De esta manera, el TLRIID promueve que los alumnos realicen de manera continua ejercicios para que hablen-escuchen, lean y escriban. El papel del profesor es mediar y retroalimentar<sup>2</sup> a los alumnos para que por cuenta propia se den cuenta de aciertos o errores para que se puedan afianzar los aprendizajes o corregir.

La actualización del Programa de TLRIID puso énfasis en la Lectura-escritura y consideró que se debe retomar la lectura en voz alta, esta postura es de mucha importancia para la realización de la presente estrategia, pues como demostramos en el capítulo dos, durante el rompimiento epistemológico que produjo el nacimiento del capitalismo se promovió al sujeto, por tanto, la lectura se volvió un acto individual y silencioso. Y aunque algunos podrán argumentar que en su niñez realizaron lecturas en voz alta, en las escuelas se promovía como un acto en el que todos leían al mismo tiempo como un canto en el que solamente repiten sonidos, sin entender o en interactuar con el texto.

El programa pone énfasis en la recuperación de experiencias personales. Los aprendizajes se centran en la expresión de la primera persona. Posteriormente se avanza al reconocimiento de un *otro*. Las evidencias de aprendizaje son productos que los alumnos deben redactar como los resúmenes y paráfrasis.

Por ello, la estrategia que se propone en esta tesis inicia con la lectura de textos literarios (segundo semestre).

---

<sup>2</sup> Aunque la palabra retroalimentar no se encuentra en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es un término que tiene su origen en el latín, y que se compone del prefijo “retro-”, que significa “hacia o atrás”; el verbo “alere”, que se entiende como “alimentar”, “consumir” o “nutrir” y que en el proceso de comunicación se utiliza para analizar las reacciones inmediatas del enunciatario frente a un mensaje. Dicha reacción es observada por el enunciadador por distintos medios y confirman el adecuado intercambio de información.

## 2.4 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA EN MÉXICO

La forma como se mide el aprendizaje de la lectura tiene diversas metodologías. En 1958 en el ámbito internacional se conformó la Asociación Internacional de Evaluación del logro Educativo. Dicha agrupación realizó un estudio comparativo para conocer y contrastar la adquisición de aprendizajes entre diversas naciones. Actualmente esas pruebas las realiza el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que de manera programada estudia los aprendizajes de los estudiantes de quince años.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000) considera que leer implica no sólo la habilidad para decodificar los textos y reconocer las estructuras gramaticales, sino que se requiere la capacidad de interpretar el significado de las palabras, las ideas y desarrollar conocimientos a partir de lo anterior.

El 6 de diciembre de 2016 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó en un boletín los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*). Según el estudio que se realizó en 2015, México se ubicó en la última posición de las 34 naciones que forman el organismo.

Los resultados en comprensión lectora revelan que el promedio de calificación de los jóvenes mexicanos de 15 años es de 417 puntos. Desde 2006, los números no han cambiado significativamente. Figura 2.4

<b>Año</b>	<b>Puntos</b>
2000	422
2003	400
2006	410
2009	425
2012	424
2015	423
<b>Promedio</b>	<b>417</b>

Figura 2.4 Resultados en comprensión lectora PISA

En competencia lectora, 50% de los estudiantes de 15 años no alcanza el nivel 2, de la línea base de PISA que representa el mínimo necesario para la vida en la sociedad actual.

En consecuencia, los resultados de nuestro país en Lectura son por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE.

En contraste, la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (CONACULTA, 2015), se revela que en nuestro país se leen 5.3 libros al año y ocupamos el segundo lugar de América latina en hábitos lectores después de Chile. Se registró un incremento de 11.6% en plataformas digitales y las figuras principales que animan a leer en la infancia son los padres con una cifra de influencia de 43.8%, así como los maestros, en 60.5%.

Las razones por las que se leen libros en México son: 44.3% por entretenimiento; 30.5% estudio; 11.2% trabajo; 11.8% para informarse y 10.9% porque los padres leen a sus hijos.

Si los jóvenes mexicanos son expuestos a la lectura de manera cotidiana ¿Entonces por qué no se refleja su competencia en las pruebas internacionales? ¿Cómo se forma a los lectores en el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del CCH? ¿Qué tipo de estrategias se deben plantear para potencializar el aprendizaje mediante la lectura? ¿Cómo se debe interactuar con un texto para poder establecer un diálogo?

En la actualidad, especialistas y organismos internacionales señalan que la educación tiene un papel clave en el desarrollo de los seres humanos. Al respecto Latapí (2009) señala:

La educación potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos ellos; por esto se considera éste como un derecho clave (*key right*). No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación. Por ejemplo: la libertad de expresión: ¿de qué sirve si la persona no tiene las capacidades de formarse un juicio personal y de comunicarlo? O el derecho al trabajo: ¿de qué sirve si se carece de las calificaciones necesarias para un buen trabajo? No sólo la educación

es la base del desarrollo del individuo, sino también de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria. (pág., 258)

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos postula que toda persona tiene derecho a la educación, y que esta debiese ser obligatoria y gratuita. (ONU, 1948; Art. 26)

Sin embargo, en el documento, *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos* la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2007) reconoció que la región mejoró sus indicadores económicos, pero a un ritmo inferior al que se necesita para alcanzar los objetivos del milenio y por ello, advirtió que:

la desigual distribución de los ingresos –la peor del mundo– tienen su correlato en una fragmentación social y cultural que se expresa en altas dosis de exclusión y violencia, así como en grados importantes de corrupción y en una frágil “densidad democrática. (pág., 7)

En efecto, el derecho a la educación, (al igual que muchos otros derechos sociales establecidos en nuestra constitución) es más una aspiración que una realidad.

Como señalamos en el capítulo primero, Vygotsky reconoció las aportaciones de Piaget en el sentido de que el aprendizaje es individual, pero que dicho aprendizaje se puede potenciar si hay un mediador, la ayuda de alguien más experto. Pablo Freire señalaba que todos conocemos algo y todos ignoramos algo.

En estos cuarenta años las innovaciones de las ciencias y las tecnociencias nos obligan a actualizar muchos de nuestros conocimientos y a seguir aprendiendo a aprender, a lo que también estamos obligados si queremos descubrir, con nuestro propio saber y entender, los nuevos y ricos proyectos de la emancipación humana por los que debemos luchar sin cejar, a sabiendas de que como maestros tenemos que preparar a la juventud para entender el mundo y para cambiarlo, y como estudiantes también. (González Casanova, 14 de abril de 2011)

## **CAPÍTULO TERCERO: DISEÑO DE LA ESTRATEGIA COOPERATIVA COLABORATIVA PARA EL TLRIID II**

Como se observó en el capítulo anterior, el TLRIID es una materia obligatoria dentro del Plan de Estudios. Se distribuye durante los cuatro primeros semestres, con seis horas de clase semanales (96 horas en el semestre). El centro del Taller es el Lenguaje y la Comunicación. De tal manera que en el programa se establece que se debe desarrollar la competencia comunicativa con las siguientes habilidades: escuchar-hablar, leer-escribir, la competencia literaria y la investigación documental.

Estos elementos son proporcionados desde el curriculum de la institución. Sin embargo, para hacerlo operativo, el docente primero debe reflexionar sobre lo cognitivo, es decir sobre las capacidades que busca desarrollar en los estudiantes paso a paso. Por ello se presenta el siguiente apartado.

### **3.1 ¿Para qué sirve leer literatura a un estudiante del CCH?**

Como se señaló en el primer capítulo, Vygotsky reconoció las aportaciones de Piaget en el sentido de que el aprendizaje es individual, pero que dicho aprendizaje se puede potenciar con la ayuda de alguien más experto, un mediador. Pablo Freire señalaba que todos conocemos algo y todos ignoramos algo.

Por ello, el docente debe reflexionar ¿para qué me sirve a mí como docente leer textos literarios, para qué me sirven como ser humano en la vida cotidiana? Responder estas preguntas es importante porque a partir de ello se elabora una

mediación más allá de lo que se plantea en el Programa de Estudios y se podrá responder y reflexionar el ¿para qué sirve a un estudiante del CCH leer literatura?

Desde la experiencia de quien sustenta, se afirma que leer representa el principal medio para obtener conocimientos. Sin embargo, dicho conocimiento no se adquiere sólo por el acto de leer, sino que debe interactuarse con los textos y con “otros lectores” para intercambiar experiencias que lleven la posibilidad de incorporar a las estructuras de pensamiento de cada individuo nuevos conocimientos que pueda utilizar en su vida cotidiana.

En el caso de la presente propuesta, se pretende que los estudiantes conozcan y aprendan a partir de la literatura. Que al mismo tiempo que construyen una experiencia artística y estética logren representaciones del mundo, al enfrentarse a textos en los cuales, se expresan ideas, sentimientos emociones, comportamientos, actitudes y otros fenómenos de la vida.

De acuerdo con el Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española (Gómez G., 1995), la literatura se puede definir como un conjunto de escritos que tienen elementos estéticos y valor artístico. Ella se relaciona con el arte de la gramática, la retórica y la poética. Así mismo, es considerada una manifestación de la mente y el espíritu del hombre.

Ferit Orhan Pamuk, al recibir el Premio Nobel de Literatura en 2006, manifestó:

Estoy convencido de que la literatura es el más valioso acervo de materiales que la humanidad ha creado en su esfuerzo por comprenderse a sí misma. Las sociedades humanas, tribus, naciones, se hacen más inteligentes, se enriquecen y se elevan en la misma medida en que toman en serio su literatura y escuchan a sus escritores.  
(Pamuk, 2007)

Por eso, el sustentante piensa que se lee porque los seres humanos aman imaginar caminos que, en la vida común, jamás recorrerán; porque las personas gustan compartir la emoción, la pasión y la fuerza de los sentimientos que subyacen en los textos literarios a los que, de otra manera no podrían dar curso. Quienes leen literatura, algunas veces ven reflejada la personalidad. En los textos literarios llegan a identificarse con los conflictos que padecen los personajes. Los demás aprenden

a conocernos a través de ellos y se descubren nuevas maneras de enfrentarse a ambientes específicos.

Los lectores y los escritores pueden interpretar una obra literaria de manera similar o diferente; la interpretación depende de la manera de experimentar la realidad.

Beuchot (2010, pág.14) lo explica mejor:

El texto es producto de un autor y tiene como destinatario un lector. Pero muchas veces los lectores ya no son los destinatarios, por la lejanía en el tiempo o por ser de otra cultura. Asimismo, la presencia del autor, es decir de su intencionalidad es problemática; muchas veces no se sabe bien a bien que quiso decir o plasmar en su texto, y, por otra parte, está la intencionalidad del lector, que no siempre coincide con la del autor, sino que le añade le quita, la modifica.

Por tanto, una obra artística se ve influenciada por las condiciones generales del autor, es decir, que a partir del contexto social, político y económico percibe una determinada realidad, con frecuencia recreada para construir historias. Por ello, en la literatura se encuentra una variedad temática, personajes con distintas características y mundos imaginarios.

Leer literatura debe realizarse por placer. Azúa Alatorre (2013) sostiene que el modelo “enciclopedista”, es decir el modelo heteroestructuracionista o conductual mata a la literatura “al enseñarla como un conjunto de datos secos y autores enlistados” (pág., 29).

Como se observó en el capítulo segundo, la encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2015) señala que 44% de las personas que leen un libro lo hace por entretenimiento y 30% por estudio. Los niveles más altos de lectura de libros se dan entre jóvenes de 18 a 22 años, con 69.7%, y de 12 a 17 años, con 66.6%. Al interpretar estas cifras, se puede asegurar que la mayoría de las personas que leen se encuentran en edad escolar y ello impacta en la respuesta de por qué lo hacen. Así que el contexto escolar, debería ser un semillero para el disfrute de los textos literarios.

¿De qué depende que una clase de literatura se vuelva un montón de datos o una experiencia placentera? Del mediador, en otras palabras, del profesor y su visión que tenga de la lectura.

Así que para argumentar sobre el papel de la literatura en la formación de seres humanos y en especial de los jóvenes del CCH se cita un pasaje de la *Historia Interminable*:

Las pasiones humanas son un misterio, y a los niños les pasa lo mismo que a los mayores. Los que se dejen llevar por ellas no pueden explicárselas, y los que no las han vivido no puede comprenderlas. Hay hombres que se juegan la vida para subir a una montaña. Nadie, ni siquiera ellos, puede explicar realmente por qué. Otros se arruinan para conquistar el corazón de una persona que no quiere saber nada de ellos. Otros se destruyen a sí mismos por no saber resistir los placeres de la mesa... o de la botella. Algunos pierden cuando tienen para ganar en un juego de azar, o lo sacrifican todo a una idea fija que jamás podrá realizarse. Unos cuantos creen que sólo serán felices en algún lugar distinto, y recorren el mundo durante toda su vida. Y unos pocos no descansan hasta que consiguen ser poderosos. En resumen: hay tantas pasiones distintas como hombres distintos hay. [...]

Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro, con las orejas ardiéndole y el pelo caído por la cara, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado...

Quien nunca haya leído en secreto a la luz una linterna, bajo la manta, porque papá o mamá o alguna otra persona solícita le ha apagado la luz con el argumento bien intencionado de que tiene que dormir porque mañana hay que levantarse temprano...

Quienes nunca haya llorado abierta o disimuladamente lágrimas amargas, porque una historia maravillosa acababa y había que decir adiós a los personajes con los que había corrido tantas aventuras, a los que quería y admiraba, por los que habían temido y rezado, y sin cuya compañía en la vida le parecería vacía y sin sentido [...] (Ende, 2013, pág. 13 y 14)

Por su parte Calvino (1993) considera que la lectura de juventud puede ser poco provechosa, por la inexperiencia en la vida, pero en la edad adulta sin duda, se agradecen:

Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque

del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde. Al releerlo en la edad madura, sucede que vuelven a encontrarse esas constantes que ahora forman parte de nuestros mecanismos internos y cuyo origen habíamos olvidado. (pág., 2)

De tal manera, quien sustenta afirma que la lectura por placer, la lectura de obras literarias posibilita el diálogo y la interacción con los otros. Desarrolla cuestionamientos, y el placer estético. Brinda la posibilidad de conocer otras vidas, experimentar los aciertos, angustias, pasiones, errores y virtudes de los otros.

Para los alumnos del CCH es importante la lectura de textos literarios porque en ellos encontrarán placer emocional, vivencial e intelectual. Realizarán descubrimientos, disfrutarán los comentarios sobre la obra leída, y observarán y escucharán posturas encontradas con los comentarios de los compañeros.

En un tiempo como el que les toca vivir a los estudiantes del siglo XXI: vertiginoso, dónde todo es desechable y donde todo se deshumaniza, Calvino dice:

Queda el hecho de que leer los clásicos parece estar en contradicción con nuestro ritmo de vida, que no conoce los tiempos largos, la respiración del *otium humanístico* [...] (pág., 5)

En efecto, hoy la gran mayoría de la población mundial vive en angustia, agitación, falta de confianza, porque los principales problemas de la humanidad siguen siendo la pobreza, el hambre, la falta de vivienda y sobre ello, nos hablan todos los días los periódicos, el radio y la televisión o el internet. Estos medios brindan información sobre los problemas mundiales de un modo rápido y sencillo, pero la literatura ayudará a los estudiantes a reflexionar sobre la condición humana, por tanto, tiene una función humanizadora, simbólica y comunicativa.

Quién lee por placer se aleja del reino animal y se acerca a lo simbólico a lo humano y no hay nada más humano que intercambiar impresiones con otras personas sobre un hecho.

Así que leer de manera colaborativa-cooperativa implica ubicar al docente y al aprendiz como seres sociales que dialogan, escuchan, negocian, aceptan, discrepan en múltiples momentos. Estos elementos los llevan a interactuar en un

grupo en el que deben poner en juegos sus destrezas, habilidades, afectos, actitudes y conocimientos.

Los aprendices necesitan saber que no son meras cajas de recepción, sino que son capaces de producir. De tal manera, que deben construirse como sujetos activos y en constante movimiento y transformación.

Por su parte, el docente, se convierte en mediador. El papel que tiene es facilitar u orientar la búsqueda de información, despertar en los alumnos el interés por aprender y conocer. De tal manera, que al conjuntarse aprendices y docente logran crear una experiencia de aprendizaje, a través del diálogo, la interacción, el trabajo colaborativo-cooperativo, la autonomía y el pensamiento crítico.

Una vez que se reflexionó sobre lo cognitivo, se debe plantear una reflexión sobre los valores que se desarrollan en el TLRIID.

### **3.2 VALORES QUE SE DESARROLLAN EN EL TLRIID**

Definir un valor es de gran complejidad desde el ámbito filosófico, político o sociológico. Autores y disciplinas discrepan sobre lo que representan o definen. El presente trabajo propone que el docente, desde su experiencia, responda qué entiende por valor y qué fenómenos perceptibles podrían ayudarle a entender dicho valor, a partir de lo práctico. Se debe recordar que los alumnos en el bachillerato (de acuerdo con Piaget) comienzan a desarrollar abstracciones desde lo práctico.

El sustentante entiende **los valores** como construcciones abstractas que representan ideales, sueños y aspiraciones. Por ejemplo: respeto, tolerancia, solidaridad, amor, amistad. Los valores son base para vivir en comunidad, porque permiten regular la conducta para el bienestar colectivo. Los valores se pueden identificar a través de actitudes que son observables y por tanto medibles. Es importante mencionar que una actitud se puede asociar con diferentes valores.

**Valor: Respeto.** Es un valor que permite a los seres humanos reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades del otro y de uno mismo. Es decir, el respeto es el

reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos. Las actitudes que nos ayudan a observar si hay respeto son:

- a) Puntualidad
- b) Responsabilidad
- c) Honestidad
- d) Atención

**Tolerancia.** Es el espíritu o ánimo que un estudiante tiene por conocer opiniones, creencias, sentimientos o ideas de otros, convivir con el otro en un marco de respeto, aunque no comparta la ideología. Las actitudes que nos revelan si hay tolerancia son:

- a) Compañerismo
- b) Convivencia
- c) Pluralidad

**Solidaridad.** Es el valor por el cual el ser humano reconoce la existencia de lazos sociales con otros individuos o grupos, los cuales necesitan apoyo y por tanto al haber solidaridad los estudiantes, comparten, cooperan, colaboran, respetan o participan de algo. Las actitudes que podemos observar son:

- a) Sentido de grupo
- b) Cooperación-colaboración
- c) Compartir
- d) Participar

### 3.3 MÉTODOS DE APRENDIZAJE

En el diagnóstico que se hizo a los alumnos del grupo 135-235 del CCH se observó que en la secundaria los alumnos siguen un modelo heteroestructurante, por ello, se planea la continuación del modelo a través del trabajo individual y en donde la interacción del profesor-estudiante sea la total atención al docente. Para ello, organiza el salón como se muestra en la Figura 3.1.

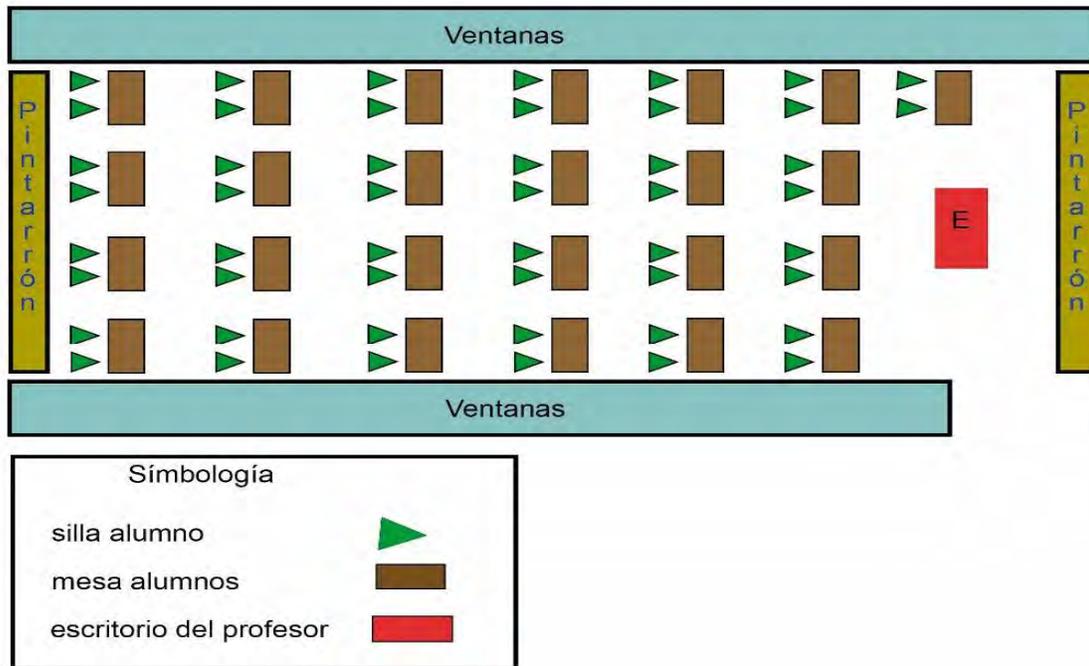


Figura 3.1 Forma de acomodar el mobiliario en un modelo Heteroestructurante (Ordaz Arredondo 2015, con base en Not,1987)

Para favorecer las interacciones entre profesor y estudiantes se deben realizar plenarias. Esta forma de organización facilita la transición de un modelo heteroestructurante a uno interestructurante. Por ello, se propone cambiar el mobiliario como lo indica la Figura 3.2.

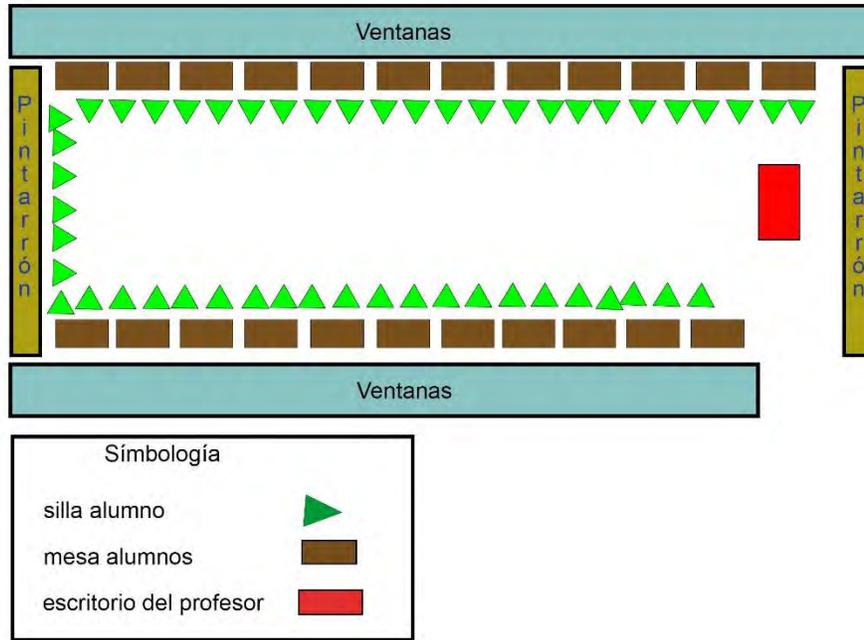


Figura 3.2 Forma de acomodar el mobiliario en plenaria Modelo Interestructurante (Ordaz Arredondo 2015, con base en Not,1987)

Al colocar el mobiliario de esta forma, cada integrante se vuelve una célula que puede enlazarse a otra. (Figura 3.3)

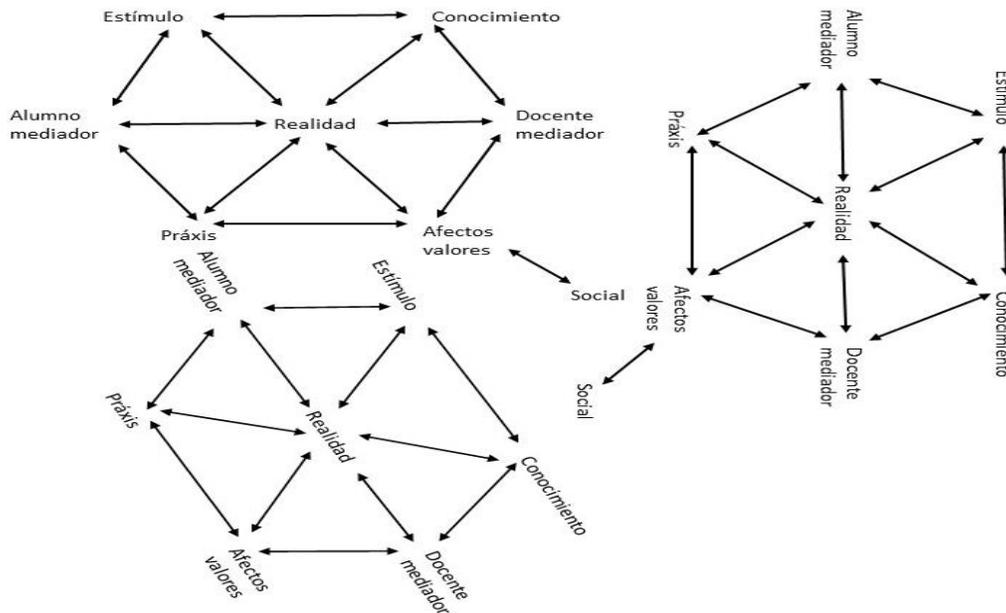


Figura 3.3 Interacciones de los estudiantes en un modelo Interestructurante (Ordaz Arredondo 2015, con base en Not,1987)

El trabajo en equipos heterogéneos y homogéneos se representa en la Figura 3.4.

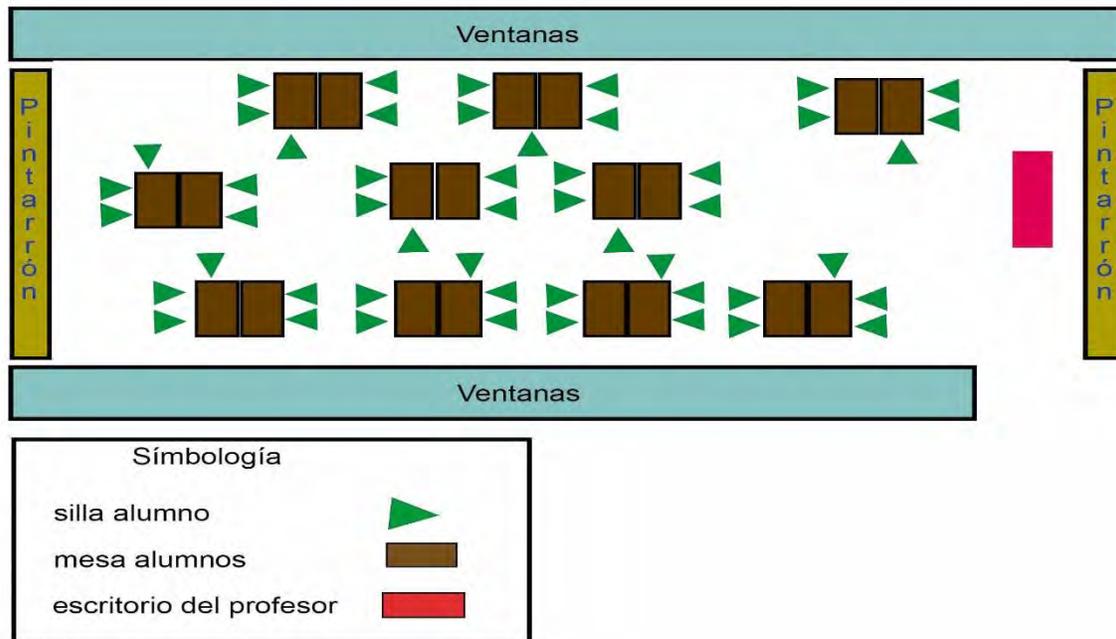


Figura 3.4 Forma de acomodar el mobiliario para el trabajo en equipos homogéneos y heterogéneos en un Modelo Interestructurante y Autoestructurante (Ordaz Arredondo 2015, con base en Not,1987)

El trabajo en equipos se realiza con el modelo interestructurante que se plantea en el esquema (Figura 3.5) que facilita la interacción entre los alumnos y el docente, pues como se puede observar cada hexágono representa a un estudiante al relacionarse con un compañero.

