



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

***DISEÑO DIDÁCTICO, APLICADO AL
BACHILLERATO, PARA ESCRIBIR UNA CRÓNICA
A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS***

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

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

P R E S E N T A:

PATRICIA AÍDA NAVARRO GUTIÉRREZ

TUTOR:

**DRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS
CCH. NAUCALPAN**

MÉXICO D.F., MAYO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES – ACATLÁN
**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR (ESPAÑOL)**

***DISEÑO DIDÁCTICO, APLICADO AL BACHILLERATO,
PARA ESCRIBIR UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN
DE LOS CRONISTAS***

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN ESPAÑOL**

P R E S E N T A

PATRICIA AÍDA NAVARRO GUTIÉRREZ

**TUTORA: DRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS,
CCH, NAUCALPAN**

MÉXICO, D.F., 2014

LA PALABRA
(fragmento)

...Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda
en *Confieso que he vivido*

A...

Mi Creador, ser de escucha y bondad infinitas.

Víctor, por llevar nuestras vicisitudes al feliz término de mi proyecto.

Tito y Karla, por la firmeza de sus palabras.

Jimena, tejedora de risas y de vida.

Maricruz, mi incondicional madre, por ser un remanso de alegría y de paz.

Antonio y Guillermo, compañeros de inagotables vivencias.

La Dra. Arcelia Lara Covarrubias por su dignificante labor como asesora.

Todos mis sinodales que fueron guía y sustento constante: Mtro. Ernesto García Palacios, Dr. Alejandro Byrd Orozco, Dr. Ignacio Pineda Pineda, Mtra. Judith Orozco Abad.

Leslie Rondero Ramírez y Catalina Barrios Pérez, por su valiosa cooperación.

Mis compadres Lolita y Nacho por sus espacios de conversación.

Mis alumnos, por supuesto.

ÍNDICE

Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas

| | |
|----------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| JUSTIFICACIÓN | 23 |

CAPÍTULO I

| | |
|--|----|
| 1. La globalización en el ámbito educativo..... | 33 |
| 1.1 Políticas educativas y globalización..... | 38 |
| 1.2 Objetivo de la Educación Media Superior..... | 43 |
| 1.3 Problemática de la EMS..... | 57 |
| 1.4 Positivismo vs. competencias..... | 69 |
| 1.5 Desarticulación entre la educación básica y la Escuela Nacional Preparatoria..... | 76 |
| 1.6 Crónica: fruto del campo literario..... | 84 |

CAPÍTULO II

| | |
|---|-----|
| 2. Vygotsky y el desarrollo de los procesos de aprendizaje..... | 95 |
| 2.1 Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje..... | 102 |
| 2.2 Enseñanza situada..... | 106 |
| 2.3 Trabajo por proyectos..... | 111 |
| 2.4 Trabajo colaborativo y desarrollo de las competencias..... | 113 |
| 2.5 Metacognición y autorregulación..... | 123 |

CAPÍTULO III

| | |
|---|-----|
| 3. Aplicación del proyecto: lectura y escucha dirigida en el aula..... | 131 |
| 3.1 Cronistas del siglo XVI..... | 148 |
| 3.2 Cronistas testimoniales: Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo..... | 159 |
| 3.3 Visión de los cronistas indígenas..... | 189 |
| 3.4 Rasgos esenciales de los cronistas del siglo XVI..... | 222 |
| 3.5 Portafolios para dar seguimiento al proyecto..... | 228 |

CAPÍTULO IV

| | |
|---|-----|
| 4. Aplicación del proyecto: escritura dirigida en el aula..... | 231 |
| 4.1 Crónica actual..... | 235 |
| 4.2 Aproximación dialógica: revisión entre compañeros de equipo..... | 243 |
| 4.3 El zócalo: dos cronistas..... | 249 |
| 4.4 Borrador: Crónica citadina y situada..... | 264 |
| 4.5 Comentarios del profesor por medio de la aproximación dialógica..... | 271 |
| Conclusiones..... | 305 |
| Anexo..... | 320 |
| Referencias..... | 326 |

INTRODUCCIÓN

La propuesta de investigación en la presente práctica docente tiene como propósito aplicar un proyecto que inicie a los aprendices en la lectura de algunos cronistas del siglo XVI y finalice con la escritura de una crónica relacionada con sitios mencionados en los textos novohispanos, particularmente con la calzada Iztapalapa, por la que entraron por primera vez los conquistadores (hoy, calzada de Tlalpan) y el recinto ceremonial México-Tenochtitlan (hoy, la plaza del Zócalo).

La propuesta parte de la Segunda Unidad: Literatura colonial mexicana del siglo XVI, programada en la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La aplicación del ejercicio docente planea que el alumno, al trasladarse a los lugares, descubra el contexto socio-histórico que le tocó vivir y aprecie los cambios contundentes que sufrió la ciudad conquistada; vincule andamiajes sólidos entre la lectura de los cronistas novohispanos y el ejercicio de su propia escritura cronológica.

El programa de esta asignatura indica que el producto de los aprendizajes es resultado de una valoración de logros alcanzados por el aprendiz, para lo cual se requiere de una evaluación continua que permita “propiciar la corrección y autocorrección del estudiante en la expresión oral y en la expresión escrita, así como observar cambios sustanciales en habilidades, competencias, actitudes y valores...” (*Plan y programa de estudios de la asignatura*, 2012, p. 2).

La lectura y escritura de un texto narrativo incide en el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; asimismo, implica dar seguimiento puntual a las estrategias y actividades sugeridas en un plan de clase, relacionadas con los dominios lectores y de escritura aplicados para el aprendizaje esperado. La metodología se basa en una experiencia *in situ*, la cual genera la

revisión del trabajo por proyectos, la construcción de competencias y el trabajo colaborativo.

Las interrogantes surgen: ¿Las estrategias y las actividades instrumentados contribuirán en los andamiajes deseados?, ¿el diseño de material didáctico y/o lúdico propiciará una cognición distribuida que promueva el desarrollo de los aprendizajes esperados?, ¿un proyecto que propicia una enseñanza *in situ*, promueve un ejercicio por competencias y genera un trabajo colaborativo?

El diseño didáctico está sustentado en planteamientos socio-pedagógicos, definido por la teoría de Vygotsky, que a su vez conducen a las investigaciones de Jhon Dewey, Philippe Perrenoud, John Santrock, Harry Daniels, Laura Frade, Frida Díaz Barriga, Daniel Cassany, José Gimeno Sacristán, Juan Bautista Martínez Rodríguez y Sergio Tobón, las apreciaciones de los autores en su momento serán comentadas. El propio diseño intenta promover acciones *in situ* que generen un aprendizaje significativo y vivencial entre los aprendices.

La práctica docente conlleva al seguimiento minucioso del procedimiento aplicado: por un lado, la lectura y la escucha dirigida en el aula sobre las crónicas del siglo XVI de acuerdo con lo planteado en la Segunda Unidad de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana; y por otro, la transferencia de los rasgos esenciales manifiestos en la escritura de estos cronistas con el propósito de entender la crónica actual, hasta culminar en el propio escrito del aprendiz.

Cabe aclarar que, a pesar de tomar en cuenta el plan curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, el proyecto mantiene una flexibilidad pedagógica porque fue aplicado en los dos subsistemas de educación media que coordina la Universidad Nacional Autónoma de México:

- Instituto Miguel Ángel, donde laboro y que está incorporado a la ENP, la práctica docente se ejerció con alumnas de sexto año.
- CCH, plantel Azcapotzalco, la práctica docente se aplicó con alumnos de cuarto semestre.

El Capítulo I “La globalización en el ámbito educativo” refiere a este fenómeno imparable como un engranaje complejo de la economía mundial y en el cual, los actores de la educación no están exentos. De manera sucinta, se trató de explicar cómo los organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, Comisión Europea, entre otros, influyen en las políticas mundiales, en este caso en las políticas educativas.

Las corporaciones, en su afán de empoderamiento, exigen a los organismos citados los perfiles de egreso de los alumnos, los estándares curriculares que describen los logros alcanzados al término de un período de aprendizaje, los estándares de los propios profesores como los perfiles requeridos para la práctica docente, las evaluaciones o “mediciones” que han mantenido en ambientes de hostilidad a los actores de la educación, pero sobre todo a los maestros.

El capítulo indica las siete competencias laborales básicas que todo estudiante debe aprender para desempeñarse laboralmente, instituidas por la *Secretary’s Comision on Achivieving Necessary Skills* en el año de 2004 y confirma que las políticas educativas están subordinadas a las exigencias de los monopolios económicos, sin dejar de lado las propuestas para el trabajo por competencias sugeridas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Asimismo, se revisan las brechas de desigualdad entre bachilleratos comunitarios del país, la dispersión de aproximadamente trescientos programas la educación media superior (Alcántara y Zorrilla, 2010) y el índice de deserción que alcanza, según documento de la MADEMS, un 17%; lo que ha generado un signo de

marginación y la falta de oportunidades en el desempeño de los egresados en países subdesarrollados.

Se menciona el origen de la Escuela Nacional Preparatoria con su respectiva visión positivista, con el propósito de entender la concepción curricular del actual plan de estudios, porque hasta el ejercicio de la presente práctica docente se confirma un marco curricular basado en una información por demás enciclopédica.

Y a partir de esta mirada positivista surge un plan curricular que aborda la lectura de las crónicas novohispanas como un objeto de estudio perteneciente a la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana y no a la asignatura de Historia de México. Razón por la cual se intenta analizar y argumentar su inserción en el área literaria y no desde una perspectiva histórica fundamentada en una serie de datos que sólo refiere fechas y ciertos acontecimientos justificados por la historia oficial.

Este cuestionamiento conlleva a una aproximación teórica-literaria de la tradición escrita, misma que produce textos ancilares, en este caso la escritura de crónicas, como un relato que presenta recursos literarios: enaltecimiento de la trama, uso de figuras retóricas, apego por el detalle, narraciones apasionadas, descripciones sobre el asombro ante revelaciones nunca antes vistas, intrigas inesperadas y retratos miméticos de contextos socio-culturales. Para ello, se retoman premisas de prestigiados investigadores y críticos literarios como Carlos Fuentes, Alfonso Reyes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette, Alejo Carpentier, que, en su momento, coadyuvaron a confirmar el porqué la lectura de crónicas del siglo XVI pertenece al ámbito literario.

El Capítulo II “Vygotsky y el desarrollo de los procesos” justifica la selección de la metodología empleada en el presente trabajo: aprendizaje *in situ*, como un acercamiento a escenarios reales que conducen al desarrollo de conocimientos habilidades, destrezas y actitudes, sobre todo, lectoras y escritas. Por medio de

las experiencias vividas, se pretende que el aprendiz alcance a revelar su propia zona de desarrollo próximo o los logros adquiridos reales manifiestos en el producto terminal: la escritura de una crónica.

El presente capítulo adquiere varias perspectivas porque la enseñanza situada aplicada a la escritura de una crónica habilita posibilidades de trabajo colaborativo y por competencias a través de un proyecto. Lo que conduce a revisar el proceso del pensamiento en un marco socio-cultural fundamentado en la obra de Lev Vygotsky, como un mecanismo determinante en el aprendizaje, pues el lenguaje social es el medio para que el individuo internalice estados de reflexión y construcción.

Para profundizar en la aplicación de la metodología pedagógica es necesario recurrir a otras obras que complementan el trabajo docente, como el origen del aprendizaje experiencial de John Dewey al que hace referencia el propio Vygotsky (2009, p. 88), el aprendizaje situado y colaborativo sugerido por Frida Díaz Barriga, y la construcción de competencias para el aprendizaje, puntualizado por Laura Frade, Philippe Perrenoud y Jimeno Sacristán; de éste se revisa el trabajo por proyectos.

No se deja de lado la serie de subprocesos que derivan del trabajo *in situ* como la enseñanza recíproca, la voz del 'otro', la internalización con su respectiva intrapersonalización, los andamiajes, la cognición distribuida, la zona de desarrollo real, la aproximación dialógica, la metacognición y la autorregulación. Subprocesos que confirman el análisis y la aplicación contundentes de estrategias en un trabajo por proyectos. Al ejecutar una pedagogía activa se motiva a los aprendices a movilizar saberes y a vincular dominios que revelan funciones superiores de aprendizaje como una vía para generar una autonomía paulatina en los aprendices.

Asimismo, se procura establecer, más que una acepción de “competencia”, un ejercicio de la misma, sin dar por acabado el término se retoma la definición establecida por la Unión Europea como aquella que pretende el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a partir de contenidos específicos y aplicados en prácticas sociales de acuerdo a cada plan de clase.

El capítulo III “Aplicación del proyecto: lectura y escucha dirigida” ofrece el diseño de material didáctico como una estrategia para dar seguimiento puntual a la lectura y escucha que llevaron a cabo los alumnos sobre los cronistas indígenas y los cronistas españoles o testimoniales, con su respectivo fundamento psicopedagógico.

Todo proyecto inicia con una planificación, en este caso, basada en una enseñanza situada y con un enfoque que trabaja el desarrollo de competencias, parte de un trabajo integral que procura el diseño de un formato para un plan de clase por cada sesión, en él se revisan pedagógicamente diversos descriptores para desempeñar la práctica docente: nombre del proyecto, asignatura, competencia genérica, tema, número de sesión, tiempo, aprendizaje esencial, objetivo general, aprendizajes esperados, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, secuencia didáctica, evaluación, materiales, producto final. Indicadores que señalan un seguimiento preciso y pedagógico en cada sesión docente, y, en caso requerido, su respectiva autorregulación.

El proyecto *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* pretende, en este capítulo, revisar la lectura de tres textos históricos: *Visión de los vencidos* (obra completa) de Miguel León Portilla (2007), *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés (1991) y el capítulo LXXXVIII de la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* Bernal Díaz del Castillo (2011).

Se analizan y ejecutan los planteamientos vygostkianos por medio de diversas estrategias y actividades que procuran promover andamiajes relacionados con la lectura y escucha de los cronistas propuestos. El docente intenta generar una enseñanza recíproca al planificar desde el formato de clase los procesos para conectar funciones superiores de forma continua y elabora un material didáctico pertinente para dar seguimiento a las lecturas seleccionadas.

La enseñanza situada aplica una reciprocidad al diseñar estrategias y aplicar actividades que parten del facilitador, en un inicio, mantiene el control de los andamiajes para desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes conectados con los contenidos considerados como pertinentes para el aprendizaje. Las actividades y estrategias siguientes confirman el proceso de un proyecto que demanda una planificación puntual, aproximada y dirigida hacia a logros de aprendizaje esperado:

- Clasificación de los cronistas novohispanos a través de una presentación en ppt.
- Reconocimiento de construcciones prehispánicas en la plancha del Centro ceremonial azteca.
- Lectura y escucha de un fragmento de la *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés.
- Consulta del fragmento mencionado en la página <http://www.descargacultura.unam.mx/>.
- Resolución en equipos de crucigramas relacionados con la lectura sugerida.
- Solución de un mapa conceptual sobre los productos descubiertos por los conquistadores en el mercado de Tlatelolco.
- Reconocimiento de calzadas trazadas en la ciudad de Tenochtitlán.
- Lectura de un fragmento del capítulo LXXXVIII de *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo.

- Elaboración de un cuadro sinóptico sobre los campos semánticos inferidos en la crónica de Bernal Díaz del Castillo: descubrimiento, emotividad, figuras literarias, función apelativa.
- Lectura de *Visión de los vencidos* y cédula de seguimiento de evaluaciones relacionadas con el texto.
- Resolución de cuestionario sobre la lectura *Visión de los vencidos*.
- Identificación de acontecimientos cronológicos en la obra *Visión de los vencidos*.
- Inferencia y relación entre acontecimientos e imágenes de los códices divulgados en la compilación de Miguel León Portilla.
- Aplicación de una WebQuest para investigar y construir pedagógicamente una cronología e historia gráfica a través de las imágenes de los códices seleccionadas en *Visión de los vencidos*.
- Solución de un mapa conceptual con el fin de discernir los rasgos distintivos de cada una de las obras consultadas.
- Recuperación de información significativa de todas las actividades diseñadas y creadas a través de diversos materiales didácticos, lúdicos y/o gestores de funciones superiores relacionadas con los discursos de los cronistas novohispanos.

Se comprobó que los alumnos se aproximan a la zona de desarrollo de acuerdo con los aprendizajes esperados en cada sesión: ejercen competencias lectoras, de escucha y comunicativas al considerar los elementos que las componen: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes respecto al contenido de cada sesión.

Los alumnos internalizan procesos a través de diferentes actividades que propician una cognición distribuida e intrapersonalizada. Los aprendices dialogan con la voz del 'otro': sea el docente que adquiere funciones de guía y control de la situación pedagógica y comunicativa; sea su propio compañero, como un par que manifiesta un mejor dominio de las propuestas o tareas a realizar; sean las propias

lecturas y consulta de la página electrónica sugerida que manifiestan las ideas y percepciones socio-culturales de los narradores novohispanos; sean las resoluciones de las actividades propuestas.

Es importante resaltar que en este capítulo los estudiantes dan seguimiento a una serie de actividades que tienen un valor del 50%, el otro 50% corresponde a la escritura de la crónica que se revisará en el siguiente capítulo.

El capítulo IV “Aplicación del proyecto: escritura dirigida en el aula” muestra el producto final del proyecto aplicado al aula: la composición de una crónica basada en algunos lugares que fueron mencionados por los cronistas leídos y refleja, por un lado, el contexto actual de dichos lugares, y por otro, la habilidad o el dominio de escritura alcanzado por los aprendices.

En el capítulo III los alumnos armaron andamiajes sólidos de conocimiento referido a los cronistas del siglo XVI por medio de materiales, estrategias y actividades diseñadas en el plan de clase. Para el presente capítulo, fue necesario presentar la interpretación actual del texto cronológico demandado para finalizar con una hibridación entre los rasgos distintivos de las crónicas novohispanas revisadas y la crónica actual; estos rasgos consideran a la crónica como descriptiva, narrativa, visionaria, emotiva, retórica, reveladora, delatora, realista, histórica.

Nuevamente interviene el facilitador al presentar, en formato ppt., los tipos de crónica actual, el discurso del texto cronológico como un género híbrido, la subjetividad y objetividad de lo narrado, la descripción de sujetos, objetos o lugares.

Después, la docente vuelve a marcar una distancia y una autonomía en aprendizaje del estudiante al promover la lectura extra-escolar de dos crónicas actuales relacionadas con el zócalo de la ciudad de México: “La muralla china” de Cristina Pacheco y “El zócalo: Todo Cabe, Todos Caben” de Carlos Monsiváis;

como textos de referencia para el propio aprendiz, que ya ha revisado los relatos novohispanos sobre el mismo lugar, pero en un tiempo histórico y literario distante. Con la lectura de las crónicas se pretende que el alumno complete, infiera o revise la estructura actual de este género literario-periodístico.

Una vez armado el andamiaje estratégico para la escritura del texto cronológico (lectura de crónicas novohispanas, inferencia de los rasgos esenciales de las respectivas crónicas, conocimiento de los tipos de crónica actual, y completado, con el seguimiento de un portafolios que ha sumado hasta el momento un 50% de la evaluación total) se valora el otro 50% restante con la entrega del borrador, como una primera composición.

El docente selecciona tres crónicas escritas por los aprendices: “Encuentro de dos mundos”, “Templo Mayor” y “Un viaje por el metro”. La selección se hace con base en la rúbrica de co-evaluación y auto-evaluación que marca la aproximación de descriptores relacionados con las propiedades de un texto: coherencia, cohesión, adecuación e intención.

En este capítulo, se reconoce que por falta de tiempo no se logra revisar el proceso de escritura y los subprocesos respectivos que propician una situación y un propósito comunicativos: planificación, textualización y revisión; es decir el aprendiz, al presentar su escrito, evidencia el uso real de su lengua en el texto escrito.

La consigna de escritura sólo analiza el primer borrador como un acercamiento al género demandado: la crónica. Sin embargo, se advierte la necesidad de dos sesiones más para fomentar la corrección de las composiciones a través de formatos sugeridos y dar seguimiento al proceso de escritura y los subprocesos implícitos.

Para la revisión del proceso de escritura, se consultan las obras *Construir la escritura* de Cassany (2011) y *La escritura en la enseñanza secundaria* de Björk y Blomstrand (2008). Cassany da la pauta para considerar el modelo de Hayes, como un paradigma que analiza los subprocesos comunicativos de planificación, textualización y revisión; mientras que la obra de Björk y Blomstrand integra un modelo más puntualizado sobre los subprocesos mencionados y sugiere un formato de corrección entre pares y también valora el propio docente. Se adopta este formato con una regulación pertinente y determinada por la planificación de dos sesiones extras.

Una vez que fueron aplicados los formatos de valoración entre pares y docente, sigue la propuesta para que los propios alumnos sigan tomando en cuenta la rúbrica co-evaluativa para estimar su desempeño y criticar constructivamente, en este caso, el proceso de escritura y el producto final: la composición de la crónica.

El propio género de la crónica del siglo XVI es un trabajo *in situ*, porque los escritores manifiestan una necesidad de contar o enunciar lo vivido, o tal vez, lo escuchado (como los cronistas peninsulares); pero, es tal el asombro de lo descubierto, que, hasta el día hoy es evidente la trascendencia épica e histórica en la que transcurrieron los hechos y en la que los escritores dejan un testimonio fehaciente en cuanto a hechos consumados. Tampoco debe quedar de lado la evidencia literaria como una apreciación mimetizada con la respectiva narración ficticia, creativa o seductora por la develación de lo desconocido.

Bajo esa perspectiva, se intenta motivar a los jóvenes a un acercamiento más vivencial sobre esa conquista que sólo ha sido insertada en los libros de Historia con fechas y acontecimientos que conllevan a una información memorística y sin significación alguna; los textos históricos sólo han cumplido con el cometido de consignar los hechos del descubrimiento o de la conquista como un mero dato cronológico oficial.

Vivir a través de los cronistas del siglo XVI, las acciones osadas de algunos de los protagonistas junto con los pueblos involucrados, defensores del lugar o adheridos al enemigo durante la conquista, es insertar emociones y perspectivas con el deseo de propiciar una escritura manifiesta o placentera que retrate el contexto social que les toca vivir a los aprendices.

El diseño de material, las estrategias y las actividades también pretenden sensibilizar a los aprendices para que, por medio del seguimiento de las lecturas se interesen en una ciudad, que obviamente sufrió una inevitable transformación, pero que no deja de ser una urbe seductora y sorpresiva ante los acontecimientos cotidianos. Finalmente, la escritura de una crónica por parte de los estudiantes, como entrega de un producto final, será la evidencia contundente de un aprendizaje significativo y demostrará las afirmaciones expuestas.

JUSTIFICACIÓN

Como coordinadora de español en el Departamento de Preparatoria de la institución donde laboro, apliqué y diseñé exámenes departamentales en el ciclo 2010-2011 para valorar factual y procesalmente sus aprendizajes de acuerdo con el programa propuesto por el bachillerato de la ENP; una de las preguntas de dicha evaluación fue la siguiente:

I. . Lee los acontecimientos de la *Visión de los vencidos*:

- I. Por primera vez Motecuhzoma y Cortés entablan un diálogo.
- II. Los españoles atacan el islote con pequeñas naves.
- III. Un macehual observa los barcos españoles en la costa del golfo.
- IV. Cortés infunde miedo a los indígenas: dispara cañones.
- V. Los mexicas adquieren la viruela.

1. () El orden cronológico de los sucesos es:

- A) III, IV, I, V, II
- B) III, IV, I, II, V
- C) IV, III, I, V, II
- D) IV, III, V, I, II

La pregunta implica un proceso de lectura y comprensión del texto, así como una recopilación, a través de la memoria a largo plazo, de datos jerarquizados; si el texto fue estudiado y comentado en la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana, los alumnos podrían recuperar y hasta inferir la información.

Una vez aplicado el examen, por medio de un programa digitalizado, se entregaron los resultados, se analizaron y valoraron. En la pregunta específica sobre *Visión de los vencidos* la apreciación fue contundente: los alumnos no leyeron o no construyeron andamiajes pertinentes sobre la antología de las crónicas indígenas; aunque la maestra titular aplicó una evaluación previa sobre la lectura con libro abierto. La evidencia fue la siguiente:

| No. DE PREGUNTA | TEMA | RESPUESTA CORRECTA | OBSERVACIONES | | | |
|-----------------|---|--------------------|---------------|-----|-----|-----|
| | | | I | II | III | IV |
| 1 | XOCHICUÍCATL (APLICACIÓN 2) | D | 9.5 | 7.9 | 8.6 | 9.1 |
| 2 | FIGURAS RETÓRICAS EN LA POESÍA NÁHUATL | A | 3.2 | 4.3 | 6.2 | 7.3 |
| 3 | MITO COSMOGONICO | D | 9.5 | 9.3 | 9.5 | 9.1 |
| 4 | <i>POPOL VUH</i> (INFERENCIA 3) | B | 9.5 | 8.6 | 8.6 | 9.1 |
| 5 | <i>POPOL VUH</i> (INFERENCIA 3) | C | 8.4 | 5.7 | 5.7 | 10 |
| 6 | HUEHUETLAHTOLLI (INFERENCIA) | A | 8.4 | 6.4 | 6.2 | 8.2 |
| 7 | <i>SEGUNDA CARTA DE RELACIÓN</i> (INFERENCIA 3) | C | 7.9 | 7.9 | 8.1 | 8.2 |
| 8 | CRONISTAS Y OBRAS RESPECTIVAS | A | 10 | 8.6 | 6.7 | 6.4 |
| 9 | <i>VISIÓN DE LOS VENCIDOS</i> (JERARQUIZACIÓN 3) | A | 2.6 | 1.4 | 2.9 | 0 |

Prácticamente en esta pregunta, todas las áreas habían reprobado en una escala que va del cero al diez. Es sumamente sorprendente que el grupo del área IV, que debiera estar interesada por el arte, la historia o la literatura, presentara absoluta reprobación.

Se percibe que en la actualidad varios estudiantes desconocen por completo el texto *Visión de los vencidos*, a partir de estos resultados surge la justificación del proyecto *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas*, la evidencia comentada determina que la propuesta:

- ❖ Parta de un diseño curricular autorregulable y puntual.
- ❖ Aproxime a los estudiantes a los logros esperados.
- ❖ Compruebe la lectura de todas las crónicas propuestas.
- ❖ Aplique un material didáctico, lúdico y referencial.
- ❖ Involucre a los aprendices y éstos utilicen su imaginación para remontar a casi 500 años atrás.
- ❖ Presente, al menos, dos ejemplos de una crónica actual.
- ❖ Incida en los aprendices para deducir la estructura de una crónica.
- ❖ Aproxime física y mentalmente a los alumnos a los sitios de interés del centro histórico, mencionados en las crónicas del siglo XVI, y que han sido transformados.
- ❖ Aborde la co-escritura con una finalidad de aproximación dialógica.
- ❖ Presente una aproximación al texto solicitado (crónica), como producto final y, a su vez, retrate situaciones sociales de acuerdo al contexto observado.
- ❖ Establezca vivencias situacionales entre los aprendices.
- ❖ Promueva la co-evaluación por medio de una rúbrica y un formato de corrección para que los estudiantes dialoguen con la pareja de trabajo y presenten un trabajo que cumpla con la tipología textual demandada.

La propuesta del proyecto promueve la siguiente interrogante: ¿Qué saberes y habilidades cobrarán sentido para el alumno con el material didáctico sugerido a través de las actividades generativas del proyecto? Para ello se propone una definición pertinente de algunos vocablos que son la sustancia de lo que se pretende aplicar.

En sentido estricto la palabra alumno, significa “sin luz” *a-luminis*, desde luego se puede asegurar que carece de cierto conocimiento o luz y la aplicación de un proyecto abre la pauta para encaminar su saber a partir del acompañamiento que apunta el docente.

En sentido más amplio y pedagógico el vocablo “alumno” significa “alimento”, por lo tanto, el aprendiz enriquece el proyecto por medio de las actividades propuestas: la activación de conocimientos previos sobre la conquista de México, la lectura de las crónicas indígenas y de las crónicas llamadas testimoniales de los españoles, el diseño de material lúdico y/o didáctico relacionado con las lecturas mencionadas, la lectura de crónicas actuales, el descubrimiento de la textura o tejido de la crónica, la co-escritura de una crónica, la co-evaluación (entre pares) y la hetero-evaluación final (entre docente y aprendices).

Las actividades, las estrategias y el diseño de material didáctico y/o lúdico repercuten en el desarrollo de saberes y habilidades, para el caso, se trata de habilitar la lectura, la escucha y la escritura. Éstas promueven la conexión de andamiajes pertinentes que implican el desarrollo de aprendizajes significativos y situacionales a partir de una experiencia vivencial.

El desarrollo de estas capacidades intenta que la cognición cobre sentido para el aprendiz cuando el docente interviene, al inicio del proyecto, en la procuración de actividades generativas, conduce al alumno hacia diversos logros en cada sesión y finalmente, marca una distancia paulatina en el aprendizaje del alumno, para que éste se apropie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

El alumno al participar activamente, en este caso, al acudir al lugar y al escribir su propia experiencia, construye un texto testimonial cronológico. Para lograr una aproximación de la composición demandada es necesario considerar la

autorregulación, la intervención y el seguimiento del guía o docente hasta generar un cierto grado de dominio en la escritura que refleje la autonomía del estudiante. Posiblemente, en un principio los errores del escrito sean evidentes; pero al participar en la co-escritura, el compañero de trabajo ayuda a corregir la estructura del texto, a buscar sus propias estrategias o a internalizar las instrucciones; de manera inversa ocurre cuando el escriba valora la apreciación cronológica del compañero sobre el mismo suceso. Ambos insertan sus escritos de la manera más apropiada para conseguir la meta deseada.

Es interesante advertir que mientras Vygotsky a esto le llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Englert y Raphael (Díaz, 2002, p.333) especifican la instrucción cognitiva de las estrategias para la composición escrita y consideran que los aprendices aplican la *aproximación dialógica* al establecer un intercambio de opiniones y revisiones autónomas sobre el producto terminal; en la co-escritura los dos estudiantes construyen hacia una misma finalidad.

El aprendizaje significativo implica en el estudiante una reducción de incertidumbre en relación con la tarea a desempeñar, el docente disminuye su nivel de control o intervención hacia el aprendiz, quien adquiere una autonomía gradual en la toma de decisiones para resolver la consigna del trabajo propuesta en un proyecto.

Poner en marcha un proyecto implica una serie de actividades generativas, Díaz señala que Selma Wasserman "considera que los aprendizajes deben incluir competencias amplias, referidas al pensamiento complejo, creativo y crítico. Por eso, esta autora clasifica los proyectos en lo que denomina *actividades generativas*, es decir, las que requieren que los estudiantes apliquen lo que aprendieron en formas creativas y novedosas, así como en la solución de problemas significativos." (2006, p.36). Las actividades han sido mencionadas en la definición del alumno.

Esto conduce a cuestionamientos sobre lo que podría surgir durante la ejecución del proyecto:

- ❖ ¿Los alumnos manejan con precisión algunos acontecimientos que históricamente definen a la conquista española?
- ❖ ¿Las lecturas de las crónicas y el material didáctico instrumentado propiciarán la observación, el análisis, la comparación, la inferencia, la jerarquización de eventos, el asombro y la sensibilización entre los aprendices para escribir una crónica?
- ❖ ¿La sensibilización, por medio de las lecturas, estrategias y actividades sugeridas, motivará a una escritura creativa y crítica?
- ❖ ¿Los alumnos darán a la crónica un sentido de coherencia a través de las emociones, las figuras retóricas, la función apelativa, lo revelado, la percepción subjetiva?
- ❖ ¿La escritura de la crónica reflejará una situación social y actual del centro histórico de la ciudad de México?

Es evidente que las interrogantes representan diferentes etapas del proyecto e implican las mencionadas actividades generativas, por consiguiente la propuesta parte de un diseño puntual que considere tal afirmación. El docente acompaña en diversos momentos, procura actividades y estrategias pertinentes dirigidas; mientras, que en otras ocasiones los alumnos toman sus propias decisiones, autorregulan y producen su propio escrito como el logro metacognitivo del aprendizaje. Philippe Perrenoud (2000) indica que:

Un proyecto enfrenta "verdaderos" problemas que no son ejercicios escolares, sino problemas por resolver y obstáculos que el grupo debe salvar para llegar a su fin. Una metodología de proyecto coloca entonces al albañil al pie del muro y lo obliga a medirse ante desafíos que no están organizados para estar exactamente a su medida y no se presentan en las formas del trabajo escolar ordinario.

Los alumnos al final del camino construyen su propia propuesta a través de una composición escrita, desarrollan conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes ante situaciones inesperadas; asimismo el maestro también asume las responsabilidades en el progreso de las actividades generativas y dirigidas; mientras que el producto final es resultado de una metodología *in situ* con aprendizajes significativos para los aprendices.

CAPÍTULO I
GLOBALIZACIÓN EN
EL ÁMBITO
EDUCATIVO

1. Globalización en el ámbito educativo

Una taza de café es disfrutable en el hogar, en el trabajo, en la cafetería; sin embargo, para referir un análisis de este producto es preciso mencionar la taza de café de Giddens (2000, p.31), quien de manera muy clara hace una reflexión sobre el consumo de este grano y el propio acto de tomarlo implica una serie de circunstancias sociológicas y globales. Define cuatro dimensiones:

1. Valor simbólico: tomarlo por la mañana puede deberse a un rito personal.
2. Utilización como droga: ayuda a estar más atento a nuestras actividades; incluso menciona que algunas sociedades lo prohíben.
3. Relaciones sociales y económicas: habla del cultivo, la distribución y la comercialización de la semilla de manera internacional.
4. Desarrollo social y económico anterior: el intercambio comercial no siempre había existido. Aventura y señala que podrían desaparecer estas relaciones mercantiles.

Este ejemplo es muy ilustrativo porque se puede apreciar la serie de productos que se consumen en casa o durante las actividades de cualquier individuo y revisar todas las imbricaciones globalizadas que se desprenden al adquirirlos; los contextos históricos y sociales marcan las actitudes, las respuestas, los actos de la humanidad.

¿Acaso la educación es un producto de consumo?; si no es un producto de consumo, ¿por qué se habla de educación globalizada?, ¿la educación globalizada debe partir del supuesto sustentable?, ¿quiénes indican que debe ser sustentable?; si no lo es, ¿cuáles serán las consecuencias de no alcanzar los estándares de calidad propuestos por los organismos internacionales?

Daza (2012, p.70) indica que “la globalización sigue implicando la promesa del libre comercio y, detrás de ella, la falsedad de una relación respetuosa y de colaboración para superar los problemas comunes de la humanidad.”

¿Por qué genera una relación irrespetuosa para los pueblos? El desorden económico mundial ha hecho que se polaricen las regiones en el mundo; prácticamente se hablaría de Estados en pleno desarrollo y con un índice de bienestar aceptable y los que siempre están en proceso y jamás alcanzan estos estándares de bienestar, en otras palabras, es muy común escuchar la clasificación de los países ricos y los países pobres. Esto conduce a establecer las siguientes observaciones:

- El espacio geográfico se reduce porque las redes sociales rompen la soberanía de las naciones.
- Los intercambios comerciales generalmente benefician a las grandes corporaciones transnacionales.
- Las corporaciones transnacionales establecen las normatividad a seguir para el crecimiento económico de las propias empresas.
- Ciertos organismos internacionales establecen las reglas del juego para mantener un crecimiento económico sustentable, que generalmente sólo beneficia a los Estados en pleno desarrollo.
- Los organismos internacionales que siguen una política globalizada son el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, y según Bourdieu (Daza, p. 81), la Comisión Europea, *el Manhattan Institute* de Nueva York, *el Adam Smith Institute* de London, *La Deustshe Bank Foundation* de Frankfurt, *la Fondation Saint-Simon* de París, *La London School Social of Economics* en Gran Bretaña, *la Harvard Kennedy School of Government* en Estados Unidos, los grandes medios multinacionales.

- Si las grandes corporaciones sustentan que el intercambio comercial genera la competitividad entonces los ámbitos sociales, culturales, educativos, políticos quedan supeditados a las normas establecidas en las empresas transnacionales.
- El Estado desaparece como un organismo autónomo y soberano.

Las instituciones o corporaciones económicas mencionadas definen, promueven; pero sobre todo la supervisan, en diferentes ámbitos, la aparente sustentabilidad de la globalización en la era moderna o en el postmodernismo. De tal forma que todas las áreas de un Estado se determinan por estos nuevos procesos económicos en donde el sometimiento es más que una evidencia para perder el control de las situaciones minoritarias, tradicionales, originarias y en una eminente desventaja, bajo el rostro de quienes detentan los perfiles universales de sustentabilidad y competitividad.

La educación no está fuera del juego y ha entrado en procesos de estandarización bajo los ojos de quienes han establecido las competencias a desarrollar en los aprendices; los organismos, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Banco Mundial (BM), que proporcionan los créditos siempre supervisan si el préstamo es sustentable y a partir de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) se aplican evaluaciones estandarizadas que desconocen los contextos, sobre todo, de los países en desarrollo. No se comprende cómo pueden medir bajo la misma lupa a un país rico y a un país pobre.

Como la taza de café, si se transfiere a la educación, se advierte que alrededor de ella, la globalización es un acto imparabile, de sometimiento y contundente. Los maestros que trabajan para el nivel medio viven en carne propia las políticas educativas y constantemente se les mide (porque los resultados sólo mencionan estadísticas cuantitativas y no se evalúa el desempeño del maestro en el aula, su profesionalización y ni siquiera se consideran los recursos con los que cuenta) a

través de tres exámenes: ENLACE, EXCALE Y PISA. Sólo que los países desarrollados en términos generales, por poner una diferencia, atienden de 20 a 25 alumnos por grupo; mientras que los profesores de los países en desarrollo atienden hasta el doble de alumnos, es decir, el trabajo se multiplica un 100 %.

No hay quien detenga a la bestia globalizadora, el Estado se rige por lo establecido en los organismos internacionales y las normas del mercado corporativo; para contrarrestar, los docentes deben profesionalizarse y desde la trinchera educativa procurar que el aprendiz sea un sujeto crítico que busque alternativas que beneficien al cuerpo y al alma del pensamiento para buscar sustentabilidad en el espíritu. Una sustentabilidad que marque a un aprendiz informado, analítico, opinante y, sobre todo, que tenga la capacidad de tomar sus propias decisiones como ser autónomo y que participe en la transformación desde su campo de acción.

1.1 Políticas educativas y globalización

Para dar continuidad a las apreciaciones anteriores, se puede señalar que la globalización marca tres vertientes:

- La expansión económica de los grandes emporios transnacionales en prácticamente todas las acciones humanas.
- La búsqueda y revaloración del individuo.
- La regeneración de las identidades locales

¿Cómo relacionar los aspectos anteriores con el impacto en la educación? Empresas transnacionales y organismos mundiales establecen las pautas que deben seguir los Estados en las políticas internacionales, internas, comerciales, económicas, sociales, educativas.

En este rubro se destaca el papel que juega el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en México junto con las pautas sociales, económica y políticas que determinan dichos organismos.

El Banco Mundial concede en 2010 un préstamo de 700 millones de dólares (“El Banco Mundial...”, 2010) a México para financiar las políticas educativas, con mayor precisión, la inversión se aplicó para fortalecer la educación media superior dirigida por la institución oficial del gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública, la evaluación del Banco Mundial consistía en mejorar la calidad de la educación y elevar el número de egresados en este nivel.

Sin embargo, se observa una educación que carece de una infraestructura material y tecnológica, asimismo de recursos humanos con vocación. En el sexenio de Fox se habló de calidad en la educación y se llevaron a las escuelas de educación básica los pizarrones electrónicos y con gran parafernalia se presentaron a los medios. Sin embargo, al término del sexenio fracasó el programa; la empresa que prestó sus servicios salió perdiendo en su inversión, la SEP le adeudaba una cantidad considerable y era imposible cubrir el gasto:

Con todo el apoyo de Fox y posteriormente de Calderón, entre 2004 y 2008 Enciclomedia recibió un presupuesto de 24 mil 827 millones de pesos. En su informe de la fiscalización de la cuenta pública 2009, la Auditoría Superior de la Federación (ASF) señaló que, de esa cantidad, 11 mil 333 millones (45.6 por ciento) fueron empleados en rubros no relacionados con los fines del programa.

En dicho informe, la ASF emitió un dictamen negativo que señalaba los dudosos resultados del programa, las deficiencias de su funcionamiento, la opacidad en el manejo de los recursos asignados, el robo y deterioro de equipos, la ausencia de indicadores de evaluación y el incumplimiento de distintas leyes y reglamentos.

(...)La magnitud de las irregularidades detectadas dio lugar a que en noviembre de 2010 la Cámara de Diputados redujera drásticamente el presupuesto del programa, que pasó de 4 mil millones 841 mil pesos en 2010 a poco más de 545 millones en 2011. La disminución fue de 88.7 por ciento. El destino de Enciclomedia estaba decidido. (García, 2011)

Posteriormente, en el sexenio 2006-2012, el entonces, secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio justificó que en el Concurso Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes 2009-2010 no había maestros “reprobados”, de los 123 mil docentes, sólo 31 mil 086, que representaban aproximadamente el 25% del total, se ubicaron en el nivel de “aceptables” y de estos, sólo se otorgaron 23 mil 976 plazas, prácticamente sólo quedó contratado el 19.4% de los aspirantes (“Gordillo y Lujambio exculpan...”, *Proceso*, 2009).

Asimismo, Lujambio afirmó que la violencia “no es un problema del sistema educativo nada más, es un tema global que debemos atacar de manera integral” (Poy, “Lujambio: la violencia...”, 2010) frase que quedará inmortalizada para tomar nota de quienes dirigen el sistema educativo en este país (agréguese, en este periodo, las acciones de la “ex-gloriosa” lideresa sindical, Elba Esther Gordillo del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) , que fue detenida el 27 de febrero de 2013, “por el delito de operaciones con recursos de procedencia ilícita (lavado de dinero) que superaban los 2 mil millones de pesos, que fueron desviados de las cuotas que pagan los docentes a su organización gremial...” (Castillo, “La maestra presa...”, *La Jornada*, 2013); las tendencias educativas están siempre en manos de los dirigentes políticos y no de visionarios comprometidos con la enseñanza, y menos interesados para buscar las estrategias pertinentes y entender que la vía para solucionar nuestros lastres sociales es la educación.

Con estos ejemplos, se confirma que los dirigentes, gobernantes, secretarios de educación o líderes ante los medios nacionales e internacionales simulan un trabajo “transparente” cuando, en realidad, primero están las relaciones serviles, viles o políticas y después lo que en este caso importa: la educación.

Mientras tanto, José Narro, rector de la UNAM afirmó categóricamente, con respecto a las declaraciones de Lujambio, que es preocupante encontrar personalidades que no creen en la educación como vía para solucionar los

problemas sociales, en medio de una política acérrima y sumamente violenta en el combate contra el crimen organizado y narcotráfico por parte del entonces presidente Felipe Calderón y apoyado por quien fuera su secretario de Educación, (Mirón, “La violencia se combate...”, 2010).

Son evidentes los encuentros ambivalentes entre las dos instituciones de educación representativas de nuestro país; sus caminos se bifurcaron, caminaron hacia lados opuestos. En 1925, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dependía de la UNAM; pero, por el aumento de la población estudiantil, la SEP se deslinda de la Casa de Estudios, con el propósito de crear la enseñanza secundaria. Grave error, porque la institución oficial, al carecer de autonomía, ha respondido más a los intereses políticos de los candidatos o el presidente en turno.

Gracias a la autonomía y al compromiso que genera su propia transparencia se advierte que la UNAM, con su equipo de investigadores sabe hacia dónde desea emprender su camino, y genera propuestas para definir un ámbito educativo que transforme y ayude a combatir las desigualdades sociales.

La OCDE supervisa y asesora la política educativa de los países miembros. El organismo está constituido por 30 países y México está entre ellos. Nuestro país cada año aplica la evaluación del Programa Internacional para la Evaluación de estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que al igual que la UNESCO, propone la educación por competencias.

De acuerdo con los últimos resultados publicados por este organismo en diciembre de 2013, ocupamos el último lugar de la evaluación de los 34 países miembros y el 53 de los 65 participantes (Coll, “Sorpresas de la prueba...”, 2013). Los estudiantes son incapaces de tener un pleno dominio de la lectura con todo lo que conlleva: inferir, analizar, interpretar, sintetizar, destacar oraciones temáticas,

se deduce: estamos a la altura de las declaraciones del entonces Secretario de Educación Pública.

Asimismo, es incomprensible que México se compare con el resto de los países, nada más habría que analizar la lista de sus miembros. Sólo México, Polonia y Turquía son considerados de ingreso medio-alto; lo que implica diferencias abismales en infraestructura y tecnología.

Volviendo a la globalización, las empresas también tienen injerencia, México no es la excepción, así el presidente de la Coparmex, Gerardo Gutiérrez Candiani, exhortó a todos los sectores del país a lograr un acuerdo que defina el rumbo de la educación. ¿Por qué es preocupante para ellos? Posiblemente porque los fines de la educación serían:

- Evitar la deserción escolar
- Ampliar la escolaridad entre la población.
- Preparar para la producción laboral.

El respectivo análisis ayuda a definir los intereses del BM, OCDE o Coparmex: educar para las necesidades de la producción económica, hacer seres competitivos y certificados en diferentes ámbitos. La globalización es algo inevitable y es un presente determinante, pujante y vivo; no obstante, los empresarios y los organismos internacionales no deben dejar el lado humano, porque los individuos son seres que merecen vivir dignamente, cubrir necesidades básicas y de placer. No somos mano de obra barata que se le prepare para trabajar y ser los nuevos esclavos en el siglo XXI.

Finalmente, se retoman los dos puntos que ya no se desarrollaron; pero que por sí mismos son claramente comprensibles en el amor al prójimo, entendido como elevar los índices de bienestar, justicia, igualdad y en la diversidad cultural:

- La búsqueda y revaloración del individuo.
- La regeneración de las identidades locales.

Aquellos países de la OCDE, obviamente sin contar a los tres países de ingresos medio- alto, han buscado la calidad de la educación; pero también la calidad de vida. En esta aldea global aún quedan esperanzas para la formación de individualidades respetables.

1.2 Objetivo de la Educación Media Superior

La diversidad curricular en la educación media superior es una ambigüedad evidente en el sistema educativo de México; existen cerca de 300 planes de estudio (Alcántara y Zorrilla, 2010), su existencia implicaría un análisis exhaustivo e hipotético sobre las propuestas pedagógicas para el bachillerato. A esto habría que sumar las políticas educativas globalizadoras que son una realidad presente y actuante, pues, finalmente ellas definen los objetivos que demanda una sociedad competitiva e inmersa en las nuevas tecnologías de la información.

Para entender la aseveración anterior se tendría que reflexionar sobre las clasificaciones de los bachilleratos nacionales.

- Bachillerato general (propedéutico universitario)
- Bachillerato tecnológico
- Bachillerato terminal

El bachillerato propedéutico pretende que el alumno continúe sus estudios universitarios y que les permita acceder a aprendizajes más complejos y especializados durante la carrera profesional seleccionada; asimismo, el tecnológico o bivalente ofrece al egresado la oportunidad de incorporarse al mercado laboral y continuar con sus estudios universitarios. Mientras, que el

terminal permite que el alumno reciba una preparación para que el aprendiz se incorpore al sector productivo.

La clasificación de los mismos y su matrícula respectiva de acuerdo a las estadísticas que proporciona la SEP en el año 2005 fueron (Educación media superior, 2010):

| | | |
|----|-------------------------|-----------|
| 1. | Bachillerato federal | 909 536 |
| 2. | Bachillerato estatal | 1 245 638 |
| 3. | Bachillerato autónomo | 47 132 |
| 4. | Bachillerato particular | 673 259 |

En el 2008, el grado con la mayor matrícula es la primaria con 14 millones 815 mil 735; mientras que la secundaria con 6 153 459 inscritos y la educación media superior establece 3 millones 923 mil 822 estudiantes (INEGI, 2010). Para efectos prácticos estaríamos hablando de que cada año 14 millones de niños entran a la primaria; de esos 14 millones, 6 millones continúan con la secundaria y sólo 4 millones cursan la preparatoria. Es decir, de los 14 millones de niños que cursaron la primaria sólo 4 llegarán a la escuela media superior y en el trayecto se perdieron 10 millones de posibles bachilleres potenciales.

Desde luego, aquí advertimos una deserción y un índice de reprobación que ha preocupado a los dirigentes educativos, ¿cómo incrementar la matrícula y las oportunidades de estudio a jóvenes que están quedando excluidos en el sistema educativo?, ¿hacia dónde se dirigen su proyecto de vida?, ¿cuáles son las consecuencias sociales de tal fenómeno discriminatorio?

La propia MADEMS en su programa indica que dos factores son determinantes en el nivel medio superior: la baja eficiencia terminal y un alto índice de reprobación.

La primera se estima en 59% en el bachillerato general y tecnológico, y en 44% en la educación profesional técnica. Para el ciclo escolar 2000-2001 el abandono escolar en el bachillerato se estimó en 17% y en 24.9% para el profesional técnico, mientras que la reprobación alcanzó 39% y 23.6% respectivamente. Entre las causas de la baja eficiencia terminal sobresalen la deficiente orientación vocacional de los estudiantes, la rigidez de los programas educativos y su dificultad para actualizarse oportunamente, así como la interrupción de los estudios por motivos económicos. (Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, 2012, p.3).

Y datos recientes publicados por la OCDE señalan que México ocupa el primer lugar en deserción escolar a nivel bachillerato: “En una videoconferencia transmitida desde París, Francia, la directora del gabinete de la OCDE, Gabriela Ramos, aseguró que en ningún otro país hay una caída tan brutal, pues se pierde 40 por ciento de los jóvenes en la transición de la educación media superior a la superior y a partir de ahí es menos y menos, hasta llegar a que sólo 12 por ciento de quienes tienen entre 20 y 29 años se dedican a estudiar...” (Poy, 2013).

Esto confirma una preocupante y evidente descomposición social que incide en la falta de seguridad y en los actos violentos manifiestos en nuestro país. La misma nota señala que son más de 7 millones de jóvenes que ni estudian, ni trabajan, los llamados “ninis”, alcanzando un 24.7 por ciento entre los 15 y 29 años. Alarmante panorama, que obliga a considerar al ámbito educativo como un medio pertinente para resarcir los resquebrajamientos sociales y entender que las instituciones de educación son centros para potenciar el pensamiento, la razón, la justicia, la autonomía, el respeto, la responsabilidad y transformar el entorno.

¿Qué medidas pertinentes debe considerar la educación para estos jóvenes bachilleres?, ¿qué hacemos los docentes para recuperarlos o integrarlos a las aulas?, ¿cómo evitamos la deserción escolar? Independientemente de los objetivos propuestos en cada plan de estudios de los diferentes bachilleratos nacionales, habría que plantearse, si la rigidez en la evaluación, no permite una

incorporación de aprendizaje eficaz para los propios bachilleres, si como docentes nos hemos profesionalizado y cuál es el objetivo de la educación media superior.

No se deben olvidar, las políticas educativas universales con sus correspondientes demandas o exigencias que establecen, el mercado globalizador define que el trabajo por competencias es indispensable para incorporarse en el mundo laboral. Es preciso revisar los orígenes de las actuales políticas educativas, de esa forma, el Banco Mundial para 1991 indica que es indispensable fomentar el trabajo por competencias.

En 1994, México se incorpora a la OCDE y se produce un cambio en sus planes de estudios de educación básica: un marco curricular con enfoque comunicativo para el área de Español. El aprendiz ejercita su capacidad competitiva al mantener una interacción de comunicación con el otro a través de textos como unidades comunicativas. El currículo manejaba cuatro aspectos: lengua escrita, lengua hablada, reflexión sobre la lengua y recreación literaria.

Para ello era imprescindible que el aprendiz reparara en el circuito del habla, con sus respectivos elementos: enunciador o hablante, enunciatario u oyente, mensaje, código, retroalimentación. Este enfoque, en su momento, estableció estrategias pedagógicas para procurar una competencia comunicativa eficiente: “Se habla o se escribe para dirigirse a alguien, en ciertas circunstancias. Estos factores son determinantes para decidir qué decir y cómo decirlo, aunados a la intención comunicativa...” (Martínez *et al*, p. 33, 2004). La intención del hablante era fundamental en esta perspectiva de enseñanza.

En 1996, Jacques Delors, ex presidente de la Comisión Europea, elabora el informe *La educación encierra un tesoro* que establece los cuatro principios para el aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y a aprender a ser:

- **Aprender a conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer** a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- **Aprender a vivir** juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar... (Delors, 1996, p. 36,)

Los fundamentos de este informe son considerados para las políticas educativas en el plano internacional; el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM adopta, hasta el día de hoy, tales principios pedagógicos como parte de su filosofía institucional con el fin de promover el aprendizaje autónomo con “una participación activa tanto en el salón de clases como en la realización de trabajos de investigación y prácticas de laboratorios.”(Misión y Filosofía, 2013).

Más adelante, los cambios referentes a la tecnología, las demandas de las propias empresas, la necesidad de tomar decisiones frente a un mundo globalizado, vertiginoso y en constante transición, provocaron y promovieron uno de los proyectos más relevantes para establecer los indicadores de término en los estudios profesionales es el *Tuning Educational Structures in Europe, Proyecto*

Tuning en 1999. El citado proyecto plantea la necesidad de revisar las competencias que todo universitario ha logrado a lo largo de su periodo escolar, el programa establece treinta competencias, según lo señala Juan Bautista Martínez Rodríguez.

agrupadas en categorías: cognitivas (conocimiento básico y específico, análisis y síntesis, organizar y planificar, solución de problemas, toma de decisiones y capacidad de aprender) y motivaciones y valores (motivación de logro, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad). Las competencias de intervención de carácter social incluyen las habilidades interpersonales, el liderazgo, el trabajo en equipo. Finalmente, entre las competencias de intervención culturales se encuentran la capacidad de apreciar la diversidad, el conocimiento de culturas y el trabajo intercultural. (Sacristán, 2009, p. 107)

El *Proyecto Tuning* certifica los créditos de los profesionistas a través de competencias genéricas y reconoce una calidad y transparencia educativas en Europa para incorporar a sus egresados a las esferas laborales y empresariales.

Posteriormente, en el 2003 la OCDE concluye su propio proyecto *Definición y Selección de Competencias “DeSeCo” (Definition and Selection Competencies)* que finalmente medirán los dominios de destrezas establecidos en dicho documento a través de la evaluación del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

A DeSeCo le interesa evaluar a un alumno que sepa manejar herramientas de lenguaje y las nuevas tecnologías; la relación con el otro, con el entorno y en grupos heterogéneos; y manejarse de manera autónoma.

Todas estas propuestas educativas repercutieron en el mundo educativo, en este caso, en México como país perteneciente a la OCDE y hacen que en 2006, se vuelva a generar un cambio en los programas de estudio, otra vez en la educación básica con la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES), su propuesta: el trabajo por proyectos en el área de Español que involucraría un

trabajo colaborativo por competencias, con productos terminales comprobados y valorados tanto por los alumnos como por el docente.

Bajo esta revisión, se advierte y confirma que la sugerencia para el cambio educativo proviene de una estructura empresarial que se percató de sus propias necesidades con el fin de hacer más eficaz la productividad económica en los países. En septiembre de 2010 la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) adscrita a la UNAM impartió el curso “La enseñanza basada en competencias” en el Instituto Miguel Ángel. Taller organizado por la UNAM y en uno de los documentos otorgados revela que Estados Unidos a través de la *Secretary’s Comisión on Achieving Necessary Skills* determinó en los años setenta, las competencias esenciales y educativas para el desempeño laboral:

Siete competencias laborales básicas

1. Aprender a aprender.
2. En lectura y escritura: expresarse por escrito y con nuevas tecnologías.
3. En comunicación: saber escuchar y expresarse oralmente.
4. En adaptabilidad: resolver problemas y pensar creativamente.
5. En autogestión: autoestima, motivación y proyección de metas, servicio, desarrollo profesional.
6. En trabajo con grupos: habilidades para negociar y trabajar en equipo multidisciplinarios.
7. En autoridad: habilidades para organizar de liderazgo. (DGIRE, 2010).

Es obvio que la demanda empresarial repercute en el proceso educativo, en el diseño de planes de estudio y en una enseñanza gradual para que el individuo se percate de sus propias destrezas, las desarrolle y las aplique a un contexto con el fin de transformarlo.

Varios autores e investigadores educativos, como Gimeno Sacristán, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Phillippe Perrenoud, Laura Frade, Frida Díaz Barriga, o los organismos internacionales como la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Parlamento Europeo, o el informe del *Proyecto Tuning* empiezan a definir una competencia como un indicador que permite reconocer en los seres humanos las habilidades para enfrentar las exigencias sociales en un intercambio de conocimiento, informático y productivo.

Y en esta revisión no se debe perder el objetivo actual de las políticas educativas globalizadas, independientemente de los diversos marcos curriculares, como una enseñanza basada en competencias genéricas que ha definido los principios de la enseñanza a finales del siglo XX y en los albores del XXI : el aprendiz, debe dominar muy bien su lengua porque a través de ella podrá ingresar a diferentes conocimientos especializados; el dominio de su propia lengua indica qué nivel de competencia comunicativa maneja y aplica para el uso de otro tipo de lenguajes como el matemático y el tecnológico.

Los retos del nuevo aprendiz se enmarcan en su relación con otros, con el entorno y la autosuficiencia para tomar determinaciones en su vida y desempeño profesional.

También en el trabajo por competencias se sugiere un marco curricular común que permita definir en el aprendiz la transformación contextual, que aplique, que pase del “saber saber” al “saber hacer”, ya establecido con el informe de Delors y reestructurado por la OCDE con el proyecto “DeSeCo”. Un trabajo por competencias implica aprendizajes procedimentales, observar y concienciar los pasos para ello, emitir juicios críticos con argumentos válidos y fomentar el crecimiento autónomo del aprendiz a través de valores humanos y cívicos.

Según el documento citado por la DGIRE y proporcionado en el mencionado curso “La enseñanza basada en competencias”, en el año 2008 la Secretaría de Educación Pública junto con las autoridades educativas estatales y las

instituciones representadas en el ANUIES lograron establecer once competencias genéricas (2010):

Se autodetermina y cuida de sí

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Se inicia una etapa educativa con la integración del Sistema Nacional de Bachillerato, en sus diferentes modalidades en México, avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y es inaplazable en un mundo global: la ejecución del trabajo por competencias genéricas que permitan al estudiante valorar sus

cualidades, destrezas, habilidades, toma de decisiones al servicio del marco contextual en el que se desenvuelva.

A través del respaldo económico se comprueba lo que la DGIRE anuncia en el documento “Enseñanza basada en competencias”: la creación de un bachillerato nacional. La inversión pretende que se establezca un programa con tres áreas de apoyo:

- Aseguramiento de un estándar mínimo de competencias.
- Aumento en la calidad educativa a través de un sistema basado en competencias.
- Reducción en el costo para asistir a la educación media superior, por medio de becas.

Tal vez, más que hablar de objetivos se requiere hablar de las competencias estratégicas que determinen un aprendizaje eficaz, eficiente y óptimo para las nuevas generaciones. El Banco Mundial y la OCDE han establecido una educación con marcos curriculares comunes no sólo en México, sino en el mundo; porque el ritmo es uno, los intereses productivos corren, nadie los detiene y es por demás que quienes dominan el panorama económico escriben el futuro de la humanidad.

En suma, el objetivo de la educación media superior es uno: aplicación de estrategias por medio de competencias para situar al individuo en situaciones reales y transformables. El préstamo de 700 millones de dólares otorgado por el Banco Mundial para la educación media (publicado el 11 de mayo de 2010) avala los cambios a las reformas educativas en el bachillerato.

La SEP a través del documento “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos” dio a conocer las acciones que determinarán la política educativa y es manifiesta la determinación orientada hacia el desarrollo de competencias, desde preescolar hasta el bachillerato:

- Elevar la calidad educativa.
- Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.
- Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.
- Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.
- Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.
- Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior. (Sistema Educativo de los Estados Unidos, p. 8, 2010)

El Banco Mundial seguirá apoyando económicamente a México por pertenecer a la OCDE y porque el propio gobierno, a través de la Secretaría de Educación Pública ha instaurado y ajustado los programas educativos desde el nivel básico hasta el nivel medio superior de acuerdo con las demanda del citado organismo.

Prácticamente el bachillerato nacional ha incorporado a su currículo el trabajo por competencias; excepto, como indican Alcántara y Zorrilla (2010), los programas de la Escuela Nacional Preparatoria, en el que uno advierte una serie de contenidos más enciclopédicos, que conducen a un aprendizaje memorístico y sin andamiajes significativos.

