



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ESPAÑOL)

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FILOLÓGICAS**

**LA ENSEÑANZA DE LA SECUENCIA NARRATIVA COMO UN ELEMENTO
CLAVE PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS
ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR**
REPORTE DE PRÁCTICA DOCENTE

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ESPAÑOL

PRESENTA:
LIBERTAD OVIEDO GONZÁLEZ

TUTOR PRINCIPAL
DR. LILIÁN CAMACHO MORFÍN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. GLORIA BAÉZ PINAL
DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO
MTRA. WENDY ABIGAIL BAUTISTA MONTOYA
MTRO. CARLOS GUERRERO ÁVILA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., AGOSTO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Ofe, por labrar el camino y esparcir las semillas de lo que ahora soy

Agradecimientos

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la MADEMS por haberme brindado una educación de calidad. De igual manera, agradezco al Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario, por los recursos que me brindaron y que me permitieron formarme para ser una mejor docente.

Agradezco infinitamente a mi querida tutora la Dra. Lilián Camacho Morfín por su compañía, confianza y dedicación. De la misma manera, agradezco a los miembros de comité tutor la Dra. Lilian Álvarez Arellano, la Dra. Gloria Baéz Pinal, Mtra. Wendy Bautista Montoya y al Mtro. Carlos Guerrero Ávila por su asesoría, su paciencia y sus atinados comentarios.

Finalmente, agradezco a todas las personas que de alguna u otra forma me han acompañado y acompañado a lo largo de este camino, a mi familia, a la familia elegida, a mis alumnos, a Ramona, sin su apoyo, escucha y amor nada de esto sería posible.

Resumen

El informe que aquí se presenta tiene el objetivo de presentar la práctica docente realizada en el bachillerato *Comunidad Educativa Liber-IK* de la Ciudad de México donde se implementó una propuesta de secuencia didáctica que utiliza como elemento clave la enseñanza de la secuencia narrativa para formar la competencia literaria de los estudiantes del nivel medio superior.

Abstract

This report's aim is to show the teaching practice carried out at the "Comunidad Educativa Liber-IK" high school, based in Mexico City, where a didactical sequel proposal was implemented to promote the literary competence of students, through on teaching sequential narrative in science fiction tales.

Índice

Introducción	1
I. Institución sede de las prácticas: Comunidad Educativa Liber	
1. Reseña histórica de la institución	3
2. Características de la población estudiantil	10
II. El modelo educativo, los objetivos y el plan de estudios en la Comunidad Educativa Liber-IK	
1. Análisis del Modelo educativo	14
2. Análisis del Plan de estudios	15
3. Análisis del Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I)	17
III. Autoevaluación de la práctica docente. La secuencia narrativa como un elemento clave para formar la competencia literaria de los estudiantes	
1. La lectura y la enseñanza de la literatura en México	21
2. Secuencia didáctica	28
3. Organización del aula y forma de trabajo con los alumnos	29
4. Desempeño del profesor	38
5. El docente como controlador o como facilitador	41
6. Relación profesor-alumno	44
7. Clima del aula	48
IV. Autodiagnóstico de la práctica docente	
1. Planificación	52
2. Implementación	53
3. Evaluación	54
4. Análisis FODA	55
V. Programa de formación docente	
1. Planificación	61
2. Implementación	63
3. Evaluación	65
Conclusiones	67
Referencias	70
Anexos	73

Introducción

La docencia es un proceso complejo donde interactúan diferentes elementos; por ello, es fundamental hacer una revisión exhaustiva de éste, no sólo por el hecho de que siempre es cambiante, sino que además, y quizá lo más importante, porque trabajamos en la formación de sujetos; de ahí la gran responsabilidad que tenemos como docentes.

Este reporte de práctica consiste en un análisis crítico y autorreflexivo de mi proceso como docente en las sesiones de las clases impartidas como parte de la materia Práctica docente I, II y III del plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), las cuales se realizaron en la Comunidad Educativa Liber-IK, preparatoria privada, con el apoyo del profesor titular Francisco Javier Pulido Luna.

El reporte se encuentra dividido en cinco secciones; en el primer capítulo se da contexto sobre la institución en la que se llevó a cabo la práctica: reseña histórica, ubicación, infraestructura, servicios de apoyo que brinda, el entorno del centro educativo, así como características de la planta docente y la población estudiantil.

El segundo capítulo se centra en el análisis del modelo educativo de la Comunidad Educativa Liber-IK; se explican las particularidades de esta preparatoria privada con terminación en dos años y también se analiza el programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID).

Posteriormente, en el tercer capítulo, se presenta la autoevaluación de la práctica docente, que consiste en una reflexión teórica, un análisis crítico y una valoración de mi desempeño como docente respecto a elementos previos a la planeación, sobre la propia planeación, la propuesta de la secuencia didáctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión se nutrió del análisis de las guías de observación que me proporcionó el profesor titular y que se incluyen como anexos en este reporte.

En el cuarto capítulo realicé el autodiagnóstico de la práctica docente. Me enfoqué en la valoración de la práctica analizando los tres elementos fundamentales de las sesiones: planificación, implementación y evaluación. Además, realicé un

análisis FODA, donde tomé en cuenta seis aspectos: motivación y creación de intereses; técnicas, estrategias y métodos de enseñanza; técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje; materiales didácticos; técnicas y criterios de evaluación y, finalmente, dominio de contenidos. Estos seis FODA me ayudaron a identificar fácilmente mis fortalezas y los elementos a mejorar.

Finalmente, en el último capítulo, Programa de formación docente (PROFODI), presento las soluciones que implementé para consolidar mis mejoras y atender mis áreas de oportunidad. Cabe resaltar que, si bien la MADEMS fue fundamental para mi formación como docente, como se dijo al inicio, la formación de un docente nunca termina, por lo que además de lo aprendido en la maestría presento una serie de cursos y lecturas que me han ayudado a mejorar mi práctica docente, a las cuales quizá no les hubiera dado la importancia que tienen de no haber cursado la MADEMS y haber realizado este ejercicio reflexivo.

Sin duda cuando se habla de evaluación docente se suscita mucha controversia, pero no debemos olvidar que es gracias al ejercicio de la evaluación, no como algo punitivo, sino como algo formativo, que realmente podemos transformar prácticas docentes en beneficio de los estudiantes. La Práctica Docente realizada en la MADEMS es un ejercicio que nos ayuda a tomar conciencia de la enorme responsabilidad que tenemos como profesores.

I. Institución sede de la práctica. Comunidad Educativa Liber- IK

La Comunidad Educativa Liber-IK es una preparatoria privada ubicada al norte de la Ciudad de México que está en proceso de ser incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente al Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de 33 los subsistemas que integran la educación media superior en México (INEE, 2017).

1. Reseña histórica de la institución

La Comunidad Educativa Liber-IK se fundó el 7 de febrero de 2015 como un proyecto hermano del Instituto Kepler, una escuela privada remedial que desde 2006 se dedica a preparar a jóvenes interesados en presentar los exámenes estandarizados que son requisito para obtener un lugar en el bachillerato o en alguna universidad pública.

Además de la preparación para estos exámenes, a partir de 2009 el Instituto Kepler comenzó a formar a personas mayores de 21 años que no habían cursado la preparatoria o que la habían dejado trunca, con el objetivo de que “lograran aprobar el Examen General de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General (Acredita-Bach) que aplica el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). La aprobación de dicha prueba le permite al sustentante obtener su certificado de bachillerato otorgado por la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (Rosas, G., 2019). A partir de ese momento, tanto el director como algunos profesores se interesaron en los proyectos de instituciones escolarizadas, por lo que en 2015, después de investigar y reunirse en grupos colegiados, realizaron la primera prueba piloto de una educación no formal, pues, aunque no contaban con la incorporación a la UNAM, decidieron retomar los programas de estudio del CCH (Rosas, G, comunicación personal, 2020).

Se buscaba que dicha formación sirviera a aquellos estudiantes que, debido a su rezago educativo, no alcanzaran la puntuación necesaria para ingresar al bachillerato de su preferencia. Así, quienes no pudieran tener acceso a una preparatoria privada, ya fuera por los altos costos o por su edad (ya que la SEP

tiene restricciones para el registro de alumnos extraedad con otros de edad reglamentaria), tendrían una oportunidad para formarse en Liber-IK.

En 2017, con base en la Reforma Educativa, se publicó el acuerdo 286 que permite que los menores de 21 años realicen el examen Acredita-Bach, que previamente estaba dirigido únicamente a mayores de 21 años, lo cual abrió un nuevo mercado para las escuelas remediales. En 2018 el proyecto piloto de la Comunidad Educativa Liber-IK se formalizó y se promovió de manera pública. Actualmente, la Comunidad Educativa Liber-IK está por mudarse a un edificio propio y espera su incorporación a la UNAM.

1.1 Infraestructura

La Comunidad Educativa Liber-IK se ubica en la avenida Alfredo Robles Domínguez, número 215, en la colonia Guadalupe Insurgentes, C.P. 07870, en la alcaldía Gustavo A. Madero (Imágenes 1.1 y 1.2).



Imagen 1.1. Ubicación geográfica de la preparatoria Comunidad Educativa Liber-IK (GoogleMaps, 2020).



Imagen 1.2. Instalaciones de la preparatoria Comunidad Educativa Liber-IK (GoogleMaps, 2020).

Respecto a su infraestructura, la Comunidad Educativa Liber-IK, en el momento en el que se realizó la práctica docente, contaba con los siguientes espacios de trabajo:

- **Un edificio.** Inmueble de tres pisos que alberga todos los espacios que más adelante se especifican. En él conviven ambos proyectos: Comunidad Educativa Liber-IK e Instituto Kepler.
- **Seis aulas.** Se trata de seis salones pequeños donde se imparten las horas-clase de las asignaturas de ambos proyectos. Cada salón está equipado para albergar a 20 alumnos.
- **Recepción y servicios escolares.** Ubicada en la entrada del colegio, es un espacio donde se reciben y atienden las dudas de estudiantes y padres de familia. Esta área se caracteriza por ofrecer un buen servicio a los

estudiantes, aunque en ocasiones la obtención de algún documento resultaba ser un proceso lento.

- **Oficinas administrativas.** Ubicadas en el tercer piso, están integradas por la Dirección General, Dirección de Comunidad Educativa Liber-IK, Coordinación Operativa, Coordinaciones de área y Servicios generales.
- **Área de sistemas.** Ésta tiene a su cargo el correcto funcionamiento de todos los equipos de cómputo, dispositivos móviles e internet.
- **Cubículo de profesores.** Cuenta con seis cubículos para los profesores de tiempo completo. Están equipados con escritorio, archivero, computadora, dos sillas y un pizarrón. En estos espacios, los estudiantes pueden recibir asesorías solicitadas previamente.
- **Cafetería.** Es la única área de recreación con la que cuenta la escuela. Hay una cafetería y una máquina expendedora de alimentos, con mesas y bancas para que los estudiantes puedan sentarse a comer y platicar.

Por otra parte, a pesar de que la escuela es pequeña, pone especial atención en el mobiliario y los recursos didácticos, pues cuenta con lo siguiente:

- **Bancas y mesas.** Cada salón cuenta con 20 bancas y mesas para que los estudiantes puedan estar cómodos, sin sentirse amontonados.
- **Aire acondicionado.** Cada salón cuenta con su propio aire acondicionado, el cual brinda una ventilación adecuada durante las clases.
- **Wifi.** La escuela cuenta con cuatro redes de wifi; una está abierta para los estudiantes; otra, para los profesores y, finalmente, dos para profesores y personal administrativo. Contar con wifi de buena calidad, tanto para

alumnos como para profesores, permite explotar el uso de la tecnología dentro de las aulas, además de que fomenta el aprendizaje autónomo. En definitiva, esto hace una diferencia que marca la práctica docente, pues permite planear clases mucho más interactivas.

- **Computadoras.** Se cuenta con seis laptops que pueden ser utilizadas por los profesores, quienes pueden llevar preparado su material y solicitar la computadora para proyectarlo.
- **Proyectores.** Cada salón cuenta con un proyector. En dos de los seis salones ya se encuentran instalados. Indudablemente esto ayuda mucho en la práctica docente, pues permite su utilización en cualquier momento de la clase.
- **Pantallas.** Además de contar con los proyectores, tres salones tienen pantallas que también pueden usarse durante las clases.
- **Bocinas.** Se cuenta con dos bocinas portátiles e inalámbricas que se pueden emplear en cualquier salón.

Es importante señalar que en un inicio las instalaciones no fueron planeadas para albergar un bachillerato, por lo que en el momento en que se llevó a cabo la práctica docente había muchas limitaciones que podían afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, no se contaba con laboratorios ni existía un área deportiva; tampoco había un salón para impartir materias artísticas, ni áreas verdes para la recreación y socialización de los jóvenes. Actualmente, se espera que en 2021 la Comunidad Educativa Liber-IK se mude a un nuevo inmueble que fue planeado y construido bajo los lineamientos de infraestructura solicitados por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM y que de esta manera deje de compartir espacio con el Instituto Kepler.

1.2 Servicios de apoyo

Como parte de los servicios de apoyo que Comunidad Educativa Liber-IK ofrece para el fortalecimiento del desempeño académico de sus estudiantes, encontramos los siguientes:

- **Biblioteca.** El colegio cuenta con una pequeña biblioteca en el segundo piso, con un acervo muy pequeño de libros, revistas y películas al que tienen acceso estudiantes, profesores y personal administrativo. Además, ofrece materiales didácticos, como láminas, mapas, pinturas, hojas, cartulinas, plumones, acuarelas, etcétera, que profesores y alumnos pueden utilizar cuando lo requieran (Rosas, G., comunicación personal, 11 de abril de 2015). Es importante señalar que la biblioteca es pequeña y está abierta al público, lo que permite que los estudiantes se acerquen con total libertad; sin embargo, no es un espacio idóneo para consultar los libros, estudiar o leer, pues se encuentra en una zona muy ruidosa que no propicia la concentración.
- **Cubículo de psicología y orientación vocacional.** El plantel cuenta con un cubículo donde se da asesoría psicológica y orientación vocacional a los estudiantes que lo requieran. De manera general, dicha sección sirve para canalizar a los alumnos que necesitan un acompañamiento más personalizado. En este espacio también se da seguimientos a aquellos que han disminuido notoriamente su desempeño académico.
- **Cubículo de profesores.** Como se se mencionó, existen seis cubículos de profesores de planta, donde frecuentemente los estudiantes reciben asesorías.

1.3 Planta docente

La planta docente de Comunidad Educativa Liber-IK está compuesta por profesores jóvenes, egresados, en su mayoría, de universidades públicas, que cuentan con título universitario y con un interés genuino por la educación. Esto en definitiva es

un acierto de la escuela, pues son profesores motivados, especialistas en las asignaturas que imparten, que logran conectarse fácilmente con los estudiantes y que, además, utilizan la tecnología a su favor.

En la escuela se cuenta con dos tipos de contratación. Por un lado, hay profesores de tiempo completo que tienen un horario de trabajo establecido y que gozan de las prestaciones de ley. Por otro lado, están aquellos contratados por honorarios; es decir, quienes reciben un pago por las horas trabajadas. En definitiva, esta diferencia crea un conflicto entre ellos. Esto se nota, en ocasiones, en su desempeño frente a grupo, pues a veces no dan tanta importancia a las formaciones docentes o a los horarios establecidos.

La plantilla docente está organizada por academias o áreas del conocimiento: comunicación, ciencias sociales, matemáticas, ciencias experimentales, etcétera. Así, los profesores pueden plantear sus inquietudes y dudas frente a otros también especialistas en el área, con lo que se crea un trabajo similar al de un cuerpo colegiado.

1.4 Entorno del centro educativo

El ambiente del centro educativo es agradable, hay buena convivencia y un ambiente seguro. Cuando se han presentado conflictos entre estudiantes, no han tenido mayores consecuencias. En situaciones de este tipo, los profesores suelen ayudar a resolver los problemas por medio del diálogo. Debido a que la población es muy pequeña, el seguimiento y la resolución de conflictos resultan sencillos.

El ambiente de la escuela indudablemente se ve influido por la ubicación geográfica del colegio. La Comunidad Educativa Liber-IK se ubica en la colonia Guadalupe Insurgentes, en la alcaldía Gustavo A. Madero, una de las alcaldías con mayores índices delictivos. Aunque se trata de una colonia habitacional aparentemente tranquila, el robo a transeúntes o a casa habitación es muy común. Algunos estudiantes y profesores han sido asaltados.

Aunado a esto, cabe mencionar que el colegio se encuentra cerca de otras colonias populares, como Peralvillo, Vallejo e Industrial, además de que colinda con el Estado de México.

2. Características de la población estudiantil

Para tener un diagnóstico más completo sobre el grupo en el que se implementó la práctica es importante tomar en cuenta los factores que inciden, tanto de manera interna como externa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Es indispensable tener una valoración previa respecto a las cuatro dimensiones de los alumnos: biológica, psicológica, cognitiva, así como su composición familiar, lo cual sienta las bases para diseñar y poner en práctica o adecuar las estrategias de aprendizaje que les resulten más llamativas, útiles y significativas.

Los alumnos de Liber-IK tienen entre 15 y 20 años de edad. La mayoría de ellos realizó el examen organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), donde concursaron por la asignación de un lugar en una preparatoria de la UNAM o del Politécnico; sin embargo, no fueron asignados en las escuelas de su preferencia porque no obtuvieron el puntaje requerido para tener acceso a dichas instituciones, lo cual indudablemente ha intervenido en su autopercepción como estudiantes, pues se encuentran desmotivados, con poca confianza en sí mismos y con una carga de rechazo con la que constantemente tienen que trabajar profesores, psicólogos y padres de familia.

Aunado a esto, la población estudiantil de Liber-IK, en su mayoría, debe realizar un gran esfuerzo para alcanzar una nivelación académica, sobre todo en los primeros semestres, con el objetivo de avanzar a ritmos similares posteriormente en todas las materias.

El grupo con el que se trabajó (LIK-1) estaba compuesto por 10 estudiantes: siete mujeres y cuatro hombres, quienes se mostraron siempre interesados y comprometidos, aunque en ocasiones poco participativos. A continuación presento más detalladamente cada una de las dimensiones del grupo para tener un panorama general de éste.

2.1 Dimensión biológica

De manera general, la salud e integridad física de los estudiantes era medianamente buena, aunque era notorio que algunos no tenían una buena alimentación, lo cual repercutía en su rendimiento académico, pues en ocasiones reportaban no haber ingerido alimentos antes de clase y se les notaba desmotivados y con sueño; además, dentro del colegio su alimentación se basaba en comida chatarra. Había casos de consumo de sustancias adictivas, así como algunos alumnos que aparentemente padecían depresión, por lo cual fueron canalizados para recibir atención por parte de la psicóloga y los padres de familia. En cuanto a embarazo adolescente, no se detectó ningún caso durante el desarrollo de la práctica.

Cabe mencionar que a los profesores siempre se les invitaba a prestar atención a estos temas durante su interacción con los estudiantes para que la práctica docente fuera más allá de los conocimientos teóricos de sus materias.

2.2 Dimensión psicológica

Respecto a los intereses culturales de los jóvenes, éstos eran muy diversos. Muchos tenían un fuerte interés por los videojuegos, los mangas y la cultura coreana en general; por otra parte, los había muy interesados en la música, específicamente en el reggaetón, el rock y el metal. Muy pocos practicaban un deporte o actividades al aire libre. Sus materias favoritas también eran muy diversas; por una parte, estaban los que preferían asignaturas como matemáticas y física, por otro lado, los interesados en las humanidades. Las carreras que más mencionaban como sus preferidas eran Ingeniería, Derecho y Medicina.

Aunque de manera general se sentían motivados para asistir a la escuela, muchos aceptaban que estaban ahí porque su familia así lo exigía o porque no sabían qué otra cosa podrían hacer. Como ya mencioné, al ser un grupo de primer semestre, su autopercepción les indicaba que eran jóvenes poco capaces, pues no habían podido alcanzar el puntaje requerido para estar en la escuela que habían elegido. Al inicio eso los desmotivaba y preocupaba, pues sabían que más adelante se enfrentarían a un examen para ingresar a la universidad, y que éste les exigiría aún más. En ocasiones se les escuchó decir que sólo estaban ahí para obtener su

certificado de preparatoria. Algo más que caracterizó al grupo fue que a los estudiantes les costó mucho trabajo socializar entre sí, pues eran muy distintos y nos sabían cómo desenvolverse en un entorno tan diverso, pero conforme pasó el tiempo, el grupo se volvió muy unido.

Finalmente, las actitudes que encontré al estar frente a grupo también fueron diversas y dependían mucho del horario en que se impartía la clase. Por ejemplo, en las primeras horas (7:30 am), el grupo estaba muy callado, era poco participativo y su lenguaje no verbal comunicaba sueño, flojera y poca atención a la clase; sin embargo, en otros horarios se mostraban más despiertos, participativos y atentos.

2.3 Dimensión cognitiva

Por lo que se pudo observar durante las sesiones en las que se llevó a cabo la práctica, los estudiantes en general no contaban con hábitos ni estrategias de estudio, no sabían tomar apuntes, ni estructuraban sus cuadernos o trabajos. Además, existía un notorio vacío académico en las habilidades transversales, como la lectura, la escritura o la elaboración de organizadores. Durante los primeros semestres la orientadora trabajó de cerca con ellos y se les impartieron talleres sobre orientación educativa, sexualidad, consumo de drogas, toma de apuntes, organizadores gráficos, comprensión lectora, etc. Además, a los profesores se les pidió hacer énfasis en lograr avances significativos en estas habilidades.

En cuanto a los conocimientos previos requeridos para llevar a cabo la práctica, no eran completamente ajenos o desconocidos para los estudiantes, pues podían describirlos. Es decir, aunque no conocían los nombres técnicos, eran capaces de identificarlos. Donde se notó un mayor rezago fue en el ámbito procedimental, pues no sabían, por ejemplo, cómo buscar fuentes de información.

2.4 Composición familiar

Respecto a las características socioeconómicas de las familias de los estudiantes de LIK-1, también eran variables. El 60% de los estudiantes estaba becado, mientras que el resto pagaba la colegiatura completa (2 450 pesos mensuales), aunque eso no necesariamente significaba que tuvieran una posición económica holgada. Por el contrario, en muchos casos el sostén de la familia eran madres

solteras asalariadas que se dedicaban al comercio informal o que eran empleadas, por lo que, de manera general, podemos decir que sus ingresos oscilaban entre 8 000 y 15 000 pesos mensuales.

En cuanto al lugar de residencia, en su mayoría eran las colonias cercanas al Instituto, aunque había estudiantes provenientes del Estado de México, sobre todo del municipio de Ecatepec, lo que implicaba un gasto extra para algunos estudiantes, quienes pagaban aproximadamente 40 pesos al día en pasajes.

Durante la práctica docente, se me notificó que la escuela procuraba pedirles la menor cantidad de materiales. La mayoría de los profesores intentaba digitalizarlos, pues todos los alumnos contaban con un *smartphone*, lo que facilitaba el acceso a los textos de manera electrónica. De los 10 alumnos, nueve contaban con una computadora en casa.

Muchos de los estudiantes manifestaban tener una buena relación con su familia, aunque casi no convivían con ella, debido a los horarios laborales de sus padres, quienes en general procuraban mantenerse comunicados con la escuela e informados respecto al desempeño de sus hijos.

II. El modelo educativo, los objetivos y el plan de estudios en la Comunidad Educativa Liber-IK

En este apartado revisaré el modelo educativo de la Comunidad Educativa Liber-IK, describiré el plan de estudios y analizaré el programa de la materia del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). Me enfocaré en la revisión rigurosa de la asignatura Taller de Lectura,

1. Análisis del Modelo educativo

La Comunidad Educativa Liber-IK tiene como objetivo ser una alternativa educativa para aquellos jóvenes que no alcanzaron el suficiente puntaje para ingresar al bachillerato de su preferencia debido a la alta demanda de la institución deseada o a las lagunas educativas que presentan. Se trata de una preparatoria privada que ofrece la preparación necesaria para ingresar al nivel superior en dos años:

Somos un bachillerato general de dos años con planes y programas de estudio del CCH (UNAM), donde se obtiene el certificado oficial de la SEP por medio del Acuerdo 286 de CENEVAL y, además, se da la preparación para el examen de ingreso a la licenciatura de la UNAM (Comunidad Educativa Liber-IK [LIBER-IK], 2021).

Está dirigido a jóvenes egresados de secundaria que quieren continuar con sus estudios de bachillerato y que están interesados en estudiar una carrera universitaria (LIBER-IK, 2021). El modelo pedagógico de la Comunidad Educativa Liber-IK coloca como eje principal al estudiante y su proceso de enseñanza-aprendizaje:

Para el Instituto, la educación no sólo es una herramienta para acceder a nuevas oportunidades, sino que es un vehículo transformador de individuos que pueden generar cambios a favor del país. Como institución, estamos convencidos de que la escuela no sólo debe ser un lugar donde se proporcionen datos, números o cifras que se repiten sin cesar, por el contrario, pensamos que la escuela debe ir más allá, formar seres humanos sensibles, críticos y libres, preocupados y vinculados con su entorno, responsables de su propio proceso de aprendizaje, capaces de autoevaluarse y de tomar decisiones acertadas (LIBER-IK, 2021).

Su proyecto educativo plantea que la Comunidad busca contribuir, adecuar, actualizar y fortalecer la educación de los jóvenes posicionándose como un centro educativo integral” (LIBER-IK, 2020).

De esta manera, la Comunidad Educativa Liber-IK comparte una de las características más distintivas del modelo educativo del CCH, “el cual es de cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación” (Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH], 2021).

2. Análisis del Plan de estudios

Como ya se mencionó, la Comunidad Educativa Liber-IK sigue el plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), “el cual conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer” (CCH, 2021). Al tomar en cuenta estos principios, el CCH estructuró los conocimientos en cuatro áreas del conocimiento: matemáticas, ciencias experimentales, histórico social y talleres de lenguaje y comunicación. De esta manera, los estudiantes de los semestres primero y segundo cursan cinco asignaturas obligatorias; en tercero y cuarto cursan seis y, finalmente, en quinto y sexto, siete asignaturas (CCH, 2021).

Sin embargo, Liber-IK no se atiene al plan de estudios al pie de la letra, pues al ser un proyecto de bachillerato libre, que se lleva a cabo en un periodo de dos años y que no cuenta con la incorporación a la UNAM, la institución realizó algunas modificaciones: aumentó las horas de clase al día, modificó el número de materias optativas que los estudiantes pueden cursar y agregó dos materias al plan de estudios: Acreditación CENEVAL, que es la preparación para la Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General (Acredita-Bach del CENEVAL) y la materia Ingreso a la UNAM, que es la preparación para el Concurso de Selección de la UNAM (Imagen 2.1).



Imagen 2.1. Plan de estudios de la preparatoria Comunidad Educativa Liber-IK (LIBER-IK, 2021).

La diferencia entre el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades y el de Liber-IK radica en el número de asignaturas que los estudiantes cursan por semestre, pues en Liber-IK la carga durante el semestre aumenta a ocho asignaturas. En esencia se mantiene el mismo plan de estudios, sólo se modifica la estructura.

La certificación obtenida en Comunidad Educativa Liber-IK es otra de las particularidades de esta institución, pues al no contar con la incorporación a la UNAM, lleva un registro interno de calificaciones obtenidas en cada materia. La certificación del bachillerato se obtiene por medio del Acredita-Bach del CENEVAL, por lo que las calificaciones internas dentro de la institución no quedan asentadas en un documento oficial. Las calificaciones internas son indicadores que utilizan profesores, psicólogos y padres de familia para apoyar a los estudiantes, atender sus necesidades y los conflictos que surjan a lo largo del semestre; sin embargo, los estudiantes no suelen prestarles tanta importancia y en ocasiones argumentan que esas calificaciones no tienen relevancia.

