



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

(ESPAÑOL)

**LA AUTOBIOGRAFÍA. UNA HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN EN LOS
ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)

PRESENTA: ERIKA VILLALOBOS TORRIJOS

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. LUZ AMÉRICA VIVEROS ANAYA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DR. JORGE AGUILERA LÓPEZ

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO 2022.



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.

“Uno se maravilla de lo que lo rodea más rápidamente que de uno mismo. Uno admira lo que ve, uno no se ve a sí mismo”.

Georges Gusdorf

Espacios

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi madre y a mi padre por su amor incondicional. A mis amigas y amigos que estuvieron conmigo a lo largo de estos años.

A la doctora Lilian Álvarez Arellano por su ayuda, paciencia y guía. A la doctora Luz América Viveros Anaya y al doctor Jorge Aguilera López, quienes me apoyaron en la realización de este trabajo y me dieron alientos. Al doctor Axayácatl Campos García Rojas y al doctor Luis Fernando Brito Rivera por su orientación y comentarios. Finalmente, quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México, por ser mi segunda casa.

Dedico esta tesis a mi abuela Elena Vázquez, quien siempre creyó que podría hacer lo que me gustara porque siempre creyó en mí. (Por ti y para ti, siempre).

LA AUTOBIOGRAFÍA. UNA HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN EN LOS ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Índice

Introducción

Capítulo I. Descripción del proyecto

1.1 Motivación

1.2 Planteamiento del problema y justificación

1.3 Hipótesis

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

1.4.2 Objetivos específicos

1.5 Evaluación

Capítulo II. El Colegio de Ciencias y Humanidades

2.1 Perfil de egresados del CCH

2.2 Áreas de fortalecimiento en el estudiante

2.3 Análisis del programa del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I

Capítulo III. La autobiografía

3.1 La autobiografía, ¿verdad o ficción?

3.2 La autobiografía ficcional

3.3 La autobiografía desde la visión del texto referencial

3.4 La importancia de “el pacto autobiográfico” de Philippe Lejeune desde el punto de vista del lector

3.5 La verosimilitud para la construcción de la autobiografía

Capítulo IV. ¿Qué es autorreflexión en la autobiografía?

4.1 Definición de autorreflexión

4.1.1 La autorreflexión a través de la autobiografía

4.2 Saber el ¿por qué? y el ¿para qué?

4.3 De “yo” a “nosotros”

Capítulo V. Metodología. Propuesta para trabajar la escritura autobiográfica en el Colegio de Ciencias y Humanidades

5.1 El modelo pedagógico del CCH

5.2 Propuesta para trabajar la autobiografía en el CCH

5.3 Desarrollo de las sesiones

5.3.1 Sesión 1

5.3.2 Sesión 2

5.3.3 Sesión 3

5.3.4 Sesión 4

5.3.5 Sesión 5

5.3.6 Sesión 6

5.3.7 Sesión 7

5.3.8 Sesión 8

5.3.9 Sesión 9

5.3.10 Sesión 10

5.4 Lecturas seleccionadas

5.5 Aspectos generales de la evaluación

VI. Implementación de la secuencia didáctica

6.1 Ajustes a mi secuencia didáctica derivadas de la pandemia

6.2 Los protagonistas, los alumnos

6.3 Desarrollo de sesiones

6.3.1 Sesión 1

6.3.2 Sesión 2

6.3.3 Sesión 3

6.3.4 Sesión 4

6.3.5 Sesión 5

6.3.6 Sesión 6

6.3.7 Sesión 7

6.4 Secuencia didáctica

Capítulo VII. Resultados y conclusiones

7.1 Resultados

7.2 Conclusiones

Referencias

Introducción

La autobiografía ha tomado un papel importante en la literatura, en las aulas e incluso en la vida cotidiana para plasmar vivencias, experiencias, errores o aciertos que las personas quieren dejar escrito con muchos fines, desde los terapéuticos hasta los estéticos.

El género autobiográfico, alguna vez desdeñado, hoy se ha convertido en un género reconocido por la academia, ha sido objeto de teorización y en la actualidad la producción de autobiografías ha florecido. El resultado ha sido una vasta producción de obras trascendentales cuyo aporte al mundo de la literatura no se cuestiona. Lo que es más, este género se ha empleado en distintas ramas como la fuente de estudio en la historia, la sociología e incluso la pedagogía.

En este trabajo, la autobiografía se adopta como una herramienta fundamental para que el alumno del nivel medio superior fomente la autorreflexión con relación a su ámbito educativo, con su escuela, maestros e incluso compañeros.

El propósito principal de la presente investigación es emplear la autobiografía como instrumento didáctico para que el alumno pueda entender el género y posteriormente escribir su propia autobiografía como elemento que lo ayude a definir su camino en el ámbito académico.

El presente trabajo propone impulsar la autorreflexión del alumno por medio de la autobiografía, llevándolo al pasado, reviviendo sus mejores días en la escuela, en sus clases, con sus maestros para avivar la relación académica y que el alumno esté consciente de que el proceso aprendizaje-educación es mucho más que estar sentado en su pupitre escuchando las clases.

Se tratará de recordar las experiencias que el alumno tuvo para entender el porqué de sus acciones presentes, con la finalidad de encontrar un para qué de su educación, ya que en el nivel medio superior la cifra de deserción es alarmante, y en gran medida se debe a que el alumno no tiene claro el propósito de estudiar. Entrar al aula y ver el desencanto que el alumno tiene con la escuela es un golpe de realidad para cualquier maestro, por lo que esta situación debe ser atendida con prontitud.