La educación media de la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con el Consejo Académico del Bachillerato (CAB), organismo creado desde 1992, y es el encargado de fortalecer las actividades relacionadas con la educación y los actores involucrados en el proceso educativo: “Está integrado mayoritariamente por representantes de profesores y alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de toda la Universidad” (CAB, 2013).

El CAB tiene como objetivo articular a las dos escuelas de educación media superior y revisar las tareas sustantivas que se derivan de cada una. Aunque, no se han presentado cambios en los mapas curriculares de ambas instituciones (ENP y CCH) desde 1996, el CAB ha expedido diversos documentos que conllevan a la reflexión de los contenidos temáticos en cada una de las escuelas referidas y recomienda una serie de acciones para insertarlas o adecuarlas en los planes de estudio:

- En el 2001 aprobó el *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos* de cada asignatura.
- En el 2008 decretó los *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior* de cada asignatura.
- En el 2012 se determinó y aprobaron los *Aprendizajes Esenciales para el Bachillerato* en cinco apartados: 1) Lenguajes y herramientas para aprender y para comprender el mundo, 2) Conocimiento y reflexión del mundo natural y el discurso científico, 3) Conocimiento y reflexión del entorno y discurso sociales, 4) Reflexión, sensibilidad y creatividad humanista y 5) Formación de actitudes y valores.

Esta última exhortación, presenta una modificación genérica porque es muy similar a los cuatro campos de formación que establece la Secretaría de Educación Pública en sus lineamientos para trabajar por competencias en la educación básica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia.

En el ciclo escolar 2012-2013 los docentes de los dos subsistemas de bachillerato adscritos a la UNAM se integran, invitados por el Consejo Técnico, en un plan de trabajo para propiciar un cambio en la organización curricular de los planes y programas de estudio. Sin embargo, el día 21 de agosto de 2013, el Consejo Técnico y por iniciativa del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, José Narro Robles, se toma la decisión de ampliar el plazo para la modificación curricular en los planes de estudio en las modalidades de los dos bachilleratos, es

decir los planes de estudio continuarán con el mapa curricular establecido desde 1996 hasta nuevo aviso:



**ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
H. CONSEJO TÉCNICO**

El H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria, en su sesión celebrada el día 21 de agosto de 2013, con las facultades que emanan del artículo 20 fracción III del Reglamento de la ENP y,

Considerando que:

- La Escuela Nacional Preparatoria, tiene como finalidad impartir enseñanza correspondiente a nivel de bachillerato, de acuerdo con sus planes de estudio y con los programas correspondientes, dando a sus alumnos formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo Integral de su personalidad, que los capacite para continuar estudios profesionales.
- Estamos inmersos en el proceso de modificación curricular de los planes y programas de estudio, para instrumentar una enseñanza que corresponda a los requerimientos y demandas del siglo XXI.
- Es necesario, que los procesos de análisis y revisión que sustenten este proceso, cuenten con todas las posibilidades de apertura, flexibilidad, tiempo y análisis concienzudo y trascendente, para que ningún sector de la comunidad preparatoriana que desee aportar sus ideas, enfoques, perspectivas y experiencia, quede fuera.

En virtud de lo cual, el pleno del Consejo Técnico, conforme a la Iniciativa del Señor Rector, tomó por unanimidad el siguiente

ACUERDO:

AMPLIAR EL PLAZO Y LAS FORMAS DE CONSULTA PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, A LO LARGO DEL AÑO 2014.

La Escuela Nacional Preparatoria no cambia su mapa curricular, como se mencionó, y se rige por el año-plan de 1996 (DGIRE, 2013), cabría preguntarse: ¿qué misión pretende la ENP?, ¿por qué no se ha integrado a un mapa curricular común?, si se diera un ajuste a su plan de estudios, ¿cuál sería su política educativa?, ¿el actual mapa curricular por qué se inclina hacia el aprendizaje memorístico e enciclopédico de datos e información?

Es a través del CAB que las sugerencias han pretendido tomar un conjunto de medidas concretas con el afán de generar cambios pertinentes en los saberes fundamentales que requiere cada disciplina, en este caso, lo concerniente a las áreas de Español y Literatura. Sin embargo, si no se promueven los cambios, concretamente, en el mapa curricular se continuará con el “abigarramiento temático” indicado en el documento de *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior* (2008, p. 13). Esto significa que algunos profesores, con base en la libertad de cátedra, se mantienen inamovibles frente a las transformaciones educativas que los tiempos actuales demandan en el ámbito escolar.

Es inaplazable la modificación genérica y pertinente en los mapas curriculares del bachillerato con la finalidad de conformar aprendices comprometidos que sugieran cambios en los paradigmas económicos y sociales en un mundo voraz y globalizado. Si la educación media superior brindara la oportunidad a los jóvenes una formación autónoma, la continuación de sus estudios universitarios y garantizara, el propio Estado, un índice de bienestar común se evitaría gran parte de los problemas sociales y de marginación que enfrentan estos adolescentes.

Es imprescindible que los jóvenes analicen, piensen, propongan, creen, participen en las transformaciones sociales siempre y cuando la educación media superior sea la trinchera para desarrollar estas habilidades. El trabajo por competencias, situado, colaborativo, basado en problemas permite una reducción en el índice de reprobación y deserción; el aprendiz se descubre a sí mismo y vincula su proceder

con contribuciones efectivas para el entorno social, el docente, a través de la profesionalización, también advierte el aprendizaje gradual en los campos de formación o aprendizajes esenciales sugeridos.

Las competencias partieron de las necesidades empresariales, sin embargo, los investigadores y docentes, como entes pensantes, pueden promover el ejercicio de las competencias genéricas bajo una perspectiva que integre a aprendices críticos, autónomos, seguros de sí mismos, servidores colaborativos, responsables frente a la sociedad vertiginosa del conocimiento y en constante movilización.

1.3 Problemática de la EMS

La Educación Media Superior en nuestro país recorre una diversidad de programas curriculares; mientras que una serie de variables internas y externas alteran e inciden profusamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La eficiencia terminal en este sector aún es baja, un 63.3% logra terminar el bachillerato según cifras de la Secretaría de Educación Pública (*Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. 2010-2011. p.107,*), mientras que el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) afirma que la eficiencia terminal es todavía más baja y se ubica en 58% (*Plan de desarrollo de la Universidad. UNAM 2011-2015, p. 8, 2012*).

Esto aunado a los 7 millones de jóvenes “ninis” entre 15 y 29 años que ni estudian ni trabajan, como se mencionó en el subcapítulo anterior. Es preocupante que este grupo haya perdido oportunidades de estudio y trabajo, lo que indica una profunda incertidumbre para el futuro, cuando en ellos se debería sustentar el crecimiento económico, social y cultural de cualquier país. La transformación de fondo, si existieran las condiciones óptimas, estaría sustentada en una oferta educativa de calidad a nivel medio superior con una mira proyectiva que estimule a continuar con estudios superiores.

La investigadora Lorenza Villa señala que “la educación media, también llamada bachillerato y preparatoria, supone de 9 a 12 años de escolaridad” (“La educación media”, 2000, p.201). En ese supuesto habría que definir: ¿por qué puede abarcar de 9 a 12 años? Posiblemente, se infiere que los países desarrollados consideran a la educación media a partir del término de la educación básica (la primaria) y la media o secundaria abarcaría (la secundaria y el bachillerato). Mientras que en México, la básica abarca la primaria y la secundaria; y la media estaría representada solamente por el bachillerato.

Gilberto Guevara Niebla señala con precisión: “En cuanto a la concepción de la “educación secundaria” dentro de la “educación básica”, hay en México un grave problema. En los países avanzados, la “educación secundaria”, incluye, por lo general, seis años después de la primaria (tres corresponderían a nuestra secundaria y otros tres que corresponderían a nuestra preparatoria) (...) Pero, en México –hecho excepcional- la “educación secundaria” se reduce a tres años: los tres años que reciben los alumnos después de la primaria. Sucede que al ampliar el concepto de educación básica, hace dos años, no se amplió “hacia arriba” (para incluir la preparatoria), sino hacia abajo (para incluir preescolar).” (Proceso, 4 de julio de 2004).

Desde ahí, inicia un problema que distancia a México de los países avanzados. México, para cumplir con los requisitos internacionales, señala que cumple con los 12 años de escolaridad exigidos por la OCDE: 3 de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria. Es un engaño para convencernos que estamos a la altura de las políticas educativas internacionales.

Si verdaderamente existe un interés en la inversión de la educación se procuraría entender que, para completar los 12 años, es necesario ampliar o definir el concepto de educación secundaria: 3 de la media y tres de la media superior; que vendrían dando 6 de educación básica y 6 de educación secundaria. Ya no se

hablaría de esa separación, sino de la media general y podría converger en una educación sustentable que implicaría la reducción del rezago social, mayores expectativas de trabajo, inclusión social, disminución de la delincuencia organizada, disminución en los factores de riesgo para los adolescentes. Los mismos estudiantes verían una posibilidad para estudiar 6 años continuos. Obviamente si la economía fuera viable y sustentable la inversión en el ámbito educativo sería proporcional a este crecimiento.

A partir del 11 de junio de 2013 en el Diario Oficial de la Federación a través del artículo 3o. de la *Constitución Política Mexicana* se establece que el Estado proporcionará educación obligatoria desde preescolar hasta el bachillerato.

Sin embargo, a pesar del decreto oficial aún no se puede garantizar a toda la población una educación media superior debido a las condiciones marginales de algunas identidades federativas, a la deserción, a la falta de profesionalización en los docentes, a la vulnerabilidad de ciertos jóvenes para integrarse al crimen organizado, a la falta de inversión en el sector educativo.

La misma OCDE da a conocer en septiembre de 2010 que la inversión en educación retrocede en nuestro país en relación con los países que la integran, las diferencias son abismales (“Retrocede la inversión de México en educación: OCDE”, 2010):

| GRADO DE ESCOLARIDAD | INVERSIÓN EN MÉXICO POR ALUMNO | INVERSIÓN MEDIA POR ALUMNO EN LA OCDE |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|
| Primaria | mil 656 dólares | 5 mil 450 dólares. |
| Secundaria | mil 495 dólares | 6 mil 560 dólares. |
| Preparatoria | 2 mil 790 dólares | 7 mil 582 dólares |

Para completar la información anterior y confirmar lo publicado, se presenta el siguiente cuadro comparativo para analizar el gasto nacional designado a cada alumno según la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública, desde preescolar hasta bachillerato (2012- 2013, p. 86).

PRINCIPALES CIFRAS DEL
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
2 0 1 2 - 2 0 1 3

Gasto nacional en educación por alumno

Datos anuales en miles de pesos (valores corrientes)

| Concepto | 2005 | 2006 | 2007 | Observado | | | | |
|-----------------------|------|------|------|-----------|------|------|------|------|
| | | | | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Público y Privado | 17.3 | 17.4 | 18.4 | 19.4 | 20.8 | 21.8 | 24.3 | 24.7 |
| Público ^{1/} | 15.9 | 16.0 | 17.1 | 18.1 | 19.3 | 20.4 | 22.9 | 23.3 |
| Preescolar | 10.4 | 11.1 | 11.9 | 12.6 | 13.4 | 14.2 | 14.9 | 15.5 |
| Primaria | 9.4 | 10.1 | 10.8 | 11.4 | 12.2 | 12.9 | 13.5 | 14.1 |
| Secundaria | 14.5 | 15.5 | 16.6 | 17.6 | 18.7 | 19.8 | 20.7 | 21.6 |
| Profesional Técnico | 14.2 | 15.2 | 16.0 | 16.8 | 17.9 | 18.8 | 20.2 | 21.0 |
| Bachillerato | 20.4 | 21.8 | 22.9 | 24.0 | 25.7 | 27.0 | 29.1 | 30.2 |
| Superior | 45.6 | 48.8 | 51.3 | 53.9 | 57.6 | 60.5 | 65.1 | 67.6 |

1/ Se refiere a la estimación de los recursos públicos para educación de origen estatal y federal donde se incluyen los recursos federalizados: es decir, los transferidos a los estados el 18 de mayo de 1992.
Fuente: SEP.

86

Y aunque la inversión educativa en México es alta de acuerdo con los países de la OCDE (6.2%), el promedio es de 6.3% entre los miembros del organismo (Poy Solano, 2013), no se ve reflejada porque la matrícula se ha incrementado y eso significa una menor cantidad de inversión por cada alumno en términos absolutos. En el año 1998 la educación media superior tenía una matrícula de dos millones 414 mil 787 estudiantes; para el año 2008 contaba con una matrícula de 3 millones 923mil 822. Se ha incrementado un 61 por ciento en una década (SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos, 2002-2003 e INEGI: 2008/2009 respectivamente).

El grado con el mayor número de estudiantes, en el ciclo 2010-2011, es la primaria que sostiene una matrícula de 14 millones 887 mil 845; mientras que la secundaria mantiene una matrícula de 6 137mil 546 inscritos, la educación media superior cuenta con 4 millones 187 mil 528 matriculados. Y el número total de alumnado desde preescolar hasta educación superior es de 34 millones 384 mil 971 de acuerdo al Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos (2010-2011, p.14)

Después de revisar una inversión educativa del 6.3% del gasto público, una cuestiona; ¿cuál es el fracaso de la educación en México como miembro de la OCDE?, ¿por qué se sigue presentando una deserción escolar y se acrecienta conforme se terminan los periodos establecidos en la educación mexicana? Las cifras de deserción son las siguientes (Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, P. 27, 2010-2011):

| Periodo escolar | Deserción % |
|------------------------|--------------------|
| Primaria | 0.8 |
| Secundaria | 5.6 |
| Media Superior | 14.5 |

En el sexenio del presidente Calderón y en el presente sexenio de Peña Nieto, el sector educativo en México ha sido muy vituperado, es evidente los medios de comunicación y el Estado, en una constante, se ha encargado de desprestigiar a los profesores, sobre todo de la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Estado (CNTE) y, como se ha mencionado, el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado sólo sirve a los intereses políticos del presidente en turno.

Se ha dejado de lado la marginación en la que se encuentran los estados de Guerrero, Oaxaca, Michoacán; habría que preguntarse; ¿por qué son los docentes de estos estados quienes más enfrentan las políticas educativas? Pareciera que los alumnos están en un evidente fracaso escolar, el enfoque comunicativo o el

trabajo por competencias acaso ¿no brindan al alumno una capacidad de autonomía?, ¿los alumnos son incapaces de analizar, proponer, transformar el entorno?, los datos son evidentes, al llegar a la educación media superior la deserción escolar prácticamente se duplica.

Ángel Díaz Barriga, profesor del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México hace una observación interesante acerca de la globalización educativa y la comparación con otros países, e indica: “nos ponen junto a Finlandia, y pocos se preguntan cuáles son las condiciones que enfrenta un maestro de secundaria en ese país, con grupos de 20 estudiantes, áreas y tiempo específico para realizar su labor curricular y calificar a sus alumnos”. (Poy Solano, 2013, p.43).

El texto señala que un profesor en ocasiones atiende hasta 60 alumnos por grupo y agrega: “En México, dijo, es otra cosa. El docente lleva el archivo en la cajuela de su auto y califica exámenes y tareas en la mesa de su casa, en su tiempo libre y sin pago adicional.” (Poy Solano, 2013, p.43). En efecto, los docentes trabajan por el mismo salario, a veces, atienden dos turnos o laboran en diversas instituciones, ¿cómo se le podría dar educación de calidad a los alumnos, si sólo se maquila para tratar de alcanzar las cifras sugeridas por la OCDE? Los préstamos de los organismos internacionales deben generar sustentabilidad, no importa el costo humano que ello conlleve.

Según el texto “Gasto privado en la Educación” en el año 2002 se realizó la Encuesta Nacional de Ingresos y Gasto en los hogares (ENIGH) del INEGI y señala que el 49.4% de los hogares erogaban un monto en la educación.

Entre mayor es el ingreso en el hogar mayor es la proporción que invierte en el ámbito educativo de sus hijos. El rango que obtiene ingresos mensuales de 6 mil pesos invierte un 10 por ciento en la educación. Mientras que el grupo que

representa al 10 por ciento más rico de la población invierte un 50 por ciento en la educación. (“Gasto privado en educación”, 2010))

Las brechas de desigualdad son indicadores de una gran injusticia educativa y marginal. Asimismo, el gobierno federal considera que el gasto privado (que podría hablarse solamente de inversión de organismos no gubernamentales) también involucra en el mismo rubro al gasto que realizan los hogares en la educación; probablemente para ajustarse al 6.8 por ciento de inversión en la educación. De acuerdo con la Ley General de Educación la inversión debe ser pública con el propósito de alcanzar niveles de bienestar en este rubro y sería de un 8 por ciento.

Las fisuras de desigualdad educativa son evidentes y la investigación “Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de actores” (Salinas Amescua y Porras Hernández, 2001) es una confirmación de ello.

El trabajo de Salinas y Porras analiza las alternativas educativas frente a condiciones marginales y de exclusión social en comunidades de menos de 500 habitantes en el estado de Puebla; así como diagnostica algunos indicadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente pensar en estos sectores es, en apariencia, considerar un capital humano latente, aunque cabría preguntarse: ¿el proyecto será autosustentable? y ¿los egresados tendrán opciones de cambio en el futuro al finalizar el bachillerato?

La propuesta parte de un diseño curricular que está determinado por los actores disponibles de una región poblana: asesores, estudiantes (aquí se pretende que también las mujeres se integren al sistema bachiller) y comunidad; por el ejercicio de responsabilidad en sus tareas y por la capacidad de organización comunitaria.

El bachillerato cuenta con dos modalidades: el comunitario y el productivo. Propone tres ejes:

1. Educación de calidad para la vida
2. Equidad en las oportunidades educativas
3. Gestión educativa eficiente y participativa

El bachillerato maneja seis módulos y se mencionan algunos contenidos: inglés, trigonometría, pedagogía y lenguaje literario. Considerar al inglés como un crédito en la educación media marginal, es aberrante y un recurso barato para hacer creer, en un grupo con desventaja económica, que la práctica de la lengua inglesa es un medio de distinción y prácticamente su uso implicaría un cambio en sus posibilidades de ingreso.

Desde luego tienen derecho a aprender otra lengua siempre y cuando verdaderamente manejan los dominios de lectura y escritura en su lengua materna (el 19% de la población es analfabeta) y ya que las políticas públicas dirigen el rumbo de la educación, si fueran más honestas podrían incrementar la calidad del uso de la lengua española en la propia comunidad. Después o a la par, deberían preocuparse por brindar el uso de otro idioma como segunda lengua con una enseñanza de calidad.

Para sustentar lo anterior, se puede recurrir a los resultados de los exámenes en 2009, aplicados por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), los cuales señalan que los dominios de lectura están en el nivel 2 de 6 que se manejan (Román, José Antonio, 2009, "Mejora México resultados en la prueba educativa de la OCDE"). Los estudiantes en este nivel son capaces sólo de inferir la idea principal del texto, establecer relaciones, comparaciones entre el texto y las experiencias personales.

Estos resultados demuestran las carencias, no sólo en el dominio de la lectura, sino también una falta de inversión en la infraestructura educativa y en los recursos humanos (docentes y estudiantes) correspondientes, como variables que determinan la evidente marginación en algunos sectores escolares.

Una de las justificaciones para la creación de la MADEMS es la insuficiente formación profesional en el sector de la educación media superior; el docente puede tener el absoluto dominio de su materia, no obstante, puede carecer de nuevas competencias y habilidades para propiciar experiencias de aprendizaje significativas, dando como resultado una ineficiencia terminal en el estudiante. El asesor del BDCP, también, podría establecerse en este indicador y posiblemente en una situación más compleja y demandante de profesionalización. Su labor es loable, intuitiva y titánica, pero insuficiente para alcanzar los propósitos de los bachilleratos marginales.

Salinas Amescua y Porras Hernández (2001) advierten que actualmente manejan los módulos divididos en seis semestres y ofrecen tres diplomados (técnico en restaurantes, técnico en desarrollo productivo, técnico en administración y contabilidad). De los once bachilleratos que iniciaron con esta propuesta sólo ocho ofrecen la asesoría correspondiente; los horarios son flexibles; pero también le dan un carácter discontinuo a los estudios.

Más que un bachillerato con opción a continuar con estudios universitarios, posiblemente ha logrado el desarrollo de proyectos para la contribución del fomento productivo comunitario; así como la detección de problemas, las acciones a tomar y la organización de la comunidad. Para confirmar si el bachillerato ha cumplido sus propósitos sería interesante realizar una nueva investigación sobre su incidencia en el ingreso *per cápita*, el desarrollo económico local, y la inclusión de alumnos que, egresados de la educación media, continúan trabajando o ingresan a estudios superiores; y lo más importante, si han dejado de ser una comunidad marginal.

El INEGI clasifica a la educación media superior con eficiencia terminal en profesional técnico y el bachillerato. El BDCP corresponde a la primera especificación. El documento de la MADEMS también revisa diferentes modalidades en la EMS, tanto el tecnológico como el bachillerato general o universitario; del primero estarían: el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y la vocacional (ésta con opción a continuar estudiando); mientras en el segundo: el Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México, el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria.

Los programas curriculares de la educación media superior en México son tan diversos como las condiciones sociales de los estudiantes y a esto podríamos agregar las políticas educativas sugeridas por los organismos internacionales: OCDE, BM o corporaciones empresariales.

Además de tomar en cuenta que existe una deserción aproximada de un 20.9 % en los profesionales técnicos y un 14.5% en el bachillerato universitario, de acuerdo con la información proporcionada por el *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos del ciclo escolar 2010-2011*. (p.27).

Las políticas educativas internacionales o globalizadas están ganando terreno y prácticamente tienen controlado todo el sistema educativo básico mexicano (primaria y secundaria) con el Programa Nacional de Educación y algunos bachilleratos incorporados a la Secretaría de Educación Pública. Los programas curriculares nacionales a estos niveles están homogeneizados: se trabaja por competencias y no por contenidos temáticos.

La OCDE marca las competencias clave que deben manejar los sujetos para el mundo contemporáneo.

- Interacción en grupos heterogéneos (capacidad para resolver conflictos, cooperar, relacionarse armónicamente).
- Actuación autónoma (capacidad para definir un proyecto de vida, autorregulación, disposición a demandar derechos e intereses propios, participación política)
- Uso interactivo de herramientas (capacidad para usar interactivamente lenguajes, símbolos y textos; conocimiento e información; tecnología. (Curso y documento: “La enseñanza basada en competencias” , 2010)

El documento anterior señala que debe existir un Marco Curricular Común en el bachillerato para alcanzar las competencias establecidas por la OCDE, no obstante, no son las mismas habilidades alcanzadas en el Colegio de Ciencias Humanidades a las alcanzadas en la Escuela Nacional Preparatoria o por un bachillerato incorporado al Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Por ejemplo, en el CCH los alumnos desarrollan habilidades de escritura en los talleres de redacción, mientras que los de la ENP revisan historia de la literatura, leen obras literarias de diferentes corrientes y reconocen las funciones gramaticales, desarrollan más habilidades memorísticas que prácticas. Los programas curriculares también inciden en las evaluaciones por competencias y desde luego en los resultados de las diferentes modalidades de la EMS.

De lo anterior se infieren dos posibilidades:

Logros

- Inclusión estadística de alumnos marginales al bachillerato.
- Inclusión de mujeres a la EMS.
- Reformas en los programas curriculares.
- Incremento de la matrícula en la EMS.
- Aplicación de exámenes estandarizados.
- Certificación de habilidades para la incorporación de sujetos al sistema laboral y productivo.

Retos

- Asegurar una educación secundaria en las mismas proporciones (media y media superior).
- Profesionalización de la labor docente.
- Inversión en la infraestructura escolar de zonas marginadas y no marginadas.
- Incremento en la inversión educativa de acuerdo al PIB: 8 %.
- Enseñanza de nuestra propia lengua como herramienta de trabajo para los dominios de lectura.
- Revisión de las habilidades adquiridas de acuerdo con los programas establecidos en las diferentes modalidades de los bachilleratos.
- Disminución en la deserción escolar de la EMS.
- Oportunidades de trabajo al término de la EMS que garanticen una calidad de vida.

Las cifras son indicadores que revelan un rezago educativo, un incremento en la deserción escolar de acuerdo a los periodos de aprendizaje establecidos por el Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, el porcentaje de deserción tiende a duplicarse desde el nivel medio hasta el nivel medio superior.

La cantidad de alumnos que debe atender un profesor en México se puede duplicar o triplicar con respecto a los países que ocupan el primer lugar en la OCDE, lo que implica un trabajo arduo y sobrehumano por parte del docente, un trabajo que no repercute en la eficacia del proceso educativo, el maestro, a pesar de considerarse un facilitador del aprendizaje, en ocasiones, no puede brindar una educación que revise los procesos de aprendizaje con un tiempo de calidad hacia el aprendiz, se concentra para cubrir los contenidos de los planes de estudio. Los egresados sólo representan un número maquillado para rendir cuentas ante los organismos internacionales que han determinado un currículo común y globalizado.

La sociedad del conocimiento reproduce con avidez información incontrolable a través de las TIC's y el uso de éstas es incorporado en la práctica docente, como un medio, que incide en el proceso educativo, en el propio educador y por ende en el aprendiz al procurar el desarrollo de habilidades de discriminación. La profesionalización del docente es impostergable ante las demandas de los organismos internacionales y de la globalización electrónica.

Los programas curriculares del bachillerato son diversos, aunque las políticas educativas internacionales, en concreto, las sugeridas por la OCDE (por el hecho de que México pertenece a este organismo), tienden a homogeneizar, globalizar y sugerir un trabajo por competencias que favorezca un incremento eficaz en el aprendizaje con miras proyectivas para integrarse al mercado laboral y productivo. Sin embargo, los resultados de México han sido un fracaso, de acuerdo con los resultados de la evaluación PISA; la inversión educativa del país (6.2%) a pesar de oscilar entre los rangos establecidos por la OCDE no trasciende hacia una educación de calidad en el país.

1.4 Positivismo vs. competencias

En los subcapítulos anteriores se habló de políticas educativas en un mundo globalizado; es pertinente detenerse y revisar cuál es el currículo que domina la educación media superior bajo la tutela de la propia UNAM, para ello se revisará los antecedentes que definieron o definen la dirección de la enseñanza superior en esta institución . El Dr. Alcántara y el Dr. Zorrilla afirmaron que el marco curricular de este nivel educativo a nivel nacional ha considerado el trabajo por competencias, excepto la propia UNAM: “sólo fue posible esbozar algunas tendencias que se refieren a la introducción del enfoque basado en competencias (...) el Gobierno federal, a través de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) está impulsando el establecimiento de dicho enfoque en toda la EMS (con excepción del bachillerato de la UNAM).” (2010, p.55).

En el siglo XVIII o Siglo de la Luces los enciclopedistas procuraron establecer el orden de las ideas humanas y los grandes pensadores como Rousseau, Voltaire o Montesquieu manifestaron su postura libertaria y democrática. De este modo nace un movimiento bélico social que pretendía un bienestar social; surge la Revolución francesa fundamentada en tres principios: libertad, igualdad, fraternidad.

Cualquier emancipación social, por un lado, conduce a un caos colectivo, y por otro, provoca que la élite intelectual revise la situación, la analice y procure establecer una propuesta que dé significado al orden social manifiesto. Augusto Comte, en el siglo XIX, haría lo propio: advierte que las ideas de los ilustrados condujeron al desorden social a través de la Revolución francesa y construye una nueva filosofía: El positivismo: “Según Comte, existe una ley universal del conocimiento y de la sociedad, la ley de los tres estadios, que plantea que todo conocimiento pasa por tres estadios: el teológico, ficticio, mitológico; el metafísico, especulativo-abstracto; el positivo, científico, ciencias positivas empíricas.” (Álvarez, 2011, p.1)

Aparentemente, Francia estaría en el mejor momento para entrar en el tercer estado: el científico. Las ciencias naturales, a mediados del siglo XIX, brindarían al mundo, nuevos postulados y ganarían el respeto universal. Diversos y destacados científicos europeos demostrarían con rigurosos métodos la validez de sus propuestas: Darwin, Pasteur, Ampere, Gay Lussac, entre otros. Sus contribuciones darían un giro a la perspectiva educativa, se miraría el conocimiento bajo la lupa de postulados hipotéticos y su respectiva comprobación, en el que predominaba la observación para precisar el estudio de los fenómenos naturales y el descubrimiento del objeto de estudio de las diferentes ciencias, incluidas las sociales.

Y precisamente el postulado de la selección natural de la teoría darwinista sería un referente para los planteamientos de Comte basados en el ideal de un orden social: "...los seres humanos no son iguales, cada uno tiene un determinado nivel social. Este nivel, no está dado, como se decía en el antiguo régimen, por Dios, sino por el trabajo." (Álvarez, 2011, p.1). La igualdad por la que tanto abogó la Revolución francesa quedó derogada con las propuestas positivistas, las diferencias sociales eran eminentes y necesarias para el nuevo orden social comtiano.

Iniciaba el siglo XIX y Francia estaría en su esplendor napoleónico; sin embargo la Universidad parisense viviría el caos producido por la recién Revolución francesa. García Robles hace un estudio minucioso sobre el estado de la institución en esa época.

Un autor universitario (...) se lamentaba amargamente, a fines del siglo pasado, de la decadencia de la instrucción superior en Francia, mostrando como causa primordial de su patente inferioridad en relación con la impartida en la Universidades alemanas, el que éstas, libres de toda injerencia del Estado, fueran completamente autónomas en su gobierno interno.(García Robles, 1943, p. 84)

Asimismo, García Robles afirma que la ley de 1896 ayudaría a establecer bases que distinguirían e edificarán a la universidad francesa:

- Autonomía universitaria.
- Subsidiada por legados o donaciones.
- Inversión en laboratorios y bibliotecas.
- Pensamiento positivista al servicio del progreso.

Dichas bases son el legado para cimentar a otras instituciones, desde luego en México inicia con la Escuela Nacional Preparatoria, un bachillerato que conduce a un proyecto universitario de vital importancia: la UNAM. También, Robles informa sobre la administración operativa de la institución renovada:

La flamante Institución centraliza y monopoliza toda la enseñanza nacional en sus distintos grados: primaria, secundaria y superior. La palabra 'Universidad' designa (...) el inmenso cuerpo docente organizado como una vasta 'Congregación laica'. Al frente de ella se encuentra el gran 'Maestre de la Universidad' asistido en sus funciones por un 'Consejo Universitario'...En cuanto a las 'Escuelas (enseñanza primaria), 'Colegios' y 'Liceos' (secundaria) y 'Facultades' y 'Escuelas Superiores' (superior) de toda la nación, se agrupan en un número determinado de 'Academias', que tienen a la cabeza un 'Rector', asistido por un 'Consejo Académico'...(García Robles, 1943, p. 81)

El orden jurídico y autónomo deslinda con asombrosa organización los roles de los participantes en la vida universitaria; desde luego, la propuesta administrativa es un vivo ejemplo a seguir por otras escuelas superiores.

Gabino Barreda viaja a París en 1847 con el propósito de continuar sus estudios de medicina. Comte será su maestro y Barreda quedará fascinado con los supuestos positivistas. A su regreso, impartirá clases en la Escuela Nacional de Medicina hasta que en México se estableció el Segundo Imperio (1863).

En 1867, se restaura la república presidida por Benito Juárez; Barreda pronuncia frente al "Benemérito" el discurso "Oración cívica", donde se revela el pensamiento positivista para una situación mexicana; y Juárez lo nombra director de la Escuela Nacional Preparatoria. El plan preparatoriano estará fundamentado en la filosofía comtiana.

En 1870, Gabino Barreda le escribe al gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacio:

Como usted podrá notar a primera vista, los estudios preparatorianos más importantes se han arreglado de manera que comience por el de matemáticas y se concluya por el de la lógica, interponiendo entre ambos el estudio de las ciencias naturales, poniendo en primer lugar la cosmografía y la física, luego la geografía y la química, y, por último la historia natural de los seres dotados de vida, es decir, la botánica y la zoología. (Monsiváis, Carlos, 1976, p. 176)

Las ciencias se definen de acuerdo con la propuesta positivista francesa; sin embargo, el siglo XIX es el siglo del Romanticismo y el Realismo. Varios de los docentes mexicanos tienen la habilidad de manejarse en diferentes ámbitos: político, jurídico, filosófico, científico, literario. De esa forma la literatura tendrá cabida en la postura positivista, siendo una asignatura humanista.

El lugar para la literatura dista ya de ser épico:

Como rama de educación, no es posible desconocer la utilidad de cultivar, aunque sea como iniciación, una de las bellas artes más propias para mejorar nuestro corazón. (Monsiváis, 1976, p. 176)

Actualmente el lema de la Escuela Nacional Preparatoria es: “Amor, Orden y Progreso”, fue tomado literalmente del lema positivista; aunque en un principio Barreda “lo transformaría en “Libertad, Orden y Progreso”: la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin. En la palabra “libertad” se expresaba la ideología de los liberales mexicanos.” (Álvarez Lloveras, 2011, p.3)

En 1881, Gabino Barreda muere y la comunidad preparatoriana le rinde un homenaje póstumo; Justo Sierra, eminente orador señala: “No llegará a apagarse la lámpara que hoy encendemos en tu tumba” (Antecedentes de la Escuela Nacional Preparatoria, 2011, p. 1)

Justo Sierra ya ve en la filosofía positivista y en los antecedentes de la Universidad de Francia la posibilidad de erigir la propia mexicana; siendo un joven diputado lanza una propuesta que no tendría eco, sino 30 años después, cuando

él ocupara el cargo de Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. A pesar del tiempo transcurrido revive en septiembre de 1910 el pensamiento positivista, en el discurso inaugural de la Universidad Nacional:

Nosotros abriremos cursos de Historia de la Filosofía, empezando por las doctrinas modernas y de los sistemas nuevos ó renovados, desde la aparición del positivismo hasta, nuestros días(...) dejaremos libre (...) el campo de la metafísica negativa ó afirmativa, al monismo por igual que al pluralismo, para que nos hagan pensar y sentir, mientras perseguimos la visión pura de las ideas eternas que aparecen y reaparecen sin cesar en la vida mental: un Dios distinto del Universo, un Dios inmanente en el Universo, un Universo sin Dios.” (Sierra, Justo, 2011, p. 22)

La ambigüedad discursiva de Sierra contempla por un lado la tolerancia de cultos; pero por el otro es una franca provocación y retoma las polémicas aseveraciones de aquellos liberales juaristas: la inexistencia de Dios. Tres universidades están presentes, por medio de delegados, en el discurso inaugural de la Universidad Nacional: Universidad de París, Universidad de Salamanca y Universidad de California.

Guadalupe Álvarez (2011) señala que el positivismo francés dejó de serlo en México para adaptarse a la situación social que imperaba en el país; aunque también se reconoce que México es un país de desigualdades y sólo la selección natural dejará que sobreviva el más fuerte.

Con base en las ideas del “darwinismo social” de Herbert Spencer, los científicos afirmaban que la sociedad mexicana era un campo donde a unos correspondía mandar y a otros obedecer. Los que mandaban habían sido distinguidos por el éxito económico y la cultura superior, tenían por misión buscar el beneficio de toda la sociedad que, integrada por una mayoría de gente de inferior capacidad, debería de acatar con respeto y agradecimiento la dirección de los “más aptos”. Esta aplicación del evolucionismo y de la elección natural llevó al grupo en el poder a conclusiones extremas, como las que afirmaban que los indígenas mexicanos se debatían en la pobreza, la ignorancia y las enfermedades y estaban en franco proceso de extinción debido a su inferioridad natural y a su falta de capacidad intelectual. (Álvarez Lloveras, 2011, p.3)

Esta apreciación es la base de un pensamiento fascista que fue difundido en la *Raza Cósmica* de Vasconcelos.

Para 1920, Vasconcelos siendo secretario de Educación Pública; retoma los principios positivistas y advierte en los realistas rusos la observación minuciosa de una situación que condujo a una revolución social y a un cambio educativo durante la nueva Rusia Socialista.

En Rusia y en Alemania había surgido figuras heterodoxas que iniciaban la nueva función del intelectual y el artista (...) ofreció la literatura rusa, con la cual Vasconcelos enterró la convención romántica del buen salvaje y la sustituyó por la fuerza de la barbarie, a través de (...) Dostoievski, Tolstoi y luego de Gorki y Lunatcharski (Blanco, 1976, p.88)

Finalmente, los literatos realistas rusos, españoles, ingleses, franceses se convirtieron en los científicos de la literatura; que mejor antecedente científico que mirar a través de las letras los momentos ignominiosos de una sociedad desgarrada por las desigualdades sociales y la advertencia de la degradación humana a través de seres marginados; desigualdades que conducirían a los acontecimientos mundiales de la Europa del siglo XX: Primera Guerra Mundial, Revolución Rusa, Segunda Guerra Mundial, Guerra Civil Española, Nazismo.

Vasconcelos diseña el proyecto nacional educativo que prácticamente impera hasta nuestros días en el país; “consistió en cinco acciones coordinadas: escuelas, bibliotecas, bellas artes, alfabetización y educación indígena.” (Blanco, 1976, p.91). Vasconcelos es quien establece el lema de la Universidad Nacional: “Por mi raza hablará el espíritu”.

A través de esta somera revisión sobre el origen de la Escuela Nacional Preparatoria y su indiscutible repercusión en la gestación de la Universidad Autónoma de México, es interesante destacar:

- La autonomía de las instituciones para el sano desenvolvimiento del pensamiento analítico, crítico, constructivo y capaz de generar cambios sociales.
- Los consejos académicos como un eje rector para sugerir las modificaciones pertinentes, tanto, en los programas de estudio, como, incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas científicas y sociales que le competen.
- La postura positivista, iniciadora de argumentos científicistas para dar validez a los objetos de estudio y a la adquisición de conocimientos por medio de métodos rigurosos que demandan evidencias, no absolutas, pero comprobables.

1.5 Desarticulación curricular entre la educación básica y la Escuela Nacional Preparatoria

La justificación de esta breve revisión conduce a tratar de entender el currículo actual de la Escuela Nacional Preparatoria, debido a que la práctica docente de la presente tesis se desprende de la Unidad 2: Literatura Colonial Mexicana del siglo XVI de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana, de manera específica, la revisión de los cronistas durante la conquista y transferir el aprendizaje adquirido a la escritura de una crónica en la actualidad. El currículo especifica los objetos de estudio concebido en ocho unidades:

Primera Unidad: Literatura prehispánica.

La prosa prehispánica maya. Rasgos importantes de la poesía lírica náhuatl. Relaciones entre las diversas manifestaciones del arte prehispánico.

Segunda Unidad: Literatura colonial mexicana del siglo XVI.

Distintos géneros literarios. Obras representativas. Rasgos históricos y socioculturales significativos.

Tercera Unidad: Literatura barroca en México.

La obra de escritores sobresalientes: Sor Juana Inés de la Cruz y Juan Ruiz de Alarcón. El estilo barroco como expresión mestiza y criolla de la cultura mexicana.

Cuarta Unidad: Neohumanismo, neoclasicismo e ilustración en la literatura mexicana.

La preocupación por la patria en los textos de los jesuitas. El texto argumentativo literario. Los textos poéticos. La novela de Fernández de Lizardi.

Quinta Unidad. El romanticismo y el realismo.

Géneros literarios en estas dos tendencias literarias. Los temas románticos y su expresión en la poesía, en la narrativa y en el teatro.

Las reuniones culturales. Novela, cuento y crónica realistas. Relación de la literatura con el contexto social.

Sexta Unidad: El modernismo.

Las renovaciones de esta tendencia literaria. Los elementos culturales y los recursos poéticos.

Trascendencia del modernismo. Relación de la literatura con la vida para entender la evolución del país.

Séptima Unidad: El vanguardismo.

Del posmodernismo a la vanguardia. Reconstrucción de la realidad y renovación literaria en los "ismos".

El regionalismo iberoamericano. La novela de la Revolución Mexicana. El ensayo.

El contexto histórico socioeconómico de la primera mitad del siglo XX.

Octava Unidad: La época actual en la literatura de Iberoamérica.

Nuevas técnicas narrativas para crear un arte propio y distintivo en la novelística iberoamericana.

Cuentos y novelas del "boom" a nuestros días. El teatro y el ensayo contemporáneos. El mundo actual como contexto de la literatura y sus problemas.

El programa sugiere la revisión cronológica de diferentes concepciones literarias mexicanas e iberoamericanas, los autores y las obras respectivas. Puntualiza que el eje relevante será la lectura de las obras con la finalidad de que el aprendiz desarrolle una habilidad crítica, valore la historicidad y riqueza literaria de los pueblos iberoamericanos.

Los contenidos disciplinares literarios en el bachillerato incorporado a la Escuela Nacional Preparatoria están determinados por un currículo establecido desde 1996. Lo que significa que el plan de estudios, a pesar de incorporar el enfoque comunicativo, en las disciplinas literarias y de argüir que los anteriores planes planteaban los enfoques memorísticos, continúa una práctica de conocimientos enciclopédicos. Prácticamente se revisan objetos de estudio, como un recurso positivista, es manifiesto el manejo de la información memorística, se revisa historia de la literatura: española, universal y mexicana e iberoamericana, características y contexto de las corrientes literarias, autores, obras (aunque no hayan sido leídas).

Los cuadernos de los alumnos, los libros de texto y por consiguiente las cátedras, en más de los casos, están repletos de biografías de autores que pertenecen a diferentes corrientes literarias; algunos de los autores han sido leídos; y de los restantes, tan sólo deben aprenderse lo que han escrito los especialistas sobre los autores para resolver los exámenes bimestrales. Los alumnos están más preocupados por los nombres de los autores y sus obras correspondientes que por el disfrute de la lectura.

Son rescatables los exámenes sobre las obras literarias, que el titular de la asignatura ha tenido a bien escoger, porque existe la posibilidad de procurar la reflexión sobre el contenido de la lectura y descubrir a través de las obras literarias las características de las corrientes respectivas.

La apreciación gramatical sigue siendo muy tradicional; los enunciados revisados están aislados de un contexto y se revisan la nomenclatura estructuralista en la oración activa: Sujeto, tipos de predicados, concordancia entre artículo, sustantivo y adjetivo; concordancia verbal, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial en la asignatura de Lengua Española de la ENP. Los libros de texto o el propio titular de la asignatura aíslan los enunciados, no se trabaja la ubicación de las funciones gramaticales en un contexto, pierde el sentido el uso de la lengua, el enfoque comunicativo no cumple con su función.

También es necesario revisar la desarticulación curricular que se da entre la educación media con respecto la educación media superior de la ENP.

En 1993, la Secretaría de Educación Pública propone modificaciones a los planes y programas para la enseñanza secundaria, el nuevo currículo entra en vigor para 1994, se caracteriza por un enfoque comunicativo y funcional de la lengua con el propósito de propiciar la eficacia y eficiencia en el lenguaje: “pareciera que lo realmente importante es que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa adecuada a su edad e intereses sociales y personales” (Martínez *et al*, 2004, p.125); establece las cuatro habilidades que toda lengua maneja: leer, escribir, escuchar y hablar; divide en cuatro ejes las actividades a desarrollar: Lengua escrita, Lengua hablada, Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua.

Sin embargo, cada eje aún maneja contenidos temáticos muy precisos y por separado en la práctica docente, lo que impide una integración para fomentar una competencia comunicativa en la que se fomente el potencial del aprendiz como un usuario de la lengua: los programas y planes “han llevado a la formalización de la enseñanza de la lengua, a su consiguiente fragmentación y a la pérdida del su sentido comunicativo.” (Martínez *et al*, 2004, p.136).

En el 2006, entra en vigor la Reforma Integral para la Educación Secundaria (RIES) y causa un impacto contundente en la práctica docente del magisterio; se continúa con un enfoque comunicativo, sin embargo las actividades se orientan hacia el desarrollo de competencias y el trabajo por proyectos. El trabajo por proyectos fomenta situaciones comunicativas en tres ámbitos: literario, de estudio y de participación ciudadana.

Prácticamente, el docente de la enseñanza secundaria recibe de forma abrupta la nueva modificación del currículo cuyo contenido propone tres proyectos por bimestre aproximadamente y en el último bimestre, dos; lo que significa que se establecen catorce proyectos al año por grado; cada proyecto debe concretar en un producto. El tiempo para lograr productos de calidad por cada proyecto es insuficiente, sin olvidar al número de aprendices que se debe atender y organizar en grupos para el trabajo colaborativo.

El trabajo por proyectos implica una enseñanza situada, requiere de una planificación rigurosa, de una integración para el trabajo colaborativo, de una habilitación para el desarrollo de competencias, de una evidencia a través de un producto terminado y de una valoración de conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, demanda la integración de una serie de procesos que, ante todo, la mayoría de los docentes no comprendía o necesitaba de una asesoría profesional. Se pasa de revisar contenidos temáticos aislados a trabajar situaciones comunicativas que requieren de un orden preciso para el logro de los aprendizajes. En el siguiente capítulo se analizará con mayor puntualidad el trabajo por proyectos.

En 2011, el currículo para la enseñanza media presenta una nueva modificación a través de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), se mantiene el enfoque comunicativo, se continúa trabajando por proyectos, se modifica el ámbito de participación ciudadana por el ámbito social, se establecen periodos de aprendizaje: tercer grado de preescolar, primer periodo, de primero a tercer año de

primaria, segundo periodo; de cuarto a sexto de primaria, tercer período; de primero a tercero de secundaria, cuarto periodo. Diseñan una cartilla única de evaluación para todos los periodos.

Se establecen doce principios pedagógicos para la enseñanza, se determinan los estándares de desempeño como descriptores de logro y el currículo presenta cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia (ya señalado en el subcapítulo “Objetivo de la Educación Media Superior”, p. 47).

En 2012, entra el nuevo sexenio con el mandato de Peña Nieto, la Secretaría de Educación Pública elimina las cartillas únicas y desaparecen los periodos de evaluación. Las políticas educativas mantienen en vilo a la enseñanza básica. De lo más destacado y rescatable, independientemente de las precisiones o los cambios tan incomprensibles dentro de esta reforma, es la continuación del trabajo por proyectos en el área de Español y el enfoque comunicativo.

Mientras, la propuesta de la UNAM a través del CAB ha sugerido una serie de modificaciones posibles para integrar o incluir en los planes de estudios de 1996, tanto en la ENP, como en el CCH; en realidad, acontecen dos posibilidades: el docente lo considera o lo hace a un lado. Por ejemplo, en el Instituto Miguel Ángel, desde hace tres años, se retoman los *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior* por recomendación de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE). Sin embargo, los profesores procuran terminar el programa de acuerdo con los contenidos temáticos y enciclopédicos en las asignaturas literarias.

Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior retoma el enfoque comunicativo y considera las cuatro habilidades a desarrollar: hablar, escribir, escuchar y leer. Pretende: “contar con mayores recursos para la

formación y el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes de este siglo.” (2008, p. 269). Señala la importancia del desarrollo en las competencias comunicativas, literarias y en la producción de textos: “En los últimos años, los especialistas han incorporado el desarrollo de la competencia literaria en el marco de la competencia comunicativa sobre la base de que los procesos de comprensión, interpretación y producción de textos literarios deben ser considerados una pieza más del desarrollo de habilidades lingüísticas, discursivas y sociales de los miembros de una colectividad.” (2008, p.291).

No obstante, por ejemplo, mientras los alumnos de educación media revisan oraciones coordinadas y subordinadas en un informe de Ciencias; en la educación media, los libros de texto y el profesor aíslan los enunciados y sólo los clasifican; asimismo, los alumnos deben aprender una serie de autores y obras que en ocasiones ni siquiera han leído. El enfoque comunicativo, no se ejercerá con plenitud, mientras no exista un cambio de fondo en el programa de la ENP.

Posiblemente, esto se dé por la falta de profesionalización a cualquier nivel, por estar en un estado de “confort” y porque en México no se promueve, ni se invierte en la investigación (sólo un 0.4% del PIB se dedica a ese rubro); ni siquiera un docente de escuela particular puede imaginarse como investigador-docente, sólo es visto como el facilitador que recibe los currículos institucionales diseñados.

En el 2012, se aprueban los *Aprendizajes Esenciales para el Bachillerato* que también indican el desarrollo de habilidades y destrezas bajo la perspectiva del enfoque comunicativo. Se inclina hacia la construcción del conocimiento a partir del reconocimiento de los diferentes tipos de texto y la producción de los mismos.

En apariencia, tanto el currículo de Español de la educación media y las asignaturas literarias de la ENP de la UNAM trabajan bajo la perspectiva del enfoque comunicativo, sin embargo, se puede retomar la apreciación de los doctores Alcántara y Zorrilla (2010) cuando de una manera precisa indican que el

enfoque de la Reforma Integral para la Educación Media Superior es por competencias. A esto habría que agregar los principios educativos y globalizados que establecen, de manera clara, los estándares de desempeño bajo un enfoque por competencias a través de los diferentes informes ya comentados: *La educación encierra un tesoro*, *Proyecto Tuning*, *Selección de Competencias “DeSeCo” (Definition and Selection Competencies)*.

Si no se profesionaliza al cuerpo docente; pasará como lo que sucedió a nivel medio; no se asimilarán las bondades de los programas procesuales: interacciones que dan sentido a las competencias comunicativas, lingüísticas y estratégicas. Desde luego, haberlo difundido es el primer paso para los cambios, habrán de darse; junto con esta maestría que ubica al profesor-estudiante en el plano práctico-teórico.

En resumen:

- El positivismo francés determina la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y finca las bases para los estudios superiores.
- La Universidad francesa brinda una organización administrativa que retoman otras instituciones universitarias.
- El positivismo está basado en las ciencias puras, en México se clasifican las ciencias de acuerdo con la clasificación comtiana.
- El positivismo mexicano incorpora asignaturas humanísticas con base en el movimiento realista ruso.
- Vasconcelos instaura un plan nacional educativo.
- El programa curricular de las asignaturas literarias en la ENP es enciclopédico.
- El programa de la educación media y media superior del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos bajo los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), aunque tiene un enfoque comunicativo, fomenta el desarrollo de competencias de acuerdo con los estándares internacionales.

- La educación media incorporada a los programas estipulados por la SEP trabaja situaciones procesales a través de proyectos con productos terminales.
- Existe un desfase entre la educación básica y la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.
- El cambio en el programa curricular de la ENP queda pendiente.

1.6 Crónica: fruto del campo literario

Una vez comentado el currículo de la Escuela Nacional Preparatoria, es necesario justificar el porqué la crónica se ubica en el área literaria y no en la histórica. El presente trabajo se enfoca en la Segunda Unidad. Literatura colonial del siglo XVI.

Esta reflexión procura identificar el contenido temático de algunas crónicas novohispanas sugeridas en la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana, por medio de una aproximación a la teoría literaria que argumente el goce de la lectura de los textos cronológicos con un respectivo análisis del discurso. La revisión del presente capítulo también pretende que el alumno identifique los elementos literarios para transferirlos a un discurso renovado en la escritura de su propia crónica; ejercicio que implica el desarrollo de competencias lectoras y escritas.

Desde el inicio de los tiempos y cuando el hombre empieza a dominar el habla, surge una necesidad de interpretar la realidad que la humanidad descubría y se le presentaba con asombro; surgen los nombres de los objetos, situaciones de convivencia, explicaciones para comprender el entorno, revelaciones sobre la vida y la circunstancia en que la que se suscribe; nacen los discursos con fines de entendimiento, de explicación sobre los orígenes, de sobrevivencia, de encuentros humanos o de comunicación.

Uno de los discursos que trata de explicar la percepción de los individuos es el mito de la “Caverna” de Platón. El filósofo griego observa con detenimiento y hace una propuesta sobre la apreciación de los hombres ante situaciones diversas confrontados en apariencia en un mismo espacio: cada hombre dentro de la caverna imagina y recibe impresiones limitadas; pero al salir uno de ellos su visión intelectual o *noesis* cambia; la realidad perceptiva se transforma y entra a una relación *noemática*, es decir, surge la inteligencia consciente y con mayor “objetividad” sobre las nuevas visiones.

Pero, el propio mito produce cuestionamientos con sus respectivas alegorías, ¿los hombres de la caverna al describir las sombras entran en una objetividad de acuerdo con su atmósfera?, ¿el hombre que sale, percibe subjetivamente porque no se presenta la posibilidad para que los demás salieran, con la finalidad de que cada uno describiera su propia visualización?, ¿sombra y luz proyectan imaginación, creencia, pensamiento, inteligencia o conocimiento? No se pretende dar las respuestas a tan específicas propuestas; sólo se intenta considerar que los ángulos visuales y del intelecto modifican las percepciones y los discursos retóricos pretenden mostrar argumentaciones sólidas con repercusiones dialécticas entre los actores (emisores y oyentes) de las situaciones.

El psicólogo Sergio Tobón asegura sobre la adquisición de lo cognitivo:

...ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error. Esta reflexión se encuentra en Platón, quien muestra en su obra *La República* cómo el ser humano puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. En la descripción de la metáfora de la *Alegoría de la Caverna*, este autor propone que para llegar al verdadero conocimiento se requiere de una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trascendiendo lo aparente y superando los errores de la percepción. Esto es posible debido a que toda persona posee en su alma la capacidad de aprender. (2006, p.23)

La percepción primera puede conducir a interpretaciones erróneas, pero también, ha llevado a los hombres a la paráfrasis de historias fascinantes, persuasivas y amenas. Varias civilizaciones trataron de explicar el génesis de la vida o los fenómenos naturales, que ante las sombras de la caverna o las luces limitadas de su conocimiento, desarrollaron una serie de narraciones mitológicas orales que cautivarían a los receptores a través de los discursos retóricos. Vendría el descubrimiento de la escritura y la perennidad de los relatos en tiempos anacrónicos; el diálogo “Ión” de Platón afirma que el mismo Ión se considera el mejor rapsoda de la épica homérica.

Las interpretaciones de Ión conmueven a cualquiera, es el campeón de los juegos griegos entre los cantores de la poesía heroica. Fuentes señala que la oralidad “corre entre dos riberas: una es la memoria, la otra es la imaginación. El que recuerda imagina. El que imagina, recuerda. El puente entre las dos riberas se llama lengua oral o escrita.” (2011, p. 9)

Ión dramatiza los relatos homéricos y la acción se sitúa frente a dos fenómenos que presentan los discursos: la *diégesis* y la *mímesis*. La primera referida a la creación del relato; si bien Homero, como muchos de sus contemporáneos, conoce las narraciones, decide contar bajo su perspectiva los acontecimientos heroicos del último año de la Guerra de Troya (la historia destaca la heroicidad de Aquiles) en un discurso escrito; asimismo en la otra ficción, hace hincapié sobre la prudencia de Odiseo frente a las calamidades o los encuentros placenteros con seres mitológicos por el mar Egeo en *La Odisea*. La segunda indica la representación de Ión al sentir y dar sentido a las intervenciones de los personajes; Ión se mimetizará y vivirá en ellos, pasará por diversos estados de ánimo para transmitir las impresiones sugeridas y estremecer a su auditorio.

Sin embargo, Homero también entra en el estado mimético al apoderarse de las proezas de los héroes, al imaginar sus tonos o conjeturar sobre las adjetivaciones que los distinguen, en un inicio, los escuchas y, después, los lectores se

sobrecogerán. La *mímesis* y la *diégesis* corren a niveles paralelos en apariencia y bajo esta lupa, en niveles perpendiculares; se tocan, al llegar a ese punto se difuminan las apreciaciones de los relatores; Genette (1988, p. 200) indica que la representación literaria era la *mímesis* de los antiguos: “Platón oponía *mímesis* a *diégesis* como una imitación perfecta a una imitación imperfecta, es la cosa misma y finalmente la única imitación es la imperfecta. *Mímesis* es *diégesis*.”

Las narraciones épicas dan sentido a la obra literaria que parte de hazañas heroicas e históricas, los escritores mimetizan las situaciones, se apropian o, en ocasiones hasta participaron en ellas. La obra se convierte, en primera instancia, en apreciación literaria, tendrá valor como tal cuando la *diégesis* recurre a los elementos retóricos que la definen: “El sentido de una metáfora consiste en oponerse a (...) otra imagen o en ser más intensa ésta en uno o varios grados.” (Todorov, 1988, p. 159). Con posterioridad los historiadores definen el sentido de la historia bajo la interpretación (*mímesis*) de hechos consumados, estos limitan sus discursos, ya de por sí representados por los relatores épicos, a una *diégesis* nuevamente simulada que proyecta actos idealizados o utópicos, esto pone en duda el discurso del historiador.

Todorov (1993) analiza la supuesta objetividad de las conjeturas históricas narradas por los cronistas y se cuestiona por qué América no se llama Columbia. Parte de los juicios de valor que los investigadores eligen para determinar los hechos verídicos y considera que el positivismo centrará el objeto de estudio para las diversas ciencias humanas y sociales; menciona que los naturalistas procuran un método de observación, de razonamiento hipotético y de comprobación. Sin embargo, asegura que los hombres infringen lo establecido cuando adquieren conocimientos y su actuación ética incide en las morales de la historia, entendidas como la selección de los hechos para dirigir al lector hacia la postura del autor, hacia un discurso persuasivo.

Para ello, Todorov centra su propuesta en el análisis del discurso; revisa minuciosamente las crónicas de Cristóbal Colón y de Américo Vesputio; compara las argumentaciones, las interpretaciones o la *mímesis* asimilada por los dos aventureros a través de sus crónicas. Al revisar, infiere qué tanto Cristóbal Colón como Américo Vesputio advirtieron las nuevas tierras descubiertas, ¿qué motivó a los autores del tratado geográfico *Cosmographieae Introductio* a inclinarse por honrar a Américo?

La tesis versa sobre el contenido de los textos cronológicos; Todorov afirma: “Colón escribe documentos; Américo, literatura.”(1993, p.134). Y en el análisis del discurso descubrirá la amenidad de la construcción literaria de Américo, quien mantendrá al lector atento frente a historias inverosímiles que se vuelven verosímiles gracias a las nuevas relaciones *noemáticas* de luz (inteligencia consciente) que se dan entre el sujeto y los objetos descubiertos. Las visiones apreciadas por el navegante son transportadas a una *diégesis* ficticia, subjetiva y mimética, elementos que convergen en situaciones placenteras para el lector tan similares como las que producen la de aquellos soldados aqueos que enfrentaron a seres de extraordinarias fuerzas físicas o con poderes inexplicables.

El semiólogo sugerirá dos dimensiones en las apreciaciones en un contexto renacentista: “El conocimiento de los otros” y “Entre nosotros”; estas afirmaciones producen una significación contundente del famoso encuentro entre dos mundos.

Cada uno de los navegantes monta una puesta en escena y las ficciones fluyen desde una perspectiva aparentemente observable y creíble; no obstante, el descubrimiento produce errores históricos apreciados desde un Colón, como afirma Todorov (2003, p. 24), hermeneuta, quien en su diario afirma que conocieron a las sirenas (manatíes) o a seres con un solo ojo.

El mundo renacentista valora, retoma el mundo griego, procura dar respuestas razonables; sin embargo, la mejor simulación se produce cuando se narra

imitando. Américo supera a Colón en la habilidad retórica; el cartógrafo florentino se atreve a explicar con detalle las costumbres sexuales de los nativos descubiertos y los experimentos eróticos que realizaron con los otros; pero, en el ensayo son sorprendidos cuando mandan a un hombre apuesto con una horda de mujeres, éstas lo observan con signos de ternura, una de las jóvenes lo golpea contundentemente, lo descuartizan y disfrutan de la carne humana. (Todorov, 1991, p. 140).

El propio Todorov se pregunta: “¿esta justicia estética se apoya en una justicia histórica?” (1991, p.139). Colón y Américo compiten en el contenido del discurso, generan imágenes sugerentes y los escritos conllevan un efecto persuasivo. Los conquistadores del nuevo mundo no están exentos del contexto renacentista, también escriben sus propios argumentos y reproducen con asombro el mundo develado.

Alfonso Reyes identifica que el relator aprecia objetos reales y objetos ideales en el discurso literario; la descripción de estos elementos versa en una *mímesis* “vulgar, filosófica y técnica” (1997, p.271). El esbozo de las imágenes depende de un ajuste psicológico- estético; las figuras literarias generadas por los cronistas, los recursos artísticos, las atmósferas creadas o la amenidad de las narraciones son como el canto seductor de las sirenas; el lector se embelesa, guarda en la memoria, imagina, mimetiza los sucesos que van de ficticios a situaciones concretas y viceversa; quizá pierda la razón o el rumbo de la objetividad.

Los conquistadores y los indígenas salen de sus propias sombras, iluminados por los nuevos objetos que hablan ante sus ojos, deciden ser narradores omniscientes y testigos, o como López de Gómora (peninsular), que monta una obra de teatro con los adornos de un escribano culto sobre la conquista sin dar testimonio de ello, sólo tiene un informador (Hernán Cortés) que lo ha fascinado y decide que sea el héroe, como un protagonista de su discurso; las intenciones varían en cada uno de los cronistas de acuerdo con los objetivos perseguidos y a

los estilos que los caracterizan. Los conquistadores y los conquistados legaron textos ancillares para los nuevos textos que se habrían de producir en un futuro: los históricos y los científicos.