Zarzar Charur (2000, pág., 15) señala:

Después de tomar un curso sobre Vygotsky, muchos profesores afirman que ellos son constructivistas, aunque sigan dando sus clases de la misma manera que antes [...] Hay profesores que continúan estableciendo una relación autoritaria y vertical con sus alumnos, que siguen utilizando la exposición como principal herramienta (si no es que única) del proceso de enseñanza -aprendizaje...

Al planificar y tomar en cuenta los modelos pedagógicos el profesor concibe las formas de interacción en el aula, es decir, la manera en cómo los estudiantes entrarán en contacto con la información que se le presenta.

En la propuesta que se presenta, el profesor en ocasiones expondrá y los estudiantes tendrán oportunidad de desarrollar dos habilidades: poner atención y tomar apuntes, pero no son las únicas. Por ello, la idea es que el estudiante discuta temas desde su propia experiencia, se acerque a lecturas y aplique las técnicas en ambiente cooperativo-colaborativo para que entre en contacto con la información, cuestione y asuma una postura.

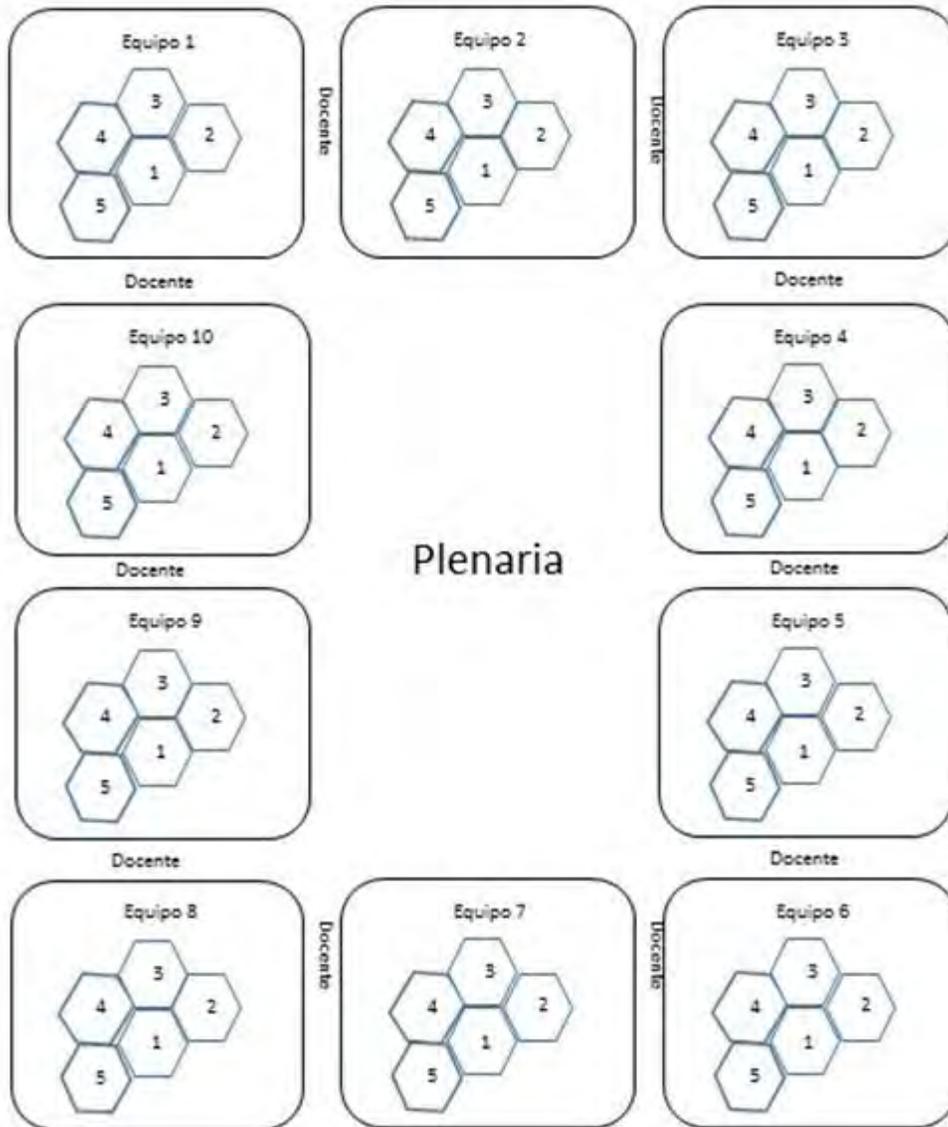


Figura 3.5 Forma de acomodar el mobiliario para plenarios en equipos en un modelo Interestructurante y Autoestructurante. (Ordaz Arredondo 2015, con base en Not,1987)

El trabajo que se desarrollará transitará del modelo heteroestructurante, al interestructurante a partir del trabajo cooperativo-colaborativo. Para lograr lo anterior se elaboró una tabla de especificaciones (Anexo 2) que ayudó a sistematizar conceptos para construir una carta descriptiva.

El lector podrá observar que las primeras seis sesiones tienen el objetivo de que los estudiantes aprendan a trabajar de manera cooperativa-colaborativa, para después abordar con la interacción y el ambiente que se conformó los contenidos del programa

La estrategia se aplicó en el semestre 2017-2 en el CCH Vallejo en el grupo 235, con un horario de 7:00 am a 9:00 am, martes, miércoles y jueves en el Edificio E salón 3. El número de alumnos que se atendió fue 50.

### 3.4 PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA

Como se pudo observar en el capítulo segundo la mayoría de los profesores que dan clase en la EMS son profesionistas o especialistas en una disciplina que reproducen lo que aprendieron en clase: un modelo jerárquico, autoritario de enseñanza en el que realizan una *exposición magistral* o una cátedra de los conocimientos que poseen. En la mayoría de los casos, los docentes prefieren la cátedra al trabajo en equipos, porque existe un mayor control sobre el grupo. También se hace, porque la mayoría de los docentes no conoce otra forma de trabajo y no existen cursos u orientación que tengan como objetivo enseñar o aprender a trabajar en equipo.

En el programa Indicativo del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental no existe una unidad que promueva el aprendizaje en equipo o en grupos cooperativos-colaborativos. Por tanto, el objetivo que se plantea es el siguiente:

**Objetivo:** El estudiante aprenderá a trabajar en ambiente cooperativo-colaborativo, poniendo en práctica habilidades para comunicar, autonomía, trabajo cooperativo, trabajo colaborativo, de pensamiento crítico, con los valores de respeto, tolerancia y solidaridad.

Este objetivo es parte de un proceso. En el que se presentarán conflictos, avances, retrocesos y se contempla que se realice en seis sesiones.

### **3.4.1 Cartas Descriptivas**

El lector observará, que las cartas descriptivas inician con un número que indica la página y el numeral del que proviene en la tabla de especificaciones. Tiene el objetivo de la unidad que plantea el programa y el objetivo que busca implementar el docente en cada sesión. También se observará que, en las primeras sesiones, existen varias actividades en poco tiempo. Se pensaron de esa manera, porque la intención es que los estudiantes perciban cambios constantes y puedan hacerse conscientes de los tiempos, con el fin de que, en las sesiones de contenido, ellos puedan hacerse cargo de supervisar el tiempo. Cada actividad, tiene el modelo pedagógico que se trabajó y se podrá apreciar que hay un tránsito del modelo heteroestructurante al interestructurante y en ocasiones a uno autoestructurante. A continuación, se presentan las cartas descriptivas que se elaboraron a partir de la tabla de especificaciones que se puede consultar en el Anexo 2.

### 3.4.1.1 Sesión 1

MATERIA: TLRIID II				
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 1</b>	
		SESIONES ELABORADAS 15		
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión:</b> Interactuar con los compañeros a través de presentación y negociación de reglas de convivencia				
<b>Capacidades:</b> Hablar Escuchar Ver	<b>Habilidades:</b> Comunicar, Escritura, Autonomía. Al elegir de <i>motu proprio</i> a un compañero  Trabajo Cooperativo: Al seguir las indicaciones y estructura del profesor  Trabajo Colaborativo: Al elegir de <i>motu proprio</i> a un compañero se colabora.	<b>Actividad 1:</b>	2.5 minutos por cada presentación. Tiempo total: 5 minutos	<b>Número de Actividades 5</b>
		<b>Actividad 2:</b>	Dos minutos para presentar al compañero. Tiempo total. 10 minutos	
		<b>Actividad 3:</b>	Dos minutos con 30 segundos para presentar al primer equipo.	

			Tiempo total. 20 minutos	
		<b>Actividad 4:</b>	30 minutos en plenaria (Tiempo Negociable)	
		<b>Actividad 5</b>	50 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ 2 horas	
<b>1.4.1 CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1</b> (2.5 minutos por cada presentación. Tiempo total: 5 minutos)		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>
No existe	No existe	1. El profesor da bienvenida, se presenta y escribe en el pizarrón, objetivo de la sesión, nombre, fecha, materia y clase N° 1: <i>Presentación</i> . 2. Pide a estudiantes que elijan un compañero/a. Se tienen que presentar mutuamente, diciendo lo que consideren más importantes de sí mismos para tratar de conocerse mejor. 3. Supervisa el tiempo para la actividad		1. Elige pareja 2. Se presenta con el compañero/a 3. Escucha con atención

		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Autoestructurante/Parejas heterogéneas
		<b>Actividad 2</b> (dos minutos para presentar al compañero. Tiempo total 10 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. Escribe en el pizarrón: <i>cada pareja deberá elegir una pareja más</i> y presentarse. La regla es: <i>nadie se presenta a sí mismo.</i> 2. Reitera que los estudiantes deben presentar a los tres integrantes del equipo la información más importante de la pareja que eligió en la primera actividad. 3. Supervisa tiempo de la actividad 4. Observa el desarrollo de la actividad	1. Elige otra pareja para conformar equipos de cuatro personas 2. Presenta a la pareja inicial ante los integrantes del equipo. 3. Escucha con atención
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Autoestructurante/ Colaborativo/ cuarteto heterogéneas

		<b>Actividad 3</b> Dos minutos con 30 segundos para presentar al primer equipo. Tiempo total. 20 minutos	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide a los equipos de cuatro personas elegir a otro equipo y presentarse. La regla es: <i>nadie se presenta a sí mismo.</i></p> <p>2. Reitera que los estudiantes deben presentar a los siete integrantes del equipo la información más importante del compañero que presentan.</p> <p>3. Supervisa tiempo de la actividad</p> <p>4. Observa el desarrollo y presentaciones</p>	<p>1. Elige cuatro compañeros para integrar equipo de ocho personas</p> <p>2. Presenta a compañeros ante integrantes del nuevo equipo</p> <p>3. Escucha con atención</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Autoestructurante/ Colaborativo/ Equipo de 8 heterogéneas
		<b>Actividad 4</b> (30 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. Organiza plenaria para que cada equipo se	1. Presentan a los compañeros

		<p>presente. La regla es que nadie se presenta a sí mismo.</p> <p>2. Pregunta a los estudiantes de manera aleatoria ¿qué esperan del profesor? ¿qué esperan de los compañeros?, ¿cómo se sienten ante la actividad que se realizó? ¿cuáles son sus sentimientos? ¿cuáles son sus deseos?</p> <p>3. Supervisa tiempo.</p>	<p>2. Escuchan presentaciones</p> <p>3. Reflexiona y responde preguntas.</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Autoestructurante/ Colaborativo/ Equipo de 8 heterogéneas
		<b>Actividad 5 (50 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Forma nuevos equipos (cuatro integrantes)</p> <p>2. Explica función de un coordinador de equipo, un supervisor de tiempo, un secretario y un vocero.</p> <p>3. Pide que cada equipo discuta: la impresión que se tiene del grupo, expectativas,</p>	<p>1. Forma nuevos equipos (cuatro integrantes)</p> <p>2. Designan a un coordinador, un supervisor de tiempo, un secretario y un vocero.</p> <p>3. Discuten una propuesta de reglas de convivencia</p> <p>4. Escuchan</p>

		<p>proponer reglas de convivencia: hora de entrada, salida, asistencias, uso del teléfono celular, limpieza del salón, posibilidad de comer, permanencia en las sesiones (salidas al baño).</p> <p>4. Expone que los voceros se convierten en representantes de equipos, por ello son los únicos que pueden levantarse de su asiento para negociar con otros voceros una propuesta de reglas de convivencia. Sin embargo, no pueden tomar decisiones y cualquier acuerdo lo deben consultar con el equipo al que representan.</p> <p>5. Negocia con los estudiantes reglas de convivencia</p>	<p>5. Reflexionan 6. Deciden</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Autoestructurante/ Colaborativo/ cuarteto heterogéneo
<b>Valores:</b> Respeto, Tolerancia, Solidaridad			
<b>Producto:</b> Reglas de convivencia			

<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2), 0 Sellos (Instrumento 3).
<b>Cierre de clase:</b> El profesor guía la conclusión al preguntar a los alumnos ¿cómo se sienten después del ejercicio de negociar reglas? ¿conocer a otros? y ¿qué fue lo primero que hicieron para interactuar? El profesor negocia: el estudiante que no cumpla un acuerdo no podrá ingresar al salón o será retirado
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> De manera individual, cada alumno deberá llevar a la siguiente sesión una bufanda, una ficha de trabajo blanca, marcadores de colores y un seguro
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador

### 3.4.1.2. Sesión 2

MATERIA: TLRIID II				
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 2</b>	
		SESIONES ELABORADAS 15		
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión:</b> Identificar conceptos mínimos para trabajar en equipo reflexión y apropiación de los mismos.				
<b>Capacidades:</b> Hablar, Escuchar, Ver, Reflexiona	<b>Habilidades:</b> Comunicar, Escritura, Para la crítica Autonomía Trabajo Cooperativo y Trabajo Colaborativo.	<b>Actividad 1:</b>	5 minutos	<b>Número de Actividades 8</b>
		<b>Actividad 2:</b>	5 minutos	
		<b>Actividad 3:</b>	10 minutos	
		<b>Actividad 4:</b>	Cada estudiante tendrá 10 minutos para asumir el rol de guía. Tiempo Total: 20 minutos	
		<b>Actividad 5</b>	20 minutos	
		<b>Actividad 6</b>	5 minutos	
		<b>Actividad 7</b>	15 minutos	
		<b>Cierre</b>	20 minutos	

		<b>Tiempo total</b>	120 minutos	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1 (5 minutos)</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>
No existe	No existe	<p>1. Supervisa que se cumpla el acuerdo de puntualidad de la sesión anterior (En caso de que no se cumpla el acuerdo será inflexible y no permitirá el ingreso, pero no se pueden retirar. Ingresarán en la plenaria)</p> <p>2. Pide colocar las bancas conforme al (cuadro 1.8, pág.,43)</p> <p>3. El profesor da bienvenida y escribe en el pintarrón: <i>objetivo de la sesión, fecha, materia, clase N° 2: Título_____</i> y</p> <p><b>Actividad 1:</b></p> <p>a) De manera individual escribir en las fichas de trabajo y con marcadores de colores: nombre, apodo o manera en que se desea que los compañeros se refieran a uno mismo.</p>		<p>1. Se presenta puntual a la sesión</p> <p>2. Presenta la tarea</p> <p>3. Escribe y se coloca el gafete</p>

		<p>b) Colocarse el gafete en un lugar visible con el seguro.</p> <p>4. Supervisa que se haya cumplido con la tarea o agenda. (Retirá a los estudiantes que no hayan cumplido)</p> <p>5. Pedirá que a partir de ese momento el gafete se porte cada una de las sesiones.</p> <p>6. Asigna sello si cumplen en tiempo y forma (Sello1)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Heteroestructurante (no aplica tipo de equipo)
		<b>Actividad 2</b> (5 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Escribe en el pintarrón: De manera individual y en completo silencio responder en el cuaderno.</p> <p>a) ¿Qué diferencias he observado entre el CCH y la secundaria?</p> <p>b) ¿Qué se necesita para trabajar en equipo?</p>	<p>1. Escribe en el cuaderno</p> <p>2. Responde cuestionario</p>

		<p>c) ¿Cómo soy cuándo trabajo en equipo?</p> <p>d) ¿Cómo me siento al trabajar en equipo?</p> <p>e) ¿Cómo se siente el otro al trabajar en equipo?</p> <p>2. Supervisa el tiempo de la actividad.</p> <p>3. Entrega rúbrica para escritura (Instrumento 5)</p> <p>4. Pone sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 2)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Heteroestructurante (no aplica tipo de equipo)
		<b>Actividad 3</b> (10 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide a los alumnos elegir una pareja para complementar y discutir respuestas.</p> <p>2. Pone sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma. (Sello 3)</p>	<p>1. Dialogan con pareja sobre preguntas.</p> <p>2. Completan cuestionario.</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>

		No aplican	Colaborativo-cooperativo: Parejas heterogéneas forma de colocación del mobiliario (cuadro 3.1 pág.,92)
		<b>Actividad 4</b> (10 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide absoluto silencio y da la siguiente instrucción de manera verbal: “En cada una de las parejas, un integrante asumirá el rol de guía, el otro deberá vendarse los ojos con la bufanda de la tarea. El alumno guía deberá salir del salón con su compañero y llevarlo por toda la escuela. Luego de 10 minutos habrá cambio de roles y se tendrán 10 minutos para que el alumno que sirvió de guía al principio ahora camine con los ojos vendados. El alumno guía, también se hará responsable del tiempo”</p> <p>2. Asigna sello en el cuaderno si llegan a tiempo. (sello 4)</p>	<p>1. Designa un guía 2. Recorren la escuela en parejas 3. Cambian de roles</p>

		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		Guía, Supervisor de tiempo	Interestructurante Colaborativo-cooperativo: Parejas heterogéneas
		<b>Actividad 5</b> (20 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide a los estudiantes elegir dos parejas más para conformar un equipo de seis integrantes.</p> <p>2. Escribe en el pintarrón discutir las siguientes preguntas: ¿Qué sensación sintieron al no ver nada? ¿Cómo hicieron para vencer el miedo? ¿Al confiar en su pareja cómo fue el avance o caminar? ¿Si no existió confianza explicar por qué y cómo avanzaron? ¿Cuál es el objetivo de la actividad? ¿Cómo se puede relacionar las preguntas de la actividad 5 y la actividad 2?</p> <p>3. Explica función de los roles</p> <p>a) <b>Coordinador.</b> Se encargará de moderar las participaciones de</p>	<p>1. Elige compañeros para integrar equipo</p> <p>2. Discute preguntas</p> <p>3. Relata experiencia</p> <p>4. Asume postura</p>

		<p>los integrantes del equipo. Si hay una polémica fuerte, se encargará de mediar para que en la discusión exista respeto y pluralidad de ideas.</p> <p>b) <b>Secretario.</b> Es responsable de escribir las principales ideas, realizar organizadores gráficos de la discusión o los acuerdos a los que llegue el equipo.</p> <p>c) <b>Supervisor de producto.</b> Se encarga de revisar que el producto que presentan no tenga faltas de ortografía, contenga fecha, grupo, se encuentre limpio, tenga buena presentación, el título se encuentre destacado y que los nombres de los integrantes del equipo cumplan con el siguiente formato: Apellido paterno, materno, nombres,</p>	
--	--	---	--

		<p>d) <b>Supervisor de tiempo.</b> Se encarga de avisar al equipo el tiempo que tienen para realizar la actividad. Es el único facultado para levantarse, platicar con otros supervisores de tiempo para que juntos negocien más tiempo con el profesor.</p> <p>e) <b>Vocero.</b> Es el encargado de hacer un resumen de lo que su equipo discutió ante el grupo.</p> <p>f) <b>Supervisor de limpieza.</b> Se encarga de verificar que, al terminar la sesión, el salón quede ordenado y limpio</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		El profesor designa: coordinador, secretario, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza, supervisor de producto	Interestructurante Cooperativo-colaborativo heterogéneo (cuadro 3.4, pág.,94)
<b>Actividad 6</b> (5 minutos)			

		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide a los estudiantes que escriban una composición de dos párrafos mínimo y máximo tres en donde relacionen todas las preguntas de la sesión y las respectivas respuestas.</p> <p>Todos los integrantes del equipo deben tener escrito lo mismo en el cuaderno y entregar un producto al profesor, de tal manera que, si hay seis integrantes, deben tener 7 productos por equipo.</p>	<p>1. Escriben composición en el cuaderno</p> <p>2. Revisan producto que entregarán al profesor</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		<p>coordinador, secretario, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza, supervisor de producto</p>	<p>Cooperativo-colaborativo heterogéneo (cuadro 3.4, pág.,94)</p>
		<b>Actividad 7 (15 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. El tiempo que se asignó para la actividad seis será insuficiente. Al culminar el</p>	<p>1. Escriben composición en el cuaderno</p>

		<p>tiempo, el profesor se negará a calificar la actividad. Esto provocará frustración y desconcierto en los alumnos; algunos, no dirán nada, otros expresaran molestia con otros compañeros y unos más reclamaran. Esto lo aprovecha el docente para explicar que a lo largo del semestre habrá actividades que no podrán terminar en el tiempo establecido y deben negociar con el profesor la manera será:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Designar un representante por equipo</li> <li>2) El representante podrá ponerse de pie para platicar con representantes de los otros equipos una propuesta de negociación que llevarán al profesor.</li> <li>3) Negociar con el docente.</li> <li>4) Si un equipo se niega a pedir más tiempo, porque terminó la actividad, la negociación queda cancelada.</li> <li>5) El docente aprovecha la oportunidad para señalar que</li> </ol>	<p>2. Revisan producto que entregarán al profesor</p>
--	--	--	---

		<p>los permisos al baño o salidas será solicitados a los integrantes del equipo con el que se trabaja.</p> <p>6) El profesor otorga 15 minutos más para la redacción de la composición. Sin embargo, no asigna el sello correspondiente.</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		<p>Coordinador, secretario, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza, supervisor de producto</p>	<p>Interestructurante / Cooperativo-colaborativo heterogéneo (cuadro 3.5, pág.95)</p>
		<b>Cierre de Sesión (20 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. En el tiempo que resta de la sesión, el profesor expondrá en plenaria los lineamientos para trabajar en equipo, habla sobre los roles, la confianza.</p> <p>2. Pide a los alumnos que llegaron tarde ingresar a la sesión y se les hablará de la importancia de cumplir acuerdos y respetar a los</p>	<p>1. Escuchan</p> <p>2. Reflexiona sobre el trabajo en equipo</p> <p>3. Participan</p>

		<p>demás a través de la puntualidad.</p> <p>3. Solicita la participación de los estudiantes o pide recuperar conceptos vertidos en los equipos para enriquecer la sesión.</p> <p>4. Pide un voluntario para titular la sesión.</p>	
<b>Valores:</b> Respeto, Tolerancia, Solidaridad			
<b>Producto:</b> Composición sobre trabajo en equipo			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1); Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo (instrumento 2), 4 Sellos, (Instrumento 3), Rúbrica de escritura (Instrumento 5).			
<b>Cierre de clase:</b> Plenaria			
<b>Agenda para próxima sesión:</b> No aplica			
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador			

### 3.4.1.3 Sesión 3

MATERIA: TLRIID II							
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12		<b>SESIÓN 3</b>			
		SESIONES ELABORADAS 15					
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.							
<b>Objetivo de la sesión:</b> Construir los conceptos de libertad y autonomía desde la experiencia de los propios estudiantes.							
<b>Capacidades:</b> Hablar Escuchar, Ver, Reflexiona		<b>Habilidades:</b> Comunicar, Escritura, Para la crítica Autonomía. Trabajo Cooperativo: Al seguir las indicaciones y estructura del profesor Trabajo Colaborativo.		<b>Actividad 1:</b>	15 minutos	<b>4 Actividades</b>	
				<b>Actividad 2:</b>	30 minutos		
				<b>Actividad 3:</b>	30 minutos		
				<b>Actividad 4</b>	45 minutos		
				<b>Tiempo total</b>	120 minutos		
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>				<b>Actividad 1 (15 minutos)</b>			
<b>Aprendizajes</b>		<b>Temáticas</b>		<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>	

<p>No existe</p>	<p>No existe</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor supervisa puntualidad.</li> <li>2. Da la bienvenida. Pide a estudiantes utilizar gafetes elaborados en la sesión anterior. En el pizarrón escribe: Objetivo de la sesión, <i>fecha, materia y clase N°3</i> con el título <i>Diálogo y trabajo</i>.</li> <li>3. Explicará que dialogar con una persona que tiene las mismas ideas es fácil, pero qué ocurre cuando alguien no comparte ideas o experiencias.</li> <li>4. Pide a estudiantes elegir una pareja, de preferencia alguien con quien no se ha trabajado y escribe las instrucciones de la actividad.</li> </ol> <p>Los alumnos deben:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Leer atentamente</li> <li>b) Reflexionar sobre lo que se lee</li> <li>c) Actuar</li> <li>d) 15 minutos para “hacer lo que se me da la regalada gana”</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eligen pareja</li> <li>2. Lee atentamente la instrucción en el pintarrón</li> <li>3. Reflexiona</li> <li>4. Discute con el compañero</li> <li>5. Acuerda acción</li> <li>6. Realiza acción</li> <li>7. Presenta producto o acción que realizó</li> </ol>
------------------	------------------	--	--

		<p>5. El grupo se sentirá desconcertado y puede que al principio no diga nada, todos se mirarán y algunos preguntarán.</p> <p>6. El profesor no explica nada; señala al pizarrón y responderá que el tiempo de la actividad inicio, que es necesario ponerse de acuerdo.</p> <p>7. Asigna sello en el cuaderno si los alumnos presentan o argumentan producto. (Sello 1)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Autoestructurante: Parejas heterogéneas
		<b>Actividad 2 (30 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide a estudiantes elegir otra pareja para formar equipo de cuatro personas.</p> <p>2. Solicita que dialoguen sobre lo que hizo cada pareja.</p> <p>3. Pide a los equipos elegir el mejor producto y presentarlo en plenaria.</p>	<p>1. Eligen pareja</p> <p>2. Discuten pertinencia para presentar producto</p> <p>3. Establecen criterios para presentar producto</p> <p>4. Escriben en el cuaderno criterios que utilizaron</p> <p>5. Presentan producto en plenaria</p>

		<p>4. Pide a los equipos anotar en su cuaderno, cuáles fueron los criterios que establecieron para la elegir el producto.</p> <p>5. Sello en el cuaderno si entregan criterios escritos. (Sello 2)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		Un coordinador, un supervisor de tiempo, un secretario, vocero	Interestructurante Colaborativo-cooperativo. Heterogéneo (cuadro 1.11. pág., 45)
		<b>Actividad 3 (30 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Escribe en el pizarrón las siguientes preguntas</p> <p>a) Desde tu experiencia que significa la palabra libertad y ¿cómo la ejerces?</p> <p>b) ¿Cómo te sentiste cuándo se les dio libertad de hacer algo?</p> <p>c) ¿Cuándo trabajaron en pareja alguno de los integrantes se impuso al otro?</p>	<p>1 Anotan preguntas en el cuaderno</p> <p>2 Discuten</p> <p>3 Reflexionan</p> <p>4 Asumen postura</p> <p>5 Escriben</p>

		<p>d) ¿Fueron creativos en el producto que realizaron?</p> <p>e) Realizar una composición sobre lo que han aprendido en las tres sesiones que llevan de clase.</p> <p>1 Pide a los equipos resolver cuestionamientos.</p> <p>2 Asigna sello en el cuaderno. (Sello 3)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		Un coordinador, un secretario, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de producto, supervisor de limpieza	Interestructurante: Cooperativo. Heterogéneo
		<b>Actividad 4 (45 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide acomodar bancas en plenaria por equipos (cuadro 1.12, pág., 47)</p> <p>2. Solicita a voceros presentar conclusiones.</p>	<p>1. Participan voceros</p> <p>2 Se abre participación general</p> <p>3 Participan en la reflexión</p> <p>4 Comparten experiencia del trabajo en la sesión</p>

		<p>3. De acuerdo a la propia observación del profesor detecta y destaca puntos que considere importantes en la sesión.</p> <p>4. Realizará reflexión sobre el trabajo en equipo, libertad, responsabilidad y asumir consecuencias.</p> <p>5. Puntualizará sobre la frustración que siente un equipo o una persona cuando no le dan las cosas hechas, las dificultades que se presentan para reunir diversas ideas y en general de cómo somos reproductores de lo conocido.</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Interestructurante plenaria (cuadro 1.12, pág., 47)
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> El que determinen los equipos. Cuestionario			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2); 3 Sellos (Instrumento 3).			