3. Análisis del Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I)

Como se mencionó anteriormente, una de las áreas del conocimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades son los Talleres del lenguaje y comunicación, en donde se ubica la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, que se imparte de manera obligatoria durante los primeros cuatro semestres con 6 horas de clase semanales (96 horas semestrales). Se trata de una materia que “constituye un eje fundamental del Plan de Estudios, porque las cuatro habilidades lingüísticas que desarrolla integran aprendizajes declarativos y procedimentales imprescindibles para el estudio de todas las materias de dicho Plan” (CCH, 2021).

El programa indicativo del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental presenta siete propósitos generales (Programa de estudios de la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación I al IV, UNAM, CCH, p.17):

- Desarrollará su competencia comunicativa, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos sobre la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos sociales, académicos y personales.
- Reconocerá la lengua oral y escrita como una herramienta fundamental, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa para la adquisición de conocimientos, la comprensión de diferentes contextos y la expresión de sus pensamientos, emociones y puntos de vista.
- Identificará los propósitos comunicativos de textos escritos, orales e icónicos, a través de la lectura de tipos y géneros textuales con estrategias personales para su comprensión, interpretación y valoración.
- Producirá textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos.
- Utilizará las TIC de modo reflexivo y crítico, por la vía del aprovechamiento de sus recursos y el reconocimiento de sus riesgos para la consecución de sus propósitos de comunicación e investigación.

- Empleará estrategias de investigación documental ajustadas a necesidades académicas, sociales o personales, a través del procesamiento, la certificación y confiabilidad de las fuentes, impresas o digitales para la solución de problemas.
- Reconocerá en el texto literario una fuente de conocimiento de diferentes contextos, formas de vida, manifestaciones culturales, mundos posibles y pluralidad de sentidos, por medio del empleo de elementos de análisis literario para el disfrute estético y la construcción de su identidad.

Estos son los propósitos generales; sin embargo, la materia que aquí nos ocupa es el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I) que se imparte en el primer semestre del CCH y se encuentra dividida en cuatro unidades (Ver imagen 2.2).

Panorama general de las unidades

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Unidad I	Autobiografías literarias. Relato personal. 24 horas	Anuncio publicitario. 22 horas	Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica. 26 horas	Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico. 28 horas
Unidad II	Cuento y novela. Variación creativa. 26 horas	Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis. 24 horas	Editorial y caricatura política. Comentario analítico. 20 horas	Proyecto de investigación. 24 horas
Unidad III	Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre. 24 horas	Cuento y novela. Comentario analítico. 26 horas	Debate académico. 24 horas	Búsqueda, selección y registro de la información. Acopio de información. 20 horas
Unidad IV	Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva. 22 horas	Artículo académico expositivo. Reseña crítica. 24 horas	Ensayo literario. Ensayo académico. 26 horas	Presentación de los resultados de la investigación. Versión escrita y exposición oral. 24 horas

Imagen 2.2. Unidades de la asignatura de TLRIID I (Programa de estudios de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV, UNAM, CCH, p. 18).

TLRIID I es una asignatura que cuenta con cuatro unidades, cada una con un propósito específico que sirve como guía para el docente al realizar sus planeaciones, pues son una pauta clave de lo que se espera que los estudiantes logren realizar en la materia. Sin duda, tener claros estos propósitos propicia en los

docentes una exploración libre de la utilización de diferentes estrategias y actividades para alcanzarlos. Los propósitos de cada unidad son los siguientes:

UNIDAD	TÍTULO DE LA UNIDAD	PROPÓSITO
Unidad I	Autobiografías literarias. Relato personal	Al finalizar la unidad, el alumnado: Escribirá un relato personal, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.
Unidad II	Cuento y novela. Variación creativa	Al finalizar la unidad, el alumnado: Elaborará una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos.
Unidad III	Nota informativa y artículo de opinión. Comentario Libre	Al finalizar la unidad, el alumnado: Elaborará un comentario libre con coherencia, cohesión y disposición espacial, mediante la lectura analítica de notas informativas y artículos de opinión sobre un mismo asunto, para el inicio de su formación crítica como lector reflexivo de géneros periodísticos.
Unidad IV	Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva	Al finalizar la unidad, el alumnado: Elaborará una reseña descriptiva de un artículo de divulgación científica, a partir de la lectura analítica, para la comprensión de su contenido y sus características textuales

Tabla 2.1. Propósitos de cada una de las unidades de la materia de TLRIID I (Elaboración propia con información del Programa de estudios de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV, UNAM, CCH, pp. 20-32).

Una de las grandes ventajas de programa de TLRIID I es la libertad con la que se cuenta para seleccionar textos, pues si bien se ofrecen algunas sugerencias, al no tener un enfoque historicista, el docente cuenta con autonomía al elegir las obras que se revisarán en cada unidad. Es importante recordar que, de acuerdo con el programa de estudios, “considerar el texto como el centro de trabajo en el aprendizaje de la lengua y la literatura es una de las innovaciones sustanciales del enfoque comunicativo, por lo que queda fuera el estudio descriptivo y normativo de la lengua, cuyos límites se circunscribían a la oración” (Programa de estudios de la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación I al IV, UNAM, CCH, p.10), motivo por el cual la utilización de diferentes tipos de textos resulta fundamental en la práctica docente.

Uno de las mayores dificultades a las que se enfrentan los profesores de bachillerato es la formación de alumnos con una educación literaria; es decir, estudiantes que le encuentren sentido al acto de leer, que lo disfruten, que puedan dialogar con los textos y, sobre todo, que los comprendan. La falta de interés, la mala elección de los textos, la enseñanza de teoría literaria descontextualizada, entre otros factores, provocan que el alumno se aleje de la lectura al percibirla como algo aburrido o como una obligación.

Formar a los estudiantes para que adquieran una educación o competencia literaria requiere, en primer lugar, que nos alejemos de la enseñanza tradicional (enciclopédica-historicista), para dar paso a nuevas estrategias que no se centren en una sola visión de la literatura, sino que la contemplen, analicen y comprendan en su totalidad. Como menciona Guadalupe Jover (2007):

Uno de los retos actuales de la educación literaria es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, conseguir que esta última sirva para ensanchar –y ahondar– las posibilidades de disfrute de los textos literarios. Tanto para anclarnos en una determinada tradición cultural, la enseñanza de la literatura debiera desarrollar nuestras competencias lectoras, complementar nuestra competencia comunicativa e iluminar nuestra vida más allá de las aulas: abriendo fecundas posibilidades para el ocio y despertando una conciencia crítica que una la lectura de la palabra a la lectura del mundo (p. 19).

Del programa de TLRIID I, la secuencia didáctica presentada en este informe de práctica docente se encuadra en la “Unidad II. Cuento y novela. Variación creativa”. Allí se presenta una propuesta para llevar a la práctica lo que el programa de TLRIID I propone.

III. Autoevaluación de la práctica docente. La secuencia narrativa como un elemento clave para formar la competencia literaria de los estudiantes

1. La lectura y la enseñanza de la literatura en México

La autoevaluación de la práctica docente permite realizar un análisis crítico, una revisión y una valoración de nuestro desempeño como docentes, con el fin de reflexionar sobre los logros y las limitaciones que tuvimos durante la práctica para mejorar y alcanzar nuevas metas. Sin embargo, para que esta autoevaluación sea lo más completa posible, es importante mencionar los antecedentes a los que nos enfrentamos como profesores de literatura, pues, como se sabe, la lectura no es el fuerte de los estudiantes; basta revisar el resultado de PISA (2015), donde México se encuentra por debajo del promedio de la OCDE (493 puntos), con 423 puntos:

Los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE (Tabla I.4.3) y sitúa a México a un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. Los jóvenes mexicanos de 15 años tienen una diferencia de más de 70 puntos por debajo de Portugal y España, y entre 15 y 35 puntos por debajo de los estudiantes de Chile y Uruguay, pero se sitúan por encima de los estudiantes de Brasil, República Dominicana y Perú (Resultados PISA, 2015).

País	Rendimiento promedio (puntos)
Singapur	535
Hong Kong (China)	527
Canadá	527
Finlandia	526
Estonia	519
Promedio	493
México	423
República Dominicana	358
Antigua República Yugoslava de Macedonia	352
Argelia	350

Líbano	347
Kosovo	347

Tabla 3.1. Elaboración propia con información de OCDE (2015).

¿Por qué es importante la lectura? Frente a esta pregunta podríamos tener dos respuestas. La primera corresponde a una visión simplista de lo que significa acercarnos a la lectura, pues se le suele percibir como un medio que es importante dominar, pues nos llevará a obtener un ascenso académico y laboral; es decir, “se piensa, pues, en la función utilitaria de la lectura propia de las sociedades alfabetizadas, un objetivo que incluye aspectos tan distintos como el uso cotidiano del escrito o el acceso a la información y al conocimiento” (Colomer, 2005, p. 42).

En este sentido, una primera respuesta sería que es importante leer porque nos convendría cuantitativamente, pues se contribuiría a aumentar la competencia lectora del país y así se elevarían los números en las encuestas de lectura; México alcanzaría un alto nivel en el examen PISA y se posicionaría por encima de la media ante organismos internacionales como la OCDE.

De ninguna manera se demeritan estos resultados; por el contrario, son urgentes y necesarios en un país donde la violencia, la falta de oportunidades y el rezago educativo aumentan notablemente. Sin embargo, aunada a estas razones, la lectura es importante porque funciona como un espacio, no sólo de entretenimiento, sino de formación del sujeto, un espacio donde el ser humano se reconoce a sí mismo en el mundo y en la historia. Como dice Colomer (2005) nos dice:

El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, una formación que parece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad [...] y, en segundo lugar, ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas planteadas a lo largo del tiempo (p. 22).

La lectura es un espacio de libertad donde el lector no sólo amplía sus conocimientos y experiencias, sino que además se confronta a sí mismo, se

encuentra y se libera, pues la lectura nos permite acercarnos a otros mundos que, indudablemente, nos hacen repensar el nuestro.

En este sentido, la lectura de textos literarios se convierte en lo que más puede potenciar estas reflexiones, pues son producto de la propia experiencia humana. Por esta razón, es de suma importancia la presencia de la literatura en las aulas, pues además de ayudarnos en el desarrollo de la escritura, de una competencia cultural amplia, del ejercicio de la imaginación y la memoria, también nos sirve para leer el mundo, para comprenderlo. Al respecto, abunda Jover:

es aún hoy necesario enseñar y aprender literatura en las aulas [...]. En primer lugar, por su decisiva contribución a la conformación de un nuevo tipo de ciudadanía; en segundo lugar, porque la literatura llega a donde no llegan otras disciplinas académicas y nos permiten adentrarnos en lo más hondo de la condición humana; y en tercer lugar, porque en estos tiempos en que la palabra y la imaginación nos han sido arrebatadas por las nuevas formas de construcción de la mirada y del discurso de los medios de comunicación de masas, es la literatura la que tal vez nos puede ayudar aún a recobrarlas (2007, p. 39).

Es por ello que resulta fundamental reiterar que la formación lectora y, en específico, la formación de lectura de textos literarios, debe ser esencial en el sistema educativo, principalmente en el área de lengua, para realmente desarrollar una competencia literaria donde no sólo se proporcione textos a los estudiantes, sino que se les muestre qué hacer con ellos.

Por lo anterior, considero que, si no se enseña cómo leer literatura en todos los niveles (en específico en el nivel medio superior, que nos compete en esta tesis), no sólo se pierde la última oportunidad que tienen los estudiantes para acercarse a estos textos antes de ingresar al nivel superior o al mundo laboral, sino que además se contribuye a la exclusión de miles de jóvenes que no tuvieron las condiciones necesarias para acceder a la literatura en sus hogares.

La UNESCO ha subrayado que la literacidad es un derecho del ser humano y que su desarrollo limitado propicia segregación en todos los ámbitos: social, político, educativo y de salud. La literacidad es un concepto que va mucho más allá de la alfabetización, puesto que en ella se conjugan los papeles de los interlocutores, el código escrito, los géneros discursivos, las formas de pensamiento y el contexto. Además, la literacidad incluye el manejo de medios tecnológicos que posibilitan una participación ciudadana, donde el intercambio de ideas conduce a un debate

que mejora la calidad de vida y también coadyuva a resolver problemas de marginación y violencia (Programas de estudio CCH, 2016, p. 11).

Aunque la enseñanza de la literatura no es algo nuevo en los sistemas educativos, la manera en que se ha impartido no ha sido estática; por el contrario, la forma de abordarla se ha transformado y enriquecido, no sólo con aportes de la teoría literaria y la lingüística, sino, además, con los avances que la psicología y la pedagogía han desarrollado en relación con los procesos cognitivos y el aprendizaje, lo cual ha representado un aporte sumamente importante.

Sin embargo, pese a estos avances, se dice que, de manera general, la enseñanza de la literatura ha presentado dos formas de estancamiento. Por un lado, se ha centrado en la enseñanza de la gramática, utilizando los textos literarios como pretexto o modelo para escribir correctamente. Por otra parte, se ha priorizado la enseñanza de la historia de la literatura, por lo cual cobraron mucha importancia los nombres de autores, fechas y corrientes literarias, conocimientos que han desplazado la lectura de los textos literarios.

Actualmente, pese a que algunos gobiernos, instituciones o docentes continúan con estas prácticas, lo cierto es que se tiene una visión mucho más amplia de lo que debería ser la “enseñanza” de la literatura, donde más que enseñar, se apela al desarrollo de habilidades para comprender, analizar e interpretar los textos, a favor no sólo de el desarrollo de estas habilidades, sino de algo mucho más amplio, como la construcción del sujeto:

La educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica o la métrica (Colomer, 1996, p. 20).

En México, con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se impulsó el Marco Curricular Común (MCC) que, de manera general, se basa en el modelo por competencias:

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales

expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio (Acuerdo 442, p. 2).

En este sentido, en lo que se refiere a la enseñanza de la literatura, se busca el desarrollo de la competencia lectora que, según la OCDE, “es la capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (INEE, 2012, p.3).

Los diferentes bachilleratos de México poco a poco han hecho las modificaciones pertinentes a sus programas y planes de estudio para centrarse en la adquisición de la competencia comunicativa, que incluye la competencia lectora. Un ejemplo de ello se observa en los programas de Lengua y Literatura I, del Colegio de Bachilleres, y del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, del Colegio de Ciencias y Humanidades referentes al área de comunicación (Ver tabla 3.2):

Colegio de Bachilleres	Colegio de Ciencias y Humanidades
<p>En este campo, los estudiantes desarrollan competencias para poder escuchar, leer, comprender y elaborar distintos tipos de mensajes y textos, orales o escritos para comunicarse con claridad y de forma efectiva, en los diferentes contextos en que se desenvuelven. El recurso del uso de las tecnologías de la información y la comunicación adquiere importancia en el campo para diversos propósitos comunicativos.</p>	<p>Hoy, el enfoque comunicativo [cuyos propósitos coinciden con los de la literacidad] permea todos los niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato [...]. Por ello, es necesario incrementar su competencia comunicativa en torno a la lectura, la escritura, la adolescencia posibilita una comprensión crítica paulatinamente más profunda escucha, el habla, la investigación y la literatura. Asimismo, la madurez cognitiva generada en la adolescencia posibilita una</p>

	comprensión crítica paulatinamente más profunda.
--	--

Tabla 3.2. Elaboración propia con información de “Planes y programas de estudio del Colegio de Bachilleres” y “Planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades”.

Ahora bien, en el caso específico de la enseñanza de la literatura, ambos programas hacen hincapié en “enriquecer el horizonte de los jóvenes” (Ver tabla 3.3):

Colegio de Bachilleres	Colegio de Ciencias y Humanidades
Al término de la asignatura Lengua y Literatura I, el estudiante será capaz de utilizar sus habilidades comunicativas para analizar, crear e interpretar críticamente textos que pertenecen al género épico narrativo, así enriquecerá su horizonte cultural y reflexionará sobre aspectos de su vida cotidiana.	La literatura se aborda en los cuatro semestres del Taller. Se propone una lectura extensiva en el primer año, comprendida como la oportunidad de experimentar el disfrute estético a fin de enriquecer el horizonte de los jóvenes, por lo cual se incluyen los elementos indispensables para su tratamiento. Durante el segundo año se aborda la lectura intensiva, encaminada al análisis y la reflexión, donde la crítica se incrementa notablemente. Estos aprendizajes, por supuesto, potencian otros de la materia.

Tabla 3.3. Elaboración propia con información de “Planes y programas de estudio del Colegio de Bachilleres” y “Planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades”.

A la luz de esta información, se puede plantear una pregunta. Si bien los programas fomentan una enseñanza de la literatura de manera amplia, ¿de qué recursos o contenidos se valen los docentes para enriquecer el “horizonte cultural de los jóvenes”? La respuesta la plantean los mismos programas: el análisis de los recursos formales resulta fundamental (Ver tabla 3.4):

Colegio de Bachilleres	Colegio de Ciencias y Humanidades
<p>Contenidos del programa de Lengua y literatura I, Bloque II: Cuento mexicano e Iberoamericano contemporáneo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El cuento contemporáneo: características y autores representativos 2. Elementos de la narración: secuencias, <ul style="list-style-type: none"> • Narrador (tipos y perspectivas), personajes, espacialidad y temporalidad. • Función poética: figuras retóricas y estilo del autor. • Contexto de producción histórico-cultural. • Interpretación: confrontación del contexto de producción y el de recepción, niveles de contenido y valoración de la obra. 	<p>Temáticas del programa de Taller de Lectura, redacción e iniciación a la investigación I, Unidad II Cuento y Novela</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ficción 2. Verosimilitud 3. Pacto de ficción 4. Narrador 5. Personajes 6. Tiempo: secuencias básicas 7. Espacio: descripción 8. Historia 9. Orden de la historia

Tabla 3. 4. Elaboración propia con información de "Planes y programas de estudio del Colegio de Bachilleres" y "Planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades".

La manera en que se abordan los temas resulta determinante para que los alumnos desarrollen una competencia literaria que, en definitiva, no tiene que ver únicamente con el dominio de la teoría literaria, pues, como menciona Colomer, puede llevar a que los estudiantes únicamente realicen el análisis formal de las obras, pero sin acercarse a ellas: "Ya no se trataba de la transmisión del bagaje literario de la comunidad y de la literatura como formación moral y estética, sino de adquirir elementos de análisis que revelaran la construcción de la obra" (1996, p. 11).

En definitiva, la enseñanza de la literatura debe partir del análisis de aspectos formales, como la revisión de la secuencia narrativa o de los otros contenidos que proponen los programas; sin embargo, lo que hoy exige la educación y el contexto es ir más allá de la repetición mecánica o el ejercicio técnico de fragmentar un texto para identificar su secuencia, espacio, tiempo o personajes, pues este tipo de educación literaria no ha dado los frutos necesarios. Ese análisis formal debe llevar a los alumnos a una apreciación argumentada de la obra, ya no sólo por su valor lingüístico o estructural, sino por su valor estético, por la reflexión y confrontación con esos otros mundos que imaginamos y donde nos reflejamos, pues sólo de esta manera se podrá fomentar la competencia literaria.

Una vez que se ha presentado el contexto de la situación de la lectura en el país, así como de la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, podemos entender qué ha motivado el planteamiento de la secuencia didáctica aquí reportada. A continuación, describiré la secuencia narrativa y posteriormente realizaré la autoevaluación de cada uno de los elementos.

2. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica que se presenta en este informe de práctica docente (Ver anexo 1. Secuencia didáctica) se llevó a cabo en la Comunidad Educativa Liber-IK del 10 de octubre al 4 de noviembre de 2016. Consistió en 12 sesiones de dos horas cada una, con un total de 24 horas frente a grupo, el cual fue LIK-1, un grupo del turno matutino de primer ingreso que cursaba el primer semestre de la asignatura TLRID I. La unidad que se trabajó para llevar a cabo la secuencia didáctica fue la “Unidad II. Cuento y novela. Variación creativa”, donde se “continúa con el itinerario necesario para el desarrollo de la competencia literaria” (Programa de estudios de la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación I al IV, UNAM, CCH, p. 23).

El objetivo de la secuencia didáctica es presentar la secuencia narrativa como un elemento clave que los profesores podemos retomar para que los alumnos formen o mejoren su competencia literaria a partir de la lectura y el análisis de cuentos de ciencia ficción. A continuación, para tener en cuenta más elementos de

la práctica docente, realizaré una descripción de cada elemento que sirve para tener una autoevaluación de la práctica docente lo más completa posible; en ese sentido, en este apartado hablaré de lo siguiente: la organización del aula y la forma de trabajo, mi desempeño como profesora, la relación profesor-alumno, las actividades y el clima del aula.

3. Organización del aula y forma de trabajo con los alumnos

La Reforma Educativa para la Educación Media Superior (2017) planteó la necesidad de “encarar los retos siguientes: ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la identidad” (Acuerdo 442, p. 7).

La priorización a la ampliación de la cobertura, así como la homogeneización de los diferentes subsistemas del bachillerato con la imposición del modelo por competencias, hacen evidente una supuesta “democratización” de la educación, que pareciera que obedece más a la obtención de resultados cuantitativos; es decir, a aumentar el número de egresados de la EMS, para así cumplir con la “cuota” impuesta por órganos internacionales como la OCDE, y no en cambios cualitativos que se traducirían, principalmente, en la mejora del nivel educativo. Aunque una ampliación de la cobertura es necesaria, ésta no se traduce en una mejora para los estudiantes; por el contrario, es una traba para la organización del aula y el trabajo con los alumnos, pues mientras más estudiantes hay por grupo, la dinámica de trabajo y el seguimiento de estos se vuelven más complicados.

La Comunidad Educativa Liber-IK, como muchas otras instituciones privadas, no se enfrenta a estas problemáticas, pues dado el privilegio que poseen, la cobertura por salón está bien delimitada (no más de 25 alumnos por grupo), lo que se traduce en una mejor atención por parte de los docentes, a diferencia de lo que puede suceder en un colegio público, donde se tienen que enfrentar a una sobrepoblación estudiantil, incluso de hasta 70 estudiantes por grupo.

3.1 Agrupamiento del alumnado

El agrupamiento de los estudiantes dentro del aula tiene entonces un papel fundamental, pues se relaciona con las maneras en que los docentes organizamos a los alumnos al tener en cuenta el objetivo de la actividad a realizar. Por ello, los grupos saturados resultan mucho más complejos y difíciles de organizar, y el agrupamiento, en ese sentido, puede condicionar la experiencia y el aprendizaje de los estudiantes, pues mientras más pequeños sean los grupos, más factible será la tarea del docente, ya que puede observar y escuchar con mayor atención a los alumnos, así como intervenir de manera individualizada cuando es necesario.

Una de las ventajas de los colegios privados como la Comunidad Educativa Liber-IK es el número de estudiantes que tienen por aula. LIK-I, el grupo con el cual se llevó a cabo la práctica docente, estaba conformado por 10 estudiantes: siete mujeres y cuatro hombres de entre 14 y 17 años de edad. Esto permitió que durante las 12 sesiones de la práctica se realizaran diferentes tipos de agrupamiento. Las sesiones y actividades fueron pensadas para realizarse de manera individual, en parejas o en pequeños grupos, lo cual obedecía a las necesidades de cada actividad.

LIK-I estaba compuesto por estudiantes con diferentes capacidades y rendimientos académicos. Al ser de primer ingreso, el rendimiento académico era heterogéneo, por lo que el agrupamiento se llevó a cabo obedeciendo a esta heterogeneidad y se buscó que en un mismo equipo o pareja confluyeran alumnos con capacidades y rendimientos distintos.

A lo largo de las sesiones el agrupamiento se realizó de cuatro maneras: en trabajo colectivo o plenaria, por pequeños grupos, en parejas y de manera individual. Los diferentes agrupamientos funcionaron para que las sesiones fueran más dinámicas y para romper con la monotonía; sin embargo, también resultaron problemáticos, pues al realizar agrupamientos con jóvenes de los que no se tenía antecedentes, hubo afectaciones tanto en el aspecto social como en el académico.

A lo largo de las 12 sesiones que duró la práctica docente se realizó agrupamiento de trabajo colectivo o plenaria sobre todo en dos momentos de la sesión, al inicio y en el cierre, pues esto permitía explicar a los estudiantes los

objetivos de la sesión, así como proporcionar instrucciones. Este tipo de agrupamiento fue el que mejor funcionó, debido a que los alumnos estaban acostumbrados a esta forma de trabajo desde su formación básica, lo cual permitió que expresaran sus opiniones de manera libre y autorregulada.

Otro agrupamiento frecuente, usado en seis sesiones, fue el trabajo individual (sesiones 3, 4, 5, 8, 10 y 11), pues esto permitía que los estudiantes trabajaran solos y que la profesora funcionara como guía en ese proceso; además, este tipo de agrupamiento se enfocaba más en los objetivos de la secuencia didáctica; sin embargo, favorecer este modo de trabajo en definitiva no favoreció el trabajo colaborativo ni la riqueza de la coevaluación; además, el resultado fue que algunos alumnos no realizaron la actividad o esperaron a que sus compañeros terminaran para copiar lo que habían hecho.

El agrupamiento por pequeños equipos se realizó a lo largo de tres sesiones (2, 6 y 7), esto sirvió para fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes y que se ayudaran al trabajar temas que algunos desconocían. Por otro lado, entre las consecuencias de este agrupamiento se encuentran la dispersión o disrupción al llevar a cabo las actividades, el conflicto dentro de los equipos y la nula participación de algunos integrantes. Cabe resaltar que, si bien estaban distribuidos en pequeños grupos, esto no significa que necesariamente realizaran trabajo colaborativo, pues en ocasiones sólo se organizaban para repartirse las actividades.

El agrupamiento por parejas se realizó en dos sesiones (3 y 9), lo cual permitió que los estudiantes terminaran más rápido las actividades y juntos pensarán en soluciones; sin embargo, al igual que en el agrupamiento por pequeños grupos, hubo parejas donde sólo un estudiante trabajó.

De manera general, las cuatro formas de agrupamiento con que se trabajó a lo largo de las 12 sesiones permitieron tener cierto dinamismo en la clase. Sin duda, para tener un panorama más completo haría falta desarrollar más sesiones para lograr explicitar los impactos a largo plazo de estas maneras de agruparlos y, por qué no, pensar en agrupamientos más complejos relacionados con la diferenciación de las habilidades y capacidades de los estudiantes.

3.2 Recursos utilizados

Los recursos educativos o didácticos son el apoyo con el que contamos los profesores para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo de los estudiantes, sino también nuestro proceso como docentes al planear las sesiones y estar frente a grupo. Según Morales (2012), los recursos didácticos utilizados en el aula son el:

conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (p. 13).

Esta definición resalta la importancia de realizar una buena elección de estos recursos, pues, en parte, de estos dependerá el interés de los estudiantes; por ello, al elegirlos se debe tomar en cuenta a quién van dirigidos. Vargas (2017) menciona que como docentes debemos pensar a la hora de realizar la selección, pues dentro de las funciones de los recursos didácticos encontramos que sirven para: “a) proporcionar información, b) cumplir un objetivo, c) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) contextualizar a los estudiantes, e) factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes, f) acercar las ideas a los sentidos, g) motivar a los estudiantes” (p. 69).