Uno de los cronistas, que mayor fascinación produce a críticos literarios, a lingüistas y a historiadores, es Bernal Díaz del Castillo por el estilo tan singular de sus narraciones; varios son los autores que coinciden en el encanto que provoca al leerlo, como Américo, Díaz del Castillo hurga, induce y estimula al lector en un lenguaje sencillo y escrito bajo un concepto de alma griega.

“Los descuidos y vulgaridades de Bernal Díaz del Castillo hacen sonreír sin irritar, procurándonos una manera de placer no reglamentado.” (1997, p. 272), señala Alfonso Reyes, quien interpreta la *mímesis* escrita utilizada por este soldado acompañante de Cortés; destaca el habla popular del texto bernaldiano y la delicia de su lectura.

Para Alejo Carpentier no pasa desapercibida la crónica de este arrojado aventurero:

...el único libro de caballería real y fidedigno que se haya escrito- libro de caballeriza donde los hacedores de maleficios fueron *teules* visibles y palpables, auténticos los animales desconocidos, contempladas las ciudades ignotas, vistos los dragones en sus ríos y las montañas insólitas en sus nieves y humos. (...) Había descubierto un mundo de monarcas coronados de plumas verdes, de vegetaciones que se remontaban a los orígenes de la tierra, de manjares jamás probados, de acontecimientos que ocupan al hombre suelen cobrar un estilo propio en cuanto a la trayectoria de un mismo acontecer. (1976, p. 5)

El escritor cubano hace una serie de acotaciones sobre la contemplación de las observaciones y lo que él llama el cántico de las texturas de unos cuantos: “Lo *real maravilloso* se encuentra a cada paso en las vidas de hombres que inscribieron fechas en la historia del continente y dejaron apellidos aún llevados” (1976, p.5). El texto parte con una serie de crónicas que él mismo Carpentier comunica, gracias

a sus viajes realizados a China, al Islam, a Europa; encuentra la conexión con lo visto y lo vivido en Latinoamérica. Transcribir, después de escudriñar o maravillarse, es develar mundos modificados por la copia que cada escritor hace desde sus propias percepciones y creencias; el cubano afirma de forma contundente: “lo maravilloso comienza a serlo de manera inequívoca cuando surge de una inesperada alteración de la realidad” (1976, p.5); el toque de seducción lo acompaña.

Carlos Fuentes decide ir más allá y asevera que el primer novelista de Latinoamérica es Bernal Díaz del Castillo, pues será quien remonte a una memoria épica para trasladar a una “imaginación novelística” (2011, p.42), parte de una tesis en la que el soldado peninsular cuenta lo vivido, después de cuarenta y siete años de los hechos de la conquista.

La memoria bernaldiana se vuelca sobre un pasado y el relato despliega, sólo que la épica griega parte de un discurso que varios conocen, mientras la épica de Díaz del Castillo es generada desde la remembranza de quienes participaron en el deseo de las hazañas de la conquista, no acepta que el que se lleve la gloria sea Cortés, sino que Bernal procura el equilibrio *diegético* junto con los que había de honrar: sus compañeros de batallas insospechadas y de deslumbramientos inimaginables; ficción y realidad permanecerán en la introspección del cronista presencial.

Bernal escribe con admiración, con auténtico amor, sobre la nobleza y la belleza de muchos de los aspectos del mundo indígena. Su descripción del gran mercado de Tlatelolco, del palacio del emperador, del encuentro de Cortés y Moctezuma, está entre los pasajes más emotivos de la literatura. (Fuentes, 2011, p.31)

El propio Bernal señala en sus escritos que López de Gómara falsea información, el cronista peninsular entra en las ficciones de una apreciación escuchada y escrita por su personaje principal: Cortés. A su vez, las evocaciones de Bernal lo

sitúan en su propio descubrimiento, en la revelación de amar las tierras conquistadas y de verse en relación con ellas, con los otros y entre nosotros para crear, retratar, inventar, mimetizar, difundir. *La Ilíada*, *La Odisea*, las crónicas españolas y las indígenas componen discursos épicos con los recursos retóricos que atrapan la fascinación de los ávidos seguidores.

No es exageración afirmar que hay en estas relaciones del hombre náhuatl pasajes de un dramatismo comparable al de las grandes epopeyas clásicas. Porque, si al cantar en la *Ilíada* la ruina de Troya nos dejó Homero el recuerdo de escenas del más vivo realismo trágico, los escritores indígenas, antiguos poseedores de la tinta negra y roja de sus códices, supieron también evocar los más dramáticos momentos de la Conquista. (León Portilla, 2007, p. XXVII)

¿Qué recursos retóricos, figuras literarias, medios estilísticos han usado estos narradores apasionados de sus vivencias; sean testimoniales, “de oídas”, retratadas en los códices o tergiversadas para producir o transmitir la emotividad de lo mimetizado? Carlos Fuentes (2011, p.35) señala que son cinco rasgos novelísticos:

1. Amor por la caracterización
2. Amor por el detalle
3. Amor por la murmuración
4. Retratos sociales
5. La teatralidad y la intriga

¿Quién podrá olvidar a un Cortés decidido, audaz, visionario en sus *Cartas de relación*?, ¿Quién omitirá los frutos, los productos descubiertos, la organización social, del mercado de Tlatelolco en *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*?, ¿Quién no imaginará los barcos españoles como “cerros que se mueven de un lado a otro”, o los caballos como “venados” que soportan en su lomo a los recién llegados? ¿Quién dejará de apreciar las 1846 imágenes hechas por los informantes indígenas, recopiladas por Fray Bernardino de Sahagún en el

Códice Florentino? Este nombre hace honor a la Florencia renacentista del conocimiento, de las sombras y las luces de la caverna; Sahagún es el humanista del Renacimiento por excelencia. Las etopeyas hablan, las prosopopeyas se apoderan de los objetos y los rasgos novelísticos inducen a los escritores para mover la memoria, las imágenes y las palabras.

Alfonso Reyes, en un intento de explicar y delimitar los textos literarios de los históricos y de los científicos, aborda el origen de la literatura ancilar como aquella que favorece a un legado histórico o científico. Primero se vive la historia como una trama vivencial o referida; después se inventa, se crea, se descubre, se evoca, se jerarquiza o desordena, se esculpe, se altera, los vocablos fluyen y el lenguaje oral o escrito lega a la humanidad.

Reyes señala que al advertir el discurso es necesario conocer si pertenece al *préstamo* o al *empréstito*. El *préstamo* parte de lo literario a lo no literario; *empréstito* de lo no literario a lo literario. Por todo lo expuesto, las crónicas de la conquista son peroratas con intenciones y objetivos de acuerdo con la circunstancia vivida. El estilo de cada cronista procura una función apelativa: Hernán Cortés justifica sus decisiones ante el rey Carlos V y narra las grandezas de las tierras descubiertas; no cabe la menor duda que la conquista favorece al reino de España en tierras y en oro; el precioso metal obsesiona a Cortés; convence a través de sus epístolas. Bernal argumenta y persuade sobre la falacia escrita por López de Gómora; Sahagún se compenetra en la vida indígena para modificar sus creencias y, para justificar la evangelización, es necesario conocer a profundidad la cultura conquistada.

Todos los participantes y hacedores de las crónicas revelan un inconsciente colectivo, acuden a los préstamos de la literatura; la poética valida “la historia con cierto aderezo retórico” (Reyes, 1997, p.40), persuade, usa los recursos estilísticos para generar otra prosa con otros asuntos sociales. Parte de una tríada teórica: el deslinde del texto literario, del texto histórico y del texto científico.

Es evidente, por lo expuesto, que la crónica es un texto literario ancilar, las peroratas de cada escritor se ensanchan para deleite del lector, se encuentra la belleza de los recursos literarios utilizados para enaltecer la trama entrelazada, independiente del propósito inicial, el especialista de la historia deslinda, compara, selecciona los sucesos de las narraciones para establecer los hechos consumados que servirán a la propia disciplina, mientras que el especialista de la ciencia produce un conocimiento comprobable con datos cuantificables, son interpretados para la cualificación de lo que se está por confirmar.

Si partimos de la poética y las posibles alteraciones por los textos mimetizados que surgen, entonces los semantemas que producen harán variar los resultados en la historia y en la ciencia. Lo real maravilloso está latente en cada letra, vocablo, enunciado, tejido diegético que conforma el discurso literario y éste dependerá de la *mímesis* gestada por el escritor en una caverna histórica movible por los deslumbramientos de las imágenes que provocan los objetos descubiertos.

“La epopeya castellana queda involuntariamente como complemento de la crónica” (Reyes, 1997, p. 123). Las relaciones, epístolas o memoriales narran detalles literarios que la historia elimina, se queda con los hechos consumados y usa los datos cuantificables en su propia ciencia. Invariablemente las narraciones se vuelven ancilares para suministrar el noema (el objeto de pensar) a las demás especialidades que cierran su objetivo en el estudio; la *diégesis* cumple su función referencial. La literatura es el principio o la génesis de lo que está por venir: el pensamiento *noético* (inteligible) aclara y se vuelve accesible a la comprensión de los demás por medio de la revelación.

CAPÍTULO II
VYGOTSKY
Y
EL DESARROLLO DE
LOS PROCESOS DE
APRENDIZAJE

2. Vygotsky y el desarrollo de los procesos de aprendizaje

“Mi lenguaje es social” (1995)

Vygotsky

La reflexión sobre el abigarramiento memorístico de los contenidos en el currículo de la Escuela Nacional Preparatoria y, con mayor puntualidad, en los programas y planes de las asignaturas literarias motivó la búsqueda de un modelo pedagógico que movilizara los saberes, las habilidades, las actitudes, tanto del enseñante, como del aprendiz. De tal forma que la propuesta de Vygotsky relaciona el lenguaje, como una actividad histórica-cultural que incide en las acciones del sujeto y éste, a su vez, funge como un transformador del entorno.

El lenguaje humano conlleva una serie de conocimientos develados, producidos, incorporados, analizados y ante una búsqueda apropiada, se advierte que Vygotsky da la pauta para el acercamiento y aplicación de un modelo pedagógico que interactúe entre los diferentes participantes de la enseñanza y las diversas interpretaciones de los entornos socio- culturales que se producen.

Vygotsky trabaja con niños a los que observa con detenimiento, plantea problemas que deben resolver los aprendices, puntualiza las situaciones y se percata de que a pesar de algunos de ellos tienen la misma edad biológica, sus niveles de maduración o desarrollo mental varían:

Supongamos que estoy investigando a dos niños que entran en la escuela, ambos tienen cronológicamente diez años y ocho en términos de su desarrollo mental. ¿Puedo decir que tienen la misma edad mental? Por

supuesto que sí, Pero ¿qué significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver independientemente tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Si me detuviera en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y del aprendizaje escolar será el mismo para ambos niños, porque depende de su intelecto (...) Ambos niños parecen ser capaces de manejar un problema cuyo nivel se sitúa en los ocho años, pero no más allá del dicho límite (...) Bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo únicamente llega a los nueve años. (Vygotsky, 2009, p. 133)

Si se consideran los entornos socio-históricos, si se revisan los procesos para llegar a los logros de los estudiantes (que implica un nivel de desarrollo mental), las variables podrían conducir a diversas posibilidades en el producto terminado; en esta práctica docente se pretende una pedagogía activa vygostkiana que muestre la transferencia del conocimiento aprendido sobre los cronistas de la conquista española hacia acciones específicas de los estudiantes, como es la escritura de su propia crónica.

La propuesta se basa en el propio programa de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Segunda Unidad, en concreto, la lectura de crónicas del siglo XVI, como un proceso para adquirir nuevos conocimientos que implican, un escrutinio previo de enlace con datos y acontecimientos revisados en la asignatura Historia de México, ubicación y lectura de los textos cronológicos en el área literaria, análisis de los rasgos característicos de las crónicas de la conquista española y concienciación de una ciudad que desapareció, por consiguiente, las acciones de los participantes en el momento histórico vivido en el siglo XVI cambiaron el paisaje prehispánico de manera contundente.

Esta transferencia de la lectura de los cronistas a un texto escrito promueve una enseñanza situada, como un caso vivencial o una perspectiva experiencial: “el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los

ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida”. (Díaz Barriga, 2006, p. 9)

El estudiante ubica y experimenta diversos entornos socio-culturales: guía y motivación por parte del docente, lectura de crónicas históricas y literarias, lugares mencionados en las crónicas de la conquista con la tutela del docente, visita a los sitios de acuerdo al lugar asignado, interpreta o mimetiza el panorama que percibe: observación del cambio evidente en el paisaje del centro histórico, rasgos característicos de la crónica, narración de sucesos y descripción del entorno de acuerdo con su propio momento histórico que le tocó vivir.

La escritura del texto promueve la colaboración porque el producto terminal es trabajado en díadas, es decir, se promueve la co-escritura de una crónica con el propósito de escuchar al compañero y procurar la revisión mutua del escrito, de tal forma, que entre ellos revisen, corrijan la coherencia, cohesión del texto cuando lo necesite y la escritura final intente ser más clara para el lector a través de la adecuación necesaria o de la mediación del enseñante: “...Vygotsky destacaba que lo que en principio puede parecer una actividad individual de resolución de problemas se puede ver como una actividad en colaboración, ya que la ‘voz’ del ‘otro’ puede actuar como una guía de las acciones individuales.” (Daniels, 2013, p.105).

Dos obras del investigador ruso son fundamentales: *Pensamiento y lenguaje* (1995) y *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (2009). Y es en la primera donde tiene acercamientos sobre el desarrollo del lenguaje en los niños, hace una comparación deliberada con sus propuestas y las de Jean Piaget: “...en la infancia la mayoría de los investigadores han utilizado los de la vida diaria formados sólo por el niño sin mediar la instrucción mediática.” (1995, p. 120); esa instrucción mediática es recibida en la propia escuela.

Vigotsky indica que el pensamiento se ve afectado por variaciones externas que finalmente son los marcos socio-históricos que determinan conductas o pensamientos; a su vez, el desarrollo del pensamiento puede cambiar o transformar los contextos sociales. De tal forma que la instrucción, asegura, es un medio primordial para la elaboración de percepciones frente a situaciones vividas.

El individuo se adecua y al internalizar los contextos pueden tomar consciencia de las circunstancias, el medio que le permite llegar a los estados de reflexión es el lenguaje. Vygotsky retoma algunos escritos de Tolstoi, los revisa, reflexiona y señala que la psicología del desarrollo del pensamiento está en sus obras. Un alto en el camino es riguroso, porque Tolstoi pertenece a los realistas literarios, y un ápice en la descripción no se le irá de las manos; por tanto, los personajes revelan comportamientos psicológicos sustentados en el contexto de la situación del lenguaje social: “Se pueden encontrar muy buenos ejemplos de la condensación del lenguaje externo y de su reducción a predicados en las novelas de Tolstoi, quién estudió con frecuencia la psicología de la comunicación...” (1995, p. 182).

En la segunda obra puntualiza más sobre el lenguaje como un medio dialéctico que discurre entre el pensamiento y un sistema social establecido. El lenguaje se internaliza y el medio externo intervendrá en el proceso.

Acepta que el crecimiento del niño atiende a una estructura biológica; pero sus capacidades están determinadas por operaciones externas que proveen pensamientos superiores en el aprendizaje; de tal forma que transforma el pensamiento verbal, la memoria lógica, la formación de conceptos, la voluntad. La internalización del lenguaje social es un proceso humano que genera capacidades y posibilidades de cambio o transformación en el sujeto; al mismo tiempo, es el individuo quien aporta nuevas perspectivas a las relaciones con el medio en el que se sitúa, gracias a sus habilidades.

“Tres ideas se encuentran en el corazón de la teoría de Vygotsky” (Santrock cita a Tappan, 2000, p. 66.):

1) Destrezas cognitivas de los niños pueden entenderse sólo cuando se analizan e interpretan a la luz del desarrollo; 2) las destrezas cognitivas son mediadas por palabras, lenguaje y formas de discurso, que sirven como herramientas psicológicas para facilitar y transformar la actividad mental, y 3) las destrezas cognitivas tienen sus orígenes en las relaciones sociales y están inmersas en un ambiente sociocultural.

Las habilidades o destrezas del alumno en la enseñanza situada son un potencial que conducirá a niveles de desarrollo superiores de pensamiento relacionado con diversos entornos socio-culturales. El lenguaje es una construcción histórica y procesual, el individuo transforma la naturaleza, a su vez, el sujeto internaliza las operaciones psicológicamente del ambiente, por consiguiente la actividad mental intrapersonaliza conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

La propuesta de Vygotsky parte del lenguaje y del proceso de desarrollo mental que comprueba en niños a través de un trabajo *in situ*. Este modelo vygotkiano se transfiere a la presente práctica docente al procurar un ambiente experiencial entre la escuela y el entorno vivencial del alumno, revisar la solución de un problema o la toma de decisiones a las que se enfrenta el aprendiz; sin embargo, la literatura hermenéutica sobre el trabajo de Vygotsky, no es sólo crear una enseñanza situada, sino que demanda una mayor complejidad y organización, por lo tanto, es indispensable puntualizar la serie de movimientos (espacios de oportunidad) que se gestan:

- Propuesta de una enseñanza situada.
- Diseño didáctico del proyecto para un trabajo *in situ*.
- Estrategias y actividades pertinentes para movilizar saberes en un contexto socio-cultural.
- Trabajo colaborativo en diadas al promover la co-escritura de una crónica.

- Conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes desarrolladas durante la aplicación del proyecto.
- Revisión y medición del proceso de escritura a través de una rúbrica y de un formato comentado por los pares y el docente respectivamente.
- Producto terminado: crónica escrita.

Esta sucinta interpretación ayuda a entender toda la gama de posibilidades que se desprenden de la teoría psicopedagógica de Vygotski, sus postulados conducen a lo que se pretende revisar en el presente trabajo: zona de desarrollo próximo, andamiaje, enseñanza situada, trabajo por proyectos, trabajo colaborativo y desarrollo de competencias, metacognición y autorregulación. Cada una de las etapas fue revisada y aplicada en la práctica docente para confirmar lo expuesto.

2.1 Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje

El niño internaliza una serie de operaciones conforme crece; Vygotsky observa niños con discapacidades y percibe cómo ellos resolvían un problema cuando se les encomendaba una tarea y las estrategias utilizadas por cada uno ellos podían variar. De tal forma que las probabilidades los acercan a una zona latente o generativa para la resolución de situaciones. Es manifiesto que un sujeto busca las estrategias pertinentes para lograr una meta establecida, en el campo pedagógico esta visión ayuda a que se revisen las posibilidades o las potencialidades de un individuo que lo aproximarán a la zona de aprendizaje.

Es pertinente desglosar los diferentes aspectos que conlleva la estructuración de un currículo porque la propuesta y el contenido del mismo están vinculados con las posibles potencialidades que se demandarán al sujeto con el propósito de aproximarlos a una zona de desarrollo de logros y de aprendizajes.

En primer lugar, está el currículo que determina los planes y programas (indicativos) de estudio, en el caso de la ENP, al inicio de este capítulo se habló

del abigarramiento temático que lo caracteriza, pero, ¿cuáles son las consecuencias de su estructura?, ¿el currículo restringe la ZDP de los estudiantes en relación con la asimilación de conocimientos, habilidades y destrezas?, ¿los docentes limitan su enseñanza por cumplir sólo con los contenidos del programa?

La teoría curricular podría atender a estos cuestionamientos. Ángel Díaz Barriga analiza y expone que un currículo estructurado por asignaturas corre el riesgo de que las asignaturas se enfoquen en los objetos de estudio sin atender vinculaciones entre las mismas: “La estructuración por asignaturas ha sido criticada por diversos tratadistas, por cuanto constituye una forma particular de fragmentar la realidad. Sus premisas epistemológicas se encuentran vinculadas al positivismo...” (2003, p. 46). Efectivamente, el programa indicativo de las asignaturas Lengua Española, Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana maneja una estructura muy ordenada y establece cronológicamente los periodos respectivos de los movimientos o corrientes literarias.

Díaz Barriga concluye que este tipo de currículo fomenta la concentración del conocimiento en el docente, el atiborramiento de información para el estudiante sin un vínculo lógico y por consiguiente, una pasividad que no le permite movilizar o construir saberes; y por último, un gasto innecesario de energía psíquica tanto para el docente como para el alumno. Pareciera que este tipo de currículo no promueve ni en el docente, ni en el estudiante, los andamiajes pertinentes para construir operaciones que fomenten niveles superiores de desarrollo en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. No obstante, los documentos respectivos que despliega el currículo, como un programa operativo o un plan de clases, son una vía de oportunidad para modificar una propuesta tan cerrada como lo es el plan y programa por asignaturas.

En segundo lugar, el plan curricular de la ENP promueve el diseño del programa operativo, como una carta descriptiva que es “el instrumento adecuado para

explicitar intencionalidades, objetivos, métodos y criterios de una materia, en un marco educativo determinado.” (Haro del Real, 1994, p. 2). Este programa operativo es el salvoconducto que puede aprovechar el docente para construir andamiajes y adecuaciones que fomenten una participación más activa por parte del aprendiz.

Aunque las restricciones en el aprendizaje aún son evidentes, la autorregulación de las estrategias y de las actividades adoptadas promueven un cambio en la práctica docente, como se sugiere en esta propuesta basada en una enseñanza *in situ*. Asimismo, aquí cabrían las recomendaciones del propio Consejo Académico de Bachillerato (CAB) de la UNAM para que el docente las integre de manera pertinente en el programa operativo que se basa en una libertad de cátedra.

En tercer lugar, el profesor puede ubicar del propio programa operativo, un plan de clase, como otra carta descriptiva, para adecuar con mayor puntualidad los objetivos, los aprendizajes esperados, la metodología, las estrategias y actividades sugeridas con el propósito de desarrollar funciones superiores de aprendizaje (conocimientos, destrezas, habilidades, competencias, toma de decisiones) que demanda el diseño de la práctica docente. Y es este nivel estructural del diseño curricular, el que permite insertar el andamiaje pertinente para procurar aproximarse a la zona de desarrollo.

Finalmente, un currículo, un programa operativo, un plan de clases plantean el potencial latente del docente y del aprendiz, con las mediaciones oportunas; el propio profesor establece las estrategias a seguir para alcanzar los logros esperados en el estudiante y será a través del ejercicio de la presente propuesta cuando se verifiquen los caminos que siguen los alumnos para llegar al término de lo deseado.

Vygotsky define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (2009, p.133)

Hablar de un adulto o un compañero con mayor capacidad y que pueda ser el más indicado para compartir las tareas implica una situación de diálogos, se retoma la *palabra* como un instrumento dialógico y de lenguaje social para dar seguimiento a la enmienda. No es otra cosa, sino revisar las etapas de los aprendizajes procedimentales y, finalmente, delegar herramientas en el estudiante para que integre sus posibilidades que lo conduzcan a la meta esperada.

El diálogo es constante cuando se decide aplicar un método *in situ*, el docente propiciara el andamiaje, entendido como una “enseñanza recíproca” (Daniels, 2013, p.153) que involucra a los actores de la enseñanza. El experto (profesor o alumno, ambos) está dispuesto a apoyar o guiar al aprendiz que se maneja con incertidumbre ante problemas planteados, el alumno conforme realice las tareas encomendadas puede alcanzar niveles de funciones superiores y autonomía en los conocimientos, destrezas, habilidades o actitudes requeridas, el alumno conecta andamiajes de aprendizaje y el papel del tutor se irá desvaneciendo: “cada vez que el estudiante realice correctamente un paso o una acción, el enseñante deberá reducir el nivel de control...” (Daniels, 2013, p. 156). Y como enseñante se debe considerar al profesor o a un alumno más avezado y seguro para guiar al que aprende, este último, cuando se promueve el trabajo colaborativo, como es el caso de la co-escritura de una crónica.

La *palabra* integrada a este lenguaje social (diálogo social) ayudará a que el aprendiz genere andamiajes entre los conceptos adquiridos con anterioridad y los nuevos conocimientos que conseguirá durante las situaciones sociales

presentadas. Un andamiaje “es una técnica para cambiar el nivel de apoyo. Durante una sesión de enseñanza, una persona más capacitada (un maestro o un compañero más avanzado) ajusta la ayuda pedagógica para encajar en el nivel de desarrollo del niño.” (Santrock, 2002, p. 67). Se intenta que los andamiajes se produzcan constantemente, hasta que el auxilio del facilitador se diluya; el maestro observará hasta dónde tiene que intervenir para la solución de la tarea.

Antes de llegar a esa aproximación de desarrollo, el educando puede trazar varios caminos que de acuerdo con su internalización y con un contexto social, el estudiante da solución a la tarea encomendada. Esto significa que puede existir una distancia entre la ZDP y la Zona de Desarrollo Real (ZDR), ésta es una evidencia sobre los resultados reales o más objetivos adquiridos por el aprendiz durante el proceso de aprendizaje.

2.2 Enseñanza situada

Se dijo que el alumno tiene que enfrentar y resolver un problema que lo aproximará a la zona de desarrollo de acuerdo con sus capacidades, la enseñanza situada pone a prueba al aprendiz; objetos de estudio están latentes en el aprendizaje y las relaciones son evidentes entre el individuo y el objeto a estudiar, de tal forma que, según Vygotsky, el materialismo dialéctico presenta la interacción recíproca.

El lenguaje dialógico, que genera la enseñanza situada, implica un habla interna y un habla social; la primera, interpretada por los procesos de pensamiento que se desarrollan en la internalización del individuo; y la segunda, como todos los aspectos externos sociales, culturales e históricos que contextualizan al sujeto; cuando el individuo internaliza los aspectos externos, también intrapersonaliza porque asimila y produce vínculos o andamiajes con el entorno. El aprendiz mantiene un diálogo constante, después del complejo proceso mental, con las habilidades del pensamiento que construye y con todos los estímulos recibidos

desde el exterior: "...el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones: a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente...b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal." (Vygotsky, 2009, p. 94).

Vygotsky anota sus reflexiones sobre este proceso de internalización en los niños observados, pero no profundiza en las regiones del cerebro que permiten comprender el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, emociones, actitudes o que en algunos casos severos, la falta de progreso de este desarrollo requiere de una ayuda profesional.

En la actualidad, el ámbito educativo indaga sobre estos funcionamientos, se auxilia de las neurociencias y considera que este complejo procedimiento refiere a un constructo mental con conexiones neuronales para tratar de explicar el desarrollo de habilidades del pensamiento y sus alcances en el aprendizaje:

los avances en las neurociencias tienen implicaciones en el trabajo educativo: 1. Que el cerebro actúa (...) como un sistema que no puede estar separado cuando se le educa...2. Que el cerebro se desarrolla por la interacción del medio ambiente y las personas que lo rodean...3. Que la calidad de la interacción y la estimulación influyen directamente en el desarrollo cerebral y, por ende, en la capacidad intelectual, afectiva, social y motriz, lo que provoca que la persona lleve a cabo desempeños óptimos. (Frade, 2009, p. 63)

El sujeto recibe la influencia del medio; el sujeto reconstruye el contexto socio-cultural; puede apropiarse de los instrumentos y provocar una transformación en el medio; es decir, el alumno co-construye de manera interna o psicológica y de forma externa o social con la "voz" del otro (como se mencionó en la p. 91 de la presente tesis).

La enseñanza situada promueve la cognición distribuida y depende de la serie de oportunidades que, tanto el enseñante, como el estudiante, generen con los

vínculos externos y con los procesos de desarrollo interno; las oportunidades darán significado al aprendizaje y sentido a las relaciones socio-culturales que están “distribuidas a lo largo del tiempo y del espacio.” (Daniels, 2013, p.105). Todas las conexiones propician un acercamiento a la ZDP, la colaboración entre pares y sus zonas de aprendizaje cognitivo coinciden con otras, las enriquecen o se superponen, dependerá de la intrapersonalización o de los logros adquiridos por cada alumno, con ello se comprueba la ZDR.

El profesor funge, a la vez, como mediador de la riqueza sociocultural y del aprendizaje del estudiante, practica el andamiaje cuando selecciona los instrumentos, proporciona la ayuda para lograr la autonomía en el aprendizaje, se muestra como un facilitador para procurar, a su vez, los andamiajes pertinentes en el educando porque cede la responsabilidad, la autorregulación de las tareas. El enseñante mantendrá una relación mutua y democrática con el aprendiz por medio del diálogo y la construcción crítica.

El profesor explica o dota al alumno de conceptos teóricos; después el docente presenta un problema y los estudiantes aplican un procedimiento basado en el marco teórico con el propósito de proponer un resultado de la situación planteada. Al hablar de métodos de aprendizaje y de enseñanza situada, Díaz Barriga (2006, p. 31) indica ocho perspectivas experienciales:

1. Aprendizaje basado en problemas (ABP)
2. Enfoque Aprender sirviendo en la comunidad
3. Aprendizaje cooperativo
4. Simulaciones situadas
5. Participación tutelada en investigación
6. Formación a través de la práctica *in situ*
7. Análisis de casos
8. Enfoque por proyectos

Para fines de aprendizaje se advierten las ocho perspectivas de manera muy clara; sin embargo, también existen líneas que se tocan y convergen cuando se aplica una enseñanza situada. Estas líneas que convergen darán un aprendizaje significativo por medio de los andamiajes que irá re-construyendo el propio estudiante.

Al inicio del presente capítulo se marcó la necesidad de generar un ambiente escolar pertinente, como un factor externo, para aplicar la metodología *in situ* en la propuesta de esta práctica docente, asimismo, se puntualizaron los movimientos didácticos, como aquellas oportunidades generadas con los vínculos externos para propiciar un aprendizaje interno y significativo en el estudiante.

El proyecto *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* intenta generar espacios de oportunidad para el aprendizaje e incidir, de manera pertinente, en el programa de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana, Segunda Unidad: Literatura colonial mexicana del siglo XVI. Distintos géneros literarios. Obras representativas. Rasgos históricos y socioculturales significativos. La siguiente planificación convoca a la reflexión y ejecución de diversas “voces” externas e internas en el proceso de desarrollo del individuo para escribir una crónica:

- Diseño curricular del plan de clases para llevar a cabo la aplicación de enfoque por proyectos: *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas*.
- Sondeo de observación y cuestionamientos sobre los conocimientos previos del siglo XVI en México. Revisión del entorno cultural e histórico como un lenguaje social adquirido.
- Procuración de andamiajes recíprocos, entre enseñante y estudiante, por medio de estrategias y actividades relacionadas con las lecturas (crónicas hispanoamericanas del siglo XVI) para movilizar saberes e internalizar los conocimientos nuevos entre los aprendices.

- Vínculo con un ambiente escolar propicio de aprendizaje y de interés para gestar saberes en el estudiante. Fomento de diálogo social y enseñanza recíproca al procurar las condiciones pertinentes entre el docente y el aprendiz: el facilitador guía al participante hacia los logros esperados.
- Trabajo colaborativo a través de la co-escritura de crónicas en díadas. Promoción de la enseñanza recíproca entre pares.
- Transferencia entre los nuevos saberes a través de los cronistas y la escritura de su propia crónica (internalización de los procesos y aproximación a su propia zona de desarrollo).
- Experiencia vivencial, aproximación cognitiva y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes al visitar los lugares mencionados en las crónicas hispanoamericanas del siglo XVI. Vínculos provistos de significado al enlazar el conocimiento alcanzado (aplicación de niveles de funciones superiores y autonomía) con el actual paisaje urbano del centro histórico de la ciudad de México. Develación del entorno social, cultural e histórico.
- Metacognición situada, comprobación de la intrapersonalización del lenguaje social adquirido por medio de rúbricas de autoevaluación y formatos de revisión del escrito entre pares y docente.

La propuesta de la tesis: *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* considera un trabajo que promueve un proyecto y conlleva al estudiante a una práctica *in situ*, a una revisión procesual. El aprendiz concientiza su aprendizaje a través de rúbricas y formatos de corrección que indiquen o marquen la ZDP y, por consiguiente, la ZDR de los propios estudiantes por medio de un intercambio dialógico autoevaluativo.

2.3 Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos es una experiencia vivencial entre los propios educandos; fomenta el trabajo colaborativo, procesual y significativo entre los integrantes que resolverán una propuesta de trabajo.

La invitación a un trabajo por proyectos requiere de una planeación asertiva, incluyente, movilizadora, motivadora, colaborativa y que dirija con puntualidad el objetivo a lograr; el crecimiento continuo es una constante entre los miembros que se integrarán al proyecto.

En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante. (Díaz, 2006, p.33)

La planeación del proyecto demanda un trazo preciso en el diseño curricular, establece el tiempo designado al seguimiento del mismo, puntualiza los momentos en los que podría incidir en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los aprendices. A cada momento se debe dar seguimiento, lo que ayuda a revisar los logros intermedios antes de obtener un resultado final. La ZDP está mediada por un integrante del equipo que demuestre una capacidad mayor al resto que lo integra y procederá a liderar la situación sugerida.

En el propio diseño curricular se tomará en cuenta las estrategias y actividades posibles para que los integrantes colaboren, descubran y produzcan un ambiente dialéctico que les permita verter sus propias apreciaciones sobre el seguimiento del proyecto. Perrenoud (2000, p.2), investigador francés promueve esta línea de trabajo; defiende que no es necesario que el docente sea un experto pedagogo porque el proyecto implica finalmente un trabajo artesanal de entrega y con una envergadura significativa para quienes participan en él.

La metodología implica que el diseñador concencie una serie de elementos que conforman el proyecto en el momento de la ejecución; Perronoud (2000, p.3) habla de esta complejidad inmensa en el trabajo por proyectos. De tal forma que se puede detectar que:

- El profesor planifique la dirección y diseño del proyecto.
- Los educandos asuman los roles dentro del equipo.
- Los alumnos resuelvan una serie de tareas encomendadas.
- El docente y los alumnos produzcan andamiajes durante el proceso.
- La ZDP de los aprendices esté activa y autorregule los aprendizajes significativos.
- Los alumnos tomen decisiones en el transcurso del proyecto.
- Los aprendices descubran nuevos conocimientos, de acuerdo con las habilidades, destrezas y actitudes de cada integrante del equipo.
- El desarrollo de competencias genéricas dinamice la interacción entre los actores del equipo.
- Al finalizar el proyecto, se obtenga un producto final.
- El resultado final genere una metacognición en el aprendiz, una transformación introspectiva e incidente en el marco sociocultural del propio educando.

El enfoque por proyectos crea un ambiente *in situ*, dialógico, significativo y colaborador. Perrenoud afirma que un proyecto:

...es la mejor forma de crear un vínculo social, de afianzar a un grupo y también de dar a los alumnos menos favorecidos la posibilidad de presentarse como actores, a veces divertidos, eficaces, conciliadores antes que aparezcan, de buenas a primeras, como poco escolares o portadores de carencias. (2000, p. 8)

Los proyectos, diseñado por el docente y ejecutado por los alumnos, generan andamiajes significativos en el lenguaje sociocultural; los aprendices colaboran, socializan, toman decisiones y la ZDP activa las mentes de los sujetos; estos viven

una experiencia *in situ* que promueve el desarrollo de las competencias demandadas.

2.4 Trabajo colaborativo y desarrollo de las competencias

La enseñanza recíproca del trabajo *in situ* conlleva un trabajo colaborativo, como se mencionó, la “voz” del otro o de los otros, del más avezado (sea el maestro, el compañero, los compañeros o el propio medio) conduce al que requiere de más apoyo durante el proceso de aplicación, hasta que el aprendiz compruebe su propia autonomía y la ayuda comience a diluirse como un andamiaje sólido, capaz de consolidar los aprendizajes esperados.

El aprendizaje colaborativo empuja a los estudiantes a la co-construcción de conocimientos al adecuar los saberes ya aprendidos o sólidos con los que están por lograr; de acuerdo a la teoría vygostskiana, los factores externos y los procesos internos marcan interacciones de comunicación que involucran una constante cooperación e influencia entre los integrantes del grupo: “Dicha influencia recíproca implica intercambios mutuos en una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas (...) lo que permite que cada miembro afecte a los demás en sus conductas, creencias, valores, conocimientos u opiniones.” (Díaz, 2006, p.53).

El intercambio comunicativo versa sobre las competencias comunicativas que el alumno debe poseer o adquirir cuando hace uso de la lengua; con ese carácter dialógico y experiencial se pretende que el educando produzca, comprenda textos como un acto articulado, con una intención y bajo ciertas condiciones contextuales. De tal forma que la lingüística del texto mantenga una coherencia, cohesión y adecuación con la finalidad de conformar una circunstancia eficaz en la comunicación.

Se ha mencionado que el aprendizaje *in situ* implica una enseñanza recíproca a través de la “voz” del otro, el alumno construye, dialoga, comunica, logra autonomía a través de la certidumbre que adquiere paulatinamente en los conocimientos, las destrezas, las habilidades o las competencias que demanda la tarea encomendada o el trabajo colaborativo. Esta reflexión conduce a determinar el concepto de competencia que ha suscitado una serie de acepciones ambiguas, exegéticas, polémicas y polisémicas. No se pretende establecer una definición única, sino aceptar algunas definiciones que contribuyan a romper con prejuicios semánticos que limitan el ejercicio de las propias competencias.

A Noam Chomsky se le atribuye, en su propuesta sobre gramática generativa, una de las primeras definiciones de competencia (*competence*) como “el conocimiento que el hablante tiene de su lengua” (Chomsky, 1999, p. 6) y a ello agrega la actuación (*performance*) “el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1999, p.6). La escuela generativa no se rige por una gramática tradicional impecable, sino por la producción lingüística particular que cada sujeto manifiesta al hacer uso de su habilidad o competencia comunicativa a través de la lengua: “La lingüística generativa sirve como contraste para apreciar los logros obtenidos por las tendencias que se le opusieron.” (Martínez *et al*, 2004, p. 18). Esta nueva perspectiva incide en la enseñanza de la lengua y por consiguiente en el ámbito educativo

Después, Halliday y Hasan hacen una nueva aportación en el actuar del sujeto: si el individuo produce textos, entonces es necesario establecer las propiedades, junto con la intención, del texto: coherencia y cohesión son indicadores esenciales en la composición del contenido del texto. Estos autores puntualizaron las relaciones que surgen entre estos dos aspectos: “dieron importancia a las formas de cohesión explícita, determinada por el uso de marcadores o conectores que relacionan lo que se va a decir con lo que ya se ha dicho.” (Martínez *et al*, 2004, p. 26). Los conectores dan el ensamble lógico entre las oraciones principales y las subordinadas para mantener el sentido eficaz de la situación comunicativa que

todo texto debiera presentar. Desde luego, puede existir coherencia entre los enunciados, sin embargo, la cohesión no es necesariamente recíproca a lo que se intenta decir, puede hacerse un mal uso de algún conector y esto implica una fallida intencionalidad en el contenido del texto.

El trabajo por proyectos, se dijo, conlleva un trabajo colaborativo, una enseñanza situada y un desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes. También se habló del enfoque comunicativo que prácticamente se ha establecido en toda la educación básica y en la educación media que imparte tanto la Secretaría de Educación Pública (SEP), como la Universidad Autónoma de México (UNAM).

No obstante, ejecutar un trabajo por proyectos en la asignatura de Español de la educación básica y la media supervisada por la SEP, mueve el actuar del aprendiz en la elaboración de productos terminales, varios de ellos, a través trabajos colaborativos; mientras que, la educación media, en particular la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, trabaja por asignaturas con posturas positivistas lo que impide el desarrollo pleno de habilidades comunicativas durante la aplicación de los programas en las materias literarias. Como ya se explicó, el profesor domina la materia y el alumno se atiborra de conocimientos que, en ocasiones, no tienen conexiones significativas entre los contenido de los programas correspondientes.

No se pretende descalificar un programa institucional referido a las asignaturas literarias de la ENP, finalmente presenta un plan curricular organizado que lo ha definido desde 1996 y, en este caso, su contenido propició el fundamento del presente trabajo *in situ*.

Con base en la autorregulación y la metodología vygotskiana se procuró incidir, con un plan de clases puntualizado, en el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana, específicamente al revisar a algunos cronistas novohispanos de la Segunda Unidad: Literatura colonial mexicana del siglo XVI para llevar a cabo la

práctica docente. El plan de clases generó una vía de oportunidad, aproximó a los aprendices a diversas zonas de desarrollo con una operatividad pedagógica situada y flexible y, contribuyó a la composición de una crónica.

Varios de los productos terminales que se manejan en las instituciones incorporadas a la SEP están referidos a la comprensión y escritura de diferentes tipos de texto, lo que implica la producción de discursos de acuerdo con el texto demandado: crónicas, entrevistas, artículos de opinión, ensayos, antologías, prólogos, resúmenes, monografías, cartas, piezas oratorias, cuentos, reglamentos, poemas, adaptaciones de teatro, autobiografías, reseñas, reportajes, informes sobre experimentos científicos. Los proyectos propician una escritura constante, se revisa y valora todo el proceso hasta el término del producto final.

Si se habla del enfoque comunicativo, se evidencia, como un hecho fehaciente, el uso real que los alumnos hacen de su propia lengua al escribir y las diferentes competencias que desarrollan, así como, las competencias que se demandan para un discurso escrito de acuerdo al tipo de texto referido.

En el programa, de la ENP, existe un acercamiento a estos tipos de texto, pero el currículo se inclina más hacia la historia de la literatura, los autores y las obras; el enfoque comunicativo de este subsistema escolar de la educación media está cargado más hacia los procesos pasivos de leer y escuchar, y se dejan de lado los procesos activos de hablar y escribir.

El documento de *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior* señala al respecto: “Los llamados procesos pasivos, leer y escuchar, y los denominados procesos activos, hablar y escribir, siguen siendo los mismos, pero hoy sabemos que ninguno de ellos responde a los mismos propósitos, pues ni siquiera su activación se localiza en una misma área del cerebro.” (2008, 266). Esta reflexión, conduce a establecer con gran puntualidad los logros, las habilidades, las destrezas y las actitudes a desarrollar, las estrategias y la

valoración que movilizarán los diferentes momentos del proceso escrito hasta un resultado más eficaz.

Es conveniente incorporar una didáctica de la lengua que involucre un proceso comunicativo integral, el trabajo *in situ* es una vía para este modelo pedagógico, a través de la enseñanza recíproca, en él se advierte un diálogo continuo entre los actores del aprendizaje: el alumno, los pares y el enseñante como guía de lo que se pretende: “Al margen de que se trabaje con textos orales o escritos, es preciso que siempre se parta de la *situación comunicativa* de los mismos, que se enseñe al estudiantado a pensar en sí mismo como enunciador de su texto; a pensar en quién es su destinatario, cuál es el tema que va a comunicar y con qué profundidad, así como en qué contexto se genera la comunicación y con qué propósito.”(*Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media, Superior*, 2008, p. 274).

La distinción entre los diferentes tipos de texto está determinada por los propósitos y características de cada uno, si el alumno escribe de acuerdo con el tipo de texto sugerido, construirá, re-construirá, valorará y vivirá su proceso de aprendizaje por medio de una enseñanza experiencial.

Por tanto, los diferentes tipos de texto demandan competencias comunicativas que despliegan otro tipo de competencias más específicas como: análisis, comparación, búsqueda de datos, selección, inferencia, toma de decisiones. De acuerdo con la postura vygotskiana la retroalimentación surge en el momento en que el aprendiz se distancia del enseñante porque aquel se independiza al alcanzar una función superior o el aprendizaje esperado en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El alumno es un sujeto capaz de ejercitarse como un hablante competente cuando se vuelve autónomo. Sin embargo, los cuestionamientos son constantes cuando se habla de trabajar el desarrollo de las competencias: ¿se puede precisar

una acepción de *competencia*?, ¿por qué incomodan a algunos enseñantes un trabajo por competencias?, ¿el ejercicio de las competencias es una moda didáctica?, ¿las instituciones internacionales se valen de ellas para incorporar al estudiantado a las demandas de la globalización y el mercado capitalista?, ¿el desarrollo de competencias proporcionan al estudiantado las herramientas para enfrentar un mundo globalizado?

La definición de las competencias causa polémica, rechazo, aceptación, confusión e implica una serie significaciones ambiguas, sobre todo entre los que ejercen la práctica docente; sin embargo, los especialistas se han encargado de justificar el término en los acuerdos internacionales, o desde su perspectiva profesional: no como docentes frente a grupo, sino como investigadores relacionados con la pedagogía.

La propia globalización ha orillado a que los sujetos se especialicen en áreas muy definidas, el maestro mexicano mantiene el ejercicio de su práctica docente, la carga de trabajo no le permite involucrarse en la investigación, a menos que sea un maestro de tiempo completo en una institución que la promueva; pero, la mayoría de los docentes sólo están para operar su práctica docente, todas las propuestas pedagógicas se asimilan, se adecuan, se ejercen, o, en la mayoría de los casos, se obedecen; mientras que los investigadores hacen lo propio; escuchar las voces de ambos ayudaría a ajustar y mejorar la educación.

Perrenoud indica que la definición de competencia es un desafío para las ciencias relacionadas con la educación: “La competencia del experto, más allá de la inteligencia operatoria, se basa en modelos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de cierto tipo de problemas, que aceleran la movilización de los conocimientos pertinentes y su transposición y sirven de base a la investigación y la elaboración de estrategias de acción adecuadas.” (2011, p. 10). Precisa la movilización del

conocimiento, su transferencia conlleva una toma de decisiones pertinentes para el logro de los aprendizajes.

Asimismo, indica que el enfoque por competencias no se logra sólo por políticas educativas, sino a través de la profesionalización del docente, los maestros, como se señaló, sólo reciben los programas y se vuelven operadores. México requiere que los profesores de la educación básica (primaria y secundaria) reduzcan sus horas frente al grupo y aumenten sus horas en la investigación pedagógica, Perrenoud se pregunta si se pueden traducir cambios en la enseñanza cuando los nuevos programas están “escritos por intelectuales y no por los tomadores de decisiones o gestores.” (2011, p.95). Finalmente, los docentes trabajan en un laboratorio humano, día a día las problemáticas de la enseñanza afloran y las tomas de decisiones, también.

A nivel internacional, se mencionó en el Capítulo I sobre el *Proyecto Tuning, Selección de Competencias “DeSeCo” (Definition and Selection Competencies)*, informe, que a partir de su publicación, han generado una revolución pedagógica para procurar establecer las competencias genéricas para el aprendizaje permanente y globalizado, es decir, las competencias básicas que todo ciudadano del mundo debe manejar. J. Gimeno Sacristán indica que son ocho las adoptadas en el Parlamento Europeo y que son tomadas como capacidades y/o competencias a partir de estos documentos:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales. (2009, p. 34)

Gimeno Sacristán afirma que el Parlamento Europeo identifica estas destrezas básicas encaminadas hacia el currículo educativo global de acuerdo a la selección pertinente de los contenidos en cada uno de los países, a diferencia de la OCDE que valora sólo el dominio de lectura a través de la evaluación PISA y que intenta medir las “competencias” globales (documento DeSeCo) por esta vía, cuando las competencias implican procedimientos y habilidades a desarrollar; asimismo, Sacristán llama de manera indistinta, a las *competencias* mencionadas como *destrezas* e indica que las destrezas del documento expedido por el Parlamento Europeo se irán integrando al currículo global educativo.

El siguiente esquema, elaborado durante la presente investigación, confirma lo que Gimeno Sacristán puntualizó sobre la integración de las destrezas mencionadas en el currículo de la enseñanza globalizada. La política educativa mexicana, por un lado la educación básica y media superior incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) las incorpora en los cuatro campos de formación a sus nuevos programas, con un enfoque comunicativo y por competencias; mientras que el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) propone e intenta incidir en los programas de los dos subsistemas educativos y establecidos desde 1996 para la educación media superior de la UNAM (Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria) con cuatro aprendizajes esenciales.

| CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO DE LA UNAM | | SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA | |
|---|---|--|--|
| Asignaturas que competen al aprendizaje esencial respectivo | Aprendizajes Esenciales para la Educación Media | Campos de Formación para la Educación Básica | Asignaturas que competen al campo respectivo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Español • Inglés • Computación • Matemáticas | I.Lenguaje y herramientas para comprender el mundo | I.Lenguaje y comunicación | <ul style="list-style-type: none"> • Español • Inglés |
| | | II.Pensamiento matemático | • Matemáticas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Biología • Física • Ciencias de la Salud | II.Conocimiento del mundo natural y del discurso científico | III.Exploración del mundo natural y social | <ul style="list-style-type: none"> • Biología • Física • Química • Tecnología • Geografía • Historia • Asignatura Estatal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales • Geografía • Historia | III.Conocimiento del entorno y discurso social | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía • Formación Artística • Literatura | IV.Reflexión y sensibilidad sobre el mundo | IV.Desarrollo personal y para la convivencia | <ul style="list-style-type: none"> • Formación Cívica y Ética • Educación Física • Educación Artística |

Se aprecian y confirman ejes convergentes entre las destrezas propuestas por el Parlamento Europeo, los campos de formación de la educación media según el currículo de la SEP y los campos esenciales propuestos por el CAB: comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, competencia matemática,

competencias en ciencia y tecnología, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresión culturales.

Otro aspecto interesante que Sacristán señala es la clarificación que da contenido a las competencias según la Unión Europea y explica, por medio de un ejemplo, el dominio de la lengua materna y su competencia respectiva: “Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos oralmente o por escrito en los diversos contextos sociales y culturales, en el trabajo, en casa o en el tiempo de ocio” (2009, p. 52). Del mismo modo, se plantea que la competencia, de acuerdo a la Unión Europea, está conformada por tres elementos: conocimientos, habilidades y actitudes.

La educación básica mexicana toma estos tres elementos para el desarrollo de las competencias y los refiere a los estándares curriculares como un descriptor de término relacionado con los aprendizajes permanentes y que todo aprendiz debiera manejar al término de un periodo escolar. Laura Frade (2009) asume la definición de competencia como el desempeño específico del aprendiz en escenarios creados por el docente, concretiza sus respectivos elementos y agrega un cuarto elemento, las destrezas, para diferenciarlo de las habilidades:

1.El conocimiento “es el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto, lo que el sujeto obtiene es la información que logra construir sobre ese objeto.” (Frade, 2009, p.176). Asimismo habla, al igual que Perrenoud sobre los tres tipos de conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal establecido por César Coll, y revisados en el currículo por asignaturas, su aplicación se da de manera aislada, no se construyen andamiajes o puntos de contacto entre ellos. Por lo tanto, habla de creación de situaciones didácticas para conjuntar una transversalidad en los tipos de conocimiento.

2.Las habilidades, relacionadas con el desarrollo del pensamiento son delimitadas como “aquellos procesos mentales que realizamos para poder actuar sobre un

estímulo determinado”(2009, p. 183) , ante cualquier estímulo el cerebro activa una serie de complejas acciones. Y agrega que se diferencian de las destrezas porque éstas ejecutan una acción que puede ser vista por el otro. “La diferencia entre una habilidad y una destreza es que la primera es cognitiva, no se ve, la mente está activamente procesando la información resultante del objeto de conocimiento, en cambio la destreza es conductual, la mente ha procesado dicha información y la plasma en acciones concretas para transformar o incidir en el objeto.” (2009, p. 207).

3.Las actitudes implican “la disposición que expresan los valores, creencias y sentimientos fundamentales sobre el aprendizaje, el medio ambiente y las personas.” (2009, p. 211). Los alumnos muestran su interés ante una tarea a desempeñar a través de la procuración de ambientes adecuados por el enseñante. El aprendiz le encuentra sentido a los logros esperados.

Los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes convergen para generar el desarrollo de las competencias que ayudarán a consolidar nuevos conocimientos y a encontrar o a descubrir aprendizajes significativos cuando el estudiantado haga conexiones interiores con contextos exteriores; sobre todo, cuando active los elementos que las consolidan.

El trabajo *in situ* revisa los procesos mentales para el aprendizaje, fomenta habilidades, destrezas y actitudes como indicadores de dominios que el aprendiz adquiere, fortalece la autonomía, constantemente moviliza saberes a través de la internalización de funciones superiores o logros alcanzados y relacionados con el entorno histórico y cultural; en el caso de la lengua materna, promueve el uso real del habla escrita y oral, sin la menor duda, en escenarios situados.

Independientemente, del problema semántico revisado, no se pretende dar por sentado un concepto de *competencia*, sino es indispensable acercarse a diversos conceptos que involucren la percepción comunicativa, la pedagogía activa, el

trabajo colaborativo, la evaluación constante de los procesos escritos u orales hasta el producto terminal, la toma de decisiones, la aplicación de estrategias, la autonomía del aprendiz, la reflexión crítica, el saber hacer y sobre todo que responda a un cambio para la adquisición de nuevos conocimientos y de procedimientos para el continuo aprendizaje o aprendizaje permanente.

Una competencia moviliza no solo saberes, sino acciones de los involucrados en un aprendizaje significativo: docentes y alumnos activan las estrategias, las evaluaciones, la gestión de ambientes pertinentes para el trabajo colaborativo, la conexión entre factores internos y externos, la enseñanza recíproca con enfoque comunicativo, el fortalecimiento de un modelo *in situ*.

2.5 Metacognición y autorregulación

La psicología evolutiva entra a los terrenos de la educación para desglosar los procesos del pensamiento internos, que el sujeto asimila durante el aprendizaje y cómo transfiere lo aprendido hacia nuevas situaciones que experimentará en un futuro.

Es interesante revisar que el sujeto sufre una introspección al recibir determinada información sobre el conocimiento: ¿cómo se asimila?, ¿qué variables intervienen?, ¿por qué los sujetos procesan de diferente manera?, ¿cómo se regula? Es evidente que el aprendizaje cognitivo factual o declarativo es previo a su transferencia para resolver situaciones y problemas planteados en la enseñanza.

Herrera y Ramírez (2011, p.2), retomando a Brown, señalan que este tipo de aprendizaje tiene las siguientes características:

1. Es estable, siempre permanece.
2. Es reflexionable, se comunica hacia otros.
3. Es falible, se considera cierto sin necesariamente serlo.
4. Es tardío, se presenta en las últimas etapas del desarrollo evolutivo.

De tal forma, que los aprendizajes factuales o declarativos remiten a conceptos, datos o hechos informativos que pueden evidenciar una presencia de memoria que no cuestiona y menos transfiere hacia otras circunstancias, sólo genera una memoria a corto plazo; no tendrá repercusiones en el aprendizaje situacional o social. Sin embargo, la enseñanza *in situ* promueve un aprendizaje experiencial y coadyuva a que el estudiante asimile o interiorice un conocimiento distribuido, a través de las oportunidades cognitivas desarrolladas, procura establecer una memoria a largo plazo que enlace andamiajes. Oportunidades que generan la resolución de un problema o la toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje; es decir, que una vez concluido la enseñanza situada, el aprendiz infiere conceptos por la propia experiencia cognitiva que brinda la enseñanza recíproca.

Vygotsky afirma que el habla en los primeros estadios evolutivos de un niño consiste en etiquetar objetos, su memoria es fundamental; sin embargo, conforme el individuo crece surge una transformación y se aprecia un cambio inverso de la memoria en la adolescencia: “Para el niño pequeño, pensar significa recordar, para el adolescente recordar significa pensar.” (2009, p. 85) La pedagogía tradicional, al parecer, se estaciona en un estadio inicial y no da oportunidad a que el adolescente utilice su memoria referencial en ambientes situacionales, reflexione y advierta en una autoevaluación el metaconocimiento adquirido.

Según Herrera y Ramírez (2011, p.2) tres variables intervienen en la asimilación del aprendizaje consciente, el equilibrio entre ellas produce un metaconocimiento:

- a) Variables personales interindividuales. Conocimientos que nos formamos sobre nosotros mismos.
- b) Variables personales intraindividuales. Conocimientos sobre la diferenciación interior con respecto a los demás.
- c) Variables universales. Conocimientos generales aprendidos.

Estas conexiones o andamiajes pueden producir actos de conciencia sobre el dominio de los conocimientos; Jesús De la Fuente y Fernando Justicia (2003, p.163) afirman que la persona maneja un grado de conocimiento y revisa “sus posibilidades, limitaciones, motivaciones... los requerimientos de la tarea (pasos que incluye, posibles dificultades, repertorios...) y sobre el propio proceso de aprendizaje que está produciendo...Supone por tanto, que el sujeto posea una buena dosis de conciencia, de reflexión y de regulación respecto a esos aspectos citados y es lo que actualmente se le denomina metacognición.”

Para efectos prácticos, la pedagogía situada recurre a la autorregulación, al finalizar un proyecto el alumno puede medir su propia cognición por medio de las rúbricas. Díaz afirma que “la metacognición consistía en ese ‘saber’ que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento.” (2002, p. 243). El alumno constata de manera explícita y bajo una actitud reflexiva el desarrollo de sus competencias: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes durante su participación en el proyecto propuesto por medio de una rúbrica.

Las rúbricas son cédulas o instrumentos de evaluación y permiten al alumno verificar su aprendizaje metacognitivo; miden el desempeño y las actitudes de participación durante un trabajo *in situ*. Díaz explicita las características de este medio de evaluación:

- Están basadas en criterios de desempeño claros y coherentes.
- Son usadas para evaluar los productos y los procesos de los alumnos.
- Describen lo que será aprendido, no cómo enseñar.
- Son descriptivas(...).
- Ayudan a los alumnos a supervisar y criticar su propio trabajo.
- Coadyuvan a eliminar la subjetividad de la evaluación... (2002, p. 390)

Díaz agrega que existen dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. La primeras sólo señalan niveles de ejecución: excelente, bueno, necesita mejorar, pobre; las segundas describen con mayor precisión las capacidades o las habilidades demandadas durante el proceso de aprendizaje acompañados de una numeración respectiva (4 significa un mayor grado de desempeño, 3 un grado menor, 2 y 1 se alejan respectivamente del desempeño demandado). En la presente práctica docente se emplea una rúbrica analítica con la finalidad de que el aprendiz verifique con mayor claridad su grado de desempeño en el proyecto sobre la escritura de una crónica.

Para que el educando logre la revisión de su aprendizaje es necesario que el docente, a su vez, esté consciente sobre las actividades generativas que propicia y las estrategias pertinentes que propone para producir diferentes momentos que regulen actividades entre los propios alumnos. Herrera y Ramírez (2011, p.8) citan a Lloyds y Loper, quienes indican las fases que puede considerar el docente para llevar a cabo autorregulaciones oportunas durante el proceso de la tarea encomendada:

1. Valoración inicial: diseño curricular, estrategias, control de la tareas, corrección de errores y evaluación.
2. Valoración y tratamiento del desarrollo del plan establecido. Autopreguntas, respuestas en voz alta, en silencio, reflexiones.
3. Detección de problemas. Ajuste del diseño curricular, instrucciones, habilidades del sujeto.

La valoración es una constante en la enseñanza situada, implica una autorregulación, tanto para el docente, como para el aprendiz; los ajustes dan pie a considerar una toma de decisiones que parten de una planificación curricular, no siempre acabada y sujeta a los cambios pertinentes para lograr destrezas metacognitivas y que den sentido al aprendizaje de los alumnos.

Para enlazar este conocimiento metacognitivo y significativo a la presente práctica docente, cabe recordar, que ésta tiene como propósito que los alumnos de bachillerato escriban una crónica, después de revisar a algunos de los cronistas novohispanos. La tesis se fundamenta en una metodología *in situ* bajo la perspectiva vygotskiana, por lo tanto:

El docente:

1. Revisa el currículo e incide en el programa de la ENP.
2. Crea andamiajes y escenarios de aprendizaje pertinentes para la enseñanza recíproca a través de un plan de clase, en este caso un trabajo colaborativo en díadas y por proyectos que dará por resultado un producto terminal: la escritura de una crónica.
3. Selecciona los elementos cognitivos (algunos cronistas novohispanos) a revisar para vincular los andamiajes internos y externos que aproximarán al aprendiz a una zona cognitiva de desarrollo.
4. Funge como guía para brindar las herramientas necesarias a través de las lecturas de los cronistas novohispanos.
5. Motiva a que el aprendiz descubra los rasgos esenciales de los cronistas del siglo XVI.
6. Ayuda a transferir los rasgos esenciales de las crónicas novohispanas a la crónica actual.
7. Interviene para que el alumno conozca y descubra los lugares mencionados en las crónicas y construya su propia crónica.
8. Distribuye el trabajo en díadas y promueva un trabajo colaborativo en la co-escritura de una crónica.

9. Diseña y entrega una rúbrica co-evaluativa para corroborar los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas en el escrito. Asimismo, entrega un formato de corrección para el escrito.
10. Emplea los formatos entregados a los alumnos con el fin de verificar el desempeño de las díadas.