<b>Cierre de clase:</b> Plenaria
<b>Agenda para próxima sesión:</b> No aplica
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador

#### 3.4.1.4. Sesión 4

MATERIA: TLRIID II					
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 4</b>		
		SESIONES ELABORADAS 15			
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.					
<b>Objetivo de la sesión:</b> Reflexionar sobre el trabajo en equipo y asumir una postura crítica al respecto.					
<b>Capacidades:</b> hablar escuchar ver	<b>Habilidades:</b> Comunicar escritura autonomía trabajo Cooperativo, trabajo Colaborativo	<b>Actividad 1:</b>	<b>10 minutos</b>	<b>Número de Actividades 4</b>	
		<b>Actividad 2:</b>	<b>25 minutos</b>		
		<b>Actividad 3:</b>	<b>20 minutos</b>		
		<b>Actividad 4:</b>	<b>65 minutos</b>		

		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ 2 horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1 (10 minutos)</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>
No existe	No existe	1. Supervisa puntualidad. 2. Da la bienvenida. Pide a los asistentes utilizar los gafetes con nombres. 3. En el pintarrón escribe objetivo de la sesión, fecha, materia y clase N°4 con el título <i>Decidir por consenso</i> . 4. Expone que en general se piensa que tomar decisiones por votación es lo más democrático; pero en realidad cuando en un grupo numeroso, por ejemplo, uno de siete personas, cuatro votan “sí” y tres votan “no”, los que perdieron sienten inconformidad por no haber sido escuchados lo cual puede promover un ambiente incómodo y puede explicar que los derrotados no asuman la decisión. Por		1. Escucha explicación 2. Atiende indicaciones 3. Lee texto 4. Responde

		<p>ello, pide a los alumnos que, en la siguiente actividad, los participantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formulen ideas claras</li> <li>2. Argumenten ideas</li> <li>3. Escuchen a los otros</li> <li>4. Analicen</li> <li>5. Comprendan</li> <li>6. Comparen</li> <li>7. Reconozcan fallas</li> </ol> <p>5. Pedirá que los estudiantes coloquen las bancas (cuadro 1.8, pág., 43). El trabajo será individual.</p> <p>6. Reparte el texto <i>Perdido en la luna</i> (Anexo 3 Chehaybar, pág., 1982); solicita leer detenidamente las instrucciones para que respondan sobre la columna que dice “decisión individual”.</p> <p>7. Asigna sello si terminan en tiempo y forma. (Sello 1)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Heteroestructurante/ individual

		<b>Actividad 2 (25 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Organiza equipos de cuatro personas cuadro 1.11 (pág. 46)</p> <p>2. Nombra un coordinador y pide que después de argumentar las respuestas se tome una determinación por consenso.</p> <p>3. La determinación en equipo se anotará en la columna reservada para tal fin.</p> <p>4. El profesor hará hincapié en que no borren lo que habían puesto en la columna individual.</p> <p>5. Explicará que los consensos no se obtienen con facilidad y, por lo tanto, no todas las decisiones podrán tener la aprobación de todos.</p> <p>6. Pedirá que en lo individual traten de convencer al otro de las razones para decidir.</p> <p>6. Supervisa trabajo de los equipos.</p> <p>7. Asigna sello (Sello 2)</p>	<p>1 Conformar equipos</p> <p>2 Argumentar Ideas</p> <p>3 Escucha ideas de los otros</p> <p>4 Intenta convencer a los compañeros a través de razones</p> <p>5 Deciden</p> <p>6 Supervisan tiempo</p>

		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		Coordinador, supervisor de tiempo	Interestructurante. Equipos cooperativos: heterogéneos
		<b>Actividad 3</b> (20 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. El profesor dará a los alumnos la clave de las respuestas según la NASA 2. Fundamenta la jerarquización de la NASA. 3. Pide a estudiantes realizar operación aritmética para obtener la diferencia; y sumar para obtener el total de puntaje. 4. El profesor apuntará totales de los equipos en el pizarrón y pedirá a cada integrante anotar su diferencia individual.	1. Copian claves de la NASA 2. Realizan operaciones aritméticas 3. Anotan puntaje individual
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		Coordinador, supervisor de tiempo	Interestructurante/ Cooperativo/ Equipo de 8 heterogéneas
		<b>Actividad 4</b> (65 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>

		<p>1. Pide acomodar bancas conforme al cuadro 1.9 (pág., 44)</p> <p>2. En lo que resta del tiempo de clase y cuándo todo se encuentre anotado en el pizarrón iniciará la plenaria bajo las siguientes preguntas rectoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué conclusión se puede obtener del ejercicio?</li> <li>b) ¿Sus decisiones fueron tomadas por consenso?</li> <li>c) ¿Se escucharon?</li> <li>d) ¿Argumentaron?</li> <li>e) ¿Cuál es la importancia de reflexionar y argumentar?</li> </ul> <p>3. Asigna sello si participan en plenaria (Sello 3)</p>	<p>1. Escuchan</p> <p>2. Reflexionan</p> <p>3. Asumen postura</p> <p>4. Argumentan</p> <p>5. Participan</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Interestructurante. Plenaria
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Hoja de la Nasa, discusión			

<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2), 3 Sellos (Instrumento 3).
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> No aplica
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador, Anexo 3

### 3.4.1.5 Sesión 5

MATERIA: TLRIID II					
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 5</b>		
		SESIONES ELABORADAS 15			
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.					
<b>Objetivo de la sesión:</b> 1. Reflexionar sobre la capacidad de ver, escuchar y memorizar para desarrollar la habilidad de atención. 2. Identificar la importancia de la biblioteca en el trabajo cotidiano de la escuela.					
<b>Capacidades:</b> Hablar escuchar, ver reflexionar	<b>Habilidades:</b> Comunicar escritura para la crítica autonomía trabajo Cooperativo, trabajo Colaborativo	<b>Actividad 1:</b>	5 minutos	<b>Número de Actividades 7</b>	
		<b>Actividad 2:</b>	20 minutos		
		<b>Actividad 3:</b>	10 minutos		
		<b>Actividad 4</b>	10 minutos		

		<b>Actividad 5</b>	20 minutos	
		<b>Actividad 6</b>	10 minutos	
		<b>Actividad 7 y Cierre</b>	30 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1 (5 minutos)</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>	
No existe	No existe	<p>1. Supervisa puntualidad.</p> <p>2. Da bienvenida; escribe en el pizarrón objetivo de la sesión, fecha y número con el título <i>La biblioteca</i> y las fuentes de información.</p> <p>3. Pide a los estudiantes colocar las bancas conforme al cuadro 1.8 (pág.,92); pide atención absoluta, que no haya nada en las bancas y que no escriban.</p> <p>4. Presenta en <i>Power Point</i> (Anexo 4) la exposición: <i>La biblioteca</i>.</p>	<p>1. Escucha con atención</p> <p>2. Observa</p> <p>3 Reflexiona</p> <p>4 Memoriza</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>	
		No aplican	Heteroestructurante (no aplica tipo de equipo, cuadro 1.8, pág.,43)	
		<b>Actividad 2 (20 minutos)</b>		

		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. Pide a los estudiantes realizar de manera individual apunte de la exposición, según recuerden. 2. Pone sello en el cuaderno si se termina en tiempo y forma (Sello 1)	1 Realiza apunte de exposición
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Heteroestructurante (no aplica tipo de equipo, cuadro 1.8, pág.,43)
		<b>Actividad 3</b> (10 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. El profesor pide a los estudiantes organizarse en equipos de cinco integrantes y entre todos complementar el apunte. 2. Pide acomodar bancas conforme al cuadro 1.11 (pág.,46) 3. Supervisa trabajo en equipo. 4. Sello en el cuaderno si realiza apunte (Sello 2)	1. Organiza equipos 2. Designa roles 3 Discute el apunte 4 Escribe 5 Entrega apunte (individual y en equipo)
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>

		Coordinador, secretario, supervisor de tiempo, supervisor de producto, vocero	Interestructurante- Colaborativo/ homogéneo
		<b>Actividad 4</b> (10 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. Organizar nuevos equipos de 5 integrantes y para volver a complementar el apunte. 2. Designa roles 3. Supervisa el trabajo de los equipos 4. Sello en el cuaderno si realiza apunte (Sello 3)	1. Conformar nuevos equipos 2. Discute apunte del equipo anterior 3. Escribe y completa nuevo apunte
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		Coordinador, secretario, supervisor de tiempo, supervisor de producto, vocero	Interestructurante- Cooperativo/heterogéneo
		<b>Actividad 5</b> (20 minutos)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. El profesor hace un resumen de la exposición y pide a los alumnos complementar o corregir los elementos que hagan falta	1. Toman apunte 2. Escuchan 3. Observan

		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Heteroestructurante/no hay equipo
		<b>Actividad 6 (10 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. El profesor pide a los alumnos acudan de manera individual a la biblioteca para que busquen cinco libros de su preferencia, y en el cuaderno solicita apuntar la referencia con las características que se expusieron. (APA) 2. Pide que los alumnos localicen los libros de manera física en los estantes.	1. Acuden a la biblioteca 2. Registran referencias 3. Localizan libros
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Interestructurante/ no aplica
		<b>Actividad 7</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor entrega lista de cotejo para revisión de referencias. (Anexo 5)</li> <li>2. Pide auto revisión de referencias</li> <li>3. Solicita que los estudiantes elijan una pareja para que revise las referencias.</li> <li>4. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 4)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisa lista de Cotejo</li> <li>2. Auto revisión de referencias</li> <li>3. Revisa referencias del compañero</li> <li>4. Escucha</li> <li>5. Comunica</li> <li>6. Participa</li> </ol>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Interestructurante/ colaborativo: parejas homogéneas
		<b>Cierre de Sesión</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En plenaria el profesor plantea la importancia de: poner atención, la biblioteca y el registro de datos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchan</li> <li>2. Reflexionan</li> <li>3. Participan</li> </ol>
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Registro de información de cinco libros con sistema APA			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1); Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2), 4 Sellos (Instrumento 3).			

<b>Cierre de clase:</b> Plenaria
<b>Agenda para próxima sesión:</b> No aplica
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador, Anexo 5

### 3.4.1.6 Sesión 6

MATERIA: TLRIID II				
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 6</b>	
		SESIONES ELABORADAS 15		
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión:</b> 1. Reflexionar sobre la importancia de la lectura en la vida cotidiana y en la vida académica. 2. Interactuar con el texto y compañeros sobre la lectura <i>Saber leer</i>				
<b>Capacidades:</b> Hablar escuchar ver reflexionar	<b>Habilidades:</b> Comunicar Lectura escritura para la crítica autonomía trabajo Cooperativo y trabajo Colaborativo	<b>Actividad 1:</b>	15 minutos negociables	<b>Número de Actividades 5</b>
		<b>Actividad 2:</b>	10 minutos negociables	
		<b>Actividad 3:</b>	20 minutos negociables	
		<b>Actividad 4:</b>	20 minutos negociables	
		<b>Cierre de clase</b>	20 minutos	

		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ 2 horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1 (15 minutos negociables)</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>	
No existe	No existe	<p>1. Supervisa puntualidad.</p> <p>2. Da la bienvenida.</p> <p>3. Escribe en el pizarrón: objetivo de la sesión, <i>fecha</i> y <i>número de sesión</i>, con el título <i>La lectura: una habilidad para aprender</i>.</p> <p>4. Pide colocar mesas y bancos como cuadro 1.8 (pág., 46) y solicita que en las mesas haya solamente un lápiz de color y entrega la lectura <i>Saber leer</i> (Anexo 6)</p> <p>5. Entrega rúbrica para comprensión lectora (Instrumento 6) y pide a los estudiantes hacer lectura individual y en silencio</p> <p>6. Solicita identificar:</p> <p>a) paratextos y paralingüísticos</p>	<p>1. Lee</p> <p>2. Identifica paratextos y paralingüísticos.</p> <p>3. Realiza hipótesis de lectura</p> <p>4. Identifica ideas principales (subraya)</p> <p>5. Esquematiza</p> <p>6. Relaciona con la vida cotidiana</p> <p>7. Recuerda literalmente frases</p> <p>8. Realiza glosario</p> <p>9. Infiere causas y consecuencias</p> <p>10. Asume una postura ante el texto</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Realizar hipótesis de lectura</li> <li>c) Identificar ideas principales (subraya)</li> <li>d) Esquematizar</li> <li>e) Relacionar con la vida cotidiana</li> <li>a) Recordar literalmente frases</li> <li>f) Realizar glosario</li> <li>g) Inferir causas y consecuencias</li> <li>h) Asumir una postura ante el texto</li> </ul> <p>7. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 1)</p>	
		<b>1.4.1 (pág.,138) Roles</b>	<b>6. (pág., 146-147) Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Heteroestructurante/individual
		<b>Actividad 2 (10 minutos negociables)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. El profesor pide que de manera individual cada estudiante elabore un cuadro sinóptico.</p> <p>2. Entrega rúbrica del cuadro sinóptico (Instrumento 4)</p>	<p>1. Organiza ideas</p> <p>2 Realiza cuadro sinóptico</p> <p>3. Revisa</p>

		3. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 2)	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Heteroestructurante/No hay equipos
		<b>Actividad 3 (20 minutos negociables)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Pide a los estudiantes organizar libremente equipos de cinco integrantes y entre todos elaborar cinco preguntas al texto y responderlas.</p> <p>2. Solicita designar: coordinador, secretario, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de producto</p> <p>3. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 3)</p>	<p>1. Organizan equipos</p> <p>2 Designa roles</p> <p>3 Plantea preguntas</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de producto	Interestructurante/ Colaborativo/ Equipo heterogéneas
		<b>Actividad 4 (20 minutos negociables)</b>	

		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. Expone ante los equipos y en <i>Power Point (Anexo 7)</i> el proceso de lectura y escritura.	1. Atienden 2 Reflexionan 3 Toman apunte
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Heteroestructurante
		<b>Cierre de Clase</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. En plenaria el profesor habla sobre la importancia de la lectura en la vida cotidiana y en la academia 2. Pide participación y experiencias de lectura. 3. Sello de manera individual si existe participación. (Sello 4)	1. Escuchan 2. Reflexionan 3. Participan
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Cuadro sinóptico			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2), 4 Sellos (Instrumento 3), Rúbrica del cuadro sinóptico (Instrumento 4), Rúbrica para evaluar la comprensión lectora (Instrumento 6)			

<b>Agenda para la próxima sesión:</b> No aplica
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador

### 3.4.2 Planeación de la estrategia con el Programa

Como se mencionó el objetivo de las seis primeras sesiones es que el estudiante aprenda a trabajar en ambiente cooperativo-colaborativo. A partir de la sesión número siete se toman los contenidos de la *Unidad II. Poema Lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis*.

El **Objetivo del programa** es que: el estudiante “comprenda poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis para la expresión oral del efecto de sentido”.

**Objetivo del docente:** Que el estudiante tenga un acercamiento con la poesía como forma de expresión de sentimientos y valores humanos.

#### 3.4.2.1 Sesión 7

1.4.1 (pág.,138) <b>MATERIA: TLRIID II</b>			
<b>Semestre II</b>	<b>Unidad II</b>	<b>SESIONES EN EL PROGRAMA: 12</b> 1.4.1 (pág.,138)	<b>SESIÓN 7</b>
		<b>SESIONES ELABORADAS 15</b>	

<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión: 1.</b> Reflexionar cuál es el papel de la literatura en la vida cotidiana de los estudiantes.				
<b>Capacidades:</b> Hablar Escuchar Ver Reflexionar	<b>Habilidades:</b> Comunicar, Lectura escritura, para la crítica, autonomía trabajo Cooperativo y trabajo Colaborativo	<b>Actividad 1:</b>	25 minutos (5 negociables) Tiempo total: 30 minutos	<b>Número de Actividades</b> <b>4</b>
		<b>Actividad 2:</b>	15 minutos no negociables	
		<b>Actividad 3:</b>	30 minutos más (10 minutos negociables) Tiempo total: 40 minutos	
		<b>Cierre de clase:</b>	35 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ 2 horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1</b> (25 minutos (5 negociables) Tiempo total: 20 minutos)		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>	
1. Lee en voz alta poemas	1. Recursos fónico-fonológicos: a) Aliteración b) Rima asonante y consonante	1. Da bienvenida, escribe en el pintarrón objetivo de la sesión, fecha y n° de sesión y pide a los alumnos que en libertad formen equipos de	1. Forma equipos 2. Designa roles 3. Interactúa.	

<p>2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.</p> <p>3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.</p> <p>4. Expresa el efecto de sentido de un poema.</p> <p>5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética.</p>	<p>c) Ritmo d) Repetición e) Eufonía f) Metro</p> <p>2. Recursos morfológico– sintácticos: a) Hipérbaton b) Elipsis c) Estribillo d) Epíteto</p> <p>3. Recursos léxico– semánticos a) Metáfora b) Comparación o símil c) Dilogía d) Prosopopeya e) Sinécdoque f) Sinestesia g) Hipérbole h) Oxímoron</p> <p>4. Recursos lógicos: a) Alegoría b) Antítesis c) Eufemismo d) Ironía</p> <p>5. Isotopía a) Yo lírico b) Imagen</p> <p>c) Pluralidad de sentidos.</p>	<p>cinco personas y designen un coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero.</p> <p>2. Entrega rúbrica de escritura (Instrumento 5).</p> <p>3. En el pizarrón escribe: “Con tu equipo y de acuerdo a tus saberes previos reflexiona y responde lo siguiente: a) ¿Qué es la literatura? b) ¿Cuántos géneros de literatura hay? c) ¿Para qué me sirve este tipo de textos en mi vida cotidiana? d) ¿Qué tipo de textos literarios nos gustan como jóvenes?”</p> <p>4. Todos los integrantes del equipo deben tener las respuestas en su cuaderno.</p> <p>5. Por equipo deben entregar un producto al profesor.</p> <p>6. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 1)</p>	<p>4. Reflexiona sobre saberes previos y responde cuestionario en el cuaderno</p> <p>5. Termina en tiempo y forma</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>

	6. Paráfrasis. a) Comentario libre Lectura oral de poesía: Volumen, Ritmo, Entonación, Velocidad	coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero	Autoestructurante/colaborativo- homogéneo.
		<b>Actividad 2</b> (10 minutos no negociables)	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. El profesor numera a los estudiantes para formar nuevos equipos de seis personas. 2. Designa roles 3. Pide a los nuevos equipos que cada integrante haga exposición sobre lo que discutió con el equipo anterior. 4. Solicita escribir en el primer apunte elementos o información nueva y marcarla con color diferente. 5. Sello en el cuaderno si termina en tiempo y forma (Sello 2)	1. Se integra al equipo asignado 2. Expone resumen de preguntas ante compañeros 3 Anotan nueva información
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero	Interestructurante/cooperativo Heterogéneo/
		<b>Actividad 3</b> (20 minutos más 10 minutos negociables Tiempo total: 30 minutos)	

		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. Entrega el texto <i>¿Qué es la literatura?</i> (Anexo 8) 2. Entrega rúbrica de comprensión lectora (Instrumento 6) 3. Numera a los alumnos para formar nuevos equipos de cinco personas) 4. Pide revisar el apunte de la sesión seis ( <i>proceso de Lectura</i> ) 5. Solicita reflexionar sobre la metodología que van a utilizar para leer el texto. (Deben escribir los pasos que siguieron en el cuaderno). 6. Sello si termina en tiempo y forma (Sello 3)	1. Integran nuevos equipos 2 Revisan apuntes 3 Reflexionan 4 Dialogan 5 Argumentan 6 Escriben
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza.	Interestructurante/cooperativo Heterogéneo/
		<b>Actividad cierre (35 minutos)</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor organiza plenaria conforme al cuadro 1.12 (pág., 47)</li> <li>2. Pide a voceros de cada equipo comparta los pasos que siguieron para realizar la lectura.</li> <li>3. Guía la discusión sobre la relación que tiene el texto en la vida cotidiana y con las preguntas que se plantearon al inicio de la sesión.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchan</li> <li>2. Argumentan</li> <li>3. Toman postura</li> <li>4. Participan</li> </ol>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican	Interestructurante/plenaria
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Cuadro sinóptico,			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2), 3 Sellos (Instrumento 3), Rúbrica de escritura (Instrumento 5), Rúbrica de comprensión lectora (Instrumento 6).			
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> No aplica			
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador			

### 3.4.2.2 Sesión 8

MATERIA: TLRIID II				
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 8</b>	
		SESIONES ELABORADAS 15		
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión: 1.</b> Conocer el concepto de Poema y poesía desde una selección teórica y confrontar el texto con la vida cotidiana de los estudiantes.				
<b>Capacidades:</b> Hablar escuchar, ver	<b>Habilidades:</b> Comunicar lectura escritura autonomía trabajo cooperativo trabajo colaborativo.	<b>Actividad 1:</b>	15 minutos (5 negociables) Tiempo Total 20 minutos	<b>Número de Actividades 3</b>
		<b>Actividad 2:</b>	20 minutos (10 negociables) tiempo total 30 minutos	
		<b>Cierre de clase:</b>	70 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ 2 horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1</b> 15 minutos (5 negociables) Tiempo Total 20 minutos		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>	

<p>1. Lee en voz alta poemas</p> <p>2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.</p> <p>3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.</p> <p>4. Expresa el efecto de sentido de un poema.</p> <p>5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética.</p>	<p>1. Recursos fónico–fonológicos:</p> <p>a) Aliteración</p> <p>b) Rima asonante y consonante</p> <p>c) Ritmo</p> <p>d) Repetición</p> <p>e) Eufonía</p> <p>f) Metro</p> <p>2. Recursos morfológico–sintácticos:</p> <p>a) Hipérbaton</p> <p>b) Elipsis</p> <p>c) Estribillo</p> <p>d) Epíteto</p> <p>3. Recursos léxico–semánticos</p> <p>a) Metáfora</p> <p>b) Comparación o símil</p> <p>c) Dilogía</p> <p>d) Prosopopeya</p> <p>e) Sinécdoque</p> <p>f) Sinestesia</p> <p>g) Hipérbole</p> <p>h) Oxímoron</p> <p>4. Recursos lógicos:</p> <p>a) Alegoría</p>	<p>1. El profesor supervisa puntualidad</p> <p>2. Da bienvenida; escribe en el pizarrón fecha y número de sesión con el título <i>La poesía como texto lírico</i>.</p> <p>3. Entrega rúbrica de comprensión lectora (Instrumento 6) pide aplicarla en el texto <i>el poema y poesía como género literario</i> (Anexo 9)</p> <p>4. Solicita a los alumnos colocar las bancas conforme al cuadro 1.8 (pág., 43)</p> <p>5 Escribe en el pintarrón:</p> <p>a) De manera individual lee el texto</p> <p>b) Aplica metodología de lectura</p> <p>c) Realiza un glosario de las palabras desconocidas</p> <p>d) Elabora un cuadro sinóptico de la lectura.</p> <p>e) Entrega rúbrica de cuadro sinóptico (Instrumento 4)</p> <p>6. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 1)</p>	<p>1. Coloca las bancas a manera de examen</p> <p>2. Lee de manera individual <i>el poema y poesía como género literario</i></p> <p>3. Realiza hipótesis de lectura</p> <p>4. Elabora glosario de palabras desconocidas</p> <p>5. Realiza un cuadro sinóptico de la lectura siguiendo los elementos de la rúbrica</p>
---	--	--	---

	b) Antítesis c) Eufemismo d) Ironía	<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Heteroestructurante/ individual no hay equipos
	5. Isotopía a) Yo lírico b) Imagen	<b>Actividad 2</b> 20 minutos (10 negociables) tiempo total 30 minutos	
	c) Pluralidad de sentidos.	<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
	6. Paráfrasis. a) Comentario libre b) Lectura oral de poesía: c) Volumen, Ritmo, Entonación, Velocidad	1. Organiza equipos de cinco integrantes. 2. Asigna roles 3. Pide que cada integrante del equipo exponga cuadro sinóptico ante compañeros 4. El equipo debe escribir una paráfrasis de la lectura que contenga los siguientes elementos: a) Título de la paráfrasis b) Fecha c) Integrantes del equipo d) Referencia e) Cada integrante deberá tener la paráfrasis en cuaderno y por equipo deberán entregar un producto al profesor. 5. Entrega rúbrica para la escritura (Instrumento 5) 6. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma. (Sello 2)	1. Expone cuadro sinóptico 2. Discute ideas para realizar paráfrasis 3. Escribe paráfrasis

		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero	Interestructurante/cooperativo heterogéneo
		<b>Actividad 3</b> 70 minutos	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Organiza plenaria conforme al cuadro 1.12 (pág., 47)</p> <p>2. Pide al vocero de cada equipo leer paráfrasis.</p> <p>3. Guía discusión sobre el papel de los poemas y la poesía en la vida cotidiana de los seres humanos.</p> <p>4. El profesor pide a los estudiantes que compartan con los compañeros de equipo un poema que recuerden. Deben explicar por qué, para qué o para quién lo memorizó.</p> <p>5. El profesor leerá los siguientes textos sin ritmo ni tono:</p> <p style="text-align: center;">I.</p>	<p>1. Escuchan a compañeros</p> <p>2. Argumentan</p> <p>3. Toman postura</p> <p>4. Participan</p>

		<p>A la rro rro niño, a la rro rro ya Duérmase mi niño, duérmase me ya Que este niño lindo que nació de noche Quiere que lo lleven a pasear en coche</p> <p>A la rro rro niño, a la rro rro ya Duérmase mi niño, duérmase me ya Que este niño lindo que nació de día Quiere que lo lleven a comer sandía</p> <p>II.</p> <p>A la rueda, rueda de San Miguel, san Miguel Todos quieren su caja de miel A lo maduro, a lo seguro Que se voltee Juanito de burro.</p> <p>III.</p> <p>Cuando cuentes cuentos, cuenta cuantos cuentos cuentas,</p>	
--	--	--	--

		<p>porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas nunca sabrás cuantos cuentos cuentas tú</p> <p>6. Guiará la discusión sobre el pragmatismo de la poesía y hará énfasis en que todos hemos tenido contacto con algún poema por lo menos una vez en la vida.</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		Voceros de cada equipo	Interestructurante/plenaria
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Cuadro sinóptico, paráfrasis			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2) 2 sellos (Instrumento 3), Rúbrica cuadro sinóptico (Instrumento 4), Rúbrica de escritura (Instrumento 5), Rúbrica de comprensión lectora (Instrumento 6)			
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> Llevar datos en el teléfono para entrar en internet la siguiente sesión, audífonos.			
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador			