Capítulo I. Descripción del proyecto

1.1 Motivación

El presente proyecto responde a la necesidad curricular y personal de dominar la escritura a partir de la elaboración de textos autobiográficos para fomentar la autorreflexión en el alumno, preguntándose el para qué y el porqué de sus acciones, principalmente, de su estudio. Con lo anterior se tiene en la mira coadyuvar en la reducción de la deserción escolar en el nivel medio superior, por medio de la autobiografía como herramienta didáctica. De esta manera se propicia que el alumno reflexione con el fin de que descubra su motivación para estudiar.

1.2 Planteamiento del problema y justificación

A lo largo de mi carrera docente he observado la falta de interés y la ausencia de identificación que con frecuencia presentan los alumnos hacia los textos leídos y comentados en clase. Esta falta de interés en parte, se deriva de la poca comprensión lectora que el alumno posee al ingresar al nivel medio superior. Cuando el alumno no entiende ni se relaciona con el texto, rechaza la asignatura. En caso extremo desemboca en bajo rendimiento escolar, reprobación e incluso deserción.

Este problema ocasiona un distanciamiento hacia la disciplina y obstaculiza el aprendizaje. Dicha situación se ve reflejada en la prueba PISA 2018:

En PISA 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE:13%) (OCDE, 2018, p. 1).

Es menester recordar que la prueba PISA se centra en alumnos que cursan el tercer año de secundaria o el primer semestre de bachillerato, y en estos niveles los textos se vuelven más

complejos y de mayor extensión. Por lo tanto, es prioritario fortalecer aspectos como la comprensión lectora, expresión oral y escrita, de lo contrario los alumnos se enfrentarán a una realidad académica abrumadora. La lectura es el medio que lo llevará a “comprender el contenido incluido en el texto y, por tanto, a su aprendizaje” (Solé, citado en Espino, 2017).

El informe continúa con la siguiente estadística:

En México, el 55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan (OCDE, 2018, p. 3).

Se desprende de los resultados PISA 2018 que México ocupa la penúltima posición de los países miembros de la OCDE con 420 puntos, lo cual indica que los alumnos tienen dificultades en aspectos básicos de la comprensión lectora.

Otra estadística relevante para la comprensión lectora es la realizada por la Secretaría de Educación Pública, a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). La prueba se aplicó en el 2017 a 18,000 escuelas de Educación Media Superior del país para medir los aprendizajes sobre Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. La forma en la que se miden los resultados de acuerdo a la información publicada en la página web del PLANEA son los siguientes:

El Planea agrupa los resultados obtenidos por los estudiantes en cuatro niveles de logro que informan acerca de los aprendizajes clave que deben ser adquiridos por los estudiantes y en qué medida se han apropiado de ellos. Es importante señalar que estos niveles van del I al IV en orden progresivo, es decir, el nivel más bajo es el I y el más alto es el IV. Además, son acumulativos, ya que los estudiantes que se ubican en el nivel II cuentan con los aprendizajes del nivel previo (NI) y así sucesivamente (<http://planea.sep.gob.mx/ms/>)

Los resultados nacionales de la prueba concernientes a la sección de Lenguaje y Comunicación son los siguientes:

A nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV (PLANEA, 2017, p. 6).

Como se aprecia en las estadísticas anteriores, el alumno no sólo tiene dificultades en la comprensión lectora, sino que no enlaza los aprendizajes y esto ocasiona un rezago, ya que en el nivel medio superior la comprensión de textos tiene más complejidad que la aprendida en nivel básico secundaria.

Por lo que he observado, cuando un alumno de nuevo ingreso del nivel medio superior se enfrenta a textos que para él son complejos y se le pide emplear el conocimiento que ya debería haber adquirido, el alumno crea un distanciamiento hacia la materia. Si a esta situación se le suma el empleo de textos que resultan tediosos o lejanos, el alumno se distanciará aún más de la materia, y el rezago educativo que se observan en las pruebas antes mencionadas crecerá.

Otro problema que he presenciado en mi trayectoria docente es la redacción. Este problema generalmente está relacionado con la falta de lectura. El alumno que no ha desarrollado un hábito de lectura, normalmente, presentará dificultades para plasmar sus ideas en un texto. En varios casos el alumno no quiere escribir un texto por pensar que no podrá asentar sus ideas en un papel, lo cual genera un rechazo hacia la actividad. Sin embargo, la escritura es importante en el proceso de aprendizaje, ya que por medio de esta se logra consolidar parte del conocimiento e incluso, a nosotros los profesores, nos ayuda a tener certeza de que los alumnos han comprendido un tema.

En mi propuesta de secuencia didáctica el alumno escribe varios relatos autobiográficos, ya que la escritura y la lectura deben actuar en apoyo de la otra, y no por separado como tradicionalmente se enseñan. Al respecto Román Castillo explica que “ambas actividades se deben enseñar y practicar siempre juntas, nunca desligadas, la práctica frecuente en las escuelas tiende a dividir las en compartimentos estancos, es decir, separados, diferentes e

incluso relegando una a favor de la otra” (2019, p. 6). El problema que Castillo expone en su artículo *Lectura y escritura: Dos alas para volar en libertad*, es una situación relevante para mi proyecto, ya que el alumno promedio no quiere escribir por no sentirse capaz de poder hacerlo. Es común que los alumnos piensen que únicamente los escritores famosos pueden escribir. Por lo tanto, uno de los ejes centrales de mi proyecto es que el alumno escriba no sólo un relato autobiográfico, como lo marca el Plan de Estudios del CCH, sino cuatro.

Para lograr que el alumno escriba, de entrada, es importante que el alumno entienda que él también puede escribir y que sus textos son valiosos. Al respecto Espino comenta que:

es importante que el estudiante se sienta competente y capaz de realizar con éxito la actividad, lo que a su vez está fuertemente condicionado por su autoconcepto (general y académico), su nivel de autoestima y los patrones atribucionales que emplea para explicar la causa de lo que acontece, en este particular como consecuencia de su participación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (2017, p. 22).