El aprendiz:

1. Conecta algunos conocimientos previos con las situaciones sugeridas por el docente.
2. Autorregula de acuerdo a las tareas encomendadas al revisar las lecturas de cronistas novohispanos.
3. Trabaja por competencias: recupera información, busca datos solicitados, analiza, selecciona, compara, infiere, jerarquiza, resuelve problemas, toma decisiones.
4. Integra conocimientos, desarrolla habilidades y muestra actitudes durante las actividades asignadas.
5. Internaliza funciones superiores con las herramientas proporcionadas y los nuevos conocimientos sobre los rasgos esenciales de los cronistas novohispanos.
6. Intrapersonaliza, vuelve a autorregular, se aproxima a la zona de desarrollo deseado y comienza a ejercer su autonomía.
7. Asimila la nueva tarea encomendada: la escritura de una crónica urbana sobre los lugares mencionados en las lecturas de los cronistas novohispanos.
8. Se integra para trabajar por díadas y en colaboración para la co-escritura del texto narrativo, los pares recuperan información consabida en lo aprendido (escuchan la 'voz' del otro), acuden al lugar asignado, mantienen contacto con el contexto histórico y social que perciben.
9. Escriben de forma autónoma sus percepciones, las incluyen en la escritura de la crónica como un producto final,
10. Revisan su metacognición a través de un formato de corrección y de una rúbrica co-evaluativa.

En resumen, el alumno analiza su propia metacognición, en un proceso de las actividades sugeridas, aplica situaciones autorreguladoras que le permiten llegar a los objetivos planteados. He aquí la importancia de la metacognición, porque si el docente encuentra el mecanismo para que a partir de los conocimientos previos, el aprendiz encadene andamiajes o construya nuevas relaciones de procesamiento de información, traslade su base cognitiva, observe, analice, compare y solucione; se evidenciará que el conocimiento aprendido se vuelve significativo y autónomo.

En el siguiente capítulo, se revisa con precisión cada una de las estrategias y actividades establecidas en un plan de clase y de acuerdo con el programa establecido por la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

CAPÍTULO III

APLICACIÓN DEL

PROYECTO:

LECTURA Y

ESCUCHA

DIRIGIDA EN EL AULA

3. Aplicación del proyecto: lectura y escucha dirigida en el aula

En el capítulo anterior se ha expuesto como referente teórico la perspectiva de Vygostky, el proyecto: *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* pretende incorporar y sustentar elementos psicopedagógicos de la enseñanza situada. Asimismo, el proyecto intenta revisar las competencias genéricas lectoras y auditivas sobre los escritores novohispanos, desarrollar una serie de habilidades cognitivas, generar ambientes de trabajo pertinentes para inferir rasgos esenciales que caracterizan a las crónicas del siglo XVI y transferir estos rasgos distintivos a la crónica actual.

La metodología *in situ* parte de un diseño curricular del plan de clases que establece el objetivo general, basado en un dominio genérico de competencias, con su concerniente composición específica; como ya se mencionó, se retoma lo establecido por la Unión Europea y definido por Laura Frade: una competencia está compuesta por los siguientes elementos: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con el desarrollo de un contenido temático específico, en este caso de acuerdo con la Segunda Unidad: “Literatura colonial mexicana del siglo XVI” de la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana.

Se procura la aproximación a algunas lecturas de los cronistas de la conquista, asimismo, el diseño pedagógico revisa las estrategias a seguir, las actividades a realizar, los procesos que implican, las adecuaciones necesarias y el resultado o producto final de cada sesión.

El seguimiento general de *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* define diferentes momentos que observan cada una de las prácticas docentes ejercidas. Se presenta un trabajo por proyectos que tiene dos momentos:

- a) Lectura y escucha dirigida en el aula
- b) Escritura dirigida en el aula

Este capítulo sólo remite a la *lectura y escucha* de las crónicas novohispanas, bajo esa perspectiva, se intenta motivar a los jóvenes a un acercamiento más vivencial sobre esa conquista que sólo ha sido insertada en los libros de Historia con fechas y acontecimientos que conllevan una información enciclopédica y sin andamiajes significativos, los niños y jóvenes cada día ven, *grosso modo*, más que una explicación o reflexión sobre nuestros acontecimientos históricos una memorización de fechas sin sentido. La invasión española sólo ha cumplido con el cometido de consignar los hechos del descubrimiento o de la conquista como un mero dato cronológico oficial.

Este proyecto puede integrarse a cualquier currículo de bachillerato que estimule la creatividad escrita, y específicamente, el género de la crónica. La presente práctica situada mantiene una flexibilidad pedagógica, de tal forma, que se aplicó en el sexto año del Instituto Miguel Ángel¹ (ver anexo), instituto incorporado a los planes de estudio de la ENP y en el CCH plantel Atzacapozalco² (ver anexo) en el cuarto semestre del año lectivo 2011-2012.

La justificación inicia cuando en una ocasión, durante un proyecto escolar, después de leer y revisar algunos capítulos de las crónicas indígenas y las testimoniales hispánicas, con alumnos de educación media, sobre *Visión de los vencidos* (2007) del compilador Miguel León Portila, *La verdadera conquista de la Nueva España* (2011) de Bernal Díaz del Castillo, *Cartas de relación* (1991) de Hernán Cortés, *Décima tercia relación de la venida de los españoles y el principio de la ley evangélica* (1991) de Fernando Alva Ixtlixóchitl; uno de ellos levantó la mano y preguntó con gesto escéptico: “-Y... todo lo que hemos leído y analizado, ¿es verdad?, ¿la ciudad de México tenía un lago tan profundo?, ¿así era la ciudad de México?” Con sorpresa el facilitador contestó que sí, que las crónicas finalmente eran testimoniales.

Se advierte que varios de ellos desconocen que el lago tenía una considerable profundidad, lo que permitió la entrada y ataque de bergantines españoles para la conquista final. Los aprendices perciben que Tenochtitlán era una isla, pero no aprecian en toda su dimensión los acontecimientos que determinaron nuestro ser histórico.

Es más, algunos de ellos, ni siquiera conocen la plancha del zócalo, mucho menos han entrado a la catedral, al Museo del Templo Mayor o al Templo del Hospital de Jesús (donde se encuentran los restos del osado conquistador español: Hernán Cortés); ni siquiera han vivido la experiencia de subirse al transporte colectivo “Metro”. Tampoco identifican las principales calzadas que conducían al centro ceremonial y que, como tales, aún son vías de comunicación hacia el centro histórico de nuestra ciudad.

¿Por qué no aprovechar estas inauditas crónicas que son un legado de estilo literario, de oprimidos, de opresores, de hazañas épicas, de encuentros culturales, de destrucción y construcción, de percepciones varias? Los actores de la educación (maestros y alumnos), es decir, los docentes, que participan en el aula día a día, están inmersos en una misión participativa y creativa, por tanto, una vez puesto el proyecto en práctica se procura que las actividades generativas sean un espacio de oportunidad para que fluyan y/o conlleven a la autorregulación si la situación lo requiere.

Por eso, bajo un diseño curricular, se elabora material didáctico lúdico y/o didáctico para dar seguimiento a la lectura de tres textos históricos: *Visión de los vencidos* (obra completa), *Segunda carta de relación* (fragmento) y el capítulo LXXXVIII de la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* (fragmento). Las lecturas seleccionadas movilizan saberes (conocimientos) con la finalidad de procurar las funciones superiores demandadas para el segundo momento: la escritura de la crónica.

Las tres lecturas fueron elegidas al examinar seis libros sugeridos o aceptados por el programa oficial de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana:

- Lechuga Téllez, Marcela, *et al.* (2009). *Literatura mexicana e iberoamericana*. Ducere. México.
- Fernández Contreras, Rosalba. (2001). *Literatura de México e Iberoamérica*. Mc Graw Hill. México.
- Millán, María del Carmen. (1997). *Literatura mexicana*. Esfinge. México.
- Orozco Torre, Arturo. (2003). *Literatura mexicana e iberoamericana*. México. Pearson. México.
- De la Calleja, Miguel Ángel, *et al.* (2008). *Literatura mexicana e iberoamericana*. Santillana. México.
- Rojas Tapia, Antonio. (2010) *Literatura mexicana e iberoamericana*. Ed. Mc Graw Hill. México.

Se advierte que existe una constante en cuanto a sugerencia de lecturas, por lo que se determina leer las crónicas indígenas a través de la obra completa de *Visión de los vencidos*; y a dos cronistas de los llamados testimoniales: *Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo con sus escritos respectivos, la Segunda Carta de relación* y el capítulo LXXXVIII de *La historia verdadera de la conquista de la Nueva España*.

La elaboración de material, surge gracias a un curso impartido por la Universidad Pontificia de Madrid sobre lectura eficaz que promueve el diseño de ejercicios lúdicos y pedagógicos con el propósito de suscitar en el alumno una asociación o un andamiaje inmediatos con los textos leídos. Otra característica que se aprecia en la elaboración de material es la pertinencia en el uso de imágenes que permitan al aprendiz escudriñar más concretamente la experiencia lectora.

Los textos novohispanos son sumamente plásticos por su propio contexto cultural, tan sólo *Visión de los vencidos* recurre a las imágenes que presentan los códices (Durán, Lienzo de Tlaxcala, Florentino, Ramírez, Aubin) y éstas ayudan a visualizar la conquista, aunque en ocasiones el alumno no se detenga a examinar, el diseño de materiales en la presenta tesis procura incidir en las habilidades de pensamiento (observación, comparación, análisis, inferencia, búsqueda de datos, jerarquización) con el propio aprendiz. Lo mismo ocurre con las otras lecturas.

Con una aproximación objetiva y con respeto, ninguno de los textos aprobados en el programa de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana promueve la movilización de saberes para escribir una crónica; se limitan a ejercicios relacionados con la comprensión lectora con sus cuestionarios respectivos, o resúmenes sobre los mismos, o a investigaciones sobre el contexto socio-histórico del siglo XVI; ni siquiera dan seguimiento al proceso de escritura, simplemente se centra en el producto terminal. Para comprobar las afirmaciones, se presenta el siguiente cuadro.

| TEXTO | CRÓNICA | ACTIVIDAD | PÁGINAS |
|--|--|--|---------|
| <ul style="list-style-type: none"> Lechuga Téllez, Marcela, et al. (2009). <i>Literatura mexicana e iberoamericana</i>. Ducere. México. | <i>Historia de la conquista de México</i> (fragmento) de Francisco López de Gómara | <ul style="list-style-type: none"> Lectura del fragmento. Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del texto. | 58-59 |
| | <i>Segunda carta de relación</i> (fragmento) de Hernán Cortés | <ul style="list-style-type: none"> Lectura del fragmento. Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del | 65-66 |

| | | | |
|--|--|---|-------|
| | | <p>texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado de algunas palabras contenidas en el texto. | |
| | <p><i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> (fragmentos de los capítulos LXXXVIII y XCI) de Bernal Díaz del Castillo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Búsqueda de palabras en el texto para complementar frases. • Semejanzas y diferencias de contenido entre lo dicho por Cortés y Díaz. | 74-75 |
| | <p><i>Historia general de las cosas de la Nueva España</i> (fragmento de los capítulos del XVI al XVIII) de Fray Bernardino de Sahagún</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del texto. | 78-79 |
| | <p><i>Visión de los vencidos</i> (Los presagios, según los informantes de</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Pregunta sobre | 84 |

| | | | |
|--|---|---|----|
| | Sahagún) | la importancia del fragmento. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Fernández Contreras, Rosalba. (2001). <i>Literatura de México e Iberoamérica</i>. McGraw Hill. México. | <i>Tercera carta de relación</i> (fragmento) de Hernán Cortés | <ul style="list-style-type: none"> Lectura del fragmento. Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del texto. Resumen del fragmento. Reescritura de un párrafo al español actual | 76 |
| | <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> (fragmentos de los capítulo XXVII) de Bernal Díaz del Castillo | <ul style="list-style-type: none"> Lectura del fragmento. Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del texto. Comentario sobre el fenómeno del mestizaje. | 81 |
| | <ul style="list-style-type: none"> <i>Brevísima relación de la destrucción de las Indias</i> | <ul style="list-style-type: none"> Lectura del fragmento. Cuestionario | 83 |

| | | | |
|---|--|---|-------|
| | (prólogo) de Bartolomé de las Casas | con respuestas breves sobre el contenido del texto. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia general de las cosas de la Nueva España</i> (Libro 11) de Fray Bernardino de Sahagún | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del texto. • Comentario sobre la obra. | 86 |
| | <i>Crónica mexicáyotl</i> (fragmento) de Fernando de Alvarado Tezozómoc | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del texto. • Resumen del fragmento. • Reescritura de un párrafo al español actual | 89 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Millán, María del Carmen. (1997). | <i>Segunda carta de relación</i> (fragmento) de Hernán Cortés | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento | 42-43 |

| | | | |
|--|--|---|-------|
| <p><i>Literatura mexicana.</i> Esfinge. México.</p> | <p><i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> (fragmento del capítulo XCII) de Bernal Díaz del Castillo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento | 43-44 |
| | <p><i>Historia general de las cosas de la Nueva España</i> (fragmento del capítulo "Suma indiana") de Fray Bernardino de Sahagún</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento | 45-46 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Orozco Torre, Arturo. (2003). <i>Literatura mexicana e iberoamericana.</i> México. Pearson. México | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Carta de relación del cuarto viaje</i> de Cristóbal Colón. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Cuestionario con respuestas breves sobre el contenido del texto. • Elaboración de un resumen sobre el contenido del texto. | 82-84 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> (fragmento del | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Cuestionario con respuestas breves sobre el | 88-91 |

| | | | |
|--|--|--|----|
| | capítulo XCII) de Bernal Díaz del Castillo | <p>contenido del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un resumen sobre el contenido del texto. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • De la Calleja, Miguel Ángel, et al. (2008). <i>Literatura mexicana e iberoamericana</i>. Santillana. México. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Segunda carta de relación</i> (fragmento) de Hernán Cortés | <ul style="list-style-type: none"> • Narración de un evento desafortunado. • Inferencia de las características de la crónica. | 66 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> (fragmento) de Bernal Díaz del Castillo | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una mapa conceptual sobre semejanzas y diferencias entre a obra de Cortés y Díaz. • Conclusiones sobre las razones de que un mismo lugar sea presentado de manera diferente. | 68 |

| | | | |
|--|---|--|----|
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Historia general de las cosas de la Nueva España</i> (Presagios) de Fray Bernardino de Sahagún | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un texto en media cuartilla con base en los leídos. • Escritura de tres conclusiones sobre la conquista de México. | 71 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rojas Tapia, Antonio. (2010) <i>Literatura mexicana e iberoamericana</i>. Ed. Mc Graw Hill. México | <i>Segunda carta de relación</i> (fragmento) de Hernán Cortés | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. | 37 |
| | <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> (fragmento del capítulo XL) de Bernal Díaz del Castillo | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. • Semejanzas y diferencias de contenido entre lo dicho por Cortés y Díaz | 39 |
| | <i>Historia de los indios de la Nueva España</i> (fragmento del capítulo II) de Motolinía | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del fragmento. | 40 |

Posiblemente esta tendencia se deba al diseño curricular basado en objetos de estudio que promueven la acumulación de información sin un aprendizaje significativo, sin andamiajes y procesos que promuevan funciones superiores.

Se advierte que el texto de Miguel Ángel de la Calleja procura desarrollar habilidades y destrezas al solicitar al aprendiz un escrito, aunque no refiere el proceso de escritura; asimismo promueve inferencias, conclusiones y la elaboración de un mapa conceptual (tampoco da una guía dirigida para hacerlo). Asimismo, el texto de Antonio Rojas Tapia propone textos escritos a través de una investigación, de un ensayo o breves reseñas de una visita. Ambos autores sólo se basan en el producto final, no toman en cuenta el proceso de escritura.

Finalmente, se analizaron dos textos que apuntan hacia la tipología textual y revisan procesos de escritura:

- Sule Fernández, Tatiana *et al.* (2009). *Conocimientos fundamentales de español*. UNAM y Mc. Graw Hill. México.
- Fournier Marcos Celinda. (2013). *Análisis literario*. Cengage Learning. México.

Textos que podrían incidir en el programa de las literaturas propuestas en el programa de la ENP, o ser consultados como auxiliares por el docente para propiciar la escritura como un proceso de comunicación para la enseñanza de las asignaturas correspondientes al ámbito literario.

Las obras cronológicas seleccionadas pretenden acercarlos a un conocimiento recurrente con el propósito de sensibilizar a los aprendices sobre el asombro de las revelaciones recíprocas entre los conquistadores y los conquistados; en este punto es interesante advertir que el aprendiz mantiene, también, una aproximación dialógica con los escritores cronistas al descubrir una ciudad, que obviamente sufrió una irrevocable transformación, pero que no deja de ser seductora y sorpresiva ante los aconteceres cotidianos. El producto a entregar, la escritura de la crónica, es la muestra fehaciente de tal afirmación.

Perrenoud (2000) señala que el trabajo por proyectos ayuda a descubrir nuevos mundos, por consiguiente la escritura de la crónica está basada en la visita a la catedral, al Museo del Templo mayor, al Templo del Hospital de Jesús, al Monte de Piedad, a la Sala Azteca del Museo de Antropología e Historia, al zócalo del Centro Histórico de la ciudad de México; o la experiencia de subirse al metro con dirección al zócalo. Los aprendices tienen un contacto de primera mano: recuerdan lo visto a través de las crónicas, observan, remontan a sus apreciaciones personales, aplican los conocimientos previos con las nuevas percepciones, comparan, analizan, crean o construyen un tejido personal para definir su escrito.

“Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad” (Díaz, 2006, p. 35).

La concepción de la enseñanza sociocultural, según Vygotsky (1995), se centra en la afirmación de que el desarrollo psicológico es inseparable de lo sociocultural, pues el sujeto se desarrolla para apropiarse de instrumentos físicos y psicológicos a través de su participación en la sociedad. Así, la influencia del contexto cultural desempeña un papel fundamental y determinante en el desarrollo del sujeto, ya que éste no recibe pasivamente la influencia que le rodea, sino que la reconstruye.

Como ha señalado el presente capítulo: “Lectura y escucha dirigida en el aula” es un seguimiento que procura aproximarse de forma más puntual y procesual a tres lecturas (dos de ellas fomentan la competencia lectora y, una, la competencia lecto-auditiva, en cada actividad se intenta movilizar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes respectivas) con la finalidad de que los aprendices infieran los rasgos de las crónicas novohispanas y posteriormente transfieran algunos rasgos a su propio escrito.

Las correspondientes actividades generativas o espacios de oportunidad de la “enseñanza recíproca” se elaboran de acuerdo con las lecturas sugeridas en el plan de estudios de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria.

La presente propuesta se aplica al área IV de la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria, la práctica se graba; pero, desafortunadamente el filme se estropea, presenta imágenes cortadas y fragmentadas; se envía el análisis de esta sesión a la asignatura de Práctica Docente III, como también, el análisis de la bitácora que sería el avance de lo que se aplicaría con mayor precisión en el CCH de Atzacapozalco.

Esta situación que al parecer es negativa; serviría para solicitar a la compañera de la MADEMS, Leslie Rondero Ramírez, un grupo del CCH Atzacapozalco y aplicar el proyecto en la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, con las bases psicopedagógicas de la enseñanza *in situ*. Esta nueva oportunidad permite puntualizar el proyecto *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a través de la visión de los cronistas*, autorregular los aprendizajes esperados y mejorar la calidad en las actividades generativas.

La planificación original abarcaría seis clases; pero, posteriormente hubo la necesidad de agregar dos clases. Se parte del diseño de un plan de clases para el trabajo por proyectos (enseñanza situada) y por competencias, de acuerdo a lo establecido por la Unión Europea y puntualizado por Laura Frade, a través del diseño de formato para la planeación de cada sesión, que se integra con los descriptores siguientes:

- Proyecto
- Asignatura
- Competencia genérica
- Tema
- No. de la sesión
- Tiempo
- Aprendizaje esencial
- Objetivo general
- Aprendizajes esperados (indicadores de desempeño o propósitos)
- Conocimientos (concretos)
- Habilidades (del pensamiento)
- Destrezas (en acción)
- Actitudes (que se favorecen)
- Secuencia didáctica o actividades
- Evaluación
- Materiales
- Producto final

Laura Frade afirma que la planeación también ha sido objeto de discusión y sobre todo cuando se trabaja en un enfoque por competencias: “se cuestiona si debe trabajar con un formato para planear, sobre todo cuando lo que busca es, además del desarrollo de las competencias del estudiante, el despliegue de las competencias docente.” (2009, p. 270).

Frade reconoce la polémica, sin embargo, también justifica la planeación como una herramienta pedagógica para el docente, como un instrumento de mediación entre el currículo y el programa de la asignatura, como un medio que ayuda a autorregular la toma de decisiones cuando se detectan aciertos o “errores” en la estrategia de trabajo para alcanzar los logros metacognitivos.

3.1 Cronistas del siglo XVI

Como se mencionó, el presente proyecto mantiene una flexibilidad en el currículo del bachillerato, el trabajo por proyectos, bajo una enseñanza *in situ*, permite incidir en cualquier programa que considere la producción de textos escritos. Se parte de un diseño curricular por competencias y se da seguimiento al proceso y a los momentos planificados con puntualidad, desde luego, con las adecuaciones pertinentes.

Cada práctica docente presenta, al inicio de la misma, el formato de planeación sugerido con los indicadores respectivos, y sobre todo, el formato pedagógico muestra de manera muy funcional la articulación de los procesos de una enseñanza *in situ*. Los rubros sobre la Competencia, el Aprendizaje Esencial y el Objetivo General son una constante en *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas*. El tema, los aprendizajes esperados, los conocimientos, las habilidades, las destrezas, la evaluación y el producto final están en función del contenido a tratar en la sesión correspondiente.

| | | |
|--|--|--------------------|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: 11 de abril de 2012 | | |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA | |
| TEMA: CLASIFICACIÓN DE LOS CRONISTAS DEL SIGLO XVI | No. DE SESIÓN: 1 | TIEMPO: 50' |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Discrimina entre los cronistas testimoniales, religiosos, peninsulares e indígenas. • Identifica la localización de los monumentos del Templo mayor en las calles actuales del centro histórico de la ciudad de México. • Reconoce las denominaciones de los monumentos del Templo Mayor | |
| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico del siglo XVI • Cronistas del siglo XVI • Clasificación de los cronistas novohispanos | <ul style="list-style-type: none"> • Recupera información sobre el contexto del siglo XVI • Identifica la clasificación de los cronistas novohispanos | <ul style="list-style-type: none"> • Observa con detenimiento los monumentos del Templo Mayor y comprueba la localización de los mismos en las actuales calles del centro histórico • Comprueba las denominaciones de los | <ul style="list-style-type: none"> • Muestra interés en la clasificación de los cronistas novohispanos • Participa ordenadamente en la identificación de los monumentos del Templo Mayor | |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|---------------|
| | | monumentos del Templo Mayor | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | <p>La profesora:</p> <ul style="list-style-type: none"> revisa los conocimientos previos sobre tres hechos: el Renacimiento (Siglo de Oro español), el descubrimiento de América, la conquista española en México por Hernán Cortés. expone sobre la clasificación de los cronistas más representativos del siglo XVI en formato ppt. da a conocer el contundente cambio que sufrió la ciudad de México a más de quinientos años del encuentro entre los aztecas y españoles con imágenes sobre la ubicación de edificios del centro ceremonial azteca. presenta dos diapositivas para apreciar el zócalo actual y comparar la arquitectura prehispánica sobrepuesta a la capital urbana. entrega un mapa para localizar los edificios prehispánicos en las calles actuales del centro histórico. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | <ul style="list-style-type: none"> Preguntas sobre conocimientos previos relacionados con el contexto histórico del siglo XVI. | <ul style="list-style-type: none"> Localización de los edificios prehispánicos y su nomenclatura respectiva en las calles actuales del centro histórico. | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> Presentación en ppt. sobre la clasificación de los cronistas novohispanos. Tarjetas con la nomenclatura de los edificios del Templo Mayor. Mapa con los edificios prehispánicos sobrepuestos en las calles actuales del centro histórico. Diapositiva del centro ceremonial del Templo Mayor. | | |

| | |
|-----------------------|--|
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual sobre la clasificación de los cronistas novohispanos. • Identificación de los edificios del centro ceremonial de Templo Mayor y conocimiento de su nomenclatura respectiva. |
|-----------------------|--|

Cabe destacar que, por recomendación de la presente sustentante, la profesora Leslie Rondero Ramírez, titular de la asignatura *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV*, asigna al grupo la lectura *Visión de los vencidos* con un mes de anticipación a la aplicación del proyecto. Esta consigna tiene como propósito que se diera tiempo suficiente al aprendiz para la valoración de la tarea respectiva, la lectura sería revisada en la cuarta sesión.

El proyecto sugerido *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* proporcionó a los alumnos del CCH Atzacapozalco hasta un punto extra en la evaluación sumativa final a los estudiantes que estuvieran interesados, mientras que para todas las alumnas del grupo asignado en el Instituto Miguel Ángel, el proyecto comprendió un 20% de la evaluación bimestral.

Una vez hechas las aclaraciones pertinentes, se desglosa la práctica docente: Antes de ubicar a los alumnos en un contexto histórico, se aplicó una revisión informal con un sondeo exploratorio para verificar los conocimientos previos sobre la conquista (la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana mantiene un antecedente con la materia Historia de México, mientras que la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV sostiene un antecedente con la materia de Historia de México I) de acuerdo con lo estudiado se trató de relacionar andamiajes cognitivos, que los propios alumnos traían consigo provenientes de estas asignaturas, con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuándo fue el descubrimiento de América?
2. ¿En qué año se conquistó la ciudad de México?
3. ¿Cómo se le conocía al siglo del esplendor español?

Las preguntas hechas a los alumnos se desprenden de la pregunta particular:

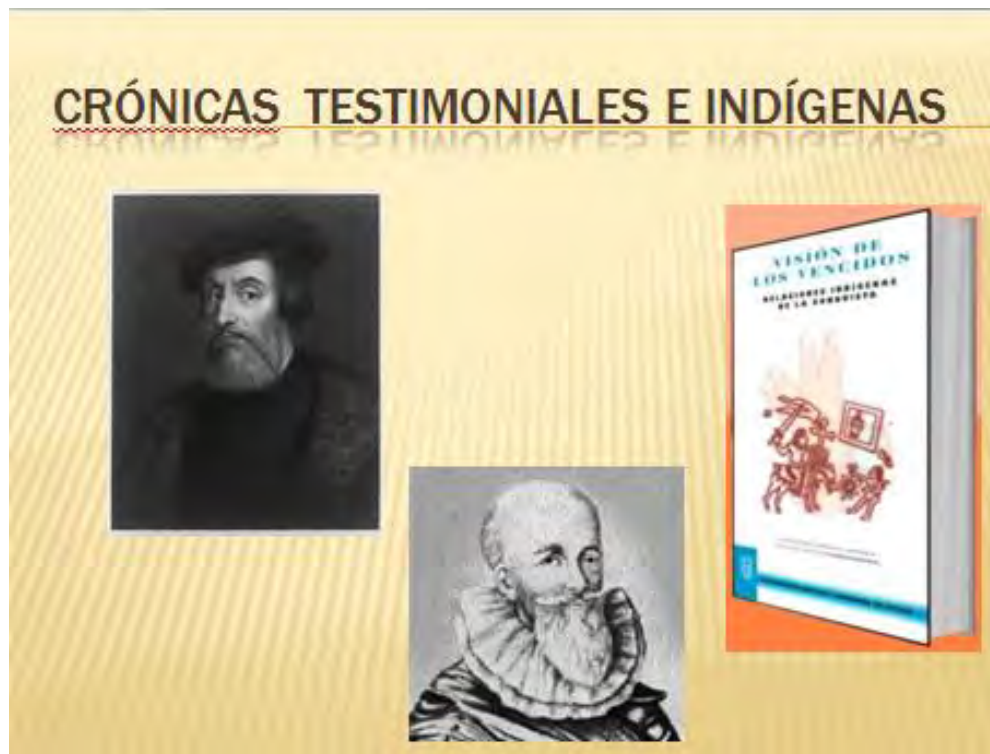
- **¿Los alumnos describen a la ciudad de Tenochtitlán antes de la conquista?**

Se advirtió que los jóvenes identificaron el año del descubrimiento de América (1492) después de dos o tres errores de algunos alumnos; después se desprendió la interrogante sobre el siglo a que pertenecía el año del acontecimiento y no supieron contestar. Se les brindó una pequeña regla para que no se equivocaran: tomar los dos primeros números del años (14) y sumar un número más y les daría el siglo XV. Algunos alumnos comentaron que por fin habían entendido cómo conectarían los años con los siglos respectivos. Desde luego cuando hablaron de la ciudad de Tenochtitlán; la ubicaron en una isla conquistada por Hernán Cortés. En cuanto a la tercera pregunta, los estudiantes, después de algunas interacciones, identificaron el Siglo de Oro español.

Enseguida, la practicante anotó los aprendizajes esperados en el pizarrón y posteriormente expuso la presentación sobre la clasificación de los cronistas del siglo XVI en formato ppt:



Después de dar una explicación de cada uno de ellos, se indicó que sólo leerían fragmentos de las algunas obras de los cronistas testimoniales como la *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés y el capítulo LXXXVIII de *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo y se recordó que se valoraría la obra completa *Visión de los vencidos* del compilador Miguel León Portilla quien elabora una selección de cronistas indígenas.



Posteriormente, la profesora remitió a los alumnos a la ciudad de Tenochtitlán y observaron algunas diapositivas realizadas por el arquitecto Juan Monsiváis (2011) y expuestas en “Seis ciudades de Mesoamérica. Sociedad y medio ambiente” (2011) en el Museo de Antropología e Historia. Visualizaron la isla de Tenochtitlán, el centro ceremonial azteca, las chinampas, el mercado de Tlatelolco, con el propósito de imaginar la vida cotidiana en el lugar.



De ese pasado histórico, pasaron al presente del lugar y observaron la superposición de la ciudad de Tenochtitlán en el actual zócalo de la ciudad de México.



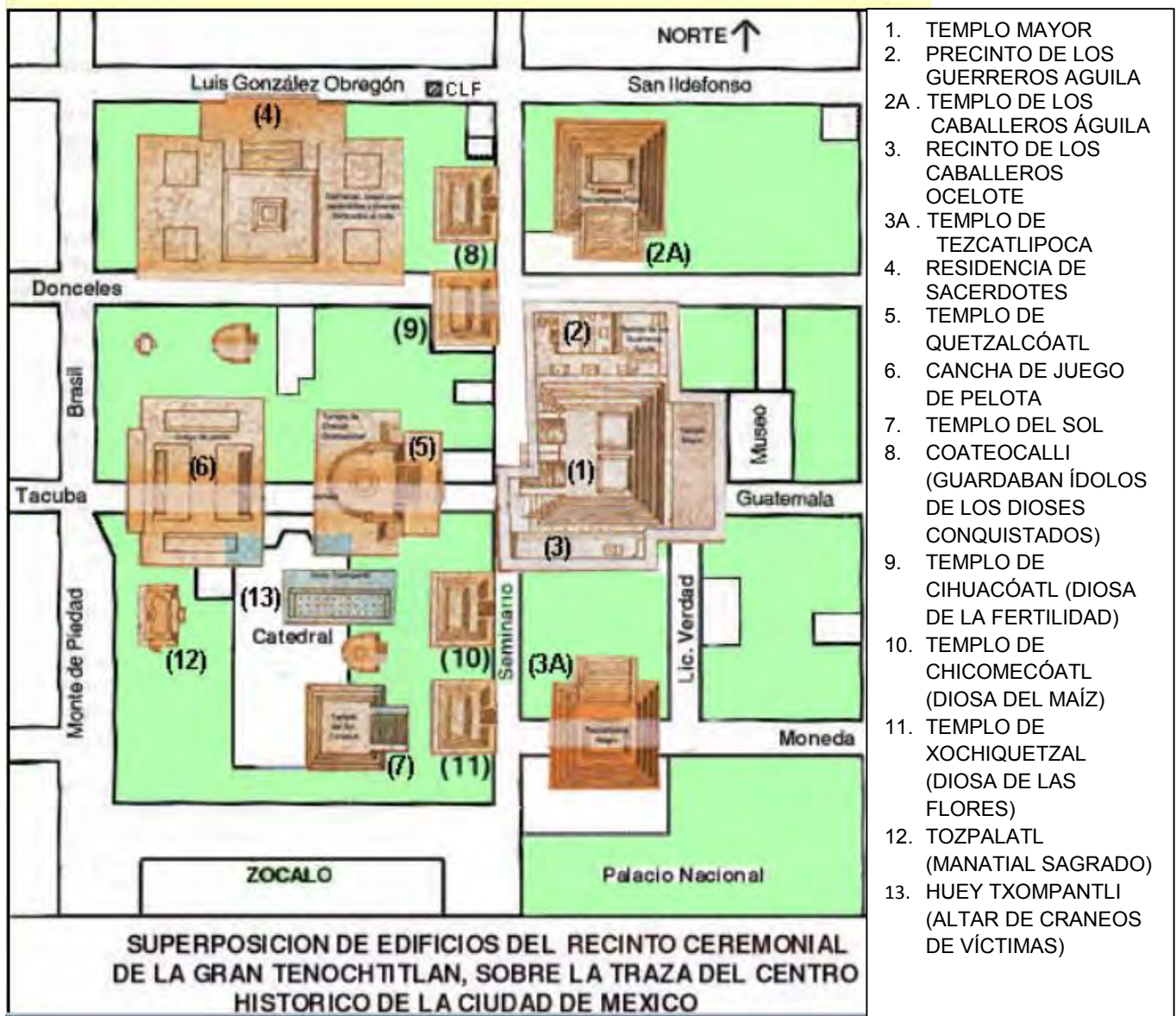
Después, los alumnos localizaron en un plano los edificios aztecas superpuestos sobre las calles actuales del centro histórico, el plano está basado en el diseño del antropólogo Eduardo Matos Moctezuma, a su vez, éste tomó como referencia la propuesta del Arq. Ignacio Marquina. El mapa fue consultado y reproducido de la página creada por el Ing. Manuel Aguirre Botello (2005).

Los alumnos observaron con detenimiento los edificios y reconocieron los nombres de las construcciones prehispánicas (siguiente página).

SESIÓN 1: RECONOCIMIENTO DE CONSTRUCCIONES PREHISPÁNICAS

Indicaciones:

- I. Observa con detenimiento los edificios y reconoce el nombre de las construcciones prehispánicas.



A continuación, se distribuyeron tarjetas con el nombre de los edificios entre quince alumnos, y los ubicaron en el plano de los edificios superpuestos en las calles actuales del centro histórico. Compararon el plano de estos edificios superpuestos con la siguiente diapositiva, que mostraba una maqueta del centro ceremonial y presentaba otra perspectiva espacial. El primer mapa muestra una perspectiva aérea y el segundo expone el Centro Ceremonial azteca visto desde el Oriente de la explanada.

SESIÓN 1: RECONOCIMIENTO DE CONSTRUCCIONES PREHISPÁNICAS

Indicaciones:

- I. Nuevamente observa con detenimiento los edificios y reconoce los nombres de las construcciones prehispánicas de acuerdo al plano proporcionado bajo otra perspectiva espacial.



Finalmente, cuando cada aprendiz identificó espacialmente el nombre del edificio asignado en la diapositiva, cada alumno pegó la tarjeta correspondiente al nombre del edificio. El estudiante conoció los nombres de los edificios por descubrimiento.

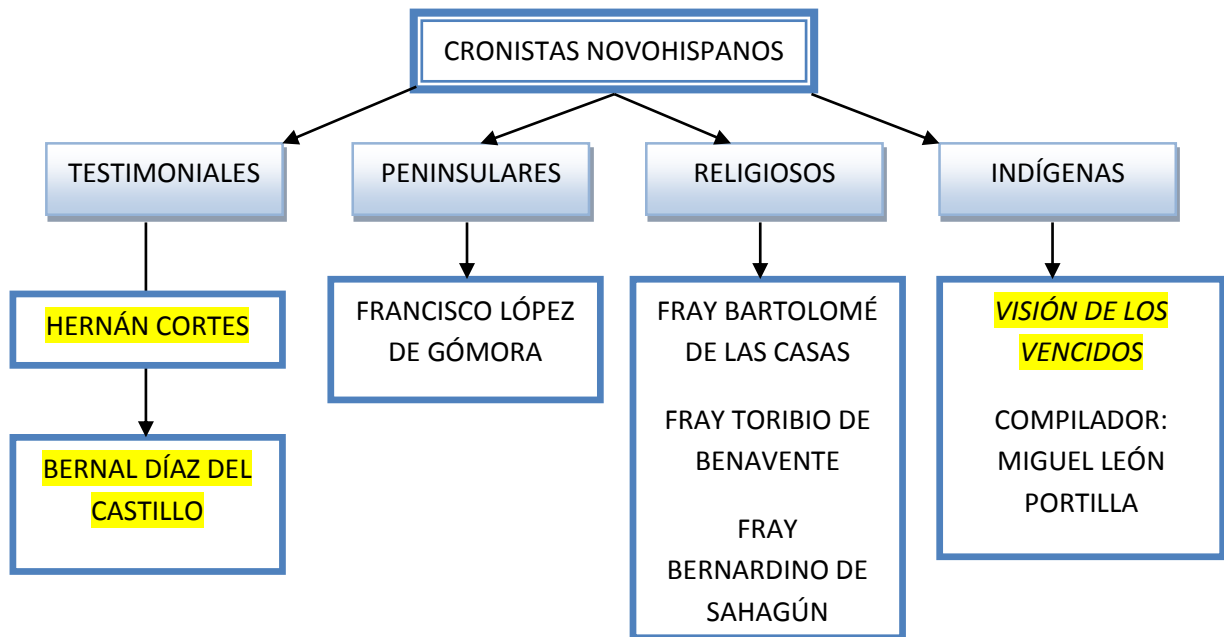
SESIÓN: 1 RECONOCIMIENTO DE CONSTRUCCIONES PREHISPÁNICAS

Indicaciones:

- I. Pega la tarjeta de acuerdo al nombre del edificio respectivo.
- II. Descubrirás la distribución de los edificios en el Centro Ceremonial de Tenochtitlán.



Estos antecedentes históricos permitieron comprender el espacio geográfico de la ciudad azteca y el contundente cambio que trastocó el lugar. El cierre consistió en recordar a través de un mapa conceptual en el pizarrón la clasificación de los cronistas.



Se hizo hincapié en los cronistas que serían revisados en las siguientes clases: Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo y los escritores indígenas compilados en la obra *Visión de los vencidos* de Miguel León Portilla.

3.2 Cronistas testimoniales: Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo

El presente subcapítulo abarcó dos sesiones de clase, la primera revisó un fragmento de la *Segunda carta de relación* escrita por Hernán Cortés y la segunda analizó el capítulo LXXXVIII de la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* cronista español Bernal Díaz del Castillo.

| | | | |
|--|--|---|-------------------------------|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | | |
| FECHA: 11 de abril de 2012 | | | |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA | |
| TEMA: CRONISTA TESTIMONIAL: HERNÁN CORTÉS Y LA SEGUNDA CARTA DE RELACIÓN | | No. DE SESIÓN: 2 | TIEMPO: 50' |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Percibe las lecturas como un medio para remontar históricamente al origen de una ciudad conquistada y transformada. • Advierte la perspectiva de Hernán Cortés como cronista a través de una meticulosa descripción de los lugares y costumbres descubiertos en la ciudad de Tenochtitlán. • Infiere el propósito contundente de Hernán Cortés y los asuntos que aborda Hernán Cortés en la <i>Segunda carta de relación</i>. | |
| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES |
| • Hernán Cortés como cronista | • Recupera la información | • Resuelve los datos | • Se muestra solidario con su |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>testimonial</p> <ul style="list-style-type: none"> Contenido de la <i>Segunda carta de relación</i> | <p>escuchada y leída sobre la <i>Segunda carta de relación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Advierte el asombro de Hernán Cortés al descubrir la ciudad de Tenochtitlán | <p>solicitados en el crucigrama sobre la <i>Segunda carta de relación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Concluye sobre los asuntos tratados por Hernán Cortés en el fragmento escuchado | <p>equipo de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> Respetar las reglas del juego |
| <p>SECUENCIA DIDÁCTICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> La profesora entrega copias sobre un fragmento de la <i>Segunda carta de relación</i> de Hernán Cortés. La profesora reproduce en formato MP3, un fragmento de la <i>Segunda carta de relación</i> y los alumnos dan un seguimiento auditivo-lector. Después, la profesora practicante forma dos equipos y a cada uno se entrega un crucigrama sobre el ejercicio auditivo-lector. El equipo que termina primero la solución del crucigrama, inicia con la ronda de preguntas basadas en el mismo crucigrama. Si el equipo contrario contesta, también podrá operar con su ronda de preguntas respectivas. Cualquiera de los dos equipos que no conteste, perderá su turno para que el ganador continúe con las preguntas. Gana una puntuación extra, el equipo que más preguntas conteste (dos décimas en promedio final). Finalmente, los alumnos infieren y concluyen los asuntos relevantes que comunicó Cortés al rey Carlos V tratados en la relación de la crónica; así como deducen la acepción de una crónica. También, en otro mapa conceptual, los alumnos ubican los productos descubiertos en el mercado de Tlatelolco. | | |
| <p>EVALUACIÓN</p> | <p>INFORMAL</p> | <p>SEMIFORMAL</p> | <p>FORMAL</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Resolución de crucigramas por | |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| | | equipos para recuperar información y deducir los aspectos tratados por Hernán Cortes en la <i>Segunda carta de relación</i> . | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Crucigramas. • Descarga del fragmento de la <i>Segunda Carta de Relación</i>. • Fragmento de la <i>Segunda Carta de Relación</i>. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de crucigramas. • Mapa conceptual sobre el mercado y los productos permutados. • Aproximación a un concepto de crónica. | | |

El diseño de la primera práctica retoma las cuatro habilidades con enfoque comunicativo de la lengua: escuchar, hablar, escribir y leer. La mayoría de los docentes para la enseñanza del español, como lengua materna, aplica las tres últimas habilidades con mucha frecuencia; pero, diseñar un ejercicio de escucha-lectora no es tan familiar, en esta área. Se consultó la página <http://www.descargacultura.unam.mx/>, y en ella se encuentra la *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés; este documento ya se había considerado en la propuesta pedagógica, y con un diseño curricular pertinente se trazó el siguiente ejercicio. Los alumnos tuvieron la oportunidad de escuchar el texto descargado y se les dio la posibilidad de seguirlo también con la lectura; la duración de la descarga es de 15' 32"; he aquí el fragmento de la crónica:

SESIÓN 2: ESCUCHA DE LA SEGUNDA CARTA DE RELACIÓN DE HERNÁN CORTÉS

Indicaciones:

- I. Escucha y lee al mismo tiempo el fragmento de la Segunda carta de relación de Hernán Cortés.
- II. El texto fue descargado de <http://www.descargacultura.unam.mx/>.
- III. Después, resuelve el crucigrama.
- IV. El grupo se dividirá en dos equipos; a cada equipo corresponderá un crucigrama.
- V. El equipo que termine primero, iniciará la ronda de preguntas.
- VI. El equipo que más preguntas conteste, ganará una puntuación extra.

Segunda carta de relación (fragmento) de Hernán Cortés

Antes que comience a relatar las cosas de esta gran ciudad y las otras que en este capítulo dije, me parece, para que mejor se puedan entender, que débese decir de la manera de México, que es donde esta ciudad y algunas de las otras que he hecho relación están fundadas, y donde está el principal señorío de este Mutezuma. La cual dicha provincia es redonda y está toda cercada de muy altas y ásperas sierras, y lo llano de ella tendrá en torno hasta setenta leguas, y en el dicho llano hay dos lagunas que casi lo ocupan todo, porque tienen canoas en torno más de cincuenta leguas. Y la una de estas dos lagunas es de agua dulce, y la otra, que es mayor, es de agua salada; divídelas por una parte una cuadrilla pequeña de cerros muy latos que están en medio de esta llanura, y al cabo se van a juntar las dichas lagunas en un estrecho de llano que entre estos cerros y las sierras altas se hace. El cual estrecho tendrá un tiro de ballesta, y por entre una laguna y la otra, y las ciudades y otras poblaciones que están en las dichas lagunas, contratan las unas con las otras en sus canoas por el agua, sin haber necesidad de ir por la tierra. Y porque esta laguna salada grande crece y mengua por sus mareas según hace la mar todas las crecientes, corre el agua de ella a la otra dulce tan recio como si fuese caudaloso río, y por consiguiente a las menguantes va la dulce a la salada.

Esta gran ciudad de Temixtitan está fundada en esta laguna salada, y desde la tierra firme hasta el cuerpo de la dicha ciudad, por cualquiera parte que quisieren entrar a ella, hay dos leguas. Tienen cuatro entradas, todas de calzada hecha a mano, tan ancha como dos lanzas jinetas. Es tan grande la ciudad como Sevilla y Córdoba. Son las calles de ella, digo las principales, muy anchas y muy derechas, y algunas de éstas y todas las demás son la mitad de tierra y por la otra mitad es agua, por la cual andan en sus canoas, y todas las calles de trecho a trecho están abiertas por donde atraviesa el agua de las unas a las otras, y en todas estas aberturas, que algunas son muy anchas hay sus puentes de muy anchas y muy grandes vigas, juntas y recias y bien labradas, y tales, que por muchas de ellas pueden pasar diez de a caballo juntos a la par. Y viendo que si los naturales de esta ciudad quisiesen hacer alguna traición, tenían para ello mucho aparejo, por ser la dicha ciudad edificada de la manera que digo, y quitadas las puentes de las entradas salidas, nos podrían dejar morir de hambre sin que pudiésemos salir a la tierra; luego que entré en la dicha ciudad di mucha prisa en hacer cuatro bergantines, y los hice en muy breve tiempo, tales que podían echar trescientos hombres en la tierra y llevar los caballos cada vez que quisiésemos. Tiene esta ciudad muchas plazas donde hay continuo mercado y trato de comprar y vender.

Tiene otra plaza tan grande como dos veces la ciudad de Salamanca, toda cercada de portales alrededor, donde hay cotidianamente arriba de sesenta mil ánimas comprando y vendiendo; donde hay todos los géneros de mercaderías que en todas las tierras se hallan, así de mantenimientos como de vituallas, joyas de oro y de plata, de plomo, de latón, de cobre, de estaño, de piedras, de huesos, de conchas, de caracoles y de plumas. Véndese cal, piedra labrada y por labrar, adobes, ladrillos, madera labrada y por labrar de diversas maneras. Hay calle de caza donde venden todos los linajes de aves que hay en la tierra, así como gallinas, perdices, codornices, lavancos, dorales, zarcetas, tórtolas,

palomas, pajaritos en cañuela, papagayos, búharos, águilas, halcones, gavilanes y cernícalos; y de algunas de estas aves de rapiña, venden los cueros con su pluma y cabezas y pico y uñas. Venden conejos, liebres, venados, y perros pequeños, que crían para comer, castrados. Hay calle de herbolarios, donde hay todas las raíces y hierbas medicinales que en la tierra se hallan. Hay casas como de boticarios donde se venden las medicinas hechas, así potables como unguentos y emplastos. Hay casas como de barberos, donde lavan y rapan las cabezas. Hay casas donde dan de comer y beber por precio. Hay hombres como los que llaman en Castilla ganapanes, para traer cargas. Hay mucha leña, carbón, braseros de barro y esteras de muchas maneras para camas, y otras más delgadas para asiento y esterar salas y cámaras. Hay todas las maneras de verduras que se hallan, especialmente cebollas, puerros, ajos, mastierzo, berros, borrajas, acederas y cardos y tagarninas. Hay frutas de muchas maneras, en que hay cerezas, y ciruelas, que son semejantes a las de España. Venden miel de abejas y cera y miel de cañas de maíz, que son tan melosas y dulces como las de azúcar, y miel de unas plantas que llaman en las otras islas maguey, que es mucho mejor que arrope, y de estas plantas hacen azúcar y vino, que asimismo venden.

Hay a vender muchas maneras de hilados de algodón de todos colores, en sus madejicas, que parece propiamente alcaicería de Granada en las sedas, aunque esto otro es en mucha más cantidad. Venden colores para pintores, cuantos se pueden hallar en España, y de tan excelentes matices cuanto pueden ser. Venden cueros de venado con pelo y sin él; teñidos, blancos y de diversas colores. Venden mucha loza en gran manera muy buena, venden muchas vasijas de tinajas grandes y pequeñas, jarros, ollas, ladrillos y otras infinitas maneras de vasijas, todas de singular barro, todas o las más, vidriadas y pintadas.

Venden mucho maíz en grano y en pan, lo cual hace mucha ventaja, así en el grano como en el sabor, a todo lo de las otras islas y tierra firme. Venden pasteles de aves y empanadas de pescado. Venden mucho pescado fresco y salado, crudo y guisado. Venden huevos de gallinas y de ánsares, y de todas las otras aves que he dicho, en gran cantidad; venden tortillas de huevos hechas.

Finalmente, que en los dichos mercados se venden todas cuantas cosas se hallan en toda la tierra, que demás de las que he dicho, son tantas y de tantas calidades, que por la prolijidad y por no me ocurrir tantas a la memoria, y aun por no saber poner los nombres, no las expreso. Cada género de mercadería se venden en su calle, sin que entremetan otra mercadería ninguna, y en esto tienen mucha orden. Todo se vende por castigar los delincuentes. Hay en la dicha plaza otras personas que andan cuenta y medida, excepto que hasta ahora no se ha visto vender cosa alguna por peso. Hay en esta gran plaza una gran casa como de audiencia, donde están siempre sentadas diez o doce personas, que son jueces y libran todos los casos y cosas que en el dicho mercado acaecen, y mandan continuo entre la gente, mirando lo que se vende y las medidas con que miden lo que venden; y se ha visto quebrar alguna que estaba falsa.

Hay en esta gran ciudad muchas mezquitas o casas de sus ídolos de muy hermosos edificios, por las colaciones y barrios de ella, y en las principales de ella hay personas religiosas de su secta, que residen continuamente en ellas, para los cuales, demás de las casas donde tienen los ídolos, hay buenos aposentos. Todos estos religiosos visten de negro y nunca cortan el cabello, ni lo peinan desde que entran en la religión hasta que salen, y todos los hijos de las personas principales, así señores como ciudadanos honrados, están en aquellas religiones y hábito desde edad de siete u ocho años hasta que los sacan para casarlos, y esto más acaece en los primogénitos que han de heredar las casas,

que en los otros. No tienen acceso a mujer ni entra ninguna en las dichas casas de religión. Tienen abstinencia en no comer ciertos manjares, y más en algunos tiempos del año que no en los otros; y entre estas mezquitas hay una que es la principal, que no hay lengua humana que sepa explicar la grandeza y particularidades de ella, porque es tan grande que dentro del circuito de ella, que es todo cercado de muro muy alto, se podía muy bien hacer una villa de quinientos vecinos; tiene dentro de este circuito, todo a la redonda, muy gentiles aposentos en que hay muy grandes salas y corredores donde se aposentan los religiosos que allí están. Hay bien cuarenta torres muy altas y bien obradas, que la mayor tienen cincuenta escalones para subir al cuerpo de la torre; la más principal es más alta que la torre de la iglesia mayor de Sevilla. Son tan bien labradas, así de cantería como de madera, que no pueden ser mejor hechas ni labradas en ninguna parte, porque toda la cantería de dentro de las capillas donde tienen los ídolos, es de imaginería y zaquizamíes, y el maderamiento es todo de masonería muy pintado de cosas de monstruos y otras figuras y labores. Todas estas torres son enterramiento de señores, y las capillas que en ellas tienen son dedicadas cada una a su ídolo, a que tienen devoción.

Hay tres salas dentro de esta gran mezquita, donde están los principales ídolos, de maravillosa grandeza y altura, y de muchas labores y figuras esculpidas, así en esculpidas, así en la cantería como en el maderamiento, y dentro de estas salas están otras capillas que las puertas por donde entran a ellas son muy pequeñas, y ellas asimismo no tienen claridad alguna, y allí no están sino aquellos religiosos, y no todos, y dentro de éstas están los bultos y figuras de los ídolos, aunque, como he dicho, de fuera hay también muchos. Los más principales de estos ídolos, y en quien ellos más fe y creencia tenían, derroqué de sus sillas y los hice echar por las escaleras abajo e hice limpiar aquellas capillas donde los tenían, porque todas estaban llenas de sangre que sacrifican, y puse en ellas imágenes de Nuestra Señora y de otros santos que no poco el

dicho Mutezuma y los naturales sintieron; los cuales primero me dijeron que no lo hiciese, porque si se sabía por las comunidades se levantarían contra mí, porque tenían que aquellos ídolos les daban todos los bienes temporales, y que dejándolos maltratar, se enojarían y no les darían nada, y les sacarían los frutos de la tierra y moriría la gente de hambre.

Yo les hice entender con las lenguas cuán engañados estaban en tener su esperanza en aquellos ídolos, que eran hechos por sus manos, de cosas no limpias, y que habían de saber que había un solo Dios, universal Señor de todos, el cual había criado el cielo y la tierra y todas las cosas, y que hizo a ellos y a nosotros, y que Este era sin principio e inmortal, y que a Él había de adorar y creer y no a otra criatura ni cosa alguna, y les dije todo lo demás que yo en este caso supe, para los desviar de sus idolatrías y atraer al conocimiento de Dios Nuestro Señor; y todos, en especial el dicho Mutezuma, me respondieron que ya me habían dicho que ellos no eran naturales de esta tierra, y que había muchos tiempos que sus predecesores habían venido a ella, y que bien creían que podrían estar errados en algo de aquello que tenían, por haber tanto tiempo que salieron de su naturaleza, y que yo, como más nuevamente venido, sabría las cosas que debían tener y creer mejor que no ellos; que se las dijese e hiciese entender, que ellos harían lo que yo les dijese que era lo mejor. Y el dicho Mutezuma y muchos de los principales de la ciudad dicha, estuvieron conmigo hasta quitar los ídolos y limpiar las capillas y poner las imágenes, y todo con alegre semblante, y les defendí que no matasen criaturas a los ídolos, como acostumbraban, porque, demás de ser muy aborrecible a Dios, vuestra sacra majestad por sus leyes lo prohíbe, y manda que el que matare lo maten. Y de ahí adelante se apartaron de ello, y en todo el tiempo que yo estuve en la dicha ciudad, nunca se vio matar ni sacrificar criatura alguna.

Los bultos y cuerpos de los ídolos en quien estas gentes creen son de muy mayores estaturas que el cuerpo de un hombre. Son hechos de masa de todas las semillas y legumbres que ellos comen, molidas y mezcladas unas con otras, y amásanlas con sangre de corazón de cuerpos humanos, los cuales abren por los pechos, vivos, y les sacan el corazón, y de aquella sangre que sale de él, amasan aquella harina, y así hacen tanta cantidad cuanta basta para hacer aquellas estatuas grandes. Y también, después de hechas, les ofrecían más corazones, que así mismo les sacrificaban, y les untaban las caras con la sangre. Y a cada cosa tienen su ídolo lo dedicado, al uso de los gentiles, que antiguamente honraban a sus dioses. Por manera que para pedir favor para la guerra tienen un ídolo, y para sus labranzas otro, y así para cada cosa de las que ellos quieren o desean que se hagan bien, tienen sus ídolos a quien honran y sirven.”

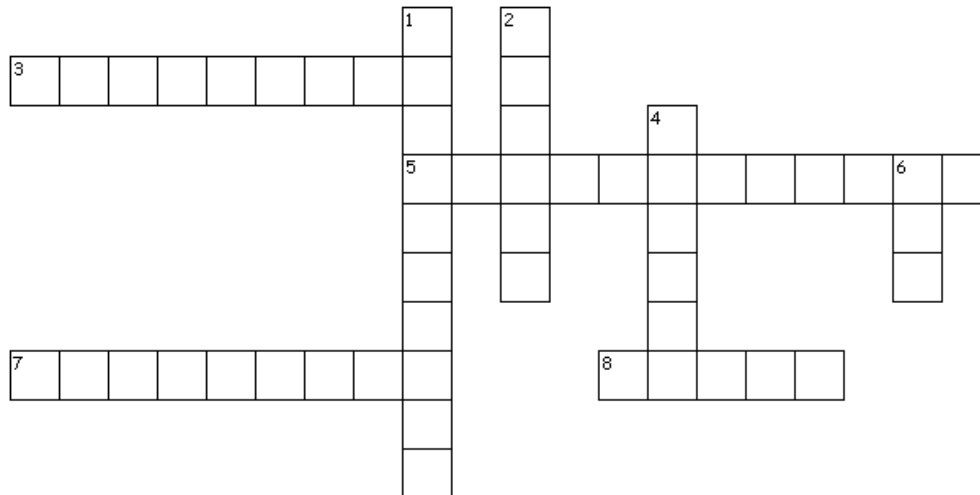
Una vez que escucharon la crónica de Hernán Cortés contestaron los siguientes crucigramas. El grupo se dividió en dos equipos; cada equipo resolvió su crucigrama respectivo; el equipo ganador lanzó sus preguntas al equipo contrario; se llevó a cabo una dinámica lúdica que les ayudó a leer nuevamente el fragmento y buscar datos contenidos en la carta; pero, sobre todo, a concluir los asuntos tratados por Hernán Cortés con el rey Carlos V.

SESIÓN 2: ESCUCHA DE LA SEGUNDA CARTA DE RELACIÓN DE HERNÁN CORTÉS

Indicaciones:

- I. Resuelve el crucigrama de acuerdo a las preguntas.

SEGUNDA CARTA DE RELACIÓN, PRIMER EQUIPO



HORIZONTAL

3. Las aguas saladas y dulces corren como si fuera un río...

5. Si se quitaran los puentes de las entradas y salidas, la isla quedaría...

7. Nombre que se les daba a los cargadores...

8. Mamífero canino que vendían para comer...

VERTICAL

1. Cortés menciona que alaban a varios ídolos de acuerdo con lo que ellos deseaban o querían, el conquistador advierte que practican una religión...

2. Cortés observa la ciudad, su infraestructura y decide construir cuatro...

4. Cortés llama vino a una miel que los indígenas sacan del maguey, conocido como...

6. Número de lagunas que bordean la isla de Tenochtitlán...

RESPUESTAS

3. CAUDALOSO

5. INCOMUNICADA

7. GANAPANES

8. PERRO

1. POLITEÍSTA

2. BARCOS

4. PULQUE

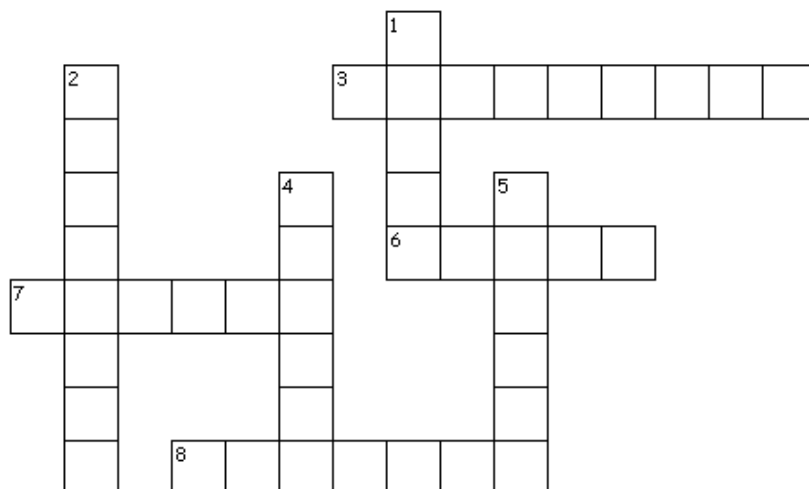
6. DOS

SESIÓN 2: ESCUCHA DE LA SEGUNDA CARTA DE RELACIÓN DE HERNÁN CORTÉS

Indicaciones:

- Resuelve el crucigrama de acuerdo a las preguntas.

SEGUNDA CARTA DE RELACIÓN, SEGUNDO EQUIPO



HORIZONTAL

- Nombre que da Cortés a los adoratorios...
- Cortés al describir la ciudad, el mercado, el centro ceremonial y los tributos, se sorprende del _____ que prevalece en la ciudad de Tenochtitlán.
- Cortés destruye los ídolos y limpia las salas de sangre para colocar imágenes de la _____, a la que llama nuestra Señora Madre...
- Algunas calles, según Cortés, son la mitad de tierra y la otra de mitad de agua; están comunicadas por...

VERTICAL

- Los religiosos nunca se cortan y peinan el pelo, visten de color...
- Las diez o doce personas que están en el mercado al parecer pertenecen a una audiencia que imparte...
- Los ídolos están hechos de masa de semillas y la mezclan con...