### 3.4.2.3 Sesión 9

MATERIA: TLRID II				
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 9</b>	
		SESIONES ELABORADAS 15		
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión: 1.</b> Que los estudiantes identifiquen recursos fónico–fonológicos en los poemas.				
<b>Capacidades:</b> Hablar, Escuchar Ver	<b>Habilidades:</b> Comunicar, lectura escritura, Para la crítica autonomía trabajo cooperativo- colaborativo	<b>Actividad 1:</b>	20 minutos	<b>Número de Actividades 4</b>
		<b>Actividad 2:</b>	20 minutos (5 minutos negociables) Tiempo Total 25 minutos	
		<b>Actividad 3.</b>	30 minutos (5 negociables) Tiempo total 35 minutos	
		<b>Actividad cierre.</b>	40 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ 2 horas	
		<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>

<p>1. Lee en voz alta poemas</p> <p>2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.</p> <p>3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.</p> <p>4. Expresa el efecto de sentido de un poema.</p> <p>5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética.</p>	<p>1. Recursos fonológico– fonológicos:</p> <p>a) Aliteración</p> <p>b) Rima asonante y consonante</p> <p>c) Ritmo</p> <p>d) Repetición</p> <p>e) Eufonía</p> <p>f) Metro</p> <p>2. Recursos morfológico– sintácticos:</p> <p>a) Hipérbaton</p> <p>b) Elipsis</p> <p>c) Estribillo</p> <p>d) Epíteto</p> <p>3. Recursos léxico–semánticos</p> <p>a) Metáfora</p> <p>b) Comparación o símil</p> <p>c) Dilogía</p> <p>d) Prosopopeya</p> <p>e) Sinécdoque</p> <p>f) Sinestesia</p> <p>g) Hipérbole</p>	<p>1. El profesor supervisa puntualidad y tarea</p> <p>2. Da bienvenida; escribe en el pintarrón objetivo de la sesión, fecha y número de sesión con el título <i>Ritmo y musicalidad</i></p> <p>3. Pide colocar las bancas tipo examen.</p> <p>4. Explica que Paz sostiene “que casi todos nuestros poemas, sin excluir los místicos, se pueden cantar y bailar...” (p.89). Por ello, un componente indispensable de los poemas es el ritmo, que es la repetición de un sonido que se da a través de la combinación o sucesión de sílabas, acentos, pausas y notas</p> <p>5. Escribe los siguientes links en el pintarrón y pide que de manera individual y en el teléfono móvil escuche el siguiente poema de Pita Amor:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bUuWsEwevAc">https://www.youtube.com/watch?v=bUuWsEwevAc</a>  pide escuchar el poema n° 15 de Pablo Neruda  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2yxCvmY-sAE">https://www.youtube.com/watch?v=2yxCvmY-sAE</a></p> <p>6. Pide comparar el poema 15 de Neruda con la musicalización y arreglos que hizo Víctor Jara  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QlhHTGYkkHU">https://www.youtube.com/watch?v=QlhHTGYkkHU</a></p>	<p>1. Coloca las bancas de acuerdo al cuadro 1.8 (pág.43).</p> <p>2. Escucha introducción del profesor</p> <p>3. Escucha poema de Pita Amor <i>Letanía de mis defectos, Poema número 15</i> de Pablo Neruda y la canción poema 15.</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>

	h) Oxímoron	No aplica	Heteroestructurante/ No aplica
	4. Recursos lógicos:	<b>Actividad 2</b> 15 minutos (5 minutos negociables) Tiempo Total 20 minutos	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
	a) Alegoría b) Antítesis c) Eufemismo d) Ironía	1. Pide a los estudiantes organizar equipos de cinco integrantes 2. Pide que asignen roles 3. Solicita que el equipo reflexione sobre los siguientes puntos por texto: Pita amor	1. Organizan libremente equipos de cinco integrantes 2. Asignan roles 3. Discuten, reflexionan y asumen postura ante los poemas
	5. Isotopía a) Yo lírico b) Imagen  c) Pluralidad de sentidos.	a) ¿Que sintieron al escuchar el primer poema? b) ¿Cuál es el tema del poema? c) ¿Cuáles son los defectos que tienes? d) ¿Cuáles tus virtudes? e) ¿Cuál creen que sea la razón de que la autora haya escrito ese poema?	
	6. Paráfrasis. a) Comentario libre b) Lectura oral de poesía: c) Volumen, Ritmo, Entonación, Velocidad	f) Al recitar el poema ¿la autora habla rápido, lento o ambas? g) ¿La voz de la autora tiene algún tipo de sentimiento al recitar? Pablo Neruda a) ¿Qué sintieron al escuchar el poema? b) ¿Cuál es el tema del poema? c) Si tienes pareja ¿qué es lo que más te gusta de él o ella? d) ¿Cuál creen que sea la razón de que la autora haya escrito ese poema? e) ¿Cuál es la diferencia entre la declamación de Neruda y la de Pita Amor?	
		Víctor Jara	

		<p>a) ¿Te gustó la música que hizo Víctor Jara para el poema?</p> <p>b) ¿Por qué creen que el poema se pudo cantar?</p> <p>4. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (Sello 1)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza	Autoestructurante/equipos colaborativos homogéneos
		<b>Actividad 3</b> 20 minutos (5 negociables) Tiempo total 25 minutos	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Entrega el texto <i>La métrica y el poema lírico</i> (Anexo 10)</p> <p>2. Solicita que los alumnos sigan metodología de lectura</p> <p>a) Lean paratextos</p> <p>b) Realicen hipótesis de lectura</p> <p>c) Lean y realicen glosario</p> <p>d) Realicen un organizador gráfico (mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual)</p> <p>3. Sello en el mapa si terminan en tiempo y forma. (Sello 2)</p>	<p>1. Lean</p> <p>2. Aplican metodología de lectura</p> <p>a) Lean Paratextos</p> <p>b) Realicen hipótesis de lectura</p> <p>c) lean y realicen glosario</p> <p>d) Realicen un organizador gráfico (mapa mental, cuadro sinóptico, mapa conceptual)</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza	Interestructurante/equipos colaborativos homogéneos

		<b>Actividad de cierre</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. En el tiempo que resta de la sesión el profesor organiza plenaria para discutir las actividades de la clase. 2. Guía la discusión sobre la importancia de los poemas en la vida cotidiana y el ritmo que tienen, los sentimientos que manejan y la multiplicidad de significados en un poema. 3. Pide participación para recordar poemas o canciones, estrofas o rimas.	1. Escuchan 2. Reflexionan 3. Asumen postura 4. Participan
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Interestructurante/ no aplica
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Organizador gráfico			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2) 2 sellos (Instrumento 3), Rúbrica cuadro sinóptico (Instrumento 4), Rúbrica de comprensión lectora (Instrumento 6)			
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> Llevar datos en el teléfono para entrar en internet la siguiente sesión, audífonos.			
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador			

### 3.4.2.4 Sesión 10

MATERIA: TLRID II				
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 10</b>	
		SESIONES ELABORADAS 15		
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión:</b> 1. Identifica algunos elementos estructurales del poema.				
<b>Capacidades:</b> Hablar Escuchar Ver	<b>Habilidades:</b> Comunicar, escritura Autonomía Al elegir de <i>motu proprio</i> a un compañero trabajo cooperativo y trabajo colaborativo	<b>Actividad 1:</b>	20 minutos (10 negociables) Tiempo Total 30 minutos	<b>Número de Actividades 4</b>
		<b>Actividad 2:</b>	20 minutos (10 negociables) 30 minutos	
		<b>Actividad 3.</b>	30 minutos (10 negociables) Tiempo Total 40 minutos	
		<b>Actividad cierre.</b>	20 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos /dos horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1</b> 20 minutos (10 negociables) Tiempo total 30 minutos		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>			

		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
<p>1. Lee en voz alta poemas</p> <p>2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.</p> <p>3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.</p> <p>4. Expresa el efecto de sentido de un poema.</p> <p>5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética.</p>	<p>1. Recursos fónico–fonológicos:</p> <p>a) Aliteración</p> <p>b) Rima asonante y consonante</p> <p>c) Ritmo</p> <p>d) Repetición</p> <p>e) Eufonía</p> <p>f) Metro</p> <p>2. Recursos morfológico–sintácticos:</p> <p>a) Hipérbaton</p> <p>b) Elipsis</p> <p>c) Estribillo</p> <p>d) Epíteto</p> <p>3. Recursos léxico–semánticos</p> <p>a) Metáfora</p> <p>b) Comparación o símil</p> <p>c) Dilogía</p> <p>d) Prosopopeya</p> <p>e) Sinécdoque</p> <p>f) Sinestesia</p> <p>g) Hipérbole</p>	<p>1. El profesor supervisa puntualidad</p> <p>2. Da bienvenida; escribe en el pizarrón fecha y número de sesión con el título <i>La rima</i>.</p> <p>3. Entrega lectura <i>La rima</i> (Anexo 11)</p> <p>4. Pide a los alumnos colocar las bancas conforme al cuadro 1.8 (pág., 43)</p> <p>5. Escribe en el pintarrón</p> <p>Aplicar metodología de lectura</p> <p>a) Leer textos y paratextos</p> <p>b) Escribir hipótesis de lectura</p> <p>c) Realizar glosario</p> <p>d) Responde ejercicios de la lectura</p> <p>e) Realizar organizador gráfico</p> <p>6. Sello si terminan en tiempo y forma (1)</p>	<p>1. Colocan bancas conforme al cuadro 1.8 (pág.,43)</p> <p>2. Aplican metodología de lectura</p> <p>a) Leen textos y paratextos</p> <p>b) Escriben hipótesis de lectura</p> <p>c) Realizan glosario</p> <p>d) Responde ejercicios de la lectura</p> <p>e) Realiza organizador gráfico</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Heteroestructurante/ No aplica
		<b>Actividad 2</b> 20 minutos (10 negociables) 30 minutos	
		<p>1. Pide a los alumnos organizar libremente equipos de 6 integrantes</p> <p>2. Solicita asignar roles</p> <p>3. Pide comparar respuestas y textos</p> <p>4. Solicita que la discusión gire sobre la parte que se dificultó más.</p> <p>5. Pide que escriban el siguiente poema y que en equipo distingan el tipo de rima que tiene el texto.</p>	<p>1. Conformar equipo</p> <p>2. Asignar roles</p> <p>3. Compara respuestas y textos</p> <p>4. Discute problemáticas</p> <p>5. Copia poema</p> <p>6. Establece Rima</p>

	h) Oxímoron		
	4. Recursos lógicos:	Cultivo una rosa blanca	
	a) Alegoría b) Antítesis c) Eufemismo d) Ironía	Cultivo una rosa blanca en junio como enero para el amigo sincero que me da su mano franca.	
	5. Isotopía	Y para el cruel que me arranca el corazón con que vivo, cardo ni ortiga cultivo; cultivo la rosa blanca.	
	a) Yo lírico b) Imagen		
	c) Pluralidad de sentidos.		
	6. Paráfrasis.	6. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma (2)	
a) Comentario libre	<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>	
b) Lectura oral de poesía:	coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza	Autoestructurante/equipos colaborativos homogéneos	
c) Volumen, Ritmo, Entonación, Velocidad	<b>Actividad 3</b> 30 minutos (10 negociables) Tiempo Total 40 minutos		
	<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>	
	1. El profesor pide a los equipos acudir a la biblioteca 2. Pide a los equipos buscar libros de poemas 3. Pide escribir en el cuaderno un criterio de elección para seleccionar dos poemas 4. Responder los siguientes elementos a) ¿Cómo se llama el poema?	1. En equipos acuden a la biblioteca 2. Utilizan el catálogo electrónico para buscar libros de poemas 3. Discuten criterios para seleccionar dos poemas y lo escriben en el cuaderno	

		b) ¿Quién es el autor? c) ¿Cuántas estrofas tiene? e) ¿De cuántos versos se compone? f) ¿Cuál es el tema del poema? g) ¿Qué tipo de rima tiene? h) ¿Qué relación tiene el poema con tu vida cotidiana? 5. Sello en el cuaderno si termina en tiempo y forma. (Sello 3)	4. Discuten para responder cuestionario
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza	Interestructurante/equipos colaborativos homogéneos
		<b>Actividad de cierre</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		1. En plenaria, el profesor plantea la dificultad de realizar un poema con una estructura, rima, ritmo, y los elementos estructurales	1. Escuchan. 2. Reflexionan 3. Toman postura
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Interestructurante/ no aplica
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Organizador gráfico, Rima en el cuaderno			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2) 3 sellos (Instrumento 3), Rúbrica cuadro sinóptico (Instrumento 4), Rúbrica de comprensión lectora (Instrumento 6)			

**Agenda para la próxima sesión:** Investigar de manera individual que son las desviaciones del lenguaje y las siguientes figuras retóricas:

Metáfora, comparación o símil, epíteto, prosopopeya, sinécdoque, hipérbole, oxímoron

Beristáin, Helena. (2008). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa

Conseguir diccionario de símbolos o en su caso llevar datos en el teléfono.

**Recursos:** Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador, lectura Anexo 9 *la rima*

### 3.4.2.5 Sesión 11

MATERIA: TLRID II				
Semestre II	Unidad II	SESIONES EN EL PROGRAMA: 12	<b>SESIÓN 11</b>	
		SESIONES ELABORADAS 15		
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión:</b> 1. Identifican algunas figuras retóricas dentro de un poema de Pablo Neruda y construyen un nivel de significados.				
<b>Capacidades:</b> Hablar Escuchar Ver	<b>Habilidades:</b> Comunicar lectura, escritura para la crítica autonomía	<b>Actividad 1:</b>	20 minutos	<b>Número de Actividades 4</b>
		<b>Actividad 2:</b>	15 minutos	
		<b>Actividad 3:</b>	30 minutos (10 negociables) 40 minutos	

	trabajo cooperativo-colaborativo	<b>Actividad cierre.</b>	45 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/dos horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>	
<p>1. Lee en voz alta poemas</p> <p>2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.</p> <p>3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.</p> <p>4. Expresa el efecto de sentido de un poema.</p> <p>5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de</p>	<p>1. Recursos fónico-fonológicos:</p> <p>g) Aliteración</p> <p>h) Rima asonante y consonante</p> <p>i) Ritmo</p> <p>j) Repetición</p> <p>k) Eufonía</p> <p>l) Metro</p> <p>2. Recursos morfológico-sintácticos:</p> <p>a) Hipérbaton</p> <p>b) Elipsis</p> <p>c) Estribillo</p> <p>d) Epíteto</p> <p>3. Recursos léxico-semánticos</p> <p>a) Metáfora</p>	<p>1. El profesor supervisa puntualidad y tarea</p> <p>2. Da bienvenida; escribe en el pizarrón objetivo de la sesión, fecha y número de sesión con el título <i>figuras retóricas y métrica</i></p> <p>3. Pide colocar las bancas de acuerdo al cuadro 1.8 (pág., 43)</p> <p>4. Entrega Poema</p> <p>5. Pide que los estudiantes muestren la tarea para que de manera individual:</p> <p>a) Lean el poema Soneto (Anexo 12)</p> <p>b) Busquen en un diccionario las palabras cuyo significado desconozcan</p> <p>c) Encuentren dos figuras retóricas y las anotan en el cuaderno</p> <p>d) Busquen en el diccionario de símbolos las siguientes palabras: Desnudez, estrellas, iglesia, mano, manzana, oro, oscuridad, trigo</p>	<p>1. Colocan las bancas de acuerdo al cuadro 1.8 (pág.43).</p> <p>2. Leen poema</p> <p>3 Con ayuda de la tarea intentan localizar figuras retóricas y las anotan en el cuaderno</p> <p>4.Realizan glosario en el cuaderno</p> <p>5. Buscan significado de palabras en un diccionario de símbolos</p>	

su sensibilidad estética.	b) Comparación o símil c) Dilogía d) Prosopopeya e) Sinécdoque f) Sinestesia g) Hipérbole h) Oxímoron  4. Recursos lógicos:  a) Alegoría b) Antítesis c) Eufemismo d) Ironía 5. Isotopía a) Yo lírico b) Imagen  c) Pluralidad de sentidos. 6. Paráfrasis. a) Comentario libre b) Lectura oral de poesía: c) Volumen, Ritmo,	6. Sello en el cuaderno si terminan en tiempo y forma. (Sello 1)																											
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>																										
		No aplican	Heteroestructurante/ no aplican																										
		<b>Actividad 2 15 minutos</b>																											
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>																										
		1. Escribe un cuadro con las siguientes características:  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>Des</td><td>Un</td><td>da</td><td>eres</td></tr> </table>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>tan</td><td>Sin</td><td>ple</td><td>co</td></tr> </table>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>mo</td><td>una</td><td>De</td><td>tus</td></tr> </table>  <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>ma</td><td>Nos</td></tr> </table>	1	2	3	4	Des	Un	da	eres	5	6	7	8	tan	Sin	ple	co	9	10	11	12	mo	una	De	tus	13	14	ma
1	2	3	4																										
Des	Un	da	eres																										
5	6	7	8																										
tan	Sin	ple	co																										
9	10	11	12																										
mo	una	De	tus																										
13	14																												
ma	Nos																												

	Entonación, Velocidad	<p>2. Pide a los alumnos copiar los versos del Soneto XXVII. (primer cuarteto) y colocar en cada casilla una sílaba.</p> <p>3. Solicita hacer lo mismo con el segundo cuarteto y los tercetos</p> <p>4. Sello en el cuaderno si termina en tiempo y forma (Sello 1)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Heteroestructurante/No aplican
		<b>Actividad 3</b> 30 minutos (10 negociables) 40 minutos	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1 Pide a los alumnos organizar libremente equipos de seis integrantes</p> <p>2. Solicita asignar roles</p> <p>3. Pide comparar respuestas y textos</p> <p>4. Solicita que la discusión gire sobre la parte que se dificultó más</p> <p>5. Pide que copien dos comparaciones y dos metáforas y expliquen con base en qué criterios afirman que es una u otra.</p> <p>6. Discutir ¿Qué imágenes produjo el poema durante la lectura?</p> <p>7. Explicar o argumentar que significa: “Desnuda eres tan simple como una de tus manos”</p>	<p>1. Conformar equipo</p> <p>2. Asignar roles</p> <p>3. Compara respuestas y textos</p> <p>4. Discute problemáticas</p> <p>5. Acuerda y copia dos comparaciones y dos metáforas, explica criterios de elección</p> <p>6. Discute imágenes que produjo el poema durante la lectura</p> <p>7. Explica o argumentar que significa: “Desnuda eres tan simple como una de tus manos”</p> <p>“tienes líneas de luna, caminos de manzana”, “tu claridad se apaga, se viste, se deshoja”</p>

		<p>“tienes líneas de luna, caminos de manzana”, “tu claridad se apaga, se viste, se deshoja</p> <p>8. Sello en si terminan en tiempo y forma (Sello 2)</p>	
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza	Autoestructurante/equipos colaborativos homogéneos
		<b>Actividad de cierre</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. En lo que resta del tiempo el profesor explica que: la poesía se vale de las figuras retóricas (especialmente de comparación, metáfora y aliteración para crear imágenes novedosas y atraer la atención del lector.</p> <p>2. El profesor ahonda sobre las características de la comparación y de la metáfora. Explica que la aliteración es la repetición de sonidos que en conjunto crean una sensación: “Uno oye salida de la piedra, el agua clara caer sobre el cántaro”. Estos recursos poéticos contribuyen a crear el lenguaje especial de la poesía.</p> <p>3. Abre plenaria y guía la discusión sobre los significados que recrea el poeta</p>	<p>1. Escuchan.</p> <p>2 Reflexionan</p> <p>3 Toman postura</p> <p>4. Argumentan</p> <p>5. Participan</p>

		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Interestructurante/ no aplica
<b>Valores:</b> 5.1 respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> cuadro y copia de soneto			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2) 2 sellos (Instrumento 3).			
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> Investigar de manera individual que son las desviaciones del lenguaje y las siguientes figuras retóricas: Metáfora, comparación o símil, epíteto, prosopopeya, sinécdoque, hipérbole, oxímoron Beristáin, Helena. (2008). <i>Diccionario de retórica y poética</i> . México: Porrúa Conseguir diccionario de símbolos o en su caso llevar datos en el teléfono.			
<b>Recursos:</b> Pintarrón, marcadores para pintarrón, borrador.			

### 3.4.2.6 Sesión 12

<b>MATERIA: TLRIID II</b>			
<b>Semestre II</b>	<b>Unidad II</b>	<b>SESIONES EN EL PROGRAMA: 12</b>	<b>SESIÓN 12</b>
		<b>SESIONES ELABORADAS 15</b>	

<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión:</b> Reconoce elementos para hacer el comentario de un poema				
<b>Capacidades:</b> Hablar Escuchar Ver	<b>Habilidades:</b> Comunicar lectura escritura para la crítica autonomía trabajo cooperativo- colaborativo.	<b>Actividad 1:</b>	20 minutos	<b>Número de Actividades</b> <b>4</b>
		<b>Actividad 2:</b>	15 minutos	
		<b>Actividad 3.</b>	30 minutos (10 negociables) 40 minutos	
		<b>Actividad cierre.</b>	45 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ dos horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1 20 minutos</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>
1. Lee en voz alta poemas  2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.  3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.	1. Recursos fónico-fonológicos:  a) Aliteración b) Rima asonante y consonante c) Ritmo d) Repetición e) Eufonía	1. El profesor supervisa puntualidad 2. Da bienvenida; escribe en el pintarrón, objetivo de la sesión, fecha y número de sesión con el título <i>Comentario libre</i> . 3. Pide colocar las bancas conforme al cuadro 1.8 (pág.43) 4. Realiza exposición sobre comentario de un poema (Anexo 13)		1. Coloca las bancas tipo examen (cuadro 1.8., pág., 43) 2. Escuchan y atienden 3. Realizan apunte
		<b>Roles</b>		<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplican		Heteroestructurante/ no aplica

<p>4. Expresa el efecto de sentido de un poema.</p> <p>5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética.</p>	<p>f) Metro</p> <p>2. Recursos morfológico– sintácticos:</p> <p>a) Hipérbaton</p> <p>b) Elipsis</p> <p>c) Estribillo</p> <p>d) Epíteto</p> <p>3. Recursos léxico– semánticos</p> <p>a) Metáfora</p> <p>b) Comparación o símil</p> <p>c) Dilogía</p> <p>d) Prosopopeya</p> <p>e) Sinécdoque</p> <p>f) Sinestesia</p> <p>g) Hipérbole</p> <p>h) Oxímoron</p> <p>4. Recursos lógicos:</p> <p>a) Alegoría</p> <p>b) Antítesis</p> <p>c) Eufemismo</p> <p>d) Ironía</p> <p>5. Isotopía</p> <p>a) Yo lírico</p> <p>b) Imagen</p>	<b>Actividad 2 60 minutos</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. Numera a los estudiantes y organiza equipos de seis integrantes</p> <p>2. Asigna roles</p> <p>3. Presenta poemario (Anexo 14)</p> <p>4. Pide que en equipo hagan lectura en voz alta de todo el poemario y elijan un texto para comentar. (pueden salirse del salón)</p> <p>5. Entrega rúbrica para lectura en voz alta</p> <p>6. Entrega rúbrica de escritura.</p> <p>7. Sello en cuaderno si termina en tiempo y forma. (Sello 1)</p>	<p>1. Se integra a equipos</p> <p>2. Asumen roles</p> <p>3. Leen poemas en voz alta</p> <p>4. Elijen poema</p>
		<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		<p>Coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza.</p>	<p>Interestructurante/Cooperativo heterogéneo.</p>
		<b>Actividad cierre 45 minutos</b>	
		<b>Profesor</b>	<b>Alumnos</b>
		<p>1. En lo que resta de la sesión el profesor organiza plenaria y pide participación sobre la experiencia lectora de poemas.</p>	<p>1. Reflexionan</p> <p>2. Participan</p>

	c) Pluralidad de sentidos.	2. Sello en el cuaderno si hay participación.	
	6. Paráfrasis. a) Comentario libre b) Lectura oral de poesía: c) Volumen, Ritmo, Entonación, Velocidad	<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		No aplica	Interestructurante no aplica
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Lectura en equipo			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2) 2 sellos (Instrumento 3).			
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> Subir a Facebook el poema que eligió.			
<b>Recursos:</b> Laptop, proyector, pintarrón, marcadores, borrador.			