Una actitud que observo en las aulas respecto de la escritura, como dice Payán, es de infravaloración de la escritura. Dicha actitud se desprende de que “no se valoran lo suficiente las artes y las ciencias, en consecuencia, se infravalora la escritura y su función como enriquecedora de la experiencia humana” (2019, p. 5). Cuando se le pide a un alumno un texto de su autoría con frecuencia la tarea es rechazada o no es tomada en serio y el alumno escribe únicamente para cumplir con la tarea solicitada.

Cada vez que el alumno no se siente relacionado con sus clases existe una indiferencia hacia lo que aprende, incluso crea una barrera hacia la clase y lo que aprende en ella, lo cual genera tanto desinterés en la materia como poco o nulo compromiso académico. El resultado son alumnos con deficiencias educativas y lagunas en su saber, las cuales, en varios casos, no serán subsanadas.

Si a la problemática anterior se le suma el distanciamiento que el alumno experimenta al leer los textos que tradicionalmente se usan en clase y que a su vez, son textos con los que no se identifica, se aprecia más la necesidad de emplear material atractivo e interesante para el alumnado, además de la elaboración de textos que involucren directamente a los estudiantes,

es decir, que el alumno pueda relacionarse con la disciplina a través de sus experiencias individuales para resignificar positivamente el proceso de lectura-escritura.

Aunado a lo anterior, se presentan dos problemas: la reprobación de la asignatura y en casos extremos, la deserción académica, en gran medida generados a partir de la baja comprensión lectora y las dificultades que el alumno tiene al escribir. Es preciso recordar las palabras de Espino para no perder de vista que “el estudiante necesita estar interesado tanto en el contenido como en la propia actividad de aprendizaje” (2017, p. 22).

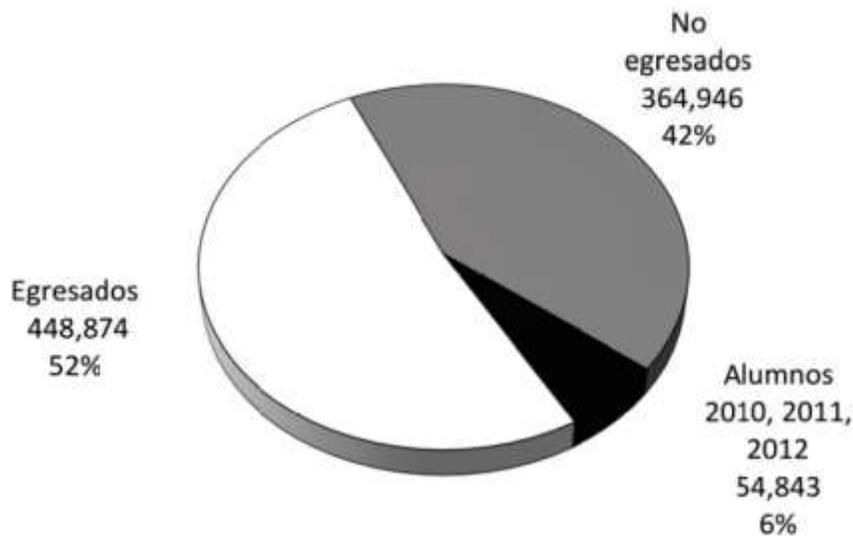
La deserción en nuestro país es un tema que demanda atención inmediata. El alto porcentaje de los estudiantes que dejan sus estudios inconclusos en el nivel medio superior es alarmante; esta información puede ser consultada incluso en la prensa que circula diariamente o estudios especializados como el realizado por la Secretaría de Educación Pública, *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016 y 2018-2019*, en el cual se hace un estudio de 100 alumnos y su trayectoria escolar. Este modelo “refleja el comportamiento de cada cien estudiantes que iniciaron su educación primaria en el ciclo escolar 2002-2003, y sigue su trayectoria hasta estimar cuántos lograron terminar estudios superiores en el ciclo 2018-2019” (SEP, 2019, p. 14). De la trayectoria de estos 100 alumnos, lograron ingresar al nivel medio superior 73, no obstante, solo egresaron 47.

Si bien es cierto, la situación previamente mencionada es de carácter nacional, es necesario aclarar que el nivel medio superior se conforma por distintos sistemas, y el porcentaje de deserción es distinto en cada institución. Por ejemplo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades existe un problema de deserción grave; de acuerdo con el informe emitido por el Colegio de Ciencias y Humanidades, titulado *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*, se aprecia que la cantidad de egresados es inferior a la cantidad de alumnos que ingresan. A pesar de que han transcurrido 8 años desde la publicación del informe, las cifras de deserción no han mejorado drásticamente, por lo cual considero valiosa la información que a continuación se presenta.

En los informes anuales de la Dirección General del CCH se han dado a conocer las tres diferentes formas en las que el egreso es medido:

- La eficiencia terminal se entiende como el egreso de los alumnos de una generación que concluye sus estudios en tres años.
- La eficiencia acumulada de una generación corresponde al egreso de los alumnos de esa generación a través de los años.
- La eficiencia institucional se entiende como el egreso histórico de todas las generaciones que han transitado por el CCH, (Muño et al., 2012, p. 103).

En la siguiente gráfica (6.1) se expone el porcentaje de alumnos que han terminado sus estudios hasta el 2011 en el rubro de la eficiencia institucional. El porcentaje de egresados que se presenta en la gráfica se toma del total de las 38 generaciones de alumnos del CCH que han ingresado, siendo en total 813,820. Los alumnos del 2010, 2011 y 2012 no se toman en esta cifra ya que hasta el momento de la elaboración del estudio no se contó con la cantidad de egreso acumulado (Muñoz, 2012, p. 107).