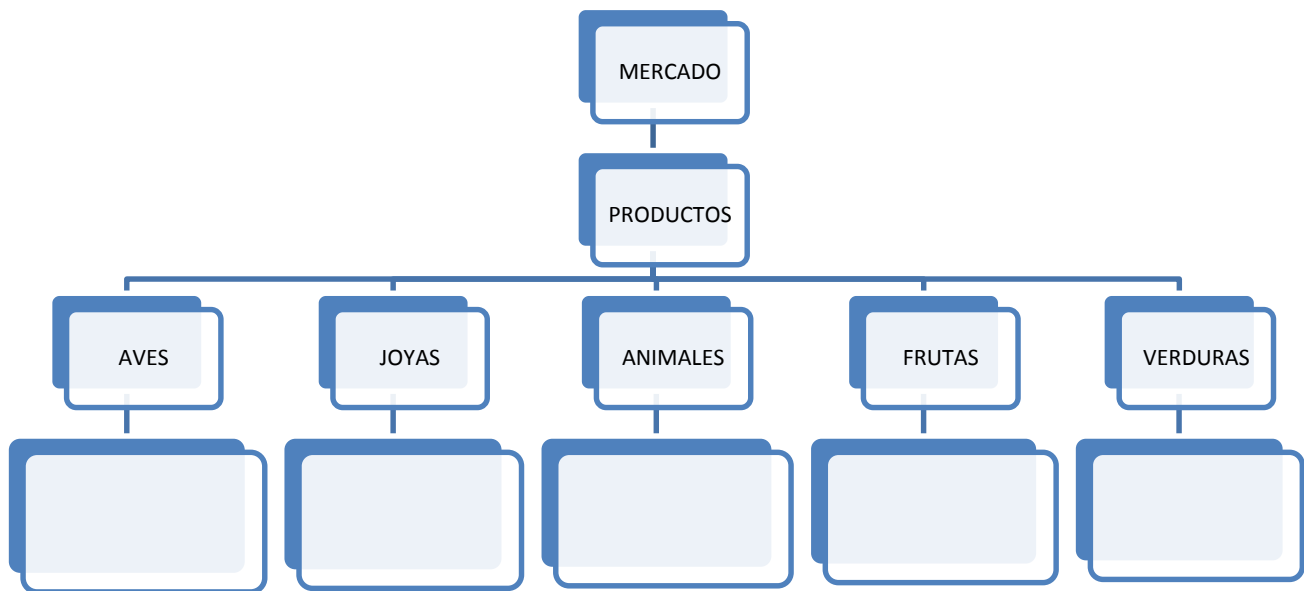
RESPUESTAS

- MEZQUITAS
- ORDEN
- VIRGEN
- PUENTES
- NEGRO
- JUSTICIA
- SANGRE

También, se diseñó el siguiente mapa conceptual sobre los productos permutados en el mercado, con el propósito de que los aprendices experimentaran visualmente el asombro de Cortés ante los nuevos productos descubiertos. Desafortunadamente el tiempo no dio para más, sin embargo, con un mayor número de sesiones podría aplicarse. Sólo se pudo concluir sobre los asuntos tratados por Cortés en el fragmento de la carta.

MAPA CONCEPTUAL

II. Escribe dos productos del mercado descrito por Cortés, que recuerdes de acuerdo a la clasificación siguiente:



III. Señala los **cuatro asuntos** que trató Cortés, en este fragmento, de la *Segunda carta de relación*:

IV. Si quieres conocer el zoológico de Moctezuma y los seres (animales y humanos) que poblaban el mismo, consulta la segunda parte de la Segunda carta de relación en:

<http://www.descargacultura.unam.mx/>

NOTA: Se dice que el zoológico estaba ubicado en el actual Palacio Nacional.

La resolución de crucigramas:

- sirvió de instrumento para una evaluación semiformal,
- generó un ambiente lúdico y de aprendizaje,
- promovió la búsqueda de datos, la relectura del texto y la lectura focalizada,
- propició la internalización de conocimientos sobre el asombro de Hernán Cortés al descubrir y describir la ciudad de Tenochtitlán,
- aproximó a los aprendices a la zona de desarrollo sugerida: reconocimiento de un cronista testimonial,
- fomentó el trabajo colaborativo,
- generó funciones superiores y andamiajes para la intrapersonalización sobre los asuntos tratados por el conquistador español, Hernán Cortes: religión, organización social, descripción de la ciudad, mercado, y
- ayudó a aproximarse al concepto de crónica.

La tercera sesión consistió en leer el capítulo LXXXVIII y descubrir campos semánticos que distinguen la obra bernaldiana: el descubrimiento, la emotividad, la figura literaria recurrente, la función apelativa de la crónica. Se consultó la tesis *La retórica de las emociones en la Crónica de la conquista de México* de Gustavo Martínez Santiago (2011), quien hace un análisis del discurso sobre el escrito de Díaz del Castillo y menciona tales apreciaciones.

| | | |
|--|--|--|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: 13 de abril de 2012 | | |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA |
| TEMA: CRONISTA TESTIMONIAL: BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO Y SU OBRA: <i>LA HISTORIA VERDADERA DE LA CONQUISTA DE LA NUEVA ESPAÑA</i> | | No. DE SESIÓN: 3 TIEMPO: 50' |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las calzadas trazadas por los aztecas que conducían al Centro Ceremonial azteca. • Relaciona el trazo de las calzadas con las actuales avenidas que conforman el plano de la ciudad de México. • Percibe las lecturas como un medio para remontar históricamente al origen de una ciudad conquistada y transformada. • Asimila la importancia histórica y sus repercusiones políticas, sociales y culturales del encuentro entre Moctezuma y Cortés. |

| | | <ul style="list-style-type: none"> Reconoce el estilo del discurso bernaldiano a través de campos semánticos: el descubrimiento, la emotividad, la figura literaria recurrente, la función apelativa de la crónica. | |
|---|--|--|---|
| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES |
| <ul style="list-style-type: none"> Bernal Díaz del Castillo como cronista testimonial Encuentro histórico entre Moctezuma y Hernán Cortés Rasgos esenciales de la obra bernaldiana | <ul style="list-style-type: none"> Recupera la información leída sobre <i>La historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> Comprende la función apelativa empleada por Díaz del Castillo para transmitir la emotividad de lo descubierto | <ul style="list-style-type: none"> Resuelve los datos solicitados al completar las descripciones sobre el encuentro entre Moctezuma y Hernán Cortés Descubre la figura literaria recurrente (hipérbole), los signos emotivos y la función apelativa en el discurso como unidades de asombro y grandeza del imperio de Moctezuma en | <ul style="list-style-type: none"> Participa con disposición en las tareas asignadas Valora la trascendencia histórica del encuentro entre Cortés y Moctezuma |

| | | | |
|----------------------------|---|--|---------------|
| | | <p>el discurso bernaldiano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye el mapa conceptual sobre los caciques acompañantes de Moctezuma | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | <ul style="list-style-type: none"> • La profesora revisa los conocimientos previos sobre los asuntos de la <i>Segunda carta de relación</i> de Hernán Cortés, vistos en la sesión 2. • La docente muestra el mapa de la ciudad de Tenochtitlán en formato ppt. y los alumnos reflexionan sobre las calzadas que comunicaban al Centro Ceremonial azteca. • Los alumnos reconocen las calzadas de acuerdo al trazo actual de la ciudad de México. • La maestra entrega copias sobre un fragmento del capítulo LXXXVIII de <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> de Bernal Díaz del Castillo. • Los alumnos leen en voz alta el capítulo respectivo. • Los alumnos contestan las preguntas que los conducen a diferentes campos semánticos: el descubrimiento, la emotividad, la figura literaria recurrente, la función apelativa de la crónica. • Los alumnos infieren y reconocen el estilo de la narración bernaldiana. • Finalmente, los alumnos construyen un cuadro sinóptico sobre los campos semánticos de la crónica de Bernal Díaz del Castillo | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de un ejercicio que conduce a revisar los campos semánticos de | |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| | | la obra bernaldiana: el descubrimiento, la emotividad, la figura literaria recurrente, la función apelativa de la crónica. | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Copias sobre un fragmento del capítulo LXXXVIII de <i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i> de Bernal Díaz del Castillo. • Ejercicio que conduce a revisar los campos semánticos de la obra bernaldiana: reveladora, emotiva, retórica (uso de hipérbole), apelativa. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Cuadro sinóptico sobre los campos semánticos de la obra bernaldiana: el descubrimiento, la emotividad, la figura literaria recurrente, la función apelativa de la crónica. | | |

Primero la docente expuso en formato ppt. el mural del pintor Luis Covarrubias, expuesto en la sala Azteca del Museo Nacional de Antropología e Historia y pidió a los alumnos observaran con detenimiento la imagen:



Después la profesora sondeo los conocimientos previos con las siguientes preguntas, contestaron en voz alta:

1. Nombra las tres calzadas que conducían al Centro Ceremonial del Templo Mayor:
 - a. **Tepeyac**
 - b. **Tacuba y Chapultepec**
 - c. **Ixtapalapa y Xochimilco**
2. En la actualidad la calzada al Tepeyac, ¿a dónde te conducirá?:

A la Basílica de Guadalupe

A la calzada Iztapalapa y Xochimilco, ¿cómo se le conoce actualmente?

Calzada de Tlalpan

3. ¿Qué líneas del metro atraviesan la calzada Chapultepec y Tacuba?

1, 2

4. Lo que fue el centro ceremonial de la gran Tenochtitlán es hoy:

El zócalo de la ciudad de México

Esta exploración previa permitió que los alumnos ubicaran sitios actuales como la Basílica de Guadalupe, la calzada de Tlalpan y las líneas 1 y 2 del metro de la ciudad de México; asimismo advirtieron que las calzadas construidas por los aztecas fueron aprovechadas para reconstruir o transformar la propia ciudad.

Luego, la profesora entregó copias de un fragmento sobre el encuentro de Moctezuma con Hernán Cortés y narrado por Bernal Díaz del Castillo en su obra *La verdadera historia de la conquista de la Nueva España*, los alumnos leyeron en voz alta el texto.

SESIÓN 3: LECTURA DE LA VERDADERA HISTORIA DE LA CONQUISTA DE LA NUEVA ESPAÑA, CAPÍTULO LXXXVIII (FRAGMENTO), DE BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO

Indicaciones:

- I. Lee en voz alta el siguiente fragmento de *La verdadera historia de la conquista de la Nueva España*, capítulo LXXXVIII de Bernal Díaz del Castillo.

**DEL GRANDE Y SOLEMNE RECIBIMIENTO QUE NOS HIZO EL
GRAN MONTEZUMA A CORTÉS Y A TODOS NOSOTROS EN LA ENTRADA
DE LA GRAN CIUDAD DE MÉXICO**

1 Luego otro día de mañana partimos de Estapalapa, muy acompañados de aquellos grandes caciques que atrás he dicho. Íbamos por nuestra calzada adelante, la cual es ancha de ocho pasos, y va tan derecha a la ciudad de México, que me parece que no se torcía poco ni mucho, y aunque es bien ancha, toda iba llena de aquellas gentes que no cabían, unos que entraban en México y otros que salían, y los indios que nos venían a ver, que no nos podíamos rodear de tantos como vinieron, porque estaban llenas las torres y *cués* y en las canoas y de todas partes de la laguna, y no era cosa de

maravillar, porque jamás habían visto caballos ni hombres como nosotros. Y de que vimos cosas tan admirables, no sabíamos qué decir, o si era verdad lo que por delante parecía, que por una parte en tierra había grandes ciudades, y en la laguna otras muchas, y veíamoslo todo lleno de canoas, y en la calzada muchos puentes de trecho a trecho, y por delante estaba la gran ciudad de México; y nosotros aun no llegábamos a cuatrocientos soldados, y teníamos muy bien en la memoria las pláticas y avisos que nos dijeron los de Guexocingo, Tlascala y Tamancaico, y con otros muchos avisos que nos habían dado para que nos guardásemos de entrar en México, que nos habían de matar desde que dentro nos tuviesen. Miren los curiosos lectores si esto que escribo si había bien que ponderar en ello, ¿qué hombres (ha) habido en el universo que tal atrevimiento tuviesen?

2 Pasemos adelante. Íbamos por nuestra calzada. Ya que llegamos donde se aparta otra calzadilla que iba a Cuyuacán, que es otra ciudad, adonde estaban unas como torres que eran adoratorios, vinieron muchos principales y caciques con muy ricas mantas sobre sí, con galanía de libreas diferenciadas las de los unos caciques de los otros, y las calzadas llenas de ello. Aquellos grandes caciques enviaba el gran Montezuma adelante a recibirnos, y así como llegaban antes Cortés decían en su lengua que fuésemos bienvenidos, y en señal de paz tocaban con la mano el suelo y besaban la tierra con la misma mano. Así que estuvimos parados un buen rato y desde allí se adelantaron Cacamatzin, señor de Tezcucó, y el señor de Estapalapa, y el señor de Tacuba, y el señor de Cuyuacán a encontrarse con el gran Montezuma, que venía cerca, en ricas andas, acompañado de otros grandes señores y caciques que tenían vasallos.

3 Ya que llegábamos cerca de México, adonde estaban otras torrecillas, se apeó el **gran Montezuma** de las andas, y traíanles del brazo aquellos **grandes caciques**, debajo de un **palio muy riquísimo** a maravilla, y la color de plumas verdes con **grandes labores de oro**, con **mucha argentería y perlas** y piedras chalchihuís, que colgaban de unas como bordaduras, que hubo mucho que mirar en ello. Y el gran Montezuma venía **muy ricamente ataviado**, según su usanza, y traía calzados unas como *cótaras*, que así se dice lo que se calzan, las suelas de oro, y muy preciada pedrería por encima de ellas; y los cuatro señores que le traían del brazo venían con rica manera de vestidos a su usanza, que parece ser se los tenían aparejados en el camino para entrar con su señor que no traían los vestidos con los que nos fueron a recibir, y venían sin aquellos cuatro señores, otros cuatro **grandes caciques** que traían el palio sobre sus cabezas, y otros muchos señores que venían delante del gran Montezuma barriendo el suelo por donde había de pisar, y le ponían mantas porque no pisase la tierra. Todos estos señores ni por pensamiento le miraban en la cara, sino los ojos bajos y con mucho acato, excepto aquellos cuatro deudos y sobrinos suyos que lo llevaban del brazo.

Y como Cortés vio y entendió y le dieron que venía el gran Moctezuma, se apeó Del caballo, y desde que llegó cerca de Montezuma, a una se hicieon grandes acatos. El Montezuma le dio bienvenido, y nuestro Cortés le respondió con doña Marina que él fuese muy bien estado. Paréceme que Cortés, con la lengua doña Marina, que iba junto a él, le daba la mano derecha, y Montesuma no la quiso y se la dio a Cortés. Y entonces sacó Cortés un collar que traía muy a mano de unas piedras de vidrio, que ya he dicho que se dicen margaritas, que tienen dentro de si muchas labores y diversidad de colores, y venía ensartado en unos cordones de oro con almizcle porque diesen buen olor, y se lo echó al cuello al gran Montezuma, y cuando se lo puso le iba (a) abrazar, y aquellos grandes señores que iban con Montezuma detuvieron el brazo de Cortés que no le abrazase, porque lo tenían por menosprecio.

4 Y luego Cortés, con la lengua doña Marina, le dijo que holgaba ahora su corazón en haber visto un tan gran príncipe, y que le tenía en gran merced la venida de su persona a recibirle y las mercedes que le hace a la contina. Entonces Montezuma le dijo otras palabras de buen comedimiento, y mandó a dos de sus sobrinos de los que le traían del brazo, que eran el señor de Tezcucó y el señor de Cuyacán, que se fuesen con nosotros hasta aposentarnos, y Montezuma con los otros dos sus parientes, Cuedlavaca y el señor de Tacuba, que le acompañaban, se volvió a la ciudad, y también se volvieron con él todas aquellas grandes compañías de caciques y principales que le habían venido a acompañar; y cuando se volvían con su señor estábamoslos mirando cómo iban todos los ojos puestos en tierra, sin mirarle, y muy arrimados a la pared, y con gran acto le acompañaban; y así tuvimos lugar nosotros de entrar por las calles de México sin tener tanto embarazo.

5 **Quiero** ahora decir la multitud de hombres, mujeres y muchachos que estaban en las calles y azoteas y en canoas en aquellas acequias, que nos salían a mirar. Era cosa de notar, que ahora que lo estoy escribiendo se me representa todo delante de mis ojos como si ayer fuera cuando esto pasó, y considerada la cosa, es gran merced que Nuestro Señor Jesucristo fue servido **darnos** gracia y esfuerzo para osar entrar en tal ciudad y haber guardado de muchos peligros de muerte, como adelante verán.

6 (...) Y fue ésta **nuestra** venturosa y atrevida entrada en la gran ciudad de Tenustitlán México, a ocho días del mes de noviembre, año de Nuestro Salvador Jesucristo de mil quinientos diecinueve años.

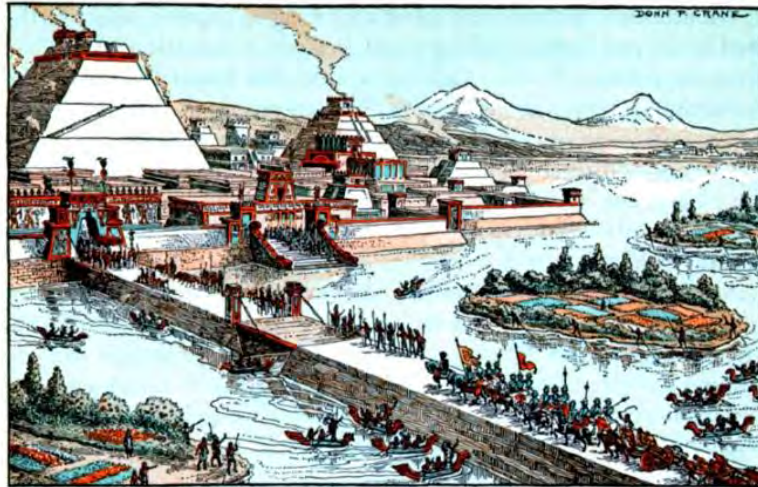
Una vez terminada la lectura, los alumnos comentaron brevemente algunos aspectos tratados en el contenido de la crónica: la marcha del contingente español por la calzada Iztapalapa, el lago que bordeaba la isla de Tenochtitlán, el asombro de los indígenas y españoles al descubrirse mutuamente, los medios de transporte (canoas, caballos), las vestimentas de ambas culturas, el número de soldados españoles; después los aprendices resolvieron las siguientes actividades.

SESIÓN 3: LECTURA DE LA VERDADERA HISTORIA DE LA CONQUISTA DE LA NUEVA ESPAÑA, CAPÍTULO LXXXVIII (FRAGMENTO), DE BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO

Indicaciones:

II. Una vez leído el fragmento del capítulo LXXXVII, contesta lo que se pide.

EL DESCUBRIMIENTO



1. Escribe lo que descubrieron en el primer párrafo con respecto a:

- la calzada de Estapalapa..... _____
- la gente..... _____
- los caballos..... _____
- la vestimenta española..... _____
- los puentes..... _____
- la laguna..... _____

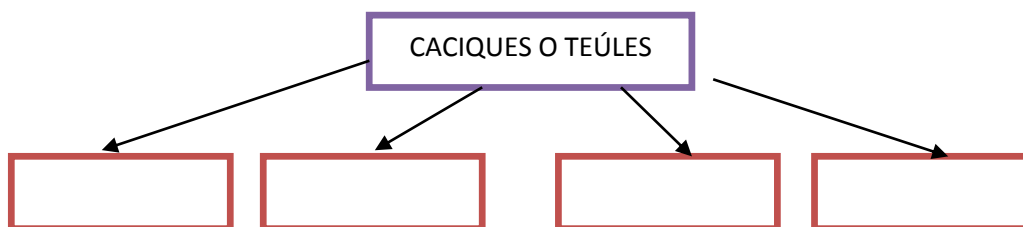
A continuación, cada bloque de las actividades contiene un breve comentario de la profesora, con el propósito de entender que la enseñanza situada genera oportunidades para movilizar saberes en los procesos de desarrollo interno en el sujeto-estudiante. La profesora promovió conexiones cognitivas que servirían de andamiaje para la posterior escritura de la crónica.

Comentario:

Con la guía del facilitador, los alumnos hicieron una relectura del texto y se detuvieron en las descripciones que asombraron a Bernal Díaz del Castillo. Advirtieron el asombro del cronista al descubrir una ciudad jamás vista y como un momento muy esperado por los conquistadores. Así mismo, los propios indígenas percibieron la vestimenta española y el medio de transporte (caballos), jamás conocidos en tierras americanas.

Con el apoyo de la profesora, los alumnos se percataron de que el encuentro histórico de dos mundos implicó un cambio en las apreciaciones sociales, políticas y culturales durante la época renacentista.

- II. Llena el siguiente mapa conceptual de los cuatro señores que acompañaban a Moctezuma y recibieron a Cortés.



Comentario:

El reconocimiento de los caciques o teúles implicó que los alumnos advirtieran la parafernalia que circundaba en el esperado encuentro entre Cortés y Moctezuma. Cuatro caciques condujeron el acto e hicieron saber a Cortés de la gran investidura que simbolizaba Moctezuma. Nadie podía verlo a los ojos y ni siquiera tocarlo, estos caciques retiraron el brazo de Cortés cuando pretendía abrazarlo.

Nuevamente se presenta el acompañamiento docente hacia los aprendices para reflexionar sobre las percepciones de otro de los cronistas testimoniales en este encuentro.

LA EMOTIVIDAD



III. Escribe:

- Dos signos de afecto y emoción cuando Cortés estuvo frente a la presencia de Moctezuma:

1. _____

2. _____

- Dos frases en las que Bernal Díaz del Castillo expresa su emoción y su asombro ante la ciudad descubierta. Consulta el párrafo 1.

1.

2.

FIGURA LITERARIA



- Figura literaria que está en negritas en el párrafo 3 y trata de dar énfasis sobre lo que observa Díaz del Castillo.

FUNCIÓN APELATIVA

La **función apelativa** es una condición de la lengua para tratar de convencer o persuadir a un auditorio; en este caso al lector.

- En el quinto párrafo, señala una frase que ejemplifique la función apelativa utilizada por Díaz del Castillo.



Comentario:

El asombro y la emotividad del recuerdo es una constante en el discurso bernaldiano, Díaz del Castillo hace uso de la hipérbole como un recurso apelativo y para convencer sobre la grandeza de Tenochtitlán, la osadía de los conquistadores al enfrentar los diversos riesgos y peligros durante la conquista. El diseño del ejercicio condujo a estos comentarios que externaron los alumnos con el acompañamiento de la profesora.

En este plan de clase los alumnos revisaron la narrativa de Bernal Díaz del Castillo de acuerdo con el análisis de contenido que hace Martínez Santiago (2011), el investigador refiere y determina los rasgos esenciales en la obra del cronista hispano:

- las manifestación de emociones,
- el uso de figuras retóricas,
- la expresión de la función apelativa,
- el asombro de lo revelado,
- la percepción subjetiva del contexto explorado y
- la defensa de lo descubierto.

El ejercicio fue una estrategia que procuró motivar e inducir a la escritura de la crónica que más adelante sería asignada; la actividad fue diseñada para que sean muy observadores y reflexivos sobre los campos semánticos, como los rasgos esenciales del discurso bernaldiano.

Se intentó que los alumnos visualizaran el evento histórico, explicado de una manera muy subjetiva por parte del cronista testimonial Díaz del Castillo, pero que reveló situaciones objetivas, como el descubrimiento y el asombro de los lugares, las vestimentas de las dos culturas, los medios de transporte, las castas sociales,

la organización política, las religiones de ambas culturas durante el siglo XVI. Los alumnos internalizaron e intrapersonalizaron lo aprendido a su escritura práctica.

La 'voz' del otro mantuvo una presencia para construir las funciones superiores cognitivas sobre los cronistas testimoniales. El docente procuró acercar al estudiante al diálogo constructivo y fomentar la autonomía cognitiva a través de una aproximación hacia los cronistas testimoniales.

Fue un encuentro histórico y esperado tanto por Cortés como por Moctezuma; contado por Bernal Díaz del Castillo, quien, a pesar de ser un soldado sin mucha instrucción, recordó con avidez y emoción los hechos para conseguir la conquista de la ciudad de Tenochtitlán. Se intentó que la estrategia fuera el medio para transmitirlo y que los mismos estudiantes imaginaran con asombro ese paisaje citadino que fue y sigue siendo transformado brutalmente.

Para cerrar, se elaboró un cuadro sinóptico sobre los asuntos semánticos tratados en el discurso bernaldiano que refieren el estilo del autor:

Campos semánticos del discurso bernaldiano

El descubrimiento recíproco se manifiesta entre ambas culturas.

La emotividad se declara ante el asombro de lo revelado.

El uso de la hipérbole da al discurso una apreciación literaria.

La función apelativa de la crónica es un recurso persuasivo para comprender los altos riesgos que enfrentaron los conquistadores.

Finalmente, los conocimientos sobre los cronistas testimoniales se fomentaron por medio de un diálogo constante al propiciar la reflexión sobre contenido de las crónicas y procurar situaciones comunicativas que implicaron una retroalimentación por medio de los productos terminales en cada sesión docente.

3. 3 Visión de los cronistas indígenas

En las tres sesiones anteriores la profesora llevó a cabo un acompañamiento puntual con los alumnos para identificar la clasificación de los cronistas, reconocer a los cronistas testimoniales, inferir sobre el contenido de sus escritos al distinguir los asuntos tratados en la *Segunda Carta de relación* de Hernán Cortés y los campos semánticos en el capítulo LXXXVIII de *La historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo. Los alumnos internalizaron e intrapersonalizaron a los cronistas testimoniales y se aproximaron a algunos los contenidos de las obras correspondientes.

La selección de las estrategias demostró una zona de oportunidad para producir andamiajes cognitivos previos a las siguientes sesiones. Se creó una situación comunicativa a través de la lectura, la escucha, la resolución de crucigramas, la reflexión sobre las descripciones significativas junto con las narraciones y descripciones de asombro y descubrimiento, desde el punto de vista español y testimonial.

A partir de este subcapítulo, el acompañamiento de la profesora con los alumnos se diluirá gradualmente en las cuatro sesiones siguientes. A los aprendices se les encomendó la lectura de *Visión de los vencidos*, reconocida como una obra que contiene crónicas escritas por indígenas. La profesora mantuvo una distancia pertinente en la construcción de los nuevos aprendizajes dirigidos a los estudiantes. Antes de iniciar la sesión se dio a conocer la cédula del portafolios que conllevaría a los alumnos al seguimiento pertinente a las actividades que realizarían. A partir de esta cédula el alumno se hizo responsable de los productos terminales del proyecto e identificó las cinco actividades solicitadas por la

profesora y el porcentaje correspondiente a cada una con la finalidad de que el propio estudiante diera seguimiento puntual a las evaluaciones.

**CÉDULA PARA LLEVAR EL SEGUIMIENTO DE LAS EVALUACIONES A
TRAVÉS DE UN PORTAFOLIOS**

| No. DE SESIÓN | ACTIVIDADES | VALOR | MI EVALUACIÓN |
|--------------------------|---|--------------|--------------------------|
| 4 | 1. CUESTIONARIO SOBRE <i>VISIÓN DE LOS VENCIDOS</i> | 10% | |
| 5 | 2. CRONOLOGÍA SOBRE LOS ACONTECIMIENTOS EN <i>VISIÓN DE LOS VENCIDOS</i> | 10% | |
| 6 | 3. RELACIÓN ENTRE ACONTECIMIENTOS E IMÁGENES DE LOS CÓDICES | 10% | |
| 7 | 4. CRONOLOGÍA E HISTORIA GRÁFICA A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES DE LOS CÓDICES | 20% | |
| 8 | 5. CO-ESCRITURA DE LA CRÓNICA | 50% | |
| | TOTAL | 100% | |

PRIMERA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS (v. 10 puntos)

A la **sesión 4** correspondiente la **actividad 1 del seguimiento de evaluaciones para el portafolios**. En la presente sesión fue de crucial importancia el manejo de la metamemoria; es decir el individuo fue capaz de guardar conocimientos, archivarlos y transferir esos datos a nueva situaciones de aprendizaje. Van Dijk, habla de memoria a largo plazo y señala que el ser humano es capaz de guardar hasta 7 unidades de conocimiento, ¿qué guardamos?, ¿vocales?, ¿consonantes?, ¿frases?, ¿párrafos?, ¿libros?

Por consiguiente, el sujeto siempre genera procesos de asimilación, Dijk menciona que si las unidades se archivan correctamente y se entiende su uso; en cualquier otro momento podrían salir a la luz para aplicarlas a esa nueva situación: “si la lista de unidades informacionales (números, letras, etc.) es arbitraria, no es difícil almacenar más de siete unidades en MCP (memoria a corto plazo). Pero, si la lista tiene ciertas regularidades o alguna estructura, es mucho más fácil reproducirla...” (1998, p.79).

En esta sesión se procuró recuperar la memoria a corto plazo (MCP) sobre la obra recién leída con un cuestionario breve sobre el contenido de las crónicas indígenas para recuperar la información y transferir el logro a una memoria a largo plazo (MLP) por medio de las otras tres sesiones que dieron significación a la denuncias y a la defensa indígenas, a la conquista acérrima española por medio de la cronología seleccionada, reconstruida y compilada por Miguel León Portilla.

| | | | |
|--|--|---|--|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | | |
| FECHA: 13 de abril de 2012 | | No. DE ACTIVIDAD: 1 | |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA | |
| TEMA: CRONISTAS INDÍGENAS: VISIÓN DE LOS VENCIDOS | | No. DE SESIÓN: 4 | TIEMPO: 50 ‘ |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Recupera datos trascendentes sobre las narraciones cronológicas escritas por indígenas. • Revisa e identifica diferentes hazañas épicas: defensa indígena y conquista española narradas por los cronistas indígenas. | |
| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES |
| <ul style="list-style-type: none"> • Crónicas indígenas | <ul style="list-style-type: none"> • Recupera información | <ul style="list-style-type: none"> • Distingue entre textos escritos | <ul style="list-style-type: none"> • Participa de acuerdo a las |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Códices consultados en la obra <i>Visión de los vencidos</i> • Textos escritos y códigos pictográficos | <p>significativa y leída sobre <i>Visión de los vencidos</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuerda algunos eventos épicos relatados en <i>Visión de los vencidos</i>. | <p>y códigos pictográficos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona datos significativos y resuelve con aproximación las preguntas solicitadas. | <p>consignas fijadas por la profesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora los acontecimientos narrados por cronistas indígenas |
| <p>SECUENCIA DIDÁCTICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La profesora aplica, en dos versiones, un breve cuestionario sobre la obra, con cinco preguntas y asuntos significativos: la estructura del texto y los códigos consultados en la obra, los presagios, las hazañas épicas durante la conquista y los acontecimientos desfavorables para los indígenas. • Los cuestionamientos son una revisión previa y significativa para las tres siguientes sesiones. | | |
| <p>EVALUACIÓN</p> | <p>INFORMAL</p> | <p>SEMIFORMAL</p> | <p>FORMAL</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de cinco preguntas significativas sobre el contenido de <i>Visión de los vencidos</i> (v. 10 puntos). | |
| <p>MATERIALES</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Obra: <i>Visión de los vencidos</i> compilado por Miguel León Portilla. • Cuestionarios. | | |
| <p>PRODUCTO FINAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución del cuestionario. | | |

SESIÓN 4: CUESTIONARIO SOBRE *VISIÓN DE LOS VENCIDOS*
PRIMERA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS-VERSIÓN ALFA

(v. 10 puntos)

Indicaciones:

- I. I. Escribe en el paréntesis la letra de la respuesta correcta:

1. () Con cuántos años de anticipación los indígenas conocieron los presagios funestos.
A. **10**
B. 11
C. 12
D. 13

2. Hombre que deja encargado Hernán Cortés en el Templo mayor y comete una matanza durante la celebración de Tóxcatl:
A. Pánfilo de Narváez
B. Diego de Velázquez
C. **Pedro de Alvarado**
D. Toribio de Benavente

3. () Enfermedad que contagió a los indígenas y mermó la defensa contra los españoles:
A. varicela
B. **viruela**
C. tuberculosis
D. rubeola

4. () La obra *Visión de los vencidos* es una antología de:
A. textos pictográficos y pinturas
B. **Textos escritos y códices pictográficos**
C. Crónicas escritas
D. Crónicas pictográficas

5. () De los siguientes códices uno de ellos **NO** es consultado en la obra *Visión de los vencidos*.
A. **Códice mendocino**
B. Lienzo de Tlaxcala
C. Códice florentino
D. Códice Durán

SESIÓN 4: CUESTIONARIO SOBRE *VISIÓN DE LOS VENCIDOS*
PRIMERA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS-VERSIÓN BETA
(v. 10 puntos)

Indicaciones:

I. I. Escribe en el paréntesis la letra de la respuesta correcta:

1. () Señala el primer presagio que afirmaron ver los mexicas y en especial Motecuhzoma:
E. Arde la casa de Huitzilopochtli
F. Una espiga de fuego (cometa)
G. La peste
H. Las casas se anegaron en agua

2. () Número de españoles sacrificados y puestos en el zompantli.
E. 50
F. 51
G. 52
H. 53

3. () Lengua en la que los informantes de Sahagún redactaron los acontecimientos de la conquista.
E. español
F. náhuatl
G. maya
H. otomí

4. () Cortés decidió atacar la ciudad de Tenochtitlán de manera eficaz por medio de:
E. caballos
F. canoas
G. barcos
H. burros

5. () La obra *Visión de los vencidos* es una antología de:
E. textos pictográficos y pinturas
F. Crónicas escritas
G. Textos escritos y códices pictográficos
H. Crónicas pictográficas

Con estas valoraciones semiformales los alumnos recuperaron información y comprobaron sus conocimientos adquiridos; a través de estos cuestionarios percibieron algunos de los momentos más representativos de la conquista según la visión de los indígenas.

Los alumnos se autoevaluaron, las preguntas sirvieron para comentar o completar otros asuntos de la obra: presagios, incertidumbre de Moctezuma, datos, momentos cruciales épicos, traición indígena, resistencia, denuncia y sometimiento indígenas, transgresión y conquista españolas.

Finalmente, estos asuntos enriquecieron y revaloraron el contenido de la obra, los estudiantes autorregularon los aprendizajes, descubrieron algunas estructuras implícitas en el texto y clarificaron unidades de comprensión lectora.

SEGUNDA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS (v. 10 puntos)

La actividad 2 se incorpora a la sesión 5. Esta actividad intentó que el aprendiz situara en orden cronológico los siguientes doce acontecimientos que fueron seleccionados por la docente. El alumno enlazó andamiajes relacionados con algunos eventos cruciales y épicos relatados por los indígenas, asimismo, la estrategia promovió que la jerarquización implicara en el estudiante la percepción de una narración cronológica.

| | | |
|--|--|---|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: del 19 de marzo al 20 de abril de 2012 | | No. DE ACTIVIDAD: 2 |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA |
| TEMA: CRONISTAS INDÍGENAS: VISIÓN DE LOS VENCIDOS | | No. DE SESIÓN: 5 TIEMPO: 50' |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Enlaza los conocimientos previos para identificar y reconstruir cronológicamente algunos acontecimientos significativos de la conquista española. • Valora la obra <i>Visión de los vencidos</i> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | como un texto épico durante la defensa indígena y la conquista española. | |
| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES |
| <ul style="list-style-type: none"> • Presagios • Hazañas épicas • Encuentro entre Moctezuma y Cortés • Azote de peste durante el sitio | <ul style="list-style-type: none"> • Observa los acontecimientos propuestos. • Compara los hechos seleccionados • Jerarquiza las situaciones sobre la conquista de acuerdo al orden de la historia | <ul style="list-style-type: none"> • Ordena cronológicamente los capítulos con números ordinales. • Comprueba la jerarquización de las respuestas. | <ul style="list-style-type: none"> • Participa de acuerdo a las consignas fijadas por la profesora. • Reconoce los momentos cruciales de la conquista de acuerdo a los hechos seleccionados por la docente |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | <ul style="list-style-type: none"> • La profesora revisa brevemente y recuerda con los aprendices algunos eventos de la conquista analizados en la clase anterior. • La enseñante presenta la selección de algunos capítulos de la obra <i>Visión de los vencidos</i> cuyos capítulos presentan un desorden | | |

| | | | |
|-----------------------|--|---|---------------|
| | cronológico. <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos observan, comparan y ordenan los acontecimientos de la conquista española. • Los aprendices comprueban sus respuestas en voz alta. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución cronológica de algunos eventos de la conquista española. | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Obra: <i>Visión de los vencidos</i> compilado por Miguel León Portilla. • Capítulos seleccionados de <i>Visión de los vencidos</i>. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de algunos sucesos acontecidos durante la conquista española. | | |

El educando puso a prueba habilidades de pensamiento: observación, comparación, jerarquización; la metacognición reveló al aprendiz los presagios, las hazañas épicas, el encuentro entre Moctezuma y Cortés, el azote de la peste duante el sitio; el alumno concienció sus limitaciones y alcances, autorreguló su aprendizaje a partir de esta cronología sobre ciertos acontecimientos relevantes de la obra. Esta propuesta resumió en doce sucesos y diez capítulos la narración de la conquista bajo las perspectivas indígenas y contadas a través de los textos compilados en *Visión de los vencidos*.

SESIÓN 5: CRONOLOGÍA SOBRE LOS ACONTECIMIENTOS EN *VISIÓN DE LOS VENCIDOS*

SEGUNDA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS

(v. 10 puntos)

Indicaciones:

- I. Ordena cronológicamente los capítulos con números cardinales, se darán dos números.
- II. Escribe el número correspondiente de cada acontecimiento en la línea de la izquierda.

__ 4 __ *Cortés trata de poner temor en los mexicas*

Entonces dio órdenes el capitán; en consecuencia, fueron atados (los indios); les pusieron hierros en los pies y en el cuello. Hecho eso, dispararon el cañón grande.

Y en este momento los enviados perdieron el juicio, quedaron desmayados. Cayeron, se doblaron cada uno por su lado: ya no estuvieron en sí.

__ 1 __ *Los presagios, según los informantes de Sahagún*

Primer presagio funesto: Diez años antes de venir los españoles primeramente se mostró un funesto presagio en el cielo. Una como espiga de fuego, una como llama de fuego, una como aurora: se mostraba como si estuviera goteando, como si estuviera punzando en el cielo.

__ 6 __ *Los españoles atacan a los mexicas*

Al momento todos acuchillan, alancean a la gente y les dan tajos, con las espadas los hieren.

__ 2 __ *Llegada del macehual de las costas del Golfo*

A pocos días vino un macehual (hombre del pueblo), de Mictlancauhtla, que nadie lo envió, ni principal ninguno, sino sólo de su autoridad. Luego que llegó a México, se fue derecho al palacio de Motecuhzoma y díjole: señor y rey nuestro, perdóname mi atrevimiento. Yo soy natural de Mictlancauhtla; llegué a las orillas del mar grande, y vide andar en medio de la mar una sierra o cerro grande, que andaba de una parte a otra y no llega a las orillas.

__ 9 __ *Los españoles atacan con bergantines*

Cuando llegaron los españoles a Xoloco, en donde hay un muro, que por medio del camino cierra el paso, con el cañón grande lo atacaron.

__ 5 __ *Diálogo de Motecuhzoma y Cortés*

Cuando él hubo terminado de dar collares a cada uno, dijo Cortés a Motecuhzoma: ¿Acaso eres tú? ¿Es que ya tú eres? ¿Es verdad que eres tú Motecuhzoma?

Le dijo Motecuhzoma.

-Sí, yo soy.

__ 7 __ *Los españoles abandonan de noche la ciudad*

Cuando hubo anochecido, cuando llegó la medianoche, salieron los españoles en compacta formación y también los tlaxcaltecas todos. Los españoles iban delante y los tlaxcaltecas los iban siguiendo, iban pegados a sus espaldas. Cual si fueran un muro se estrechaban con aquéllos.

__ 11 __ *La duración del sitio*

Duró el cerco de México, según las historias, pinturas y relaciones, especialmente la de don Alonso Axayaca, ochenta días cabalmente.

__ 3 __ *Los dones que se ofrecen a los recién venidos*

He aquí con lo que habéis de llegar delante de nuestro señor:

Este es el tesoro de Quetzalcóatl:

__ 8 __ *La peste azota a los mexicas*

A muchos dio la muerte la pegajosa, apelmazada, dura enfermedad de granos.

__ 12 __ *Se ha perdido el pueblo mexicana*

El llanto se extiende, las lágrimas gotean allí en Tlatelolco.

__ 10 __ *Cincuenta y tres españoles sacrificados*

Pues ahora ya llevan los mexicanos a sus cautivos al rumbo de Yacacolco...

Cuando llegaron a Yacacolco, se les pone en hilera, en filas fueron puestos: uno a uno van subiendo al templete: allí se hace el sacrificio.

TERCERA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS (10 puntos)

La presente actividad incorporó dos consignas o tareas con el propósito de respetar los tiempos establecidos en la planeación del proyecto aplicado a la práctica docente original:

1. Relación entre códigos y textos escritos.
2. Comprobación de los capítulos correspondientes al seguimiento de los sucesos descubiertos en el punto 1 a través de un “WebQuest”.

Cada sesión presentó su propio formato de planeación porque los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes variaron de acuerdo con los aprendizajes esperados. **Las actividades de las consignas 1 y 2 se resolvieron como tareas**, las respuestas se revisaron en la tercera sesión y tuvo un valor del 10% como está puntualizado en el portafolios.

1. Relación entre códigos y textos escritos

Una vez que el alumno identificó los sucesos de la obra *Visión de los vencidos* en orden cronológico en la sesión anterior (2), se diseñó un ejercicio para que el estudiante advirtiera que el libro es una antología compuesta por textos escritos y códigos pictográficos. Se retomaron los eventos de la actividad dos.

| | |
|--|---|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | |
| FECHA: del 13 al 20 de abril de 2012 | No. DE ACTIVIDAD: 3 PRIMERA CONSIGNA O TAREA |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA |

| | | | |
|--|---|---|--|
| DOCUMENTAL IV (CCH) | | | |
| TEMA: CRONISTAS INDÍGENAS: VISIÓN DE LOS VENCIDOS | | No. DE SESIÓN: 6 | TIEMPO: tarea asignada en casa, 25' para verificar y comentar respuestas. |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> Reconoce que a cada texto escrito corresponde una imagen de algún códice pictográfico en la obra <i>Visión de los vencidos</i>. Consulta la obra <i>Visión de los vencidos</i> para dar orden cronológico a los sucesos épicos acontecidos durante la conquista. | |
| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES |
| <ul style="list-style-type: none"> Textos escritos Códices: Florentino, Durán, Archivo de las Indias, Lienzo de Tlaxcala | <ul style="list-style-type: none"> Recuerda y cimienta la cronología de los acontecimientos. Observa con detenimiento las imágenes de los códices e infiere el fragmento del | <ul style="list-style-type: none"> Relaciona los textos escritos de los acontecimientos narrados por los indígenas con las imágenes de los códices pictográficos. | <ul style="list-style-type: none"> Aprecia y valora la obra como un documento épico, literario, pictórico e histórico. Muestra |

| | | | |
|----------------------------|--|---|--|
| | <p>texto que corresponde.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee los textos escritos sugeridos y compara las imágenes correspondientes. | <ul style="list-style-type: none"> • Advierte la composición escrita y pictográfica de la obra. • Comprueba la relación de las respuestas. | <p>interés en el trabajo asignado.</p> |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos observan las imágenes de los códices. • Los estudiantes observan, leen, comparan y relacionan los textos escritos asignados con las imágenes correspondientes a los hechos narrados. • Si es necesario, los estudiantes consultan la obra de <i>Visión de los vencidos</i> para dar respuesta a lo solicitado. • Si el alumno recuerda o infiere el texto escrito con la imagen, no necesita consultar la obra referida. • Los aprendices comprueban sus respuestas en voz alta. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución sobre el vínculo entre algunos de los textos narrados y escritos por los indígenas y algunas imágenes de los códices que contiene la obra <i>Visión de los</i> | |

| | | | |
|-----------------------|---|------------------|--|
| | | <i>vencidos.</i> | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Obra: <i>Visión de los vencidos</i> compilado por Miguel León Portilla. • Sucesos escritos e imágenes de los códices seleccionados de <i>Visión de los vencidos</i>. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción entre textos escritos y códices pictográficos. | | |

La antología de León Portilla reveló al aprendiz la iconicidad de los códices como medio reconstrucción pictórica utilizado por los recopiladores originales de las crónicas; además para los alumnos fue un recurso gráfico y didáctico, por un lado; a su vez, ayudó a percibir la necesidad de escribir la percepción de la conquista desde el punto de vista del indígena alfabetizado y convertido.

SESIÓN 6: RELACIÓN ENTRE ACONTECIMIENTOS E IMÁGENES DE LOS CÓDICES

TERCERA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS, TAREA

(Las dos consignas tienen un valor de 10 puntos)

Indicaciones:

I.Relaciona los acontecimientos con las imágenes de los códices.

II.Escribe el número en el paréntesis de acuerdo al acontecimiento que le corresponda.

III.Si es necesario, consulta la obra *Visión de los vencidos*.

__ 4__ Cortés trata de poner temor en los mexicas

Entonces dio órdenes el capitán; en consecuencia, fueron atados (los indios); les pusieron hierros en los pies y en el cuello. Hecho eso, dispararon el cañón grande.

Y en este momento los enviados perdieron el juicio, quedaron desmayados. Cayeron, se doblaron cada uno por su lado: ya no estuvieron en sí.

__ 1__ Los presagios, según los informantes de Sahagún

Primer presagio funesto: Diez años antes de venir los españoles primeramente se mostró un funesto presagio en el cielo. Una como espiga de fuego, una como llama de fuego, una como aurora: se mostraba como si estuviera goteando, como si estuviera punzando en el cielo.

__ 6__ Los españoles atacan a los mexicas

Al momento todos acuchillan, alancean a la gente y les dan tajos, con las espadas los hieren.

__ 2__ Llegada del macehual de las costas del Golfo

A pocos días vino un macehual (hombre del pueblo), de Mictlancuauhtla, que nadie lo envió, ni principal ninguno, sino sólo de su autoridad. Luego que llegó a México, se fue derecho al palacio de Motecuhzoma y díjole: señor y rey nuestro, perdóname mi atrevimiento. Yo soy natural de Mictlancuauhtla; llegué a las orillas del mar grande, y vide andar en medio de la mar una sierra o cerro grande, que andaba de una parte a otra y no llega a las orillas.

__ 9__ Los españoles atacan con bergantines

Cuando llegaron los españoles a Xoloco, en donde hay un muro, que por medio del camino cierra el paso, con el cañón grande lo atacaron.

__ 5__ Diálogo de Motecuhzoma y Cortés

Cuando él hubo terminado de dar collares a cada uno, dijo Cortés a Motecuhzoma: ¿Acaso eres tú? ¿Es que ya tú eres? ¿Es verdad que eres tú Motecuhzoma?

Le dijo Motecuhzoma.

-Sí, yo soy.

__ 7__ Los españoles abandonan de noche la ciudad

Cuando hubo anochecido, cuando llegó la medianoche, salieron los españoles en compacta formación y también los tlaxcaltecas todos. Los españoles iban delante y los tlaxcaltecas los iban siguiendo, iban pegados a sus espaldas. Cual si fueran un muro se estrechaban con aquéllos.

__ 11__ La duración del sitio

Duró el cerco de México, según las historias, pinturas y relaciones, especialmente la de don Alonso Axayaca, ochenta días cabalmente.

__ 3__ Los dones que se ofrecen a los recién venidos

He aquí con lo que habéis de llegar delante de nuestro señor:

Este es el tesoro de Quetzalcóatl:

__ 8__ La peste azota a los mexicas

A muchos dio la muerte la pegajosa, apelmazada, dura enfermedad de granos.

__ 12__ Se ha perdido el pueblo mexicana

El llanto se extiende, las lágrimas gotean allí en Tlatelolco.

__ 10__ Cincuenta y tres españoles sacrificados

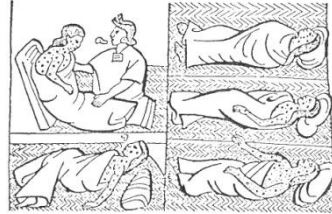
Pues ahora ya llevan los mexicanos a sus cautivos al rumbo de Yacacolco...

Cuando llegaron a Yacacolco, se les pone en hilera, en filas fueron puestos: uno a uno van subiendo al templete: allí se hace el sacrificio.

**IMÁGENES BASADAS EN * CÓDICE FLORENTINO, **CÓDICE DURÁN
 *** EL ARCHIVO DE INDIAS **** LIENZO DE TLAXCALA**



*(3) ____



*(8)_XI



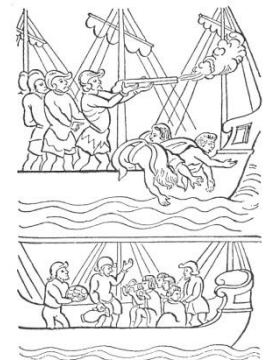
*(11)_XIII



*(9) ____

CONSULTA MÁS:
 León Portilla, Miguel. (2007). *Visión de los vencidos*. Biblioteca del estudiante universitario. UNAM. México

- HABILIDADES a trabajar:
- Observación directa
 - Análisis visual
 - Análisis textual
 - Jerarquización



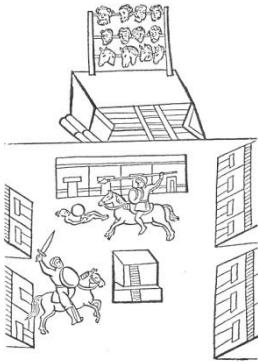
*(4) ____



*(7) ____



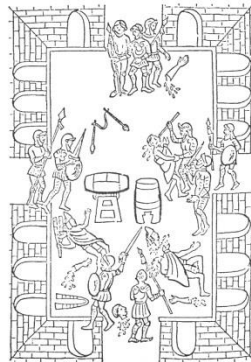
** (1) ____



*(10) ____



***(12) ____



**(6) ____



**** (5) ____



**(2) ____

El fragmento de los sucesos proporcionados a los alumnos ayudó a que éste observara con detenimiento las imágenes, revisara el contenido de los textos e infiriera la imagen correspondiente al texto escrito.

En el momento que el estudiante logró la relación de los fragmentos seleccionados con las imágenes correspondientes, se valoró que el propio aprendiz hiciera conexiones con las actividades anteriores, asimismo, internalizara, procesara los conocimientos e intrapersonalizara para generar una metacognición: clasificación de los cronistas novohispanos, rasgos esenciales de algunas crónicas testimoniales, superposición del Centro Ceremonial de la ciudad de Tenochtitlán en el actual zócalo del centro histórico, calzadas que conducían al Centro Ceremonial de la ciudad de Tenochtitlán comparadas con las actuales del centro histórico de la ciudad de México, algunos momentos relevantes de la conquista y el orden cronológico de los mismos.

2. Comprobación de los capítulos de acuerdo al seguimiento de los sucesos descubiertos en el punto 1 a través de un “WebQuest”.

En esta segunda consigna o tarea de la actividad 3, sesión 6, el alumno consultó la obra *Visión de los vencidos* a través de la página avalada por la biblioteca virtual de la UNAM:

1. <http://biblioweb.tic.unam.mx/libros/vencidos/indice.html>

La consulta, también, se asignó como tarea y se explicó que al entrar a la página los alumnos buscarían información precisa, desarrollarían conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes determinadas. Aunque se mencionó que llevarían a cabo diversas consignas en una “WebQuest”, por cuestiones de tiempo y por no tener acceso al portal del CCH Atzacapozalco, no se mandó el documento establecido para orientar al alumno hacia dónde se dirigiría y las competencias que desarrollaría.

Como docente pensé que la variedad de las actividades: lectura, escucha, resolución de una “WebQuest” ayudaría a motivar a los alumnos participantes para la conclusión del proyecto; sin olvidar, que la enseñanza situada, basada en el trabajo por proyectos, procura generar una serie de actividades y estrategias, como espacios de oportunidad, para orientar su aplicación hacia un producto terminal: escritura de una crónica.

Según Jordi Adell “...la WebQuest es una actividad didáctica que propone una tarea factible y un proceso para realizarla durante la cual, los alumnos harán cosas con la información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar, valorar, crear nueva información...” (<http://www.webquest.es/>, 2013). Desde luego, la aplicación de esta técnica permite que el alumno investigue, habilite el pensamiento, descubra y genere nuevas cogniciones, evita que no sólo se dedique a “copiar” y “pegar” información.

La autorregulación es un medio para que el docente adecue y re-planifique bajo la perspectiva vygostkiana, por tanto, se aprovecha esta oportunidad en la presente sesión y se agrega una “WebQuest”, no se añadió en la práctica docente original, pero, después de una revisión meticulosa se repara en la necesidad de integrarla, para ello se muestra la estructura contenida en la “Webquest”. Según la página referida cuando una “WebQuest” implica un uso de la Internet por 3 ó 4 horas, se emplearía un “miniquest”.

El presente “miniquest” expone la introducción, la tarea a realizar, el proceso, la evaluación, las conclusiones y el producto a obtener. Como se mencionó, no se envió a los alumnos el formato, sin embargo, se puede validar su incorporación en la presente práctica docente desde el momento en que se reflexiona sobre su manejo. El tiempo invertido en explicar el uso y el propósito en la sesión 6 del “WebQuest” implicaría una sesión extra, que de acuerdo con las horas otorgadas por la titular de la asignatura, Leslie Rondero Ramírez, no fue posible.

| | |
|---------------------|---|
| INTRODUCCIÓN | <p>Hasta el momento, en las sesiones anteriores, has tenido la oportunidad de conocer la clasificación de los cronistas novohispanos, has distinguido los rasgos esenciales de algunas crónicas testimoniales, te has percatado de la superposición del Centro Ceremonial de la ciudad de Tenochtitlán en el actual zócalo del centro histórico.</p> <p>En la presente actividad, también, has analizado la composición de la antología <i>Visión de los vencidos</i> de Miguel León Portilla, las hazañas épicas de defensa y conquistas acérrimas, los acontecimientos cruciales que ayudaron al sometimiento de los españoles, la estructura contenida en la obra: códigos pictográficos y textos escritos.</p> <p>Completarás información sobre los capítulos correspondientes a los sucesos que ya has ordenado y a sus imágenes correspondientes.</p> |
| TAREA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Consulta la siguiente página avalada por la biblioteca virtual de la UNAM: http://biblioweb.tic.unam.mx/libros/vencidos/indice.html, en ella encontrarás el texto <i>Visión de los vencidos</i> en su versión electrónica. 2. Resuelve en tu casa o en el centro informático de tu escuela la siguiente tarea: busca vía Internet los capítulos correspondientes a las imágenes sugeridas en el ejercicio que se te proporciona. 3. Averigua sobre los capítulos solicitados de acuerdo a los acontecimientos ya revisados en la actividades 2 y 3. |
| PROCESO | <ul style="list-style-type: none"> • Observa las imágenes que representan los acontecimientos narrados por medio de los códigos. • Recuerda que los números ordinales entre paréntesis indican la cronología del acontecimiento. Los sucesos están en desorden cronológico. • Consulta la página proporcionada en el apartado “Tarea”. • Busca y escribe el número del capítulo correspondiente a la imagen en la línea derecha. • Escribe el número del capítulo en número romano. • Guíate por el título del capítulo de la presente sesión, primer momento y comprueba que las imágenes de los códigos también estén contenidas en el mismo. |
| EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Presenta la búsqueda de información a la profesora. • Confirma y comenta las respuestas en una dinámica grupal y en voz alta. • Valor: 10% para portafolios. |

| | |
|---------------------|--|
| CONCLUSIONES | Los resultados de la búsqueda serán la base para resolver la tarea asignadas en la siguiente sesión: Cronología e historia gráfica a través de las imágenes de los códices. |
| PRODUCTO | Reconstrucción de capítulos, sucesos y códices pictográficos |

La “WebQuest” es un medio para motivar a los alumnos a un aprendizaje significativo, implica el desarrollo de diversas competencias, genera nuevos conocimientos, desarrolla habilidades del pensamientos y destrezas (observación, análisis, búsqueda de datos, síntesis, comprensión), sobre todo el aprendizaje reconstruye, en este caso, hace una relectura del texto *Visión de los vencidos*, mantiene conexiones cognitivas de alto nivel o reconstruye funciones superiores.

| | | |
|--|---|--|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: del 13 al 20 de abril de 2012 | No. DE ACTIVIDAD: 3 SEGUNDA CONSIGNA O TAREA | |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA | |
| TEMA: CRONISTAS INDÍGENAS: VISIÓN DE LOS VENCIDOS | No. DE SESIÓN: 6 | TIEMPO: tarea asignada en casa, 25' para verificar y comentar respuestas. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO</p> | <p>OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico</p> | <p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relaciona los textos escritos, las imágenes de los códices con los capítulos correspondientes. Consulta vía Internet la página electrónica y avalada por la biblioteca virtual de la UNAM la obra <i>Visión de los vencidos</i>: http://biblioweb.tic.unam.mx/libros/vencidos/indice.html | |
| <p>CONOCIMIENTOS</p> | <p>HABILIDADES</p> | <p>DESTREZAS</p> | <p>ACTITUDES</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Textos escritos Códices: Florentino, Durán, Archivo de las Indias, Lienzo de Tlaxcala Capítulos de <i>Visión de los vencidos</i> | <ul style="list-style-type: none"> Observa las imágenes de los códices y la cronología numérica de los acontecimientos. Reconoce y comprende los capítulos correspondientes a las imágenes y textos escritos en la página electrónica consultada. | <ul style="list-style-type: none"> Consulta la página sugerida de la biblioteca virtual de la UNAM: http://biblioweb.tic.unam.mx/libros/vencidos/indice.html Relaciona los textos escritos, las imágenes de los códices con los capítulos respectivos. Escribe el número romano del | <ul style="list-style-type: none"> Manifiesta interés en las actividades designadas. |

| | | | |
|----------------------------|--|---|---------------|
| | | capítulo correspondiente a las imágenes de los códices y los textos escritos. | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos consultan la obra electrónica de <i>Visión de los vencidos</i>: http://biblioweb.tic.unam.mx/libros/vencidos/indice.html • Observan las imágenes de los códices en la página electrónica y en el ejercicio proporcionado. • Comparan las imágenes y los textos escritos. • Buscan los capítulos de acuerdo a las imágenes y textos escritos proporcionados. • Escriben los números romanos de los capítulos en la línea derecha del ejercicio. • Los aprendices comprueban sus respuestas en voz alta durante la sesión. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución sobre el vínculo entre textos escritos, imágenes y capítulos de la obra <i>Visión de los vencidos</i>. | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Obra electrónica: <i>Visión de los vencidos</i> compilado por Miguel León Portilla. • Imágenes de los códices seleccionados de <i>Visión de los vencidos</i>. | | |

PRODUCTO FINAL

- Reconstrucción entre textos escritos, códigos pictográficos y capítulos.

Prácticamente esta actividad promueve la autonomía y responsabilidad del alumno, a éste se le proporcionan las herramientas necesarias, se le ayuda a buscar de manera más precisa los datos en la “Web” que se solicitan para que durante el proyecto la distancias entre el asesor se diluya. El alumno adquiere aprendizajes constructivos y comienza a generar un aprendizaje que da sentido a su investigación.

Una vez que se insertó esta sesión que completaría con mayor puntualidad el trabajo asignado a esta sesión, se presentó a continuación el formato de planeación que se aplicó en la práctica docente. La profesora facilitó la página electrónica de la obra *Visión de los vencidos*, como se mencionó, no se entregó el formato del “WebQuest”, pero se dieron las indicaciones precisas para resolver el ejercicio.

SESIÓN 6: RELACIÓN ENTRE ACONTECIMIENTOS, IMÁGENES DE LOS CÓDICOS Y CAPÍTULOS

TERCERA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS, TAREA

(Las dos consignas tienen un valor de 10 puntos)

Indicaciones:

I. Consulta en línea: <http://biblioweb.tic.unam.mx/libros/vencidos/indice.html>

II. Escribe en la línea, junto a los paréntesis, el capítulo que corresponde al acontecimiento.

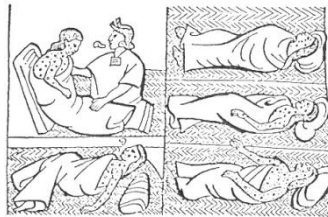
III. Deberás consultar los capítulos: I, II, III, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV.