### 3.4.2.7 Sesión 13

<b>MATERIA: TLRIID II</b>			
<b>Semestre</b>	<b>Unidad</b>	<b>SESIONES EN EL PROGRAMA: 12</b>	<b>SESIÓN</b>

<b>II</b>	<b>II</b>	<b>SESIONES ELABORADAS 15</b>	<b>13</b>	
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.				
<b>Objetivo de la sesión:</b> Aplicar una metodología para realizar un comentario de un poema lírico				
<b>Capacidades:</b> Hablar escuchar ver	<b>Habilidades:</b> comunicar, lectura escritura Para la crítica autonomía trabajo cooperativo y trabajo colaborativo.	<b>Actividad 1:</b>	100 minutos	<b>Número de Actividades 2</b>
		<b>Actividad 2:</b>	20 minutos	
		<b>Tiempo total</b>	120 minutos/ dos horas	
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1 100 minutos</b>		
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>
1. Lee en voz alta poemas  2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.	1. Recursos fónico–fonológicos:  a) Aliteración b) Rima asonante y consonante c) Ritmo	1. El profesor supervisa puntualidad  2 Da bienvenida; escribe en el pintarrón objetivo de la sesión, fecha y número de sesión con el título <i>Redacción Comentario libre</i>  3. Pide que los equipos de la sesión anterior sentarse juntos.		1. Se reúnen en equipos 2 Escriben metodología de comentario. 3. Escriben comentario

<p>3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.</p> <p>4. Expresa el efecto de sentido de un poema.</p> <p>5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética.</p>	<p>d) Repetición</p> <p>e) Eufonía</p> <p>f) Metro</p>	<p>4. Los equipos escribirán metodología que seguirán en el cuaderno</p> <p>5. Redactan comentario</p> <p>6. Sello si terminan en tiempo y forma (Sello 1)</p>		
	<p>2. Recursos morfológico– sintácticos:</p> <p>a) Hipérbaton</p> <p>b) Elipsis</p> <p>c) Estribillo</p> <p>d) Epíteto</p>			
	<p>3. Recursos léxico– semánticos</p> <p>a) Metáfora</p> <p>b) Comparación o símil</p> <p>c) Dilogía</p> <p>d) Prosopopeya</p> <p>e) Sinécdoque</p> <p>f) Sinestesia</p> <p>g) Hipérbole</p> <p>h) Oxímoron</p>	<p>Coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza.</p>	<p>Interestructurante/Cooperativo heterogéneo.</p>	
		<b>Actividad 2</b> 60 minutos		
		<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>
		<p>1 En lo que resta de la sesión el profesor organiza plenaria. Los equipos presentan avance.</p> <p>2. Sello en el cuaderno si presenta comentario con corrección.</p>	<p>1. Discuten metodología</p> <p>2 Escuchan críticas</p> <p>3. Argumentan</p> <p>4. toman postura</p> <p>5. Participan</p> <p>6. Hacen correcciones</p>	
	<p>4. Recursos lógicos:</p> <p>a) Alegoría</p> <p>b) Antítesis</p> <p>c) Eufemismo</p> <p>d) Ironía</p>			
	<p>5. Isotopía</p> <p>a) Yo lírico</p> <p>b) Imagen</p>			
		<b>Roles</b>		<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
		<p>coordinador, secretario, supervisor de producto, supervisor de tiempo, vocero, supervisor de limpieza.</p>	<p>Interestructurante/Cooperativo heterogéneo.</p>	

	c) Pluralidad de sentidos.  6. Paráfrasis. a) Comentario libre b) Lectura oral de poesía: c) Volumen, Ritmo, Entonación, Velocidad		
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Lectura en equipo			
<b>Evaluación:</b> Observación directa del profesor (Instrumento 1), Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (Instrumento 2) 2 sellos (Instrumento 3).			
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> De manera individual elegir un poema para leer en voz alta. (Puede utilizar los del anexo 12) o elegir otro, llevar una pista o música en una memoria para que se pueda poner durante la lectura o después.			
<b>Recursos:</b> Laptop, proyector, pintarrón, marcadores, borrador, poemario, bocinas, memoria			

### 3.4.2.8. Sesión 14 y 15

<b>MATERIA: TLRIID II</b>
---------------------------

<b>Semestre II</b>	<b>Unidad II</b>	<b>SESIONES EN EL PROGRAMA: 12</b>	<b>SESIÓN 14 y 15</b>		
		<b>SESIONES ELABORADAS 15</b>			
<b>Objetivo de la Unidad:</b> El alumnado comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.					
<b>Objetivo de la sesión:</b> Aplicar una metodología para realizar un comentario de un poema lírico					
<b>Capacidades:</b> Hablar Escuchar Ver	<b>Habilidades:</b> comunicar, Lectura escritura, Para la crítica autonomía trabajo cooperativo y colaborativo.	<b>Actividad 1:</b>	100 minutos	<b>Número de Actividades 1</b>	
		<b>Tiempo total</b>	240 minutos/ dos horas		
<b>CONTENIDOS DEL PROGRAMA</b>		<b>Actividad 1 240 minutos</b>			
<b>Aprendizajes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Profesor</b>		<b>Alumnos</b>	
1. Lee en voz alta poemas  2. Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico.	1. Recursos fónico-fonológicos:  a) Aliteración b) Rima asonante y consonante	1. El profesor supervisa puntualidad  2 Da bienvenida; escribe en el pizarrón fecha y número de sesión con el título Lectura de poemas en voz alta. 3. Solicita que de manera voluntaria los estudiantes lean de manera individual el poema que eligieron.		1. De manera individual lee poema en voz alta. 2. Participan	

3. Reconoce la pluralidad de sentidos del poema.	c) Ritmo d) Repetición e) Eufonía f) Metro	4. Pide que después de cada poema se ponga una pista o música y explique la relación con el poema y por qué lo eligió. 5. Pide opinión o crítica de los estudiantes sobre la lectura de cada ponente.	
4. Expresa el efecto de sentido de un poema.	2. Recursos morfológico– sintácticos:	<b>Roles</b>	<b>Modelo pedagógico/Tipo de equipo</b>
5. Manifiesta su asombro ante la realidad poética, al interpretar la pluralidad de sentidos propia del género, para el desarrollo de su sensibilidad estética.	a) Hipérbaton b) Elipsis c) Estribillo d) Epíteto 3. Recursos léxico– semánticos a) Metáfora b) Comparación o símil c) Dilogía d) Prosopopeya e) Sinécdoque f) Sinestesia g) Hipérbole h) Oxímoron 4. Recursos lógicos: a) Alegoría b) Antítesis c) Eufemismo d) Ironía 5. Isotopía a) Yo lírico	No aplica	Interestructurante/ sin equipos

	b) Imagen c) Pluralidad de sentidos. 6. Paráfrasis. a) Comentario libre b) Lectura oral de poesía: c) Volumen, Ritmo, Entonación, Velocidad		
<b>Valores:</b> respeto, tolerancia, solidaridad			
<b>Producto:</b> Lectura			
<b>Evaluación:</b> Rúbrica de lectura en voz alta (Instrumento 7)			
<b>Agenda para la próxima sesión:</b> No aplica.			
<b>Recursos:</b> Laptop, proyector, pintarrón, marcadores, borrador, poemario, bocinas, memoria			

### 3.5 Instrumentos de evaluación por sesión

INSTRUMENTOS							
	1	2	3	4	5	6	7
SESIÓN	Observación Directa Del Profesor Del Trabajo En Equipo (pág.,236)	Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo (pág.,290)	Sellos (pág., 291)	Rúbrica Cuadro Sinóptico (pág., 292)	Rúbrica para la Escritura (pág., 297)	Rúbrica para la Comprensión Lectora (pág., 301)	Lectura en voz alta (pág., 305)
1	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	No	No	No
2	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	Se aplicó	No	No
3	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	No	No	No
4	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	No	No	No
5	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	No	No	No
6	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	Se aplicó	No
7	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	Se aplicó	Se aplicó	No
8	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No
9	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	Se aplicó	No
10	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	Se aplicó	No

11	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	No	No	No
12	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	No	No	No
13	Se aplicó	Se aplicó	Se aplicó	No	No	No	No
14	No	No	No	No	No	No	Se aplicó
15	No	No	No	No	No	No	Se aplicó

Como se señaló, las estrategias se elaboraron con base en la tabla de especificaciones que nos brindó los indicadores para realizar la planeación y utilizar un modelo Heteroestructurante y con la participación de los estudiantes se transitó a un modelo Interestructurante que les ayudara a desarrollar, capacidades, habilidades, valores para comprender textos literarios (poesía).

Advertid, hermano Sancho, que esta aventura y las a ésta semejantes no son aventuras de ínsulas, sino de encrucijadas; en las cuales no se gana otra cosa que sacar rota la cabeza, o una oreja menos. Tened paciencia; que aventuras se ofrecerán donde no solamente os pueda hacer gobernador, sino más adelante. (De Cervantes, 2004, X pág.)

## RESULTADOS

Cómo se señaló en los capítulos primeros y segundo los adolescentes del siglo XXI, tienen más acceso a las nuevas tecnologías que les brindan mayor información sobre diferentes aspectos de la vida. Pero los diferentes centros educativos siguen sin romper con el modelo heteroestructurante que hace que los jóvenes vean en la escuela un lugar aburrido en el cual el profesor se la pasa hablando sin parar.

Los resultados que aquí se presentan son producto de la observación de las interacciones, miden valores, actitudes, responsabilidad y contenidos.

Son siete instrumentos que se enumeran a continuación:

1. Observación directa del profesor del trabajo en equipo por integrante.
2. Rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo.
3. Sellos
4. Cuadro Sinóptico
5. Instrumento para escritura
6. Comprensión lectora
7. Lectura en voz alta

El instrumento: observación directa del profesor del trabajo en equipo por integrante se puede consultar en el (Anexo 15)

#### 4.1 Concentrado Observación Directa Del Profesor Del Trabajo En Equipo Por Integrante

#	Nombre del alumno	Llegó puntual	Se integró al equipo	Cumplió con el rol asignado	Escuchó con atención	Compartió conocimientos	Mostró interés por aprender	Mostró respeto	Mostró tolerancia	Cumplió con tarea	Limpieza	Total
1	Abarca Castillo Raúl	8	8.3	8	8	8	8	10	10	7.8	10	8.61
2	Aguilera Saldaña Frida Belén	9.7	10	10	8.	8	9.3	10	10	10	10	9.5
3	Aguilera Vieyra Maite	6.4	9.1	8	8	8	7.8	10	10	8.3	10	8.56
4	Aldana Téllez Armando David	9.9	10	10	9.3	10	10	10	9.2	10	10	9.84
5	Ávila Arias Fernando	9.5	10	10	8.4	8	9	10	9.3	8	10	9.22
6	Benítez Ochoa Jaira Josué	8	6.9	8	8.4	8	10	10	10	10	10	8.93
7	Bermúdez Puga Ángel Axel	5	5	5	5	5	5	8	8	5	7	5.8
8	Bonilla Rodríguez Diana Karen	6	6.7	8.4	8.4	6.7	6.7	8.4	8.4	8.4	8.4	7.65
9	Cabañas Juárez Valentina	10	8	8	10	6	8	10	10	10	10	9
10	Cardoso Vásquez Flor Izal	10	10	7.6	9	8.2	9	10	10	10	10	9.38
11	Castro López Citlaly Gabriela	8.6	6.6	7.6	9.1	6.6	7.9	10	10	10	10	8.64
12	Cedillo Estrada Javier Emmanuel	9.5	8.7	8	8	8	8	9	8	8	9.3	8.45
13	Cervantes Barrera Silvia Nallely	9.3	8.6	8	8	7.6	7.6	9.2	10	10	10	8.83
14	Charco Melitón Fernando	8.2	8	8	10	6	8	9.6	9.1	8.9	9.5	8.53
15	Cuevas Aguilar Xiadani	10	8	8.1	10	8	9.3	10	10	9.8	9	9.22

16	Escalante Loeza Judith Ariadna	10	9.2	7	9.2	8.3	10	10	10	9.3	8.9	9.19
17	Escalona León Brian	8.6	8	8.3	8.4	8.6	8.4	8.4	8.4	7.9	7.3	8.23
18	García Martínez Elda Sarahi	10	10	8.3	9.3	9	10	10	10	10	7.9	9.45
19	González Fonseca Brenda	9.3	10	10	10	8.3	10	8	10	8.9	10	9.45
20	González Velasco Da maris Itzel	10	8.3	8.6	8.2	6.6	8.8	8	8	9.4	7.6	8.35
21	Guerrero Reyes Alejandro	10	7.9	9.3	10	6.8	8	9	9	9	8.3	8.73
22	Gutiérrez Pérez Ana Laura	8	7.7	7.6	7.9	8	7.8	8	7.6	8.2	8.5	7.93
23	Guzmán Ramírez Dulce	10	8.7	8	10	8	9	9.3	10	8.6	9	9.06
24	Hernández González Alisson Vanessa	8.5	8	7.5	6.3	7	7.1	7.9	8	7.6	8.7	7.66
25	Hernández Ricardo	6.2	6.5	7.4	6.7	6.4	7.2	6.1	8.4	6.4	7.2	6.85
26	León García Patricia Guadalupe	7.5	7.5	8.5	8	8	7.9	7.6	9	8.6	7.7	8.03
27	Macías Suarez Kevin Jesús	4.4	3.9	4.5	4.7	3.2	3.6	4.6	5.1	3.9	5.6	4.35
28	Manzano Hernández Rosario	10	7.2	7.8	10	8.2	8	10	10	10	10	9.12
29	Martínez Gutiérrez Xóchitl Adalay	10	10	10	10	8.9	10	10	10	10	10	9.89
30	Medina García Obed Isaí	8.8	8.6	8.4	10	10	10	10	10	8.4	10	9.42
31	Medina Javier Areli Irais	3.6	3.2	3.3	3.6	3.3	3.5	3.6	3.7	3.3	6	3.71
32	Méndez Peña Marcos Josué	2.6	3.2	2.6	2.6	2.6	2.6	3	4.3	3.1	4	3.06
33	Méndez Segura Paola Janet	8	9	9.3	8	8	8	6.7	6.7	8	9.8	8.15
34	Monter López Daniela	7.6	8	8	9.5	9	9	9	9	9.2	10	8.83



## 4.2 RÚBRICA PARA AUTOEVALUAR EL TRABAJO EN EQUIPO

### INSTRUMENTO DOS

Equipo \_\_\_\_\_

Equipo 1	<b>MUCHO (10)</b>	<b>BASTANTE (8)</b>	<b>ALGO (6)</b>	<b>NADA (5)</b>
1. Existió integración de los compañeros en un trabajo común...	10	0	0	0
2. La comunicación para realizar el trabajo fue	0	8	0	0
3. La capacidad para escuchar las opiniones de los otros	10	0	0	0
4. La capacidad para aceptar y acoger las propuestas de otros compañeros, aunque sean diferentes a las mías fue	10	0	0	0
5. La confianza en los demás compañeros es	0	8	0	0
6. La toma de decisiones fue de forma consensuada en el grupo	0	8	0	0
7. Se cumplió con los objetivos propuestos	10	0	0	0
<b>Total, sumatoria</b>	<b>40</b>	<b>24</b>	0	0
<b>Total, promedio</b>	<b>5.7</b>	<b>3.4</b>		
<b>Promedio final total</b>	<b>91.</b>			

#### 4.2.1 Concentrado rúbrica para autoevaluar el trabajo en equipo

EQUIPO	SESIÓN													TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	9.3	9.7	10	9.5	10	9.5	8.5	9.7	10	9.7	10	10	10	9.76
2	8.5	10	10	9.7	10	9.5	8.5	9.7	10	9.7	10	10	10	9.82
3	9.7	9.5	10	10	8.5	9.5	8.5	9.7	10	9.7	10	10	10	9.85
4	8.5	9.5	10	9.1	8.5	9.5	9.3	9.3	10	10	10	10	10	9.82
5	10	9.5	10	9.1	8.5	9.5	10	9.3	9.7	9.7	9.7	9.7	9.5	9.94
6	8.1	9.5	10	10	8.5	10	9.7	10	10	9.7	8.5	9.3	10	9.95
7	—	10	10	10	9.3	9.3	10	10	10	10	10	10	10	9.88
8	—	9.5	9.1	8.5	10	10	9.7	9.3	10	9.1	10	10	10	9.6
9	—	10	—	—	8.5	—	9.1	—	—	—	—	—	—	9.2
10	—	9	—	—	10	—	10	—	—	—	—	—	—	9.6
11	-	9.1	-	-	—	-	—	—	—	—	—	—	—	9.1
12	-	8.5	-	-	—	-	—	—	—	—	—	—	—	8.5
<b>TOTAL</b>														

Las celdas que no tienen registro, se debe a que en esas sesiones no se formaron equipos debido a que en ocasiones los equipos requerían de mayor o menor número de integrantes.

#### 4.3 SELLOS INSTRUMENTO TRES

NÚMERO DE SELLOS POR SESIÓN													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	TOTAL
0	4	3	3	4	4	3	2	2	3	2	2	2	34

#### 4.4 RÚBRICA PARA CUADRO SINÓPTICO INSTRUMENTO CUATRO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Sobresaliente 10	Adecuado 8	Regular 6	Deficiente 5
<b>Presentación</b>	1. Presenta un título en la parte superior de la hoja, con una tipografía que sobresale al resto del texto.  10	1. Presenta un título en la parte superior que no sobresale.	1. Presenta título en cualquier parte del texto y sin resaltar.	1. No presenta Título.
	2. Contienen Fecha de elaboración en un lugar visible con tres elementos: día, mes, año.  10	2. Contiene fecha de elaboración en cualquier lugar con dos elementos: día, mes	2. Contiene fecha con un elemento: día	2. No presenta fecha
<b>Ideas Generales</b>	3. Presenta el tema y parte de lo general a lo particular.  10	3. Parte de una idea general, pero no particulariza.	3. Presenta varias ideas, sin orden.	3. No presenta una idea general.
	4. Contiene ideas secundarias que se desprenden de la lectura. (Estas pueden ser más de una y no mayor a cuatro palabras, para que sea conciso)  10	4. Contiene ideas secundarias que se desprenden de la lectura en enunciados largos.	4. Incluye ideas secundarias con enunciados medianos.	4. No incluye ejemplos.

	5. Representa las ideas o conceptos a través de llaves o corchetes.	5. Representa las ideas o conceptos, pero no incluye llaves o corchetes.  8	5. Representa las ideas o conceptos, sin orden.	No hay representación de ideas.
	6. El cuadro contiene: concisión, limpieza, orden.	6. Falta alguno de los siguientes elementos: concisión, limpieza, orden.	6. Contienen uno sólo de los siguientes elementos: concisión, limpieza, orden.  6	6. No tiene concisión, ni orden ni limpieza.
	7. No contienen faltas de ortografía.	7. Presenta hasta tres errores ortográficos.	7. Presenta más de cuatro a seis errores ortográficos.	7. Contiene más de siete errores ortográficos.  5
<b>Total, sumatoria</b>	40/7	8/7	6/7	5/7
<b>Total, promedio</b>	5.71	1.14	.85	.71
<b>Promedio final total</b>	<b>8.41</b>			

**4.4.1 Concentrado Rúbrica Cuadro Sinóptico**

#	NOMBRE DEL ALUMNO	SESIÓN 6	SESIÓN 8	SESIÓN 9	SESIÓN 10	TOTAL
1	Abarca Castillo Raúl	10	9.8	9.9	9.9	9.9
2	Aguilera Saldaña Frida Belén	10	10	9	9.8	9.7
3	Aguilera Vieyra Maite	8	8	8	8	8
4	Aldana Téllez Armando David	10	10	10	10	10
5	Ávila Arias Fernando	8	8	8	8	8
6	Benítez Ochoa Jair Josué	8	8	8	8	8
7	Bermúdez Puga Ángel Axel	5	5	5	3	5
8	Bonilla Rodríguez Diana Karen	9	9.1	9.3	9.5	9.2
9	Cabañas Juárez Valentina	6	6	6	6	6
10	Cardoso Vásquez Flor Itzel	9.3	9.7	9	10	9.5
11	Castro López Citlaly Gabriela	9.2	9.2	8.2	7	8.4
12	Cedillo Estrada Javier Emmanuel	9.2	8.2	9	10	9.1
13	Cervantes Barrera Silvia Nallely	8	8	8	8	8
14	Charco Melitón Fernando	8	8	8	8	8
15	Cuevas Aguilar Xiadani	8	8	8	8	8
16	Escalante Loeza Judith Ariadna	9.1	10	10	10	9.7
17	Escalona León Brian	7	7.5	6.5	7.4	7.1

18	García Martínez Elda Sarahi	9.5	10	10	10	9.8
19	González Fonseca Brenda	10	9.1	10	10	9.1
20	González Velasco Damaris Itzel	8	8	8	8	8
21	Guerrero Reyes Alejandro	10	9.7	10	10	9.6
22	Gutiérrez Pérez Ana Laura	8.3	8.5	9	9.4	8.8
23	Guzmán Ramírez Dulce	8	8	8	8	8
24	Hernández González Alisson Vanessa	9	10	10	9.4	9.6
25	Hernández Hernández Ricardo	0	0	0	0	0
26	León García Patricia Guadalupe	9.2	8.3	8.5	9.1	8.7
27	Macías Suarez Kevin Jesús	4	4.	5	7	5
28	Manzano Hernández Rosario	10	8.2	9	9.2	9.1
29	Martínez Gutiérrez Xóchitl Adalay	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5
30	Medina García Obed Isaí	8.8	7	9	10	8.7
31	Medina Javier Areli Irais	7	7	0	0	3.5
32	Méndez Peña Marcos Josué	3	7	2	8	5
33	Méndez Segura Paola Janet	9.3	7.3	9.5	7.5	8.4
34	Monter López Daniela	9	7	9	7.4	8.1
35	Morales Soberanes Jessica Eila	9	9	9	9	9

36	Moreno Hernández Diego	10	10	10	8.8	9.7
37	Nateras Esquivel Katherine	9.5	9.5	9.5	9.5	9.5
38	Nuñez Lujan Daniela	9	9	9.4	9	9.1
39	Pérez Espinosa Manuel	8.2	8.3	9	9.4	8.7
40	Quevedo Arrieta Alejandra	6	10	8	8	8
41	Ramírez Martínez Jesús Adrián	8	8	8	8	8
42	Reyes Vicencio Antoni Giovanni	5	5	7	7	6
43	Rodríguez García Gabriela Natividad	0	6	9	9	6
44	Rojas Flores Lizeth	10	10	10	10	10
45	Sánchez Ayala Diego Armando	8	8	7.6	8	7.9
46	Sánchez Tapia Yesenia Lizeth	10	10	10	10	10
47	Sánchez Trujillo Elizabeth Fernanda	7	7	7	7.4	7.1
48	Tapia Juárez Elizabeth Ilian	3.5	4	7	5.5	5
49	Villanueva Corona Miguel Ángel	9.4	9	9	9	9.1
50	Zenteno Cecilio Rocío Abigail	6	6	6	6	6
<b>Promedio</b>		<b>7.86</b>	<b>7.99</b>	<b>8</b>	<b>8.1</b>	<b>7.98</b>
<b>Promedio Total</b>						<b>7.99</b>

## 4.5 RÚBRICA PARA ESCRITURA INSTRUMENTO CINCO

Nombre:					
#	Rubro	Destacado 10	Regular 8	Suficiente 6	Insuficiente 5
1	Identifica el tema con un título	10			
2	Planifica escritura con organizador gráfico		8		
3	Realiza Borrador			6	
4	Contiene fecha				
5	Redacta en párrafos con 3 o 4 oraciones				5
6	El texto presenta lógica	10			
7	Respeto normas ortográficas			6	
	<b>Total, sumatoria</b>	20	16	6	5
	<b>Total, promedio</b>	2.8	2.2	.85	.7
	<b>Promedio final total</b>	<b>6.55</b>			

### 4.5.1 Concentrado rúbrica para escritura

#	NOMBRE DEL ALUMNO	SESIÓN 2	SESIÓN 7	SESIÓN 8	TOTAL
1	Abarca Castillo Raúl	7	9	7.1	7.7
2	Aguilera Saldaña Frida Belén	5	9	10	8
3	Aguilera Vieyra Mayte	8	8	8	8
4	Aldana Téllez Armando David	8	8	8	8
5	Ávila Arias Fernando	10	8.5	10	9.5
6	Benítez Ochoa Jair Josué	7	7	7	7
7	Bermúdez Puga Ángel Axel	6	6	6	6
8	Bonilla Rodríguez Diana Karen	8	8	8	8
9	Cabañas Juárez Valentina	9	9	9	9
10	Cardoso Vásquez Flor Itzel	9.7	10	10	9.9

11	Castro López Citlaly Gabriela	6.1	10	10	8.7
12	Cedillo Estrada Javier Emmanuel	10	8.5	10	9.5
13	Cervantes Barrera Silvia Nallely	5	10	8.7	7.9
14	Charco Melitón Fernando	9	9	9	9
15	Cuevas Aguilar Xiadani	7	10	10	9
16	Escalante Loeza Judith Ariadna	9	9	9	9
17	Escalona León Brian	8	8	8	8
18	García Martínez Elda Sarahi	8.5	10	10	9.5
19	González Fonseca Brenda	7.5	6.2	10	7.9
20	González Velasco Damaris Itzel	6.4	10	10	8.8
21	Guerrero Reyes Alejandro	9	9	9	9
22	Gutiérrez Pérez Ana Laura	9	9	9	9
23	Guzmán Ramírez Dulce	9	9	6.3	8.1
24	Hernández González Alisson Vanessa	8	8	8	8
25	Hernández Hernández Ricardo	7	6	7.4	6.8
26	León García Patricia Guadalupe	8.5	8.5	7.3	8.1
27	Macías Suarez Kevin Jesús	0	9	6	5
28	Manzano Hernández Rosario	6.1	10	10	8.7
29	Martínez Gutiérrez Xóchitl Adalay	10	9.4	10	9.8
30	Medina García Obed Isaí	7.1	8.5	7.5	7.7
31	Medina Javier Areli Irais	0	5	10	5
32	Méndez Peña Marcos Josué	5	5	5	5
33	Méndez Segura Paola Janet	7	6	9.5	7.5
34	Monter López Daniela	7	7	7	7
35	Morales Soberanes Jessica Eila	9.5	9.5	9.5	9.5
36	Moreno Hernández Diego	9	9	9	9

37	Nateras Esquivel Katherine	10	9.1	10	9.7
38	Nuñez Lujan Daniela	9.5	9.5	9.5	9.5
39	Pérez Espinosa Manuel	9	9	9	9
40	Quevedo Arrieta Alejandra	9	9	9	9
41	Ramírez Martínez Jesús Adrián	9.5	7.1	8.4	8.2
42	Reyes Vicencio Antoni Giovanni	5	8	8.3	7.1
43	Rodríguez García Gabriela Natividad	0	10	5	5
44	Rojas Flores Lizeth	8	8	8	8
45	Sánchez Ayala Diego Armando	9	9	9	9
46	Sánchez Tapia Yesenia Lizeth	10	10	10	10
47	Sánchez Trujillo Elizabeth Fernanda	6	6	6	6
48	Tapia Juárez Elizabeth Ilian	5	5	5	5
49	Villanueva Corona Miguel Ángel	8.5	8.5	9.1	8.7
50	Zenteno Cecilio Roció Abigail	9	9	9	9
<b>Promedio</b>		<b>7.45</b>	<b>8.36</b>	<b>8.47</b>	<b>8.09</b>
<b>Promedio Total</b>					<b>8.10</b>

## 4.6 RÚBRICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA INSTRUMENTO SEIS

#	Rubro	Destacado 10	Regular 8	Suficiente 6	Insuficiente 5
1	Identifica paratextos y paralingüísticos	10			
2	Realiza hipótesis de lectura	10			
3	Identifica ideas principales (subraya)	10			
4	Esquematiza			6	
5	Relaciona con la vida cotidiana	10			
6	Recuerda literalmente frases		8		
7	Infiere causas y consecuencias		8		
8	Comprende de manera textual	10			
9	Comprende de manera inferencial		8		
10	Asume una postura ante el texto		8		
	<b>Total, sumatoria</b>	40	32	6	
	<b>Total, promedio</b>	4	3.2	.6	
	<b>Promedio final total</b>	<b>7.8</b>			

### 4.6.1 Concentrado Rúbrica para la Comprensión Lectora

#	NOMBRE DEL ALUMNO	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	SESIÓN 9	SESIÓN 10	TOTAL
1	Abarca Castillo Raúl	9.5	9.5	9	8	6.5	8.5
2	Aguilera Saldaña Frida Belén	9.5	10	10	10	10	9.9

3	Aguilera Vieyra Mayte	5	10	10	10	10	8
4	Aldana Téllez Armando David	10	10	10	7	8	9
5	Ávila Arias Fernando	8	8	8	8	8	8
6	Benítez Ochoa Jair Josué	10	10	10	10	10	10
7	Bermúdez Puga Ángel Axel	7	7	7	7	7	7
8	Bonilla Rodríguez Diana Karen	8.5	7	10	10	10	9.1
9	Cabañas Juárez Valentina	9	9	9	9	9	9
10	Cardoso Vásquez Flor Itzel	8.5	7	10	10	10	9.1
11	Castro López Citlaly Gabriela	10	10	10	9	10	9.8
12	Cedillo Estrada Javier Emmanuel	9	9	9	9	9	9
13	Cervantes Barrera Silvia Nallely	9	9	9	9	9	9
14	Charco Melitón Fernando	9	9	9	9	9	9
15	Cuevas Aguilar Xiadani	9	9	9	9	9	9
16	Escalante Loeza Judith Ariadna	10	10	10	10	10	10
17	Escalona León Brian	8	8	8	7.5	7	7.7
18	García Martínez Elda Sarahi	10	10	10	10	10	10
19	González Fonseca Brenda	10	10	10	10	10	10

20	González Velasco Damaris Itzel	10	10	10	10	10	10
21	Guerrero Reyes Alejandro	10	10	10	10	10	10
22	Gutiérrez Pérez Ana Laura	8	8	8	8	8	8
23	Guzmán Ramírez Dulce	5	7	6.5	8	9	7.1
24	Hernández González Alisson Vanessa	7	7	8.5	9	9	8.1
25	Hernández Hernández Ricardo	8	8	8	8	8	8
26	León García Patricia Guadalupe	8.5	9	9	9	10	9.1
27	Macías Suarez Kevin Jesús	7	7	7	7	7	7
28	Manzano Hernández Rosario	7.5	8.7	8.9	8.2	8.2	8.3
29	Martínez Gutiérrez Xóchitl Adalay	10	10	10	10	10	10
30	Medina García Obed Isaí	8	8	8	8	8	8
31	Medina Javier Areli Irais	5	5	5	2.5	5	4.5
32	Méndez Peña Marcos Josué	5	5	5	5	5	5
33	Méndez Segura Paola Janet	6	6	6	6	6.5	6.1
34	Monter López Daniela	9.5	9	9	9	9	9.1
35	Morales Soberanes Jessica Eila	8	8	8	8	8	8