Gráfica 6.1 Eficiencia institucional. En el año 2011 se alcanzó 52% de egresados del total de alumnos que ingresaron al Colegio a lo largo de 40 años.
Fuente: Secretaría de Informática, CCH.

Es decir que, el 42% de alumnos no terminó sus estudios hasta el momento del estudio, y tomando en consideración que el egreso institucional contempla las 38 generaciones es

probable que la mayoría de esos alumnos no hayan terminado su educación en el nivel medio superior, dejando trunco su estudio académico.

Para lograr una mejor ejemplificación del problema de deserción, es menester mencionar que en el informe se muestra a la generación del 2009 como la que mejor eficiencia terminal ha logrado en la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que tuvo el 57% de egresados. Se debe tener en cuenta que:

no deja de preocupar a la institución el hecho de que 7,643 alumnos de esta generación no hayan concluido sus estudios de bachillerato. Si bien es probable que entre 10% y 15% de los alumnos de la generación lo hará en cuatro años, existe todavía un alto porcentaje de alumnos que no concluirán sus estudios (Muñoz, 2012, p. 55).

En la generación del 2009 el 43% de los alumnos no terminó sus estudios, uno de los puntos que se resaltan para explicar por qué se debe a que en el sexto semestre el alumno está sujeto a una fuerte carga académica, y además “es el momento en el que define su futura carrera” (Muñoz, 2012, p. 12).

En el mismo informe se aclara que “es necesario mejorar estos indicadores, no sólo en su aspecto cuantitativo, sino sobre todo en el cualitativo, es decir, la calidad de formación de los alumnos” (Muñoz, 2012, p. 116).

Aunado a lo anterior, es menester que el alumno se sienta involucrado en su actividad académica, que se vea como un alumno activo y no pasivo, de lo contrario se sentirá ajeno a su propio proceso de aprendizaje.

Además de los indicadores mostrados, una de las realidades que como profesora he observado en mis clases es que el alumno ve a la educación como una obligación o un lastre con el que tiene que lidiar antes de que pueda ganar dinero. Entonces, para la mayoría de alumnos la educación tiene un fin económico, no obstante, un adolescente puede tener ingresos incluso sin haber concluido sus estudios por lo que es lógico que los alumnos prefieran trabajar y ganar dinero de forma inmediata a seguir estudiando y saber que su camino como estudiante es largo, muchas veces complicado y que encima de todo, implica un gasto para ellos o para su familia.

Por consiguiente, cuando el alumno se da cuenta de la cantidad de dinero que ganará cuando tenga un título universitario se dará cuenta de que incluso siendo licenciado o ingeniero, el dinero no le será suficiente, ya que en promedio “Casi la mitad de los recién egresados en México no gana más de 8 mil al mes” (Levet, V., 2019).

Ahora bien, el alumno puede pensar que el tiempo invertido en sus estudios no está acorde al sueldo que ganará y más cuando se lee en la prensa la cantidad de dinero que gana una persona que maneja un canal en alguna red social como lo explica el siguiente artículo:

Uno de los principales factores para generar ganancias es gracias a las visitas con las que cuenta un video, en promedio en México, un *youtuber* gana cinco pesos por cada mil reproducciones, por lo que si llega al millón de vistas, su clip le arrojaría una ganancia de 5 mil pesos. Razón por la que varias personalidades optan por hacer de dos a tres videos a la semana, si consideramos que un *youtuber* haga tres clips y que estos solo lleguen al millón de visitas, entonces ganaría 15 mil pesos por semana. Pero si esto lo multiplicamos por cuatro semanas que contiene un mes, el sueldo de un creador de contenido llegaría a los 60 mil pesos al mes (Hernández, N., 2020).

Esta es una posibilidad creciente para explicar la deserción en el nivel medio superior. De lo anterior se desprende la necesidad de que la escuela deje de verse como una obligación tediosa, de que el alumno se pregunte a sí mismo el para qué de sus acciones y el por qué, ya que en la respuesta se encuentra la dirección que tomará, especialmente respecto de sus estudios.

Por lo tanto, es necesario que las figuras de la escuela, educación e incluso el docente adquieran una re-significación positiva, incluso, interesante y útil para el alumno. Guevara Niebla expone la importancia de:

recuperar valores tanto individuales como sociales, y resignificar a la escuela, el estudio e incluso la figura del maestro. Todo para que la pregunta ¿escuela para qué?, que muchos jóvenes se hacen todos los días de clases al no querer ir a un centro de enseñanza del cual obtienen poco o han perdido el propósito del por qué estudiar. ¿Escuela para qué?, se preguntan muchos cuando

múltiples indicadores muestran el fracaso que el sistema educativo ha tenido en su tarea de socializar a millares y millares de jóvenes desertores de la primaria que han pasado a formar parte del lumpenproletariado de la capital de la República (2016, p. 272).

Aunque la cita tomada de Guevara Niebla se refiere a la educación básica, no dista de la realidad del nivel medio superior y la pregunta que los alumnos se hacen diariamente antes de entrar al salón de clases.

1.3 Hipótesis

La autobiografía puede ser una herramienta didáctica para que el alumno del nivel medio superior reflexione sobre su papel en el entorno educativo en el cual se desenvuelve para entender el porqué y el para qué de su actividad académica.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Propiciar la autorreflexión en el alumno del nivel medio superior por medio de la autobiografía como texto referencial, la cual se utilizará como herramienta didáctica.

1.4.2 Objetivos específicos

Desarrollar una secuencia didáctica de diez sesiones en la cual el alumno leerá ejemplos de textos autobiográficos, aprenderá conceptos disciplinares y escribirá algunos episodios autobiográficos enfocando el ámbito escolar para fomentar la autorreflexión.