IV. Observa los ejemplos que se te proporcionan con los capítulos XI y XIII.

**IMÁGENES BASADAS EN * CÓDICE FLORENTINO, **CÓDICE DURÁN
*** EL ARCHIVO DE INDIAS **** LIENZO DE TLAXCALA**



*(3) _____



*(8) XI



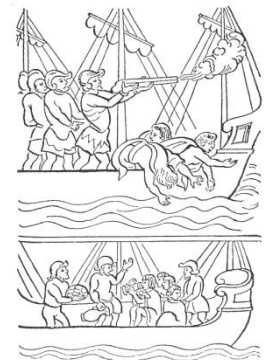
*(11) XIII



*(9) _____

CONSULTA MÁS:
León Portilla, Miguel. (2007). *Visión de los vencidos*. Biblioteca del estudiante universitario. UNAM. México

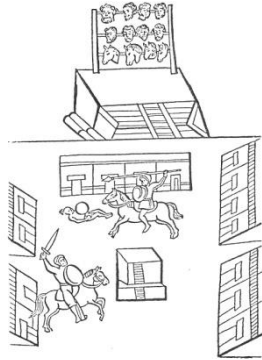
- HABILIDADES a trabajar:
- Observación directa
 - Análisis visual
 - Análisis textual
 - Jerarquización



*(4) _____



*(7) _____

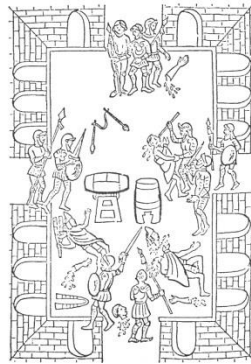


*(10) _____

** (1) _____



*** (12) _____



** (6) _____



**** (5) _____



** (2) _____

CUARTA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS (20 puntos)

Una vez que los alumnos resolvieron las tareas designadas, aplicaron un examen de jerarquización de acontecimientos visuales. El resultado los aproximó a una percepción de los iconos provenientes de los códices consultados y compilados en *Visión de los vencidos*, asimismo, volvieron a recuperar algunos hechos de las crónicas indígenas.

El aprendiz en la sesión 7, actividad 4 habilitó sus capacidades de observación, análisis, jerarquización. Esta sesión tuvo dos consignas: la primera para resolver la jerarquización, y la segunda, para cerrar con un mapa conceptual sobre los rasgos esenciales de las crónicas del siglo XVI y vistas a lo largo de estas siete sesiones.

| | | |
|--|--|--|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: 20 de abril de 2012 | | No. DE ACTIVIDAD: 4 PRIMERA CONSIGNA |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA |
| TEMA: CRONISTAS INDÍGENAS: VISIÓN DE LOS VENCIDOS | | No. DE SESIÓN: 7 TIEMPO: 25' |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Construye una historia gráfica de los sucesos de la conquista a través de algunas imágenes de los códices propuestos en <i>Visión de los vencidos</i>. • Revisa e infiere las diferencias entre |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | las crónicas testimoniales e indígenas. | |
| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cronología de sucesos durante la conquista: presagios, descubrimiento mutuo entre las culturas implicadas, hazañas épicas, eventos desafortunados (matanza inesperada, enfermedad que minó la salud de los aztecas), defensa indígena y conquista española, sometimiento indígena | <ul style="list-style-type: none"> • Observa los doce sucesos y reconoce el orden lógico de los mismos • Comprende los eventos narrados y denunciados en los capítulos de los escritores indígenas • Descubre una crónica visual | <ul style="list-style-type: none"> • Escribe el número del capítulo correspondiente al acontecimiento sugerido • Recorta las imágenes proporcionadas en la sesión 6 y las pega al lado del capítulo respectivo | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que las actividades y estrategias aproximaron a la comprensión de la obra <i>Visión de los vencidos</i> |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos observan el orden cronológico de los acontecimientos. • Relacionan el número del capítulo de la obra <i>Visión de los vencidos</i> con el orden cronológico de los sucesos. • Recortan y pegan las imágenes seleccionadas de los códices que | | |

| | | | |
|-----------------------|---|---|---------------|
| | <p>corresponden a los capítulos solicitados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuevamente, observan las imágenes jerarquizadas y aprecian una crónica visual de algunos eventos relevantes durante la conquista española. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de una historia gráfica y crónica sobre algunos acontecimientos relevantes de la obra <i>Visión de los vencidos</i>. | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes proporcionadas en la sesión 6 sobre <i>Visión de los vencidos</i>. • Línea del tiempo con acontecimientos y capítulos. • Tijeras, pegamento. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Jerarquización de una historia gráfica y crónica sobre algunos acontecimientos relevantes de la obra <i>Visión de los vencidos</i>. Construcción de una crónica visual. | | |




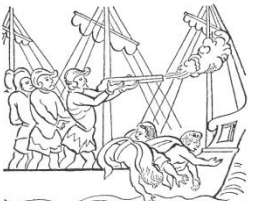

Finalmente, se construyó un código pedagógico que muestra algunos acontecimientos visuales; los eventos manifestaron una aproximación sobre algunos hechos: presagios, descubrimiento mutuo entre las culturas implicadas, hazañas épicas, eventos desafortunados (matanza encarnizada por parte de los españoles e inesperada para los aztecas, enfermedad que minó la salud de los mexicas), defensa indígena y conquista española, sometimiento indígena. Los aprendices comentaron y calificaron a la conquista española: acérrima, interesada, religiosa, vengativa, histórica, épica, sangrienta. Los dominios de cualquiera de las culturas de encuentro generaron una tensión en la que era evidente el sometimiento de uno o de otro.

**SESIÓN 7: CRONOLOGÍA E HISTORIA GRÁFICA A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES
DE LOS CÓDICES**
CUARTA ACTIVIDAD PARA EL PORTAFOLIOS

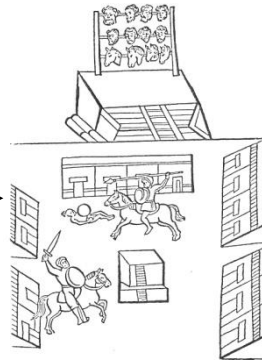
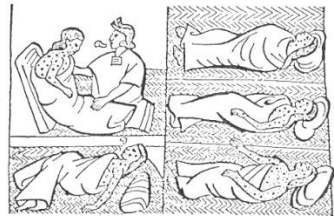
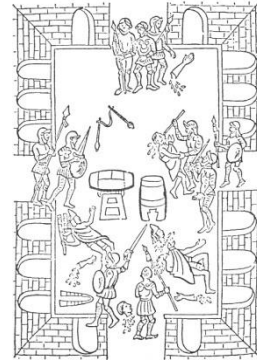
(v. de 20 puntos)

Indicaciones:

- I. En la primera columna, encuentra el orden cronológico del acontecimiento.
- II. En la segunda columna, escribe el número del capítulo que corresponde al acontecimiento.
- III. Consulta el número de los acontecimientos y de los capítulos resueltos en la sesión 6: I, II, III, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV.
- IV. Recorta las imágenes de la sesión 6 y pégalas al lado del capítulo correspondiente.
- V. Se dan dos capítulos resueltos (en color amarillo).

| Acontecimiento | Capítulo correspondiente | |
|----------------|--------------------------|---|
| 1 | I |  |
| 2 | II |  |
| 3 | III |  |
| 4 | III |  |
| 5 | VIII |  |

| Acontecimiento | Capítulo correspondiente |
|----------------|--------------------------|
| 6 | IX |
| 7 | X |
| 8 | XI |
| 9 | XI |
| 10 | XII |
| 11 | XIII |
| 12 | XV |



3.4 Rasgos esenciales de los cronistas del siglo XVI

Los alumnos a través de diversas actividades, estrategias y técnicas reconocieron los rasgos esenciales de los cronistas del siglo XVI. Para recuperar la información, se procuró armar los andamiajes pertinentes y característicos de los escritos cronológicos a través de un mapa conceptual.

Desde el inicio del proyecto, los alumnos han caminado y revisado una serie de actividades que los ha conducido a reparar en la información brindada, obtenida o buscada. La metodología hasta el momento ha consistido aplicar una pedagogía vygostkiana, activa y movilizadora de apropiación cognitiva sobre las crónicas novohispanas que propicie diversos dominios: lectura, análisis, escucha, búsqueda de datos, uso de las nuevas tecnologías, síntesis, comparación, selección, jerarquización, evaluación a través de diversas estrategias bajo una situación comunicativa constante.

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: 20 de abril de 2012 | | No. DE ACTIVIDAD: 4 SEGUNDA CONSIGNA |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA |
| TEMA: CRONISTAS NOVOHISPANOS DEL SIGLO XVI | | No. DE SESIÓN: 7 TIEMPO: 25' |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: | OBJETIVO GENERAL: Escribir | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: |

| <p>LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO</p> | <p>una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la clasificación de los cronistas del siglo XVI • Recupera los rasgos esenciales de los cronistas novohispanos revisados. | |
|--|--|--|--|
| <p>CONOCIMIENTOS</p> | <p>HABILIDADES</p> | <p>DESTREZAS</p> | <p>ACTITUDES</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de los cronistas del siglo XVI • Rasgos esenciales de cada una de las obras revisadas | <ul style="list-style-type: none"> • Observa y recupera la información sobre la clasificación de los cronistas • Recuerda los rasgos esenciales de las crónicas revisadas | <ul style="list-style-type: none"> • Escribe el nombre de los cronistas y obras respectivas faltantes • Soluciona los rasgos distintivos de cada obra novohispana revisada | <ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios de valor pertinentes de acuerdo a las características de las crónicas del siglo XVI • Valora el proceso para recuperar la información |
| <p>SECUENCIA DIDÁCTICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos observan el diagrama de la clasificación de los cronistas novohispanos y los rasgos esenciales que definen a cada obra. • Escriben el nombre de la clasificación de los cronistas examinados en las sesiones. • Relacionan al cronista con su obra respectiva. • Emiten juicios de valor sobre los rasgos esenciales de cada obra revisada. | | |

| | | | |
|-----------------------|---|---|---------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Recuperan y sintetizan la información de los cronistas y sus obras analizadas. • La docente interviene de forma pertinente como una facilitadora y guía en el logro del aprendizaje de cierre. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de un mapa conceptual sobre sobre la clasificación de los cronistas novohispanos y los rasgos esenciales de las obras respectivas. | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual sobre la clasificación de los cronistas novohispanos y los rasgos esenciales de las obras respectivas. | | |

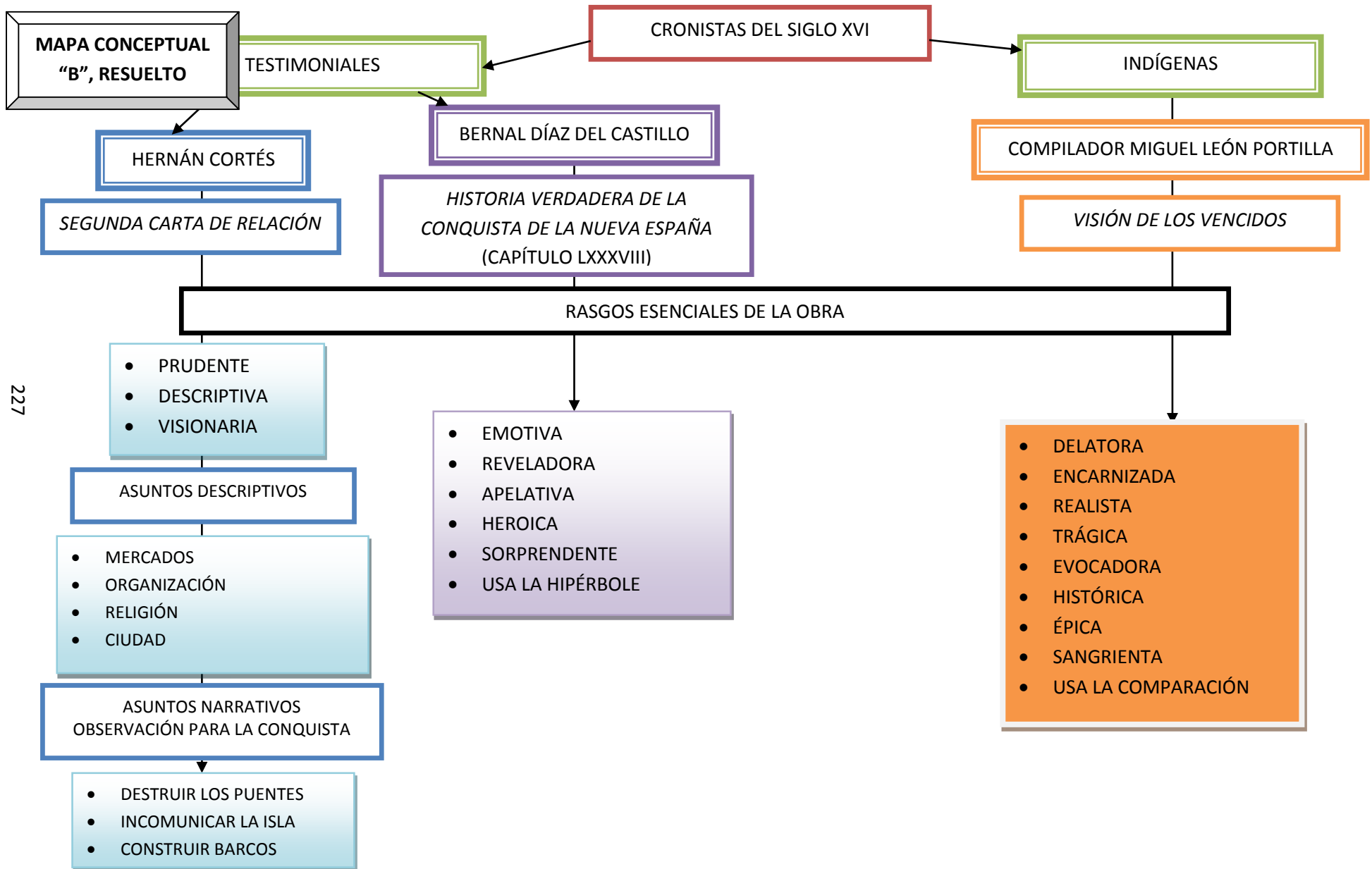
Se procuró en la primera sesión establecer la clasificación de los cronistas: testimoniales, peninsulares, indígenas, religiosos. Por sentido práctico, es imposible revisar a cada uno con una amplia reflexión, por cuestiones de tiempo que establecen los propios planes de estudio en las escuelas de nivel medio. Sin embargo, después de un exhaustivo análisis y considerando los libros de texto recomendados por la propia UNAM, se decidió revisar a dos cronistas testimoniales: Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo; y a los cronistas indígenas a través de la obra *Visión de los vencidos*, si se repara en esta última obra, también se estaría revisando a algunos cronistas religiosos³ (ver anexo).

A continuación se muestra el ejercicio que sintetiza los rasgos esenciales de los cronistas revisados a través de dos mapas conceptuales: el primero sin resolver y el segundo resuelto en el salón de clases.

SESIÓN 7 DE CIERRE DE TODAS LAS SESIONES, RASGOS ESENCIALES DE LOS CRONISTAS DEL SIGLO XVI

Indicaciones:

- I. Completa el siguiente mapa mental.
- II. Comprueba la transferencia y la comprensión de tus nuevos conocimientos adquiridos en las lecturas sobre los cronistas revisados del siglo XVI.
- III. Este mapa te servirá como guía para escribir la crónica del lugar asignado por la profesora. **Puedes tomar algunos rasgos de las obras respectivas.**



Las estrategias han servido para procurar que sean los propios alumnos quienes detecten los rasgos esenciales de los cronistas testimoniales y de los cronistas indígenas. Los aprendices reflexionaron, discernieron y sintetizaron conceptualmente las lecturas, recuperaron información esencial de los textos cronológicos. Una crónica es un texto vivencial, que manifiesta una circunstancia *in situ*, por un lado revela el estilo del autor; por otro, los rasgos esenciales que identifican las narraciones extraordinarias y el momento histórico que las propició.

3.5 Portafolios para dar seguimiento al proyecto

La evaluación de portafolios aproximó a la zona de desarrollo de acuerdo con las actividades estipuladas en cada una de las sesiones, Frida Díaz Barriga señala que la valoración de portafolios “permite la *reflexión conjunta* sobre los productos incluidos y sobre los aprendizajes logrados.” (2003, p.374). Los alumnos dieron seguimiento a su propia valoración y el profesor creó espacios de oportunidad para promover la participación activa del aprendiz con el punteo correspondiente, se propició la auto-evaluación, por parte del alumno y la hetero-evaluación, por parte del alumno y el maestro.

Los alumnos advirtieron de manera clara, a través del portafolios, todas las actividades realizadas con *Visión de los vencidos*; percibieron, autorregularon y concientizaron el seguimiento de los aprendizajes logrados o la metacognición intrapersonalizada y alcanzada como un resultado final en cada una de las sesiones en el presente capítulo.

La competencia general promovió un enfoque comunicativo y por competencias al evaluar los dominios pertinentes en cada una de las estrategias aplicadas durante las siete sesiones y fomentó el aprendizaje cognitivo, el desarrollo de habilidades del pensamiento, la aplicación de destrezas y la valoración de actitudes frente a la consigna a desempeñar; la retroalimentación fue una constante, siempre se

comentaron las tareas encomendadas y se procuró aclarar las dudas sobre las diversas actividades.

El uso de portafolios fue una herramienta que proporcionó al alumno una autonomía, generó el seguimiento de las tareas o consignas a lograr. Asimismo, el aprendiz valoró con responsabilidad el cumplimiento de las actividades solicitadas, aplicó situaciones autorreguladoras, revisó su propio desempeño cognitivo y concienció su metacognición. En forma conjunta el estudiante controló la puntuación de los aprendizajes esperados y el maestro también registró numéricamente lo evaluado.

El logro de aprendizajes metacognitivos no fue nada fácil de aplicar; conllevó un arduo trabajo de diseño curricular comprometido, clarificador y con posibilidades de constatación. El propio maestro se encargó de propiciar que el alumno descubriera sus propias capacidades o dominios, que a su vez le revelaron los aprendizajes cognitivos nuevos, se apropiara de nuevos conocimientos, participara bajo una interacción social-pedagógica, evidente en la práctica docente dentro y fuera del salón de clases (de acuerdo a las actividades y estrategias planeadas) y generara procesos individuales para culminar en su propia intrapersonalización o metacognición, como, afirma Díaz Barriga “la metacognición es el conocimiento sobre nuestros procesos o productos del conocimiento” (2003, p.244)

La función actual de la metacognición es que el alumno reflexione y reconozca el conocimiento adquirido por medio de rúbricas de autoevaluación, en este caso con la valoración del portafolios. Éste, como cédula de evaluación, muestra los indicadores que son considerados para lograr el aprendizaje esperado en el diseño curricular. Tanto alumnos como profesores pueden llevar un portafolios que dé seguimiento al trabajo delegado y compruebe (evidencias) el grado cualitativo, cuantitativo de sus aportaciones.

En la evaluación, las rúbricas son un medio que facilita el trabajo, ayuda a que existan menos reclamos, porque los aprendices saben de antemano qué indicadores se estiman; se dan cuenta de sus fallas y aceptan que no alcanzaron a desarrollar alguna parte del proceso; en ocasiones, hasta se les pregunta qué les faltó y ellos honestamente lo declaran.

Los logros metacognitivos permitieron que el alumno y el docente concientizaran el aprendizaje, autorregularan los procesos desarrollados y emitieran juicios de valor más equitativos dentro del aprovechamiento esperado.

CAPÍTULO IV
APLICACIÓN DEL
PROYECTO:
ESCRITURA DIRIGIDA
EN EL AULA

4. Aplicación del proyecto: escritura dirigida en el aula

Las primeras siete sesiones estuvieron cubiertas en el capítulo III; el capítulo IV abarcó tres sesiones más (se solicitaron dos sesiones más, sólo para la entrega de la crónica con los comentarios pertinentes sobre la misma en el aula de clases) y se enfocó a la co-escritura de la crónica y a las estrategias pertinentes para lograr el producto final. Es decir el presente capítulo fue aplicado; pero, no se pudo llevar a cabo en su totalidad por falta de tiempo.

El diseño curricular de los formatos para la planeación de clase intentó considerar diversos momentos que contemplaban actividades y estrategias pertinentes para procurar el objetivo general del proyecto: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico.

A los alumnos se les proporcionaron las bases históricas y épicas sobre la conquista de la ciudad de Tenochtitlán, así como los rasgos esenciales de las crónicas revisadas. Hasta este momento, se trató de motivar para que los aprendices transfirieran aquellas imágenes que acontecieron durante el siglo XVI, compararan cómo es el sitio en actualidad y transmitieran por medio del escrito sus percepciones. Hoy, es un hecho, que para varios de los jóvenes las imágenes han sido borradas por la historia oficial mexicana.⁴ (ver anexo).

El presente capítulo presenta la última sesión (8) y revisa la escritura del primer borrador de la crónica compuesta por los aprendices. Es necesario indicar que la sesión contiene ciertos desaciertos, por no revisar el proceso de escritura después de la entrega del borrador, como se dijo, por el tiempo designado por la compañera Leslie Rondero (en su momento, se insertará en este capítulo una propuesta para revisar dicho proceso), mientras tanto, en esta práctica:

- Se expuso una presentación en formato ppt. sobre la crónica actual
- Se entregaron dos crónicas actuales relacionadas con el centro histórico de la ciudad de México para su lectura extraescolar y como trabajo complementario.
- Se explicó la rúbrica de co-evaluación que sería usada por cada día y que la maestrante tomaría en cuenta los mismos indicadores para generar una hetero-evaluación y como una actividad reflexiva de metacognición.

Los especialistas afirman que la escritura de un texto es un proceso de pensamiento muy complejo, el docente debe dar más importancia al seguimiento de las correcciones que al producto final:

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición...(Cassany, 2011, p. 39).

Los aprendices que participaron en *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* han tenido una serie de lecturas relacionadas con las crónicas, internalizaron e intrapersonalizaron, en la llamada “ley de la doble formación” vygostkiana (Díaz, 2002, p.254), conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes relacionadas con las crónicas novohispanas y actuales referidas al centro histórico de la ciudad de México.

Siempre, en un acto de perfeccionismo, se piensa que se debe generar un producto acabado sin el menor error, cuando la escritura requiere de planeación, de producción de esquemas, de borradores, de revisión entre pares, de textos corregidos y de un producto acabado que se acerque a la tipología del texto demandado para los noveles escritores: “La enseñanza tradicional de la composición se centra en los productos logrados por los alumnos en dónde el profesor señala y trata de corregir las fallas que estos tengan, pero donde poco o

nada se enseña sobre cómo construirlos desde una perspectiva retórica, discursiva y funcional. (Díaz, 2002, p. 309).

En la planeación del proyecto para escribir una crónica se procuró incidir en el aprendizaje a través de una planeación que manejara objetos de conocimiento (lecturas con sus respectivas actividades y estrategias para apropiarse de los mismos bajo una interacción social y asimilación de procesos individuales y sociales) con la finalidad de conferir al alumno una autonomía de manejo de textos (lecturas extraescolares) y, finalmente, lograr la composición de una crónica de acuerdo a la tipología del texto demandado, es decir, aproximarse a la zona de desarrollo deseada.

4.1 Crónica actual

Después de revisar las crónicas del siglo XVI, los alumnos construyeron un mapa conceptual en el que revisaron los rasgos esenciales de cada obra y examinaron los momentos históricos que acompañaron a los protagonistas de las narraciones; estos elementos característicos que componen las obras, podrían ser considerados para la escritura de una crónica actual como:

- Descriptiva
- Narrativa
- Visionaria
- Emotiva
- Retórica, por el uso de figuras literarias: hipérbole, metáfora, comparación
- Reveladora
- Delatora
- Realista
- Histórica

Transferir estas características a la narración de la crónica dio al estudiante la posibilidad de ejercer habilidades, de manifestar ideas y darles una secuencia

jerarquizada por medio de la cohesión, la coherencia y, en su caso, la adecuación; el docente procuró guiarlos con parsimonia para que ellos hicieran un acto reflexivo en su aprendizaje, se pretendió que vincularan los aprendizajes cognitivos con el desarrollo de habilidades y destrezas para la escritura: observación, percepción, análisis, síntesis y jerarquización.

Cada una de las propuestas didácticas aplicadas en las sesiones tuvieron la finalidad de revisar ciertas capacidades, reconocerlas y aplicarlas a un texto que los propios estudiantes construyeron; el aprendiz descubrió esas herramientas, se apropió de las mismas y éstas fueron el medio para alcanzar el objetivo del producto terminal: escritura de una crónica. La escritura del manuscrito, de acuerdo a las características demandadas, fue la evidencia de la autonomía que delegó el docente al aprendiz.

| | | |
|--|---|--|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: 25 de abril de 2012 | | No. DE ACTIVIDAD: 5 |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA |
| TEMA: CRÓNICA ACTUAL | | No. DE SESIÓN: 8 TIEMPO: 50' |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los diferentes tipos de crónica actual. |

| <p>COMPRENDER EL MUNDO</p> | <p>novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Co-escribe una crónica sobre el centro histórico de la ciudad de México | |
|---|--|--|---|
| <p>CONOCIMIENTOS</p> | <p>HABILIDADES</p> | <p>DESTREZAS</p> | <p>ACTITUDES</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Crónica actual • Estructura de una crónica • Cohesión, coherencia de un texto | <ul style="list-style-type: none"> • Percibe la diferencia entre los tipos de crónica actuales • Lee con detenimiento el contenido de las crónicas e infiere a qué tipo de crónica pertenece el escrito. • Lee y entiende las acepciones de cohesión y coherencia en un texto | <ul style="list-style-type: none"> • Discrimina entre los diferentes tipos de crónica actual • Identifica el contenido de las crónicas presentadas y expresa a qué tipo de crónica pertenece cada una • Revisa el escrito con los indicadores sugeridos en la cédula de co-evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta la clasificación de las crónicas leídas de acuerdo a su contenido • Participa con interés en las actividades propuestas • Evalúa la co-escritura de la crónica con la rúbrica sugerida |
| <p>SECUENCIA DIDÁCTICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos externan algunas definiciones de crónica de acuerdo a los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores. • La profesora presenta en formato ppt. la clasificación de la crónica | | |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| | <p>actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos leen en voz alta y toman nota sobre los tipos de crónica. • Los alumnos leen tres breves crónicas, relacionan las acepciones de cada tipo de crónica con cada texto presentado y fundamentan sus respuestas con las características que definen a cada tipo de crónica. • La maestra explica la rúbrica de co-evaluación. • Profesora y alumnos comentan dudas sobre la co-evaluación y los respectivos indicadores. • La profesora asigna los lugares del centro histórico de la ciudad de México a las parejas respectivas para co-escribir la crónica. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación entre los tipos de crónica actual por su contenido. | <ul style="list-style-type: none"> • Co-evaluación y hetero-evaluación de la co-escritura de una crónica a través de una rúbrica. |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación en ppt. • Rúbrica para co-evaluar una crónica. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Co-escritura de una crónica. | | |

Para la presente sesión se utilizó una presentación en ppt. para que el alumno conociera los diferentes tipos de crónica con base en el texto *Manual de periodismo* de Vicente Leñero (1986); los alumnos partieron de una base histórica para comprender la estructura de una crónica, recordaron algunos elementos característicos de las crónicas novohispanas, sugirieron algunas definiciones y tomaron nota de los diferentes tipos de crónica.

La sesión se caracterizó por ser expositiva, el tema brindó elementos particulares sobre los tipos de crónica en la actualidad y guió a los alumnos sobre ciertas nociones para enfrentar la hoja en blanco y producir su propio texto. El contenido de cada diapositiva habla por ellas mismas:

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- El alumno:
- Reconoce los diferentes tipos de crónica actual
- Co-escribe una crónica sobre el Centro histórico de la ciudad de México



Crónica: vocablo latino

- Crónica viene del latín *kronika biblios*, estos dos vocablos significan libros que siguen el orden del tiempo



CRÓNICA

- «Es un relato pormenorizado, secuencial y oportuno de los acontecimientos de interés colectivo».



Leñero. 1986. p. 155

TIPOS DE CRÓNICA

Crónica informativa



Crónica opinativa



Crónica interpretativa



CRÓNICA INFORMATIVA

- Se limita a informar sin emitir juicios de valor.
- Antecedentes del acontecimiento.
- Localización (registro del lugar).
- Registro del tiempo preciso.
- Participantes (figura, mímica, actitud, reacción)



CRÓNICA OPINATIVA

- Los elementos objetivos y subjetivos encuentran un equilibrio, es decir, se informa y se comenta.
- Contiene mayor carga de opinión
- Reconstruye acontecimientos previstos
- Narra e interpreta sucesos
- Eventos deportivos y taurinos son propicios para este tipo de crónica
- Los lectores quieren saber la opinión del cronista



CRÓNICA INTEPRETATIVA

- Relato más subjetivo, que informativo
- Interpreta los fenómenos sociales, los valora
- Apoya sus juicios no sólo al hecho, sino también a todos los sucesos de carácter similar
- Aborda acontecimientos previstos, pero su mejor elemento es en los imprevistos
- Permite desarrollar al autor un estilo propio



REVISIÓN

- De acuerdo a los elementos señalados en los diferentes tipos de crónica; indica a qué tipo de crónica pertenecen los siguientes ejemplos.
- Observa las frases en negritas y con ello encontrarás alguno de los elementos que componen los tipos de crónica mencionados.

TIPO DE CRÓNICA...



- Kaká remató de cabeza al 61' un balón que pareció entrar a la portería de Howard ;pero éste sacó la pelota, que dio en el larguero. El partido era cada vez **más de ida y vuelta**, aunque los ataques de Brasil **eran más elaborados** y los de Estados Unidos se basaban en salidas aisladas a contra, casi siempre con muy pocos efectivos.
- En uno de esos ataques de los brasileños: **una excelente penetración por la izquierda** de Kaká acabó con el tanto del empate, logrado de cabeza por Luis Fabiano que puso a los estadounidenses contra las cuerdas.
- A esas alturas del partido, los brasileños **creían en la victoria**, mientras que los estadounidenses, embotellados en su área, **pensaban en la prórroga**. Fue entonces cuando un saque de esquina lanzado por Elano fue conectado por Lucio de cabeza, lo que puso el 2-3 en el marcador a falta de sólo seis minutos para la conclusión del partido.

"Mágica reacción". 2009. p.10

TIPO DE CRÓNICA

- En el verano de 1977, la ciudad de Nueva York **estaba en banca rota**. Times Square estaba derruido y **era peligroso después de medianoche**. Las estaciones del metro estaban maltrechas y tenían grafitis en todas las paredes. Los vagones no tenían aire acondicionado para paliar **el bochorno subterráneo**, una huelga de recolectores de basura **había dejado montañas de apestosos desechos** y **ratas viciosas** merodeaban por el suelo. Un asesino en serie, el Hijo de Sam, aterrorizaba a la ciudad; cuando se produjo un apagón en julio, vándalos saquearon la ciudad.
- Nueva York ha cambiado mucho desde que llegué. Todo aquel que haya vivido aquí podría decir eso, sin importar cuándo llegó. Esta ciudad es cambio constante. **Ahí radica su gloria: es un lienzo siempre inacabado, que abre posibilidades a cada sucesiva oleada de artistas.**



Kuper. 2011. p.E7

TIPO DE CRÓNICA

La huelga de Nueva Rosita (fragmento)

Por Mario Gill

- 25 de septiembre de 1950.
- 1300 trabajadores de Palaú abandonan la mina. Los obreros habían solicitado la revisión de su contrato de trabajo con la Compañía Carbonífera, S.A. Se corrieron los trámites de ley y se iniciaron las pláticas en Sabinas, Coah., entre las dos partes. La Junta Federal de Conciliación y Arbitraje dio entrada a la demanda sin ninguna objeción. Todo iba bien. La empresa se mostraba dispuesta a llegar a un arreglo con sus trabajadores. Estos pedían aumento de salario, médico y medicinas para sus familiares y 4 días más de vacaciones al año.

TIPO DE CRÓNICA

- De pronto surgieron las dificultades: la Secretaria ordenó a la Junta de Sabinas suspender la tramitación de la demanda «porque ésta no se había presentado por conducto del Comité Ejecutivo presidido por Jesús Carrasco».
- Palaú está en huelga. Lucha por sus demandas y por la independencia del movimiento obrero.



(Monsiváis, Carlos. 1987. p. 157)

4.2 Aproximación dialógica: revisión entre compañeros del equipo

Con la presentación en formato ppt. sobre la crónica los alumnos reconocieron los aprendizajes esperados, identificaron los tipos de crónica y discriminaron entre los ejemplos presentados. Advirtieron los conceptos: objetivo y subjetivo; revisaron el género periodístico como un texto híbrido que permite, si se desea, emitir opiniones o juicios críticos; percibieron que la opinión puede ser considerada y esperada por los lectores, se percataron que los acontecimientos pueden ser previstos o imprevistos, recordaron el orden cronológico de los sucesos y descubrieron que los educandos podrían entretener y construir su estilo propio.

Se recordó a los estudiantes que no olvidaran los rasgos esenciales, ya identificados, de los cronistas novohispanos y aunaran los contenidos de la presentación sobre la crónica actual. Se procedió a indicarles que trabajarían en diadas y a cada par se le entregaría una rúbrica de co-evaluación que ayudaría a revisar si el contenido del escrito cubría los descriptores propuestos.

Asimismo, los jóvenes internalizaron conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes, reflexionaron su propia metacognición, regularon el bagaje cognitivo con diversas actividades procedimentales y estrategias pertinentes comprendidas hasta esta etapa.

La planeación del proyecto: *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* pretendió que el propio aprendiz advirtiera la aproximación dialógica y comunicativa (comentada en los subcapítulos 2.1 y 2.2, pp. 97-98) necesaria al escribir para un lector y no de manera egocéntrica. Desde luego, un nuevo problema comenzaría: la escritura de la crónica.

La escritura de la crónica requirió de la ayuda del profesor, al diseñar un instrumento de co-evaluación que guiara a las diadas sobre la revisión de las

propiedades del texto; y, de la ayuda entre pares, como principio de cooperación (sobre todo de aquel que tuviera mayor capacidad), cuando ellos mismos reflexionaron los indicadores de dicha co-evaluación. Se pretendió una cooperación dialógica por cada día para que el escrito se aproximara a la zona de desarrollo deseado y concatenara en un punto estratégico, óptimo, y eficaz.

Se trabajó la co-escritura de una crónica como una estrategia para que los alumnos, al emplear la rúbrica co-evaluativa, advirtieran un signo de ayuda y escrutaran “los procesos de planificación, textualización, revisión y correcciones” (Díaz, 2002, p. 328). Es interesante que mientras Vygotsky llama a esta resolución ZDP, los autores Englert y Raphael, citados por Díaz (2000, p.333), llaman a este evento aproximación dialógica.

La rúbrica siguiente pretendió, como se dijo, aproximar a los escritores novatos a la cohesión, la coherencia, la intención y la adecuación (situacionalidad) del manuscrito; ayudó a que los jóvenes tomaran en cuenta dos constantes en el tipo de relato cronológico demandado: la narración y la descripción, Genette indica: “Todo relato comporta, (...) aunque en proporciones variables, por una parte representaciones de acciones y de acontecimientos que constituyen la narración propiamente dicha y por otra parte representaciones de objetos o de personajes que constituyen lo que hoy se llama descripción.” (1988, p. 201). Esta aclaración ayudó a reafirmar el **propósito** y la respectiva **intención** comunicativa del texto terminal para el proyecto: *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas.*

En cuanto a los componentes de cualquier discurso: coherencia, cohesión, intención y adecuación (situacionalidad); no se pretende dar por acabado la composición de propio discurso, sino tomar en cuenta los elementos señalados como una permanente en la tipología de los textos o de las teorías relacionadas con la lingüística del texto, enfocadas más hacia la textualidad que a la gramaticalidad. De Beaugrande y Ulrich Dressler hablan de siete normas

relacionadas con la textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad.⁵ (ver anexo).

De forma muy breve (por falta de tiempo), se explicaron a los alumnos los indicadores de la rúbrica que se tomarían en cuenta para la valorar el escrito sobre un 50% y acordado en el seguimiento del portafolios. Los descriptores se enmarcaron bajo dos aspectos: coherencia y cohesión, propiedades que mantienen una vinculación constante para darle sentido al texto:

La coherencia revisó:

- **El género demandado.** Con ello se recordaba, en una constante, la co-escritura de un tipo de texto: la crónica, con todos los rasgos esenciales revisados en las sesiones anteriores, lo cual conllevó a la **intención** o al propósito del propio texto.
- **La co-escritura está dirigida a los lectores; usa un lenguaje claro y preciso.** Se hizo hincapié sobre la escritura para el 'otro', para su propio compañero de día, para otros lectores que no presenciaron los acontecimientos que relatarían. Tendrían que comunicar sus propias percepciones del lugar asignado con un vocabulario pertinente, procurarían evitar anáforas y propiciar el uso de sinónimos para enriquecer el léxico. Este rubro implicó el manejo de la **adecuación** porque tuvieron que comunicar y narrar situaciones en un contexto social que fuera entendido por el 'otro', por sus pares, por el lector. Discurrieron entre su propio proceso de percepciones internalizadas y la revelación escrita de situaciones experimentadas en un tiempo definido a través de un marco social, histórico y cultural.
- **El retrato los sucesos anecdóticos, sociales, históricos que acontecieron a lo largo de la visita.** Los estudiantes transmitirían alguna anécdota digna de contarse: sorprendente, inesperada, graciosa, irónica, reveladora. Aprovecharían los recursos narrativos y descriptivos.

- **La jerarquización de situaciones vividas.** Este aspecto está enfocado más a la narración de las acciones o situaciones presenciadas y percibidas, sin olvidar la importancia de la organización cronológica de los momentos experimentados por cada día.
- **El manuscrito evidencia situaciones sociales y los autores comentan sobre algún dato o momento vivido.** El rubro dio oportunidad a la descripción de objetos, personas o situaciones observadas. Se mencionó que la descripción detenía la narración y de ellos dependería puntualizar los detalles de lo descrito. Podían recurrir a los cronistas testimoniales, como cuando los conquistadores refirieron con asombro revelaciones de personas, objetos o situaciones jamás conocidos o vistos.

La cohesión valoró:

- **Los marcadores o conectores.** Se solicitaron conectivos de tiempo, orden y espacio para ayudar a la organización del relato y los alumnos se aproximaron al propósito del texto de acuerdo con su tipología solicitada.
- **La estructuración de párrafos: oración principal y oraciones de apoyo.** Se solicitó escribir bajo una sintaxis clara, que considerara la composición del enunciado: sujeto y predicado; en los momentos necesarios, el alumno enlazaría sintagmas de apoyo cuando pretendieran hacer aclaraciones, descripciones, o completar ideas.
También se indicó que el aprendiz escribiría en párrafos su texto final presentaría al menos cinco párrafos o hasta ocho párrafos.
- **La puntuación.** Utilizarían la puntuación como un recurso de pausas y reflexiones para darle sentido al escrito. Consultarían manuales impresos o electrónicos de puntuación.
- **La ortografía.** Serían cuidadosos con la ortografía de palabras porque los aprendices debían considerar la entrega de un trabajo formal. Consultarían manuales impresos o electrónicos de ortografía.

CO-AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE: _____ No. de lista: _____
 NOMBRE: _____ No. de lista: _____

CÉDULAS DE AUTOEVALUACIÓN
CO-ESCRITURA DE CRÓNICAS (v. 50 puntos)

| INDICADORES | SIEMPRE 5 | CASI SIEMPRE 4 | CASI NUNCA 3 | JAMÁS 2 |
|--|--------------|-------------------|-----------------|------------|
| • Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. La co-escritura de la crónica está dirigida a los lectores; maneja un lenguaje claro y preciso. | | | | |
| • Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. Retrata los sucesos anecdóticos, sociales, históricos que acontecieron a lo largo de la visita. | | | | |
| • Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. Jerarquización de las situaciones vividas. | | | | |
| • Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. El manuscrito evidencia situaciones sociales y los autores comentan sobre algún dato o momento vivido. | | | | |
| • Los párrafos se entrelazan con cohesión . Maneja conectores de tiempo: antes, ahora, posteriormente, poco antes, al mismo tiempo, simultáneamente, en el mismo momento, después, más tarde, acto seguido. | | | | |
| • Los párrafos se entrelazan con cohesión . Maneja conectores para marcar orden: en primer lugar, en segundo lugar, en último lugar, de entrada, para empezar, luego, además, al final, para terminar. | | | | |
| • Los párrafos se entrelazan con cohesión . Maneja conectores para indicar espacio: arriba, abajo, delante, detrás, lejos, dentro fuera, en el interior, en el exterior, a los lados, encima. | | | | |
| • Los párrafos se entrelazan con cohesión . Existe una correcta estructuración de párrafos: oración principal y oraciones de apoyo. | | | | |
| Los párrafos se entrelazan con cohesión . Presenta una puntuación correcta. | | | | |
| • El trabajo escrito presenta una ortografía correcta. | | | | |
| TOTAL | | | | |

Valora tu aprendizaje:

| PUNTUACIÓN | | | | | |
|-------------------|----------------------|-------------------|------------------|--------------------|-----------------------|
| ESCALA | | | | | |
| 20-29 | 30-34 puntos | 35-39 puntos | 40-44 puntos | 45-47 puntos | 48-50 |
| Sin consolidación | Escasa consolidación | Aprendizaje medio | Buen aprendizaje | Óptimo aprendizaje | Excelente aprendizaje |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Con esta rúbrica, como se aclaró en el anexo, se pretendió que el escritor novato tomara en cuenta al otro, dejara de escribir egocéntricamente para pensar en el lector y la intención de su escrito, procurara un balance entre la situación comunicativa que pretendió establecer y las normas de la textualidad.

Se consideró un texto terminado bajo una práctica social comunicativa que evidenciara una escritura con andamiajes coherentes en la semántica del escrito, que demostrara una interacción verbal de un uso de la lengua real y externara las dimensiones socio-culturales de los sitios designados y experimentados.

De tal forma, que los aprendices internalizaron varios procesos (revisados en el capítulo III y transferidos en el capítulo IV), la *palabra social* tomó valor, propició el diálogo tanto interno del escritor, como el externo con el compañero que comparte la experiencia *in situ*. Los andamiajes se vincularon de forma tal que el aprendiz trató de comunicar situaciones cronológicas vividas y vívidas.

Es en este ejercicio de escritura de una crónica donde el pensamiento del aprendiz entró nuevamente en la autorregulación de lo aprendido para verter los conceptos adquiridos y transferirlos. Finalmente, el producto terminal (un primer borrador) evidenció la metacognición bajo el principio de conectar el aprendizaje adquirido durante el seguimiento del proyecto y la composición del escrito; estrategias y actividades instrumentadas a través de *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas*.

Después de explicación de la rúbrica, los alumnos se organizaron en díadas para asignarles los lugares que visitarían y escribirían su crónica, sitios asignados:

- Catedral
- Museo del Templo Mayor
- Palacio Nacional
- Plancha del Zócalo
- Nacional Monte de Piedad

- Viaje en el “metro” con dirección al Zócalo
- Andador para entrar al Museo del Templo Mayor
- Sala azteca del Museo de Antropología e Historia

La puntuación final y total de la rúbrica, técnicamente, proporcionó información al educando sobre sus fortalezas y debilidades; meditó sus apreciaciones, la rúbrica pretendió entrar a los terrenos de la metacognición en relación al tipo de texto trabajado (crónica); proporcionó al estudiante su estimación total que partiría de un juicio de valor cualitativo para designar un valor cuantitativo.

4.3 El zócalo: dos cronistas

La intención de revisar a los cronistas del siglo XVI respondió a la inquietud de generar una conciencia sobre el pasado histórico (sin olvidar que en la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana del plan de la ENP es un contenido curricular). La escritura del texto condujo al estudiante a los lugares actuales del centro de la ciudad de México mencionados por los actores del relato épico de la conquista; los propios aprendices se percataron de los cambios que sufrió la ciudad de Tenochtitlán y que de ella solo quedan vestigios antropológicos y una plancha que sobrevivió; en esta explanada y en sus alrededores siguen ocurriendo encuentros sociales dignos de ser contados.

Las crónicas que presentó esta actividad extraescolar fueron elegidas por tres razones:

- relatan sucesos que acontecieron en el zócalo del centro histórico,
- son ejemplo de las clasificaciones presentadas en el capítulo anterior; la primera es opinativa y la segunda, interpretativa,
- fueron escritas por dos escritores de prestigio indiscutible: Cristina Pacheco y Carlos Monsiváis.

A partir de la lectura de las crónicas se diseñaron ejercicios para que los alumnos analizaran su estructura y añadieran nuevos elementos a la escritura de su propio

texto. El trabajo extra-escolar solo fue valorado por ellos, implicó la autonomía absoluta en su desempeño y el uso de las herramientas necesarias para observar, comparar, analizar, seleccionar, buscar datos e inferir el orden cronológico de la información, el tiempo, el espacio, la persona que narra, el tipo de crónica que corresponde a cada relato.

| | | |
|--|---|---|
| PROYECTO: ESCRITURA DE UNA CRÓNICA A TRAVÉS DE LA VISIÓN DE LOS CRONISTAS | | |
| FECHA: del 20 al 25 de abril de 2012 | | No. DE ACTIVIDAD: EXTRAESCOLAR |
| ASIGNATURA: LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA (ENP) Y/O TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV (CCH) | | COMPETENCIA: COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA |
| TEMA: CRONISTAS URBANOS | | No. DE SESIÓN: TIEMPO: |
| APRENDIZAJE ESENCIAL: LENGUAJE Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER EL MUNDO | OBJETIVO GENERAL: Escribir una crónica a partir de la lectura de algunos cronistas novohispanos y relacionar los lugares mencionados en las crónicas con los sitios asignados a los aprendices para que produzcan un texto cronológico | APRENDIZAJES ESPERADOS El alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce tiempo, espacio del relato y persona que narra. • Ubica el orden cronológico de los acontecimientos. • Revisa el uso de sinónimos para enriquecer el escrito. • Identifica el tipo de crónica de acuerdo a su contenido |

| CONOCIMIENTOS | HABILIDADES | DESTREZAS | ACTITUDES |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cronistas urbanos • Tiempo y espacio del relato • Orden cronológico de eventos • Sinónimos • Tipos de crónica | <ul style="list-style-type: none"> • Percibe la diferencia entre los tipos de crónica actuales • Lee con detenimiento el contenido de las crónicas e infiere a qué tipo de crónica pertenece el escrito. • Analiza el orden cronológico de los sucesos | <ul style="list-style-type: none"> • Discrimina entre los diferentes tipos de crónica actual • Identifica la jerarquización de los sucesos narrados en las crónicas. • Identifica el uso de sinónimos en un escrito para enriquecerlo | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamenta la clasificación de las crónicas leídas de acuerdo a su contenido. • Participa con interés en las actividades propuestas |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos leen los textos respectivos. • Buscan los datos requeridos en los ejercicios. • Identifican los sucesos ocurridos durante el relato. • Escriben e identifican los sinónimos y los antónimos del relato. • Se percatan que el uso de sinónimos enriquece el contenido de un texto. • Los alumnos infieren mentalmente los sucesos narrativos y las descripciones de personas, objetos o situaciones vividas por el escritor testimonial. | | |
| EVALUACIÓN | INFORMAL | SEMIFORMAL | FORMAL |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de crónicas urbanas para advertir los sucesos | |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| | | <p>cronológicos narrados, la descripción de personas, objetos o sucesos y el retrato de acontecimientos <i>in situ</i> para la posteridad.</p> | |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> • Copias de crónicas urbanas. | | |
| PRODUCTO FINAL | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de sucesos narrados, descripción de personas, objetos o situaciones, cuadro de sinónimos y antónimos. | | |

Las crónicas siguientes se proporcionaron como fuentes informativas en las que los alumnos apreciaron las representaciones del relato: jerarquización de las acciones referidas a las situaciones experimentadas por los autores y descripción de lugares y objetos nombrados por los mismos. El concepto de crónica ha sido más que revisado desde los cronistas del siglo XVI, pasando por la identificación de los diferentes tipos de crónica actual; han distinguido los rasgos esenciales y únicamente se pretende, que antes de que ellos mismos lleguen a los lugares asignados, mantengan una referencia de escritos relacionados con vivencias relatadas por estos autores sobre situaciones relacionadas con centro histórico de la ciudad de México.

TEMA : CRÓNICA ACTUAL

- I. Lee los dos textos simultáneamente en silencio.
- II. Observa el cambio de algunas palabras.
- III. Comenta la crónica.

Domingo 2 de octubre de 2005

TEXTO 1

EJE CENTRAL

Por Cristina Pacheco

La muralla china

(fragmento)

A unos metros del Zócalo y a las puertas de Palacio Nacional comienza la otra muralla china. La **reconstruyen** cada mañana cientos de vendedores de todo y de nada. Sus mercancías tienen el mismo sello de origen: *made in China*.

A las doce **tañen** las campanas de Catedral. Su voz metálica es derrotada por el coro de silbidos con que los comerciantes de Moneda recuperan sus dominios, se **anuncian**, se provocan, juegan. Esa música de fondo acompaña sus **pregones**. Veloces, desiguales, cantados al ritmo del reguetón y de la cumbia, **improvisan** el rap de las pequeñas cifras y la gran necesidad. *Todo parejo a diez. Estoy rematando a seis. ¡Pásele! ¿Qué le vendo? Sandalias de a cincuenta pesotes. Escójale lo que guste. Calcetines a cinco varitos. Ropa de gateador a quince la pieza. Veinticinco agujas por tres pesos. Su peluche desde treinta y cuarenta. Tres por cien...*

Los relojes chinos **marcan** el tiempo, las figuritas giran en el mínimo escenario de las cajas musicales; los destellos de la **bisutería** enmarcan la ruta del ciego que golpea los adoquines con su bastón improvisado; el olor de las pajuelas aromáticas se ahoga en el **perol** de la fritanga.

A las puertas del Museo Nacional un indígena con lentes oscuros toca la armónica mientras su mujer -envuelta en un rebozo tan sutil como una telaraña- monta guardia a su pobre artesanía: cuatro piezas tejidas con palma. Juntas, sumando su volumen y su sombra, apenas se distinguen entre montañas de ropa deportiva, **cascadas** de pelucas sintéticas, ríos de vajillas irrompibles y servilletas desechables.

La música de la armónica se **diluye** cuando una vendedora de compactos le impone a la mañana el reguetón de moda que interpreta el conjunto de don Omar: *Corazón, corazón: no pierdas la razón; corazón, corazón, vuelva ya corazón*. En el puesto vecino se escucha con más fuerza una cumbia.

Aturdidos por el duelo musical los visitantes **avanzan** rumbo a Santa Inés. Hacen un alto en su peregrinaje y, sobre las puertas que narran los martirios de la santa, leen dos avisos: "Homeópata naturista/psicólogo. Horario de 9:30 a 6:30". Siguen su camino y ponen a prueba su capacidad de **equilibrio** para no tropezar con las mercancías desechables. *¡Compre lo de moda, lo de hoy!*

En la esquina de Jesús María, donde Moneda se convierte en Emiliano Zapata, está el altar a la Santa Muerte. La **inmensa** figura reina bajo un cielo hecho con plásticos de colores. A sus pies hay dos botellas de tequila y un cenicero con cigarros encendidos. El humo se eleva hacia la Todopoderosa que, desde las **cuencas** vacías de sus ojos, parece contemplar los esfuerzos de quienes se **aferran** a la última tabla de salvación.

Por Cristina Pacheco

La muralla china

(fragmento)

A unos metros del Zócalo y a las puertas de Palacio Nacional comienza la otra muralla china. La **reedifican** cada mañana cientos de vendedores de todo y de nada. Sus mercancías tienen el mismo sello de origen: *made in China*.

A las doce **doblan** las campanas de Catedral. Su voz metálica es derrotada por el coro de silbidos con que los comerciantes de Moneda recuperan sus dominios, **proclaman**, se provocan, juegan. Esa música de fondo acompaña sus **discursos**. Veloces, desiguales, cantados al ritmo del reguetón y de la cumbia, **repentizar** el rap de las pequeñas cifras y la gran necesidad. *Todo parejo a diez. Estoy rematando a seis. ¡Pásele! ¿Qué le vendo? Sandalias de a cincuenta pesotes. Escójale lo que guste. Calcetines a cinco varitos. Ropa de gateador a quince la pieza. Veinticinco agujas por tres pesos. Su peluche desde treinta y cuarenta. Tres por cien...*

Los relojes chinos **señalan** el tiempo, las figuritas giran en el mínimo escenario de las cajas musicales; los destellos de la **fruslería** enmarcan la ruta del ciego que golpea los adoquines con su bastón improvisado; el olor de las pajuelas aromáticas se ahoga en el **cazo** de la fritanga.

A las puertas del Museo Nacional un indígena con lentes oscuros toca la armónica mientras su mujer -envuelta en un rebozo tan sutil como una telaraña- monta guardia a su pobre artesanía: cuatro piezas tejidas con palma. Juntas, sumando su volumen y su sombra, apenas se distinguen entre montañas de ropa deportiva, **chorros** de pelucas sintéticas, ríos de vajillas irrompibles y servilletas desechables.

La música de la armónica se **disipa** cuando una vendedora de compactos le impone a la mañana el reguetón de moda que interpreta el conjunto de don Omar: *Corazón, corazón: no pierdas la razón; corazón, corazón, vuelve ya corazón*. En el puesto vecino se escucha con más fuerza una cumbia.

Atolondrados por el duelo musical los visitantes **marchan** rumbo a Santa Inés. Hacen un alto en su peregrinaje y, sobre las puertas que narran los martirios de la santa, leen dos avisos: "Homeópata naturista/psicólogo. Horario de 9:30 a 6:30". Siguen su camino y ponen a prueba su capacidad de **armonía** para no tropezar con las mercancías desechables. *¡Compre lo de moda, lo de hoy!*

En la esquina de Jesús María, donde Moneda se convierte en Emiliano Zapata, está el altar a la Santa Muerte. La **colosal** figura reina bajo un cielo hecho con plásticos de colores. A sus pies hay dos botellas de tequila y un cenicero con cigarros encendidos. El humo se eleva hacia la Todopoderosa que, desde las **oquedades** vacías de sus ojos, parece contemplar los esfuerzos de quienes se **porfían** a la última tabla de salvación.

CONSULTA MÁS:

PACHECO, Cristina. (2005). "La muralla china".

Disponible en :

www.jornada.unam.mx/2005/10/02/040o1soc.php

Fecha de consulta 27 de diciembre de 2010.

IV. Contesta las preguntas:

1. La muralla china empieza en..... _____
2. Origen de la mercancía..... _____
3. Señala las **acciones** de los comerciantes al escuchar su voz..... _____
4. Escribe dos pregones que señalen lo que venden:..... _____
5. Razón por la que se diluye la música de la armónica..... _____
6. Lugar al que se dirigen los peregrinos..... _____
7. Petición a la Santa Muerte: _____

V. Escribe:

1. Los sinónimos de las palabras en la segunda columna. Toma en cuenta los textos simultáneos que leíste.
2. Después, los antónimos de las palabras que están señaladas con un asterisco *
3. Se te proporcionarán los antónimos y escríbelos en la tercera columna de acuerdo a la palabra que le corresponda: **aparece, callan, demuelen, sueltan, nimio, tranquilos, retroceden, desequilibrio, piensan.**

| PALABRAS | SINÓNIMOS | ANTÓNIMOS |
|----------------|-----------|----------------------|
| reconstruyen * | | demuelen |
| tañen | | |
| anuncian* | | piensan |
| pregones | | |
| improvisan * | | callan |
| marcan | | |
| bisutería | | |
| perol | | |
| cascadas | | |
| diluye * | | aparece |
| aturdidos * | | tranquilos |
| avanzan * | | retroceden |
| equilibrio * | | desequilibrio |
| inmensa * | | nimio |
| cuencas | | |
| aferran * | | sueltan |

TEMA: CRÓNICA ACTUAL

I. Lee la siguiente crónica al terminar comenta:

El Zócalo

(Proceso, No. 1625, 23-12-2007).

El Zócalo: Todo Cabe, Todos Caben

Por Carlos Monsiváis

1¿A dónde vas que más valgas? Suspende tu vuelo a paso de rueda, automovilista. Respira, peatón, el aire contaminado de la Historia. Al llegar a este ámbito, de 200 metros de norte a sur y de oriente a poniente, lo quieras o no, y por muy abstraído o acelerado que te encuentres, serás lo insólito, la especie en extinción, el viajero, la viajera, alguien distante de la prisa instamatic del turismo, alguien que, aun a pesar suyo, recupera en el Zócalo la mirada histórica.

2En el Zócalo, que la hinchazón de la megalópolis reduce día a día, se han alborozado o exaltado tlatoanis y virreyes, obispos y presidentes de la República, caudillos y gobernantes de la ciudad, emperadores y plebe liberal, multitudes y turbas, tenderos del Parián y vendedores ambulantes, dictadores al mando de un ejército de medallas y visitantes ilustres, el barón de Humboldt y Charles de Gaulle, Gabriel García Márquez y John F. Kennedy, Enrico Caruso y el Papa Juan Pablo II, cobradores de la línea Zócalo-San Lázaro y usuarios del Metro, radicales y granaderos, escritores y lumpen proletarios, indígenas del EZLN y partidarios de Andrés Manuel López Obrador...

3Ningún mexicano prescinde del Zócalo, so pena de sentirse sólo cosmopolita o ni siquiera local. No aludo a vanidades chovinistas o nacionalistas, tan anacrónicas, o al snobismo planetario, tan resbaladizo, sino a un sentimiento más complejo, el acceso a las visiones panorámicas del pasado y a las soledades muy concurridas del presente. Almacén de la nostalgia, sede de las protestas y las represiones,

asiento de los poderes, confederación del deterioro y los temores remodelados del hundimiento, el Zócalo es siempre lo irrenunciable. Sí, ni modo, aunque no vayas allí estás presente. La vida laboral y familiar de la inmensa mayoría transcurre lejos de la Plaza Mayor , pero los poderes simbólicos aquí persisten y así será hasta que se produzca de modo convincente y habitable un Zócalo virtual. Hasta entonces, el Zócalo es lo que nos queda de la idea física y mítica de la nación con un Centro, es el eje que ordena los recuerdos y las esperanzas de la comunidad imaginaria y su vaivén de ambiciones, demandas legítimas, excentricidades, respetos por el orden y el desorden imperantes, tuteo psíquico con las jerarquías, querellas, evocaciones, duelos, victorias sobre el individualismo.

4Si no fuera por el Zócalo, la noción emblemática de Centro se diluiría en incontables oficinas y edificios y gestos de mando, o en el flujo de trueques que van a dar a la mar que es el *e-mail*. Duelo de contrastes: las instituciones se aíslan en su rotundidad electrónica y el Zócalo, accesible y de usos múltiples, inspirador del gregarismo, democrático en el sentido más diáfano: aquello que, progresivamente, al admitir todos los ajetreos reales y/o simbólicos, nunca deja fuera a los espectadores o inquilinos provisionales. Por más soldados y policías que se movilizan para resguardar a la Presidencia intangible, el Zócalo no discrimina y de todos los espacios nacionales es con mucho el más renuente a la privatización.

AQUÍ SÍ ES MESÓN

5Desde el 2001 el Zócalo es el recinto o el lugar sin límites de las concentraciones únicas (las que defienden en contra del fraude el voto a favor de López Obrador son las mayores en la historia de la Ciudad de México), de los desfiles tradicionales del Ejército, de las misas fuera del atrio, de las concentraciones lésbico-gays en un sábado de junio, de las Ferias del Condón, de las marchas de los de Atenco que protestan por la detención de sus líderes, de la llegada del Ejército Zapatista de

Liberación Nacional (“Nunca más un México sin nosotros”), de grupos de la diversidad religiosa, de los contestatarios frente al gobierno del DF, del plantón a favor del Voto por Voto, Casilla por Casilla, de los miedos muy pertrechados del gobierno federal, de conciertos incesantes, de la instalación artística de Spencer Tunick con un desnudo masivo de veinte mil personas (la avalancha de cuerpos desnudos anula el rubor, las tradicionales enrebozadas y la identificación automática entre coito y encuere), los mosaicos de flores, las escenas de lucha libre (Tláloc, el primer científico contra Huitzilopochtli, el primer rudo), los ritos aztecas (ya son otra cosa, como también lo son los ritos católicos, si la tradición es la misma es porque varía, a los carpinteros en Judea, en los primeros años de nuestra era también les pagaban una miseria), y así sucesivamente.

6El Zócalo es, en diversos sentidos, el punto de partida de la Identidad de México, algo tan firme que no soporta las definiciones y suele inclinarse por las representaciones teatrales. Ahora, la política y las estrategias de resistencia han convertido al Zócalo en el símbolo que, de tanto ampliarse, representa y acoge a lo más vigoroso del México de masas que, viéndolo bien, sigue siendo el México por antonomasia.