36	Moreno Hernández Diego	10	10	10	10	10	10
37	Nateras Esquivel Katherine	10	10	10	10	10	10
38	Nuñez Lujan Daniela	10	10	10	10	10	10
39	Pérez Espinosa Manuel	9	9	9	9	9	9
40	Quevedo Arrieta Alejandra	7	7	7	7.5	10	7.7
41	Ramírez Martínez Jesús Adrián	6	9	9	9	9	8.4
42	Reyes Vicencio Antoni Giovanni	6.5	8	8	10	10	8.5
43	Rodríguez García Gabriela Natividad	0	0	10	10	10	6
44	Rojas Flores Lizeth	10	10	10	10	10	10
45	Sánchez Ayala Diego Armando	8	8	8	8	8.5	8.1
46	Sánchez Tapia Yesenia Lizeth	10	10	10	10	10	10
47	Sánchez Trujillo Elizabeth Fernanda	9	9	9	9	9	9
48	Tapia Juárez Elizabeth Ilian	7	7	7	7	7	7
49	Villanueva Corona Miguel Ángel	9	9	9	9	9	9
50	Zenteno Cecilio Roció Abigail	9	9	9	9	9	9
<b>Promedio</b>		<b>8.2</b>	<b>8.4</b>	<b>8.7</b>	<b>8.6</b>	<b>8.8</b>	<b>8.54</b>
<b>Promedio Total</b>							<b>8.58</b>

## 4.7 RÚBRICA INDIVIDUAL PARA EVALUAR LECTURA EN VOZ ALTA INSTRUMENTO SIETE

Alumno:	Excelente 10	Bien 9	Regular 8	Mal 5
<u>Volumen</u>	10			
<u>Articulación</u>		9		
<u>Fluidez</u>			8	
<u>Ritmo</u>		9		
<b>Total, sumatoria</b>	10	18	8	
<b>Total, promedio</b>	2.5	4.5	2	
<b>Promedio final total</b>	<b>9</b>			

### 4.7.1 Concentrado lectura en voz alta Instrumento 7

#	NOMBRE DEL ALUMNO	TOTAL
1	Abarca Castillo Raúl	9
2	Aguilera Saldaña Frida Belén	10
3	Aguilera Vieyra Mayte	8
4	Aldana Téllez Armando David	10
5	Ávila Arias Fernando	9
6	Benítez Ochoa Jair Josué	8
7	Bermúdez Puga Ángel Axel	8
8	Bonilla Rodríguez Diana Karen	10
9	Cabañas Juárez Valentina	8
10	Cardoso Vásquez Flor Itzel	8
11	Castro López Citlaly Gabriela	6

12	Cedillo Estrada Javier Emmanuel	10
13	Cervantes Barrera Silvia Nallely	7
14	Charco Melitón Fernando	6
15	Cuevas Aguilar Xiadani	10
16	Escalante Loeza Judith Ariadna	10
17	Escalona León Brian	10
18	García Martínez Elda Sarahi	10
19	González Fonseca Brenda	9
20	González Velasco Damaris Itzel	9
21	Guerrero Reyes Alejandro	10
22	Gutiérrez Pérez Ana Laura	8
23	Guzmán Ramírez Dulce	8.7
24	Hernández González Alisson Vanessa	8.9
25	Hernández Hernández Ricardo	8
26	León García Patricia Guadalupe	9
27	Macías Suarez Kevin Jesús	6
28	Manzano Hernández Rosario	9
29	Martínez Gutiérrez Xóchitl Adalay	10
30	Medina García Obed Isaí	8
31	Medina Javier Areli Irais	5
32	Méndez Peña Marcos Josué	6
33	Méndez Segura Paola Janet	9
34	Monter López Daniela	10
35	Morales Soberanes Jessica Eila	8
36	Moreno Hernández Diego	10
37	Nateras Esquivel Katherine	10

38	Nuñez Lujan Daniela	10
39	Pérez Espinosa Manuel	6
40	Quevedo Arrieta Alejandra	8
41	Ramírez Martínez Jesús Adrián	8
42	Reyes Vicencio Antoni Giovanni	9
43	Rodríguez García Gabriela Natividad	9
44	Rojas Flores Lizeth	10
45	Sánchez Ayala Diego Armando	7
46	Sánchez Tapia Yesenia Lizeth	10
47	Sánchez Trujillo Elizabeth Fernanda	10
48	Tapia Juárez Elizabeth Ilian	10
49	Villanueva Corona Miguel Ángel	10
50	Zenteno Cecilio Roció Abigail	7
<b>Promedio total</b>		<b>8.65</b>

#### 4.8 CONCENTRADO FINAL

#	Nombre del alumno	Observación del profesor	Autoevaluación equipo	Sellos	Cuadro Sinóptico	Instrumento para escritura	Comprensión lectora	Lectura en voz alta	Total
1	Abarca Castillo Raúl	8.61	8.5	8.1	9.9	7.7	8.5	9	8.62
2	Aguilera Saldaña Frida Belén	9.5	9.76	9.5	9.7	8	9.9	10	9.48
3	Aguilera Vieyra Mayte	8.56	8.5	8	8	8	8	8	8.15

4	Aldana Téllez Armando David	9.84	9.82	9.9	10	8	9	10	9.51
5	Ávila Arias Fernando	9.22	9.82	8.9	8	9.5	8	9	8.92
6	Benítez Ochoa Jair Josué	8.93	9.95	9	8	7	10	8	8.70
7	Bermúdez Puga Ángel Axel	5.8	0	5	5	6	7	8	5.26
8	Bonilla Rodríguez Diana Karen	7.65	8.5	8.9	9.2	8	9.1	10	8.76
9	Cabañas Juárez Valentina	9	9.95	8	6	9	9	8	8.42
10	Cardoso Vásquez Flor Itzel	9.38	9.82	10	9.5	9.9	9.1	8	9.39
11	Castro López Citlaly Gabriela	8.64	8.5	9.1	8.4	8.7	9.8	6	8.45
12	Cedillo Estrada Javier Emmanuel	8.45	8.5	8.5	9.1	9.5	9	10	9.01
13	Cervantes Barrera Silvia Nallely	8.83	9.1	8.9	8	7.9	9	7	8.39
14	Charco Melitón Fernando	8.53	9.1	10	8	9	9	6	8.52
15	Cuevas Aguilar Xiadani	9.22	8.5	10	8	9	9	10	9.10
16	Escalante Loeza Judith Ariadna	9.19	9.82	10	9.7	9	10	10	9.67
17	Escalona León Brian	8.23	9.88	10	7.1	8	7.7	10	8.70
18	García Martínez Elda Sarahi	9.45	9.76	8	9.8	9.5	10	10	9.50
19	González Fonseca Brenda	9.45	9.76	9.1	9.1	7.9	10	9	9.19
20	González Velasco Damaris Itzel	8.35	9.	9.1	8	8.8	10	9	8.89

21	Guerrero Reyes Alejandro	8.73	9.2	9	9.6	9	10	10	9.36
22	Gutiérrez Pérez Ana Laura	7.93	9.2	8.5	8.8	9	8	8	8.49
23	Guzmán Ramírez Dulce	9.06	9.82	7	8	8.1	7.1	8.7	8.25
24	Hernández González Alisson Vanessa	7.66	8.5	6.7	9.6	8	8.1	8.9	8.21
25	Hernández Hernández Ricardo	6.85	9.88	6.1	0	6.8	8	8	6.52
26	León García Patricia Guadalupe	8.03	9.95	9.8	8.7	8.1	9.1	9	8.95
27	Macías Suarez Kevin Jesús	4.35	0	5	5	5	7	6	4.62
28	Manzano Hernández Rosario	9.12	9.85	8.6	9.1	8.7	8.3	9	8.95
29	Martínez Gutiérrez Xóchitl Adalay	9.89	9.85	9.8	9.5	9.8	10	10	9.83
30	Medina García Obed Isaí	9.42	9.1	8.1	8.7	7.7	8	8	8.43
31	Medina Javier Areli Irais	3.71	0	7	3.5	5	4.5	5	4.10
32	Méndez Peña Marcos Josué	3.06	0	5	5	5	5	6	4.15
33	Méndez Segura Paola Janet	8.15	9.95	8.1	8.4	7.5	6.1	9	8.17
34	Monter López Daniela	8.83	9.82	8	8.1	7	9.1	10	8.69
35	Morales Soberanes Jessica Eila	9.95	9.88	6	9	9.5	8	8	8.62
36	Moreno Hernández Diego	9.47	9.76	9.5	9.7	9	10	10	9.63
37	Nateras Esquivel Katherine	9.13	9.76	8.9	9.5	9.7	10	10	9.57

38	Nuñez Lujan Daniela	9.77	9.88	9.5	9.1	9.5	10	10	9.68
39	Pérez Espinosa Manuel	9.09	9.82	10	8.7	9	9	6	8.80
40	Quevedo Arrieta Alejandra	9.12	9.76	10	8	9	7.7	8	8.80
41	Ramírez Martínez Jesús Adrián	8.83	9.88	9	8	8.2	8.4	8	8.62
42	Reyes Vicencio Antoni Giovanni	8.35	9.88	8	6	7.1	8.5	9	8.12
43	Rodríguez García Gabriela Natividad	4.19	0	5	6	5	6	9	5.03
44	Rojas Flores Lizeth	9.87	9.88	10	10	8	10	10	9.68
45	Sánchez Ayala Diego Armando	7.79	9.2	9	7.9	9	8.1	7	8.28
46	Sánchez Tapia Yesenia Lizeth	9.66	9.2	10	10	10	10	10	9.94
47	Sánchez Trujillo Elizabeth Fernanda	7.47	9.1	8.5	7.1	6	9	10	8.17
48	Tapia Juárez Elizabeth Ilian	3.23	5	9	5	5	7	10	6.32
49	Villanueva Corona Miguel Ángel	9.42	9.95	10	9.1	8.7	9	10	9.45
50	Zenteno Cecilio Roció Abigail	8.81	9.95	8	6	9	9	7	8.25
<b>Promedio total</b>		<b>8.27</b>	<b>8.44</b>	<b>8.50</b>	<b>7.99</b>	<b>8.10</b>	<b>8.58</b>	<b>8.65</b>	<b>8.36</b>
<b>Promedio total por grupo</b>		<b>8.36</b>							

#### 4.9 Planteamiento de tópicos generales para que los estudiantes al discutieran en equipo al finalizar la estrategia

Al finalizar la estrategia. Los alumnos se organizaron en equipos para discutir ¿qué aprendí? ¿de quién aprendí? ¿el Taller cambio mi percepción de la lectura? ¿qué elementos físicos o mentales de su cuerpo utilizaron para aprender? ¿cuál fue el papel de la lectura en el TLRID? ¿valores que pusieron en juego? ¿a quién le enseñaste y qué enseñaste? A propuesta de los jóvenes para documentar lo que decían determinaron hacer videos que se subieron a Facebook y que para los fines del presente trabajo se recuperan en el anexo 16.

De la discusión de los equipos se tomaron las siguientes ideas generales:

Tópicos	Respuestas Equipo
<p>Aprendizaje</p> <p>Pregunta detonadora</p> <p>¿Qué aprendí?</p>	<p>En general los estudiantes señalaron que aprendieron a leer. Argumentaron que, en la secundaria leían, pero no comprendían o los textos les parecían aburridos.</p> <p>Señalaron que en el grupo lograron vincular los textos a la vida cotidiana y por ello le dieron otro significado a la poesía.</p> <p>Expresaron que existió una reflexión sobre la importancia de leer y escribir correctamente. Reconocieron deficiencias en el proceso de escritura.</p> <p>Los equipos también reflexionaron sobre la importancia de trabajar en equipo y señalaron que para que funcione todos deben compartir responsabilidad.</p> <p>Los equipos también refirieron que aprendieron a debatir y a escuchar a los compañeros.</p> <p>Existió una reflexión sobre el uso de las palabras y la connotación que adquieren a partir de un contexto.</p> <p>Se habló de mayor participación, rendimiento, “porque nos expresábamos más”.</p>

	Señalaron que es difícil trabajar en equipo, porque se deben tomar en cuenta las opiniones de todos y eso a “veces retrasa el trabajo, pero es mejor porque surgen mejores ideas”
Aprendizaje ¿De quién aprendí?	Los equipos refirieron que aprendieron de los compañeros y del docente.  Sin embargo, una respuesta que llama la atención es la forma en cómo se perciben a sí mismos. Morales Soberanes Jessica Eila, estudiante callada y tímida señaló: “Yo enseñé algo de ortografía a mis demás compañeros y de las pocas experiencias que compartí, esperó que hayan aprendido algo”.
Contenidos ¿El Taller cambió mi percepción de la lectura?	Sobre el papel de la lectura los alumnos reflexionaron que el profesor planteó “metodologías para entender la lectura” y eso cambió su percepción.  Reflexionaron que la lectura posibilita entender otros pensamientos y brinda “mayor cultura”.  La lectura “ayuda a desarrollar un punto crítico” ante lo que se plantea.  Los estudiantes expusieron que la mayor parte del trabajo en el Taller fue la realización de lecturas, paráfrasis y comentarios. Señalaron que al ejercitar constantemente la lectura y escritura percibieron cambios para mejorar la práctica.  Los estudiantes refieren que la práctica de la lectura los hizo subrayar “pequeñas frases para citar”
Capacidades ¿Qué elementos físicos o mentales de su cuerpo utilizaron para aprender?	En general los estudiantes manifestaron que debían observar y escuchar a los demás.  Hablaron de reflexión.
Habilidades ¿Cuál fue el papel de la lectura en el TLRIID?	Refirieron que hubo reflexión sobre los errores que se cometían y eso ayudo a poder mejorar.  Señalaron que gracias a la lectura pudieron tener “un pensamiento más crítico de las cosas”.

<p>Valores</p> <p>¿A quién le enseñaste y qué enseñaste?</p>	<p>Los estudiantes refirieron que se pusieron en juego “valores” para actuar de manera correcta en los equipos.</p> <p>Refirieron que tuvieron que “aprender a tolerar las ideas de los demás, aunque no fueran como las mías”.</p> <p>Hablaron del respeto a las opiniones de los demás y una convivencia dentro del salón.</p>
--	--

*El ayuntamiento tiene que ocuparse de controlar a todos esos niños. Hay que crear instituciones en las que los eduquen para convertirlos en miembros útiles y productivos de la sociedad. [...]*

*Los niños son el material humano del futuro. El futuro será una época de máquinas a propulsión y cerebros electrónicos. Hará falta un ejército de especialistas y obreros cualificados para manejar todas esas máquinas... (Ende, 2016, pág., 219-220)*

## ANÁLISIS

El análisis de los resultados se realizó de la siguiente manera:

1. A partir de la tabla de especificaciones (Anexo 2) por cada concepto se desarrolló una estrategia que se colocó en la columna número 1.
2. Se elaboró una nueva matriz de doble entrada que desarrolla la estrategia en la sesión que se utilizó.
3. La columna número tres da cuenta de los resultados positivos que se obtuvieron.
4. La columna número cuatro presenta los resultados negativos
5. Cómo se señaló la estrategia es producto de un marco teórico, por ello en la columna Relación con el marco teórico se hizo una confrontación de los resultados con lo que establece dicho tópico.
6. A partir de ello, por cada estrategia se realizó una conclusión.

<b>Estrategia</b>	<b>Sesión en la que se utilizó</b>	<b>Resultados obtenidos positivos</b>	<b>Resultados obtenidos negativos</b>	<b>Relación con el marco teórico</b>
1.1.1 Se realizará una estrategia con selección de lecturas que tome en cuenta la edad y etapa de vida de los	Sesión número 12. Se realizó una selección de 28 poemas que tienen como temática la	1. Se leyeron los 28 poemas. 2. Manifestaron gusto por leer poesía. En principio los estudiantes decodificaron el	1. Dentro de la calificación que se asigna a los estudiantes en la lectura de poemas en voz alta, se registró un promedio de 8.65.	1. Rousseau considera que a los 15 años los seres humanos entran en una etapa a la que denomina "Período de

<p>estudiantes. (Mediación del profesor sobre textos para adolescentes )</p>	<p>juventud, violencia, amor, desamor, muerte, libertad, el uso del lenguaje. Dicha selección se hizo a partir de la experiencia del docente, quien conoció la mayoría de los poemas durante la edad de los 15 a 20 años y que causaron una impresión por la temática, por las imágenes sonoras o semánticas que se formaba. Conforme el mediador tuvo diversas experiencias , los poemas adquirieron nuevo significado.</p>	<p>significado literal de los textos. Sin embargo, al compartirlos con los compañeros, se intercambiaron significados y existieron diversas interpretaciones de acuerdo a las distintas experiencias que los estudiantes compartían.</p> <p>3. Los alumnos manifestaron que en la primaria y secundaria no les gustaba leer poesía, porque los profesores hacían la lectura de manera aburrida o solemne. Sin embargo, al hacerlo en equipo se sentían en libertad de hacer chistes o manifestar experiencias.</p> <p>4. Durante la lectura en voz alta de los poemas, algunos</p>	<p>El resultado se puede interpretar como negativo, porque los estudiantes tuvieron tiempo de practicar la lectura y por ello se esperaba que obtuvieran una mejor calificación.</p> <p>Sin embargo, también se puede observar que los estudiantes no están acostumbrados a hacer lecturas en voz alta y menos a hacer interpretaciones de los textos que leen.</p>	<p>los tormentos y las pasiones” (pág.,54) La afirmación se confirmó, porque los estudiantes expresaron emociones de manera descontrolada .</p> <p>Los estudiantes del CCH son jóvenes que según Hurlok (1988) se ubican entre la adolescencia temprana y tardía. Se caracterizan por atravesar un período de continuas crisis que los llevan a la madurez. (pág., 74)</p> <p>La lectura de poemas y la interacción con los compañeros posibilitó la reflexión individual que los hizo identificarse en un conflicto continuo.</p>
--	--	--	---	--

		<p>alumnos manifestaron emoción al leer, al grado que algunos estudiantes lloraron, porque alguna palabra les provocaba un recuerdo grato o doloroso.</p> <p>Al verlos llorar, el docente, preguntaba si ocurría algo o si necesitaba tomarse algunos minutos se hiciera.</p> <p>Los equipos de amigos que se formaron de manera natural expresaban preocupación o solidaridad que se expresaron al irles a comprar un té o abrazos colectivos.</p> <p>5. En otros casos algunos estudiantes experimentaron pánico escénico y el grupo en general los animaba a leer y les expresaban que no tuvieran</p>		<p>La mayoría de los estudiantes mencionaron que no existe una buena relación con los padres, porque “ellos siempre les quieren decir lo que tienen que hacer” o bien les impiden tener experiencias”.</p> <p>Esto los lleva a identificar que están en el centro de un conflicto o una crisis.</p> <p>Berger y Luckmann señalan que la realidad es una interpretación de los seres humanos que se origina en los “pensamientos y acciones”. (pág., 28)</p> <p>Se confirma la premisa, porque en el trabajo cotidiano en el aula, los estudiantes interactúan e</p>
--	--	---	--	---

		<p>miedo, entre todos se aplaudían o motivaban.</p> <p>6. La mayoría de los estudiantes manifestó que leer tenía tres elementos fundamentales: la visión del poeta y por tanto se debía conocer el contexto en el que fue creado el poema, la empatía que podía generar y el uso del lenguaje para que exista una reflexión.</p> <p>7. En todos los casos se expresó que ni en primaria ni en secundaria se les pidió relacionar los textos con su vida cotidiana, por tanto, hacerlo en el salón fue una experiencia nueva que les ayudó a ver que sentimientos como coraje, miedo o amor son comunes en los seres humanos, pero</p>	<p>intercambian significados que los hacen identificarse o interpretar la realidad.</p> <p>La comprensión lectora [...] es un proceso de interacción y construcción de significados, entre la persona que lee el texto y los contextos. (pág.,36)</p> <p>Los estudiantes pudieron construir significados a partir de intercambiar experiencias con otros estudiantes.</p> <p>Una palabra, una oración detona en ellos recuerdos o experiencias que vivieron o que les contaron y que buscan compartir con los compañeros para dar y crear</p>
--	--	---	---

		<p>se viven de manera distinta.</p> <p>8. Algunos estudiantes propusieron que se hiciera un recital de poesía en la explanada central. Sin embargo, existió una discusión sobre la pertinencia de hacerlo. Varios estudiantes argumentaron que hacerlo en el salón era adecuado, porque había un clima de respeto, pero hacerlo en la explanada central los exponía a la burla.</p> <p>9. Los estudiantes señalaron que una lectura no debería ser obligatoria.</p> <p>10. Los estudiantes apreciaron que un poema adquiere distinto significado de acuerdo al</p>	<p>significados en los textos.</p> <p>Guerrero (2006) investigó la forma en que un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades vivió este proceso. Guerrero señala que los jóvenes ingresan al CCH con expectativas positivas por lo que habrá de suceder. Luego una situación detonante (una clase aburrida, la acción injusta de un profesor, una evaluación arbitraria, la impuntualidad o inasistencia de un profesor, entre otras) los alejan de la vida académica, pero no de la escuela. En compañía de sus amigos</p>
--	--	--	--

		<p>contexto en el que se encuentra el lector y argumentaron que no es lo mismo leer un poema de amor cuando alguien está contento a cuando alguien enfrenta una ruptura.</p> <p>11. En la calificación de la lectura de poemas en voz alta, se obtuvo un promedio de 8.65, el promedio más alto dentro de los siete instrumentos que se utilizaron.</p>	<p>buscan actividades que los ayuden a formar una identidad. (pág.,74) Con relación a esta premisa la mediación del profesor, buscó que los problemas no académicos que los estudiantes tienen de manera cotidiana pudieran ser planteados o expresados en el aula.</p> <p>Esta forma de trabajo dio una identidad al grupo, que se asumió como una gran organización en la que se podían tratar estas problemáticas sin que existiera un rechazo del mediador a escuchar la realidad que planteaban.</p>
--	--	---	---

Estrategia	Sesión en la que se utilizó	Resultados obtenidos positivos	Resultados obtenidos negativos	Relación con el marco teórico
1.2.1 Mediación del profesor. Estructura equipos y trabajo en la sesión mediante una carta descriptiva. (pág., 148,149)	Sesión 1, Sesión 2, Sesión 3, Sesión 4, Sesión 5, Sesión 6, Sesión 7, Sesión 8, Sesión 9, Sesión 10, Sesión 11, Sesión 12, Sesión 13.	<p>1. Se realizó un plan de acción que tomó en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materia</li> <li>• Semestre</li> <li>• Unidad</li> <li>• Sesión</li> <li>• Objetivo de la unidad</li> <li>• Objetivo de sesión</li> <li>• Capacidades</li> <li>• Habilidades</li> <li>• Tiempo</li> <li>• Número de Actividades</li> <li>• Contenidos del programa: a)</li> <li>• Aprendizajes</li> <li>• b) Temáticas</li> <li>• Actividades</li> <li>• A) profesor</li> <li>• B) alumno</li> <li>• Modelo pedagógico,</li> <li>• Roles,</li> <li>• Valores</li> <li>• Producto a entregar</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Agenda para la próxima sesión</li> <li>• Recursos</li> </ul> <p>2. Los procesos y procedimientos pedagógicos se planearon para transitar de un</p>	<p>1. En el principio de la aplicación de la estrategia los alumnos se niegan a trabajar en equipo.</p> <p>2. El aprendizaje en grupo requirió la planeación de seis sesiones, lo cual implica doce horas de trabajo.</p> <p>Dichas sesiones sirvieron para que los estudiantes conocieran los elementos y conceptos mínimos para el trabajo colaborativo, cooperativo.</p> <p>Sin embargo, dicho proceso es tardado, complicado y puede sufrir retrocesos si el docente no cumple una función de mediador o interactúa adecuadamente</p>	<p>Las estrategias “son aquellas que tienen que ver con el establecimiento de un plan de acción e incluyen: la identificación o determinación de la meta de aprendizaje (definida externa o internamente), la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias” (pág., 39)</p> <p>Para realizar la planeación se partió del concepto de aprendizaje cooperativo-colaborativo, que se definió “como un proceso biológico y sociocultural, mediante el cual los individuos interactúan en un grupo”. (pág., 39)</p> <p>Dentro del marco teórico que se propone se planteó que “con ayuda de un mediador se</p>

		<p>modelo pedagógico heteroestructurante (tradicional) en el que se fortalece la dependencia de los estudiantes con el docente a uno interestructurante, en el cual a los alumnos se les fue otorgando libertad y responsabilidades a través de roles en el equipo para un aprendizaje autónomo.</p> <p>3. Al finalizar la estrategia los alumnos reportaron que les gustó la libertad que tenían en clase para trabajar con quien ellos eligieran". Esto ocurre, porque los estudiantes no alcanzan a distinguir conceptualmente entre la estructuración y mediación que realiza el profesor brida la apariencia de dicha libertad.</p> <p>4. También reportaron que disfrutaron más el trabajo en equipo, que trabajar de manera individual.</p> <p>5. Las sesiones se estructuraron para que el Taller no fuera una clase, sino</p>	<p>con los estudiantes.</p>	<p>plantean como objetivo adquirir, reforzar o modificar conocimientos, conductas, capacidades, habilidades, estrategias, creencias, actitudes, códigos, vocabulario, representaciones mentales o intercambiar elementos afectivos" (pág., 39).</p> <p>De esta manera la carta descriptiva involucra las actividades que realiza el profesor como mediador y la interacción que se da a través de una acción, o un diálogo.</p> <p>Al trabajar todas las sesiones en equipo, los estudiantes se vieron obligados a discutir, crear, o disentir y estas acciones provocaron un conflicto cognitivo, que los llevó a buscar soluciones y modificar alguna</p>
--	--	--	-----------------------------	---

		<p>un taller en el que se exigía la participación de los integrantes del grupo para que el trabajo se convirtiera en un gusto y no en una obligación.</p> <p>6. Al finalizar la estrategia los alumnos reportaron “que la forma de trabajo” los hizo reflexionar sobre el papel de la lectura en la vida cotidiana y el aprendizaje que tuvieron para trabajar en equipo, debido a que, en la primaria y secundaria, cuando se trabajaba en equipo, sólo una persona o dos terminaban realizando toda la labor.</p> <p>7. Al finalizar la estrategia los alumnos incorporaron a su discurso los elementos que el profesor planteó, como la lectura tiene diversos elementos que se deben decodificar, la lectura es placentera y divertida y toda</p>		<p>conducta, creencia, código, vocabulario, habilidad, actitud, valor, con lo cual se puede afirmar que se logró un aprendizaje.</p>
--	--	---	--	--

		<p>lectura impacta en la vida cotidiana.</p> <p>También modificaron la creencia de que sólo del profesor se aprende y varios alumnos reconocieron en los compañeros actitudes, valores o habilidades que podían aprender.</p>		
--	--	---	--	--

<b>Estrategia</b>	<b>Sesión en la que se utilizó</b>	<b>Resultados obtenidos positivos</b>	<b>Resultados obtenidos negativos</b>	<b>Relación con el marco teórico</b>
1.2.2 El docente en la sesión determina el rol que jugará cada integrante en un equipo cooperativo.	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4 Sesión 5 Sesión 6 Sesión 7 Sesión 8 Sesión 9 Sesión 10 Sesión 11 Sesión 12 Sesión 13	<p>1. Al plantear un objetivo por sesión, los estudiantes tienen claro lo que se quiere lograr y lo que se pretende de ellos.</p> <p>2. Al asignar responsabilidades a cada estudiante, muestran interés por cumplir.</p> <p>3. La implementación de un coordinador busca desarrollar liderazgo en los alumnos para que adquieran la habilidad de mediar y para ello deben desarrollar la capacidad de</p>	<p>1. Al trabajar en equipos heterogéneos, varios integrantes son tímidos o callados y el equipo no logra expresarse.</p> <p>El docente debe estar atento en todo momento para supervisar e intervenir en ese caso y plantear preguntas y forma de trabajo, para que los estudiantes identifiquen el proceso y</p>	<p>En el trabajo colaborativo-cooperativo, los estudiantes deben saber que función desempeñaran en el equipo, para que asuman responsabilidad y el trabajo se distribuya con equidad. En el trabajo cooperativo el docente designa una responsabilidad en específico a cada integrante a la que se le denominaran <i>roles</i> (pág.,41)</p> <p>Para impulsar el trabajo colaborativo-cooperativo el docente debe</p>