1.5 Evaluación

Para evaluar si ha habido incremento en la capacidad de autorreflexión mediante la autobiografía se diseñaron y aplicaron tres listas de cotejo (sesiones 1, 3 y 10) y tres rúbricas (sesiones 2, 4 y 7), cuyos resultados se encuentran en el capítulo 7.

Capítulo II. El Colegio de Ciencias y Humanidades

Los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al Colegio de Ciencias y Humanidades se pueden encontrar en la Gaceta UNAM del 1 de febrero de 1971. En dicha publicación se asienta la intención de la propuesta educativa que se implementará en el CCH. La propuesta versa en ser “distinta, caracterizada, entre otros elementos, por un compromiso social expresado en la idea de educar más y mejor a un mayor número de mexicanos” (CCH, 2013, p. 6).

De ésta manera se deja claro que el fin del Colegio de Ciencias y Humanidades conlleva una adaptación curricular para mejorar la educación siempre con un propósito disciplinar y social, bajo las orientaciones y principios pedagógicos que existen desde la creación del CCH, los cuales son:

- Aprender a aprender: los alumnos pueden adquirir conocimientos por su propia cuenta.
- Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.
- Aprende a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos (CCH, 2018).

2.1 Perfil de egresados del CCH

El Colegio tiene como propósito que al concluir los estudios el alumno haya adquirido una serie de conocimientos, habilidades académicas, actitudes y valores que le servirán para continuar sus estudios profesionales y para su desarrollo como persona a lo largo de su vida¹.

La siguiente tabla contiene los diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el estudiante del CCH debe adquirir al finalizar sus estudios, y se señalan los que se trabajan con la presente propuesta:

¹ https://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso

Perfil de egreso

Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Científicos y humanísticos. • Estructuración del idioma inglés, así como aspectos lingüísticos para la comprensión de textos. • Textos científicos y humanísticos. • Características de dos métodos (experimentales e histórico-social) y dos lenguajes (español y matemáticas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones de manera informada y responsable. • Relacionar los conocimientos entre las diversas áreas. • Buscar información documental y electrónica. • Analizar y argumentar sus puntos de vista. • Aplicar los métodos de las cuatro áreas de conocimiento. • Usar adecuadamente la tecnología. • Resolver problemas • Aplicar los conocimientos adquiridos. • Comprender diversos textos. • Comprender una lengua extranjera. • Investigar, analizar, sintetizar y concluir. • Trabajar en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para trabajar en equipo. • Responsabilidad para el estudio. • Interés por aprender por cuenta propia. • Aprendizaje autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia • Respeto • Solidaridad • Honestidad • Responsabilidad • Libertad • Honradez • Igualdad

Fuente digital: https://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso

2.2 Áreas de fortalecimiento en el estudiante

Los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos, así como el perfil de egreso que el CCH fomentan un aprendizaje significativo en el cual el alumno puede expandir su conocimiento, así mismo, en palabras de Viktor Frankl, fomenta la última de las libertades humanas –la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias- para decidir su propio camino². Es en este punto donde la escritura de relatos autobiográficos puede enriquecer la vida académica de los alumnos, ya que al escribirse y leerse podría llegar a entender más su actuar.

2.3 Análisis del programa del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I

Los principios del CCH se conservan desde 1971, pero el estudio de la autobiografía y la producción del relato autobiográfico se incorporó a los planes de estudios del CCH después del 2003, en el plan se enseñaba dentro del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I, Unidad I, “Construcción del yo a través de textos orales y escritos”. Cabe mencionar que antes de 1996 el Plan de Estudios no abordaba el género autobiográfico. En el plan actualizado del 2016 se enseña en la Unidad I, como: “Autobiografías literarias. Relato personal”. Para efectos del presente trabajo se emplea el Programa de Estudios vigente del año 2016.

En el Programa de Estudios del 2016 se priorizan distintos aprendizajes que conllevan la autobiografía y el relato, pero no se profundiza ni en la elaboración de la autobiografía ni en la autobiografía como texto referencial. La presente propuesta versa sobre el manejo de la autobiografía como texto referencial como se explicará en el capítulo III.

Empleando la autobiografía para propiciar la autorreflexión se fortalecerá el principio de “Aprender a ser”, ya que la educación trasciende las cuatro paredes del aula y guía al alumnado para que desarrolle o mejore sus valores, con el propósito de demostrar que la educación sirve para distintos fines y no solo para que el alumno memorice conceptos que a

² V. Frankl. El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder. 1996, 69.

largo plazo olvidará. Por lo contrario, al propiciar el “Aprender a ser”, el alumno obtendrá una visión más amplia del por qué estudiar.

Aunado a lo anterior, se debe aclarar que parte de la autorreflexión que se trabajará en el presente trabajo, incita a que el alumno descubra el propósito de su estudio e incluso pueda elegir una carrera que sea congruente con sus intereses y no solo elija una carrera por presión de estar en sexto semestre, por falta de conocimiento o por no haber entablado un diálogo interno, es decir, para que sepa a dónde quiere dirigir su vida. Muñoz retoma esta reflexión con las siguientes palabras:

la orientación vocacional debe ofrecerse a los alumnos desde los primeros semestres y no dejarla para el último. La falta de información y orientación vocacional oportuna es uno de los factores que inciden en que un número importante de los estudiantes opte por ciertas carreras de alta demanda (2012, p. 12).

En el mismo estudio, *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso*, Muñoz ahonda en la importancia de la orientación vocacional y establece que:

debe ser una tarea compartida entre los funcionarios, profesores y el Departamento de Psicopedagogía. Se trata de una labor constante que puede fomentar en los alumnos una cultura de elección de carrera en la que, desde el primer semestre, los alumnos se esfuercen por alcanzar un buen promedio, egresar en tres años y obtener un aprendizaje de calidad (2012, p. 12).