II. Contesta las preguntas:

1. Gobernantes mencionados en el segundo párrafo:

Tlatoanis, virreyes, presidentes

2. Nombres que le da al pueblo en el párrafo dos:

Plebe liberal, multitudes y turbas

3. Menciona tres visitantes ilustres:

Humbolt, Charles de Gaulle, Gabriel García Márquez

4. Menciona a un grupo de manifestantes:

Partidarios de AMLO

5. Del párrafo tres, selecciona tres metáforas que corresponden al zócalo:

Almacén de nostalgia, sede de protestas y las represiones, asiento de poderes

6. Causa por la que el centro no se diluye en oficinas:

Por el flujo constante de concentraciones y vivencias en el zócalo

7. Marcha mencionada por detener a sus líderes:

La de Atenco

8. Señala tres concentraciones masivas que se han dado en el zócalo:

Misas, desnudo masivo, conciertos

9. Causa por la que el zócalo puede ser punto de partida de la Identidad de México:

La conquista terminó aquí, siguen las conquistas de espacios de expresión

10. Por todos los sucesos mencionados, la crónica de Monsiváis es de tipo:

Interpretativa

Las crónicas sugeridas y revisadas de forma autónoma por parte de los alumnos pretendieron orientarlos sobre las narraciones urbanas relacionadas con el zócalo, como un punto de encuentro de muy diversas magnitudes, de ideologías sociales y políticas, de eventos inusitados, de movilizaciones, de libertades, de represiones, de acontecimientos históricos. Con estos escritos se intentó que el alumno advirtiera que a través de una crónica se retrató *in situ* y cada evento brindó la posibilidad de alzar la voz, comunicar y detener un espacio, un momento, una circunstancia que podría quedar para la posteridad con la finalidad reescribir a manera de lo leído.

La primera crónica “La muralla china” de Cristina Pacheco relató una serie de eventos sobre los vendedores ambulantes que se ubicaban en el zócalo capitalino (espacio). Asimismo la escritora relata en un presente histórico y enuncia en tercera persona de singular y plural, cuenta las situaciones a distancia como una observadora meticulosa.

El ejercicio requiere de esta transferencia que se da por sentada por medio de una internalización o *input*, mencionado por Cassany, como “la representación de construcciones internas” (2011, p. 64) y analizada en el capítulo II de la presente tesis. La consigna no cimenta el espacio, el tiempo y la descripción de la historia, aunque la lectura del texto sí implicó dicha internalización y si se autorregula el ejercicio se agregarían a las preguntas:

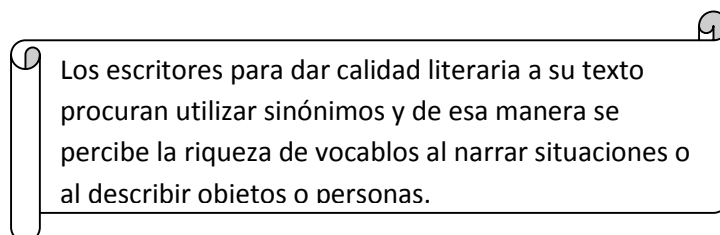
- Tiempo en que se narra la historia de los párrafos 1 y 2.
- Número de persona utilizada para contar las situaciones del relato en el párrafo 1 y 2.
- Anota la descripción de la mercancía mencionada en el párrafo 4.

En la narración, los aprendices reconocieron algunas acciones de los participantes de la situación relatada por la escritora e identificada por los verbos conjugados, como se distinguen en las preguntas 3, 4, 5, 6, 7.

En la pregunta 3, los aprendices identificaron tres quehaceres de los mercaderes: anuncian, provocan, juegan. En la pregunta 4, los pregones invitan a alguna acción para la compra de la mercancía: “pásele”, “escójale”, “estoy rematando”, y otras acciones de compra omiten los verbos, pero refieren al costo de los productos ofrecidos: “Calcetines de a cinco varitos”, “Veinticinco agujas por tres pesos”. En la pregunta 5, la música se diluye porque otra vendedora impone un disco compacto con mayor volumen. En la pregunta 6, los peregrinos avanzan hacia la iglesia del Convento de Santa Inés. Y en la pregunta 7, los devotos de la Santa Muerte acuden a ella como el último recurso para el alivio de alguna enfermedad.

Mientras el nivel de la descripción se indica en las preguntas 1 y 2, éstas se centran en el lugar o espacio donde empieza la “muralla China” al indicar el relato la gran cantidad de productos ofertados por los vendedores ambulantes en el zócalo y el país de origen de dicha mercancía, China. Cómo se afirmó, en el subcapítulo 4.2 “Aproximación dialógica: revisión entre compañeros del equipo” (p.237), el nivel de proporción entre descripción y narración es variable. Cuando se entregó el ejercicio, se comentó en voz alta que debían poner atención en la narración cronológica de los sucesos y las descripciones mencionadas por la autora.

Posteriormente, los estudiantes compararon el mismo texto, sólo que algunos vocablos de la crónica original fueron cambiados por sinónimos en el segundo texto con la finalidad de que advirtieran la riqueza del vocabulario de la narración, asimismo buscaron algunos antónimos de estos mismos vocablos. Sin embargo, esto no se estableció en la consigna del ejercicio, para mejora del mismo y bajo la autorregulación de la metodología vygostkiana podría ser pertinente la siguiente anotación:



Los escritores para dar calidad literaria a su texto procuran utilizar sinónimos y de esa manera se percibe la riqueza de vocablos al narrar situaciones o al describir objetos o personas.

El segundo texto “El Zócalo: Todo Cabe, Todos caben” de Carlos Monsiváis procuró que los alumnos infirieran el tipo de crónica, como una interpretativa por medio de las preguntas sugeridas: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, y 9. La justificación se da en la diapositiva 10 de la sesión 8 (p. 234) y en ella se señala que este tipo de crónica interpreta los fenómenos sociales, los valora y el relato se vuelve más subjetivo.

El cronista Monsiváis demuestra que zócalo es un signo de identidad y ha sido un espacio de encuentro histórico al nombrar cronológicamente algunos hechos trascendentes sobre las diferentes ideologías proclamadas a través de los siglos. Asimismo, emplea un recurso literario como las tres metáforas que utiliza para describir a la plancha del zócalo en la pregunta 5; además los aprendices no dejaron de captar el estilo tan característico del escritor.

Cassany indica bajo la perspectiva de John R. Hayes que la composición responde procesos cognitivos y para la interpretación textual se dan tres lecturas: leer para comprender textos, leer para comprender la tarea, leer para evaluar el texto. (2011 p.65). Prácticamente, durante todo el proyecto (Capítulo III) se ha trabajado la segunda lectura y, en estas dos últimas consignas (lectura de crónicas urbanas), se aprecia que las crónicas extraescolares respondieron a *leer para comprender textos*, pues los alumnos advirtieron en los escritos de Pacheco y Monsiváis una fuente informativa. Cassany señala al respecto: “Hayes sugiere que los autores (en este caso, los aprendices, indicado por mí) no sólo construyen representaciones de contenido del texto, sino también de su forma, de sus autores y de su formato no verbal, que inciden en el acto de composición.” (2011, p.65). Los alumnos advirtieron en un proceso *input*, sin que los ejercicios precisaran el espacio, el tiempo y el tipo narrador, las dos representaciones de la diégesis: narración y descripción.

Las crónicas actuales representaron la pluma de escritores reconocidos y con una amplia experiencia en su oficio; los jóvenes enfrentaron un ejercicio que demandó

una habilidad escrita en la que se demandó la cohesión, la coherencia, la intención y la adecuación. Los alumnos fueron llevados de la mano, por medio de un diseño pedagógico, que ha revisado diversos temas de reflexión relacionados con la lectura, la escucha y la escritura de diversas crónicas, desde las históricas del siglo XVI hasta las actuales, que también forman parte del contexto social e histórico. Sin embargo, los aprendices son escritores novatos, Díaz Barriga indica que estos noveles prosistas:

...tienen la dificultad para retomar el punto de vista del posible lector, lo que en un momento dado sirve para planificar, escribir y evaluar la calidad de su redacción. Dada la competencia en esta área, ellos se encuentran en una situación “egocéntrica” que les permite escribir como dirían Flower y Hayes, ‘prosa de escritor’ y no ‘prosa de lector’. (2002, p. 328).

Daniel Cassany afirma que el trabajo de composición está muy relacionado con la comprensión lectora y el nivel de construcción del significado dependerá de los conocimientos enciclopédicos del aprendiz, en este caso las estrategias han intentado generar todo un contexto socio-cultural a través de las 8 sesiones informativas sobre el propósito y los rasgos esenciales de la crónica: “*La memoria a largo plazo* es el almacén ilimitado donde el individuo guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia personal) que utiliza para la composición.” (2011, p. 61). Para que la memoria a largo plazo emerja es necesario vincular andamiajes sólidos y significativos.

Fue un hecho que el profesor procuró brindar a los aprendices las herramientas necesarias, a través de diversas lecturas con su respectiva organización curricular (conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas, actitudes), para que lograran comunicar al lector lo que pretendían decir; para ello, dentro del diseño pedagógico las estrategias fueron relevantes para que este novicio emprendiera el vuelo y el manuscrito evidenciara una cercanía a lo demandado: la afinación del producto terminal.

4.4 Borrador: Crónica citadina y situada

Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas, basado en el trabajo por proyectos, promovió una circunstancia *in situ* en la que el alumno pasó de la lectura a la escritura de crónicas; el seguimiento del proyecto y las actividades sugeridas promovieron la metacognición al organizar y desarrollar, por medio del formato de planeación, una serie de conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes que enlazaron andamiajes; se procuró, en la medida de lo posible, transferirlos al acto de escribir, bajo un aprendizaje procedimental que se puede resumir en los siguientes momentos:

- Lectura de crónicas del siglo XVI
- Lectura de crónicas actuales del siglo XXI
- Escritura de crónicas relacionadas con los lugares concernientes a las crónicas del siglo XVI

Este último punto corresponde al presente subcapítulo; el proyecto, como ya se mencionó, se aplicó en dos escuelas: Instituto Miguel Ángel, dirigido a estudiantes de sexto grado que cursan la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria y CCH Atzacozalco, aplicado en los estudiantes de cuarto semestre en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

Se recuerda que el grupo se dividió en equipos de dos integrantes (díadas); a cada equipo se le designó un lugar del centro histórico: catedral, Museo del Templo Mayor, Palacio Nacional, la plancha del zócalo, el Nacional Monte de Piedad, un viaje en metro con dirección al zócalo, el andador para entrar al Museo del Templo Mayor y la sala azteca del Museo de Antropología e Historia.

A continuación se presentan tres crónicas tal como las escribieron los alumnos, es decir, no presentan cambios; las narraciones manifiestan los estilos de los noveles escritores; los criterios para elegir las se establecieron de acuerdo con la rúbrica de co-evaluación y siguiendo los indicadores sugeridos:

- Las dos mejores de las narraciones
- Una narración con escasa consolidación

Primera de las mejores narraciones del Instituto Miguel Ángel:

Encuentro de dos mundos

Por Ma. Jimena González Saravia Castro y Wai Ming Juan Centurión

1 Era mediodía. Estábamos listas para entrar al Templo Mayor. Por ser fin de semana y un día agitado llegamos cansadas y con mucha hambre, en camino al templo, con la explanada ya despejada por la compañía de luz y centro, se podían ver con claridad las decoraciones del festejo de nuestra independencia de éste año. Al terminar de recorrer la explanada del zócalo, atravesamos la calle para encontrar el lugar atestado por vendedores ambulantes, se podían escuchar cosas como “figuritas de a diez”, “seis tacos a diez”, “lleva la guía del templo mayor a diez”, lo cual nos hizo recordar rápidamente, a la crónica de la clase “La muralla China” de la autora Cristina Pacheco.

2 Cuando por fin llegamos a la fila para entrar al templo mayor en la fila de estudiantes mientras esperábamos, al otro extremo de la calle, alcanzábamos a ver algunas limpias de aura y se alcanzaba a observar, a lo lejos, un grupo de personas que representaban bailes mexicas a un costado de la catedral. Desde donde estábamos, se podía alcanzar a escuchar sus cascabeles. Mientras en la fila avanzábamos, comprendimos el dicho “me vieron la cara de gringo” ya que percibimos el engaño de uno de los vendedores ambulantes hacia una turista pelirroja que estaba maravillada por imitaciones “baratas”.

3 ¡Al fin! Después de media hora, avanzamos hasta la entrada de las ruinas, donde pasamos gratis, gracias a que traíamos nuestra credencial de estudiante. Empezamos el recorrido, y nos llamó mucho la atención el hecho de que la base del templo estuviera curveada, como si se estuviera hundiendo el templo, o como si algo se lo estuviera tragando.

4 El recorrido del templo mayor fue de admirar las diferentes etapas de la construcción de este centro ceremonial, en el cual, aprendimos que la misión de cada tlatoani, era hacer este centro ceremonial más grande, y no se podía cambiar la ubicación debido a que era algo sagrado ya que para ellos unía tres mundos que eran la tierra, el agua y el inframundo por lo que construían uno sobre otro. Después, los españoles, lo destruyeron, y encima de él construyeron la casa de los hermanos Ávila, unos conquistadores que tiempo después, fueron acusados de traición y finalmente condenados a muerte. Actualmente, se puede ver parte de la cimentación colonial que eran troncos de árboles que después fueron el soporte para la casa.

5 En el recorrido de las ruinas, vimos los altares dedicados a Huitzilopochtli, dios de la guerra, donde eran los sacrificios humanos y sacaban el corazón de los sacrificados, colocándolo en el Chac Mol. A un lado, estaba el altar de Tláloc, dios de la lluvia, donde escuchamos a una señora que decía la información que era dada por el museo, era errónea ya que ella decía que Tláloc no era un dios era más como un mediador lo cual nos perturbó mucho, pues supuestamente es de los dioses más importante. ¿No? vimos también un patio que contrastaba con el hundimiento, ya que estaba construido sobre un lago lo cual nos sorprendió mucho que después de quinientos años está hundiéndose, pero bueno, como ya era hora que se empezara a hundir, aparte de que le construyeron una ciudad encima! También muchos de los edificios de alrededor se están hundiendo, entre ellos la Catedral.

6 Algo en lo pudimos ver el contraste de dos mundos muy literalmente fue tener el Tzomplantli y en el horizonte se levantaba la Catedral lo cual es un contraste muy

importante entre religiones una completamente a favor de los sacrificios humanos y politeísta; mientras que nuestra religión, la católica, en contra de asesinatos sin importar la razón y monoteísta creyente de un solo Dios; construcciones de los mexicas eran dedicadas a dioses y gente importante, mientras que las construcciones de los españoles fueron para los conquistadores que fueron importantes en cierto modo, pero no podemos olvidar que no eran del todo honestos, ni las mejores personas.

7 Cuando finalmente terminas el recorrido de estas ruinas, te explican que fueron descubiertas por unos trabajadores de Luz y Fuerza del Centro, lo cual fue algo muy curioso, ¡Pues nadie sabía que estaba algo tan majestuoso debajo de nosotros! Después de todo el recorrido, había un museo en donde se podían ver las reliquias encontradas en el Templo Mayor.

8 En el museo, se podían apreciar las distintas artesanías que habían sido encontradas cuando se descubrieron las ruinas de éste gran Templo, se podían ver desde vasijas de barro en perfecto estado, al igual que máscaras de piedra con diferentes expresiones en sus caras, por lo que era muy impresionante pensar que todas las culturas antiguas tenían una gran habilidad para tallar en piedra.

9 Había una gran cantidad de salas, todas estaban categorizadas y pues todas tenían bastantes cosas que observar y analizar. Era un poco cansado estar subiendo y bajando todas las escaleras infinitas que tenía el museo, y más con el estómago vacío.

10 El hecho de descubrir que el Templo Mayor era un conjunto de templos contruidos unos sobre otros. También que depositaban las cenizas de sus difuntos en unos tipos de urnas muy elaboradas, los diferentes arreglos hechos con turquesas, también que se enseñaban esculturas de dioses muy elaboradas y con todos los simbolismos, nos hizo reflexionar sobre toda ésta cultura en nuestra visita: Estos hombres que fueron catalogados como bárbaros, eran todo menos eso, eran

una civilización rica en cultura, que su huella nunca se va a ir porque sigue influenciando hasta el día de hoy, en todos nosotros los mexicanos.

Segunda de las mejores narraciones del CCH Atcapotzalco:

Templo Mayor

Por Juan Miguel González Pantaleón y Rodrigo Parra Amaro

1 Son aproximadamente las 10 de la mañana y eso no impide que las grandes olas de gente invadan el zócalo principalmente entre Palacio y Catedral.

2 Ese gran muro de grandes y bastos puestos que detienen el paso de este mar, pero el ritmo sigue incrementando a medida que va subiendo el sol, pues siguen llegando las grandes olas. El punto de esto es la compra y venta, todos ofreciendo sus productos, los visitantes: algunos tratando de regatear otros sólo pasan a ver. “Pásele, pásele” otro “es lo puro mexicano” gritan los vendedores de artesanías.

3 Pero lo que realmente llamaba la atención paso como a medio día comenzaron a preparar todo para la ceremonia, teniendo los incensarios, el mismo incienso, los grandes tambores, los cascabeles de tobillos y muñecas, pero solo los privilegiados grandes y muy decorados penachos con varias y distinguidas plumas entre ellas las más reconocidas: las de pavo real.

4 Los tambores empezaron a retumbar y dio comienzo la ceremonia, con un sacrificio humano y el gran mar se concentró en este punto dejando suficiente espacio para dar lugar a dicha danza. De repente, cambió el ritmo de las percusiones y los cascabeles de sus pies y muñecas empezaron a sonar, mientras se escuchaba mi piel se erizaba cada vez más, a tal grado de tener ganas de unirme a dicho “culto” al dios de la lluvia.

5 Era tan extravagante que casi se podía sentir que el mismo dios de la lluvia se encontraba ahí, que el Templo a las espaldas comenzaba a restaurarse y las personas que entraban y salían eran esos indios que agradecían las temporadas de lluvia que se acercan.

6 La tarde caía y aquel sonido de tambores y cascabeles comenzaba a hacerse más y más fuerte, mientras que la ceremonia tomaba fuerza aquellas danzas nos tenían a todos los presentes anonadados con tal belleza que es indescriptible poder decir todas las emociones y sentimientos que volaban en el ambiente.

7 Poco a poco la ceremonia llegaba a su fin, pero no por eso perdía aquella fuerza, aquel entusiasmo con la que se realizaba, de principio a fin fue algo maravilloso ver como unas cuantas personas fueron capaces de llamar la atención de tantas personas capaces de calmar aquel agitado mar de gente con aquellos sonidos y bailes ancestrales.

8 Cayó la noche todo había terminado, poco a poco las personas se retiraban de aquel lugar donde se había llevado a cabo algo maravillosos, sin embargo esa sensación ese mar de emociones seguía presente era como si la luna aumentara su fuerza, era una sensación de paz y armonía.

Una narración con escasa consolidación del CCH Atzacapozalco

Un viaje por el metro

Por Esteban Carrión Vizcaya y César Escamilla Montes de Oca

1 Todo empezó desde la escuela, de ahí nos trasladamos a la terminal de el metro. Desde metro “rosario” fuimos recorriendo las estaciones para llegar a metro “zócalo”, recorrimos la línea naranja empezando por “rosario” donde mucha gente estaba aglomerada para subir al metro ya que era la hora pico, subió mucho gente estaba

aglomerada para subir al metro ya que era la hora pico, subió mucho gente y de toda la que había en el andén subió la mitad, la gente restante que se quedó en el andén esperando el próximo metro, esperando poder ir sentada en el siguiente tren, fuimos en dirección a la estación “barranca del muerto”.

2 Seguimos y en la estación “camarones” subieron unos cantantes ambulantes las cuales tocaron varias canciones para después amablemente pedir una moneda la cual “no afectara nuestra economía” varias personas les ayudaron con una moneda dando gracias se fueron al próximo vagón donde tocarían de nuevo varias canciones de su repertorio. Durante el transcurso del viaje a el centro de la ciudad, varios tipos de vendedores subieron, no podían faltar, al igual que muchas otras personas que entraban y salían, cada uno con un rumbo memorizado.

3 Después de esto en la estación “Tacuba” transbordamos en dirección metro “Taxqueña” donde vimos locales donde vendían comida, golosinas, chácharas, ropa y mascararas. Personas que vendían lámparas para cuando se va la luz y los que venden el periódico gritando “gráfico tres pesos” a todo lo que puede dar su voz. Terminando el transbordo y estando ya dentro de el vagón vimos como unas personas daban volteretas y aterrizaban en vidrios para ganar una moneda después de esto en la estación “San Cosme” entraron en el vagón una personas que repartieron papeles que tenían escrito “somos de la comunidad mas pobre de puebla y vengo a pedirle una moneda que no afecte a su economía ya que n tengo nada que comer” le dimos una moneda la cual agradeció y seguimos rumbo a metro “Zócalo”.

4 En la estación “Allende” se quedó un poco mas de tiempo el metro ya que jalaron la palanca de emergencia, a dos vagones de donde estábamos, al instante llegaron dos policías y una persona que venía en la cabina del conductor, suponemos que hubo un problema con un vendedor de discos y un señor ya que los policías los bajaron y el metro pudo continuar segundos después. Es increíble como puedes ver

vagones, andenes, o en las escaleras para entrar, gente de diferentes países, productos de todo o incluso algunos libros, anuncios, algunas estampas chistosas y sobre todo una que otra chica bonita.

5 En metro “Hidalgo” bajamos a comer unas tortas ya que era hora de comer, después de esto reanudamos el recorrido y al terminar esto en el metro se subieron unas personas que venían tocando tambores y bongos ellos no pidieron nada a cambio solo subieron a tocar y a entretener a la gente y finalmente llegamos a metro “zócalo” donde vimos a bastante gente subir y bajar las escaleras ya que unos venían y otros tantos iban nos sorprendió la cantidad de gente que había, pero nos sorprendió mas el zócalo de la ciudad de México donde estaba desplegada una gran bandera con el escudo de México. El clima era perfecto, estaba despejado pero sin el calor sofocante y agotador, el viento era refrescante hacia aun mas impresionante la magnitud de la bandera.

4.5 Comentarios del profesor por medio de la aproximación dialógica

Después de la exposición de los tres textos, se comentó cada uno de acuerdo con la coherencia y la cohesión establecidas en los indicadores de la co-evaluación. Asimismo, el contenido definirá algunos rasgos esenciales revisados, tanto en los cronistas del siglo XVI, como en las crónicas actuales; para el análisis de los textos escritos por los aprendices se estableció una hibridación de estos rasgos que pertenecen al género de la crónica actual:

- Descriptiva
- Narrativa
- Visionaria
- Emotiva
- Retórica, uso de figuras literarias: hipérbole, metáfora, comparación
- Reveladora
- Delatora

- Realista
- Histórica

Estas características esenciales de la crónica se relacionaron y cruzaron con los descriptores señalados en la rúbrica de co-evaluación acorde con la coherencia del tipo de texto solicitado, definido por la jerarquización de eventos *in situ* que presenciaron los escritores novatos; como se muestra en la tabla de la siguiente página. Un asterisco marca la relación aproximada del rasgo con los indicadores sugeridos para la coherencia y la adecuación marcada en el primer descriptor. Mientras que la cohesión está sujeta al uso de conectores, la estructuración de los párrafos, la puntuación y la ortografía.

| INDICADORES | Descriptiva | Narrativa | Visionaria | Emotiva | Retórica | Reveladora | Delatora | Reveladora | Realista | Histórica |
|---|-------------|-----------|------------|---------|----------|------------|----------|------------|----------|-----------|
| <ul style="list-style-type: none"> Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. La co-escritura de la crónica está dirigida a los lectores; maneja un lenguaje claro y preciso. | * | * | * | * | * | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. Retrata los sucesos anecdóticos, sociales, históricos que acontecieron a lo largo de la visita. | * | | | | | | * | * | * | * |
| <ul style="list-style-type: none"> Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. Jerarquización de las situaciones vividas. | | * | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Los párrafos presentan una coherencia del género demandado. El manuscrito evidencia situaciones sociales y los autores comentan sobre algún dato o momento vivido. | | | | | | * | | | | |

Enseguida, se intercalan algunos fragmentos de tres diferentes textos escritos por los aprendices con la finalidad de analizar y comprobar el aspecto evaluado. No es necesario que las crónicas cubran todos los rasgos propuestos.

COHERENCIA

Texto: **Encuentro de dos mundos**

Descriptiva: Las escritoras Ma. Jimena González Saravia Castro y Wai Ming Juan Centurión emplean el recurso de la descripción constantemente, pareciera que detienen el tiempo y su vista ante algunos eventos.

Por ser fin de semana y un día agitado llegamos cansadas y con mucha hambre, en camino al templo, con **la explanada ya despejada** por la compañía de luz y centro, se podían ver con claridad las **decoraciones del festejo de nuestra independencia de éste año**. Al terminar de recorrer la explanada del zócalo, atravesamos la calle para encontrar el **lugar atestado por vendedores ambulantes**, se podían escuchar cosas como “figuritas de a diez”, “seis tacos a diez”, “lleva la guía del templo mayor a diez”...(Párrafo 1)

Cuando por fin llegamos a la fila para entrar al templo mayor en la fila de estudiantes mientras esperábamos, **al otro extremo de la calle**, alcanzábamos a ver algunas limpias de aura y se alcanzaba a observar, a lo lejos, un grupo de personas que representaban bailes mexicas **a un costado de la catedral**. (Párrafo 2)

Después, los españoles, lo destruyeron, y encima de él construyeron la casa de los hermanos Ávila, unos conquistadores que tiempo después, fueron acusados de traición y finalmente condenados a muerte. Actualmente, se puede ver parte de la **cimentación colonial** que eran **truncos de árboles** que después fueron **el soporte para la casa**. (Párrafo 4)

Había **una gran cantidad de salas**, todas estaban **categorizadas** y pues todas tenían bastantes cosas que observa y analizar. (Párrafo 9)

Narrativa: Cuentan, en diversas partes del escrito, las acciones que realizaron durante el recorrido al Museo del Templo Mayor. Organizan sus ideas y cuentan cronológicamente lo vivido, narran en primera persona de plural y emplean la concordancia verbal adecuada de forma general en el escrito, como se aprecia en el primer fragmento (tiempo pretérito y copretérito de modo indicativo); en ocasiones, emplean la voz pasiva impersonal. En este primer fragmento sólo se señalan las acciones de las escritoras y la voz pasiva señalada.

Cuando por fin **llegamos** a la fila para entrar al templo mayor en la fila de estudiantes mientras **esperábamos**, al otro extremo de la calle, **alcanzábamos** a ver algunas limpias de aura y **se alcanzaba** a observar, a lo lejos, un grupo de personas que representaban bailes mexicas a un costado de la catedral. Desde donde **estábamos**, se podía alcanzar a escuchar sus cascabeles. Mientras en la fila **avanzábamos**, **comprendimos** el dicho “me vieron la cara de gringo” ya que **percibimos** el engaño de uno de los vendedores ambulantes hacia una turista pelirroja que estaba maravillada por imitaciones “baratas”. (Párrafo 2)

Sin embargo, sólo en el párrafo 7, casi al final de la composición, rompen con la concordancia verbal al enunciar en segunda persona de singular y dirigirse a un enunciatario “presente” que pareciera integrarse al recorrido.

Cuando finalmente **terminas** el recorrido de estas ruinas, te **explican** que fueron descubiertas por unos trabajadores de Luz y Fuerza del Centro, lo cual fue algo muy curioso, ¡Pues nadie sabía que estaba algo tan majestuoso debajo de nosotros! Después de todo el recorrido, había un museo en donde se podían ver las reliquias encontradas en el Templo Mayor. (Párrafo 7)

Emotiva: Expresan sentimientos de asombro y les dan énfasis a través de adverbios o adjetivos.

A un lado, estaba el altar de Tláloc, dios de la lluvia, donde escuchamos a una señora que decía la información que era dada por el museo, era errónea ya que ella decía que Tláloc no era un dios era más como un mediador lo cual nos **perturbó mucho**, pues supuestamente es de los dioses más importante. ¿No? vimos también un patio que contrastaba con el hundimiento, ya que estaba construido sobre un lago lo cual **nos sorprendió mucho** que después de quinientos años está hundiéndose... (Párrafo 1)

¡Pues nadie sabía que estaba algo **tan majestuoso** debajo de nosotros! (Párrafo 1)

...se podían ver desde vasijas de barro en perfecto estado, al igual que máscaras de piedra con diferentes expresiones en sus caras, por lo que era **muy impresionante** pensar que todas las culturas antiguas tenían una gran habilidad par tallar en piedra.
(Párrafo 8)

Retórica (figuras literarias):

Paralelismo. Utilizan un recurso semejante al recordar el estilo de la crónica de Cristina Pacheco con las voces ambulantes que escuchan.

Al terminar de recorrer la explanada del zócalo, atravesamos la calle para encontrar el lugar atestado por vendedores ambulantes, se podían escuchar cosas como “figuritas de a diez”, “seis tacos a diez”, “lleva la guía del templo mayor a diez”, lo cual nos hizo recordar rápidamente, a la crónica de la clase “La muralla China” de la autora Cristina Pacheco. (Párrafo 1)

Comparación. Manejan símiles para explicar el hundimiento del Templo Mayor

Empezamos el recorrido, y nos llamó mucho la atención el hecho de que la base del templo estuviera curveada, **como** si se estuviera hundiendo el templo, o **como** si algo se lo estuviera tragando. (Párrafo 3)

Hipérbole. La relacionan con los sentimientos ante el asombro que visualizan y externan opiniones concisas.

¡Pues nadie sabía que estaba algo **tan majestuoso** debajo de nosotros! (Párrafo 7)

Estos hombres que fueron catalogados como bárbaros, eran todo menos eso, eran una civilización **rica** en cultura... (Párrafo 10)

Paradoja. Sitúan contradicciones en los pensamientos del encuentro de las dos culturas (indígena y española).

... pudimos ver el contraste de dos mundos muy literalmente fue tener el Tzomplantli y en el horizonte se levantaba la Catedral lo cual es un contraste muy importante entre religiones una completamente a favor de los sacrificios humanos y politeísta; mientras que nuestra religión, la católica, en contra de asesinatos sin importar la razón y monoteísta creyente de un solo Dios... (Párrafo 6)

Reveladora: Intercambian breves opiniones sobre afirmaciones jamás escuchadas y puestas en duda por ellas mismas.

A un lado, estaba el altar de Tláloc, dios de la lluvia, donde escuchamos a una señora que decía la información que era dada por el museo, era errónea ya que ella decía que Tláloc no era un dios era más como un mediador lo cual nos perturbó mucho, pues supuestamente es de los dioses más importante. ¿No? ... (Párrafo 6)

Delatora: Alzan su voz, aunque no precisan o aclaran con exactitud la situación: no se sabe si es por el precio de las esculturas o porque las venden como si fueran auténticas.

Mientras en la fila avanzábamos, comprendimos el dicho “me vieron la cara de gringo” ya que percibimos el engaño de uno de los vendedores ambulantes hacia una turista pelirroja que estaba maravillada por imitaciones “baratas”. (Párrafo 2)

Histórica: Mencionan algunos datos trascendentes en la historia del centro histórico y relacionan situaciones con datos revelados en los textos de los cronistas del siglo XVI.

...aprendimos que la misión de cada tlatoani, era hacer este centro ceremonial más grande, y no se podía cambiar la ubicación debido a que era algo sagrado ya que para ellos unía tres mundos que eran la tierra, el agua y el inframundo por lo que construían uno sobre otro. (Párrafo 4)

...te explican que fueron descubiertas por unos trabajadores de Luz y Fuerza del Centro, lo cual fue algo muy curioso... (Párrafo 7)

Estos hombres que fueron catalogados como bárbaros, eran todo menos eso, eran una civilización rica en cultura... (Párrafo 10)

COHESIÓN

Conectores: Emplean nexos de tiempo y orden.

Mientras en la fila avanzábamos, comprendimos el dicho “me vieron la cara de gringo” ...(Párrafo 2)

¡Al fin! **Después** de media hora, avanzamos hasta la entrada de las ruinas, donde pasamos gratis, gracias a que traíamos nuestra credencial de estudiante. (Párrafo 3)

Cuando finalmente terminas el recorrido de estas ruinas... (Párrafo 7)

Estructuración de párrafos: Dividen el texto en párrafos, esta estrategia permite a las aprendices ordenar las ideas y expresar con mayor claridad la jerarquización de las mismas. En términos generales, redactan oraciones principales con sus respectivas oraciones subordinadas; sin embargo, algunos enunciados presentan problemas morfológicos y sintácticos, que de haberse hechos los cambios pertinentes daría al discurso una mayor claridad y una mejora en el uso de la lengua como competencia comunicativa.

Corrección pertinente:

El recorrido **al Templo Mayor permitió** admirar las diferentes etapas de la construcción de este centro ceremonial, en el cual, aprendimos que la misión de cada tlatoani, era hacer este centro ceremonial más grande. No se podía cambiar la ubicación debido a que era algo sagrado, ya que para ellos, **el lugar** unía tres mundos que eran la tierra, el agua y el inframundo, por lo que construían **un templo** sobre otro. (Párrafo 4)

Texto original:

El recorrido del templo mayor fue de admirar las diferentes etapas de la construcción de este centro ceremonial, en el cual, aprendimos que la misión de cada tlatoani, era hacer este centro ceremonial más grande, y no se podía cambiar la ubicación debido a que era algo sagrado ya que para ellos unía tres mundos que eran la tierra, el agua y el inframundo por lo que construían uno sobre otro. (Párrafo 4)

Puntuación: Hacen uso de ella; pero, algunas oraciones carecen del uso de la coma, del punto y coma y el punto y seguido.

Algo en lo (eliminar) Pudimos ver el contraste de dos mundos **de manera literal: fue tener (eliminar)** el Tzomplantli y, **en el** horizonte, la Catedral; **lo cual (eliminar)** es un contraste muy importante entre religiones; una completamente a favor de los sacrificios humanos y politeísta; mientras, que nuestra religión, la católica, en contra de asesinatos **(sin importar la razón)** y monoteísta, creyente de un solo Dios. (Párrafo 6)

Ortografía: Cuidaron la ortografía; mas no respetaron el uso de mayúsculas en algunos nombres propios.

Por ser fin de semana y un día agitado llegamos cansadas y con mucha hambre, en camino al templo, con la explanada ya despejada por la **compañía** de **luz** y **centro**. (Párrafo 1)

El recorrido del **templo mayor** fue de admirar las diferentes etapas de la construcción de este centro ceremonial (Párrafo 4)

COHERENCIA

Texto: **Templo Mayor**

Descriptiva: Los aprendices Juan Miguel González Pantaleón y Rodrigo Parra Amaro señalan descripciones sobre los danzantes actuales.

Pero lo que realmente llamaba la atención paso como a medio día comenzaron a preparar todo para la ceremonia, teniendo **los incensarios, el mismo incienso, los grandes tambores, los cascabeles de tobillos y muñecas**, pero solo los **privilegiados grandes y muy decorados penachos con varias y distinguidas plumas entre ellas las más reconocidas: las de pavo real**. (Párrafo 3)

Poco a poco la ceremonia llegaba a su fin, pero no por eso perdía aquella fuerza, aquel entusiasmo con la que se realizaba, de principio a fin fue algo maravilloso ver como unas cuantas personas fueron capaces de llamar la atención de tantas personas capaces de calmar **aquel agitado mar de gente con aquellos sonidos y bailes ancestrales**. (Párrafo 7)

Narrativa: Enuncian en tercera persona de singular y plural los sucesos experimentados, el narrador se encuentra fuera de la historia. Los dos primeros párrafos inician en tiempo presente del modo indicativo.

Son aproximadamente las 10 de la mañana y eso no **impide** que las grandes olas de gente **invadan** el zócalo principalmente entre Palacio y Catedral. (Párrafo 1)

Ese gran muro de grandes y bastos puestos que **detienen** el paso de este mar, pero el ritmo **sigue** incrementando a medida que **va** subiendo el sol, pues **siguen** llegando las grandes olas. El punto de esto **es** la compra y venta, todos ofreciendo sus productos, los visitantes: algunos tratando de regatear otros sólo **pasan** a ver. "Pásele, pásele" otro "es lo puro mexicano" gritan los vendedores de artesanías. (Párrafo 2)

Pero, a partir del tercer párrafo emplean el tiempo pretérito y copretérito del modo indicativo; desarticulan la concordancia verbal.

Pero lo que realmente **llamaba** la atención **paso** como a medio día **comenzaron** a preparar todo para la ceremonia, teniendo los incensarios, el mismo incienso, los grandes tambores, los cascabeles de tobillos y muñecas, pero solo los privilegiados grandes y muy decorados penachos con varias y distinguidas plumas entre ellas las más reconocidas: las de pavo real. (Párrafo 3)

Además, sólo en el párrafo 4 se incorpora una voz en primera persona al utilizar el pronombre reflexivo “me” en la forma impersonal infinitiva, como indicador de la experiencia testimonial durante el suceso presenciado.

Los tambores **empezaron** a retumbar y **dio** comienzo la ceremonia, con un sacrificio humano y el gran mar se **concentró** en este punto dejando suficiente espacio para dar lugar a dicha danza. De repente, **cambió** el ritmo de las percusiones y los cascabeles de sus pies y muñecas **empezaron** a sonar, mientras se **escuchaba** mi piel se **erizaba** cada vez más, a tal grado de tener ganas de **unirme** a dicho “culto” al dios de la lluvia. (Párrafo 4)

Visionaria: Imaginan un tiempo pasado, conocido a través de los textos leídos y relacionado con lo que acontece en el momento mismo de su vivencia.

Era tan extravagante que casi se podía sentir que el mismo dios de la lluvia se encontraba ahí, que el Templo a las espaldas comenzaba a restaurarse y las personas que entraban y salían **eran esos indios que agradecían las temporadas de lluvia que se acercan.** (Párrafo 5)

Emotiva: Indican que las danzas les causa una gran sorpresa; aunque no explicitan algunos sentimientos con definiciones literales; sus sensaciones las llevan a un sentido connotativo.

La tarde caía y aquel sonido de tambores y cascabeles comenzaba a hacerse más y más fuerte, mientras que la ceremonia tomaba fuerza aquellas danzas nos tenían a todos los presentes **anonadados** con tal belleza que es indescriptible poder decir todas las **emociones y sentimientos que volaban** en el ambiente. (Párrafo 6)

...sin embargo esa sensación ese **mar de emociones** seguía presente era como si la luna aumentara su fuerza, era una sensación de paz y armonía. (Párrafo 8)

Retórica (figuras literarias): el discurso está cargado de ellas, pareciera que el estilo de los escritores define el contenido del texto a través del sentido figurado.

Metáfora. Emplean las expresiones “grandes olas” por una multitud. Y el mismo símil para “mar”.

...eso no impide que las **grandes olas** de gente invadan el zócalo principalmente entre Palacio y Catedral. (Párrafo 1)

Ese gran muro de grandes y bastos puestos que detienen **el paso de este mar...** (Párrafo 2)

Hipérbole. La utilizan para dimensionar la situación a través de las metáforas mencionadas.

...pero el ritmo sigue incrementando a medida que va subiendo el sol, pues siguen llegando las **grandes olas**. (Párrafo 2)

...sin embargo esa sensación ese **mar de emociones** seguía presente...(Párrafo 8)

Comparación. Equiparan el fluir de las emociones con la brillantez o grandeza de la luna.

...ese mar de emociones seguía presente era **como** si la luna aumentara su fuerza... (Párrafo 8)

Personificación. Dan vida a varios elementos: sol, Templo Mayor, sentimientos; el recurso da un sentido de vigor al escrito.

...**va subiendo** el sol... (Párrafo 2)

... el Templo a las espaldas **comenzaba a restaurarse**... (Párrafo 5)

...las emociones y sentimientos que **volaban** en el ambiente. (Párrafo 6)

Paralelismo. Revelan semejanzas al iniciar la danza en la explanada peatonal, a las afueras del Museo, con las antiguas ceremonias que se recuerdan en *Visión de los vencidos*. Funden el tiempo, entrelazan los bailes actuales con las danzas ancestrales de los aztecas.

De repente, cambió el ritmo de las percusiones y los cascabeles de sus pies y muñecas empezaron a sonar, mientras se escuchaba mi piel se erizaba cada vez más, a tal grado de tener ganas de unirme a dicho “culto” al dios de la lluvia. (Párrafo 4)

Era tan extravagante que casi se podía sentir que el mismo dios de la lluvia se encontraba ahí, que el Templo a las espaldas comenzaba a restaurarse y las personas que entraban y salían eran esos indios que agradecían las temporadas de lluvia que se acercan. (Párrafo 5)

Reveladora: Identifican una vivencia con sentimientos encontrados y que transmiten una sensación de tranquilidad.

Cayó la noche todo había terminado, poco a poco las personas se retiraban de aquel lugar donde se había llevado a cabo algo maravillosos, sin embargo esa sensación ese mar de emociones seguía presente era como si la luna aumentara su fuerza, era una sensación de paz y armonía. (Párrafo 10)

COHESIÓN

Conectores: Recurren a los nexos de tiempo y, de acuerdo a lo relatado, su visita inició desde la mañana hasta la llegada de la noche.

Son aproximadamente las 10 de la **mañana** ... (Párrafo 1)

La **tarde** caía... (Párrafo 6)

...la ceremonia llegaba **a su fin**... (Párrafo 7)

Cayó la **noche** ... (Párrafo 10)

Estructuración de párrafos: El texto está dividido en párrafos, cada bloque permite comunicar una secuencia fluida sobre las particularidades de los danzantes. Se presentan oraciones subordinadas a la principal; pero, la falta de puntuación o la falta de algunos los elementos morfológicos en el enunciado compuesto genera un contexto confuso, como la ausencia del sujeto que realiza la acción.

Corrección pertinente:

Como a medio día, **los danzantes** comenzaron a preparar todo para la ceremonia: los incensarios, el mismo incienso, los grandes tambores, los cascabeles de tobillos y muñecas, los grandes y muy decorados penachos con varias y distinguidas plumas, entre ellas, las más reconocidas, las de pavo real. (Párrafo 3)

Texto original:

Pero lo que realmente llamaba la atención paso como a medio día comenzaron a preparar todo para la ceremonia, teniendo los incensarios, el mismo incienso, los grandes tambores, los cascabeles de tobillos y muñecas, pero solo los privilegiados grandes y muy decorados penachos con varias y distinguidas plumas entre ellas las más reconocidas: las de pavo real. (Párrafo 3)

Puntuación: La utilizan para separar oraciones subordinadas; faltan algunas comas y punto y coma en algunos enunciados.

La tarde caía **y (eliminar)**, aquel sonido de tambores y cascabeles comenzaba a hacerse más y más fuerte; mientras que la ceremonia tomaba fuerza, aquellas danzas nos tenían a todos los presentes anonadados con tal belleza que es indescriptible **poder (eliminar)** decir todas las emociones y sentimientos que volaban en el ambiente. (Párrafo 6)

Ortografía: Tuvieron cuidado con la ortografía, sólo se encuentra una falta de acento en el verbo “pasar”, conjugado en tiempo pasado del modo indicativo.

...pasó como a medio día (Párrafo 3)

COHERENCIA

Texto: **Un viaje por el metro**

Descriptiva: Esteban Carrión Vizcaya y César Escamilla Montes de Oca recurren a detalles pormenorizados en su viaje por diversas estaciones del “Metro” e intercalan algunas anécdotas durante el viaje.

Desde metro “rosario” fuimos recorriendo las estaciones para llegar a **metro “zócalo”**, recorrimos la línea naranja empezando por “rosario” donde mucha **gente** estaba **aglomerada** para subir al metro ya que era la **hora pico**, subió mucho gente y de toda la que había en el andén subió la mitad, la gente restante que se quedo en el andén esperando el próximo metro, esperando poder ir sentada en el siguiente tren, fuimos en dirección a la **estación “barranca del muerto”**. (Párrafo 1)

Seguimos y en la estación “camarones” subieron unos **cantantes ambulantes** las cuales tocaron varias canciones para después amablemente pedir una moneda la cual “no afectara nuestra economía” varias personas les ayudaron con una moneda dando gracias se fueron al próximo vagón donde tocarían de nuevo varias canciones de su repertorio... (Párrafo 2)

En la estación "Allende" se quedo un poco mas de tiempo el metro ya que jalaron la palanca de emergencia, a dos vagones de donde estábamos, al instante llegaron dos policías y una persona que venia en la cabina del conductor, suponemos que hubo un problema con un vendedor de discos y un señor ya que los policías los bajaron y el metro pudo continuar segundos después. Es increíble como puedes ver y encontrar prácticamente de todo en el metro de la ciudad de México ya sea en los **vagones, andenes, o en las escaleras para entrar, gente de diferentes países, productos de todo o incluso algunos libros, anuncios, algunas estampas chistosas y sobre todo una que otra chica bonita.**(Párrafo 4)

Narrativa: Relatan las situaciones observadas en tiempo pretérito y copretérito de modo indicativo, los aprendices mantienen una concordancia verbal. Prácticamente en todos los párrafos, narran en primera persona de plural y en tercera persona de singular y plural cuando indican las acciones de las personas observadas.

Seguimos y en la estación "camarones" **subieron** unos cantantes ambulantes las cuales **tocaron** varias canciones para después amablemente pedir una moneda la cual "no afectara nuestra economía" varias personas les **ayudaron** con una moneda dando gracias se **fueron** al próximo vagón donde tocarían de nuevo varias canciones de su repertorio. Durante el transcurso del viaje a el centro de la ciudad, varios tipos de vendedores **subieron**, no **podían** faltar, al igual que muchas otras personas que **entraban** y **salían**, cada uno con un rumbo memorizado. (Párrafo 2)

En metro "Hidalgo" **bajamos** a comer unas tortas ya que era hora de comer, después de esto **reanudamos** el recorrido y al terminar esto en el metro se **subieron** unas personas que **venían** tocando tambores y bongos ellos no **pidieron** nada a cambio solo **subieron** a tocar y a entretener a la gente y finalmente **llegamos** a metro "zócalo" donde **vimos** a bastante gente subir y bajar las escaleras ya que unos **venían** y otros tantos **iban** nos **sorprendió** la cantidad de gente que **había**, pero nos **sorprendió** mas el zócalo de la ciudad de México donde **estaba** desplegada una gran bandera con el escudo de México. El clima **era** perfecto, **estaba** despejado pero sin el calor sofocante y agotador, el viento **era** refrescante **hacia** aun mas impresionante la magnitud de la bandera. (Párrafo 5)

Sin embargo, se produce una pequeña ruptura con la concordancia verbal al insertar de manera muy emotiva un tiempo presente de modo indicativo y en segunda persona de singular, también incorporan al lector como si viviera la situación.

En la estación "Allende" se **quedo** un poco mas de tiempo el metro ya que **jalaron** la palanca de emergencia, a dos vagones de donde **estábamos**, al instante **llegaron** dos policías y una persona que **venia** en la cabina del conductor, **suponemos** que hubo un problema con un vendedor de discos y un señor ya que los policías los **bajaron** y el metro **pudo** continuar segundos después. Es increíble como **puedes** ver y encontrar prácticamente de todo en el metro de la ciudad de México ya sea en los vagones, andenes, o en las escaleras para entrar, gente de diferentes países, productos de todo o incluso algunos libros, anuncios, algunas estampas chistosas y sobre todo una que otra chica bonita. (Párrafo 4)

Emotiva: Hablan de un viento vigoroso que producía un movimiento constante en la bandera y la oscilación magnificaba el estandarte.

... nos sorprendió mas el zócalo de la ciudad de México donde estaba desplegada una gran bandera con el escudo de México. El clima era perfecto, estaba despejado pero sin el calor sofocante y agotador, el viento era refrescante hacia aun mas impresionante la magnitud de la bandera. (Párrafo 5)

Delatora: Revelan un incidente en el que suponen la situación, sin puntualizar sobre el acontecimiento.

En la estación "Allende" se quedo un poco mas de tiempo el metro ya que jalaron la palanca de emergencia, a dos vagones de donde estábamos, al instante llegaron dos policías y una persona que venia en la cabina del conductor, suponemos que hubo un problema con un vendedor de discos y un señor ya que los policías los bajaron y el metro pudo continuar segundos después. (Párrafo 4)

Histórica: Retratan situaciones sociales como cuadros vivenciales y comunes en un viaje por el metro.

Es increíble como puedes ver y encontrar prácticamente de todo en el metro de la ciudad de México ya sea en los vagones, andenes, o en las escaleras para entrar, gente de diferentes países, productos de todo o incluso algunos libros, anuncios, algunas estampas chistosas y sobre todo una que otra chica bonita. (Párrafo 4)

En metro “Hidalgo” bajamos a comer unas tortas ya que era hora de comer, después de esto reanudamos el recorrido y al terminar esto en el metro se subieron unas personas que venían tocando tambores y bongos ellos no pidieron nada a cambio solo subieron a tocar y a entretener a la gente...(Párrafo 5)

COHESIÓN

Conectores: Manejan nexos de tiempo y de lugar constantemente; necesarios al abordar cada una de las estaciones.

Desde metro “rosario” fuimos recorriendo las estaciones para llegar a metro “zócalo”, recorrimos la línea naranja empezando por “rosario” **donde** mucha gente estaba aglomerada ...(Párrafo 1)

...**en** la estación “camarones” subieron unos cantantes ambulantes (...). **Durante** el transcurso del viaje a el centro de la ciudad... (Párrafo 2)

Después de esto **en** la estación “Tacuba” transbordamos **en** dirección metro “Taxqueña” donde vimos locales donde vendían comida (Párrafo 3)

En metro “Hidalgo” bajamos a comer unas tortas... (Párrafo 5)

Estructuración de párrafos: También dividieron el texto en párrafos; sin embargo, la composición de los mismos es confusa: los enunciados evidencian una construcción sintáctica inadecuada; proliferan los vocablos anafóricos que dan una pobreza y un vacío a la narración.

Corrección pertinente:

En la estación “camarones”, **subieron** unos cantantes ambulantes, las (no presenta concordancia entre los artículos y el género, falta de cohesión) cuales tocaron **varias** canciones para después amablemente pedir una **moneda** la cual (este pronombre relativo puede sustituirse por el pronombre *que* y de esa manera evitar los vocablos anafóricos) “no afectara nuestra economía”.

Varías personas les ayudaron con una **moneda**; los trovadores dieron las gracias, se fueron al próximo vagón donde tocarían de nuevo **varias** canciones de su repertorio. Durante el transcurso del viaje a el (escribir correctamente el artículo *contracto* *a*) centro de la ciudad, varios tipos de vendedores **subieron**, no podían faltar, al igual que muchas otras personas que entraban y salín, cada un (errores en las palabras por no revisar previamente el escrito) con un rumbo memorizado. (Párrafo 2)

Texto original:

Seguimos y en la estación “camarones” **subieron** unos cantantes ambulantes las **cuales** tocaron **varias** canciones para después amablemente pedir una **moneda** la **cual** “no afectara nuestra economía” **varías** personas les ayudaron con una **moneda** dando gracias se fueron al próximo vagón donde tocarían de nuevo **varias** canciones de su repertorio. Durante el transcurso del viaje a el centro de la ciudad, varios tipos de vendedores **subieron**, no podían faltar, al igual que muchas otras personas que entraban y salín, cada un con un rumbo memorizado. (Párrafo 2)

Puntuación: No aplicaron una puntuación apropiada lo que implica una lectura ambigua, la narración pierde cohesión y sentido.

En metro "Hidalgo", bajamos a comer una tortas ya que era hora de comer; después de esto reanudamos el recorrido **y (eliminar)**. **Al** terminar esto, en el metro se subieron unas personas que venían tocando tambores y bongos; ellos no pidieron nada a cambio solo subieron a tocar y a entretener a la gente **y (eliminar)**.

Finalmente, llegamos a metro "zócalo", donde vimos a bastante gente subir y bajar las escaleras **ya que (eliminar)** unos venían y otros tantos iban; nos sorprendió la cantidad de gente que había, pero nos sorprendió mas el zócalo de la ciudad de México, donde estaba desplegada una gran bandera con el escudo de México. El clima era perfecto, estaba despejado, pero sin el calor sofocante y agotador, el viento era refrescante, hacia aun mas impresionante la magnitud de la bandera. (Párrafo 5)

Ortografía: No cuidaron la acentuación de varios vocablos y no respetaron el uso de mayúsculas en sustantivos propios.

Todo empezó desde la escuela, de ahí nos trasladamos a la terminal de el **metro**. Desde metro "**rosario**" fuimos recorriendo las estaciones para llegar a **metro "zócalo"**, recorrimos la línea naranja empezando por "**rosario**" donde mucha gente estaba aglomerada para subir al **metro** ya que era la hora pico, subió mucho gente y de toda la que había en el **anden** subió la mitad, la gente restante que se **quedo** en el **anden** esperando el próximo **metro**, esperando poder ir sentada en el siguiente tren, fuimos en dirección a la estación "**barranca del muerto**". (Párrafo 1)

En la estación "Allende" se **quedo** un poco **mas** de tiempo el metro ya que jalaron la palanca de emergencia, a dos vagones de donde estábamos, al instante llegaron dos policías y una persona que **venia** en la cabina del conductor, suponemos que hubo un problema con un vendedor de discos y un señor ya que los policías los bajaron y el metro pudo continuar segundos después. Es increíble **como** puedes ver y encontrar prácticamente de todo en el metro de la ciudad de México ya sea en los vagones, andenes, o en las escaleras para entrar, gente de diferentes países, productos de todo o incluso algunos libros, anuncios, algunas estampas chistosas y sobre todo una que otra chica bonita. (Párrafo 4)

El aprendizaje situado reguló una cognición distribuida a partir de diversas actividades y estrategias. Cada sesión presentó una planeación integral para alcanzar un propósito general: la escritura de una crónica. *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a través de los cronistas* intentó una aproximación hacia el proceso de escritura a través de una serie de oportunidades generadas para comprender el trabajo por proyectos bajo una organización curricular de conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes.

Sin embargo, el proceso de escritura implica conducir al aprendiz hacia diversas prácticas sociales representadas por las actividades y estrategias reguladoras durante el proyecto y centrarse en el potencial de la composición, para ello se consideró el modelo de Hayes (1980), en cuanto a la distribución de los subprocesos cognitivos y que han sido retomados por Cassany (2011, pp. 69-74):

- Planificación
- Textualización
- Revisión

La planificación estuvo representada por cada uno de los formatos de clase y se centró en la producción de andamiajes a través de una definición de los objetos de estudio: la clasificación de los cronistas del siglo XVI, los rasgos esenciales de las crónicas novohispanas, la crónica actual, los tipos de crónicas en la actualidad, los niveles de representación del texto cronológico (narración y descripción) y las propiedades del texto.

La planificación procuró un aprendizaje *in situ* (con las interacciones entre pares, la maestrante, las actividades, las estrategias y la visita al lugar asignado) y al inició intentó una ayuda absoluta por parte del docente, conforme el alumno internalizaba lecturas, infería rasgos de las crónicas consultadas y descubría la tipología del texto demandado, la maestrante marcaba una distancia gradual en la

intervención de la enseñanza con el propósito de generar una autonomía que definía un aprendizaje significativo.

El proyecto *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* vinculó los lugares apreciados en los textos leídos con los lugares designados en el centro histórico y en el Museo de Antropología (visita a la sala Azteca) para escribir una crónica por díadas, esta estrategia coadyuvó a que el docente redujera el nivel de control que mantenía sobre los aprendices, se transfiriera lo aprendido y aplicaran sus conocimientos a la nueva consigna: la escritura de una crónica que retratara *in situ* el contexto social y cultural experimentado.

Después, se produjo, de forma muy abrupta, la textualización a partir como afirma Cassany de los conocimientos enciclopédicos que el autor (aprendiz) poseía, prácticamente las lecturas de los textos y las respectivas estrategias y actividades proporcionaron una serie de informaciones *inputs* que internalizaron los alumnos, asimismo, a través de la rúbrica corroboraron que el escrito cumpliera con una aproximación a la coherencia, cohesión, adecuación y propósito del texto.

Los alumnos, de acuerdo con el tiempo establecido para las prácticas docentes, entregaron su composición en la novena sesión, pero más que una composición terminada, escribieron un primer borrador que desafortunadamente no se pudo continuar con una retroalimentación o revisión en clase entre los mismos pares y, posteriormente, con la profesora para corregir los textos. La décima sesión se ocupó para comentar en voz alta sobre su experiencia y descubrimientos en el lugar designado.

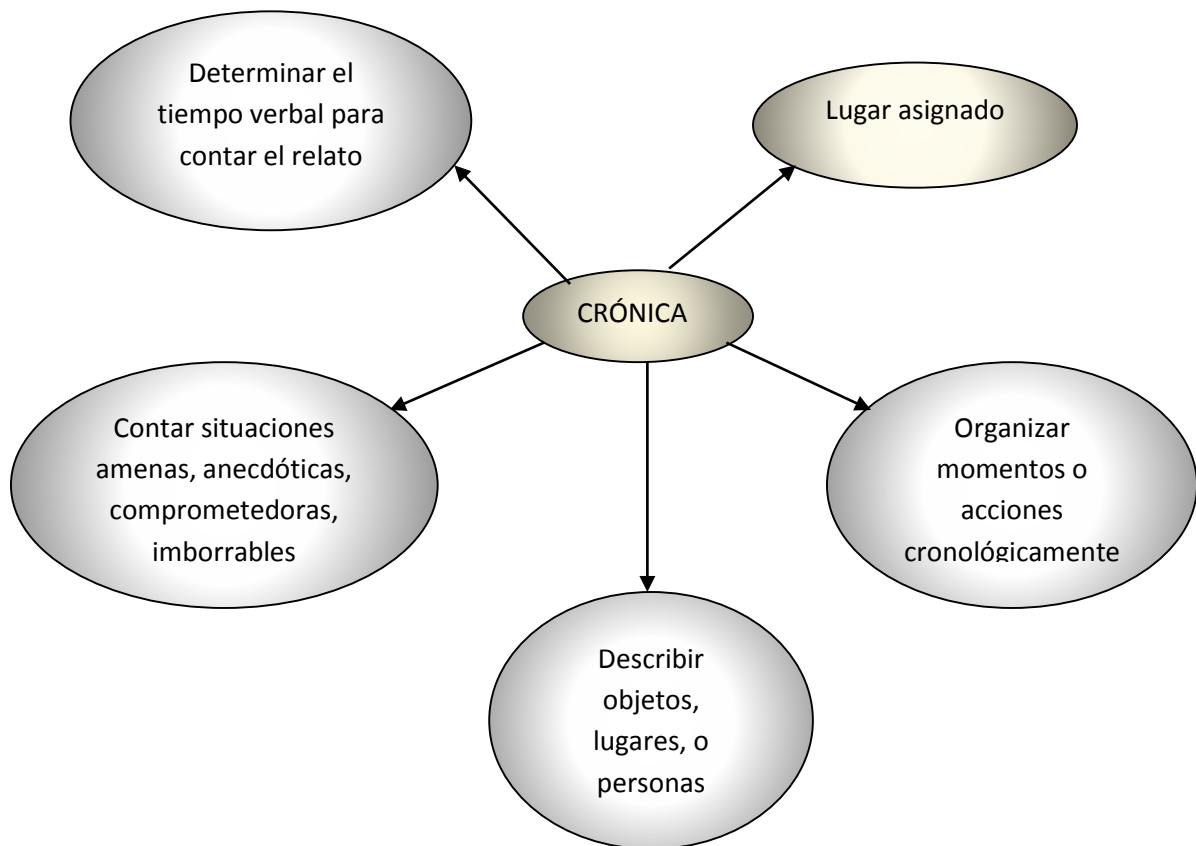
Aquí es pertinente indicar que, una vez aplicadas las sesiones, se reflexionó sobre los logros alcanzados, se quiso autorregular para la corrección del borrador, la entrega de un segundo escrito pero debido a la falta de tiempo asignado, fue imposible aplicar otras sesiones que ayudarían a revisar el proceso de la escritura

(acorde al modelo de Hayes). Asimismo, este modelo se complementaría con el modelo de Björk y Blomstrand, pues estos autores definen con mayor precisión los procesos cognitivos de la escritura y que *Diseño didáctico, aplicado al bahillerato, para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas* pretendía consolidar con las propuestas de dichos investigadores (2008, p. 35):

1. Preescritura (trabajo preparatorio)
Todo tipo de trabajos preparatorios: lectura, debate, notas, lluvia de ideas, planificación, entrevistas, etc.
 2. Escritura del primer borrador.
 3. Crítica por parte de los compañeros y revisión
Trabajo en grupo, donde los estudiantes se comentan los escritos unos a otros, seguido de una revisión.
 4. Comentarios del profesor o profesora y revisión
Cuando sea posible, los comentarios se harán sobre el segundo borrador e irán seguidos de otra revisión.
 5. Evaluación y nota (si es necesario)
 6. Edición (si es posible)
 7. Escritura del diario
- Escritura basada en el escritor
- Escritura basada en el lector
- Escritura basada en el escritor

La propuesta de Björk y Blomstrand ayudaría a una autorregulación de la escritura en el presente proyecto, la sesión 9 se aprovecharía, según este modelo, para:

1. Preescritura de la crónica. Los aprendices ya habían percibido las características textuales de la crónica, conocían los criterios de evaluación indicados en la crónica, sin embargo, el docente podría ayudar a los aprendices en esta sesión a esquematizar la experiencia vivida a través de un mapa mental para recuperar una memoria a largo plazo de datos cognitivos o recabados (se incluyen los logros de las sesiones), a recordar datos sobre el lugar visitado y a determinar la concordancia verbal que utilizarían al relatar su crónica.