Aunado a esto, se debe tomar en cuenta la manera en que se clasifican los recursos didácticos utilizados en el aula. Según Moya (2010) se dividen en cuatro: textos impresos, material audiovisual, tableros didácticos y medios informáticos. La utilización de cualquiera de estos recursos enriquece o entorpece nuestra práctica docente.

Una de las ventajas que proporciona el programa de estudios de la materia TLRIID del CCH de la UNAM es una lista de bibliografía básica recomendada para el profesor, así como bibliografía básica recomendada para el alumno. Si bien es una lista que se puede enriquecer, sirve como guía para los docentes.

Sin embargo, como mencioné anteriormente, hablar de recursos didácticos, en el caso específico de TLRIID, no es hablar únicamente de textos; por el contrario, habría que sumar recursos didácticos que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, como docente comprendí que la literatura no tiene por qué ser enseñada como a nosotros nos la enseñaron; por el contrario, es nuestra obligación estar informados y actualizados respecto a otras posibles formas de la enseñanza y la didáctica a partir de la utilización de diferentes recursos, sin que esto signifique dejar de lado la revisión y el análisis del texto como eje central de la materia. Los recursos utilizados en las 12 sesiones se pueden resumir de la siguiente manera:

Textos impresos	Selección de cuentos de ciencia ficción: “¡Cómo de divertían!”, de Isaac Asimov “El otro tigre”, de Arthur C. Clarke “Calculando, recalculando”, de Andrea Chapela Selección de fragmentos de la novela: <i>El nombre del mundo es bosque</i> , de Ursula K. Le Guin
Material Audiovisual	Serie <i>Black Mirror</i> , temporada 1, capítulo 3 “Arkangel” Canción “La negrita” Nota periodística
Tableros didácticos	Pizarrón Presentaciones elaboradas por la profesora
Medios informáticos	Filgrip Nearpot Padlet

Tabla 3. 5. Recursos utilizados en la práctica docente (Elaboración propia).

La utilización de estos recursos a lo largo de las sesiones fue un acierto. El capítulo de *Black Mirror* fue muy bien recibido por los estudiantes, lo cual me permitió acercarme más a ellos, a sus intereses y gustos. Indudablemente la utilización de este tipo de recursos hace evidente para ellos que la literatura y la escritura no se encuentra únicamente en los textos, sino también en una serie con un buen guion.

En cuanto a la selección de textos, unos tuvieron mejor recepción que otros. En el caso específico de los cuentos, quizá los contemporáneos fueron mejor recibidos por los estudiantes, aunque mostrarles el contexto en el que fueron escritos funcionó para que se interesaran más en ellos. Por otra parte, la utilización

de notas informativas funcionó bastante bien. Quizá con el texto que tuvieron mayor incompatibilidad fue con el artículo académico.

Durante las 12 sesiones el uso del pizarrón fue escaso, pues noté que los alumnos se entusiasmaban más con el empleo de medios informáticos.

Para llevar a cabo la propuesta de manera satisfactoria, además de los recursos descritos en cada sesión, es necesario incorporar otros recursos.

1. Recursos humanos

- Apoyo técnico para conectar el cañón

2. Recursos materiales

- Secuencia didáctica
- Análisis de todos los textos que se revisarán en las sesiones
- Diagramas de la secuencia narrativa de cada uno de los textos que se revisarán en clase
- Glosario de términos utilizados en cada sesión
- Computadora
- Proyector para computadora

3.3 Tiempos

Quizá uno de los rubros en los que más conviene detenernos a reflexionar sobre nuestra práctica docente es la utilización del tiempo en el aula, pues en una de las quejas frecuentes de los profesores se enfoca en la falta de tiempo para, por ejemplo, revisar los temas planteados en el programa de estudios; sin embargo, poco reflexionamos acerca del uso que le damos al tiempo que tenemos disponible. En ese sentido, como menciona Razo (2016):

La relevancia del tiempo escolar no está en su dimensión cronológica, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje. Dicho de otro

modo, su importancia radica en la calidad de las interacciones educativas y en la forma como el tiempo se utiliza hacia experiencias de aprendizaje (p. 613).

Esto queda expuesto cuando el tiempo que tiene que ver con la experiencia de aprendizaje queda limitado o relegado, pues se da más importancia a actividades extraescolares, como visitas escolares, ceremonias, festivales, etcétera, y así el tiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce.

Para Elizabeth Razo (2016) el tiempo en la escuela se divide en seis momentos: el tiempo asignado al ciclo escolar, el tiempo asignado a la escuela, el tiempo asignado a la clase, tiempo de instrucción, tiempo comprometido y tiempo de aprendizaje académico (Ver imagen 3.1), cada uno de estos momentos tiene diferente grado de importancia en la propia práctica docente:

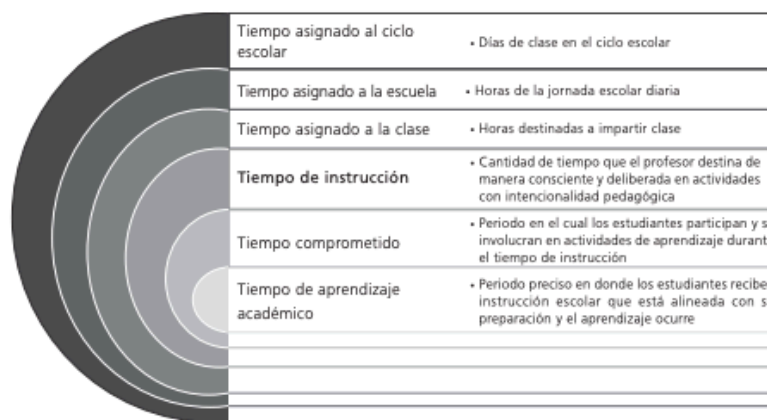


Imagen 3.1. Clasificación de los tiempos en la escuela. (Razo, E. (2016), p.617).

Al tomar en cuenta la clasificación de Razo (2016), los tiempos de la Comunidad Educativa Liber-IK y, en específico, del grupo LIK-1, quedaron de la siguiente manera:

Tiempo asignado al ciclo escolar	El semestre de la comunidad educativa Liber-IK tiene la misma duración que los semestres de la UNAM: 80 días efectivos de clase.
----------------------------------	--

Tiempo asignado a la escuela	Es importante destacar que la carga horaria de Comunidad Educativa Liber-IK es mayor a la carga horaria de un CCH, pues reducir el número de semestres a cuatro se ve reflejado en el aumento de horas en la escuela. En lugar de tener una carga horaria de 6 horas al día, los alumnos de Liber-IK tienen 8.
Tiempo asignado a la clase	En el caso específico de la materia de TLRIID se trata de 6 horas a la semana distribuidas en tres días, en bloques de 2 horas. No se trata de bloques de 120 minutos, sino de bloques de 100 minutos.
Tiempo de instrucción	Si bien la institución no le impone al profesor un tiempo de instrucción, sí se le informa que este tiempo debe ser breve y que se debe privilegiar el tiempo comprometido y de aprendizaje académico. En el caso de la práctica docente, el tiempo de instrucción no siempre fue breve; en algunas sesiones se alargó más de lo esperado.
Tiempo comprometido	El tiempo comprometido al inicio de las sesiones no fue el esperado, pues los estudiantes no se animaban a participar. Conforme las sesiones fueron avanzando, el tiempo comprometido poco a poco también se fue incrementando.
Tiempo de aprendizaje académico	Si bien en la planeación de la secuencia didáctica que aquí se reporta los tiempos de aprendizaje académico fueron los que se priorizaron, al realizar la práctica no siempre fue así, pues cuando el tiempo de instrucción se ampliaba, el tiempo académico se veía afectado.

Tabla 3.6. Clasificación de los tiempos con el grupo LIK-1 de la Comunidad educativa Liber-IK (Elaboración propia).

Por otra parte, el tiempo de las 12 sesiones estuvo dividido de la siguiente manera:

1. Tiempo de explicación o exposición del tema

2. Tiempo de lectura en voz alta
3. Tiempo de lectura individual y en voz baja
4. Tiempo de trabajo en los diferentes tipos de agrupamiento
5. Tiempo de ejercicios o actividades de práctica

Durante las 12 sesiones impartidas al grupo LIK-1 el tiempo se repartió de manera equitativa, esto significa que no en todas las sesiones se realizaron las actividades previamente citadas. Si bien se intentó aprovechar el tiempo para llegar a resultados que se vieran reflejados en los aprendizajes de los estudiantes, queda claro que como docente todavía queda mucho por hacer para administrar de mejor manera los tiempos de las sesiones.

3.4 El aula como lugar para situar, revisar y validar procesos de aprendizaje

Si bien la calidad de los aprendizajes de los alumnos se mide con base en las evaluaciones que los docentes deciden realizar, es importante destacar que también pueden realizar una reflexión objetiva sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la organización del trabajo propuesto en cada una de las sesiones.

Muchas veces esta organización, aunque esté muy bien planeada, se ve beneficiada o afectada por factores externos, como la sobrepoblación estudiantil, que no es una elección del docente. Esto no sucedió en el caso específico de LIK-1, pues al ser un grupo pequeño me permitió brindar una atención más personalizada, un seguimiento continuo de los trabajos que se realizaban en los agrupamientos y una retroalimentación permanente. Todo esto fue posible, en específico, gracias al número de alumnos, pero también por la manera en que se planearon las actividades, pues el realizar cambios en las estrategias propuestas y en los tipos de agrupamiento permitió a los estudiantes alcanzar diferentes objetivos.

A este respecto, detecté que el trabajo en parejas fue el que más aprendizajes dejó a los estudiantes, pues al trabajar con un compañero que era su

par no se sentían tan intimidados para iniciar el diálogo y enriquecer juntos la actividad; además, esto fomentó la coevaluación, pues entre ellos se corregían y ayudaban al redactar.

Por otra parte, el trabajo realizado en pequeños grupos muchas veces no fue tan bueno, pues observé que en lugar de que se acercaran al trabajo colaborativo, en ocasiones se quedaron en una mera repartición de las actividades, sin hacer una reflexión grupal o, peor aún, sin siquiera socializar entre ellos lo que acababan de hacer.

TLRIID es la materia que más horas tiene en el programa del CCH, esto permite a los profesores profundizar en los aprendizajes y trabajar con diferentes actividades que, aunque no son suficientes, influyeron en el aula, pues detecté que el hecho de estar con ellos tres veces a la semana durante cuatro semanas creó cierta cercanía. A su vez, la utilización de diferentes estrategias dentro del aula motivó la participación de los estudiantes, pues el cambio hizo que las clases no se sintieran monótonas.

4. Desempeño del profesor

El siglo XXI ha implicado un reto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo para el profesor, pues, si bien los cambios de una educación tradicional “afectaron” tanto al docente como a los alumnos, lo cierto es que quizá quien se sintió en mayor peligro de ser fácilmente reemplazable fue el primero, pues dejó de ser aquel sujeto proveedor de conocimiento y se convirtió en un agente mediador de los procesos de construcción del conocimiento.

Como menciona Díaz Barriga (1997), ya no sólo se trata de dominar ese conocimiento, sino de apropiarse de nuevas formas de enseñar, donde los profesores privilegien las estrategias didácticas “que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de los aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales” (p. 2).

En este sentido, las expectativas depositadas en el docente como “organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz, 1997, p. 3) son muy distintas a las depositadas en el profesor tradicional, al que principalmente se le exigían dos cosas: conocimiento y control de grupo.

Por ello, la reflexión y el análisis del desempeño docente frente a estas nuevas expectativas son necesarios y urgentes, pues gracias a esta reflexión puedo constatar si en mi propio ejercicio como profesora he logrado que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades en el salón de clases con la realización de actividades específicas para cada una de éstas (producción oral, escrita, comprensión de lectura, etcétera), evaluar si esas actividades fueron pertinentes y si esto ha proporcionado dinamismo en mi clase.

A continuación, enunció algunos puntos sobre mi propio desempeño como docente en la práctica aquí reportada.

4.1 El ritmo de la clase

De manera general, el ritmo de las clases durante las 12 sesiones fue bueno; si bien hubo sesiones donde el ritmo se tornó lento, sobre todo en las primeras, el cambio de estrategias y dinámicas durante los tres momentos de las sesiones (inicio, desarrollo y cierre) permitieron que poco a poco el ritmo se tornara más dinámico.

Fue evidente que el ritmo de la clase se vio “afectado” en las sesiones que tenían más carga teórica, lo cual en ocasiones incluso provocó que los estudiantes perdieran el interés y dificultó llamar su atención nuevamente.

En algunas sesiones, la activación de conocimientos previos fue uno de los principales problemas, pues no se profundizó en estos o, por el contrario, se profundizó demasiado, lo que provocó que despertara o llamara más la atención de los estudiantes, o que, por el contrario, se ahondara demasiado en esos conocimientos previos y se perdiera el ritmo de la clase.

Otro factor externo que llegó a afectar el ritmo de la clase fue el horario, pues cuando los estudiantes asistían a las sesiones a las 7:30 de la mañana era difícil iniciarlas, pues los alumnos llegaban poco motivados y en ocasiones parecían

todavía dormidos. Muy distinto era el ritmo de la clase cuando la sesión iniciaba después de las 9:10, pues en general eran más receptivos y participativos.

Conforme las sesiones avanzaron, el ritmo fue mejorando, los estudiantes entendieron rápidamente las diferentes dinámicas y, aunque no con todas se sentían cómodos, siempre participaron en las actividades que se solicitaron y atendieron las explicaciones que juntos dábamos sobre los temas.

En las últimas sesiones, el ritmo de la clase se tornó apresurado, pues la falta de tiempo se hizo presente y aunque se llevaba un ritmo parcialmente estable, al final se apresuraron algunas actividades y no pude realizar todo lo que tenía planeado.

4.2 La voz del docente

El tono y volumen de voz fue bueno, pues el espacio y el número de estudiantes lo permitieron. Es importante recordar que los salones de la institución donde se realizó la práctica están diseñados para albergar un número máximo de 25 estudiantes, lo que ayuda a que la acústica sea muy buena, aunque cuando los alumnos abrían la ventana, el ruido de la calle era un factor que hacía necesario elevar el volumen de mi voz. Cabe resaltar que incluso los estudiantes, en los comentarios y observaciones que elaboraron, afirmaron que algo que les agradó fue que siempre pudieron escucharme con claridad (Ver anexo 3. Guía de observación).

4.3 Muletillas de la profesora

El uso de muletillas en profesores es muy notorio, y los estudiantes, quienes constantemente nos están escuchando, las identifican e incluso pueden llegar a repetirlas. En mi práctica como docente me di cuenta de que abusé de la muletilla “ok”, que constantemente empleaba, ya para validar lo que decían los alumnos, ya para preguntar si todo había quedado claro. Es importante decir que hice consciencia de esto hasta que finalicé mi práctica, gracias a los comentarios del profesor titular del grupo que lo anotó en su ficha de observación (Ver anexo 2. Guía de observación I).

5. El docente como controlador o como facilitador

Trabajar con grupos tan pequeños como el reportado en esta práctica sin duda permite generar vínculos profesor-alumno muy distintos a los que se crean con grupos grandes, donde posiblemente los profesores no logren siquiera llamar por su nombre a todos los estudiantes y, no sólo eso, sino que debido a la cantidad de personas en un aula que puede no ser lo suficientemente grande, se promueve que los alumnos no se autorregulen y que el docente tienda a ser controlador, no sólo de la disciplina, sino también del conocimiento.

Siempre me asumí como una participante más en el aula, no ya como de transmisora del conocimiento; por el contrario, me involucré con los alumnos y los hice partícipes de su proceso de aprendizaje, por lo que la colaboración por parte de los estudiantes fue sumamente importante para el desarrollo de las clases.

Más que controlador, mi desempeño en el salón de clases fue como una guía, pues los alumnos eran quienes prácticamente daban la clase y yo sólo me dedicaba a hacer preguntas. Estoy agradecida con el grupo, pues, aunque la planeación se realizó pensando en el profesor como facilitador, fue la dinámica del grupo la que lo permitió, pues los estudiantes siempre tuvieron disposición para participar y sintieron la confianza de hacerlo.

5.1 Formas de dar instrucciones

Siempre al inicio de una actividad se daban instrucciones de manera oral; sin embargo, esto no siempre fue muy efectivo, pues una vez que se daban las instrucciones, constantemente los estudiantes volvían a preguntar qué debían hacer. Estos “errores” al comunicar instrucciones se vieron reflejados en el tiempo disponible para desarrollar las actividades, pues constantemente tenía que repetir qué se tenía que hacer, lo cual restaba tiempo para la actividad en sí. En estos casos me acerqué a cada uno de los equipos y comprobé que hubieran entendido lo indicado, y cuando no era así, repetía la instrucción.

5.2 Enseñanza de léxico y otros elementos gramaticales

Si bien el programa de estudios de TLRIID del CCH no está enfocado en la enseñanza de elementos gramaticales, siempre que los estudiantes redactaron textos aprovechamos el momento para revisar aspectos gramaticales y de léxico, y dado que los objetivos de la secuencia didáctica planteada tampoco estaban enfocados en esos aprendizajes, no se profundizó mucho en ellos; sin embargo, sí se retomó y las lecturas se prestaron para ello.

5.3 Enseñanza de habilidades y procesos

La secuencia que se aplicó con el grupo se realizó pensando en el reconocimiento y ejercicio de ciertas habilidades que tienen que ver con la comprensión de lectura. Si bien los estudiantes no contaban con una nivelación en cuanto a estas habilidades, retomar los aprendizajes para que recordaran y desarrollaran los procesos fue muy enriquecedor, porque no sólo recordaron las habilidades con las que ya contaban, sino que, además, fueron capaces de ver su propio proceso, de leer y comprender textos más complejos y de comparar sus escritos.

5.4 Manejo de trabajo grupal

Uno de los ejes de la secuencia didáctica que se llevó a cabo fue el trabajo en equipo. Esto en ocasiones no resultó como se esperaba, pues los primeros agrupamientos se hicieron sin conocer al grupo y las interacciones que existían entre los estudiantes, por lo que dichos agrupamientos fueron aleatorios, lo cual provocó que en esos primeros equipos, debido a la propia dinámica del grupo, lo alumnos se distrajeran o inquietaran. Conforme las sesiones fueron pasando, como docente tuve mayor control sobre la manera en que acomodaba los equipos priorizando una dinámica participativa y de colaboración entre ellos.

5.5 ¿El docente planifica, coordina y analiza?

Para realizar la planeación de la secuencia que aquí se reporta se tomaron en cuenta los aprendizajes esperados del programa de estudios; a partir de estos y del tiempo con el que se contaba, se decidió que la secuencia didáctica tenía que ser

de 12 sesiones para que se lograra ejecutar cada una de las actividades y agrupamientos propuestos.

El saber claramente y con anticipación lo que se realizaría en cada sesión me permitió hacer las modificaciones que consideré necesarias estando frente al grupo; en este sentido, analicé y coordiné cambios que no estaban contemplados, pero que en definitiva beneficiaron a los estudiantes.

Considero que tener 12 sesiones me permitió hacer una pausa para analizar lo que sucedía en cada una: ¿qué funcionó mejor?, ¿por qué?, ¿cómo se motivó más a los estudiantes?, ¿qué estrategia les gustó más?, ¿por qué?, etcétera. El tiempo que estuve frente al grupo definitivamente ayudó a que la planificación se modificara positivamente.

5.6 ¿El docente hace un proceso de búsqueda y de construcción del conocimiento como modelaje del estudiantado?

A lo largo de las sesiones, como docente siempre busqué la construcción del conocimiento por parte de los alumnos a partir, principalmente, de la activación de sus conocimientos previos; aunado a esto, siempre que les pedía realizar algún ejercicio, modelaba lo que tenían que hacer. En ocasiones mostré ejemplos de otros estudiantes, esto funcionó mucho más, pues se sentían con más capacidad y confianza para llevar a cabo las actividades.

Por otra parte, como profesora siempre recurrí a la exposición oral y la plenaria para que los jóvenes se sintieran integrados y que entre ellos buscaran la construcción de su propio conocimiento, que resultó ser más significativo, pues venía de ellos mismos.

Cada una de las sesiones intenté comunicar cuáles eran las expectativas sobre los aprendizajes que debían lograr. Esto en definitiva también fue clave en el proceso, pues los alumnos no “andan a ciegas”, sino que tienen el conocimiento de lo que se quiere hacer y para qué lo están haciendo.

Motivé a los estudiantes a la lectura y el análisis de algunos cuentos, pero no sólo eso, sino que, además, por medio de la organización de un “Café literario”, los invité a compartir sus cuentos con sus compañeros. Por otra parte, gracias a los

textos elegidos para leer en el salón de clases, los alumnos no sólo discutieron sobre una obra artística, sino que fueron capaces de relacionarla con su contexto.

También se fomentaron relaciones de respeto en el aula, pues los alumnos escucharon atentamente a sus compañeros; es decir, el clima emocional en el salón fue el adecuado para propiciar un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, de modelaje, pues ellos mismos funcionaron como dictaminadores.

6. Relación profesor-alumno

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario tomar en cuenta a todos los participantes y las relaciones que entre éstos se crean: maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno; en este sentido, al tener esta diversidad, podemos decir que el aula se convierte en un espacio donde, además de propiciar algunos aprendizajes necesarios para la vida académica, también se generan conocimientos no planeados, lo que permite que en la educación se logre más de lo que intencionalmente se propone.

Sin embargo, es importante recalcar que los vínculos que se llevan a cabo en el salón de clases no pueden explicarse por sí mismos, sino en función de múltiples referencias sociales, ya que todos los seres humanos, por naturaleza, somos seres sociales que contamos con referencias propias, las cuales, en ocasiones, debido a la contaminación a la que estamos expuestos, constituyen una realidad que es preciso modificar.

Así, surge la necesidad de generar nuevos métodos de enseñanza que estén orientados hacia la participación activa y significativa de los estudiantes, donde se les deje de considerar como objetos de enseñanza y sean reconocidos como sujetos de aprendizaje. En este sentido, una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza es considerar a los alumnos no en su calidad de individuos aislados, sino como un grupo, lo que nos lleva a analizar la docencia como un proceso de interacción entre personas que establecen interrelaciones.

De esta manera, como lo propone Rafael Santoyo (1995) el docente toma el papel de coordinador al que le corresponde propiciar la integración, el aprendizaje, la comunicación, la cooperación, la creatividad y el sentido de pertenencia.

Dado que las características del grupo lo permitieron debido al tipo de la institución y al número de alumnos, a lo largo de las 12 sesiones siempre se trató de priorizar las relaciones entre todos los participantes, sin que esto significara relegar los aprendizajes, sino más bien que, a partir de la interacción, los estudiantes se sintieran motivados y abiertos a compartir sus aprendizajes.

6.1 Motivación e interés de los alumnos

Sin duda uno de los factores más importantes para que el aprendizaje se dé tiene que ver con la motivación de los estudiantes. Mientras menos motivados estén, más difícilmente se abrirán al aprendizaje; en este sentido, como lo menciona Ospina, la motivación “se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso” (2006, p. 158). Sin embargo, la presencia de la motivación no tiene que ver únicamente con el alumno; además hay que tomar en cuenta la relación que se construye entre éste y el profesor, la manera en que el docente presenta los aprendizajes, el interés que transmite, entre otras cosas que pueden ser determinantes en la motivación de los estudiantes. Al analizar esto, se identifica que la motivación de los estudiantes no es un factor intrínseco personal, sino que lo extrínseco también es fundamental; tal es el caso de los profesores que tomamos un papel relevante en su motivación. Así lo menciona Ospina (2006):

Entonces, cobra importancia también el papel del profesor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, dada su influencia decisiva en el desarrollo curricular; por ejemplo, cuando introduce en éste las acciones pertinentes desde lo metodológico y lo didáctico, en relación con el enfoque de currículo y el modelo pedagógico seleccionados para el programa, de tal forma que favorezcan principalmente la motivación intrínseca en el estudiante (p. 159).

Dado que el docente y la manera en que se organizaron los aprendizajes interfieren en la motivación de los estudiantes, desde el momento en que se planeó la secuencia didáctica se tomaron en cuenta los intereses de los alumnos, por lo que todos los textos y herramientas utilizadas se planificaron pensando en éstos.

Para poder planificarlo, semanas previas a la práctica docente se les realizó una encuesta (Ver anexo 4. Resultados de encuestas de intereses y diagnóstico) para conocerlos, saber qué les interesaba, qué aprendizajes había que repasar, qué les gustaba leer. Esta encuesta previa me permitió tener mayor conocimiento del grupo y realizar los ajustes necesarios a la planeación y selección de instrumentos para favorecer la motivación de los estudiantes.

A lo largo de las 12 sesiones la motivación de los estudiantes fue notoria, siempre estuvieron atentos y dispuestos a participar, si bien hubo sesiones en las que la motivación fue más notoria, quizá por la actividad o porque les gustaba la herramienta con la que trabajaron. Siempre ejecutaron las actividades, fueron participativos e hicieron preguntas que mostraban su interés por el tema.

Aunado a esto, es importante mencionar que no hubo ninguna deserción; todos los estudiantes asistieron a la mayoría de las sesiones.

6.2 ¿El estudiante no sólo aprende, sino que aprende a aprender?

Como sabemos, los retos a los que nos enfrentamos los profesores al dar clase han cambiado, pues la manera en que se concibe la educación afortunadamente también se ha transformado; como se dijo en páginas anteriores, no se trata de sólo dar datos o cifras, sino de promover capacidades y habilidades. Como lo menciona Frida Díaz Barriga (2010):

Esto implica el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender se sitúa en el centro de todo proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (p. 2).

Si bien la planeación se realizó para que los estudiantes aprendieran a aprender, es difícil obtener una medición objetiva de manera inmediata, pues es a largo plazo cuando se tendrá certezas sobre este aprendizaje y no en en 12 sesiones.

Para que los estudiantes aprendieran a aprender se utilizaron diferentes estrategias que contemplaban cómo se introducía la información en cada sesión, qué preguntas realizaba como docente, qué preguntas hacían los alumnos, cómo se les daba respuesta, cómo eran las puestas en común, qué tipo de actividades se llevaban a cabo, etcétera.

A lo largo de las 12 sesiones siempre introduje la información apelando a los conocimientos previos de los estudiantes por medio de la utilización de diferentes estrategias que me permitieron despertar su interés en la clase, pero también funcionó para recuperar lo que ya conocían y que de esta manera integraran o ampliaran sus conocimientos.

Por otro lado, las preguntas que elaboré como docente sirvieron para recuperar conocimientos para ayudarlos a integrar la información o para comprobar que el tema había quedado claro. Siempre tuve una buena recepción por parte de los estudiantes; al principio no hacían preguntas, quizá por timidez; sin embargo, conforme las sesiones fueron avanzando tuvieron la confianza necesaria para expresar sus dudas. Además, siempre estuve pendiente de todos los equipos porque era durante el trabajo cuando las preguntas surgían.

Las puestas en común fueron fundamentales durante las sesiones, pues permitían dar cohesión a lo visto en clase y a lo que los estudiantes trabajaron de manera individual, era el momento donde generalmente surgían o se planteaban dudas para ser contestadas, ya fuera por mí o por los propios alumnos. Esto evidentemente nos habla de que la puesta en común era el momento en que ellos extraían conclusiones sobre lo que habían aprendido o elaborado, por eso resultó esencial realizar esta puesta en común.