De lo anterior se desprende la importancia de que el alumno se encuentre, de que se propicie la escritura autobiográfica para entablar una autorreflexión, es decir, comience un diálogo interno que se vuelque en escritura en el que descubra su camino. Es conveniente hacerlo desde los primeros semestres para que tenga una meta clara, para que sus acciones lo ayuden a alcanzar su propósito. De lo contrario, estaremos ante el mismo panorama ya conocido: una alta tasa de deserción con alumnos que no tienen claro qué quieren hacer con su futuro y en muchos casos, con el resto de sus vidas.

Capítulo III. La autobiografía

3.1 La autobiografía, ¿verdad o ficción?

Mucho se ha debatido en la perspectiva de la verdad o la ficción que envuelve al género autobiográfico para hacer definiciones que nos ayuden a delimitar el género. Considero importante señalar que, para efectos de este trabajo, la autobiografía se entiende como el “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, 1991, p.48).

Ahora bien, varios autores defienden que la autobiografía debe estar redactada con base en hechos verdaderos, mientras que otra corriente expone la inviabilidad de que la autobiografía sea escrita a partir del paradigma de la verdad, ya que los hechos sobre los que se escriben han quedado sumergidos en el pasado, la distancia de los hechos y el tiempo en el que se escriben los alteran, teniendo como resultado una obra más bien ficcional. Lorena Amaro retoma la evolución sobre la verdad o la ficción que recae en el género y explica que:

Hasta mediados del siglo XX, la autobiografía fue evaluada bajo el parámetro de la verdad. Se buscaba encontrar en este tipo de relatos una fuente para la reconstrucción histórica o, simplemente, un relato con asidero en la realidad, que permitiera conocer mejor la historia de una persona en particular. La expectativa de verdad dejó sus marcas en las teorías autobiográficas tejidas a partir, principalmente, de fines del siglo XIX. Pero esta concepción competía con otra, esbozada en fragmentos ensayísticos o en el decir de los propios escritores, quienes desconfiaban de la sinceridad del autobiógrafo (2009, p. 26).

Aunado a la evolución que ha tenido el género autobiográfico, nos encontraremos diversos autores que respaldan su perspectiva a partir de distintos enfoques teóricos, con los cuales justifican, por ejemplo, la capacidad cognoscitiva de la autobiografía. Como lo explica Loureiro:

Y para poder defender esa capacidad, los teóricos recurren, tradicionalmente, a dos maniobras. La primera consiste en tomar a una ciencia como apoyo de la autobiografía. Para Dilthey ese papel lo cumplía la historia; Gusdorf se sirve de la antropología filosófica; Lejeune se apoya en el derecho, mientras Bruss lo hace en ciertas teorías del lenguaje (*speech act theory*); Eakin, por su parte, busca el auxilio de la psicología y Jay, por último, se refugia en la filosofía: parecería que todas las ciencias humanas actuaran como seres menesterosos dispuestos a dar refugio y apoyo a la autobiografía en el momento en que ésta abandona el hogar de su madrastra la biografía. (...) La segunda forma de defensa consiste en postular, además de una ciencia, otra instancia que actúe también como centro de validación de la autobiografía, (...), es decir, el lector” (1991, p. 5).

Así tenemos que el debate sobre la autobiografía no sólo se centra en la verdad o en la ficción que se discute en el género, sino en distintas teorías que buscan definirlo.

Loureiro ahonda en más postulados como el de Paul de Man que nos facilita entender otras aristas del género:

[de Man] plantea el desdoblamiento del yo en yo narrador y yo narrado, y la multiplicación del yo narrado en su recuento nos dejan ver que el texto autobiográfico es un artefacto retórico y que el artificio de la literatura lejos de “reproducir” o “crear” una vida producen una distorsión de los hechos relatados por el yo narrador (1991, p. 6).

En la postura de Paul de Man se aprecia una inclinación hacia elementos retóricos, mientras que para otros autores la autobiografía es una experiencia más reflexiva, un ejemplo de esta segunda postura se encuentra en el autor Karl J. Weintraub parte del supuesto de que “es el propio escritor el que está tratando de reflexionar sobre el ámbito de experiencias de su propia vida interior” (1991, p. 19). Esta necesidad de escribir acerca del individuo se da a partir de que la historia cambió en 1800, cuando “el hombre occidental adquirió una mayor y más profunda comprensión histórica de su existencia” (1991, p. 18).

Paul John Eakin hace un ejercicio literario con 3 obras, de las cuales destaca *The Words*, Jean-Paul Sarte, y concluye que “el acto autobiográfico es presentado, no de forma deliberada, sino como el último ejemplo de una práctica establecida de autoinvención que se relaciona con un grupo determinado de circunstancias biográficas” (1991, p.80). Además de que para Eakin el lenguaje está ligado a la autoinvención en la autobiografía, y en cierto grado nos da pie para preguntarnos, ¿qué fue primero el individuo que se construye a partir del lenguaje o el lenguaje que se construye a partir de los individuos?

Por otra parte, Gusdorf señala que “la verdad de los hechos se subordina a la verdad del hombre, pues es sobre todo el hombre lo que está en cuestión” (1991, p.15). Es decir, la narración se encuentra supeditada a un presente y uno de los límites del género es que:

Los olvidos, las lagunas y las deformaciones de la memoria se originan ahí: no son la consecuencia de una necesidad puramente material resultado del azar; por el contrario, provienen de una opción del escritor, que recuerda y quiere hacer prevalecer determinada versión revisada y corregida de su pasado, de su realidad personal. (Gusdorf, 1991, p.15).

Para fines de este proyecto de investigación, la autobiografía no consiste en una recuperación del pasado como si fuera un listado de eventos con fechas; el alumno narrará los sucesos tal como recuerde haberlos vivido; atendiendo a la veridicción, es decir, se le pedirá que narre apegándose a lo que recuerda.