		<p>escuchar y observar las actitudes de los demás.</p> <p>4. Hay un compromiso de cada estudiante de aportar al equipo, porque de no hacerlo, todo el equipo puede fracasar en conseguir el objetivo.</p> <p>5. El trabajo en equipo propicia un espacio de interacción, la comunicación busca negociar las diferencias individuales en beneficio de la colectividad.</p> <p>6. Los roles señalan con claridad, las labores que debe desarrollar cada integrante del equipo.</p> <p>7. Los integrantes reflexionan sobre los procesos para conseguir el objetivo.</p>	<p>puedan repetirlo.</p> <p>2. En ocasiones un equipo presentó varios integrantes tímidos y un líder natural, el líder intentó tomar decisiones sin consultar las expresiones u opiniones de los compañeros e intentó legitimar la determinación con el aval del profesor.</p> <p>Si el profesor no es observador y no se percata de estas acciones se corre el riesgo de romper un equilibrio y dar reconocimiento a las expresiones de cada alumno.</p> <p>3. La acción de observar por parte del docente implica un gasto de energía.</p>	<p>saber trabajar en equipo.</p> <p>Desde la experiencia del docente como estudiante y como profesor se puede afirmar que, si no se establecen las funciones de los integrantes en un equipo y se designan responsabilidades, entonces una persona asume toda la responsabilidad y carga del trabajo.</p> <p>Como el docente es quien organiza los equipos cooperativos, entonces generalmente son heterogéneos. (pág., 40)</p>
--	--	---	--	---

Estrategia	Sesión en la que se utilizó	Resultados obtenidos positivos	Resultados obtenidos negativos	Relación con el marco teórico
1.2.3 Los estudiantes deciden libremente la estructura y organización de un equipo colaborativo.	Sesión 2 Sesión 3 Sesión 6 Sesión 7 Sesión 9 Sesión 10	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes se apoyan mutuamente.</li> <li>2. Comparten responsabilidades</li> <li>3. Actúan de manera autónoma</li> <li>4. Todos los integrantes comprenden que el éxito de una actividad es la participación activa de todos en el equipo.</li> <li>5. Se comunican para intercambiar experiencias, información o conocimientos.</li> <li>6. Reflexionan de manera colectiva sobre las ideas que plantea un integrante.</li> <li>7. Cumplen con los tiempos establecidos.</li> <li>8. Toma decisiones.</li> <li>9. Solucionan conflictos.</li> <li>10. Realizan evaluación o</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al ser grupos homogéneos la pluralidad de ideas se limitó</li> <li>2. Se generaron menos conflictos y por tanto los equipos se volvieron estables, lo cual provocó que en ocasiones se desviaran fácilmente del objetivo. La observación e intervención del docente es importante, para encausar.</li> </ol> <p>Sin embargo, no obligó ni forzó a volver al tema, simplemente cumplió la regla de no calificar a los equipos que no terminaran en tiempo y forma.</p> <p>Al negar el sello, comentó las plenarias la razón de que no hubieran terminando la actividad, lo cual forzó a la</p>	<p>Aunque cada miembro del grupo se responsabilizó de una tarea o trabajo, todo el equipo es responsable de su presentación.</p> <p>El resultado final de un trabajo es en conjunto. Implica la discusión y argumentación de posturas y puntos de vista. (pág.,27).</p> <p>Sin embargo, se debe señalar que para cumplir esta condición los alumnos deben tener actitudes que propicien la autonomía.</p> <p>Por tanto, los equipos experimentan avances y retrocesos. En ocasiones el docente busca que trabajen de forma colaborativa, pero la inmadurez o la poca práctica en</p>

		<p>autoevaluación de su desempeño.</p> <p>11. Los alumnos buscan formar grupos homogéneos.</p> <p>12. Al ser homogéneos existen similitud de pensamiento</p> <p>13. Se vuelven eficaces para realizar las actividades, porque comienzan a especializarse.</p> <p>14. Es un proceso en el que logran experimentar libertad completa, pues el docente establece un tiempo determinado para realizar una actividad y los equipos administran el tiempo de acuerdo a las necesidades que presenten.</p>	<p>autoevaluación de los equipos.</p>	<p>este tipo de grupos propicia la intervención del docente. Cuando los equipos logran acoplarse bien y trabajar se vuelven:</p> <p>Equipos homogéneos: Esta forma de organización promueve que los estudiantes se identifiquen con quienes tienen ideas, acciones parecidas, porque la interacción posibilita que los integrantes se apoyen de manera permanente. Los equipos base generalmente son de tipo colaborativo y tienden a darse de manera natural, en la medida en que los estudiantes se conocen y se convierten en amigos. (pág.,40)</p> <p>En este caso se comprueba la teoría y se observa que en</p>
--	--	---	---------------------------------------	---

				<p>ocasiones los grupos homogéneos pueden tener un exceso de confianza, lo cual provoca que descuiden el trabajo o lo puedan realizar mal.</p> <p>La observación del profesor es importante para participar y encausar de nueva cuenta el trabajo de todo el equipo.</p>
--	--	--	--	--

<b>Estrategia</b>	<b>Sesión en la que se utilizó</b>	<b>Resultados obtenidos positivos</b>	<b>Resultados obtenidos Negativos</b>	<b>Relación con el marco teórico</b>
<p>1.3.1 Se realizará una carta descriptiva en la cual se especifican:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materia</li> <li>• Semestre</li> <li>• Unidad</li> <li>• Sesión</li> <li>• Objetivo de la unidad</li> <li>• Objetivo de sesión</li> <li>• Capacidades</li> <li>• Habilidades</li> <li>• Tiempo</li> <li>• Número de Actividades</li> </ul>	<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 2</p> <p>Sesión 3</p> <p>Sesión 4</p> <p>Sesión 5</p> <p>Sesión 6</p> <p>Sesión 7</p> <p>Sesión 8</p> <p>Sesión 9</p> <p>Sesión 10</p>	<p>1. Se utilizaron diversos instrumentos para observar y evaluar los elementos de la carta descriptiva.</p>	<p>1. Se incrementa el trabajo docente por sesión.</p>	<p>Las estrategias “son aquellas que tienen que ver con el establecimiento de un plan de acción e incluyen: la identificación o determinación de la meta de aprendizaje (definida externa o internamente), la predicción de los resultados, y la selección y programación de</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos del programa: a)</li> <li>• Aprendizajes</li> <li>• b) Temáticas</li> <li>• Actividades</li> <li>• A) profesor</li> <li>• B) alumno</li> <li>• Modelo pedagógico,</li> <li>• Roles,</li> <li>• Valores</li> <li>• Producto a entregar</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Agenda para la próxima sesión.</li> <li>• Recursos</li> </ul>	<p>Sesión 11</p> <p>Sesión 12</p> <p>Sesión 13</p>			<p>estrategias” (pág., 39)</p> <p>Para realizar la planeación se partió del concepto de aprendizaje cooperativo-colaborativo, que se definió “como un proceso biológico y sociocultural, mediante el cual los individuos interactúan en un grupo”. (pág., 39)</p>
--	--	--	--	---

<b>Estrategia</b>	<b>Sesión en la que se utilizó</b>	<b>Resultados obtenidos positivos</b>	<b>Resultados obtenidos Negativos</b>	<b>Relación con el marco teórico</b>
<p>2.1.1. Realiza carta descriptiva en el que establecen los aprendizajes del programa. Que son: a) lectura en voz alta</p> <p>b) Identificación de figuras retóricas</p> <p>c) Pluralidad de sentidos.</p> <p>d) Asombro ante la</p>	<p>Sesión 7</p> <p>Sesión 8</p> <p>Sesión 9</p> <p>Sesión 10</p> <p>Sesión 11</p> <p>Sesión 12</p> <p>Sesión 13</p> <p>Sesión 14</p> <p>Sesión 15</p>	<p>1. Escucha atenta</p> <p>2. Se involucran los alumnos.</p> <p>3. Existe participación.</p> <p>4. Se desarrollan la capacidad comunicativa y lingüística.</p> <p>5. La lectura deja de ser mecánica.</p> <p>6. Las clases no se vuelven aburridas.</p>	<p>1. El docente que implementa la estrategia debe tener capacidad lingüística y comunicativa.</p> <p>2. Manejo de la voz</p> <p>3. Capacidad de gesticulación.</p> <p>4. Tener conciencia del papel de</p>	<p>García Madruga (2006), Ong (1987), McLuhan (1998) y Ávila (2006), sostienen que la lectura y la escritura son una tecnología desarrollada por la “humanidad”. Vargas Guillen (2006, pág.14), establece que a través de toda tecnología “el hombre procura dominio sobre distintas esferas de la naturaleza”. De tal manera,</p>

<p>realidad poética.</p>		<p>7. Se logra la identificación de ritmo en un texto.</p> <p>8. Se pueden identificar desviaciones del lenguaje.</p> <p>9. La gesticulación posibilita la interpretación y con ello la pluralidad de sentidos.</p> <p>10. En la evaluación de lectora de los estudiantes se obtuvo un promedio de 8.65.</p> <p>11. Se apreció que la lectura en voz alta posibilita el diálogo y la interacción.</p> <p>12. Los estudiantes desarrollaron cuestionamientos, placer estético, emocional, vivencial e intelectual porque a través de la lengua experimentaron aciertos, angustias, pasiones, errores y virtudes de los autores.</p> <p>13. Por último realizaron</p>	<p>mediador que juega.</p>	<p>que lectura y escritura al construir la realidad adquieren dominio sobre ésta. (pág.,31)</p> <p>La lectura es un proceso de interacción y construcción de significados, entre la persona que lee el texto y los contextos.</p> <p>Gordillo Alfonso y Restrepo Becerra (2012) explican los niveles de comprensión y dicen que el literal es un nivel primario. Se centra en que el lector reconozca ideas e información que están explícitamente expuestas en un texto. (pág., 35)</p> <p>A partir de la práctica de la lectura en voz alta el lector revisa su práctica y la modifica sustancialmente para hacer una interpretación de las palabras y poder transmitir la intencionalidad</p>
--------------------------	--	---	----------------------------	--

		<p>descubrimientos, disfrutaron los comentarios sobre la obra leída, y escucharon posturas encontradas con los comentarios de los compañeros.</p>		<p>de un autor o un texto.</p> <p>Al interpretar se alcanza un nivel inferencial, que ayuda al lector a encontrar elementos que lo lleven a asumir una postura y con ello alcanzar el nivel crítico.</p> <p>Este nivel se potencializa cuando los estudiantes interactúan entre ellos y con la mediación del profesor se comparten experiencias lectoras que van más allá del acto mecánico.</p> <p>El CCH “adoptó el llamado enfoque comunicativo por la necesidad educativa de enseñar el uso de la lengua y no sólo las normas que lo regulan.” (pág.,78)</p>
--	--	---	--	--

<b>Estrategia</b>	<b>Sesión en la que se utilizó</b>	<b>Resultados obtenidos positivos</b>	<b>Resultados obtenidos Negativos</b>	<b>Relación con el marco teórico</b>
-------------------	------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------

<p>Formar equipos homogéneos y heterogéneos para desarrollar las siguientes capacidades:</p> <p>3.1.1 Hablar 3.2.1 Escuchar 3.3.1 Ver 3.4.1 Reflexionar.</p>	<p>Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4 Sesión 5 Sesión 6 Sesión 7 Sesión 8 Sesión 9 Sesión 10 Sesión 11 Sesión 12 Sesión 13 Sesión 14 Sesión 15.</p>	<p>1. Los estudiantes utilizan su energía y atención para:</p> <p>Ver, escuchar, reflexionar, comunicar, leer, escribir, criticar, autonomía para poder trabajar de manera cooperativa.</p> <p>El trabajo en equipo y de manera colaborativa cooperativa propicio que los estudiantes utilizaran conocimientos o experiencias anteriores para poder vincularlas al tema que discutían.</p> <p>Cuando los estudiantes discutieron una metodología para leer y escribir, propicio una reflexión de carácter procedimental.</p> <p>Por último, al utilizar roles, tiempo de actividad y la</p>	<p>1. Los estudiantes tienen resistencia al trabajo en equipo.</p> <p>2. No están acostumbrados a la autonomía.</p> <p>3. Es complicado propiciar la reflexión, porque están acostumbrados a que en las clases sea el profesor quien monopolice el uso de la palabra.</p> <p>4. La discusión de los equipos puede llevar a que los estudiantes se apasionen e intenten imponer un punto de vista a través de subir el volumen de la voz.</p>	<p>La colaboración y la cooperación tienen como finalidad desarrollar en los individuos capacidades y habilidades que los ayuden a interactuar en el mundo. (pág.,25)</p> <p>Sin embargo, para que se cumpla esta condición el docente como mediador debe poner el ejemplo de tener las capacidades que busca implementar para que la formación de los equipos funcione de manera eficientemente.</p> <p>El docente debe tener la capacidad de observar y escuchar para poder transformar las individualidades en un equipo y por ello debe negociar la asignación de roles y normas, establecer comunicación y</p>
--	--	---	--	---

		calificación mediante sellos los estudiantes tuvieron que autorregularse, porque corrían el riesgo de discutir temas que no llevaban a conseguir el objetivo y, por tanto, debían enfocar su energía y conocimientos a culminar la actividad en forma.		definir el objetivo que pretende alcanzar.
--	--	--	--	--

<b>Estrategia</b>	<b>Sesión en la que se utilizó</b>	<b>Resultados obtenidos positivos</b>	<b>Resultados obtenidos Negativos</b>	<b>Relación con el marco teórico</b>
El docente busca desarrollar las Habilidades: 4.1.1 Comunicar 4.2.1 Lectura 4.3.1 Escritura 4.4.1 Crítica 4.5.1 Autonomía 4.6.1 Trabajo Colaborativo-cooperativo	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4 Sesión 5 Sesión 6 Sesión 7 Sesión 8 Sesión 9	1. La comunicación promovió y favoreció la interacción. 2. Se fomentó el diálogo. 3. La ejercitación de las habilidades desarrolló el uso de destrezas sociales y cognitivas para enfrentarse a los textos, resolver	1. El trabajo y la organización requiere de mayor tiempo. 2. Las discusiones en ocasiones despertaron emociones desbordadas.	Al respecto, Savater (1997) sostiene que el papel del docente es orientar, enseñar a que los seres humanos aprendan a jerarquizar lo útil e importante, aprenden a dialogar, pues señala que el pensamiento se fragua entre varios, es decir, para aprender, se necesita trabajar en grupo,

	<p>Sesión 10 Sesión 11 Sesión 12 Sesión 13 Sesión 14 Sesión 15.</p>	<p>problemas o terminar una actividad en tiempo y forma.</p> <p>4. Se conformó un clima de trabajo agradable para los estudiantes y el docente, de tal manera que los alumnos decidieron entrar a la sesión en lugar de interactuar con los compañeros fuera del salón.</p> <p>5. El trabajo cotidiano se volvió agradable y no una carga.</p> <p>6. Los alumnos aprendieron a resolver conflictos a través del diálogo, la reflexión y el uso de argumentos.</p> <p>7. Al existir riesgo de no llegar a acuerdos los alumnos buscaron mediadores.</p>	<p>cooperar y colaborar. (pág., 62)</p> <p>Eco (2007) coincide con esta postura:</p> <p>[...] ante todo un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. [...] Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten, y evaluar el tono y la fuerza de argumentación de lo que aparece en diarios, revistas y televisión. (pág., 62)</p>
--	---	--	--

				Se reafirmó que el rol del docente es la mediación entre contenidos, métodos, actividades y experiencias para que los estudiantes utilicen los marcos de referencia personales que los homologuen a los demás y con la ayuda de todos se construyan los elementos que modificaran las estructuras cognitivas.
--	--	--	--	---

<b>Estrategia</b>	<b>Sesión en la que se utilizó</b>	<b>Resultados obtenidos positivos</b>	<b>Resultados obtenidos Negativos</b>	<b>Relación con el marco teórico</b>
Los valores e establecieron a partir de las siguientes actitudes: 5.1.1 Puntualidad 5.1.2 Responsabilidad 5.1.3 Honestidad 5.1.4 Atención  5.2.1 Tolerancia 5.2.2 Integración al equipo	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4 Sesión 5 Sesión 6 Sesión 7 Sesión 8	1. Posibilitaron la implementación de acuerdos y su cumplimiento.  2. Propiciaron un ambiente de trabajo cordial.  3. Establecieron pautas para que los estudiantes tomaran determinaciones o sanciones o premios.	1. Implica identificar y conocer a cada uno de los 50 integrantes del grupo.  2. Se multiplica el trabajo del docente para poder observar a todos en las	Son “construcciones abstractas que representan ideales, sueños y aspiraciones. Por ejemplo, respeto, tolerancia, solidaridad, amor, amistad. Los valores son base para vivir en comunidad, porque permiten regular la

<p>5.3.1 Dejó limpio su lugar de trabajo.</p> <p>5.3.2 Mostró apoyo a los compañeros.</p>	<p>Sesión 9</p> <p>Sesión 10</p> <p>Sesión 11</p> <p>Sesión 12</p> <p>Sesión 13</p> <p>Sesión 14</p> <p>Sesión 15.</p>	<p>4. Favorecieron la interacción.</p> <p>5. Desde la práctica se conceptualizó el respeto, la tolerancia y la Solidaridad.</p> <p>6. El instrumento de evaluación del profesor se puede apreciar que la calificación más alta fue de 9.95 y la más baja de 3.06. Lo cual da una diferencia de 6.89.</p> <p>El promedio general de los alumnos fue de 8.27.</p> <p>Esto se debe a que la hora de entrada del grupo era a las 7:00 am, algunos de los estudiantes tenían su lugar de residencia en las pirámides de Teotihuacán, otros en Colotepec y unos más en Chimalhuacán.</p> <p>Motivo que dificultaba su traslado a la delegación Gustavo A. Madero.</p>	<p>actitudes y prácticas.</p>	<p>conducta para el bienestar colectivo. Los valores se pueden identificar a través de actitudes". (pág.,42)</p>
---	--	---	-------------------------------	--

Estrategia	Sesión en la que se utilizó	Resultados obtenidos positivos	Resultados obtenidos Negativos	Relación con el marco teórico
<p>6.1.1 Modelo heteroestructurante. Los estudiantes escuchan al profesor, no participan, no pueden alterar el orden ni jerarquía.</p> <p>6.1.2 Autoestructurante. Los estudiantes son capaces de tomar decisiones solos.</p> <p>6.1.3 La mediación del docente pretende que los estudiantes reactiven conocimientos, dialoguen, confronten y asuman una actitud, autónoma, crítica y responsable.</p>	<p>Sesión 1</p> <p>Sesión 2</p> <p>Sesión 3</p> <p>Sesión 4</p> <p>Sesión 5</p> <p>Sesión 6</p> <p>Sesión 7</p> <p>Sesión 8</p> <p>Sesión 9</p> <p>Sesión 10</p> <p>Sesión 11</p> <p>Sesión 12</p> <p>Sesión 13</p> <p>Sesión 14</p> <p>Sesión 15.</p>	<p>1. Al tener una mediación en el modelo pedagógico heteroestructurante ante el alumno fue capaz de recordar algunos elementos que se solicitaban.</p> <p>2. El modelo heteroestructurante impone disciplina dentro del salón.</p> <p>Sin embargo, al trabajar con estudiantes que tienen otras experiencias y escuchar, ver o poner en práctica elementos que facilitaba o ponía en común el profesor, los estudiantes podían realizar reflexiones de mayor complejidad.</p>	<p>1. La implementación de un modelo pedagógico interestructurante, requiere enfrentarse a puntos de vista opuestos, lo cual en varias ocasiones crea incertidumbre en los estudiantes o inseguridad en lo que se tiene que hacer.</p> <p>2. Los estudiantes que provienen de un modelo heteroestructurante en la secundaria no pueden pasar a un modelo colaborativo o de libertad como el CCH, sin una mediación, debido a que no existe una madurez o una reflexión sobre el concepto de</p>	<p>Para Vygotsky el aprendizaje produce conocimiento, pero el conocimiento no es un objeto que puede pasar directo de un individuo a otro, es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se realizan en la interacción social y establece que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como algo independiente del medio social en el que se desarrolla la persona.</p> <p>A continuación, se presenta una serie de premisas vigotskianas:</p>

		<p>2. Se presentaron conflictos dentro de los equipos y cuando solicitaban la intervención del profesor como figura de autoridad, el docente en lugar de plantear una solución, escuchaba y luego planteó preguntas a los equipos para ayudar a la reflexión y que desde su propia perspectiva se hicieran propuestas de solución.</p> <p>3. Luego el docente realizaba una mediación para que los estudiantes reflexionaran sobre el proceso que realizaron para resolver la problemática. De tal manera que pudieran ensayar o reestructurar el proceso mental y ejecutivo.</p>	<p>libertad y responsabilidad .</p> <p>3. Se presentan resistencia al trabajo en equipo.</p> <p>4. Existe temor al conflicto y, por tanto, algunos alumnos al principio no expresaron pensamientos, “para no meterse en broncas”.</p> <p>5. El movimiento del mobiliario provoca que se pierda tiempo en las primeras sesiones, pero en la medida que los estudiantes repiten la actividad adquieren destreza y rapidez para conseguir el objetivo que se les plantea.</p> <p>6. El docente al mediar en un modelo interestructurante debe fomentar el diálogo y el</p>	<p>1. El aprendizaje es producto de la interacción social, por tanto, los individuos colaboran para obtenerlo.</p> <p>2. El papel del lenguaje es de suma importancia, porque regula las actividades de los niños.</p> <p>3. El individuo maduro de acuerdo a lo que va aprendiendo siempre con el apoyo de alguien de mayor experiencia.</p> <p>4. Los conocimientos que el sujeto adquiere se sustentan en</p>
--	--	---	---	--

	<p>4. Pasar de un modelo heteroestructurante ante a uno interestructurante, ayuda a los estudiantes a conformar su autonomía y tomar decisiones con una evaluación de posibles consecuencias. En un video que los alumnos realizaron para <i>Facebook</i> Gutiérrez Pérez Ana Laura destaca: “Lo que más nos gustó del Taller es que el profesor nos dejó trabajar libremente y podíamos escoger nuestro equipo para trabajar mejor y lo que más me gustó es cómo trabajábamos que no era todo individual y todo muy aburrido”.</p> <p>5. Los alumnos reconocen habilidades en los compañeros y se fomentó el apoyo, debido a que el trabajo cotidiano formó lazos de</p>	<p>respeto. Por tanto, debe tener la capacidad de recordar nombres, identificar a los alumnos, escuchar, plantear propuestas</p>	<p>problemas socio-culturales. (pág., 22)</p> <p>Las premisas de Vygotsky se pudieron comprobar en varios elementos, porque la mediación consistió en promover el trabajo en equipo y de manera cooperativa-colaborativa.</p> <p>Se generaron estrategias de aprendizaje, para que los estudiantes acudieran a la biblioteca o pudieran consultar fuentes bibliográficas para poder argumentar posturas.</p> <p>A partir de las premisas de Vygotsky se planeó el modelo pedagógico que se implementaría en el aula.</p> <p>Transitamos de un modelo heteroestructurante, autoestructurante</p>
--	---	--	---

		<p>solidaridad o empatía que en la mayoría de las ocasiones culmina en amistades.</p>	<p>interestructurante</p> <p>De tal manera que los estudiantes pudieran evaluar los distintos modelos para que transiten de lo heteroestructurante a lo interestructurante.</p> <p>Chehaybar (2012) señala que la noción de aprendizaje grupal implica la construcción del conocimiento para indagar y actuar en la realidad. La interacción con un grupo de trabajo brinda la posibilidad de tener experiencias de aprendizaje, en donde cada individuo valora la importancia de interactuar a partir de la comunicación como modificador dialéctico del sujeto-grupo.</p> <p>La construcción y la interacción se logró a través de</p>
--	--	---	--

				la interestructuració n
--	--	--	--	-------------------------------

*“... Los pueblos han de vivir criticándose, porque la crítica es la salud...” (José Martí, 2005, pág. 21)*

## CONCLUSIONES

Con respecto al numeral 1.1.1 (Se realizará una estrategia con selección de lecturas que tome en cuenta la edad y etapa de vida de los estudiantes; mediación del profesor sobre textos para adolescentes)

Se concluyó que la mediación del docente implementó una dimensión emotiva del lenguaje para que los estudiantes reflexionaran sobre lectura, escritura y el papel que juegan en la vida cotidiana estas tecnologías y para ello se realizó una selección de textos que se presentaron a los alumnos mediante un poemario. Los poemas, de acuerdo a la mediación del profesor:

1. Mostraron al lenguaje como una conquista del ser humano.
2. Las temáticas tuvieron que ver con la vida cotidiana de los estudiantes: violencia, amor, desamor, muerte, libertad y rebeldía para que fueran significativos a los estudiantes y pudieran interactuar textos, compañeros y docente.

Con la selección de poemas se constató que al vincular a los estudiantes con poesía popular se abrió una puerta de entrada a textos de mayor complejidad. Los estudiantes comenzaron a preguntarse por el sentido connotativo luego de la mediación del docente y la interacción con los compañeros.

Los estudiantes enfrentaron varios conflictos, el primero cognitivo, debido a que necesitaron comprender el texto y para ello interactuaron. Primero de manera individual con el texto, realizaron preguntas y glosaron. Esta forma de interactuar con el texto, obligó a los alumnos a recordar y expresar ideas de manera escrita, luego con los compañeros, tuvo que dialogar, escuchar para intercambiar impresiones y posturas. De esta manera, todos los estudiantes compartieron

experiencias propias y al hacerlo, tuvieron que escuchar y tolerar las ideas de los compañeros. Durante las discusiones se percibió que los estudiantes incorporaron palabras, modificaron, pensamientos o argumentaron posturas.

La interacción y la mediación ayudaron a los estudiantes a reflexionar sobre los contenidos (currículo) para afirmar que los seres humanos desde la niñez tienen un vínculo especial con la poesía, a través de coplas, cantos, juegos que se comparten con padres o amigos.

Al identificar los elementos básicos de la poesía se hizo una lectura denotativa o literal y luego una connotativa, ambas formas remiten al nivel de profundidad de la lectura de comprensión literal e inferencial. Los estudiantes al vincular los textos con la vida cotidiana recordaron, desecharon, incorporaron o asumieron una postura y con ello se alcanzó el tercer nivel de lectura crítico (pág. 24).

Por ello, se concluyó que el uso del lenguaje tiene una dimensión emotiva, que puede crear realidades para los estudiantes.

Con respecto a la estrategia 1.2.1 Mediación del profesor. Estructura equipos y trabajo en la sesión mediante una carta descriptiva, la realización de la carta descriptiva permitió sistematizar un plan en un conjunto articulado de acciones o actividades que desde la experiencia del docente se propuso para que los alumnos trabajaran y consiguieran un objetivo que se planteó en cada sesión. La carta descriptiva se pensó como un instrumento flexible que puede modificarse en la aplicación con base en las inquietudes y participación del grupo.

Se observó que en el Programa Indicativo del TLRIID se sugiere el trabajo en equipo. Sin embargo, no contempla ni metodología ni establece tiempos para que los estudiantes puedan aprender a trabajar en equipo. Así que el presente trabajo aporta una forma de implementar el trabajo en equipo a través de la cooperación, la colaboración y un modelo pedagógico que transita del autoritarismo al dialógico.

El modelo pedagógico autoritario del que provienen los estudiantes llevó a la resistencia al trabajo en equipo. Este tipo de modelo llevó a que los estudiantes

buscarán evadir responsabilidades o pretendieran que el docente fuera quien hablara toda la clase.