Aunado a esto, las actividades planeadas en cada sesión fueron diversas, desde realizar una renarración o una identificación de los elementos formales del cuento, hasta la planeación, textualización y revisión de un cuento de ciencia ficción. Esto permitió que todo el trabajo de clase estuviera enfocado en el análisis de cuentos,

donde los estudiantes constantemente obtenían conclusiones y ejercitaban su comprensión lectora. En un inicio pensé que las actividades que planeé eran muy básicas; sin embargo, cuando los alumnos las empezaron a realizar me di cuenta que no lo eran, y que además funcionaban muy bien, pues los estudiantes tuvieron un aprendizaje significativo. Es importante mencionar que cuando se realizó la planeación de las sesiones, el trabajo didáctico contempló no sólo los diferentes contenidos que se tenían que ver en la materia, sino que además se tomaron en cuenta los diferentes momentos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), así como diversos modelos de complejidad en las actividades para intentar atender las habilidades de todos los estudiantes; además, el trabajo en equipo funcionó, pues entre todos ampliaban sus conocimientos y se ayudaban a resolver los problemas a los que se enfrentaban (Ver anexo 1. Secuencia didáctica).

7. Clima del aula

Muchas son las circunstancias que determinan la motivación por aprender dentro de las aulas, pues la motivación por sí misma, como lo menciona Díaz Barriga (2005), es un fenómeno muy complejo condicionado por diferentes factores. Uno de ellos es el ambiente o clima del aula. Arón y Milicic (2012) definieron al clima del aula:

la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso el colegio. Es la percepción que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar de cómo es la institución en la que está inserto, que incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar, tipo de convivencia y características de los vínculos existentes (p. 804).

En este sentido, el clima escolar está compuesto por diferentes dimensiones que se relacionan entre sí, pues como lo mencionan Arón y Milicic (2000), cuando se habla en específico del clima escolar hay que tomar en cuenta la percepción de los estudiantes, de su contexto escolar, así como de la percepción que tienen los

profesores de su entorno laboral. Además, como lo mencionan Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010):

La expresión conceptual del clima del aula es compleja de definir, debido a que es un constructo multidimensional; está compuesto por una parte material que abarca el mobiliario y la infraestructura, y por otra inmaterial, que incluye a las personas, sus características y el tipo de interacción que construyen entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes (pp. 107-108).

Para que el clima del aula entonces sea positivo se consideran diferentes factores, desde el ambiente físico, la variedad de actividades, la comunicación entre los diferentes actores, hasta la sensibilidad a las situaciones difíciles por las que puedan estar pasando los estudiantes o profesores. Por su parte, Arón y Milicic clasifican los climas sociales del aula como nutritivos y tóxicos, y presentan una lista de características de cada uno. Las siguientes son las cualidades de un clima social nutritivo:

Percepción de un clima de justicia, reconocimiento, predominio de la valoración positiva, tolerancia a los errores, sensación de ser alguien valioso, sentido de pertenencia, conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión, flexibilidad de las normas, sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias, acceso y disponibilidad de la información relevante, favorece el crecimiento personal, favorece la creatividad, permite el abordaje constructivo de los conflictos (2012, p. 805).

Por otro lado, las características de un clima social tóxico son:

Percepción de injusticia, ausencia de reconocimiento y/o descalificación, predominio de la crítica, sobre focalización en los errores, sensación de ser invisible, sensación de marginalidad, de no pertenencia, desconocimiento y arbitrariedad en las normas, y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión, rigidez de las normas, no sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias, falta de transparencia en los sistemas de información, interfiere con el crecimiento personal, pone obstáculos a la creatividad, no aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente (Arón y Milicic, 2012, p. 805).

Una vez que se revisó el concepto de clima en el aula, así como los diferentes tipos de climas que pueden existir, me centraré en describir cómo fue el clima del aula con el grupo LIK-1.

Durante las 12 sesiones se trató de promover un ambiente positivo o nutritivo en el aula. Al tratarse de un grupo pequeño y la escuela contar con el mobiliario adecuado, el clima se vio favorecido, pues por los menos en cuanto a las cuestiones materiales siempre se contó con ellas. Por otra parte, la comunicación fue fundamental y determinante para promover un ambiente de respeto y escucha activa, pues aunque en ocasiones había diferencias en cuanto opiniones, nunca hubo una confrontación directa o, peor aún, censura, sino una discusión respetuosa, por lo que la capacidad de diálogo y discusión entre estudiantes o entre profesora y estudiantes siempre estuvo presente.

Otro de los factores que me ayudaron a promover un clima nutritivo fue que con anticipación los alumnos sabían lo que tenían que hacer en cada actividad, pues les fueron modeladas; también sabían anticipadamente el tiempo con el que contarían para realizarlas, esto permitió que se sintieran más confiados, pero a la par con la libertad de hacer las actividades a su tiempo, lo que les permitió explotar su creatividad e individualidad.

Cuando surgió algún conflicto entre los estudiantes por no realizar un trabajo colaborativo, sino de repartición de tareas, actué de manera oportuna escuchándolos, tratando de no ser autoritaria y, sobre todo, con un sentido de justicia respecto a los involucrados.

En ocasiones considero que me faltó ser más rígida con algunas normas, como la de no comer dentro del salón o con la puntualidad; sin embargo, no me parece que estos comportamientos hayan sido repetitivos o que nos hayan llevado a tener un ambiente tóxico.

IV. Autodiagnóstico de la práctica docente

Como se mencionó en páginas anteriores, realizar un autodiagnóstico de la práctica docente resulta fundamental no sólo para los profesores, sino, sobre todo, para los estudiantes, pues ayudará a mejorar nuestra práctica y, por ende, a mejorar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje en el trabajo con los jóvenes. Como lo expuso Basurto, el autodiagnóstico es:

el primer instrumento de análisis que permite realizar este trabajo desde un proceso de autorreflexión por parte de los docentes y de la identificación de las mejoras a corto, medio y largo plazo, a través de la elaboración de un plan estratégico pedagógico que posibilita fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, así como la conciencia pedagógica del profesorado, e iniciar un camino de mejora fundamentado, que lleve a la institución a cumplir con sus finalidades educativas (2011, p. 22).

A continuación, hablaré de las fortalezas y elementos a mejorar en tres momentos esenciales de mi práctica docente: la planificación, la implementación y la evaluación; posteriormente, por medio de un análisis FODA, presentaré mis fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de manera general durante las 12 sesiones aquí reportadas.

1. Planificación

A lo largo de las sesiones se planificaron 18 estrategias diferentes para llevarlas con el grupo, esto debido a que se trató de 12 sesiones, por lo que el profesor titular y el coordinador del área me solicitaron la utilización de diferentes estrategias, pues dado el tipo de escuela que es Liber-IK, así como el número de estudiantes, desde la planeación se hizo énfasis en que las clases debían ser dinámicas y atractivas para los alumnos. Tomando en cuenta esto, en la planeación intenté proponer por lo menos una estrategia distinta para cada sesión.

El haber planificado la utilización de diferentes estrategias ayudó a que el clima de la clase mejorara notablemente, pues el grupo se integró rápidamente y también le dio dinamismo a cada una de las sesiones.

Otra de las fortalezas con las que contó la planificación fueron las revisiones externas de distintos docentes, tanto de mi profesora de la materia de práctica docente de la maestría, como de otras docentes que amablemente me hicieron sugerencias de estrategias y lecturas para trabajarlas con los estudiantes.

Por otra parte, una mejora que no se hizo, pero que era pertinente, es observar al grupo para identificar qué estrategias llaman más la atención de los alumnos y ayudan en su proceso de aprendizaje. Esto hubiera sido sumamente enriquecedor, pues me hubiera permitido tener más claridad respecto a las estrategias a utilizar a partir del aprendizaje o habilidad a desarrollar de manera mucho más clara.

2. Implementación

Es importante recordar que, si bien la planeación es de suma importancia en la práctica docente, durante la implementación intervienen factores internos y externos que hacen que, aunque en la planeación todo esté perfectamente descrito, no se logren los objetivos y se deban realizar cambios de último momento. Esto me sucedió cuando estuve frente al grupo, pues sobre la marcha el profesor titular me recomendó la utilización de tres estrategias que no había tomado en cuenta durante la planeación: menú de opciones, rompecabezas y presentación/exposición de los productos finales. La implementación de estas estrategias enriqueció mi práctica docente y favoreció el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, también sobre la marcha decidí repetir la utilización de algunas estrategias, como la discusión dirigida, pues a lo largo de las sesiones identifiqué que les gustaba a los estudiantes y que permitía el desarrollo de otras habilidades sumamente importantes, como la expresión oral.

Uno de los elementos a mejorar durante la implementación de las sesiones fue que no incluí algunas estrategias que hubieran podido motivar a los estudiantes. Una de ellas es la asamblea, un espacio donde los alumnos y el docente pueden exponer y resolver asuntos importantes para el grupo, con el fin de propiciar un espacio ordenado y estructurado para contar o decir lo que sucede respecto a un

tema. Me hubiera gustado llevarla a cabo al finalizar las sesiones y así escucharlos y saber qué podría mejorar de mi propia práctica docente.

Por otra parte, también hubiera sido muy enriquecedor incluir como estrategia el debate, pues a los estudiantes les emocionaba mucho, incluso pedían realizarlo. La utilización de esta estrategia hubiera promovido el desarrollo del pensamiento crítico y la práctica de la expresión oral.

3. Evaluación

De manera general, la implementación de la secuencia didáctica a lo largo de 12 sesiones ayudó al proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues entendieron la importancia de planear sus textos antes de escribirlos, tomaron en cuenta la secuencia narrativa y revisaron sus textos al finalizar la redacción. En definitiva, era un proceso que no seguían, y aprenderlo no sólo les ayudó con su redacción, sino que también impactó en la comprensión de textos y en su acercamiento a la lectura.

En ese sentido, sí tuvo efectividad, pues no sólo repitieron los conceptos vistos, sino que los pudieron aplicar en la textualización de su cuento.

Además, a lo largo de las sesiones el grupo se presentó relajado, lo cual podría interpretarse como falta de disciplina; sin embargo, considero que, al contrario, fue el resultado de un buen ambiente motivacional, donde los estudiantes se sentían en confianza para participar.

Finalmente, la práctica docente es un trabajo inacabado que siempre se enriquece, no sólo de nuestra labor como profesores, pues también depende del grupo con el que trabajamos. La docencia siempre es perfectible; sin embargo, por más cuidado que pongamos en la selección de las estrategias, algo puede “salir mal”, no lo podemos controlar, está bien y es normal.

4. Análisis FODA

1. Motivación y creación de intereses	
Fortalezas <p>-A lo largo de las 12 sesiones planeé y utilicé más de 18 estrategias diferentes en los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) para estimular la participación de los estudiantes.</p> <p>-Varias de las actividades fueron planteadas en equipo, esto permitió que los estudiantes fortalecieran sus habilidades de expresión oral.</p> <p>-Me comunico con los estudiantes y me intereso por sus gustos y problemáticas, esto provoca que los jóvenes se sientan escuchados y, por tanto, motivados para entrar a la clase.</p>	Oportunidades <p>-Trabajar en una escuela pequeña y con grupos reducidos permite generar un aprendizaje personalizado de acuerdo con los intereses de cada estudiante.</p> <p>-La escuela cuenta con una buena infraestructura tecnológica, por lo que se pueden realizar varias actividades en línea, desde juegos, hasta la utilización de algunas aplicaciones específicas. En general esto los motiva mucho.</p> <p>-La comunicación constante con padres de familia de parte de la escuela permite dar un seguimiento continuo a cada estudiante.</p>
Debilidades <p>-Si bien las actividades fueron encaminadas al trabajo colaborativo, en ocasiones no evaluaba que esto realmente se llevara a cabo.</p> <p>-Durante las sesiones no le dediqué mucho tiempo a la revisión de aspectos gramaticales.</p> <p>-Me falta medir mejor los tiempos de las participaciones; a veces se extendían demasiado.</p>	Amenazas <p>-El hecho de que tuviéramos algunas sesiones en el primer horario (de 7:30 a 9:10 am) modificaba el comportamiento del grupo: los estudiantes eran menos participativos y se les notaba desmotivados.</p> <p>-Cuando el profesor titular entraba a observar mi clase, el grupo se comportaba de manera distinta, con poca participación.</p> <p>-Algunos estudiantes entraban tarde a clase, lo cual distraía a sus compañeros y modificaba el ritmo de la clase.</p>

2. Técnicas, estrategias y métodos de enseñanza

Fortalezas	Oportunidades
<p>-Todas las actividades que realizaban los estudiantes eran modeladas por mí. Casi siempre trataba de modelar con el ejemplo de algún otro estudiante para que pudieran ver que lo podían realizar.</p> <p>-Se planearon diversas actividades y estrategias que tomaran en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.</p> <p>-Mientras los estudiantes realizaban alguna actividad, me acercaba a ellos para resolver dudas y revisar sus avances.</p> <p>- Se fomentó un clima favorable para el aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades de comunicación y actitudes como la tolerancia, el respeto y la responsabilidad.</p> <p>-Siempre escuché las dudas e inquietudes académicas de los estudiantes, esto me hacía retroceder o repasar algún tema que me daba cuenta que no había quedado claro.</p>	<p>-Los estudiantes tenían buena disposición para realizar las actividades propuestas, además de que, en su mayoría, cumplían con lo solicitado.</p> <p>-Los estudiantes participaban constantemente, esto debe ser aprovechado para que como docente les ceda más la palabra a ellos.</p>
Debilidades	Amenazas
<p>-En el caso de la realización de algunas actividades no se contempló el tiempo que tardarían los estudiantes en realizarlas; en algunos casos, el tiempo se extendió y se tuvo que modificar la actividad u omitir algunos pasos para poder terminarla.</p> <p>-Si bien en la planeación se contempló el trabajo colaborativo, en la realización de las actividades los estudiantes sólo hicieron una repartición de las tareas, debido a que no asigné roles, ni les</p>	<p>-El tiempo en ocasiones fue insuficiente; otras veces, el personal administrativo del colegio interrumpía las clases y esto provocaba que la actividad no se realizara con el debido cuidado.</p> <p>-La realización de actividades extraescolares a veces tenía a los estudiantes cansados y desmotivados, por lo que no querían realizar otras actividades.</p>

<p>expliqué en qué consistía el trabajo colaborativo.</p> <p>-En ocasiones presentaba explicaciones muy extensas de los temas.</p> <p>-Me percaté de que en algunas actividades propuestas era necesario mejorar las instrucciones, pues resultaban confusas para los estudiantes</p>	<p>-Los estudiantes estaban muy presionados porque se acercaba la fecha de su examen de acreditación de la preparatoria del acuerdo 286 de CENEVAL y eso hacía que estuvieran muy preocupados y poco atentos.</p>
---	---

3. Técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje	
Fortalezas	Oportunidades
<p>-Se promovió un clima agradable y de confianza para los estudiantes, esto se logró en gran medida gracias a los diferentes agrupamientos que se llevaron a cabo durante las sesiones.</p> <p>-A partir de la lectura y análisis de textos dentro del aula y por medio de lecturas guiadas, se despertó en los alumnos la curiosidad por la lectura; dejaron de verla como algo ajeno y aburrido.</p> <p>-Se fomentó el seguimiento del proceso de escritura (planeación, textualización y revisión) a partir del modelado.</p> <p>-Se fomentó el aprendizaje autónomo de los estudiantes al hacerlos responsables de su propio aprendizaje con la utilización del aula invertida.</p> <p>-Se promovió la participación activa de los alumnos al utilizar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como metodología a lo largo de las sesiones; esto los motivó a realizar su producto final.</p>	<p>-La institución tiene mucha apertura para la implementación de diferentes estrategias, además de que con el asesoramiento de pedagogía se proponían estrategias de aprendizaje diferenciado.</p> <p>-El programa de TLRIID I promueve el desarrollo de habilidades para la vida; en ese sentido, cualquier estrategia bien encaminada cumplía con los propósitos establecidos.</p> <p>-Los estudiantes presentaron sus productos finales a sus compañeros, esto indudablemente los motivó a hacerlo de la mejor manera.</p>

Debilidades	Amenazas
<p>-No se llevó a cabo un seguimiento oportuno de que los estudiantes realmente realizaran trabajo colaborativo.</p> <p>-En ocasiones no comprobé si los aprendizajes o las propias instrucciones habían quedado claras.</p> <p>-Faltaron más actividades de metacognición.</p>	<p>-La escuela “premiaba” a los alumnos que realizaban “el mejor producto final”, esto los condicionaba y en ocasiones no ayudaba a crear un clima agradable entre los estudiantes.</p> <p>-En ocasiones los alumnos no sentían libertad al escribir porque si su texto era seleccionado aparecía en la gaceta informativa para padres de familia y esto los cohibía.</p>

4. Materiales didácticos	
<p>Fortalezas</p> <p>-El material didáctico utilizado en las sesiones fue elegido tomando en cuenta dos aspectos: el interés de los estudiantes y los aprendizajes solicitados en el programa.</p> <p>-El material didáctico que elegí fue diverso, no sólo se trató de textos literarios, sino que se incluyó una diversidad de textos que permitieron atender los diferentes estilos de aprendizaje.</p> <p>-Las lecturas seleccionadas fueron atractivas para los estudiantes; además, había una gran diversidad, con autores que se encuentran fuera del canon.</p> <p>-Los materiales didácticos seleccionados fomentaron el interés y la participación de los alumnos.</p>	<p>Oportunidades</p> <p>-La infraestructura tecnológica de la Comunidad Educativa Liber-1K permite que se haga buen uso de la tecnología y con esto se diversifiquen los materiales didácticos utilizados.</p> <p>-Todos los salones cuentan con equipo de cómputo y proyector.</p>
Debilidades	Amenazas

<p>-Tuve un uso del pizarrón poco eficaz, pues no había un orden y en ocasiones confundía a los estudiantes; en pocas palabras, no cumplía su función de apoyo visual.</p> <p>-Gran parte del material didáctico seleccionado fue planeado y pensado para ser proyectado; afortunadamente no tuve imprevistos al dar las sesiones, pero sería muy bueno tener un plan alternativo en caso de que la tecnología o el suministro de electricidad llegaran a fallar.</p> <p>-En ocasiones seleccioné material didáctico que no podía ser visto en clase por cuestiones de tiempo; faltó compartirlo por otros medios con los alumnos para que pudieran acceder a él.</p>	<p>-Si algún estudiante no llevaba su celular o un dispositivo electrónico resultaba más difícil que realizara la actividad.</p>
---	--

5. Técnicas y criterios de evaluación	
Fortalezas	Oportunidades
<p>-La utilización de rúbricas para evaluar el producto final permitía que los estudiantes supieran con anticipación qué se esperaba que realizaran.</p> <p>-Se promovió la autoevaluación y la coevaluación</p> <p>-Se realizó una evaluación formativa y sumativa, esto permitió tener un panorama mucho más amplio de su proceso de aprendizaje.</p>	<p>-Quitarle el gran peso a la evaluación sumativa y priorizar la evaluación formativa es uno de los pilares de la filosofía del colegio, esto ayuda a que los alumnos realmente se interesen en aprender.</p>
Debilidades	Amenazas
<p>-No se evaluó el trabajo colaborativo.</p>	<p>-Como se explicó en un inicio, debido a la naturaleza del colegio, las</p>

<p>-En ocasiones, por cuestiones de tiempo, no se dio la retroalimentación (<i>feedback</i>) de todas las actividades.</p>	<p>evaluaciones que asignan los profesores no tienen un peso real en su certificado de preparatoria, esto hace que los estudiantes le resten importancia a la evaluación sumativa.</p> <p>-En ocasiones los alumnos se encuentran más concentrados en realizar su examen de CENEVAL que en las sesiones mismas, a veces se les nota desmotivados y piensan que si el tema de clase no aparece en dicho examen, entonces no les servirá y no vale la pena aprenderlo.</p>
--	--

6. Dominio de los contenidos	
Fortalezas	Oportunidades
<p>-Los contenidos fueron los presentados en el programa de estudio. Debido a la apertura del programa, pude ahondar en el género de ciencia ficción.</p> <p>-Tuve una apropiada secuencia en la presentación de los contenidos y modifiqué el orden de algunos temas presentados en el programa, esto favoreció el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>-Mostré dominio de los contenidos presentados a los alumnos, además de que los adecuó para el nivel de bachillerato.</p>	<p>-La revisión previa de la secuencia, hecha tanto por profesores de la maestría, como por el profesor titular y la psicóloga del colegio, me hicieron sentirme segura y acompañada.</p> <p>-El hecho que mi tesis de licenciatura trate sobre el cuento y el haber elegido una unidad dedicada al análisis del cuento y la novela también me dieron mayor seguridad al llevar a cabo las sesiones.</p> <p>-Que el colegio constantemente mande a sus profesores a formaciones docentes permite que siempre estén actualizados en cuanto a los contenidos.</p>
Debilidades	Amenazas
<p>-Al decidir utilizar el género de ciencia ficción me percaté de que no tenía tantos conocimientos, así que tuve que realizar una investigación previa a la planeación de la secuencia.</p>	<p>-El hecho de que la terminología cambie para los exámenes que tienen que presentar los estudiantes (CENEVAL e Ingreso a UNAM) es muy estresante para ellos.</p>

V. Programa de Formación Docente (PROFODI)

En páginas anteriores ya hice referencia a la importancia que tiene reflexionar sobre nuestra propia práctica docente para buscar mejorarla; sin embargo, esto no es suficiente, también resulta fundamental estar en constante formación, pues nuestro ejercicio no es mecánico; nos exige desarrollar una constante transformación y actualización de saberes y estrategias que inviten a los estudiantes a continuar con su formación, tal como lo enuncia José Antonio Nieva (2016):

El docente como sujeto de la educación es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo, el que, a decir de Vigotsky, debe ser «planificado, organizado y anticipado del desarrollo de los sujetos». Es decir, se requiere del proceso de formación del docente (p.16).

En este sentido, el proceso de formación del docente no debe ser espontáneo o accidental, sino un proceso permanente y continuo, tal como lo declaró la UNESCO (2014):

es preciso sentar las bases de una formación permanente que refuerce las competencias y los conocimientos. La formación en el servicio es especialmente importante para los maestros con formación académica insuficiente o nula. Además, los educadores necesitan la formación permanente para adaptarse a los nuevos métodos didácticos y de aprendizaje, y también es necesaria para los propios formadores p. 261).

A continuación se presentan los diferentes programas de formación docente que llevé a cabo a partir de la detección de las áreas de oportunidad de mi desempeño como profesora. Para esto se retomarán a partir de las fases de la práctica, analizadas en el apartado anterior.

1. Planificación

Considero que una de las fortalezas de mi desempeño como docente es la planificación, pues suelo investigar e indagar sobre diferentes aspectos, desde qué contenidos impartir y cómo presentarlos a los estudiantes, planificar cuántas sesiones serán necesarias para ver los contenidos propuestos por el programa, hasta buscar y seleccionar material didáctico para cada sesión o proponer diferentes estrategias. Es algo que no se me dificulta.

Considero que es una de mis fortalezas como profesora debido a que durante los dos años que duró la maestría, tanto los profesores como las lecturas realizadas hicieron hincapié en la importancia de la planeación; además, durante 2015 participé en el curso-taller “La educación Lingüística y el Aprendizaje de Competencias Comunicativas” (Ver anexo 5. Constancia del curso-taller “La educación lingüística y el Aprendizaje de Competencias Comunicativas”), impartido por el doctor Carlos Lomas, quien nos habló sobre la importancia de siempre tener claridad respecto a lo que vamos hacer en el aula.

Sin embargo, para que esta fortaleza logre consolidarse es importante seguir formándome en la propuesta de planeaciones que impliquen un reto para mí, pues son planeaciones que no suelo hacer. En este sentido, una de las medidas que de manera indirecta llevé a cabo fue comenzar a trabajar a una nueva escuela, llamada Comunidad Educativa Tomás Moro, donde, debido a los principios y fundamentos del modelo educativo, me solicitaron planeaciones donde quedara planificado y por escrito el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la inclusión de estrategias de aprendizaje personalizadas y la inclusión de trabajo colaborativo. Sin duda, entrar al Tomás Moro ha sido una experiencia de formación constante, no sólo por la formación que recibimos dentro de la institución, sino también por las frecuentes observaciones que realizan de mis sesiones y la retroalimentación que recibo, además del reto que han significado los alumnos, por lo que he tenido que planear, regresar y corregir para mejorar mi práctica. En esa institución cursé el taller “Ambientes de aprendizaje: Nuevas Alternativas para Aprender y Enseñar” entre 2017 y 2018, como parte del programa de Profesionalización, Capacitación y Actualización para Docentes del SI (Ver anexo 6. Constancia del taller “Ambientes

de aprendizaje: Nuevas alternativas para aprender y enseñar”) y en 2018 cursé el “Taller de habilidades docentes básicas: microenseñanza” (Ver anexo 7. Constancia del “Taller de habilidades docentes básicas: microenseñanza”). Ambos talleres formaron parte de las medidas que tomé para consolidar la planificación de mis clases y me sirvieron para tener más herramientas durante la planeación e implementación de las clases.

Aunado a esto, leí el libro de Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, que me permitió comprender qué es el ABP, pero, sobre todo, me ayudó para entender cómo incorporarlo desde la planeación. También leí el libro de Teresa Colomer, *Andar entre libros*, que me abrió un panorama nuevo respecto a cómo se ha enseñado la literatura y cómo me gustaría enseñarla, así como la importancia de la selección de las lecturas para que los estudiantes logren disfrutarlas. Otra lectura que me ayudó en esta etapa fue la de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, pues me permitió conocer diferentes estrategias y proponerlas en mis planeaciones.

2. Implementación

Una de las áreas de oportunidad que detecté en mi desempeño docente durante la implementación fue el empleo de nuevas estrategias, pues no sólo lo señaló el profesor titular en su reporte de observación de clase (Ver anexo 3. Guía de observación), sino que también yo me hice consciente de que algunas estrategias me funcionaron muy bien con el grupo y no las exploté lo suficiente; además, me di cuenta de que desconocía tanto la diversidad de estrategias, como su sustento teórico. Aunado a esto, me percaté de que mi administración del tiempo en las participaciones de los estudiantes o en la realización de sus actividades no siempre era adecuada; lo mismo me sucedió con el uso del pizarrón (Ver anexo 3. Guía de observación). Ambas actividades debían mejorarse, por lo que me di a la tarea de tomar dos cursos: al primero asistí en 2019 en la Universidad Iberoamericana: “*Storytelling* como herramienta didáctica” (Ver anexo 8. Constancia del curso

“Storytelling como herramienta didáctica”). Este curso me sirvió para conocer otra estrategia que les gusta mucho a los estudiantes y que no les es ajena. El segundo curso fue “Gestión eficaz de tu aula virtual: nivel inicial”, impartido por el Campus Maecenas (Ver anexo 9. Constancia del taller “Gestión eficaz de tu aula virtual: nivel inicial”), y aunque el enfoque se ponía en el aula virtual, se trabajó la administración de los tiempos, así como el uso del material visual, incluido el pizarrón, lo cual me sirvió para resolver estas dificultades. Para complementar lo aprendido en ambos cursos leí *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, libro coordinado por Carles Monereo, que me sirvió para ahondar más en la utilización de diferentes estrategias.

Por otra parte, también identifiqué que me hacía falta saber más acerca del trabajo cooperativo, sobre todo respecto a cómo llevarlo a la práctica. Un ejemplo es que, si bien ponía a los estudiantes a “realizar trabajo cooperativo”, en realidad ellos sólo se repartían tareas, por lo que no se lograba el objetivo; además, también necesitaba mejorar al dar las instrucciones y desprenderme del rol de profesora tradicional para promover otras maneras de aprender y enseñar, donde los estudiantes fueran más autónomos y activos. Por ello, en 2019 tomé otros dos cursos: “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel inicial” (Ver Anexo 10. Constancia del taller “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel inicial”), y “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel avanzado” (Ver anexo 11. Constancia del taller “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel avanzado”), ambos impartidos por Campus Maecenas.