Si bien es cierto que la autobiografía es una narración sobre la vida del alumno que la escribe, también se trata “de una obra de arte, y el aficionado a la literatura, por su parte, es sensible a la armonía del estilo, a la belleza de las imágenes” (Gusdorf, 1991, pp.15-16). De esta forma, la autobiografía que se presenta en este proyecto, se centra en hechos, pero el alumno tiene herramientas narrativas para que él o el lector puedan estar frente a una obra del campo de la literatura, para que en su escritura o su lectura se encuentren recursos narrativos a los cuales el autor o el lector podrá recurrir para apreciar la autobiografía con un fin estético.

Sin embargo, si el alumno dirige su narración hacia la propuesta de Olney, la cual se centra en la forma en la que debería haber sido un hecho, o narrar un incidente que no tuvo lugar o crear una escena, entonces estaríamos frente a la idea de Olney de que incluso en la

autobiografía se ficcionaliza, y aunque esta postura es enriquecedora, no es el punto central del presente trabajo.

3.2 La autobiografía ficcional

Considero pertinente aclarar que la autobiografía ficcional la uso en la secuencia didáctica en la sesión 2 únicamente como un ejercicio de escritura, sin pretender profundizar en la teoría por no ceñirse al punto principal del presente trabajo.

De lo anterior recalco la importancia de la *veridicción* (Ricoeur, 2004, p. 23) para el proyecto, puesto que el alumno narrará su relato autobiográfico con base en sus recuerdos, a excepción del relato previamente mencionado.

A lo largo de mi experiencia docente he observado que los alumnos son renuentes a escribir sobre su propia vida, especialmente cuando es la primera actividad en la sesión e incluso en el curso. Así que mi propuesta es utilizar la autobiografía ficcional para que los alumnos empiecen a involucrarse con el género sin que se sientan expuesto ya que, no escriben sobre sus vidas, sino de un objeto.

3.3 La autobiografía desde la visión del texto referencial

Dentro de las funciones de la lengua que Roman Jakobson ha distinguido se encuentran la función referencial (1984, p. 360). Esta “se produce cuando de manera clara, directa y sencilla se informa de una realidad” (SEP, 2015, p. 28). De dicho concepto de referencialidad se desprende el texto referencial.

En este trabajo, el alumno escribirá una narración basada en una realidad (Lejeune, 1991, p.57), sobre sí mismo, su vida, sus experiencias, y con esto se incita a que el alumno descubra que cada hombre es importante para el mundo, cada vida y cada muerte, ya que el testimonio que cada uno da de sí mismo deja un legado del cual somos la figura central y al mismo tiempo los herederos, así se enriquece el patrimonio común de la cultura. En un aspecto más individual, nos hace estar conscientes de nuestras decisiones personales. Así el alumno sabrá que su vida importa y cuenta, de que es el protagonista de su historia y que sus acciones

pueden tener repercusiones positivas o negativas en la sociedad. Además, al estar consciente del pasado podrá evitar errores futuros, es decir, “el hombre que se toma el trabajo de contar su vida sabe que el presente difiere del pasado y que no se repetirá en el futuro” (Gusdorf, 1991, p.10).

Lo anterior es importante en virtud de que el género autobiográfico debe ser fomentado para que el alumno se involucre en su clase, para que no se piense o se sienta en segundo plano, sino como el protagonista de la clase, de su vida, a partir de que se sitúa “a cierta distancia de sí mismo, a fin de reconstituirse en su unidad y en su identidad a través del tiempo” (Gusdorf, 1991, p.10).

De lo anterior se deriva que “la autobiografía es retrospectiva, esto es, el narrador se sitúa en el presente y desde allí debe recordar hechos pasados, ocurridos antes de hacer su narración” (Amaro, 2009, p. 59). Por lo tanto, el alumno se coloca a sí mismo desde su presente, “ya que la verdad autobiográfica que domina es la visión de un modelo y sentido de la vida que el autobiógrafo tiene en el momento mismo en que escribe su autobiografía” (Weintraub, 1991, p.21).

3.4 La importancia de “el pacto autobiográfico” de Philippe Lejeune en la autobiografía desde el punto de vista del lector

Es necesario señalar que la biografía para el nivel medio superior debe centrarse en la coincidencia de la identidad del autor, narrador y personaje principal, o, en otras palabras, que se dé lo que Lejeune llama *pacto autobiográfico*, por el cual se establece “un contrato de lectura entre autor y lector que le otorga al último la garantía de la coincidencia de identidad entre autor, narrador y personaje” (Loureiro, 1991, p. 4).

De acuerdo con Lejeune, la identidad de nombre entre autor, narrador y personaje puede ser establecida de dos maneras:

1. *Implícitamente*, al nivel de la conexión autor-narrador, con ocasión del *pacto autobiográfico*, el cual puede tomar dos formas: a) empleo de títulos que no dejan lugar a dudas acerca del hecho de que la primera persona nos remite al nombre del autor (*Historia de mi vida, Autobiografía*, etc.); b)

sección inicial del texto en la que el narrador se compromete con el lector a comportarse como si fuera el autor, de tal manera que el lector no duda de que el yo remite al nombre que figura en la portada, incluso cuando el nombre no se repita en el texto.

2. *De manera patente*, al nivel del nombre que se da el narrador-personaje en la narración, y que coincide con el del autor en la portada (Lejeune, 1991, p. 53).

Un ejemplo del pacto autobiográfico se aprecia en “*Las confesiones* de Jean-Jacques Rousseau; el pacto aparece en el título, se desarrolla en el preámbulo y queda confirmado por todo el texto por el uso de ‘Rousseau’ y de ‘Jean-Jacques’” (Lejeune, 1991, p. 55).