Un aspecto negativo de la presente estrategia consistió en que, si los docentes no reflexionan sobre el modelo pedagógico, sentirán angustia por no cubrir todas las temáticas del programa debido a que el tiempo que se invierte para que los estudiantes se conozcan, dialoguen, interactúen, observen, escuchen y negocien reglas de convivencia puede ser demasiado.

Con respecto a la estrategia 1.2.2 (El docente en la sesión determina el rol que jugará cada integrante en un equipo cooperativo), se concluye que el docente se convirtió en un mediador que facilitó a través de interacciones, capacidades, habilidades, valores y contenidos el proceso para romper viejos paradigmas educativos como el modelo heteroestructurante y se transitó a uno interestructurante.

Al trabajar en equipos y en ambiente cooperativo los estudiantes reflexionaron en que esta forma de trabajar brindó oportunidades que no existen cuando se desarrolla el trabajo de manera individual y heteroestructurante.

El ambiente cooperativo propició que los estudiantes interactuaran y se involucraran en discusiones en donde a partir de sus experiencias cotidianas y referentes construyeron y extendieron el aprendizaje conceptual. Desarrollaron metodologías y procesos mentales adecuados a necesidades propias, siempre con la mediación del docente. La interacción en equipos y las discusiones promovieron en los estudiantes actitudes y valores para poder establecer reglas de interacción.

Uno de los elementos negativos es que los liderazgos naturales opacaron a los liderazgos o roles que designa el profesor. Por ello, se concluye que la intervención mediada del docente es importante para que los estudiantes implemente y aprendan a cooperar designando roles y responsabilidades para luego verificar que se cumpla con lo acordado.

Con respecto a la estrategia 1.2.3 (Los estudiantes deciden libremente la estructura y organización de un equipo colaborativo) la integración de un grupo de trabajo homogéneo se encuentra en función de las actividades que planea el docente en las cartas descriptivas. En un modelo autoestructurante o de colaboración como el que se propuso, el profesor fue un mediador que fomentó un clima de respeto y camaradería para que los estudiantes tuvieran la suficiente confianza para expresar dudas, primero en los equipos y luego en las plenarios. En todo momento, el docente supervisó el trabajo y transitó del modelo heteroestructurante a uno interestructurante (cooperativo) y alcanzar uno autoestructurante. (colaborativo).

Los grupos homogéneos facilitaron la interacción y la amistad entre los estudiantes, pero se puede apreciar que en la medida en que los estudiantes se conocen e interactúan con otros comienzan a reconocer las habilidades de los compañeros que antes no percibían o simplemente ignoraban.

El punto negativo es que los equipos homogéneos pueden tener un exceso de confianza, la intervención directa del docente en este tipo de equipos los llevó de lo colaborativo a lo cooperativo, pero la mediación es necesaria para que los integrantes puedan percibir si hay un error y puedan reflexionar y corregir lo que no funciona o un contenido.

En la estrategia 3.1.1 (Hablar), 3.2.1 (Escuchar), 3.3.1 (Ver), 3.4.1 (Reflexionar a través de la interacción de equipos homogéneos y heterogéneos) se concluye que la participación activa de los estudiantes como forma cotidiana de trabajo desarrolla capacidades básicas: Hablar, escuchar, ver, reflexionar que son necesarias para cooperar y colaborar con un equipo. Las capacidades son consecuencia lógica de las habilidades, por ello, la ejercitación de la comunicación y la interacción promovieron la acción en un proceso dialéctico en el que los estudiantes y el docente se involucraron para conseguir un objetivo.

Al conformar los equipos homogéneos o heterogéneos, los estudiantes utilizaron las capacidades y con el intercambio de ideas reconocieron que se pueden producir

cambios, construir discursos o realidades con el esfuerzo, cooperación, colaboración y responsabilidad de todos los integrantes de un grupo.

Como punto negativo se puede señalar que el docente debe estar atento para observar reacciones pasionales en las discusiones que puedan provocar violencia o la imposición de un integrante sobre otro sin que exista reflexión sobre lo que se realiza.

Habilidades: 4.1.1 (Comunicar), 4.2.1 (Lectura), 4.3.1 (Escritura), 4.4.1 (Crítica), 4.5.1 (Autonomía) y 4.6.1 (Trabajo Colaborativo-cooperativo como habilidades) se concluye que los estudiantes al utilizar las capacidades de hablar, escuchar, ver, reflexionar, deben poner en juego habilidades para integrarse en los equipos, intercambiar ideas, negociar y trabajar.

A través de la habilidad de comunicarse los estudiantes implementaron relaciones interpersonales fuertes. Escucharon ideas o posturas de compañeros, reflexionaron y asumieron una postura. Al existir inconformidades, los estudiantes primero intentaron que el docente resolviera el conflicto lo que provocó un intercambio de puntos de vista, sin embargo, el docente, ayudó a que reflexionaran a través de preguntas sobre la decisión que debían tomar y asumió un rol de simetría y delegó el ejercicio de autonomía y poder a los estudiantes.

Se concluyó que con el trabajo cooperativo-colaborativo los estudiantes al leer iniciaron el hábito de glosar textos y con ello se apropiaron de palabras que eran desconocidas por ellos. Se mostró que las discusiones en equipos y en las plenarios, los estudiantes utilizaron teléfonos inteligentes u otras fuentes de información para sustentar posturas y reforzar argumentos; sin embargo, también se concluye que las estrategias y las discusiones requieren de mayor tiempo para ser planeadas, implementadas y evaluadas.

Las estrategias 5.1.1 (Puntualidad), 5.1.2 (Responsabilidad), 5.1.3 (Honestidad), 5.1.4 (Atención), 5.2.1 (Tolerancia), 5.2.2 (Integración al equipo), 5.3.1 (Dejó limpio su lugar de trabajo). 5.3.2 (Mostró apoyo a los compañeros, actitudes observables que muestran valores) implicaron normas o una regulación que se aplicó a todos los

integrantes del grupo, incluido el profesor. En el inicio de las sesiones el docente puso énfasis en supervisar la puntualidad, debido a que es una de las actitudes que se establecieron para respetar a los demás. Si un estudiante llegaba un minuto tarde del tiempo acordado, el profesor impedía el paso, debido a que se incumplía un acuerdo. Por tanto, el docente, tenía que ser puntual al llegar y al iniciar la clase, pues de no hacerlo, se rompe con el principio de equidad y simetría.

La interacción y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales impulsó para que los estudiantes solicitaran el ingreso a la sesión sin que existiera evaluación de por medio, porque deseaban participar con el equipo. Siempre se permitió la entrada, pero el alumno perdía toda la evaluación del profesor (instrumento 1). Este acto se puede interpretar como un genuino interés por participar en las sesiones para aprender y participar. Este elemento impactó en la autoevaluación, pues contrariamente a lo que se supondría, los estudiantes tomaron en cuenta esta actitud para autoevaluarse y la calificación promedio del grupo en este rubro fue de 8.44. Con lo cual se aprecia la honestidad para autoevaluarse.

Sobre el concentrado de los sellos se puede señalar que funcionaron como un motivador para que los estudiantes ejercitaran las destrezas que ponían en juego la rapidez y precisión de los estudiantes. El promedio de obtención del sello fue de 8.50. Quince décimas por debajo del promedio más alto que fue la lectura en voz alta.

Un aspecto negativo es que el docente para poner práctica las estrategias como mediador, debe tener un comportamiento ejemplar, empatía y cumplir las mismas normas que se aplican a los estudiantes.

Las estrategias 6.1.1 (Modelo heteroestructurante), 6.1.2 (Autoestructurante) y 6.1.3 (Interestructurante) implicó cambios en la ubicación del mobiliario, para que los estudiantes transitaran de un modelo heteroestructurante, interestructurante, autoestructurante. El primer modelo, evita que los estudiantes se vean a la cara, limita las interacciones, porque las mesas y bancas que fijan la vista en el docente simbolizan un lugar en el que los estudiantes reciben *luz del conocimiento*. Por otro

lado, los otros modelos simbolizan cambio constante, inseguridad, de conflicto, de pérdida de tiempo o desorden, pero también simboliza la posibilidad de negociación, de trabajo conjunto de respeto, de pertenencia.

Por ejemplo, los estudiantes tímidos o callados, a los que normalmente se les dificulta relacionarse con los demás, poco a poco interactuaron, se identificaron con otros compañeros y participaron cada vez más.

Por ello, las primeras seis sesiones son importantes, porque sientan bases para cambiar el modelo pedagógico. Más que un encuentro de estudiantes que se presentan, es un intercambio de capital simbólico que inconscientemente pondrán en juego para conocerse, acercarse o alejarse, trabajar por un objetivo y enfrentar dificultades.

El docente necesitó identificar y conocer a cada integrante del grupo para facilitar el rol de mediador y para que discusiones se realizaran en un clima de confianza y respeto. En la medida en que se aplicó el trabajo en equipo, la cooperación y la colaboración, los estudiantes, que en principio expresaron rechazo a la propuesta, lograron desarrollar la habilidad para esta forma de trabajo.

Los elementos negativos encontrados en la aplicación de estas estrategias son que los estudiantes, al transitar del modelo heteroestructurante a uno interestructurante sienten temor y no están acostumbrados, por lo cual existen resistencias a cooperar.

Por último, se puede concluir que el tránsito de un modelo heteroestructurante a uno interestructurante posibilita que los estudiantes desarrollen capacidades, habilidades y valores a través del trabajo en equipo en un ambiente cooperativo-colaborativo que los lleven a desarrollar una mejor comprensión lectora de textos literarios (poesía).

El cambio de modelo pedagógico para implementar un ambiente cooperativo-colaborativo es un proceso de elaboración y planeación que centra la energía en el aprendizaje de los estudiantes, en el trabajo conjunto en lugar de la enseñanza.

En esta forma de trabajo, el docente cambia la cátedra por la participación, la observación, los cuestionamientos y los estudiantes debe someter los marcos de referencia que poseen a la crítica de los compañeros a la destrucción y construcción de nuevos conocimientos, información, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores, esquemas, métodos de trabajo.

Sin embargo, el docente debe tener claridad en que los cambios que se plantean no siempre son posibles, porque en todo proceso existen avances y retrocesos que lo llevan a constituirse como una dialéctica natural en las interacciones de los seres humanos. Que la pluralidad de ideas y la discusión pasional puede llevar a una división en el grupo y si no existe la habilidad de comunicarse se pueden llegar a la ruptura. Sin embargo, de esta desventaja también se puede obtener aprendizaje, pues todo conflicto siempre es una oportunidad para poner en juego los conocimientos y obtener madurez al buscar las soluciones.

En la experiencia del docente los estudiantes que cursan el CCH en particular y los de la EMS construyen valores, definen vocación y la formación para la vida. La eficiencia terminal de todo el sistema EMS es de 55%, la mayoría de los jóvenes que desertaron señalaron que se debía a que las clases les parecían aburridas, que la escuela no tenía relación con su vida cotidiana o por motivos económicos.

Durante la aplicación de la estrategia se tuvo una asistencia de 99% de manera diaria. Y al finalizar la estrategia, no se presentaron deserción, pero la aprobación fue del 90%

A partir de este dato y de las experiencias obtenidas por el docente se pueden generar las siguientes preguntas o líneas de investigación

- ¿La implementación de un modelo Interestructurante favorece la eficiencia terminal frente a un modelo heteroestructurante?
- ¿Cuál es el sentido de comunidad y pertenencia fomentado por el modelo pedagógico Interestructurante frente a un modelo Heteroestructurante?
- ¿Cómo se implementaría un modelo interestructurante mediante el aprendizaje con nuevas tecnologías?

- ¿Cuáles son las interacciones estudiante-estudiante que se establecen para construir aprendizajes significativos?
- ¿Cómo se debe implementar la evaluación de los contenidos en el trabajo en un ambiente cooperativo-colaborativo?
- ¿Cuál es el papel que juegan las TIC en los ambientes de aprendizaje Cooperativo-colaborativo?

Por último, señalar que el trabajo, la interacción, la comunicación es natural en los seres humanos. El modelo pedagógico heteroestructurante contradice y reprime en la mayoría de los casos el proceso natural del ser humano. Las contradicciones y discusiones también forman parte de dicho proceso.

Trabajar en ambiente cooperativo-colaborativo en un modelo pedagógico Interestructurante pone de manifiesto dichas contradicciones, las aprovecha para lograr la madurez y el crecimiento de los seres humanos, potencializando la forma en que construyen la realidad o proponen soluciones.

La experiencia que dejó este proyecto es que los estudiantes del TLRIID se dejaron llevar por una forma de trabajo que los sumergió en un mundo de palabras y significados. Iniciaron un proceso de lectura autónoma gracias a que los textos que se les presentó tuvieron relación con su vida cotidiana, los discutieron, coincidieron y discreparon.

Los poemas seleccionados ofrecieron palabras a los estudiantes de lo que sienten y que no saben cómo expresarlo, se apropiaron de las palabras y comenzaron a autorregularse y con ello también se inició un proceso de autoconocimiento y de humanización.

## LISTA DE REFERENCIAS

### Bibliografía

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1974). *Historia de la Pedagogía*. (J. Hernández Campos, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Abreu Gómez, E. (1996). *Popol Vuh. Antiguas Leyendas del Quiche*. Colofón: México.
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. México: Porrúa
- Ávila R. (2006). *De la imprenta a la Internet. La lengua española y los medios de comunicación masiva*. México: Colegio de México.
- Azúa Alatorre, E. (2013). La literatura en las aulas. Por una literatura feliz. En M. y Mercenario, *Didáctica de la Literatura en el Bachillerato* (págs. 29-39). México: CCH Naucalpan;UNAM.
- Bazán Levy, J. (2001). Horizontes Actuales de la Educación Media Superior. En J. Bazán Levy, y T. García Camacho, *Aportes Educación Media Superior* (Vol. 1, págs. 15-45). México: Dirección General del CCH.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu editores.
- Beuchot, M. (2010). Hermenéutica, analogicidad y educación. En L. E. Primero Rivas, y M. Beuchot, *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano* (págs. 13-24). México: Editorial Torres Asociados: Red Internacional de Hermenéutica Educativa.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: México.
- Bradbury, R. (2010). *Fahrenheit 451*. (Julia Osuna Aguilar, Trad.). Madrid: 451 Editores.
- Broccoli. (1985). *Marxismo y Educación* (2a ed.). (S. Tabachnik, Trad.) Florencia: Nueva Imagen.

- Calvino, Í. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona : Tusquets.
- Casillas Alvarado, M. (2000). Educación como Socialización en la Universidad Mexicana. En D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado, y L. y Porter, *Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su por-venir Tomo III: Los actores de la Universidad ¿Unidad en la Diversidad?* (págs. 157-172). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Chehaybar Y Kuri, E. (2012). *Técnicas para el Aprendizaje Grupal: Grupos numerosos*. (4ª ed.). México: IISUE-UNAM.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo*. Madrid: Paidós.
- Comenius, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- [CEE] Conferencia Episcopal Ecuatoriana. (2005). *La Biblia Latinoamérica*. Madrid: Verbo Divino.
- De Cervantes Saavedra, M. (2004). *Don Quijote De La Mancha* (IV Centenario ed.). México: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Delval, J. (2004). *Los fines de la educación en México* (novena ed.). México: Siglo XXI.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método; Meditaciones metafísicas; reglas para la dirección del espíritu; principios de filosofía*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (2011). *Johon Dewey: Selección de Textos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- De Zubiría Samper, J. (2007). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (2a ed.). México: Mc Graw Hill.

- Dussel, I., Brito, A., y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Ende, M. (2013). *La historia Interminable*. México: Alfaguara.
- Ende, M. (2016). *Momo*. México: Alfaguara.
- Engels, F. (1970). *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*. México: Fondo de Cultura Popular.
- (1978). *El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre*. Moscú: Progreso.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia. En E. Martí, y J. Onrubia, *Psicología del Desarrollo: el mundo del adolescente* (págs. 329-354). Madrid: Alianza.
- Freiere, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido* (2a ed.). (J. Mellado, Trad.) México: Soglo XXI.
- Fullat Genis, O. (2000). *Filosofía de la Educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Gamiño Merino, M. D. (1990). Adolescencia, Juventud y Plan de Vida. Reflexiones sobre la Formación y la Orientación de los Estudiantes Universitarios. *Perfiles Educativos*, 66-70.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Palacios, E., y González Teyssier, J. (2013). *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM.
- Guiraud, P. (1997). *La semiología*. (23ª ed.). México: Siglo XXI.
- Gómez, G. (1995). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Hurlok, E. (1988). *Psicología de la Adolescencia*. México: Paidós.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. J. (1999). *Aprender Juntos y Solos. Aprendizaje Cooperativo, Competitivo e Individualista*. Buenos Aires: Grupo Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, M. (2003). *Crítica de la Razón Pura*. México: Porrúa.
- Locke, J. (1994). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Gernika.
- Manacorda, M. A. (1979). *Marx y la Pedagogía Moderna*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Manacorda, M. A. (2000). *Historia de la Educación 1: de la antigüedad al 1500*. México: Siglo XXI. México: Siglo XXI.
- (2000). *Historia de la Educación 2: del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Martín Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gili.
- Marx, C., y Engels, F. (1999). *Manifiesto del Partido Comunista*. España: Edicomunicación.
- Maqueo, A. M. (2012). *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza. El enfoque Comunicativo: de la Teoría a la práctica*. México: Limusa-UNAM.
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. (R. Palazón, Trad.) México: Diana.
- (1998). *La Galaxia Gutember*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Not, L. (1987). *Las Pedagogías del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ordorika Sacristan, I. (2006). *La Disputa por el Campus. Poder, política y Autonomía en la UNAM*. México: Plaza y Valdés-UNAM.
- Palacios, J. (1988). *La Cuestión Escolar*. Barcelona: Laia
- Pamuk, O. (2007). *La maleta de mi padre*. (R. Carpintero, Trad.) Barcelona: Mondadori.
- Piaget J. (1978). *El Desarrollo de la Noción del Tiempo*. (V. M. Suárez, y J.J Utrilla, Trads.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget J. (1987). *El Lenguaje y el pensamiento del niño*. (E. Mendiola, Trad.) Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- (1988). *Seis Estudios de Psicología*. (N. Petit, Trad.) Barcelona: Ariel.
- (2000). *El nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. (P. Bordonoba, Trad.) Barcelona: Crítica.
- Platón. (2001). *Diálogos*. México, D.F: Porrúa.
- Ramírez, C., y Domínguez, R. (1993). *El Rector Ignacio Chávez: La Universidad Nacional entre la Utopía y la Realidad*. México: UNAM.
- Redondo García, E., Cárceles, C., Gutiérrez, A., Laspalas, J., Pernil, P., y Vergara J. (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. España: Ariel.
- Román Pérez, M. (2000). *Aprendizaje y Currículum: Diseños Curriculares Aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- [Aprender a Aprender] (2005). *Aprender a aprender en la sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán.
- [Capacidades y valores] (2005). *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Rousseau, J. J. (2002). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
- Sartori, G. (2001). *Homo Videns: La sociedad Teledirigida*. México: Taurus.

- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Simon, H. A. (1996). *The Sciences of the Artificial*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Unigarro Gutiérrez, M.A. (2004). *Educación Virtual: Encuentro Formativo en el Ciberespacio*. Bucaramanga, Colombia: UNAB.
- Van Dijk, T. (2000). Estudios sobre el discurso. En T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas Guillen , G. (2006). *Tratado de epistemología: fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social* . Bogota: San Pablo.
- Vázquez Knauth, J. Z. (1999). *La Educación en la Historia de México*. México: Colegio de México.
- Vergara, J. (2001). La educación en la edad Media. En Redondo García et.al. *Introducción a la Historia de la Educación*. España: Ariel.
- Vygotsky L. S. (2013). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. México: Quinto Sol.
- Villoro, L. (1998). *El pensamiento Moderno Filosofía del Renacimiento*. México: Colegio Nacional, Fondo de Cultura Económica.
- Zarzar Charur, C. (2000). *La didáctica grupal*. México: Progreso.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El Bachillerato Mexicano: Un sistema académicamente precario. Causas y Consecuencias*. Mexico: IISUE.

### **Hemerografía**

- Driscoll, M., y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21. pág. 82-99.
- Gordillo Alfonso, A., y Restrepo Becerra, J. (julio-diciembre de 2012). Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados

- matemáticos. *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*(17), 2-23.
- Guerrero Salinas, M. E. (abril-junio de 2006). El Punto de Retorno: Una Experiencia de estudiantes de Bachillerato Universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.
- Guerrero Salinas, M.,y Guerra Ramírez, M. (2004). *¿Qué Sentido tiene el Bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández González, J. (abril-junio de 2006). Construir una Identidad. Vida Juvenil y Estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- Hernández Rojas, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- Latapí Sarre, P. (enero-marzo de 2009). El Derecho a la Educación. Su Alcance, su Exigibilidad y Relevancia para la Política Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Martinez Rizo, F. (2001). Las Políticas Educativas Mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana*(27), 35-56.
- Mendoza, J., Latapí Sarre, P., y Rodríguez, R. (2001). *La UNAM el debate Pendiente*. México: Plaza y Valdés.
- Miranda López, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*(3), 71-84.
- Obregón Romero, T. M. (abril-junio de 1993). El Adolescente Estudiante. Experiencia Docente. *Perfiles Educativos*(60), s/p

Olivares Alonso, E. (26 de abril de 2017). Preocupa que casi 2 millones de alumnos han consumido alguna droga, afirma Graue. *La Jornada*, pág. 6.

Villa Lever, L. (2000). La Educación Media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 201-204.

Santoyo Sánchez, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. *Perfiles educativos* (11), 3-19

Zarzar Charur, C. (julio-agosto-septiembre de 1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos* (9), 14-36.

### **Ciberografía**

Asimov, I. (2017). *Cuánto se divertían*. Recuperado el 8 de agosto de 2017, de: <http://ciudadseva.com/texto/cuanto-se-divertian/>

Blázquez, F. A. (2005). Sobre la literatura en la Adolescencia. *Zona Próxima* (6), 130-145. Recuperado el 15 de julio de 2016, de: [www.redalyc.org/pdf/853/85300609.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/853/85300609.pdf)

Chehaybar Y Kuri, E. (1994). Elementos para una fundamentación Teórica-Práctica del Proceso de Aprendizaje Grupal. *Perfiles Educativos* (63), 43-58. Recuperado el 15 de julio de 2016, de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206306.pdf>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado el 16 de julio de 2014, de UNESCO: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Eco, H. (21 de Mayo de 2007). *¿De qué sirve el profesor?*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de La Nación: <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>

González Casanova, P. (14 de abril de 2014). *Un Mensaje a la Juventud*. Recuperado 08 de agosto de 2017, de: <http://www.jornada.unam.mx/2011/04/14/sociedad/047a1soc>

- López García, J.C. (2009). Proyectos Colaborativos en Internet. *Educaentia* Pág. 10. La Paz. Recuperado 20 de julio 2016, de [http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/154/Proyectos\\_colaborativos\\_en\\_internet.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/154/Proyectos_colaborativos_en_internet.pdf)
- Martínez, N. (07 de febrero de 2012). SEP:desertan de bachillerato 3 mil 114 al día. *El Universal*, pág. 1. Recuperado el 08 de agosto de 2017, de [http://archivo.eluniversal.com.mx/impreso/wportada\\_20120207.pdf](http://archivo.eluniversal.com.mx/impreso/wportada_20120207.pdf)
- Marx, C. (s/d de enero de 2001). Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844. (J.R. Fajardo, Editor) Recuperado el 15 de mayo de 2014, de Biblioteca Virtual Espartaco: <http://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marxpdf>
- Rodríguez, A. W., y Velázquez, B. Y. (2011). *La prevención educativa de la disciplina social en el contexto pedagógico en la educación preuniversitaria*. Recuperado el 14 de marzo de 2015, de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/wrbv.htm>
- Zañartu Correa, L. M. (2003). *Aprendizaje Colaborativo: una forma de Diálogo Interpersonal y en Red*. Recuperado el 15 de octubre de 2014, de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301446\\_destacado.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301446_destacado.pdf)

### **Documentos institucionales**

- Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación CCH. (2016). *Programas de Estudio Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: CCH, UNAM.
- CCH, Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH,Secretaría de Divulgación, UNAM.
- CCH. (2006). *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH-UNAM.

- CCH. (2015). *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el 13 de abril del 2015 de: <http://www.cch.unam.mx/historia>
- CCH. (2015). *Modelo Educativo*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de Dirección General del CCH: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20EL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>
- CEPAL-UNESCO. (29 y 30 de marzo de 2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado el 23 de agosto de 2015, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- CONACULTA, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). Encuesta nacional de Lectura y Escritura 2015-2018. México: Dirección General de Publicaciones.
- COMIPENS, Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (2017) *Tipos de Bachillerato*. Recuperado el 6 de agosto de 2017, de [https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc\\_N0nQIEDxBIb8JsNuhajQdDV6QA658H4KBKkPSZ-2HZbgudH3Zd0cX\\_YSpOG50BNYnQ](https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc_N0nQIEDxBIb8JsNuhajQdDV6QA658H4KBKkPSZ-2HZbgudH3Zd0cX_YSpOG50BNYnQ)
- DGPPEE-SEP. (2013). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: Dirección General de Planeación y Estadística Educativa-SEP.
- Fuentes Molinar, O. (1971). *Un Modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media. XVI Asamblea General de la ANUIES*. Villahermosa: ANUIES.
- INEE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2009). *México en PISA 2009*. Recuperado el 14 de julio de 2016, de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <http://www.inee.edu.mx/index.php/74-publicaciones/estudios-internacionales-capitulos/496-mexico-en-pisa-2009>

- INEE. (2011). *La Educación Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI, Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2010). *Cuéntame Población*. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Ministerio de Educación Perú. (2015). *La Competencia Lectora en el Marco de Pisa 2015. Orientaciones Diácticas*. Lima: Ministerio de Educación Perú.
- Miranda, F. (2014). *El problema de la desafiliación educativa, que los jóvenes. Tendencias y desafíos de la tarea educativa*. México: UNAM, DEGIRE, FESI
- Mundo, E. (1978). *Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: CCH-UNAM.
- Muñoz Corona, L. L. (2006). *Ingreso Estudiantil al CCH, 2002-2005*. México: CCH-UNAM.
- Muñoz Corona, L. L. (2012). *Informe Sobre la Gestión Directiva 2011-2012*. México: CCH-UNAM.
- Muñoz Corona, L. L. (2014). *Informe sobre la gestión directiva 2010-2014*. México: CCH-UNAM.
- Muñoz Corona, L. L., Ávila, J., y et.al. (2012). *Población Estudiantil del CCH Ingreso, tránsito y Egreso. Trayectoria Escolar:siete generaciones 2006-2012*. México: CCH-UNAM.
- OCDE, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. (2012). *Programa Para la Evaluación Internacional de los Alumnos ( PISA 2012)- Resultados*. Recuperado el 11 de abril de 2015, de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- ONU, Organización de Naciones Unidas (1948). *DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS*. Recuperado el 19 de agosto de 2015, de Texto de

la declaración, Organización de Naciones Unidas:  
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Poder Ejecutivo Federal. (01 de 06 de 2016). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 17

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2000). *Perfil de la Educación en México*. Recuperado el 16 de marzo de 2015, de Universidad Autónoma del Estado de México:  
<http://www.uaemex.mx/planeacion/InfBasCon/PerfildelaEducacionenMexico.pdf>

SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2013). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: Dirección General de Planeación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública.

### **Tesis**

Corvera Quevedo, L. J. (2011). *Tesis de Maestría. Influencia del narcotráfico en la identidad juvenil. El caso de la preparatoria Dr. Salvador Allende de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.

### **Apuntes**

Torres Lima, H.J. (2016) *Apuntes de clase de Comunicación educativa*. México. FES Acatlán, 13 de febrero.