Otra de las áreas de oportunidad que reconocí fue que me centré mucho en que los estudiantes siguieran formando su competencia literaria a partir del análisis de la secuencia narrativa; sin embargo, dejé a un lado la revisión de aspectos gramaticales que, si bien no están en el programa, son fundamentales, por lo que leí dos libros que me ayudaron a entender cómo integrar la enseñanza gramatical sin descuidar el disfrute de los textos: *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* de Carlos Lomas y *Enseñar lengua* de Cassany, Luna, y Sanz.

Además, necesitaba instruirme más sobre el género literario de ciencia ficción, pues aunque en la carrera leí algo al respecto, no era suficiente, por lo que leí *Extranjero en tierra extraña: el género de la ciencia ficción en América Latina* de Antonio Córdoba Cornejo y *La ciencia ficción* de Miquel Barceló y Manuel Sanromà.

Finalmente, considero que si bien la inclusión de los temas sociales no es un área de oportunidad en mi práctica docente, pienso que sí deberían ser prioridad en todas las aulas, por lo que para consolidar y mantener esos conocimientos actualizados decidí tomar tres cursos más: en 2018 tomé “Solución de conflictos”, impartido por la Universidad Iberoamericana (Ver anexo 12. Constancia del taller “Solución de conflictos”); el segundo fue “Curso virtual de acoso escolar para docentes de educación básica”, impartido por el Museo de Memoria y Tolerancia (Ver anexo 13. Constancia del “Curso virtual de acoso escolar para docentes de educación básica”); el tercero lo tomé en 2021 y se llamó “Igualdad y equidad de género en el aula”, impartido por la Universidad Iberoamericana (Ver anexo 14. Constancia del curso “Igualdad y equidad de género en el aula”).

3. Evaluación

En cuanto a la evaluación, considero que es una de mis áreas de oportunidad, pues aunque utilicé diferentes herramientas, como rúbrica o *check list*, y realicé diferentes tipos de evaluaciones, tanto formativa como sumativa, lo cierto es que en el caso del trabajo cooperativo no siempre supe cómo evaluarlo. Además, identifiqué que en ocasiones, generalmente debido a la falta de tiempo, me faltó realizar retroalimentación de cada actividad, sobre todo en la evaluación formativa que, ahora sé, es fundamental para los estudiantes. Por otra parte, también me di cuenta de que debí promover más la metacognición; es decir, que los alumnos reflexionaran respecto a cómo aprenden a aprender, de esa manera habría fomentado más su autonomía.

Por esta razón decidí tomar un curso que me ayudara a mejorar mi evaluación, llamado “Estrategias y herramientas de evaluación *online*”, impartido en 2019 por el Campus Maecenas (Ver anexo 15. Constancia del curso “Estrategias y

herramientas de evaluación online”); además, leí *Evaluar para aprender* de Neus Sanmartí y *Evaluación: de proceso social a herramienta educativa : importancia de la evaluación en la mejora del sistema educativo* de Alfonso Vázquez Atochero y María del Carmen Romero Blanco. Ambas lecturas, así como el curso, han sido herramientas fundamentales para mejorar mi proceso de evaluación.

Conclusiones

Paulo Freire, en *La educación como práctica de la libertad*, menciona que la educación es un diálogo constante con el otro en el que la reflexión y el análisis crítico son fundamentales y necesarios para lograr la transformación de los sujetos; en ese sentido, y llevando sus palabras al ámbito de la formación docente, resulta fundamental reformular constantemente nuestro actuar educativo; de esta manera aprenderemos a aprender y, sin duda, esto se verá reflejado en nuestra labor como docentes.

En este sentido, realizar un análisis de nuestra práctica docente nos permite contar con los elementos necesarios para transformar, no sólo la práctica docente, sino también a nosotros mismos y acompañar a otros en su propia transformación. ¿Quiénes serán los sujetos a los que vamos a formar?, ¿cómo me comunicaré con ellos?, ¿cuáles son las opciones didácticas y estructurales con las que contamos?, ¿cómo puedo enseñarles aprender a aprender?, ¿de qué manera podríamos mejorar nuestra práctica docente?, ¿qué está en nuestras manos y qué es lo que no podemos cambiar? Son algunas de las preguntas que se contestaron a lo largo de este reporte de práctica docente que me permitió tener claridad respecto a las acciones que tomé y que puedo emprender en el futuro para trabajar en mis áreas de oportunidad y consolidar mis aciertos.

A partir de mi práctica docente identifiqué que las características estructurales del plantel favorecieron mi desempeño, pues siempre conté con lo necesario para realizar mi práctica, desde salones bien equipados, no sobresaturados, bien ventilados e iluminados, hasta una buena conexión a internet. Estos aspectos evidentemente no dependen del docente, pero por supuesto que interfieren y ayudan a que el clima del aula sea propicio y que el proceso de aprendizaje se vea enriquecido, pues no es lo mismo tener clases en un aula pequeña, saturada de alumnos, con poca ventilación y falta de bancas, que contar con un espacio adecuado, instalaciones limpias y equipadas, etcétera. Asimismo, las características del plantel de Comunidad Educativa Liber-IK y su modelo educativo favorecieron la práctica, pues su filosofía educativa seguía los mismos lineamientos y valores que la secuencia didáctica que propuse.

Realizar la práctica docente con un grupo de estudiantes tan reducido también fue una variable que me ayudó, pues tuve un buen manejo de grupo, así como el interés y la participación de los estudiantes. En definitiva, tener un grupo reducido permite tener un mayor alcance con los alumnos, pues da pie a personalizar su aprendizaje, a conocerlos mejor, a proponerles cambios que los motiven y reten, a seleccionar materiales relacionados con sus intereses, etcétera.

Por otro lado, el objetivo principal de la práctica docente fue utilizar la secuencia narrativa como un elemento fundamental para fomentar la competencia literaria. Si bien se cumplió el objetivo con algunos alumnos, no sucedió con todos, pero sí fue notorio que todos mejoraron su comprensión lectora, lo cual además les sirvió para estructurar de mejor manera sus propios textos, ya que, si bien los textos literarios tienen características específicas que pueden ser más complejas que las de otros, también es cierto que cuando los estudiantes acceden a la literatura pueden desarrollar ambas competencias (lectora y literaria) sin necesidad de dominar una previamente, porque no son exclusivas, sino inclusivas, y precisamente esto sucedió como resultado de la secuencia didáctica. Algunos estudiantes que ya contaban con la habilidad de la lectura lograron mejorarla. Finalmente, hay que recordar que ambas competencias constantemente se están trabajando y van de la mano.

En suma, la utilización de 18 estrategias diferentes a los largo de las 12 sesiones para tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, los diferentes tipos de agrupamiento, la comunicación constante con los estudiantes, el modelar las actividades, el fomentar un clima del aula agradable, seguro y de confianza, la constante comunicación, la utilización de instrumentos de evaluación como las rúbricas, la apertura a la escucha y a las preguntas, la participación activa de los estudiantes, así como el seguimiento del proceso de escritura y el disfrute por la lectura son algunas de las fortalezas que, a partir de la realización de este reporte, vislumbré que poseo y que tendré que seguir fomentando y trabajando no sólo con más cursos y lecturas que resultan fundamentales, sino además con el análisis constante de mi propia práctica docente. Por otra parte, los elementos que tengo que mejorar son: la manera en que implemento el trabajo cooperativo en el aula,

utilizar y conocer nuevas estrategias para no ser repetitiva, fomentar la autonomía de los estudiantes, no dar explicaciones tan extensas, mejorar la utilización el pizarrón y tener mayor control sobre los tiempos en el aula. Sin duda, haber tomado los cursos que aquí cité, así como seguir preparándome con próximos cursos, talleres, lecturas y el propio análisis o reflexión serán fundamentales para seguir formándome como una mejor docente.

Finalmente, analizar mi propio proceso como docente, desde cómo me desempeñé antes de ingresar a la MADEMS, hasta cómo lo hago tras haber cursado la maestría; visualizar los logros y las áreas de oportunidad, ha sido un viaje que en ocasiones se tornó angustiante, pues la lista de lo que me falta por aprender y mejorar es inagotable, pero sin duda también ha sido gratificante, emocionante y motivador, pues he logrado reafirmar que, como afirmó Freire, la educación es un acto de amor, de valentía y libertad, donde los seres humanos aprendemos a estar, ser y convivir en el mundo y con el mundo y, por qué no, también aprendemos a soñar que otros mundo son posibles y por ende, otra educación es posible.

Referencias

- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-*. Universitas Psychologica.
- Basurto, F. M. (2011). *El autodiagnóstico pedagógico. Herramienta básica de la calidad en el aula*. Aula de innovación educativa.
- Calero Guisado, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer.
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Colofón/Graó.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de estudios*.
<https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Revista Textos*, 4, [Versión electrónica] <http://www.grao.com/revistas/textos/004-la-educacion-literaria/la-adquisicion-de-la-competencia-literaria>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. FCE.
- Coll, C. (Ed.). (2007). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Comunidad Educativa Liber-IK. (4 de enero 2021). *Preparatoria en 2 años*.
https://liberik.com/wp-content/uploads/2020/08/BAJA_Extendido_LiberIK.pdf
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor/Ministerio de educación y ciencia.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo : una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Estevez N. y Ety H. (2002). *Enseñar a aprender : estrategias cognitivas*. Paidós.

- Ferreiro Gravié, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas
- Hernández, A. y Quintero, A. (2007). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Síntesis.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer (Educación, adolescentes y literatura)*. Octaedro.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Lomas, C. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Martínez Montes, G. et al. (2002). *Del texto y sus contextos: fundamentos del enfoque comunicativo*. Édere.
- Medina, M. (2003). *Estrategias de comprensión lectora de textos narrativos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Milicic, N. y Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123.
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.
- Morales, P. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Moreno, V. (2012). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Alejandría.
- Moya, A. (2010). *Recursos Didácticos en la Enseñanza. Innovación y Experiencias Educativas*. Granan España
- Navarro Martínez, J. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Magisterio del Río de la Plata.
- Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.

- Razo Pérez, A. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200611&lng=es&tlng=es.
- Reyzábal, M. y Tenorio P. (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Muralla.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126.
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la salud*, 4.
- Santoyo, R. (1995). *Apuntes para una didáctica grupal*. En: *Diálogo e interacción en proceso pedagógico*. El Caballito/SEP.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Colofón/Graó.
- Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>
- UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es.

Tabla de anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica	73
Anexo 2. Guía de observación I	121
Anexo 3. Guía de observación II	126
Anexo 4. Resultados de encuesta de intereses y diagnóstico	133
Anexo 5. Constancia del curso-taller “La educación lingüística y el Aprendizaje de Competencias Comunicativas”	137
Anexo 6. Constancia del taller “Ambientes de aprendizaje: Nuevas alternativas para aprender y enseñar”	138
Anexo 7. Constancia del “Taller de habilidades docentes básicas: microenseñanza”	139
Anexo 8. Constancia del curso “Storytelling como herramienta didáctica”	140
Anexo 9. Constancia del taller “Gestión eficaz de tu aula virtual: nivel inicial”	141
Anexo 10. Constancia del taller “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel inicial”	142
Anexo 11. Constancia del taller “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel avanzado”	143
Anexo 12. Constancia del taller “Solución de conflictos”	144
Anexo 13. Constancia del “Curso virtual de acoso escolar para docentes de educación básica”	145
Anexo 14. Constancia del curso “Igualdad y equidad de género en el aula”	146
Anexo 15. Constancia del curso “Estrategias y herramientas de evaluación online”	147

Anexo 1. Secuencia didáctica

1. Presentación

La secuencia didáctica que aquí se presenta es una propuesta para fomentar la competencia literaria en los alumnos de bachillerato a partir la enseñanza de la secuencia narrativa en cuentos fantásticos.

Se parte de la idea de que la enseñanza de la secuencia narrativa es fundamental para favorecer el análisis y la comprensión de un texto literario. En este sentido, a partir del aprendizaje de la secuencia narrativa, el alumno no sólo logrará identificar las características que posee un texto literario, como lo es el cuento ciencia ficción, sino que además, será capaz de apreciar por sí mismo una idea de lo que significa o implica que un texto sea literario.

De la misma manera, el alumno realizará un análisis literario donde no sólo podrá identificar la secuencia narrativa, sino que a partir de esta, identificará otros elementos del cuento fantástico como los personajes, el tiempo, el espacio, la verosimilitud, el contexto, la percepción estética del lenguaje, etc.

La secuencia está dirigida a estudiantes del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México, aunque no necesariamente está sujeta a esta institución; por el contrario, debido a la transversalidad de los contenidos es aplicable a cualquier programa de estudios de bachillerato que aborde el tema de cuento.

Una vez aclarado el punto anterior, es necesario decir que esta secuencia está diseñada a partir del plan de estudios de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (primer semestre), tomados del Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, en concreto de la unidad IV “Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia”. Se sugiere que esta propuesta sea aplicada en el primer o segundo semestre, pues se trata de una propuesta introductoria para el fomento de la competencia literaria, más adelante, los alumnos se enfrentarán a actividades más complejas por lo que esta secuencia no tendría el nivel de dificultad adecuado.

Por lo que respecta a la duración de la propuesta, fue diseñada para ser aplicada en doce sesiones de dos horas (24 horas totales); esto se debe a que la activación de conocimientos previos se considera fundamental; además, se dedican varias sesiones al reconocimiento de la secuencia narrativa, la comprensión de los textos y la planificación de la elaboración de un cuento de ciencia ficción.

2. Justificación

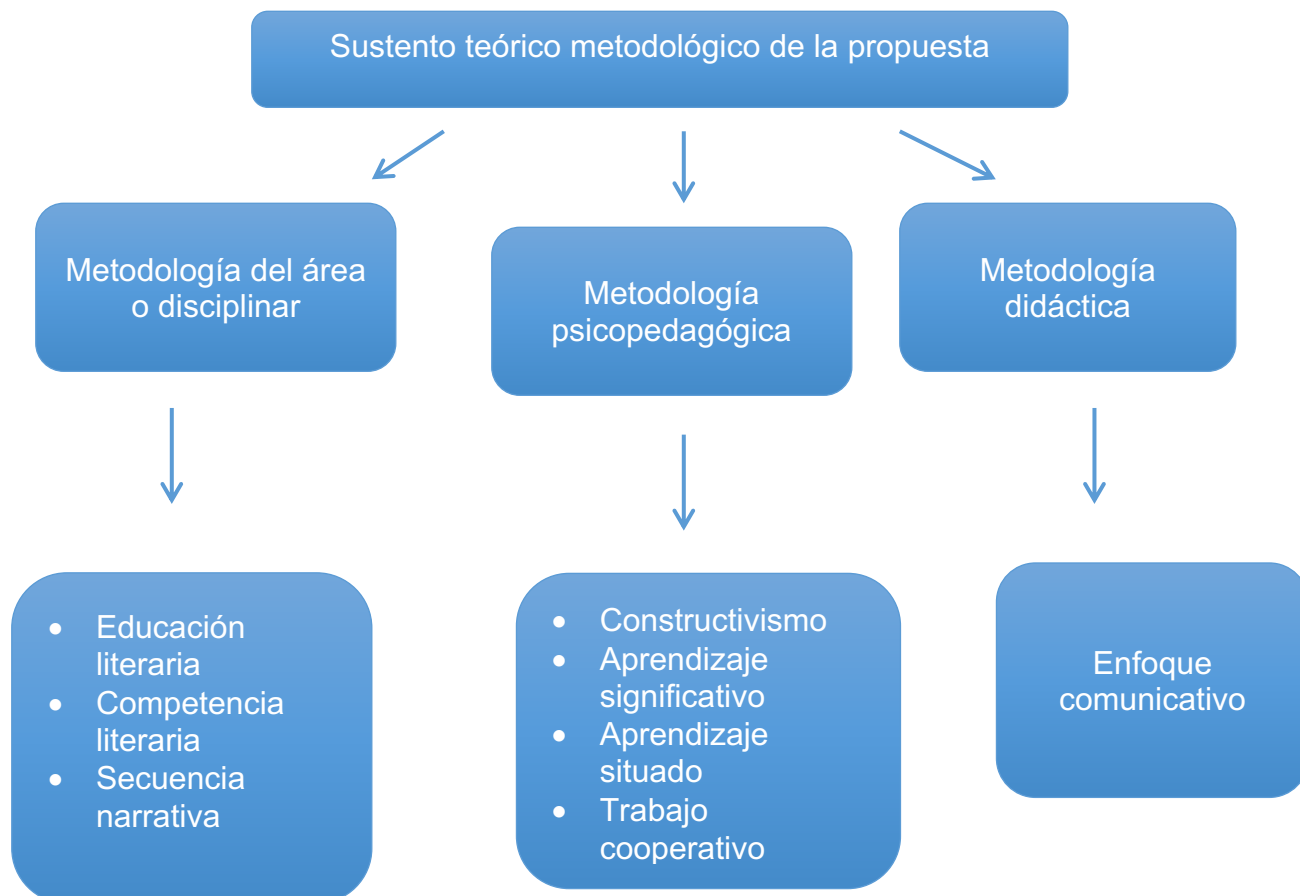
Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los profesores de bachillerato es el formar alumnos con una educación literaria, es decir, alumnos que le encuentren sentido al acto leer, que disfruten hacerlo, que puedan dialogar con los textos y, sobre todo, que los comprendan. La falta de interés por parte de éstos, la mala elección de los textos, la enseñanza de teoría literaria descontextualizada, entre otras razones, provocan que el alumno se aleje de la lectura y, por el contrario, lo vea como algo aburrido o como una obligación.

Formar a los alumnos para que adquieran una educación literaria o competencia literaria requiere, en primer lugar, que nos alejemos de la enseñanza tradicional (enciclopédica-historicista), para, finalmente, dar paso a nuevas estrategias que no se centren en una sola visión de la literatura, sino que logren contemplarla, analizarla y comprenderla en su totalidad. Como lo menciona Guadalupe Jover (2007, p. 19):

Uno de los retos actuales de la educación literaria es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, conseguir que esta última sirva para ensanchar –y ahondar– las posibilidades de disfrute de los textos literarios. Tanto para anclarnos en una determinada tradición cultural, la enseñanza de la literatura debiera desarrollar nuestras competencias lectoras, complementar nuestra competencia comunicativa e iluminar nuestra vida más allá de las aulas: abriendo fecundas posibilidades para el ocio y despertando una conciencia crítica que una la lectura de la palabra a la lectura del mundo.

En este sentido, los referentes teóricos metodológicos que se utilizaron para elaborar esta secuencia didáctica se eligieron, principalmente, como una respuesta inmediata para alejarnos de una educación tradicional, por lo que la propuesta incluye sustentos teóricos metodológicos de cada área, es decir, disciplinares,

psicopedagógicos y didácticos que enriquecen la propuesta. A continuación, para fines prácticos, se presenta el esquema correspondiente a los sustentos teóricos:



Al tomar en cuenta la problemática que se mencionó arriba, la secuencia didáctica fundamenta su importancia en la necesidad de:

- Fomentar la competencia literaria. El aula se convierte en uno de los espacios idóneos donde puede llevarse a cabo esta tarea. Hay que

recordar que al fomentar la competencia literaria también se está ejercitando una parte de la competencia lectora.

- Incorporar la enseñanza de la secuencia narrativa como un elemento que ayuda a comprender y analizar mejor un texto. Además de que es el medio para favorecer la competencia literaria.

Si bien, la competencia literaria se puede desarrollar a partir de la revisión de otros conocimientos, habilidades o procesos cognitivos, la originalidad de esta secuencia didáctica radica en que el alumno logra:

1. Revisar la educación literaria no ya desde el modelo tradicional, sino acercar a los alumnos a literatura desde un modelo que no se centre en la enseñanza de datos y fechas (histórica-enciclopédica), dónde no se utilice el texto literario como pretexto para la revisión de temas gramaticales o donde no se centre en la adquisición de conocimientos teóricos, por el contrario, como lo mencionó Cassany (2007, p. 504) se trata de dotar a los alumnos de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender los textos, aprender con ellos, favorecer la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de la literatura, fomentar el gusto por la lectura, etc.
2. Diferenciar un texto literario de otro que no lo es. Gracias a la comparación que realiza con otros textos, el alumno logra distinguir y comprender los rasgos del discurso literario. Como lo menciona Mendoza Fillola: “La experiencia de contraste (que consecuentemente implica también la percepción de semejanza) es un componente esencial en la formación de la competencia literaria” (Mendoza, 2004, p. 91).
3. Acercar a los alumnos a la lectura de cuentos fantásticos. Esto implica una apertura del canon literario o lo que Guadalupe Jover llama “canon mixto integrado por la literatura canónica de adultos y la literatura juvenil, por «obras clásicas» y obras contemporáneas” (2007, p. 115). En ocasiones, la

literatura fantástica es desplazada de las aulas por considerarla “menor” o fuera del canon, en este sentido, se quiere priorizar los intereses de los alumnos que en la última década han mostrado un interés en expresiones artísticas de lo inexplicable.

4. Conocer las características del cuento fantástico. Al fomentar la competencia literaria el alumno se acerca a textos literarios (en este caso a tres cuentos fantásticos), esto permite que el alumno identifique, conozca y compare diferentes expresiones literarias. La elección de los textos obedece a la necesidad de mostrar a los alumnos otros mundos posibles, como lo menciona Reyzábal: “Leer literatura es una manera de jugar seriamente, pues los mundos de ficción que propone implican un juicio sobre el real mostrando, además, otras probabilidades y diferentes alternativas [...]. El que lee participa cognitiva, emotiva e imaginativamente del discurso de la humanidad” (1992, p. 26). Aunado a esto, los cuentos fantásticos muestran otros mundos que, sin embargo, poseen los mismos esquemas de valores que el mundo real, como lo menciona Omar Nieto (2015, p. 284): “lo fantástico pone justamente en juego los dos elementos más caros de la literatura: los conceptos de *realia* (realidad) e *imaginatio* (imaginación), aun más, porque lo fantástico se alimenta de los marcos epistemológicos de las sociedades...”.

Por otra parte, la originalidad de esta secuencia también radica en la manera en cómo se enseña la secuencia narrativa, pues el alumno consigue:

1. Conocer que no sólo los textos literarios tienen una secuencia narrativa, sino que ésta está presente en distintos textos. Esto también les sirve para observar las diferencias entre un texto literario y otro que no lo es, pero que también tiene una secuencia narrativa.
2. Analizar la secuencia narrativa no sólo con el fin de que los alumnos sepan fragmentar un texto, sino que les permita comprender y apreciar

las creaciones estético-literarias. Como Mendoza Fillola (2004, p.61) lo menciona: “los valores estéticos de una producción literaria se potencian cuando son valorados a partir de conocimientos metaliterarios”.

3. Comprender que el análisis de la secuencia narrativa permite analizar otros aspectos de la literatura, además de dotar a los alumnos de elementos para valorar, de manera más objetiva, los textos. Como lo menciona Colomer, hay que “tener especial cuidado en ayudar a ver la estructura sólo como una de las diversas características importantes del texto y, de manera significativa, a ver la estructura no como una característica aislada, sino como un camino para llegar al significado, un camino profundamente interrelacionado con las otras características del texto” (1995, p. 5).

4. Desarrollar un cuento con una secuencia narrativa lógica y coherente. Cuando el alumno comprende la secuencia narrativa, también logra estructurar su pensamiento y, por ende, sus ideas, esto le permite plasmarlas de manera estructurada, siguiendo un proceso creativo y de escritura de un cuento. Mendoza Fillola lo resume muy bien: “Para acceder a la esencialidad de lo literario es necesario participar en el juego de la creación, sentir y percibir los efectos estéticos del lenguaje, manejarlo de manera directa para conocerlo en su esencia y en la realidad discursiva que comporta toda producción creativa” (2004, p. 27).

3. Propósitos

Para construir los propósitos generales se tomó en cuenta el programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, unidad IV “Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia”, que establece que el alumno:

- *“Habrá iniciado una práctica constante de la lectura de relatos, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo*

de textos literarios” (Programa de estudios de la asignatura del taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación I al IV, UNAM, CCH, p.34) .

- *“Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos”* (Programa de estudios de la asignatura del taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación I al IV, UNAM, CCH, p.34).

Lo anterior implica que los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo de las primeras unidades del primer semestre son:

- Unidad I: narrar experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos orales y de los escritos, de modo que perciba la expresión para el logro de un propósito comunicativo.
- Unidad II: comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.

Estos conocimientos son fundamentales para lograr los aprendizajes esperados en la unidad temática IV del primer semestre (Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia); por ello, la secuencia didáctica requiere forzosamente la identificación de la narración, para que, posteriormente, los alumnos identifiquen qué es un cuento fantástico, sus características, su estructura y logren apreciar otros elementos presentes en los textos literarios que los hacen distintos de los demás textos. Asimismo, los aprendizajes esperados para esta unidad son los mismos que plantea el Plan de estudios del CCH:

- 1) Reconstruye oralmente o por escrito la historia de un relato.

- 2) Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan,
- 3) Identifica las secuencias básicas de un relato y comprende su función dentro de la historia.
- 4) Selecciona las relaciones espacio temporales de acuerdo a su importancia en la creación de un mundo ficticio.
- 5) Redacta textos organizados y coherentes en los que expresa una relación efectiva con el relato leído.
- 6) Formula el sentido del relato al relacionar la historia, los personajes, el espacio y el tiempo y comenta el carácter ficcional de los relatos y su verosimilitud.

De esta manera, se construyeron los propósitos generales y concretos de la secuencia didáctica en los que se abordan aspectos presentes en el plan de estudios del CCH, por ello es esencial recuperar los conocimientos previos que los alumnos tienen de la narración; de tal forma que se comenzará con la identificación de las características generales de la narración, así como con la caracterización de los diferentes discursos en los que se narra. Este aspecto previo será fundamental en dos sentidos:

- Permitirá la formación de la competencia literaria en el alumno, pues reconocerá las particularidades del discurso literario, en específico, de algunos cuentos fantásticos.
- Permitirá que el alumno comprenda que el análisis de la secuencia narrativa no sólo es dividir el texto en partes, sino que es un “camino para llegar al significado” (Colomer, 1995, p. 5) y a otras características del texto.
- Permitirá que el alumno participe en el juego de la creación de un cuento fantástico que partirá del análisis de la secuencia narrativa de una nota informativa.

Así, se presentan los propósitos que persigue esta secuencia didáctica:

Propósitos generales

El alumno:

1. Fomenta su competencia literaria.
2. Identifica las características generales de la narración y los diferentes discursos en los que se presenta.
3. Distingue algunas características peculiares del discurso literario, en específico, del cuento fantástico.
4. Analiza la secuencia narrativa como elemento previo para reconocer otras características de los textos.
5. Distingue algunos elementos del cuento fantástico para mejorar su apreciación de éste.

Propósitos específicos

Propósitos conceptuales

El alumno:

1. Conoce las características de la narración.
2. Identifica diferentes textos en los que se manifiesta la narración (géneros textuales).
3. Distingue la secuencia narrativa básica: situación inicial, transformación y situación final de la secuencia narrativa desarrollada: situación inicial, transformación o complicación (suceso desencadenante, reacción, resolución) y situación final en diferentes textos narrativos (cuento y noticia).
4. Conoce algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como¹:
 - Conocimientos de uso literario: tema, propósito, personajes, espacio y tiempo.
 - Saberes enciclopédicos: contextualizar literaria y culturalmente al texto

¹ Dichos saberes o conocimientos fueron retomados de los componentes de la competencia literaria que toma en cuenta Mendoza Fillola, p.139.