El trabajo preparatorio se dio con una planeación pedagógica controlada totalmente por la docente que consideró la aplicación de estrategias y actividades generativas en el proyecto, con un enfoque por competencias delimitadas por el desarrollo de los conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes, relacionado con lo que Hayes llama memoria de trabajo: fonológica, visual/espacial, semántica (citado por Cassany, 2011, p. 59).

Aunque en las sesiones no se propició una esquematización sobre lo observado y vivido en el lugar asignado, bajo un punto de vista vygotskiano se puede asegurar que se procuraron andamiajes pertinentes que aproximaron a los aprendices al entendimiento de la escritura de una crónica. Björk y Blomstrand indican que el proceso de escritura es un proceso de pensamiento, por tanto, se puede asegurar que todas las actividades y estrategias implementadas en el presente proyecto fueron asimiladas e incidieron en la composición del borrador:

Sabemos por experiencia que cuanto más conscientes seamos de la tipología textual, más rápida y efectiva será nuestra respuesta: cuándo sabemos exactamente qué debemos buscar en la ejecución de una tarea de redacción concreta por parte del alumno, cuáles son los elementos característicos –tanto formales, como de contenido- de un tipo textual en particular, ahorramos tiempo y energía y podemos dar consejos constructivos para el borrador. (Björk y Blomstrand, 2008, p.52)

Es lo que llama Cassany “conocimiento enciclopédico”, representado en el modelo de Hayes (1996, p.4) como una memoria a largo plazo: esquema de tareas, conocimientos del tema, conocimientos de la audiencia, conocimientos lingüísticos, conocimiento de género. Se podría afirmar una cognición contextualizada y distribuida, que ayudó al alumno inferir las características propias de la crónica, a ubicar los momentos o lugares históricos narrados por los cronistas y a comparar una circunstancia novohispana con una situación

experimentada por ellos en los actuales lugares del centro histórico y en la sala Azteca del Museo de Antropología. El conocimiento “enciclopédico” se consolidó por medio de estos andamiajes cognitivos.

2. Escritura del primer borrador, que se entregaría en la sesión 10. Para la textualización, se comentó a los alumnos que cada aprendiz escribiría su propio texto, después se reunirían en las díadas respectivas para insertar y adecuar los párrafos entre los pares (siempre se hizo hincapié en la composición por párrafos y en un escrito para el ‘otro’ o posible lector), deberían tomar en cuenta la rúbrica para revisar los criterios establecidos y verificar su propio logro en la producción del escrito final (borrador). Hubo un acercamiento, sin supervisión del docente, no existió comprobación de lo acontecido.

Cassany refiere el modelo de Hayes y Flower, basado en sus investigaciones, quienes definen con precisión el proceso de pensamiento en la escritura, afirman que durante la composición el autor genera una serie de actividades y estrategias durante la organización de la misma. (2011, p.72):

- El autor redacta la prosa por partes o fragmentos de la oración.
- Se identifica cada parte o unidad de redacción por una pausa de 2 o más segundos, o por una discontinuidad gramatical (la prosa producida supone una reformulación de prosa previa).
- La extensión de la parte o unidad redactada es variable (...)
- El proceso de redacción de una oración sigue este curso:
 1. Una vez redactada una primera parte, el autor la evalúa y puede ser descartada por problemas sintácticos o semánticos.
 2. Si la parte redactada es aceptada, en algunas ocasiones el autor parece buscar un significado apropiado para la parte siguiente. (...)
 3. El autor relee frecuentemente la oración que está produciendo, antes de completarla con unidades finales.

Es un hecho, que antes de terminar un escrito, siempre se releen los sintagmas producidos, se procura una vocalización o subvocalización constante para recuperar información o evaluar su contenido sintáctico o semántico: “la vocalización o subvocalización desempeñan funciones importantes en la redacción de la prosa silenciosa (...) cada parte redactada requiere la convocatoria de datos procedentes de la memoria a largo plazo...” (Cassany, 2011, p. 72).

Los alumnos al trabajar en díadas, o por su parte y después insertar los párrafos pertinentes para la entrega del escrito vocalizaron o subvocalizaron para producir la composición; además, las propiedades del texto junto con el contenido de las crónicas demuestra que los noveles escritores recuperaron información, tanto de las sesiones, las lecturas, las actividades, las estrategias y las vincularon con lo experimentado.

3. Crítica por parte de los compañeros en la misma sesión 10. Los alumnos entregarían su crónica armada ya por díadas. Los autores señalan que entre los compañeros aprendices la revisión es muy funcional porque su lenguaje está a nivel contextual, es decir, refieren una de las propiedades del texto: la adecuación o la situacionalidad; la situación comunicativa se torna más eficaz entre pares que identifican sus propias áreas de oportunidad. Asimismo, el maestro haría una crítica correspondiente del pre-texto en el mismo formato.

Los investigadores Björk y Blomstrand proponen el siguiente formato, la columna de la izquierda ubica el texto escrito y la de la derecha sirve para las correcciones correspondientes. La maestrante sugiere algunas adecuaciones, de acuerdo a las necesidades (sobre todo con la organización del tiempo) de la propuesta aplicada en el Instituto Miguel Ángel incorporado a la ENP y en el CCH Azcapotzalco:

| | |
|--|--|
| Nombres de los estudiantes: | Fecha: |
| Título de la crónica: “Un viaje por el metro” | Grupo: |
| No. de lista: No. de lista: | Comentarios de los compañeros y de la profesora: |
| <p>1 Todo empezó desde la escuela, de ahí nos trasladamos a la terminal de el metro. Desde metro “rosario” fuimos recorriendo las estaciones para llegar a metro “zócalo”, recorrimos la línea naranja empezando por “rosario” donde mucha gente estaba aglomerada para subir al metro ya que era la hora pico, subió mucho gente y de toda la que había en el anden subió la mitad, la gente restante que se quedo en el anden esperando el próximo metro, esperando poder ir sentada en el siguiente tren, fuimos en dirección a la estación “barranca del muerto”.</p> <p>2 Seguimos y en la estación “camarones” subieron unos cantantes ambulantes las cuales tocaron varias canciones para después amablemente pedir una moneda la cual “no afectara nuestra economía” varias personas les ayudaron con una moneda dando gracias se fueron al próximo vagón donde tocarían de nuevo varias canciones de su repertorio. Durante el transcurso del viaje a el centro</p> | |

de la ciudad, varios tipos de vendedores subieron, no podían faltar, al igual que muchas otras personas que entraban y salían, cada uno con un rumbo memorizado.

3 Después de esto en la estación “Tacuba” transbordamos en dirección metro “Taxqueña” donde vimos locales donde vendían comida, golosinas, chácharas, ropa y mascararas. Personas que vendían lámparas para cuando se va la luz y los que venden el periódico gritando “gráfico tres pesos” a todo lo que puede dar su voz. Terminando el transborde y estando ya dentro de el vagón vimos como unas personas daban volteretas y aterrizaban en vidrios para ganar una moneda después de esto en la estación “San Cosme” entraron en el vagón una personas que repartieron papeles que tenían escrito “somos de la comunidad mas pobre de Puebla y vengo a pedirle una moneda que no afecte a su economía ya que n tengo nada que comer” le dimos una moneda la cual agradeció y seguimos rumbo a metro “Zócalo”.

4 En la estación “Allende” se quedo un poco mas de tiempo el metro ya que

jalaron la palanca de emergencia, a dos vagones de donde estábamos, al instante llegaron dos policías y una persona que venia en la cabina del conductor, suponemos que hubo un problema con un vendedor de discos y un señor ya que los policías los bajaron y el metro pudo continuar segundos después. Es increíble como puedes ver y encontrar prácticamente de todo en el metro de la ciudad de México ya sea en los vagones, andenes, o en las escaleras para entrar, gente de diferentes países, productos de todo o incluso algunos libros, anuncios, algunas estampas chistosas y sobre todo una que otra chica bonita.

5 En metro "Hidalgo" bajamos a comer unas tortas ya que era hora de comer, después de esto reanudamos el recorrido y al terminar esto en el metro se subieron unas personas que venían tocando tambores y bongos ellos no pidieron nada a cambio solo subieron a tocar y a entretener a la gente y finalmente llegamos a metro "zócalo" donde vimos a bastante gente subir y bajar las escaleras ya que unos venían y otros tantos iban nos sorprendió la cantidad de gente que había, pero nos sorprendió mas el zócalo

| | |
|---|--|
| de la ciudad de México donde estaba desplegada una gran bandera con el escudo de México. El clima era perfecto, estaba despejado pero sin el calor sofocante y agotador, el viento era refrescante hacia aun mas impresionante la magnitud de la bandera. | |
|---|--|

Los aprendices intercambiarían por díadas las crónicas y harían sus comentarios respectivos en esta sesión. Björk y Blomstrand afirman que se deben exponer comentarios positivos y constructivos que tiendan a esclarecer las ideas o complementarlas porque no comunican lo deseado. La rúbrica de co-evaluación estaría incorporada en el trabajo entregado con la finalidad de revisar la aproximación del logro de acuerdo con los criterios establecidos.

4. Comentarios del profesor o profesora y revisión. El docente se llevaría los trabajos, como se hizo en la práctica de este proyecto y se entregarían en la sesión 11. Se comentarían algunos trabajos en voz alta y los alumnos participarían activamente con sus recomendaciones. No habría un segundo borrador.

Björk y Blomstrand también afirman que no es conveniente un texto corregido completamente por los pares o por el profesor, sino que también el novel escritor debe encontrar sus propios errores y recapacitar en la mejora de la composición para que el escrito cumpla su propósito comunicativo, además de que genere un aprendizaje pedagógico, se puede asegurar *in situ*, bajo su propia experimentación: “¿Tiene que poner nota a todos los textos? (...) Tiene que pensar en que los estudiantes necesitan información sobre sus estudios, pero (...) también tiene que tener en cuenta las consideraciones pedagógicas.” (2008, p. 60).

5. Escritura final de la crónica. Se entregaría la composición final en la sesión 12, se tomaría en cuenta la rúbrica ya comentada en la sesión 10 y el docente la emplearía para la evaluación final.

El comentario minucioso de las tres crónicas (“Encuentro de dos mundos”, “Templo mayor” y “Un viaje por el metro”) permitió la comprobación del contenido a partir de los rasgos pertinentes y establecidos en el presente trabajo que caracterizan a una crónica actual, como un texto descriptivo, narrativo, visionario, emotivo, retórico, revelador, delator, realista, histórico. Atributos retomados e inferidos tanto de la revisión de las crónicas hispánicas como de las crónicas actuales y relacionados con los criterios establecidos en la rúbrica de co-evaluación para revisar las propiedades del texto: coherencia, cohesión, adecuación, intención y comentadas en anexo del presente trabajo.

No es necesario que el titular de la asignatura considere con esta precisión el escrutinio de cada uno de los párrafos; sólo que la valoración en el análisis de contenido en cada uno de los párrafos ayuda a confirmar el nivel de logro o la aproximación a la zona de desarrollo de los co-escritores para el presente proyecto.

La revisión de los indicadores en la cédula de co-evaluación, por un lado, acercó a los aprendices a valorar con mayor objetividad el texto escrito, a examinar las propias habilidades de cada aprendiz en cuanto a la coherencia y cohesión contenidas en las narraciones, a reflexionar de manera crítica sobre la calidad de la composición escrita del género demandado: la crónica.

Por otro lado, la rúbrica coadyuvó a la profesora a explorar el nivel de logro en el desempeño de los estudiantes de acuerdo con cada una de las categorías sugeridas; el aprendizaje esperado se procuró alcanzar de acuerdo a los descriptores establecidos en la cédula de evaluación y desarrollado por cada par

de cronistas; sin olvidar que en el intercambio de su propio registro advirtieron que la escritura sería para un lector y no para sí mismos.

El docente que llegue a aplicar las estrategias sugeridas para la escritura de una crónica podría auxiliarse, por un lado, con el formato de corrección propuesto por Björk y Blomstrand, y por otro, con la cédula co-valorativa (entre diádas) y hetero-evaluativa (entre aprendices y facilitador).

La revisión, por medio del formato, entre pares y con la intervención oportuna del docente, daría seguimiento puntual al proceso de escritura. Mientras que la rúbrica de co-evaluación y de hetero-evaluación permitiría concienciar los descriptores propuestos para la tipología textual demandada, así como la capacidad de una escritura coherente, cohesionada y comunicativa de los participantes. Ambos recursos incidirían en una aproximación al logro esperado, a una satisfacción por parte de los noveles escritores.

CONCLUSIONES

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) proporcionó, al sustentante, una visión holística desde las diferentes perspectivas propuestas en la organización curricular: socioeducativa, psicopedagógica y disciplinar (español); su estrecha relación permitió escudriñar los puntos convergentes para externar una postura o proponer una estrategia alternativa frente a las políticas educativas actuales.

En el aspecto socio-educativo, se destacó que dichas políticas implican una toma de decisiones por parte de diversos organismos internacionales: la OCDE, el BM o las corporaciones empresariales sobre diversos países, sin importar su condición económica o social. Estos organismos dirigentes inciden e influyen de manera contundente en una enseñanza basada en un trabajo por competencias, en un desarrollo del individuo y en un currículo educativo internacional.

La globalización desaparece fronteras, espacios geográficos y tiempos; maestros y aprendices no están exentos de esta aldea dictaminadora, de pronto los involucrados en el proceso educativo son evaluados con exámenes estandarizados con el fin de revisar el lugar que ocupa cada país participante a nivel mundial; y, desde luego, a entender que los marcos curriculares comunes responden a las tendencias internacionales.

Las grandes corporaciones y las instituciones internacionales económicas deciden sobre el destino de los pueblos, ¿cómo encontrar un signo de autonomía y de educación crítica ante las aberrantes desigualdades sociales? No creo tener la respuesta; sin embargo, considero que la MADEMS es formadora de individuos capaces de emitir apreciaciones o estimaciones que generen cambios en beneficio del aprendizaje e incidan en transformaciones sociales.

Ante este panorama globalizador, la MADEMS ofreció a la maestrante vías alternas de reflexión y análisis psico-pedagógico y social para realizar una investigación sobre el carácter polisémico del concepto *competencias*, deslindar el

prejuicio de que al trabajar por competencias pareciera se evita la formación de seres analíticos, críticos o transformadores del su propio contexto, asumir una postura sobre el ejercicio de las competencias como el dominio de ciertas capacidades que se generan después de vincular funciones superiores cognitivas, desarrollar habilidades de pensamiento, ejercitar destrezas y valorar actitudes durante las estrategias y actividades planificadas.

Diseño didáctico aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a través de la visión de los cronistas tomó forma cuando se determinó aplicarlo en la Segunda Unidad: Literatura colonial mexicana del siglo XVI en la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana del programa de sexto año de la ENP. La práctica docente se limitó a los cronistas del siglo XVI, el contenido de los discursos ampliaron el horizonte para inferir los rasgos esenciales de cada una de las obras: *Segunda carta de relación* de Hernán Cortes, Capítulo LXXXVIII de *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo y la obra compilada por Miguel León Portilla: *Visión de los vencidos*.

El trabajo *in situ* propuesto por Vygotsky, junto con el trabajo por proyectos analizado por autores como Philippe Perronoud, Laura Frade, Frida Díaz Barriga, Gimeno Sacristán ayudaron a transferir los rasgos esenciales de los cronistas mencionados a la escritura vivencial que llevarían a cabo los estudiantes. Los aprendices fungieron como los protagonistas de su propia historia y contexto; aplicaron competencias genéricas: de lectura, escucha y escritura; asimilaron las características de una crónica, trabajaron por diadas de forma colaborativa; autorregularon su aprendizaje. El producto final, la escritura de la crónica, tuvo un aprendizaje significativo y metacognitivo.

Una de las teorías pedagógicas que se acerca a una propuesta de cambio es la enseñanza situada propuesta por Vygotsky. *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato para escribir una crónica a través de la visión de los cronistas* intentó revisar los procesos mentales para el aprendizaje relacionados con un entorno

socio-cultural. Este proyecto aplicó una pedagogía activa y experiencial propuesta por autor ruso, bajo esta perspectiva el ejercicio de la presente práctica docente procuró:

- Planificar aprendizajes esperados claros y alcanzables que revelaran una situación comunicativa, como fue el uso real de la lengua en la escritura de una crónica.
- Reconocer y evidenciar, por medio de la lectura, escucha y escritura, las propiedades y el propósito del texto cronológico.
- Promover la cognición distribuida a través de las diversas actividades y estrategias planteadas en cada una de las sesiones.
- Entender la internalización de los procesos cognitivos y la intrapersonalización como un conocimiento significativo para alcanzar los logros esperados por parte de los aprendices y señalados en cada formato de plan de clase.
- Trabajar por competencias de acuerdo con la definición de la Unión Europea y constituidas por el desarrollo de conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes.
- Construir andamiajes o relaciones de procesamiento de información a través del desarrollo de conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes promovidas en cada sesión de trabajo.
- Delegar a los educandos la capacidad de transformar y de desarrollar habilidades de pensamiento y destrezas: observación, análisis, comparación, selección, argumentación, toma de decisiones, jerarquización a través de las actividades y estrategias sugeridas en cada clase.
- Experimentar un aprendizaje *in situ* al vincular los procesos de internalización (*inputs*) y la intrapersonalización (*outputs*) de los conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes desarrolladas en cada una de las sesiones con el lugar visitado y asignado para la escritura de una crónica.

- Analizar, valorar y autorregular los procesos de escritura con base en funciones superiores generadas durante la implementación del proyecto.
- Percibir que un proceso de escritura comprende funciones superiores de pensamiento integradas por subprocesos de planificación, textualización y revisión vinculados en una constante cíclica de retroalimentación.
- Aproximar al aprendiz a la zona de desarrollo general esperado: la escritura de una crónica, por medio de autorregulaciones (tanto del alumno como del maestro) relacionadas con los conocimientos promovidos en el plan de estudios de la ENP y en la Segunda Unidad del programa de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana.
- Fomentar la autonomía de los aprendices. En un inicio, bajo el control total de la situación pedagógica por parte del docente o facilitador y después con el distanciamiento pertinente del maestro conforme el aprendiz se apropiaba de las funciones superiores promovidas a través del desarrollo de conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes relacionado con los cronistas del siglo XVI, los rasgos esenciales de los escritos novohispanos, la crónica actual, la hibridación tanto de las características como del propósito de las crónicas de la conquista con las actuales hasta la revisión del proceso de escritura de una crónica.
- Descubrir y autorregular una evaluación centrada en el proceso de escritura y no en el producto terminal.
- Comprobar la metacognición de la escritura de una crónica por medio de la co-evaluación y heteroevaluación con la rúbrica sugerida y con los formatos para una revisión y una corrección más puntual sobre textos escritos (esto último no fue aplicado al presente proyecto por el tiempo delimitado y asignado por parte del experto evaluador).
- Promover el trabajo colaborativo a través de equipos conformado por diadas para la composición escrita.
- Comprender que el trabajo colaborativo en la co-escritura de una crónica fomenta una aproximación dialógica constante confirmada por la enseñanza recíproca y situada.

La enseñanza situada propuesta tuvo un fuerte vínculo con el trabajo por proyectos, al respecto se retomaron los señalamientos de Perrenoud quien delimita esta propuesta e indica que la pedagogía aplicada a un proyecto (2000) es como un principio fundamental y básico para trazar y planear hacia dónde se dirigirán los logros de los aprendices. Vygostky establece la pauta para señalar el nivel de desarrollo que logra un educando de acuerdo a la capacidad para resolver un problema en un contexto socio- cultural; mientras que Perrenoud ciñe la metodología y estrategias pedagógicas para guiar al alumno hacia el producto terminal.

En cuanto al análisis del programa de la Escuela Nacional Preparatoria, la MADEMS brindó la posibilidad de revisar el origen de la misma y comprender la corriente filosófica *Positivista* basada en los ilustradores del siglo XVIII y la objetividad en los estudios científicos que repercutirían y repercuten en los contenidos de la propia institución.

Se examinó el actual currículo (aprobado desde 1996) de las diferentes asignaturas relacionadas con la literatura del bachillerato de la ENP: Lengua Española, Literatura Universal, Literatura Mexicana e Iberoamericana, se advierte que el plan mantiene y evalúa más los contenidos de la historia de la literatura, la lectura de las obras de acuerdo a las corrientes literarias revisadas y propuestas por el titular de la materia, que las competencias de escritura o escucha.

Diseño didáctico, aplicado al bachillerato para escribir una crónica a partir de la visión de los cronistas procura un espacio de oportunidad alternativo para revisar los subprocesos de escritura o composición con una metodología *in situ*. Como se mencionó los programas respectivos intentan promover un enfoque comunicativo siempre y cuando la información o el nuevo conocimiento adquirido construyan andamiajes para una memoria a largo plazo a través situaciones vivenciales, si

esto ocurre entonces se vincularán procesos de aprendizaje con funciones superiores que encaminan a la autonomía del aprendiz.

En tanto, el Colegio de Ciencias Humanidades indica que su plan vigente “conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971” (2012): *Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser*, principios establecidos por la UNESCO desde 1996 y comentados en el capítulo I. En efecto, se observó que las habilidades de escritura, lectura, de habla y de escucha en las cuatro asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se desarrollan constantemente; sin embargo, al aplicar el proyecto *Diseño didáctico aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a través de la visión de los cronistas* se advirtió que los aprendices carecen, sobre todo, de los contextos socio-históricos que corresponden a las corrientes literarias que se pretenden transmitir y revelar a los estudiantes.

A partir del 2012 y hasta el año 2013, tanto el Colegio de Ciencias y Humanidades, como la Escuela Nacional Preparatoria revisaban sus planes de estudio para entender las políticas educativas que han marcado el mundo globalizado y con el fin de realizar los cambios pertinentes a la organización curricular de dichos planes; sin embargo, el 21 de agosto de 2013, el Consejo Técnico encabezado por el rector José Narro Robles amplió el plazo para las modificaciones y prácticamente quedó suspendido.

Los actuales planes de estudio de los dos sistemas de bachillerato presididos por la UNAM se rigen por planes establecidos desde 1996, el cambio curricular no se ha llevado a cabo desde hace 18 años y los cambios en las políticas educativas han sido vertiginosos y contundentes. Es preciso que la Universidad Nacional Autónoma de México tenga presente el espíritu crítico que la define, a fin de crear seres autónomos y transformadores que demanda la actual sociedad del conocimiento. Aunque, el Consejo Académico (CAB) de la UNAM ha procurado

incidir y promover vías alternas para la enseñanza a través de los “Aprendizajes Esenciales para la Educación Media”, revisados en el Capítulo II, los cambios convergen de forma paulatina: o se da un seguimiento puntual de los programas de ambos sistemas en la educación media supervisados por la UNAM, o, los profesores se profesionalizan, generan cambios en su práctica pedagógica, o consultan y promueven los aprendizajes esenciales sugeridos por el CAB bajo el derecho de ejercitar la libertad de cátedra.

Se confirmó que *Diseño didáctico aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a través de la visión de los cronistas* mantuvo una flexibilidad pedagógica porque se aplicó tanto en Instituto Miguel Ángel, incorporado al plan de estudios de la ENP del sexto año, como en el Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Atzacapozalco, en el cuarto semestre con las adecuaciones pertinentes.

Las alumnas del IMA con gran facilidad pudieron resolver su rúbrica de autoevaluación porque desde la educación media se aplica el trabajo por proyectos y las cédulas de autoevaluación, mientras que los alumnos del CCH señalaron que era muy complicado resolverlas, algunos equipos ni siquiera la entregaron.

La participación de los alumnos del CCH Atzacapozalco se redujo a un 50% prácticamente, debido a la compensación del trabajo (hasta un punto extra en la calificación final); mientras que todas las alumnas del Instituto Miguel Ángel colaboraron en el proyecto, debido a que la propuesta comprendía un 20% de la calificación bimestral. Un proyecto debe considerar siempre un porcentaje relevante porque su metodología situada y de cognición distribuida demanda varias actividades procesuales.

Asimismo, fue necesario escudriñar y preguntarse por qué las crónicas del siglo XVI se ven en las asignaturas relacionadas con la literatura y no en el campo perteneciente a la historia. Fue un ejercicio arduo, conmovedor y enriquecedor

leer la propuesta de Alfonso Reyes quien afirma que el origen de este tipo de textos corresponde a la literatura ancilar porque implica una literatura de apoyo para los discursos que estarían por venir: los de la ciencia y los de la historia.

Reyes, Fuentes, Todorov, Genette convergen en el uso de los recursos estilísticos utilizados por los narradores de las crónicas; los estilos son “seres seductores” que conmueven por los detalles descritos o narrados de las situaciones vividas. La ciencia y la historia deslindan los pormenores retóricos o mitológicos del relato cronológico escrito por los respectivos autores que no cumplen con la objetividad que los estudios respectivos demandan. Estas afirmaciones, comprobaron que el discurso de una crónica pertenece al análisis de la literatura porque las narraciones se consolidan en la descripción por los detalles, en narraciones insólitas, utilizan figuras retóricas, mimetizan los acontecimientos vividos.

Una vez establecido el proyecto: *Diseño didáctico aplicado al bachillerato, para escribir un crónica a través de la visión de los cronistas*, los alumnos percibieron un camino procesual constructivo que implica la internalización e intrapersonalización de funciones superiores, comprendido por varios momentos relacionados con estrategia y diversas actividades aplicadas.

El alumno puso en juego una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de acorde con las estrategias y actividades implementadas por el propio docente. La planeación y aplicación del proyecto ayudó a identificar los aprendizajes esperados o logrados en tres momentos, por medio de evaluaciones informales, semi-formales, formales.

En el primer momento, se evaluaron sondeos de conocimientos previos, mapas conceptuales, crucigramas, jerarquización de acontecimientos, jerarquización de cuadros pictóricos, resolución de una “WebQuest” para resolver los ordenamientos cronológicos, comprensión lectora con reactivos de opción múltiple. Los alumnos-

actores dieron seguimiento puntual a cada una de las actividades propuestas con el propósito de movilizar saberes.

En el segundo momento, se propició el ejercicio de la autonomía del aprendiz con la escritura de la crónica citadina de los lugares relacionados con el centro histórico; los actores transfirieron rasgos de las crónicas consultadas para la escritura de la propia y verificaron su aprendizaje por medio de una rúbrica de autoevaluación que consideraba la coherencia y cohesión del texto.

En el tercer momento, el propio alumno registró los avances alcanzados en los plazos acordados a través del seguimiento de un portafolios; las actividades de co-evaluación dieron al alumno una autonomía sobre la resolución de sus problemas (en este caso la escritura de la crónica), sus obstáculos, sus límites, su toma de decisiones. Finalmente, reconocieron sus saberes a través de una rúbrica que procuró revisar sus logros generados a través de un análisis metacognitivo.

Desafortunadamente, por falta de tiempo no se tuvo la oportunidad de retroalimentar los trabajos del grupo experimental de cuarto semestre del CCH plantel Azcapotzalco; la última sesión se ejerció el 25 de abril de 2012, los alumnos estaban a tres semanas de terminar las clases; sin embargo, esta actividad al menos propició la escritura del primer borrador de los jóvenes novatos, a partir de esta entrega se propone un seguimiento puntual sobre el proceso de escritura que conduzca al producto terminal: la escritura de una crónica. Lo mismo ocurrió con las alumnas del IMA porque se debían revisar los siguientes contenidos del programa de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana de la ENP.

A partir de aquí se necesitaban otras dos sesiones, al menos, para revisar los borradores, hacer las correcciones de estilo pertinentes y que los estudiantes se percataran del procedimiento a seguir para lograr los cambios solicitados.

Es oportuno, indicar que tan sólo se revisó el borrador del aprendiz con el auxilio de la rúbrica (por no contar con el tiempo suficiente para dos sesiones más), esto conllevó a una propuesta de autorregulación para considerar los subprocesos de escritura: planeación, textualización y revisión considerados por Hayes, retomados por Cassany y para una optimización del ejercicio docente, completado y puntualizado en el modelo de Björk y Blomstrand:

- Preescritura
- Escritura del primer borrador
- Crítica por parte de los compañeros y revisión
- Comentarios del profesor y revisión
- Evaluación y nota (si es necesario)
- Edición
- Escritura del diario (en este caso de la crónica)

La planificación según Cassany consiste en una reflexión organizada sobre el proceso de la escritura y en el capítulo IV se dijo que la preescritura o el trabajo preparatorio (según del modelo de Björk y Blomstrand) consideró un trabajo cognitivo previo relacionado con la contextualización literaria e histórica de las crónicas novohispanas con sus respectivos rasgos esenciales, la acepción y comprensión de la crónica actual, la hibridación de las mismas y, finalmente, la escritura sobre la experiencia vivida en el lugar asignado. Todo este proceso estuvo bajo la supervisión de la profesora.

Sin embargo, la textualización, que inició con la escritura abrupta del primer borrador careció de una planificación por parte del aprendiz y que estuviera supervisada por el maestrante, era preciso esquematizar la situación vivida por cada día. Se propuso para sesiones faltantes:

- Esbozo de un mapa mental que condujera hacia los niveles del escrito demandado.
- Formato para comentar y revisar los párrafos de los escritos a cargo de los pares.

- Uso del mismo formato para comentar y revisar los párrafos escritos a cargo del profesor.
- Entrega del segundo borrador con la co-evaluación de la rúbrica respectiva y analizada en el primer borrador.

El docente fue creador de situaciones comunicativas y significativas que ayudaron a percibir el conocimiento bajo una pedagogía recíproca, activa e *in situ* con el propósito de que el aprendiz, a su vez, produjera un texto que mantuviera el registro propio del género a través de las propiedades del escrito: coherencia, cohesión, adecuación, intención.

Las actividades, las estrategias y el diseño del material didáctico movilizaron saberes, dieron sentido a la cognición distribuida y propiciaron el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en los alumnos. El borrador de la composición solicitada es una evidencia fehaciente de la consolidación para el aprendizaje *in situ*.

El registro propio del género se mantuvo porque se generaron andamiajes dialógicos (enseñanza recíproca y la escucha del 'otro') a través de las diversas estrategias y actividades que promovieron situaciones cognitivas, distribuidas, contextualizadas durante todas sesiones de las prácticas docentes. El conocimiento enciclopédico con aprendizaje significativo, manifiesto en una memoria a largo plazo, se transfirió y ayudó a la construcción de andamiajes para la composición de un primer borrador que acercó a los aprendices a mantener las propiedades y propósitos del texto cronológico.

Los estudiantes se enfrentaron a una circunstancia *in situ* al escribir sus propias vivencias en un centro histórico transformado. El diseño pedagógico para escribir crónicas ciudadanas procuró una propuesta pertinente, fomentó un seguimiento continuo por medio de las estrategias y de las actividades generativas

implementadas; así como el diseño de ejercicios movilizados de saberes que acercaron al estudiante a la autonomía de sus capacidades.

Una vez aplicado el proyecto, los aprendices se aproximaron a la lectura y escucha de textos sobre los cronistas del siglo XVI, descubrieron sus raíces históricas, detectaron los rasgos esenciales de los discursos y pasaron a la escritura de crónicas situadas por la experiencia vivencial que representan. Al margen de ellas, los alumnos mostraron sus habilidades para la entrega del primer borrador que careció de un seguimiento puntual de los subprocesos para lograr un avance en la versión final.

La escritura de cualquier texto está definida por sus propiedades: coherencia, cohesión, adecuación, intención; entre ellas existen una serie de conexiones que darán el carácter al propio texto, en este caso a la crónica. Para ello se empleó una rúbrica de co-evaluación, por parte de los pares, y la heteroevaluación, por parte del docente, la cédula puntualizó las propiedades de coherencia y cohesión (la adecuación y la intención estaban implícitas) para revisar la normatividad de la crónica.

El análisis y la revisión por medio de la rúbrica ayudaron, por un lado, al aprendiz a tomar conciencia de sus propias fortalezas y, asimismo, a detectar los indicadores con un bajo nivel comunicativo; por otro lado, al maestrante a examinar con puntualidad la coherencia, la cohesión, la adecuación y la intención de la composición escrita. Con la misma rúbrica se comparó la evaluación que hicieron los alumnos de su propio escrito con la apreciación de la docente.

Todas las crónicas presentadas estaban divididas en párrafos, los cuales propiciaron la jerarquización de los sucesos y a que se revisaran las secuencias vividas por los educandos. La coherencia definió a la propia crónica y en ella se examinaron las características esenciales que la definen: descriptiva, narrativa,

visionaria, emotiva, retórica, reveladora, relatora, realista, histórica. Mientras que la cohesión favoreció para analizar los conectores, la puntuación y la ortografía.

Se puede afirmar, de acuerdo con lo revisado, que no se necesita pertenecer al siglo XVI para mostrar un texto *in situ*; sino que el aprendiz debe crear los andamiajes precisos de los rasgos esenciales en su propio estilo de escritura; no se logró alcanzar el objetivo de consolidación en la escritura de la crónica, es decir, que los aprendices parecieran escritores expertos; sin embargo, se advierte que varios párrafos plasmaron aconteceres sociales, cotidianos y reveladores de este siglo XXI.

ANEXO

¹ El Instituto Miguel Ángel se ubica en la calle de Iztaccíhuatl 239, Col. Florida, C.P. 01030, Del. Álvaro Obregón. La práctica docente se aplicó durante el año escolar 2011-2012. A continuación se presentan los datos del instituto que de acuerdo a ese año lectivo, contaba con 106 años de existencia, en el portal del colegio se establece la misión y la visión:

Misión: Formar integralmente a la persona mediante el desarrollo de sus facultades humanas y espirituales, así como, el dominio de sus habilidades, para servir a los demás.

Visión: Ser una institución consolidada y reconocida, que logre estar a la vanguardia en educación católica de calidad.

La directora general del Instituto Miguel Ángel es la Lic. Ma. del Carmen Cordero Patiño. La directora del departamento de preparatoria es la Lic. Nuria Choy Farré. Ese año, se aplicó un examen diagnóstico en el área de Español y los alumnos de 4º. grado obtuvieron un promedio de: 8.4. En cuanto a la población se estimó que: 20% corresponde a la población masculina y 80% corresponde a la población femenina.

El 100% de los alumnos provienen de escuelas privadas y un 95% concluyeron la secundaria en tres años. Aproximadamente el 95% tiene entre 14 y 15 años de edad al entrar al bachillerato. La composición social de los alumnos está en un tercer nivel socioeconómico (17.9% de la población mexicana) que corresponde a un ingreso que fluctúa entre 13 500 pesos y 40 599 pesos; en este nivel la distribución del ingreso se divide entre dos miembros de la familia. Este rubro es clasificado por la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación (AMAI)

² El CCH Azcapotzalco se ubica en Avenida Aquiles Serdan 2060, Exhacienda El Rosario, Azcapotzalco, 02020 Ciudad López Mateos, Distrito Federal, México

El portal académico del CCH (2010-2014) presenta el Plan General de Desarrollo, administrado por la Lic. Lucía Laura Muñoz Corona, directora general de los CCH. La directora del CCH Azcapotzalco es la Lic. Sandra Guadalupe Aguilar Fonseca.

Los planteles en abrir sus puertas para recibir a las primeras generaciones de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971.

Misión y filosofía:

En el Colegio construimos, enseñamos y difundimos el conocimiento para ofrecer la formación que requiere el alumno y así curse con altas probabilidades de éxito sus estudios de licenciatura, por lo cual, las orientaciones del quehacer educativo del CCH se sintetizan en:

Aprender a aprender

El alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.

Aprender a hacer

El alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.

Aprender a ser

El alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

El CCH Azcapotzalco ocupa el 4º. lugar en la matrícula de profesores en relación a los otros planteles:

| | |
|---------------|-----|
| Sur: | 746 |
| Vallejo: | 680 |
| Oriente: | 629 |
| Azcapotzalco: | 553 |
| Naucalpan: | 480 |

En el Colegio hay más de 57,000 alumnos inscritos en los cinco planteles. Cada año ingresan en promedio 18 mil alumnos que se distribuyen en los cinco planteles de la siguiente forma:

En esta tabla se presentan las características de ingreso de las generaciones que se encuentran vigentes (Plan General de desarrollo, 2010-2014):

| Plantel | Total |
|----------------|---------------|
| Azcapotzalco | 3, 992 |
| Naucalpan | 3, 840 |
| Vallejo | 3,644 |
| Oriente | 3,584 |
| Sur | 3,596 |
| CCH | 18,656 |

El plantel que cuenta con una mayor matrícula de alumnos es Azcapotzalco. Las características de ingreso, que corresponderían a la generación revisada (2010), son:

Generación: 2011

Promedio examen de ingreso, mínimo: 5.78

Promedio examen de ingreso, máximo: 9.69

Promedio: 6. 76

Promedio de secundaria: 8.57

En cuanto a la población se estima que:

49% corresponde a la población masculina y el 51% corresponde a la población femenina.

La evaluación del examen diagnóstico señala que los alumnos en Español obtuvieron un promedio de 4.8. Más del 90% proviene de escuelas públicas y concluyeron el nivel de secundaria en tres años. Aproximadamente el 90% tiene entre 14 y 15 años de edad y se distribuyen casi en la misma proporción de hombres y mujeres.

La composición social de los alumnos estaría en un cuarto nivel socioeconómico (35. 8% de la población mexicana) que corresponde a un ingreso que fluctúa entre 7 880 pesos y 13 499 pesos; en este nivel las familias pretenden una adquisición de bienes y servicios que les permita un mejor bienestar.

Este rubro es clasificado por la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación (AMAI).

3 Los cronistas religiosos, como hombres renacentistas y en su afán de registrar las revelaciones de los grupos recién conquistados, aprovecharon a los “tlacuilos” diestros en el arte del dibujo para contar historias visuales, asimismo se dieron a la tarea de alfabetizar a algunos indígenas, quienes finalmente también externaron su punto de vista sobre la conquista por medio de sus escritos, guiados por los evangelizadores; estos, a su vez, descubrieron y recuperaron información de una cultura sometida después de la conquista española, pero capaz de registrar lo inolvidable y la riqueza de su propio contexto.

4 La moral de historia es un compromiso ético como es ético el papel del docente, y aunque la tesis versa sobre la escritura de una crónica con base en el contenido de la Segunda Unidad de la Asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana del programa de la Escuela Nacional Preparatoria, es de vital importancia el rol que desempeña un docente, como aquel facilitador consciente de transmitir, guiar, tratar de acercar a la verdad y dar a conocer a los alumnos los procesos históricos que anteceden al mundo actual, ¿por qué una matanza tan sangrienta como la del Templo Mayor nos puede causar molestia e indignación?, ¿hoy viviremos lo mismo? Todos los días escuchamos y vemos a través de las noticias matanzas indómitas e ignominiosas que atentan el sentido de la vida.

La moral partirá del respeto hacia el otro, hacia uno mismo; la moral será un acto histórico, la moral revela y enaltece la vida, enaltece otros valores como el amor, la justicia y la voluntad. Será a partir de la escritura que el aprendiz tenga la posibilidad de marcar su contexto, el que le tocó vivir, sobre todo, de observar lo que la historia oficial no ha querido enseñar a los jóvenes que caminan por la vida sin sentirla o sin sentido.

Todorov revela: “Los textos literarios deben interpretarse precisamente para saber lo que ‘quieren decir’ sus autores...” (1993, p.148) La valoración de un texto refiere

a su propio contexto, la interpretación de los escritos también exponen posturas, tendencias, sesgos, exigencias; “las interpretaciones sólo dependen de la identidad del comentador, o incluso del medio social al que pertenece. (Todorov, 1993, p. 155). La co-escritura de la crónica sólo pretende aproximar al aprendiz a una realidad *in situ*, que en más de los casos, ha quedado olvidada por esa historia oficial; los noveles escritores develan situaciones sociales enfrentadas en el salón de clases y en el campo de acción: el centro histórico de la ciudad de México y la Sala azteca del Museo de Antropología e Historia.

⁵ Para efectos prácticos se retomaron las normas elegidas que son más evidentes para los aprendices. Dichos investigadores señalan sobre la cohesión: “Los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa en dependencias gramaticales.” (1997, p.36). Respecto a la coherencia indican que se construye a partir de “la existencia latente de tantas relaciones como sean necesarias para dar sentido al texto desde el inicio.” (1997, p.37).

En cuanto a la intencionalidad afirman que “se refiere a la actitud del productor textual” (De Baugrande y Ulrich Dressler, 1997, p.40), esta norma se da cuando propicia una situación comunicativa entre el los receptores de los textos y los productores de los mismos. En otras palabras, es estar consciente del propósito del texto junto con su intención comunicativa, en este caso considerar la tipología de la crónica y los rasgos esenciales o característicos del texto revisado (con todos los aspectos cognitivos asimilados) y próximo a redactarse.

Sobre la adecuación o situacionalidad indican que está más enfocado hacia la sociolingüística porque implica un contexto social que el enunciatario debe considerar para comunicar al propio enunciador: “se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece...” (De Baugrande y Ulrich Dressler, 1997, p. 44).

También Martínez Montes, López Villalba y Gracida Juárez (2004, p. 19) retoman las propiedades del texto propuestas por los lingüistas De Beaugrande y Ulrich Dressler; sin olvidar su propuesta con enfoque comunicativo para reflexionar sobre la enseñanza de la lengua e ignorar la gramática tradicional o el uso incorrecto del idioma, el enfoque se orienta hacia la textualidad o a las propiedades del texto mencionadas. Ellas mismas mencionan que Halliday y Hasan incorporan los conectores a la cohesión del texto, los marcadores “relacionan lo que se va a decir con lo que ya se ha dicho.” (2004, p.26).

Los conectivos vinculan con firmeza el contenido del discurso bajo una perspectiva coherente; si no existe una puntuación y un uso de conectores pertinentes las propiedades del texto se ven afectadas, sus relaciones se vuelven incoherentes.

Asimismo, Van Dijk habla de coherencia lineal como “las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia.” (1998, p.25). En este nivel semántico considera ciertos fenómenos lingüísticos como la pronominalización, tiempo, tema y conectivos.

En cuanto a la adecuación del texto, el portal del Colegio de Ciencias y Humanidades indica: “Es la propiedad del texto que tiene que ver con el sentido comunicativo que quiere dársele al mensaje específico de que se trate” (2013), menciona que para ello es preciso considerar: a quién se dirige el discurso, la intención del mensaje y considerar el registro del contexto al usar el lenguaje y vocabularios apropiados para lograr una situación comunicativa. La adecuación aproxima al alumno (enunciador) a alcanzar una comunicación pertinente, eficiente y eficaz de acuerdo al tipo de texto que produce, una vez cumplidas las propiedades del texto, con su enunciatario. El escritor novato toma en cuenta al otro, deja de escribir egocéntricamente para pensar en el lector y la intención de su escrito, procura un balance entre la situación comunicativa que pretende establecer y las normas de la textualidad.

REFERENCIAS:

Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel. (2010). "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular", *Perfiles Educativos*. No. 127. IISUE-UNAM. Disponible en:

<http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>.

Fecha de consulta: 28 de abril de 2011.

Aguirre Botello, Manuel. (2005). México México. "El recinto ceremonial y el Templo Mayor". Disponible en:

<http://www.mexicomaxico.org/Tenoch/Tenoch2.htm>. Fecha de consulta: 5 de

septiembre de 2011.

Álvarez Lloveras, Guadalupe, "El positivismo en México",

en: http://www.uom.edu.mx/rev_trabajadores/pdf/61/61_Guadalupe_Alvarez.pdf,

fecha de consulta 3 de junio de 2011.

Antecedentes de la Escuela Nacional Preparatoria,

<http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>, fecha de consulta: 1º. de junio de 2011.

Alva Ixtlixóchitl, Fernando. (1991). "Décima tertia relación de la venida de los españoles y el principio de la ley evangélica ". En *Los cronistas*. Patria. México.

Blanco, José Joaquín. (1976). "El proyecto educativo de José Vasconcelos", en: *En torno a la cultura nacional*. INI. México.

Björk, Lennart et al. (2008). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Graó. España.

"BM presta a México 700 mdd para educación", en: *El Economista.mx*. (2010).

Disponible en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2010/05/11/bm-presta-mexico-us700-millones-educacion-secundaria>. Fecha de consulta: 12 de junio de 2011.

Carpentier, Alejo. (1976). "De lo real maravilloso americano", en *Tientos y diferencias*. Ed. Cal y Canto. Argentina. Disponible en:

<http://www.literatura.us/alejo/deloreal.html>. Fecha de consulta: 3 de agosto de 2011.

Cassany, Daniel. (2011). *Construir la escritura*. Paidós. España.

Castillo García, Gustavo. (2013). "La maestra, presa es acusada de lavado de dinero", en *La Jornada*. Disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>. Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2013.

Chomsky, Noam. (1999). *Aspectos de la teoría de sintaxis*. Gedisa editorial. España.

Coll, Tatiana. (2013). "Sorpresas de la prueba PISA". En *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/20/opinion/028a1pol>. Fecha de consulta: 27 de diciembre de 2013.

Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. (2008). Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxtb2RpZmljYWNpb25jdXJyaWN1bGFyfGd4OjcwYzY3ODhkZTIxNmU4NDg>. Fecha de consulta 6 de octubre de 2013.

"Conceptos básicos de competencia laboral". (2004). Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/infd/n809/inf2209.htm>. Fecha de consulta 15 de junio de 2010.

Consejo Académico del Bachillerato. Aprendizajes esenciales Lenguajes y herramientas para aprender y para comprender al mundo. (2012). Disponible en: http://www.cab.unam.mx/c_academicas/docs_consul/apren_esen_24abril13/04_le_nguas_y_herramientas_para_aprender_y_para_comprender_el_mundo.pdf. Fecha de consulta 6 de octubre de 2013.

Consejo Académico del Bachillerato. (2013). Disponible en: http://www.cab.unam.mx/sobre_el_cab/cab.html. Fecha de consulta: 10 de octubre.

Cortés, Hernán. Segunda carta de relación. Disponible en: <http://www.descargacultura.unam.mx/>. Fecha de consulta: 12 de marzo de 2012.

_____ (1991). "Segunda carta de relación". En *Los cronistas*. Patria. México.

Daniels, Harry. (2013). *Vygostky y la pedagogía*. Paidós. México.

Daza, Humberto A. (2012). "La transformación actual e el mundo: reflexiones sobre la nueva dinámica global de la modernidad". Intersticios. *Revista Sociológica de pensamiento crítico*. Disponible en: www.intersticios.es/article/download/8854/6911. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2012.

De Beaugrande, Robert-Alain y Ulrich Dressler, Wolfgang. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. España.

De la Calleja, Miguel Ángel, et al. (2008). *Literatura mexicana e iberoamericana*. Santillana. México.

De la Fuente, Jesús y Justicia, Fernando. “Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad”. Universidad de Almería y Universidad de Granada. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>. Fecha de consulta: 3 de mayo de 2012.

Delors, Jacques et al. (1996). *La educación encierra un tesoro* (compendio). Disponible en: http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf. Fecha de consulta: 9 de octubre de 2013.

DGIRE. (2010). “La enseñanza basada en competencias”. Taller organizado por la UNAM, septiembre.

Diagnóstico del área de talleres de lenguaje y comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. (2012). Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticotalleres.pdf>. Fecha de consulta: 6 de octubre de 2013.

Díaz Barriga, Ángel. (2003). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas. México.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vinculada entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. México.

_____. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. Conferencia Magistral presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación “Evolución, transformación y desarrollo de la educación en la sociedad del conocimiento”. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. Fecha de consulta: 27 de febrero de 2011.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ed. McGraw-Hill. México.

Díaz del Castillo, Bernal. (2011). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Editorial Porrúa. México.

Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional”. (2012-2013). SEP. Disponible en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf. Fecha de consulta 28 de enero de 2014.

Educación media superior. (2005). Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>. Fecha de consulta 26 de marzo de 2010.

Englert, C.S., et al. (1988). "Constructing well-formed prose: process, structure and metacognitive knowledge". *Excepcional Children*.

"El Banco Mundial aprueba préstamo para México por 700 millones de dólares destinados a educación". (2010). Disponible en Emequis, <http://www.mx.com.mx/2010-05-11/el-banco-mundial-aprueba-un-prestamo-para-mexico-por-700-millones-de-dolares/>. Fecha de consulta: 26 de mayo de 2011.

Fernández Contreras, Rosalba. (2001). *Literatura de México e Iberoamérica*. Mc Graw Hill. México.

Fournier Marcos Celinda. (2013). *Análisis literario*. Cengage Learning. México.

Frade, Laura. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. Inteligencia educativa. México.

Fuentes, Carlos. (2011). *La gran novela latinoamericana*. Alfaguara. México.

Garcíadiago Dantan, Javier, "De Justo Sierra a Vasconcelos. La Universidad Nacional durante la Revolución", en: http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_16697.pdf. Fecha de consulta: 3 de junio de 2011.

García Hernández, Arturo. (2011). *La jornada*. "El analfabetismo tecnológico de las autoridades acabó con Enciclomedia", en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/27/politica/002n1pol>, fecha de consulta: 6 de septiembre de 2013.

García Robles, Alfonso. (1943). *La Sorbona, ayer y hoy*. UNAM. México.

"Gasto privado en educación". (2010) en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun105.html>. Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2010.

Genette, Gerard. (1988). "Fronteras del relato", en: *Análisis estructural del relato*. Premia Editora. México.

Giddens, Anthony. (1999). *La tercera vía*. Taurus. México.

Giddens, Anthony. (2000). *Sociología*. Alianza editorial. España. Disponible en: http://es.scribd.com/api_user_11797_Jos%C3%A9%20Miguel%20-%20jotaeme/d/6692801-Giddens-Anthony-Manual-de-Sociologia. Fecha de consulta: 10 de mayo de 2012.

“Gordillo y Lujambio exculpan a profesores reprobados”. (2009). En *Proceso*. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/?p=118069>. Fecha de consulta 5 de septiembre de 2013.

Guevara Niebla, Gilberto. (2004). “La escuela secundaria: una reforma polémica”, en: *Proceso*, 4 de julio.

Haro del Real, Javier. (1994). Cartas descriptivas: ¿Para qué?. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04_cartas_descriptivas_para_qu_e.pdf. Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2013.

Hayes, J.R. y Flower, L. I. (1980). “Identifying the Organization of Writing Processes”, en: Gregg, L. W. y Steinberg, E.R. (comps). *Cognitive Processes in Writing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, p. 3-30. New Jersey.

Hayes, J.R. (1996). “A new framework for understanding cognition and affect in writing”. En: Levy M., y Ransdell, S.. *The Science of Writing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. p. 1-27. New Jersey. United States.

Herrera Álvarez, Rafael. (2008). “La teoría del aprendizaje de Vygotsky”. Disponible en: <http://innovemos.wordpress.com/2008/02/16/la-teoria-del-aprendizaje-de-vygotski/>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2011.

Herrera Clavero, Francisco et al. (2011). “Cognición-metacognición”. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Disponible en: <http://educaredidacti.wordpress.com/2011/08/28/cognicion-m%C2%ADetacognicion/>
Fecha de consulta 6 de mayo de 2012.

INEGI. (2010). Disponible en: www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/.../abrepdf.asp. Fecha de consulta 25 de septiembre.

INEGI. (2010). Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu41&s=est&c=21790>. Fecha de consulta: 13 de septiembre.

Ivac, Iván. (1999). “Lev Semionovich Vygotsky”. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF, fecha de consulta: 11 de mayo de 2012.

Kuper, Peter. (2011). “Diario de Nueva York”. En *El Universal*. 1º. de octubre. p. E17. Sección Cultura. México.

“La definición y selección de competencias clave”. Resumen preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Disponible en:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desece/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>. Fecha de consulta: 9 de mayo de 2012.

“La enseñanza basada en competencias”. (2010) Curso y documento impartido por la DGIRE 2010. MADEMS, Proyecto de creación, UNAM, en:

<http://www.posgrado.unam.mx/madems/PDF/plan.pdf>, fecha de consulta: 24 de septiembre de 2010.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. (2008).La creación de un Sistema de Bachillerato en un marco de diversidad.

Disponible en:

<http://www.semss.com.mx/reforma%20integral%20ems%202008/snb%20marco%20diversidad%20ene%202008%20final.pdf>, fecha de consulta: 5 de junio de 2011.

Lechuga Téllez, Marcela, et al. (2009). *Literatura mexicana e iberoamericana*. Ducere. México.

León Portilla, Miguel. (2007). *Visión de los vencidos*. Biblioteca del estudiante universitario. UNAM. México.

Leñero, Vicente, et al. (1986). *Manual de periodismo, tratados y manuales*. Ed. Grijalbo. México.

“Mágica reacción”. (2009). En *Milenio*. Sección La afición. 29 de junio. p.10. México.

Martínez Montes, Guadalupe Teodora et al. (2004). *Del texto y sus contextos*. Edece. México.

Martínez Santiago, Gustavo. (2011). *La retórica de las emociones en la Crónica de la conquista de México*. Tesis de licenciatura. México. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0669891/Index.html>. Fecha de consulta: 16 de febrero de 2012.

Matrícula de educación media superior . (2010).

<http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu41&s=est&c=21790>, fecha de consulta: 14 de abril de 2011.

Máynez Vidal, Pilar. “Fray Bernardino de Sahagún, precursor de los trabajos lexicográficos del Nuevo Mundo”. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_3_068.pdf. Fecha de consulta: 9 de julio de 2012.

_____ “Visión de los vencidos”. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/ecn/ecnahuatl30/ECN03021.pdf>. Fecha de consulta: 8 de julio de 2012.

Máynez Vidal, Pilar, et al. “Fray Bernardino de Sahagún y su código florentino. Un proyecto de traducción”. Disponible en: http://www.destiempos.com/n18/mayne_romero.pdf. Fecha de consulta: 9 de julio de 2012.

Millán, María del Carmen. (1997). *Literatura mexicana*. Esfinge. México.

Mirón Alcumedo, Viridiana. (2010). “La violencia se combate con educación: UNAM. Disponible en: <http://de10.com.mx/9323.html>. Fecha de consulta 6 de septiembre de 2013.

Misión y Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>. Fecha de consulta 9 de octubre de 2013.

Monsiváis, Carlos. (1976). “La nación de unos cuantos y las esperanzas románticas “, en: *En torno a la cultura nacional* , INI, México.

_____. (1987). *A ustedes les consta. Antología de la crónica en México*. Era. México.

_____. (2007). “El zócalo. Todo cabe, todos caben”, en: *Proceso*. No. 1625. 23 de diciembre. México.

Monsiváis, Juan. (2011) Exposición “Seis ciudades en el Museo de Antropología”, en *Mayistas*. Disponible en: <http://mayistas.blogspot.mx/2011/06/exposicion-seis-ciudades-en-el-museo-de.html>. Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2013.

Neruda, Pablo. (1983). *Confieso que he vivido*. Planeta. España.

Orozco Torre, Arturo. (2003). *Literatura mexicana e iberoamericana*. México. Pearson. México.

Pacheco, Cristina. (2005). “La muralla china”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2005/10/02/index.php?section=sociedad&article=04001soc>, fecha de consulta: 27 de diciembre de 2010.

Perrenoud, Ph. (2000) “Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?”, en *Revista de Tecnología educativa*. Traducción de Nordenflycht, María Eugenia. XIV, no. 3. pp. 311-321. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html. fecha de consulta: 20 de septiembre de 2011.

_____. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez Editor. México.

Plan de desarrollo de la Universidad. UNAM. 2011-2015. (2012). Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxtb2RpZmljYWNPb25jdXJyaWN1bGFyfGd4OjM0ZWEzNzBmYjRkODM5MzY>. Fecha de consulta: 6 de octubre de 2013.

Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2012). Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>. Fecha de consulta: 13 de marzo de 2012.

Plan General de Desarrollo 2010-2014 para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014.. <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Plan%20General.pdf>, fecha de consulta: 14 de marzo de 2012

Plan y programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. (2012). Disponible en: <http://www.dgire.unam.mx/contenido/home.htm>. Fecha de consulta 20 de febrero de 2012.

Portal académico del CCH. (2013). “Adecuación”. Disponible en: <http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad2/usodelParrafo/adecuacion>. Fecha de consulta 18 de diciembre de 2013.

Portal académico del CCH, plantel Azcapotzalco. (2013). Disponible en: [portal http://www.cch.unam.mx/azcapotzalco](http://www.cch.unam.mx/azcapotzalco). Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2013.

Poy Solano, Laura. (2013). “Deserción de secundaria, consecuencia de un modelo pedagógico atrasado”. En *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/11/sociedad/043n3soc>. Fecha de consulta 5 de septiembre de 2013.

_____. (2010). “Lujambio: la violencia no es sólo por falta de educación”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/02/11/sociedad/040n1soc>. Fecha de consulta 5 de septiembre de 2013.

_____. (2013). “México, primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/25/sociedad/036n1soc>. Fecha de consulta 26 de septiembre de 2013.

Proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio. CCH. (2012). Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/actualizacion>. Fecha de consulta: 6 de octubre de 2013.

Programa de Maestría en Docencia para la Educación Superior. (2010). Disponible en: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/antecedentes.pdf>. Fecha de consulta 14 de febrero de 2012.

Proyecto de modificación curricular ENP. (2013). Disponible en: <http://proyectomc.dgenp.unam.mx/proyecto-de-modificacion/documentos-de-trabajo>. Fecha de consulta 6 de octubre de 2013.

Resultados del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2010-2011. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/C1180710>. Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2013.

“Retrocede la inversión de México en educación: OCDE”. (2010). Disponible en: http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=260924. Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2010.

Reyes, Alfonso. (1997). *El deslinde. Apuntes para la teoría literaria*. Porrúa. México.

Rojas Tapia, Antonio. (2010) *Literatura mexicana e iberoamericana*. Ed. Mc Graw Hill. México.

Román, José Antonio. (2009). “Mejora México resultados en la prueba educativa de la OCDE”, en: *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/12/07/politica/017n1pol>. Fecha de consulta 13 de octubre de 2013.

Sacristán, Gimeno J. et al. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata. España.

Salinas Amescua, Bertha et al. (2001). “Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores” en: *Revista Perfiles Educativos*, No. 55. México. pp. 55-76. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209104>. Fecha de consulta: 11 de marzo de 2011.

Sánchez Jiménez, David. (2010). “Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales”. *Revista electrónica de estudios filológicos*, No. XX, diciembre. Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-19-didactica_de_la_composicion.htm. Fecha de consulta 7 de diciembre de 2013.

Santrock, John W. (2002). *Psicología de la Educación*. Mc Graw Hill. México.

Secretary’s Comisión on Achieving Necessary Skills. (2004). Disponible en: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/>. Fecha de consulta: 9 de mayo de 2012.

“**Seis ciudades de Mesoamérica. Sociedad y medio ambiente**”. (2011). Exposición temporal del Museo de Antropología e Historia. Inaugurada el 17 de marzo. Disponible en: http://www.mna.inah.gob.mx/images/stories/Exposiciones/temporales/2011/marzo/galeria_6ciudades/tenoch-tlate.html. Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2011.

Sierra, Justo. “Discurso en la inauguración de la Universidad Nacional”. Disponible en: <http://gama.dgsca.unam.mx/piccolina/100-unam/site/diccurso-sierra.pdf>. Fecha de consulta 3 de junio de 2011.

Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar. (2010-2011). Disponible en: http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2010_2011.pdf. Fecha de consulta 20 de septiembre de 2013.

Sule Fernández, Tatiana et al. (2009). *Conocimientos fundamentales de español*. UNAM y Mc. Graw Hill. México.

Tobón, Sergio. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didácticas*. Ecoe Ediciones. Colombia.

Todorov, Tzevetan. (1988) “Las categorías del relato literario” en *Análisis estructural del relato*. Premia Editora. México.

Todorov, Tzvetan. (2003) *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI. México. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=mymzZ14iRdMC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=colon+ve+sirenas&source=bl&ots=rZYHM8gbYQ&sig=APj3rzS6H7lw_wvzewSMIBNhmNU&hl=es&sa=X&ei=IIYkUPDBDcOG2qWik4CgBg&redir_esc=y#v=onepage&q=colon%20ve%20sirenas&f=false. Fecha de consulta: 5 de agosto de 2012.

Todorov, Tzevetan. (1993) *Las morales de la historia*. Premia Editora. México.

Van Dijk Teun A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI. México.

Villa Lever, Lorenza. (2000). “La educación media”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, núm.10, julio-dici. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001002.pdf>. Fecha de consulta: 12 de marzo de 2013.

Vygotsky, Lev S.(2009). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Crítica. Barcelona.

Vygotsky, Lev S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto. Disponible en: http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1627336365/name/Vygotsky_Obras_esco_gidas_TOMO_2.pdf. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2012.

Wasserman, S. (1994) Introduction to Case Method Teaching. Nueva York: Teachers College Press.

WebQuest.es. Disponible en: <http://www.webquest.es/>. Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2013.