- Saberes pragmáticos: esquemas de valores
 - Saberes lingüísticos: percepción estética del lenguaje
 - Saberes estratégicos: ficcionalización y verosimilitud
5. Describe las características de un cuento fantástico.
 6. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.

Propósitos procedimentales

El alumno:

1. Lee los textos propuestos en clase.
2. Emplea algunas estrategias de lectura (predicciones, anticipaciones, confirmaciones, inferencias y monitoreo) en los tres momentos de lectura: antes durante y después.
3. Señala las diferencias de la secuencia narrativa de una noticia y un cuento.
4. Diagrama la secuencia narrativa básica y desarrollada de diferentes textos narrativos (cuento y noticia).
5. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos.
6. Describe algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como: tema, propósito, personajes, espacio, tiempo y verosimilitud.
7. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección.
8. Ejercita su competencia literaria.

Propósitos actitudinales

El alumno:

1. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase.
2. Discute sobre las lecturas con el grupo.
3. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto.
4. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula.
5. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa.

6. Comparte la comprensión de lectura de textos narrativos, en específico, de cuentos fantásticos
7. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa.
8. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

Para facilitar la lectura se presenta el siguiente cuadro donde podrán identificarse los propósitos que acabo de enunciar:

FORMATO DE SECUENCIA DIDÁCTICA COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES- UNAM			
Ubicación del curso			
Profesora: Libertad Oviedo González	Asignatura: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I Semestre: Primero Unidad: IV	Tema: Lectura de relatos: ampliación de la experiencia	Sesiones: 6 sesiones Duración de la clase: 120 minutos por sesión
PROPÓSITOS GENERALES			
El alumno: <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomenta su competencia literaria. 2. Identifica las características generales de la narración y los diferentes discursos en los que se presenta. 3. Distingue algunas características peculiares del discurso literario, en específico, del cuento fantástico. 4. Analiza la secuencia narrativa como elemento previo para reconocer otras características de los textos. 5. Distingue algunos elementos del cuento fantástico para mejorar su apreciación de éste. 			
PROPÓSITOS ESPECÍFICOS			
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
El alumno: 1. Conoce las características de la narración.	El alumno: 1. Lee los textos propuestos en clase.	El alumno:	

<p>2. Identifica diferentes textos en los que se manifiesta la narración (géneros textuales).</p> <p>3. Distingue la secuencia narrativa básica: situación inicial, transformación y situación final de la secuencia narrativa desarrollada: situación inicial, transformación o complicación (suceso desencadenante, reacción, resolución) y situación final en diferentes textos narrativos (cuento y noticia).</p> <p>4. Conoce algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimientos de uso literario: tema, propósito, personajes, espacio y tiempo. ➤ Saberes enciclopédicos: contextualizar literaria y culturalmente al texto ➤ Saberes pragmáticos: esquemas de valores ➤ Saberes lingüísticos: percepción estética del lenguaje ➤ Saberes estratégicos: ficcionalización y verosimilitud <p>5. Describe las características de un cuento fantástico.</p> <p>6. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.</p>	<p>2. Emplea algunas estrategias de lectura (predicciones, anticipaciones, confirmaciones, inferencias y monitoreo) en los tres momentos de lectura: antes durante y después.</p> <p>3. Señala las diferencias de la secuencia narrativa de una noticia y un cuento.</p> <p>4. Diagrama la secuencia narrativa básica y desarrollada de diferentes textos narrativos (cuento y noticia).</p> <p>5. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos.</p> <p>6. Describe algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como: tema, propósito, personajes, espacio, tiempo y verosimilitud.</p> <p>7. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección.</p> <p>8. Ejercita su competencia literaria.</p>	<p>1. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase.</p> <p>2. Discute sobre las lecturas con el grupo.</p> <p>3. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto.</p> <p>4. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula.</p> <p>5. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa.</p> <p>6. Comparte la comprensión de lectura de textos narrativos, en específico, de cuentos fantásticos</p> <p>7. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa.</p> <p>8. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.</p>
---	---	---

4. Contenidos

CONTENIDOS		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Literatura 2. Narración 3. Género narrativo 4. Texto periodístico 5. Cuento fantástico 6. Estructura secuencial narrativa: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo o transformación, situación final (esquema narrativo básico y esquema narrativo desarrollado). 7. Propósito 8. Personajes 9. Espacio 10. Tiempo 11. Ficción 12. Verosimilitud 13. Percepción estética del lenguaje 14. Interpretación de los textos 15. Elementos culturales 16. Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lee 2. Utiliza estrategias de lectura: predicciones, anticipaciones, confirmaciones, inferencias y monitoreo 3. Identifica la secuencia narrativa en diversos textos 4. Relaciona aspectos comunes entre la secuencia narrativa de una noticia y un cuento 5. Describe algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como: tema, propósito, personajes, espacio y tiempo. 6. Desarrolla el proceso de composición textual 7. Redacta un cuento fantástico atendiendo las consignas y la secuencia narrativa entre otros aspectos 8. Revisa y corrige el cuento de un compañero a partir de los lineamientos establecidos 9. Revisa y corrige su texto creativo a partir de los lineamientos establecidos 10. Lee y sugiere cambios para mejorar el texto 11. Atiende las observaciones correspondientes 12. Entrega su texto creativo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habla por turnos 2. Sigue instrucciones 3. Escucha atentamente 4. Participa aportando sus ideas con claridad 5. Trabaja cooperativa y colaborativamente 6. Promueve la participación y se involucra activamente en las discusiones 7. Muestra respeto y valora el trabajo creativo de sus compañeros 8. Aporta opiniones para mejorar su trabajo y el de los demás 9. Aporta sugerencias y favorece el intercambio de ideas 10. Se presenta con los materiales necesarios 11. Atiende indicaciones y colabora en la realización de las actividades 12. Coevalúa y evalúa su cuento fantástico y el de sus compañeros

5. Metodología

Para explicar la metodología que se utilizó al elaborar esta secuencia didáctica es necesario detenernos y advertir que toda la propuesta cuenta con sustento teórico metodológico de tres áreas distintas: disciplinar, pedagógico y didáctico, esto con el fin de presentar una propuesta multidisciplinaria que logre integrar varios saberes.

Uno de los sustentos teóricos metodológicos en el área disciplinar más importantes para el planteamiento de esta propuesta es el de competencia literaria y educación literaria, pues frente a las diversas problemáticas a las que nos enfrentamos como profesores a la hora de “enseñar” literatura resulta de vital importancia dejar de mostrar la literatura como un cúmulo de datos y fechas, sino desde una perspectiva mucho más abarcadora, como Mendoza Fillola lo menciona: “se trata de un enfoque innovador y adecuado a los objetivos de la educación literaria porque pone en contacto al alumno con el objetivo de conocimientos (los textos, las obras) y porque se centra en el desarrollo de las habilidades que intervienen en la interacción receptora, en la construcción del significado y en la elaboración de la interpretación” (2004, p. 77).

En este sentido, se pretende que los alumnos se acerquen a los cuentos fantásticos, no sólo a partir de la teoría, por el contrario, se trata de que la aproximación a los cuentos dependa “de varios factores: la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y de la apreciación de su valor significativo y estético” (Cassany, 1994, p. 488).

Ahora bien, si se afirmó que se trabajará con el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos, cómo es que se trabaja con un tema tan teórico como lo es la secuencia narrativa. Pues bien, se parte de la idea de que la enseñanza de la secuencia narrativa, vista no de manera tradicional, es un elemento que puede funcionar para desarrollar la competencia literaria. “El aprendizaje de estructuras del texto narrativo es un paso intermedio, no un fin en sí mismo. Es un paso hacia

el uso automático, maquinal e independiente de la estructura textual como sostén de la comprensión y de la escritura” (Christine J, Gordon, 1991, p. 77).

Por esta motivo, resulta de suma importancia hacer explícitas las razones por las cuales se considera importante estudiar la secuencia narrativa, como en los propósitos lo mencioné, la enseñanza de la secuencia narrativa puede servir no sólo para diferenciar un texto literario de otro que no lo es, sino para mejorar la comprensión de un texto, al ayudar a encontrar otros elementos y mejorar la apreciación de éste.

Aunado a esto, la enseñanza de la secuencia narrativa también permitirá que los alumnos, no sólo tengan una mayor comprensión de los textos, sino que además, logren estructurar sus ideas y escriban textos coherentes, como Christine J. Gordon (1991, p. 81) lo menciona:

En la práctica guiada, debe haber una permanente transferencia del conocimientos estructural del texto narrativo desde la lectura hacia la escritura y desde la escritura hacia la lectura. En otras palabras, la lectura y la escritura deben considerarse procesos integrados, con más similitudes que diferencias, procesos en los que se promueve de múltiples maneras la construcción del significado.

En cuanto al sustento teórico metodológico del área psicopedagógica, se eligió el constructivismo porque se parte de la idea de que el alumno es un sujeto activo, no un receptor del conocimiento, en este sentido, la propuesta se encamina a la participación de los alumnos, a la construcción de su conocimiento, a la construcción de individuos por lo que, como se verá más adelante, la participación de la profesora será únicamente como una guía. Como César Coll lo menciona:

La concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor , puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones (1993, p. 18).

Aunado a esto, con esta propuesta también se busca que los alumnos logren aprendizajes significativos, por lo que la activación de los conocimientos previos será parte fundamental en las actividades de la secuencia. “Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas familiares que a posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” (Barriga, p.32)

Otro de los sustentos psicopedagógicos importantes es el trabajo cooperativo, pues gran parte de las actividades están pensadas para que los alumnos trabajen en equipo y aprendan juntos. De esta manera, no sólo incrementan sus aprendizajes de manera individual, sino que también aprender a convivir entre ellos, a fijarse objetivos comunes, a solucionar problemas, a dialogar. Como lo menciona Barriga: “Y aunque no existe una definición universal o consensuada, se acepta que el aprendizaje cooperativo al empleo didáctico de grupos pequeños, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás; por consiguiente entre los estudiantes es la vía idónea para la adquisición activa del conocimiento” (Barriga, p. 87).

Por otra parte, el andamiaje también forma parte fundamental de la propuesta, por lo que se le otorgó especial atención al modelado de las actividades que tienen que realizar los estudiantes, para que por medio de una participación compartida o guiada poco a poco se hagan responsable de la práctica o aplicación de lo que aprendieron. Para lograr todo esto, es muy importante tomar en cuenta el número de integrantes de cada equipo, pues deberán ser equipos pequeños de no más de cinco integrantes.

En cuanto al sustento teórico metodológico del área didáctica, el enfoque comunicativo resultó de gran ayuda para elaborar esta propuesta que no sólo se refiere al desarrollo de ciertas competencias para la vida, sino como lo menciona Carlos Lomas:

[Los] enfoque comunicativos han influido en la transformación de las prácticas de la educación lingüística en lengua materna [...], en la selección de los objetivos didácticos y de los contenidos lingüísticos y literarios, en las metodologías de enseñanza, en las actividades de aprendizaje, en los criterios de la evaluación, en la

formación inicial y continua del profesorado, en la orientación y contenido de los libros de texto... (2014, p. 12).

Finalmente, tanto la selección de los contenidos, la organización y jerarquización de éstos, la selección de los textos, la evaluación, el monitoreo por parte de la profesora y las actividades, pretenden que los estudiantes se hagan conscientes de sus progresos en el aprendizaje.

6. Actividades

SESIÓN 1		
PRIMER MOMENTO	DURACIÓN	
Características de la narración e identificación de los diferentes textos en los que se manifiesta la narración (activación de conocimientos previos)	2 horas (120 minutos)	
APRENDIZAJES ESPERADOS		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce las características de la narración. 2. Identifica diferentes textos en los que se manifiesta la narración (géneros textuales). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lee los textos propuestos en clase. 2. Emplea algunas estrategias de lectura antes, durante y después de ésta (identifica objetivos de lectura, subraya, formula preguntas y realiza re-narración). 3. Identifica la secuencia narrativa en diversos textos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habla por turnos 2. Sigue instrucciones 3. Escucha atentamente 4. Participa aportando sus ideas con claridad 5. Trabaja cooperativa y colaborativamente 6. Promueve la participación y se involucra activamente en las discusiones 7. Muestra respeto y valora el trabajo creativo de sus compañeros 8. Aporta sugerencias y favorece el intercambio de ideas 9. Atiende indicaciones y colabora en la realización de las actividades
CONTENIDO TEMÁTICO	ORGANIZACIÓN	

- Características generales de la narración
- Diferentes textos en los que se manifiesta la narración (géneros textuales)
- Trabajo cooperativo-colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

1. Explicación de propósito de la secuencia y lo que se espera que los alumnos hagan.
2. Breve reflexión sobre la importancia de contar historias, a partir de las siguientes preguntas-guía: ¿qué es una historia?, ¿quiénes cuentan historias?, ¿para qué se cuentan historias?, ¿ustedes cuentan historias?, ¿por qué?, ¿qué tipo de historias pueden contar?

Lo anterior dará pie a discutir y reflexionar sobre el origen de contar historias, el propósito de hacerlo, los diferentes tipos de historias, así como algunas características generales de las historias.

DESARROLLO

3. La profesora integrará equipos de cuatro o cinco estudiantes y les entregará las fotocopias de un cuadro comparativo y un texto, serán cuatro textos:
 - Un cuento: “El monstruo de la laguna verde”, de Fernando Iwasaki
 - Una canción: “La negrita”, de Café Tacvba
 - Un poema: “Las voces de Tlatelolco”, de José Emilio Pacheco
 - Nota informativa: “Mujer envía nota de rescate en la tarea de su hijo”
4. Cada equipo leerá con cuidado el texto que les tocó, tendrán que poner mucha atención a los detalles, pues posteriormente van a exponer el texto ante el grupo (re-narración).
5. Cada equipo expondrá su texto (re-narración), podrán utilizar la frase: “Hace un momento, nosotros leímos un texto que se titula... y trata de...” También, se podrán apoyar de las siguientes preguntas-guía:
 - ¿De quién o qué habla el texto?
 - ¿Qué o quienes intervienen en el texto?
 - ¿Cuándo sucede?
 - ¿Dónde sucede?
 - ¿Qué problema se presenta?
 - ¿Cómo se resuelve el problema?
 - ¿Cómo finaliza el texto?
6. Una vez que los equipos terminaron de re-narrar, la profesora iniciará la discusión con las siguientes preguntas-guía:
 - ¿Qué característica tiene el texto?
 - ¿Cuál es el propósito del texto?
 - ¿Qué es lo que hace para lograr ese propósito?
 - ¿Sabes qué tipo de texto es?
7. Cuando la lluvia de ideas haya terminado, la profesora les indica que deberán llenar su cuadro con las características más importantes del texto que se esté exponiendo. Una vez que terminaron de exponer cada texto y los alumnos terminaron de llenar su cuadro, la profesora les hará la siguiente pregunta: de los 5 textos que acaban de

exponer, ¿qué creen que los hace similares?, es decir, ¿creen que los textos que leímos en clase comparten características, cuáles creen que sean esas características que comparten, qué es lo que los hace similares? El profesor anotará todas las ideas en el pizarrón.

8. Posteriormente, les pedirá que llenen el espacio que falta en el cuadro donde anotarán las similitudes.

CIERRE

9. Una vez que los alumnos terminaron de llenar su cuadro, se abre la plenaria para realizar una reflexión sobre las características de la narración y los diferentes textos donde la encontramos: ¿sólo en los cuentos o novelas se narra?, ¿por qué?, ¿se narran únicamente hechos ordinarios o extraordinarios?, ¿qué se puede narrar?, ¿por qué será importante saber qué es una narración?, ¿por qué es importante saber que la narración la podemos encontrar en diferentes textos?, ¿podrá esto servirnos para comprender mejor los textos?

EVALUACIÓN

- Todas las actividades que se realicen formarán parte de su portafolio de evidencias. En este caso, el cuadro de las características más importantes de los textos es el primer trabajo.
- Coevaluación de la re-narración entre equipos
- Autoevaluación del cuadro comparativo

RECURSOS

- Fotocopias del cuento:
Iwasaki, F. (2004). "El monstruo de la laguna verde", en *Ajuar funerario*. Madrid: Páginas de espuma.
- Fotocopias de la canción:
Café Tacvba (1994). "La negrita". Re [CD]. Cuernavaca, Morelos y Ángeles, California: Warner Music.
- Fotocopias del poema:
Pacheco, J.E. (2014). "Las voces de Tlatelolco", en *Los días que no se nombran: antología personal*. México: Ediciones Era/El Colegio Nacional/Dirección de literatura.
- Fotocopias de nota periodística:

Mujer envía nota de rescate en la tarea de su hijo. (4 de mayo de 2016). El universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/mundo/2016/05/4/mujer-envia-nota-de-rescate-en-la-tarea-de-su-hijo>

- Fotocopias del cuadro comparativo para el llenado de los alumnos.

- Pizarrón
- Plumones

SESIÓN 2

Segundo momento: secuencia narrativa básica (situación inicial, transformación y situación final)

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
1. Distingue la secuencia narrativa básica: situación inicial, transformación y situación final en diferentes textos en los que se manifiesta la narración (géneros textuales).	1. Lee los textos propuestos en clase. 2. Emplea algunas estrategias de lectura antes, durante y después de ésta (identifica objetivos de lectura, subraya, formula preguntas y diagrama la secuencia narrativa básica) 3. Diagrama la secuencia narrativa básica de diferentes textos narrativos (cuento y noticia).	1. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 2. Discute sobre las lecturas con el grupo. 3. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 4. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 5. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 6. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Secuencia narrativa básica: situación inicial, transformación y situación final.

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual
- Plenaria

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

APERTURA

1. Recuperación de conocimientos previos revisados en la clase anterior: se les pide a los alumnos que saquen su cuadro y los textos revisados la clase pasada.
2. Se realiza una plenaria acerca de la narración y los diferentes géneros textuales en los que aparece a partir de las siguientes preguntas detonadoras: ¿cuando narramos, qué estamos haciendo?, ¿dónde más encontramos narración?, ¿cómo sabemos que se trata de una narración y no de una descripción?, ¿cómo sabemos que la narración es “adecuada”?, ¿qué debe tener una narración?

DESARROLLO

3. En plenaria, la profesora preguntará a los alumnos si los textos vistos la clase pasada poseen una estructura en común y por qué. Todo lo que contesten los alumnos se anotará en el pizarrón.

4. Posteriormente, explicará qué es la secuencia narrativa básica: situación inicial, transformación y situación final por medio de un ejemplo sencillo, en este caso, será con el chiste, poema y canción que se revisaron la clase anterior.
5. La profesora integrará equipos de 4 o 5 integrantes, con dos de los textos de la clase pasada (el cuento y la nota informativa), les pedirá que elaboren las siguientes actividades:
 - Que identifiquen la secuencia narrativa de ambos textos, siguiendo el modelo que se les mostró con anterioridad.
 - Que sinteticen en una sola frase o palabra, cada una de las situaciones de la secuencia narrativa (situación inicial, transformación y situación final) y llenen el cuadro que se les proporcionó.
 - Que expongan ante otro equipo su cuadro y expliquen por qué los textos poseen esa secuencia narrativa.
6. Posteriormente, en plenaria, revisarán la secuencia narrativa de ambos textos, discutirán sobre cómo saber si identificaron bien la secuencia y la profesora les enseñará que si se empieza por identificar la situación final se facilita el trabajo.
7. Una vez que se terminó la discusión y que revisarán juntos la secuencia narrativa básica de ambos textos, les pedirá a los alumnos las siguientes actividades:
 - Que revisen nuevamente la secuencia narrativa básica de la nota informativa.
 - Que elijan algún elemento de la nota informativa (situación inicial, transformación, situación final, personajes o tema, etc.)
 - Que a partir del elemento que eligieron, en equipo, elaboren un esquema de la secuencia narrativa básica del cuento que harán a lo largo de las clases.
 - Que revisen el esquema narrativo básico de otro equipo.

CIERRE

8. Finalmente, cuando los alumnos acaben la actividad, se abrirá la plenaria para reflexionar-discutir con las siguientes preguntas guía: ¿para qué sirve la secuencia narrativa en un texto?, ¿para qué crees que sirva identificarla?, ¿crees que al identificar la secuencia narrativa puedas mejorar tu comprensión lectora, por qué?, ¿qué más identificaste a partir de la secuencia narrativa?, ¿crees que sirve para identificar qué tipo de texto es?
9. La profesora les pedirá que en un párrafo escriban para qué creen ellos que les sirvió aprender la secuencia narrativa básica.

EVALUACIÓN

- Todas las actividades que se realicen formarán parte de su portafolio de evidencias. En este caso serán:
 - Dos cuadros de secuencia narrativa del cuento y nota periodística
 - Secuencia narrativa básica de la planeación de su cuento.
 - Párrafo sobre la importancia de aprender la secuencia narrativa básica
- Coevaluación del cuadro de secuencia narrativa básica.

RECURSOS

- Fotocopias del cuento:
Iwasaki, F. (2004). “El monstruo de la laguna verde”, en *Ajuar funerario*. Madrid: Páginas de espuma.
- Fotocopias de la canción:
Café Tacvba (1994). “La negrita”. Re [CD]. Cuernavaca, Morelos y Ángeles, California: Warner Music.
- Fotocopias del poema:
Pacheco, J.E. (2014). “Las voces de Tlatelolco”, en *Los días que no se nombran: antología personal*. México: Ediciones Era/El Colegio Nacional/Dirección de literatura.
- Fotocopias de nota periodística:
Mujer envía nota de rescate en la tarea de su hijo. (4 de mayo de 2016). El universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/mundo/2016/05/4/mujer-envia-nota-de-rescate-en-la-tarea-de-su-hijo>
- Fotocopias de los cuadros para elaborar la secuencia narrativa básica.
- Pizarrón
Plumones

SESIÓN 3

Tercer momento: secuencia narrativa desarrollada: situación inicial, transformación o complicación (suceso desencadenante, reacción, resolución) y situación final

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
<ol style="list-style-type: none">1. Explica algunos elementos del cuento a partir del análisis de: secuencia narrativa, personajes, espacio y tiempo.2. Distingue la secuencia narrativa desarrollada: situación inicial, transformación o complicación (suceso desencadenante, reacción, resolución) y situación final en diferentes textos narrativos (cuento y noticia).	<ol style="list-style-type: none">1. Lee los textos propuestos en clase.2. Emplea algunas estrategias de lectura (predicciones, anticipaciones, confirmaciones, inferencias y monitoreo) en los tres momentos de lectura: antes durante y después.3. Diagrama la secuencia narrativa básica y desarrollada de diferentes textos narrativos (cuento y noticia).4. Describe algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como: personajes, espacio y tiempo.5. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación	<ol style="list-style-type: none">1. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase.2. Discute sobre las lecturas con el grupo.3. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto.4. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula.5. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa.6. Comparte la comprensión de lectura de textos narrativos, en específico, de cuentos fantásticos7. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Algunos elementos del cuento: personajes, personaje fijo, espacio y tiempo.
- Secuencia narrativa desarrollada: situación inicial, transformación o complicación (suceso desencadenante, reacción, resolución) y situación final

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

APERTURA

1. Recuperación de conocimientos previos revisados en la clase anterior con una discusión con las siguientes preguntas-guía: ¿los textos que hemos visto, son iguales los textos?, ¿por qué?, ¿qué los hace similares?, ¿qué los hace diferentes, ¿cuál

texto les gustó más?, ¿por qué?, ¿cuáles de ellos son literarios?, ¿por qué?, ¿qué es lo que hace que un texto sea literario?

2. Se les explica a los alumnos que a lo largo de las clases se intentará llegar a responder la última pregunta.

DESARROLLO

1. La profesora entregará las copias del cuento “La carne”, de Virgilio Piñera, y antes de leer les harás las siguientes preguntas: ¿ustedes comen carne?, ¿les gusta la carne?, ¿creen que la carne sea un alimento esencial en nuestra dieta?, ¿saben que es ser vegetariano y vegano?, ¿qué piensan de eso?
2. Una vez que terminaron de leer, la profesora les pedirá que identifiquen la secuencia narrativa del cuento, para esto preguntará al grupo: ¿quién quiere anotar la secuencia narrativa básica del cuento que acabamos de leer? En el pizarrón se anotarán las diferentes secuencias narrativas básicas propuestas por los alumnos (anotar mínimo tres propuestas).
3. Después de anotar las propuestas de secuencia narrativa, la profesora inicia la discusión, con las siguientes preguntas detonadoras para la reflexión: ¿el cuento sólo narra una historia?, ¿cómo sabemos quién es el personaje fijo?, ¿hay un personaje fijo?, ¿por qué creen que sus secuencias narrativas fueron distintas?, ¿cómo creen que se analiza la secuencia narrativa de este cuento?
4. Esta discusión servirá para que los alumnos identifiquen y revisen los temas de con ayuda de la profesora:
 - Personaje fijo
 - Personajes
 - Espacio
 - Tiempo
5. Después de la reflexión, la profesora les presenta la secuencia narrativa desarrollada: situación inicial, transformación o complicación (suceso desencadenante, reacción, resolución) y situación final (todo deberá modelarse con el cuento leído).
6. Posteriormente, la profesora les pedirá que de manera individual elaboren la planeación de su cuento:
 - Deberán revisar el ejercicio de la clase anterior donde realizaron la secuencia básica de su cuento por equipos.
 - Deberán planear qué personajes quieren que tenga su cuento y escribir brevemente cómo quieren que sean o que participen en su cuento, además de decidir si tendrán un personaje fijo.
 - Escribir en qué espacio y en qué tiempo quieren que se desarrolle su cuento, deberán tomar en cuenta las preguntas: ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde?
 - Realizar el esquema de la secuencia narrativa desarrollada que tendrá su cuento.
7. Una vez que terminaron, la profesora les pedirá que intercambien su ejercicio con el de algún compañero y deberán pedirles que les expliquen su esquema y ellos deberán revisar que su historia tenga coherencia con los personajes, tiempo y espacio que eligieron. Podrán hacerles sugerencias para quitar o aumentar elementos.

CIERRE

8. Plenaria para reflexionar sobre las ventajas conocer la secuencia narrativa básica a partir de las siguientes preguntas-guía: ¿por qué se les complicó identificar la secuencia narrativa de este cuento?, ¿crees que identificar la secuencia narrativa te ayuda o comprender mejor el cuento, por qué?, ¿para qué otras cosas crees que te

sirva identificar la secuencia narrativa?, ¿crees que todos los cuentos utilicen la misma secuencia narrativa?

EVALUACIÓN

- Todas las actividades que se realicen formarán parte de su portafolio de evidencias. En este caso serán:
 - Secuencia narrativa desarrolla del cuento “La carne”
 - Identificación de algunos elementos del cuento “La carne”: personajes, personaje fijo, espacio y tiempo
 - Planeación de su cuento: secuencia narrativa desarrollada, elección de personajes, espacio y tiempo.
- Coevaluación del cuadro de secuencia narrativa básica.

RECURSOS

- Fotocopias del cuento:
Piñera, V. (2008). “La carne”, en *Cuentos fríos*. Madrid: Cátedra.
- Fotocopias para llenar la secuencia narrativa desarrollada
- Presentación PP para presentar la secuencia narrativa desarrollada y algunos otros elementos del cuento como personajes, personaje fijo, tiempo y espacio.

SESIÓN 4

Cuarto momento: características del cuento fantástico

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
<ol style="list-style-type: none">1. Conoce algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como:<ul style="list-style-type: none">• Contextualizar literaria y culturalmente al texto• Ficcionalización y verosimilitud• Tema y propósito	<ol style="list-style-type: none">1. Lee los textos propuestos en clase.2. Emplea algunas estrategias de lectura (predicciones, anticipaciones, confirmaciones, inferencias y monitoreo) en los tres momentos de lectura: antes durante y después.3. Diagrama la secuencia narrativa básica y desarrollada de diferentes textos narrativos (noticia).4. Interpreta la función de la estructura en el cuento.5. Sintetiza algunos elementos del cuento a partir del análisis de: secuencia narrativa, tema, propósito, personajes, espacio y tiempo.	<ol style="list-style-type: none">1. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase.2. Discute sobre las lecturas con el grupo.3. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto.4. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula.5. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa.6. Comprende diferentes textos narrativos.7. Comparte la comprensión de lectura de textos narrativos, en específico, de cuentos fantásticos

CONTENIDO TEMÁTICO

- Algunos elementos del cuento: tema, propósito, ficcionalización, verosimilitud y contextualización del texto.
- Percepción estética del lenguaje
- Interpretación de los textos

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

1. Recuperación de conocimientos con las siguientes preguntas-guía: ¿recuerdan el texto que leímos la clase pasada, qué tipo de texto es?, ¿por qué?, ¿qué es lo que lo hace ser un texto literario?, ¿es la secuencia narrativa lo que hace que un texto sea literario?, ¿de qué trataba el texto?, ¿narraba un hecho real?

DESARROLLO

2. La profesora les entrega a los alumnos el texto “Carne de res sólo para privilegiados” y lee en voz alta el artículo.
3. Posteriormente, les pedirá a los alumnos que identifiquen semejanzas y diferencias de ambos textos (“La carne” y “Carne de res sólo para privilegiados”) y que llenen un cuadro que se les entregará donde llenarán:
 - Tipo de secuencia narrativa
 - Personajes
 - Personaje fijo
 - Espacio
 - Tiempo
 - Otros elementos
4. En plenaria, se revisa el cuadro y algunos aspectos importantes, además, se inicia la discusión con los alumnos con las siguientes preguntas-guía: ¿qué elementos de la nota se relacionan con el cuento? y ¿cómo se relacionan esos elementos?
5. Después de discutir, la profesora les preguntará si pueden identificar el tema de los textos y el propósito, para esto, tendrá que preguntarles qué es el tema y propósito, cómo se puede identificar y cómo se ejemplifica en el texto. Anotará todas las ideas en el pizarrón.
6. De ahí partirá la profesora para explicar qué es la ficcionalización y la verosimilitud, y les preguntará a los alumnos cómo creen que el autor logró eso.
7. Finalmente, de manera individual, la profesora le pedirá a los alumnos saquen la planeación de su cuento y la nota informativa donde se inspiraron para realizar su cuento:
 - ¿Cuál es el tema que quieren desarrollar en su cuento?
 - ¿Qué propósito quieren que tenga su cuento?
 - Relee la nota informativa “Mujer envía nota de rescate en la tarea de su hijo”, ¿qué elementos quieres retomar en tu cuento?, ¿cómo piensas ficcionalizar esos elementos?, ¿qué harás para que el espacio o mundo que crearás en tu cuento tenga verosimilitud?

CIERRE

8. Plenaria para reflexionar a partir de las siguientes preguntas-guía: ¿para qué crees que sirve la ficcionalización y verosimilitud en un texto?, ¿crees que logra darle otro efecto?, ¿crees que identificar la secuencia narrativa en el texto puede facilitar la identificación del tema y el propósito?, ¿crees que se trate de una característica esencial de la literatura?, ¿por qué no está presente en la nota informativa?

EVALUACIÓN

- Todas las actividades que se realicen formarán parte de su portafolio de evidencias. En este caso serán:
 - Cuadro de semejanzas y diferencias de los textos “La carne” y “Carne de res sólo para privilegiados”
 - Planeación de su cuento: tema, propósito y elementos.
- Coevaluación del cuadro de semejanzas y diferencias.

RECURSOS

- Fotocopias de la nota periodística:

Quiñones Haces, J. Carne de res sólo para privilegiados. (12 de junio de 2015).
Cubonet. Recuperado de <https://www.cubonet.org/actualidad-destacados/carne-de-res-solo-para-privilegiados/>

- Fotocopias del cuadro de semejanzas y diferencias

- Presentación PP para explicación de tema, propósito, verosimilitud y ficcionalización
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 5

Quinto momento: características del cuento fantástico

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
<ol style="list-style-type: none">Describe las características de un cuento fantástico.Conoce algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como:<ul style="list-style-type: none">➤ Conocimientos de uso literario: tema, propósito, personajes, espacio y tiempo.➤ Saberes enciclopédicos: contextualizar literaria y culturalmente al texto➤ Saberes pragmáticos: esquemas de valores➤ Saberes lingüísticos: percepción estética del lenguaje➤ Saberes estratégicos: ficcionalización y verosimilitud	<ol style="list-style-type: none">Lee los textos propuestos en clase.Emplea algunas estrategias de lectura (predicciones, anticipaciones, confirmaciones, inferencias y monitoreo) en los tres momentos de lectura: antes durante y después.Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos.Describe algunos elementos del cuento a partir del análisis de la secuencia narrativa como: tema, propósito, personajes, espacio, tiempo y verosimilitud.Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: textualización o redacciónEjercita su competencia literaria.	<ol style="list-style-type: none">Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase.Discute sobre las lecturas con el grupo.Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto.Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula.Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa.Comparte la comprensión de lectura de textos narrativos, en específico, de cuentos fantásticosIdentifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Características del cuento fantástico

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

1. Recuperación de conocimientos previos con las siguientes preguntas-guía: ¿los cuentos que hemos leído se parecen a los cuentos que has leído por tu cuenta?, ¿por qué?, ¿qué los hace similares o distintos?, ¿crees que todos los cuentos son iguales, por qué?, ¿sabes qué es la literatura fantástica?, ¿de qué crees que hable?

DESARROLLO

2. La profesora les entrega las copias del cuento “Variación sobre un tema de Coleridge”, de Alberto Chimal y lo leen todos juntos.
3. Se revisarán, en plenaria y a modo de discusión, personajes, espacio, tiempo, tema y propósito del cuento.
4. Posteriormente, la profesora explicará qué los cuentos que han visto hasta ese momento, son cuentos fantásticos, explica algunas características, compara y ejemplifica con los textos vistos en clase.
5. Posteriormente, les pedirá que ahora de manera individual identifiquen lo que hace que el cuento “Variación sobre un tema de Coleridge” sea considerado fantástico, una vez que terminaron, lo intercambiarán con sus compañeros y discutirán lo que encontraron.
6. Finalmente, les pide que saquen la planeación de su cuento y escriban el primer borrador, como se les dijo desde un inicio, se trata de un cuento fantástico y que para eso, deberán tomar en cuenta las características que revisaron con anticipación, también les dirá que si es necesario, hagan los cambios o ajustes. La profesora estará revisando el trabajo de los alumnos y pasará con ellos de manera individual para ver cómo van.

CIERRE

7. Plenaria para reflexionar a partir de las siguientes preguntas-guía: ¿crees que elaborar la planeación de tu cuento te ayudó a redactarlo más fácilmente?, ¿por qué crees que es importante la secuencia narrativa?, ¿cómo le hiciste para ligar los elementos del cuento fantástico a tu cuento?
8. Tarea: realizar el esquema de la secuencia narrativa del cuento “Variación sobre un tema de Coleridge”.

EVALUACIÓN

- Todas las actividades que se realicen formarán parte de su portafolio de evidencias. En este caso serán:
 - Identificación de personajes, espacio, tiempo, tema y propósito del cuento “Variación sobre un tema de Coleridge”
 - Características del cuento fantástico en “Variación sobre un tema de Coleridge”
 - Primer borrador de su cuento fantástico
- Coevaluación sobre las características del cuento fantástico.

RECURSOS

- Fotocopias del cuento: Chimal, A. (2012). “Variación sobre un tema de Coleridge”, en *Siete*. Madrid: Salto de página.

- Fotocopias del cuadro de semejanzas y diferencias
- Presentación PP para explicación de cuento fantástico
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 6

Sexto momento: textualización o redacción del cuento fantástico Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento. 	<p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lee los textos propuestos en clase. 2. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos. 3. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección. 4. Ejercita su competencia literaria. 	<p>El alumno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 2. Discute sobre las lecturas con el grupo. 3. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 4. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 5. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 6. Comparte la comprensión de lectura de textos narrativos, en específico, de cuentos fantásticos 7. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa. 8. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

CONTENIDO TEMÁTICO	ORGANIZACIÓN
➤ Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión	➤ Trabajo colaborativo ➤ Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

1. Recuperación de conocimientos previos con las siguientes preguntas-guía: ¿sobre qué temas crees que escriban los “grandes escritores”? ¿qué temas abordan los tres cuentos que vimos en clase?, ¿crees que estos temas son complejos?, ¿aunque los textos desarrollan temas comunes, son iguales?, ¿cómo es que un tema “común” puede hacerse literatura?, ¿de qué habla la literatura?, ¿qué es lo que hace que un texto sea literario?, ¿crees que todos los cuentos fantásticos son iguales?, ¿por qué?

DESARROLLO

2. En plenaria, la profesora preguntará quién quiere anotar en el pizarrón el esquema de la secuencia narrativa del cuento “Variación sobre un tema de Coleridge” que dejó de tarea (la profesora dará oportunidad a que dos o tres alumnos anoten la secuencia narrativa); posteriormente, lo revisarán todos juntos y, en su caso, harán modificaciones al esquema.
3. Una vez que terminaron de revisar la secuencia narrativa del cuento, la profesora iniciará la discusión en torno a las siguientes preguntas: ¿son similares las secuencias narrativas de los cuentos que revisamos?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué secuencia narrativa te pareció más compleja, por qué?, ¿crees que la secuencia narrativa hace que un texto sea más “valioso” que otro?, ¿son iguales los textos?, ¿por qué?, ¿qué los hace distintos?, ¿qué texto les gustó más, por qué?, ¿crees que conocer la secuencia narrativa te permite elaborar un juicio más objetivo sobre el cuento?, ¿por qué?
4. Después de las reflexiones, la profesora les pedirá a los alumnos que se agrupen en parejas, que saquen el borrador de su cuento y les entregará una rúbrica (Ver en Anexos, sesión 6) para que realicen las siguientes actividades:
 - Leer el cuento de su compañero
 - Llenar la rúbrica que les proporcionó la profesora (secuencia narrativa, personajes, verosímil, fantástico)
 - En caso de ser necesario, agregar comentarios en el cuento
 - Revisar redacción
5. Una vez que terminaron de realizar las actividades anteriores, deberán dialogar entre ellos, cada uno le explicará a su compañero sus impresiones del cuento, lo que cambiarían, lo que les gustó, lo que no les gustó, etc.
6. De manera individual, decidirán cómo atender a los comentarios que les realizaron sus compañeros y elaborarán su segundo borrador.

CIERRE

7. Reflexión conducida sobre la percepción de la escritura creativa: ¿después de elaborar tu cuento, crees que escribir es difícil?, ¿tu percepción sobre la literatura ha cambiado?, ¿por qué?, ¿para qué servirá la literatura?, ¿cómo contribuyó para la escritura de tu cuento conocer la secuencia narrativa?

8. La profesora les dirá cuál es la tarea: tendrán que pasar en limpio su cuento para así tener lista su entrega final.

EVALUACIÓN

- Todas las actividades que se realicen formarán parte de su portafolio de evidencias. En este caso serán:
 - Esquema de la secuencia narrativa del cuento “Variación sobre un tema de Coleridge”
- Coevaluación del borrador del cuento fantástico: rúbrica (ver anexos, rúbrica 1), correcciones y discusión.

RECURSOS

- Fotocopias de rúbrica
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 7

Sexto momento: proceso de composición textual: revisión o corrección

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
1. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.	1. Lee los textos propuestos en clase. 2. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos. 3. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección. 4. Ejercita su competencia literaria.	1. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 2. Discute sobre las lecturas con el grupo. 3. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 4. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 5. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 6. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa. 7. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

1. Reflexión en torno a las siguientes preguntas-guía: ¿qué lograron con conocer la secuencia narrativa?, ¿lograron ordenar sus ideas, por qué?, ¿lograron apreciar mejor los textos, por qué?, ¿lograron entender mejor lo que caracteriza un texto literario, por qué?

DESARROLLO

2. Después de escuchar las reflexiones de los alumnos, la profesora les pedirá que saquen su portafolio de evidencias y la versión final de su cuento. Posteriormente,

les explicará que ahora ellos mismos se van evaluar, para esto, les entregará una rúbrica (Ver Anexo Rúbrica 2) que deberán llenar tomando en cuenta todas las sesiones que tuvieron.

3. Una vez que terminaron de llenar su rúbrica y hacer el ejercicio de autoevaluación, la profesora iniciará la discusión con las siguientes preguntas: ¿por qué se estudió la estructura o secuencia narrativa?, ¿cómo podrán aplicar lo que aprendieron en su vida diaria?, ¿mejoró su comprensión lectora, por qué?, ¿qué piensan de la literatura?, ¿qué piensan de los cuentos fantásticos?, ¿creen que serán más exigentes a la hora de elegir un texto?, ¿creen que son más críticos cuando leen?
4. Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que elaboren una narración (con una secuencia narrativa básica) sobre cómo se sintieron en un inicio de las sesiones y cómo se sienten ahora, la profesora pondrá de modelo un esquema como el siguiente:
 - Situación inicial: en un inicio no entendía lo que leía y no podía escribir de manera coherente
 - Transformación: aprendí qué es la secuencia narrativa
 - Situación final: ahora no sólo comprendo lo que leo, sino que también puedo escribir narraciones

CIERRE

5. Reflexión sobre la importancia de la secuencia narrativa, sobre cómo les puede servir y para qué, ¿qué aporta este aprendizaje en su vida como estudiante?
6. Reflexión final sobre la secuencia didáctica. Impresiones y agradecimientos.

EVALUACIÓN

- Entrega de su portafolio de evidencias completo
- Autoevaluación de su cuento fantástico (ver anexos, Rúbrica 2)
- Coevaluación de la secuencia didáctica

RECURSOS

- Fotocopias de rúbrica
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 8

Sexto momento: proceso de composición textual: revisión o corrección

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
2. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.	5. Lee los textos propuestos en clase. 6. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos. 7. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o textualización o redacción y revisión o corrección. 8. Ejercita su competencia literaria.	8. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 9. Discute sobre las lecturas con el grupo. 10. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 11. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 12. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 13. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa. 14. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

7. Reflexión en torno a las siguientes preguntas-guía: ¿qué lograron con conocer la secuencia narrativa?, ¿lograron ordenar sus ideas, por qué?, ¿lograron apreciar mejor los textos, por qué?, ¿lograron entender mejor lo que caracteriza un texto literario, por qué?

DESARROLLO

8. Después de escuchar las reflexiones de los alumnos, la profesora les pedirá que saquen su portafolio de evidencias y la versión final de su cuento. Posteriormente,

les explicará que ahora ellos mismos se van evaluar, para esto, les entregará una rúbrica (Ver Anexo Rúbrica 2) que deberán llenar tomando en cuenta todas las sesiones que tuvieron.

9. Una vez que terminaron de llenar su rúbrica y hacer el ejercicio de autoevaluación, la profesora iniciará la discusión con las siguientes preguntas: ¿por qué se estudió la estructura o secuencia narrativa?, ¿cómo podrán aplicar lo que aprendieron en su vida diaria?, ¿mejoró su comprensión lectora, por qué?, ¿qué piensan de la literatura?, ¿qué piensan de los cuentos fantásticos?, ¿creen que serán más exigentes a la hora de elegir un texto?, ¿creen que son más críticos cuando leen?
10. Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que elaboren una narración (con una secuencia narrativa básica) sobre cómo se sintieron en un inicio de las sesiones y cómo se sienten ahora, la profesora pondrá de modelo un esquema como el siguiente:
 - Situación inicial: en un inicio no entendía lo que leía y no podía escribir de manera coherente
 - Transformación: aprendí qué es la secuencia narrativa
 - Situación final: ahora no sólo comprendo lo que leo, sino que también puedo escribir narraciones

CIERRE

11. Reflexión sobre la importancia de la secuencia narrativa, sobre cómo les puede servir y para qué, ¿qué aporta este aprendizaje en su vida como estudiante?

12. Reflexión final sobre la secuencia didáctica. Impresiones y agradecimientos.

EVALUACIÓN

- Entrega de su portafolio de evidencias completo
- Autoevaluación de su cuento fantástico (ver anexos, Rúbrica 2)
- Coevaluación de la secuencia didáctica

RECURSOS

- Fotocopias de rúbrica
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 9

Sexto momento: proceso de composición textual: revisión o corrección

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
3. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.	9. Lee los textos propuestos en clase. 10. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos. 11. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección. 12. Ejercita su competencia literaria.	15. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 16. Discute sobre las lecturas con el grupo. 17. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 18. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 19. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 20. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa. 21. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

13. Reflexión en torno a las siguientes preguntas-guía: ¿qué lograron con conocer la secuencia narrativa?, ¿lograron ordenar sus ideas, por qué?, ¿lograron apreciar mejor los textos, por qué?, ¿lograron entender mejor lo que caracteriza un texto literario, por qué?

DESARROLLO

14. Después de escuchar las reflexiones de los alumnos, la profesora les pedirá que saquen su portafolio de evidencias y la versión final de su cuento. Posteriormente,

les explicará que ahora ellos mismos se van a evaluar, para esto, les entregará una rúbrica (Ver Anexo Rúbrica 2) que deberán llenar tomando en cuenta todas las sesiones que tuvieron.

15. Una vez que terminaron de llenar su rúbrica y hacer el ejercicio de autoevaluación, la profesora iniciará la discusión con las siguientes preguntas: ¿por qué se estudió la estructura o secuencia narrativa?, ¿cómo podrán aplicar lo que aprendieron en su vida diaria?, ¿mejoró su comprensión lectora, por qué?, ¿qué piensan de la literatura?, ¿qué piensan de los cuentos fantásticos?, ¿creen que serán más exigentes a la hora de elegir un texto?, ¿creen que son más críticos cuando leen?
16. Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que elaboren una narración (con una secuencia narrativa básica) sobre cómo se sintieron en un inicio de las sesiones y cómo se sienten ahora, la profesora pondrá de modelo un esquema como el siguiente:
 - Situación inicial: en un inicio no entendía lo que leía y no podía escribir de manera coherente
 - Transformación: aprendí qué es la secuencia narrativa
 - Situación final: ahora no sólo comprendo lo que leo, sino que también puedo escribir narraciones

CIERRE

17. Reflexión sobre la importancia de la secuencia narrativa, sobre cómo les puede servir y para qué, ¿qué aporta este aprendizaje en su vida como estudiante?

18. Reflexión final sobre la secuencia didáctica. Impresiones y agradecimientos.

EVALUACIÓN

- Entrega de su portafolio de evidencias completo
- Autoevaluación de su cuento fantástico (ver anexos, Rúbrica 2)
- Coevaluación de la secuencia didáctica

RECURSOS

- Fotocopias de rúbrica
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 10

Sexto momento: proceso de composición textual: revisión o corrección

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
4. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.	13. Lee los textos propuestos en clase. 14. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos. 15. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección. 16. Ejercita su competencia literaria.	22. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 23. Discute sobre las lecturas con el grupo. 24. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 25. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 26. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 27. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa. 28. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

19. Reflexión en torno a las siguientes preguntas-guía: ¿qué lograron con conocer la secuencia narrativa?, ¿lograron ordenar sus ideas, por qué?, ¿lograron apreciar mejor los textos, por qué?, ¿lograron entender mejor lo que caracteriza un texto literario, por qué?

DESARROLLO

20. Después de escuchar las reflexiones de los alumnos, la profesora les pedirá que saquen su portafolio de evidencias y la versión final de su cuento. Posteriormente,

les explicará que ahora ellos mismos se van evaluar, para esto, les entregará una rúbrica (Ver Anexo Rúbrica 2) que deberán llenar tomando en cuenta todas las sesiones que tuvieron.

21. Una vez que terminaron de llenar su rúbrica y hacer el ejercicio de autoevaluación, la profesora iniciará la discusión con las siguientes preguntas: ¿por qué se estudió la estructura o secuencia narrativa?, ¿cómo podrán aplicar lo que aprendieron en su vida diaria?, ¿mejoró su comprensión lectora, por qué?, ¿qué piensan de la literatura?, ¿qué piensan de los cuentos fantásticos?, ¿creen que serán más exigentes a la hora de elegir un texto?, ¿creen que son más críticos cuando leen?
22. Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que elaboren una narración (con una secuencia narrativa básica) sobre cómo se sintieron en un inicio de las sesiones y cómo se sienten ahora, la profesora pondrá de modelo un esquema como el siguiente:
 - Situación inicial: en un inicio no entendía lo que leía y no podía escribir de manera coherente
 - Transformación: aprendí qué es la secuencia narrativa
 - Situación final: ahora no sólo comprendo lo que leo, sino que también puedo escribir narraciones

CIERRE

23. Reflexión sobre la importancia de la secuencia narrativa, sobre cómo les puede servir y para qué, ¿qué aporta este aprendizaje en su vida como estudiante?

24. Reflexión final sobre la secuencia didáctica. Impresiones y agradecimientos.

EVALUACIÓN

- Entrega de su portafolio de evidencias completo
- Autoevaluación de su cuento fantástico (ver anexos, Rúbrica 2)
- Coevaluación de la secuencia didáctica

RECURSOS

- Fotocopias de rúbrica
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 11

Sexto momento: proceso de composición textual: revisión o corrección

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
5. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.	17. Lee los textos propuestos en clase. 18. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos. 19. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección. 20. Ejercita su competencia literaria.	29. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 30. Discute sobre las lecturas con el grupo. 31. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 32. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 33. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 34. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa. 35. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

25. Reflexión en torno a las siguientes preguntas-guía: ¿qué lograron con conocer la secuencia narrativa?, ¿lograron ordenar sus ideas, por qué?, ¿lograron apreciar mejor los textos, por qué?, ¿lograron entender mejor lo que caracteriza un texto literario, por qué?

DESARROLLO

26. Después de escuchar las reflexiones de los alumnos, la profesora les pedirá que saquen su portafolio de evidencias y la versión final de su cuento. Posteriormente,

les explicará que ahora ellos mismos se van evaluar, para esto, les entregará una rúbrica (Ver Anexo Rúbrica 2) que deberán llenar tomando en cuenta todas las sesiones que tuvieron.

27. Una vez que terminaron de llenar su rúbrica y hacer el ejercicio de autoevaluación, la profesora iniciará la discusión con las siguientes preguntas: ¿por qué se estudió la estructura o secuencia narrativa?, ¿cómo podrán aplicar lo que aprendieron en su vida diaria?, ¿mejoró su comprensión lectora, por qué?, ¿qué piensan de la literatura?, ¿qué piensan de los cuentos fantásticos?, ¿creen que serán más exigentes a la hora de elegir un texto?, ¿creen que son más críticos cuando leen?
28. Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que elaboren una narración (con una secuencia narrativa básica) sobre cómo se sintieron en un inicio de las sesiones y cómo se sienten ahora, la profesora pondrá de modelo un esquema como el siguiente:
 - Situación inicial: en un inicio no entendía lo que leía y no podía escribir de manera coherente
 - Transformación: aprendí qué es la secuencia narrativa
 - Situación final: ahora no sólo comprendo lo que leo, sino que también puedo escribir narraciones

CIERRE

29. Reflexión sobre la importancia de la secuencia narrativa, sobre cómo les puede servir y para qué, ¿qué aporta este aprendizaje en su vida como estudiante?

30. Reflexión final sobre la secuencia didáctica. Impresiones y agradecimientos.

EVALUACIÓN

- Entrega de su portafolio de evidencias completo
- Autoevaluación de su cuento fantástico (ver anexos, Rúbrica 2)
- Coevaluación de la secuencia didáctica

RECURSOS

- Fotocopias de rúbrica
- Plumones
- Pizarrón

SESIÓN 12

Sexto momento: proceso de composición textual: revisión o corrección

Duración: 2 horas (120 minutos)

APRENDIZAJES ESPERADOS

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
El alumno:	El alumno:	El alumno:
6. Comprende el papel que juega la secuencia narrativa en el cuento.	21. Lee los textos propuestos en clase. 22. Detecta la función de la secuencia narrativa en los cuentos. 23. Redacta un cuento fantástico mediante el proceso de composición textual: planificación o planeación, textualización o redacción y revisión o corrección. 24. Ejercita su competencia literaria.	36. Dialoga con sus compañeros sobre lo visto en clase. 37. Discute sobre las lecturas con el grupo. 38. Expresa sus opiniones bajo un clima de respeto. 39. Colabora y coopera en las diversas actividades y discusiones que se realizan en el aula. 40. Interactúa con sus compañeros para aprender de manera colaborativa. 41. Identifica el proceso creativo los cuentos fantásticos a partir del análisis y elaboración de la secuencia narrativa. 42. Discute sobre la producción de los cuentos fantástico de sus compañeros y de su propio cuento.

CONTENIDO TEMÁTICO

- Proceso de composición textual: planificación, textualización, revisión

ORGANIZACIÓN

- Trabajo colaborativo
- Trabajo individual

DESCRIPCIÓN

APERTURA

31. Reflexión en torno a las siguientes preguntas-guía: ¿qué lograron con conocer la secuencia narrativa?, ¿lograron ordenar sus ideas, por qué?, ¿lograron apreciar mejor los textos, por qué?, ¿lograron entender mejor lo que caracteriza un texto literario, por qué?

DESARROLLO

32. Después de escuchar las reflexiones de los alumnos, la profesora les pedirá que saquen su portafolio de evidencias y la versión final de su cuento. Posteriormente,

les explicará que ahora ellos mismos se van a evaluar, para esto, les entregará una rúbrica (Ver Anexo Rúbrica 2) que deberán llenar tomando en cuenta todas las sesiones que tuvieron.

33. Una vez que terminaron de llenar su rúbrica y hacer el ejercicio de autoevaluación, la profesora iniciará la discusión con las siguientes preguntas: ¿por qué se estudió la estructura o secuencia narrativa?, ¿cómo podrán aplicar lo que aprendieron en su vida diaria?, ¿mejoró su comprensión lectora, por qué?, ¿qué piensan de la literatura?, ¿qué piensan de los cuentos fantásticos?, ¿creen que serán más exigentes a la hora de elegir un texto?, ¿creen que son más críticos cuando leen?
34. Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que elaboren una narración (con una secuencia narrativa básica) sobre cómo se sintieron en un inicio de las sesiones y cómo se sienten ahora, la profesora pondrá de modelo un esquema como el siguiente:
 - Situación inicial: en un inicio no entendía lo que leía y no podía escribir de manera coherente
 - Transformación: aprendí qué es la secuencia narrativa
 - Situación final: ahora no sólo comprendo lo que leo, sino que también puedo escribir narraciones

CIERRE

35. Reflexión sobre la importancia de la secuencia narrativa, sobre cómo les puede servir y para qué, ¿qué aporta este aprendizaje en su vida como estudiante?

36. Reflexión final sobre la secuencia didáctica. Impresiones y agradecimientos.

EVALUACIÓN

- Entrega de su portafolio de evidencias completo
- Autoevaluación de su cuento fantástico (ver anexos, Rúbrica 2)
- Coevaluación de la secuencia didáctica

RECURSOS

- Fotocopias de rúbrica
- Plumones
- Pizarrón

7. Evaluación

Aunque en las actividades se detallaron los instrumentos de evaluación que se utilizarán durante la secuencia, considero pertinente establecer de qué concepción de evaluación partimos para realizar la propuesta, pues de esto dependerá la congruencia que puede o no tener.

De manera general, podemos decir que partimos de la idea de que la evaluación es un proceso formativo continuo, no un fin en sí mismo, como la educación tradicional lo ha querido imponer, por el contrario, la evaluación acompañará al alumno durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, en la secuencia didáctica no se encontrará una “evaluación final”, sino que durante todo el proceso se evaluará.

Por esta razón, fueron tres clases de evaluación las que se utilizaron: diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación diagnóstica

Se consideró importante realizar una evaluación diagnóstica, pues se consideró importante conocer los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre los contenidos de la secuencia didáctica, de esta manera, se puede hacer modificaciones en cuanto a la programación o bien, se puede cambiar la organización de los contenidos.

El instrumento diagnóstico estaba formado por una lista de verificación, preguntas abiertas y el análisis de un cuento.

Evaluación formativa

Esta evaluación es la que se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, también sirve para ajustar o cambiar las actividades, las estrategias, etc., pero además, a la par se busca que el alumno también aprenda a regular sus procesos de aprendizaje. Para realizar esta evaluación, el instrumento que se consideró fue la elaboración de un portafolio, aunque no fue el único, también se recurrió a la formulación de preguntas, la realización de tareas y trabajos en clase y a la utilización de rúbricas.

Evaluación sumativa

Si bien, sabemos que los tres tipos de evaluación son complementarios, la evaluación sumativa que se propone en la secuencia es parcial, pues aunque se presenta una secuencia didáctica completa, no se elaboró la planeación de todo un

curso o ciclo, por lo tanto, dicha evaluación solo podría ser parcial. En ella se elabora un balance general de lo que se logró con la secuencia didáctica. Por esta razón, el instrumento que se utilizó para realizar la evaluación sumativa fue una evaluación de desempeño en la que pone en práctica lo que aprendió durante la secuencia: elaborar una narración sobre su propio proceso de aprendizaje. Aunado a esto, la reflexión en clase sobre los resultados conseguidos por los alumnos también se considera de suma importancia.

Aunado a esto, también se tomaron en cuenta otras formas de evaluación que son parte fundamental de la propuesta: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua. Estas otras formas de evaluación, resultan incluso necesarias, para llevar a cabo una evaluación donde el profesor sea el único que tiene el control, por el contrario, se trata de una tarea compartida que sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de sus avances en el proceso de aprendizaje.

Anexo 2. Guía de observación I

A. Guía de observación I

Información general

Profesora: Libertad Oviedo	Institución: Comunidad Liber-IK
Turno: Matutino	Grupo: LIK-1
Salón: 1	No. de alumnos: 10
Materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	
Unidad IV: Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos	
Tema: Secuencia narrativa	Cuentos:

Guía general de observación

	EXCELENTE	BUENO	PUEDE MEJORAR	COMENTARIOS
I. Inicio o apertura				
1. Hay claridad en los objetivos		X		Es importante hacerles saber a los alumnos cuáles serán los objetivos de la sesión, pues así tienen mayor claridad sobre lo que van hacer. Es recomendable que la profesora se los exprese. En efecto, la profesora no da una cátedra tradicional, sino que hace partícipes a los alumnos. Sí, la maestra lo hizo de la mejor manera, pues los introdujo con un problema social con el que están familiarizados. Sí, la profesora retoma temas vistos con anterioridad para actualizar la información.
2. La planeación de clase se apega al modelo educativo.	X			
3. Hay una introducción de clase	X			
4. Se reciclan contenidos	X			
II. Desarrollo				
1. Se realizan dinámicas grupales			X	A pesar de que la profesora trabaja en plenaria convendría formar pequeños grupos para agilizar el trabajo. Sí, la profesora utilizó una serie para motivar a los alumnos. A pesar de que la profesora intenta que los alumnos desarrollen todas las habilidades, le hace falta
2. Usa recursos didácticos	X			
3. Considera distintos estilos de aprendizaje y/o habilidades		X		

4. Modela de manera adecuada	x			profundizar en algunos estilos de aprendizaje. Siempre les explica y muestra qué es lo que deben hacer.	
5. Promueve la seguridad en las capacidades de los alumnos	x			Nunca descalifica a los alumnos cuando participan; al contrario, los dirige y les muestra por qué lo que dijeron puede no ser válido.	
6. Construye significados de manera clara	x			Sí, al final de cada reflexión se llega a un tipo de conclusión.	
7. Revisa la comprensión del contenido antes de generar producción			x	No hubo oportunidad de ver generación de producción más que la tarea que se les dejó con anterioridad, pero no se cuenta con la información sobre si se revisó la comprensión del contenido.	
8. En la clase se cubren las 4 habilidades (comprensión auditiva, de lectura, producción oral y escrita)	x			Sí, aunque al no ser una clase de lengua extranjera, se realizan en menor medida.	
9. Resuelve dudas	x			Siempre está atenta a las dudas de los alumnos.	
10. Motiva a la expresión de dudas	x			Sí, todo el tiempo los invita a participar y el grupo está atento.	
11. Motiva al aprendizaje después de la clase			x	Aunque les proporcionó un cuento, faltó motivarlos para producir o revisar otros textos, no sólo los que les proporcionó.	
III. Cierre					
1. Evaluación (se lograron los objetivos académicos de la sesión)				x	No se sabe porque la profesora no estableció cuáles eran los objetivos de esa sesión.
2. Se hace recapitulación y cierre				x	Por falta de tiempo, la profesora no pudo hacer la recapitulación y el cierre del tema.
3. Se dan actividades de seguimiento	x				Sí, en la siguiente sesión continuaron con el tema.

Guía detallada de observación	A. <u>Decisiones esenciales:</u>
¿Se establecieron con claridad los objetivos académicos de la sesión? ¿Cuáles fueron?	No, la profesora omitió decir cuáles eran los objetivos académicos.
¿Cada alumno conoce desde el principio lo que va hacer?	No, lo que van hacer los alumnos se va diciendo progresivamente; es decir, no desde un inicio los alumnos tienen conocimiento de absolutamente todo lo que van hacer.
¿Se establecieron con claridad los objetivos colaborativos?, ¿cuáles fueron?	No, se llevaron a cabo actividades colaborativas, pero no se supo nunca cuáles eran los objetivos o propósitos de llevarlas a cabo.
¿Las actividades están planeadas cuidadosamente?	Sí, la profesora demostró tener una planeación cuidadosa de lo que iba a hacer.
¿Cuál fue el procedimiento para asignar a los alumnos a los equipos?	No se asignaron grupos.
La organización física del salón fue...	Buena.
¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por los alumnos?	La profesora utilizó una serie.

	B. <u>La lección y actividades colaborativas</u>
Describa brevemente las instrucciones iniciales de la sesión.	La profesora llegó al salón de clases y después de esperar un momento a que todos llegaran, dio la instrucción.
¿Los alumnos saben cómo llevar las actividades y con qué criterios?	En ocasiones no, por lo que la profesora tuvo que repetir constantemente lo que quería que hicieran y tuvo que monitorear al grupo.
¿Cuáles fueron las normas de conducta solicitadas por el profesor?	No dictó ninguna norma de conducta, sólo cuando ya era muy tarde dijo que ya cerraría la puerta y que ningún alumno podría entrar después.
¿Los alumnos saben “a qué atenerse” en cada momento?	No, en la observación que se realizó no se vio esto.
Describa cómo se realizó la introducción al tema (en caso de realizar exposición de contenidos).	La profesora llegó al salón de clases y después de esperar un momento a que todos llegaran, dio la instrucción.

Describa qué tarea se realizó para fomentar la confianza-	Diálogo continuo.
¿Los alumnos se ayudan unos a otros?	En ocasiones; otras veces se quitaron la palabra.
¿Los alumnos manifiestan contento o satisfacción trabajando en equipo?	Sí, en el recital todos se mostraron participativos y en sintonía.
Describa los criterios académicos que se establecieron como meta para el grupo.	Los alumnos debían analizar a profundidad algunos poemas, además de recitarlos.
Describa las conductas que los alumnos mostraron al representar el rol que les fue asignado.	Tuvieron una conducta satisfactoria, se mostraron serios y con control de grupo, sobre todo cuando se llevó a cabo el recital. Tuvieron una actitud de respeto frente a sus compañeros.
¿Se percibe un ambiente cooperativo?	En ocasiones sí.
Señale los tipos de interdependencia positiva que fueron utilizados en la lección (metas, identidad, recursos, premios, funciones, fantasías, amenaza exterior y secuencia de tareas).	Identidad y secuencia de tareas.
Describa ¿Qué hizo el profesor mientras los alumnos trabajaban colaborativamente?	Los observaba, los escuchaba y tomaba notas. En ocasiones tuvo que intervenir para responder dudas o mantener el control del grupo.
Describa qué tipo de asistencia proporcionó el profesor en el transcurso del trabajo colaborativo a sus alumnos.	Como guía, los acompañó durante todo el proceso.
¿El profesor manifiesta confianza en los alumnos?	Sí, los invita a que participen y los motiva a realizar un excelente recital de poesía.
¿Se percibe en el profesor una actitud de entusiasmo?	En ocasiones sí. En la primera sesión se le notó cansada, pero en el recital de poesía estaba muy entusiasmada.
¿El profesor enriquece la información y eleva el nivel de conceptualización para profundizar los aprendizajes?	La profesora siempre profundizó en los aprendizajes a través de preguntas guiadas.
¿El profesor se preocupa por lo que quieren aprender los alumnos?	Sí, la profesora incluso se detiene en temas que no son los que precisamente se están viendo en ese momento.
¿El profesor reacciona por el incumplimiento de las normas?	En ocasiones no, pues la profesora tolera que los alumnos hablen o realicen otras actividades mientras ella expone.

¿Los alumnos hablan con frecuencia entre sí sobre temas no relacionados con la clase?	En ocasiones sí, los alumnos estuvieron hablando o realizando otras actividades.
--	--

	A. <u>Después de la lección</u>
Describa cómo se evaluó la calidad y la cantidad del aprendizaje de los alumnos.	Se evaluó con la entrega de la tarea, su participación en clase y su desempeño en el recital.
Describa: ¿Cómo se realizó el cierre de la sesión?	Fue abrupto, pues por falta de tiempo la profesora no tuvo oportunidad de recapitular.
Describa: ¿Se lograron los objetivos académicos de la sesión?	Sí, los alumnos leyeron y analizaron diferentes poemas que les proporcionó otra visión de la poesía.
Describa: ¿Se lograron los objetivos colaborativos de la sesión?	Sí, los alumnos y la profesora llevaron a cabo la sesión juntos.
¿Se observó un ambiente de aprendizaje y no de inconformidad?	Sí, incluso se observó un ambiente de cordialidad.
¿Se estimuló a los alumnos a que alcancen el conocimiento por cuenta propia?	Faltó enfatizar en esta parte, pues a pesar de que se les motivó a leer más poemas, en ocasiones era la profesora quien les daba respuestas y no permitía que ellos indagaran.
¿El profesor aplicó diferentes metodologías de enseñanza?	No, sólo empleó música.

Anexo 3. Guía de observación II

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente

Grupo: LIK-1

Semestre: Primer semestre

Unidad II: Cuento y novela. Variación creativa

Docente observador: Francisco Javier Pulido Luna

Docente observado: Libertad Oviedo González

Fecha: 21 de agosto de 2016

Horario: 7:30-9:10 hrs.

A) Organización del aula

	Excelente	Aceptable	Deficiente	Malo
Agrupamiento del grupo			X	
Recursos utilizados		X		
Tiempos				
El aula como lugar para situar, revisar y validar procesos de aprendizaje	X			

Comentarios sobre la Organización del Aula

- Para organizar mejor el trabajo en el aula podía pedirse a los alumnos, desde la clase anterior, que acomodaran las mesas por equipos agrupadas.

B) Trabajo del profesor

	Excelente	Aceptable	Deficiente	Malo
El ritmo de la clase fue:		X		
La voz del docente fue:	X			
Las muletillas del docente:		X		
El docente como controlador:		X		
El docente como facilitador:	X			
La manera de dar instrucciones fue:		X		
La enseñanza de léxico y otros elementos gramaticales fue:		X		
El tono de voz del docente fue:		X		
El tiempo del habla del docente respecto al tiempo del habla del alumno fue:			X	
El manejo del trabajo grupal fue:		X		
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
El docente ¿planifica, coordina, analiza?		X		
El docente ¿Hace una búsqueda y de construcción del conocimiento como modelaje del estudiantado?			X	
El docente ¿evalúa su propio desempeño?				

Comentarios sobre el Trabajo del profesor

- Faltó ahondar más en los conocimientos previos, sobre todo con el texto "sobrenatural".
- Contextualizar mejor los textos; hacer preguntas más significativas para orientar mejor la lectura de los textos (Victor Moreno)
- Ser más precisa a la hora de dar instrucciones para el desarrollo de las actividades (la actividad de identificación de secuencias, ¿en equipo? individual?)
- Si se acomodaron en equipos, fomentar más el aprendizaje colaborativo.
- Apoyarse más en la construcción del conocimiento por parte del alumno, se recomienda recuperar con ellos algunas características de la historieta q apoyarse en los ejemplos proporcionados para situarlos en la realización de su misma historieta.

C) Relación profesor-alumno

	Excelente	Aceptable	Deficiente	Malo
Motivación e interés del alumnado	X			
El estudiante no sólo aprende, sino que ¿aprende a aprender?				
¿Cómo introduce la información el docente?				

Preguntas hechas por el docente				
Preguntas realizadas por el alumnado				
	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
El docente ¿aclara dudas? ¿Tiene disponibilidad para hacerlo?	X			
Los alumnos ¿hablan entre ellos sobre el tema de clase?		X		
¿Hay puestas en común?				
¿Se extraen conclusiones?				
¿Está presente la evaluación?				
¿La evaluación considera los procesos?				
¿Hay diversos niveles de complejidad de acuerdo con la atención a la diversidad?				

Comentarios sobre la Relación profesor-alumno

- Presta atención al hecho de que ^{algunos} ~~muchos~~ alumnos levantan la mano y no se les da la palabra; particularmente no centrarse en los alumnos de adelante solamente.
- Observar a los alumnos cuando se hacen preguntas para recuperar las participaciones de los que por timidez no levantan la mano pero ~~se~~ participan o lo dicen a sus compañeros en voz baja.

D) Actividades

	Excelente	Aceptable	Deficiente	Malo
Actividades significativas e interesantes		X		
Trabajo en equipo			X	
Uso de materiales auténticos		X		
Variedad y adecuación de los materiales objetos de estudio y análisis		X		
Corrección de errores		X		
Atención a las propiedades textuales		X		
Auto-aprendizaje		X		
Estrategias de aprendizaje		X		
Cultura			X	
Motivación de los alumnos	X			
Temas de interés	X			
Diferentes formas de aprendizaje	X			
Definición precisa de cada proyecto de trabajo		X		
Uso de la lengua ¿cómo fin o como medio?		X		
Equilibrio entre los conceptos, los procesos y las actitudes		X		

Comentarios sobre las Actividades

- Como sugerencia, planear las actividades para fomentar que los integrantes del equipo trabajen en conjunto (aprendizaje cooperativo) y no se limiten solo a esperar a que uno termine.
- Encaminar las actividades para fomentar la construcción del conocimiento.

Otros aspectos

Clima del aula	
Libertad de expresión	
Participación del alumnado	

Problemas observados

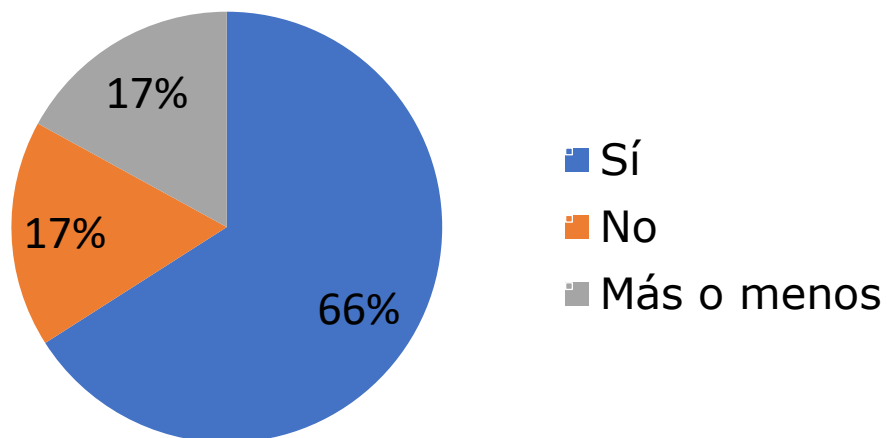
- Es indispensable recuperar el sentido de lo realizado induciendo la reflexión hacia los aprendizajes esperados; no sólo se trata de mostrar lo que hicieron, sino de cerrar con la importancia de una reflexión sobre lo que se aprendió.
- Se sugiere que las historietas se realicen en un formato más grande para que los demostren los usuarios mejor.

Valoración del observador

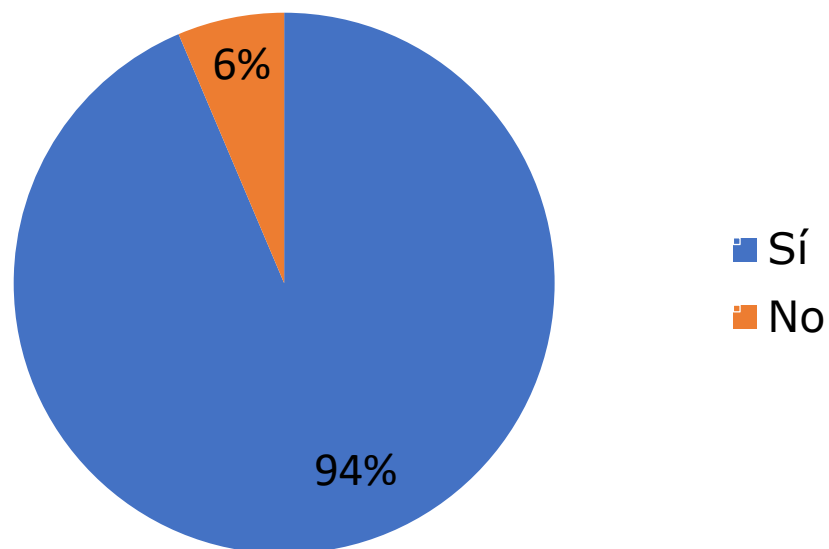
- Es una propuesta interesante la que presentó la profesora Libertad, solo se sugiere evidenciar los aprendizajes y conducir a los alumnos a la reflexión:-

Anexo 4. Resultados de encuesta de intereses y diagnóstico

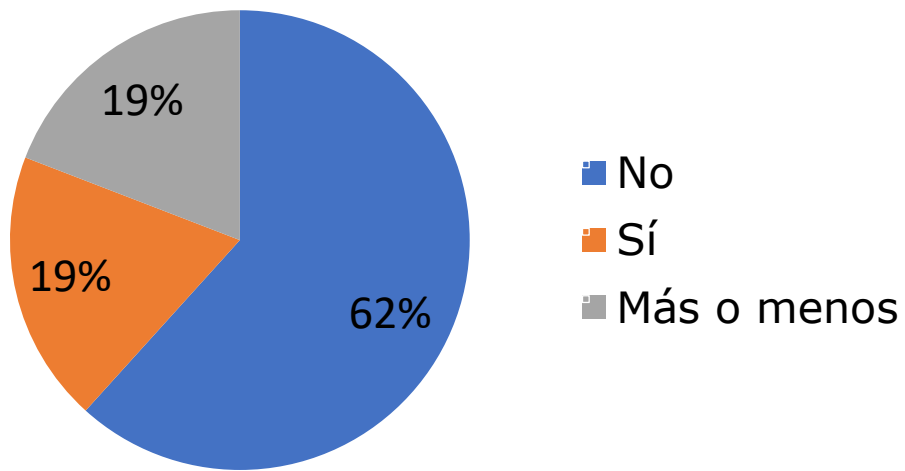
¿Te gusta leer?



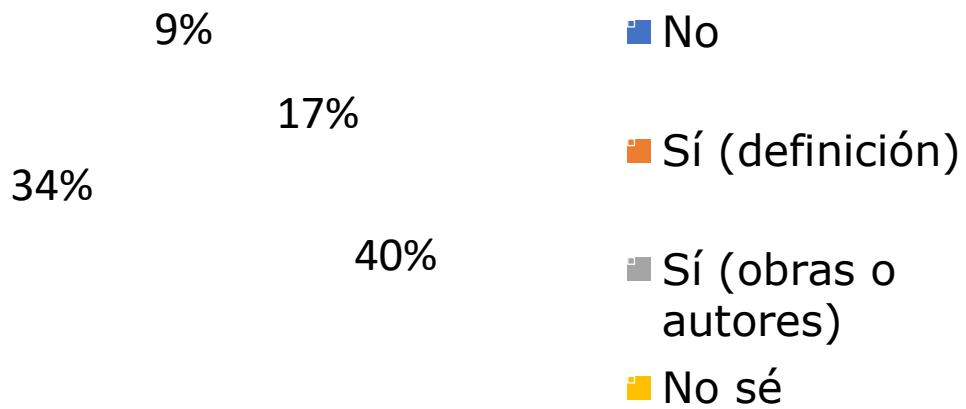
¿Tienes algún autor o lectura favorita?



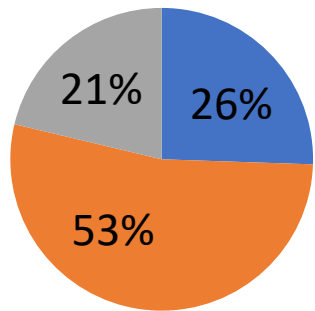
¿Te consideras buen lector?



¿Sabes qué es la ciencia ficción?



***La noche* (identificación de la estructura básica del relato)**

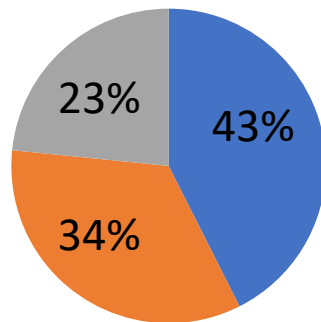


■ Sin errores

■ De 1 a 2 errores

■ Más de 2 errores

***¡Cómo se divertían!* (identificación de la estructura básica del cuento de ciencia ficción)**

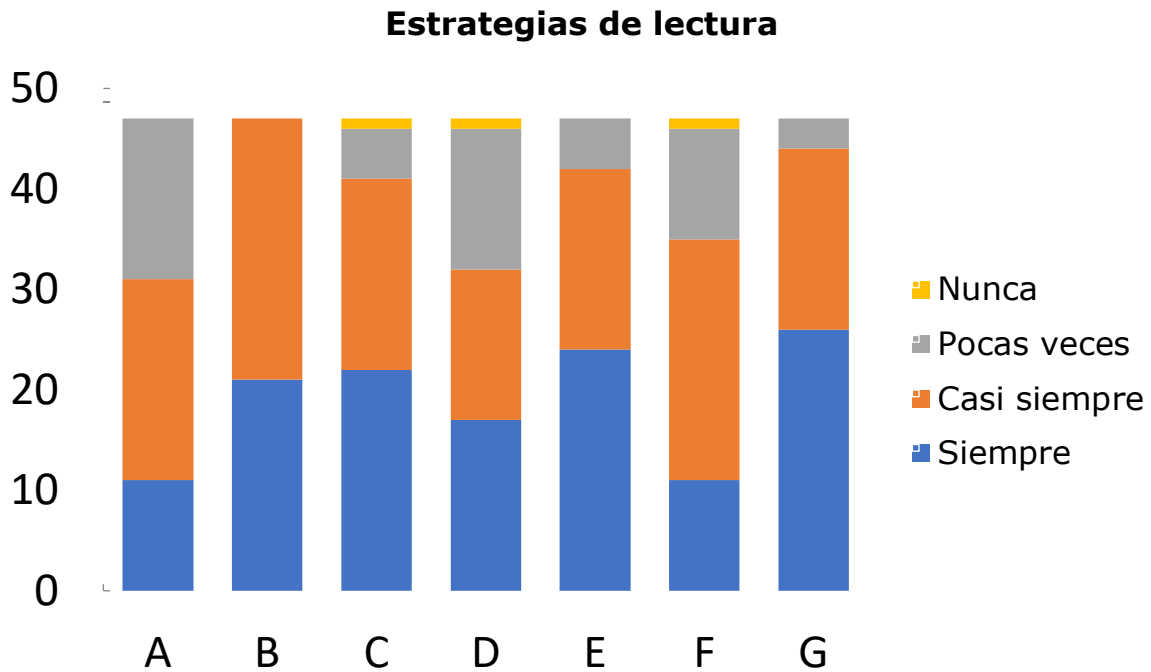


■ Sin errores

■ De 1 a 2 errores

■ Más de 2 errores

□



- A** Cuando tienes un libro en tus manos, ¿qué tan frecuentemente revisas el índice?
- B** Cuando lees un texto, ¿tienes claro el objetivo con el cual estás leyendo?
- C** Cuando terminas de leer, ¿reflexionas sobre el contenido del texto, sobre lo que aprendiste o sobre las razones por las cuales te gustó?
- D** Cuando terminas de leer un texto, ¿relacionas lo que leíste con tu vida diaria?
- F** Cuando lees un texto y no lo comprendes, ¿lo vuelves a leer?
- G** Cuando lees un texto, ¿te surgen preguntas sobre lo que lees?

Anexo 5. Constancia del curso-taller “La educación lingüística y el Aprendizaje de Competencias Comunicativas”



Anexo 6. Constancia del taller “Ambientes de aprendizaje: Nuevas alternativas para aprender y enseñar”



**Anexo 7. Constancia del “Taller de habilidades docentes básicas:
microenseñanza”**



Anexo 8. Constancia del curso “Storytelling como herramienta didáctica”



LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA

OTORGA LA PRESENTE

CONSTANCIA

A

Libertad Oviedo González

POR SU PARTICIPACIÓN EN EL CURSO:

Storytelling como herramienta didáctica

Ciudad de México a 11 de julio de 2019

A handwritten signature in black ink, appearing to be "R. González de la Mora".

MTRO. RANDOLFO GONZÁLEZ DE LA MORA
DIRECTOR DE EDUCACIÓN CONTINUA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO - TIJUANA

Anexo 9. Constancia del taller “Gestión eficaz de tu aula virtual: nivel inicial”



Anexo 10. Constancia del taller “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel inicial”



Anexo 11. Constancia del taller “Aprendizaje cooperativo en entorno virtual: nivel avanzado”



Anexo 12. Constancia del taller “Solución de conflictos”



Anexo 13. Constancia del “Curso virtual de acoso escolar para docentes de educación básica”



Otorga la presente constancia
a

Libertad Oviedo González

Por su participación y acreditación en el
“Curso virtual de acoso escolar para docentes de educación básica”
con una duración de 32 hrs.

SHARON ZAGA
Presidenta
Museo Memoria y Tolerancia

Anexo 14. Constancia del curso “Igualdad y equidad de género en el aula”



LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA

OTORGA LA PRESENTE

CONSTANCIA

A

Libertad Oviedo González

POR SU PARTICIPACIÓN EN EL CURSO:

Igualdad y equidad de género en el aula


MTRO. RANGELFO GONZÁLEZ DE LA MORA
DIRECTOR DE EDUCACIÓN CONTINUA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

FOLIO: 14263
NO. DE CUENTA: 212806
NO. DE HORAS: 20

Anexo 15. Constancia del curso “Estrategias y herramientas de evaluación online”