Otro punto a tratar a través del pacto autobiográfico es que el alumno pueda sentirse como un individuo y no como un número o un alumno perdido entre el resto, cuya autobiografía tendrá relevancia, es decir, en el sistema medio superior los grupos suelen ser numerosos, pueden ir de 40 hasta 60 alumnos. Además de los distintos problemas que un grupo numeroso representa para el maestro, es común que el alumno se sienta un número más, y no un alumno activo, con una vida que contar. Empleando el pacto autobiográfico el alumno puede ver la importancia de plasmar su nombre, su firma, puede verse a sí mismo como un individuo con experiencias importantes y no simplemente un número en una lista de asistencia.

Lo anterior se logra gracias a que el pacto autobiográfico es “la afirmación en el texto de esta identidad, y nos envía en última instancia al nombre del *autor* sobre la portada” (Lejeune, 1991, p. 53), proporcionándole al alumno un sentido de relevancia en su autobiografía.

Si se habla de la elaboración se habla de una escritura, no obstante, existe la contracara: la lectura. En este punto es importante señalar que “el pacto autobiográfico también determina el modo de lectura del mismo texto y que engendra los efectos que, atribuidos al texto, lo definen como autobiográfico” (Lejeune, 1991, p. 60).

Para los propósitos de la presente investigación también se retoma parte de la teoría de Gusdorf como lo expone Loureiro, en cuanto a que el autor:

abre las puertas, *velis nolis*, a la etapa del *autos*. En esta etapa el análisis no se centrará ya en la relación entre texto e historia sino en la conexión entre texto

y sujeto, y el problema central consistirá en ver de qué manera un texto representa a un sujeto, o, llevado al extremo, si esa representación resulta posible en absoluto. El estudio de la autobiografía pasa así de centrarse en los “hechos” del pasado a la “elaboración” que hace el escritor de esos hechos en el presente de la escritura: la memoria ya no sería un mecanismo de mera grabación de recuerdos sino un elemento activo que reelabora los hechos, que da “forma” a una vida que sin ese proceso activo de la memoria carecería de sentido: la memoria actúa como redentora del pasado al convertirlo en un presente eterno (Loureiro, 1991, p. 3).

Se tiene entonces que:

para Gusdorf, la autobiografía es ya “un género literario firmemente establecido”, cuyo valor radica en la verdad de aquellos que se cuenta. Para él, ella no remite a la propia vida de un autor, sino a los recuerdos que éste conserva, y a los cuales da un sentido a través de la escritura (Amaro, 2009, p. 29).

El propósito anteriormente citado, es también uno de los principales fines del presente trabajo.

3.5 La verosimilitud para la construcción de la autobiografía

Para el presente proyecto de investigación el alumno se identifica como autor, narrador y personaje principal, puesto que al recordar su pasado podrá dilucidar su presente y entender el porqué de sus acciones, es decir, el porqué de su actitud ante la escuela, el maestro o el estudio.

La autobiografía debe contener hechos, experiencias, vivencias del alumno verosímiles. No se trata de inventar o construir ni un mundo ficticio ni personajes inexistentes en la vida del alumno; “tampoco se trata de hacer que el lector tenga que adivinar cuál parte es verídica y cuál creada, es decir, la autobiografía no es un juego de adivinanzas, sino todo lo contrario” (Lejeune, 1991, p. 52). Se prioriza la función veritativa de la memoria (Ricoeur, 2004, p. 23),

es decir se alienta al alumno a recordar no a inventar lo que no haya quedado grabado en su memoria.

Retomando las ideas de Gusdorf: “Se trata de una especie de recomposición realizada del destino personal; el autor, quien es al mismo tiempo el héroe de la historia, quiere dilucidar su pasado a fin de discernir la estructura de su ser en el tiempo” (1991, p. 16).

El propósito de emplear la autobiografía como herramienta didáctica para que el alumno sea un individuo autorreflexivo es que, desde su visión, desde su presente, desde su manera de haber vivido cierto evento, pueda narrarlo y así lograr fomentar el “saber ser” y valores, investidos de un saber disciplinar dotados por la autobiografía.

Con lo expuesto anteriormente se muestra que el propósito del presente trabajo no radica en la precisión del recuerdo, que puede ser efímero, sino en la narración de los recuerdos trascendentales. Poco importa que el alumno recuerde si en un día determinado usó calcetines de color blanco o negro, porque lo que sí recordará será lo relevante para él de ese día, es decir, su recuerdo.

En caso de duda por parte del lector ante la verosimilitud de los eventos narrados, Gusdorf expone que: “no resulta necesario creer al narrador, sino considerar su versión de los hechos como una contribución a su propia autobiografía” (1991, p. 13). Lo anterior es relevante para la presente investigación, ya que parte de la secuencia desarrollada se centra en la lectura de la autobiografía, lo cual puede resultar controversial si los alumnos comienzan a dudar de la verosimilitud de los textos.

Capítulo IV. ¿Qué es autorreflexión en la autobiografía?

Para los fines de la presente investigación, la autorreflexión estará vista a partir de la elaboración de la autobiografía del alumno, es decir, a pesar de que el concepto es psicológico, la materia de estudio es el español, y es desde ésta disciplina que se propone incentivar la autorreflexión.

El punto de comienzo para redactar la autobiografía será el presente, el hoy. Por medio de diversas estrategias, el alumno comenzará a narrar su mejor día de escuela o su peor día en la escuela, la canción que más le evoca un recuerdo que el alumno quiera compartir, entre otros, con el fin comenzar a entender el porqué de su actitud ante la escuela o el estudio. De esta forma el alumno escribirá sus relatos autobiográficos desde su presente, pero recordando su pasado, es decir “la autobiografía evoca el pasado para el presente y en el presente reactualiza lo que del pasado conserva sentido y valor hoy en día” (Gusdorf, 1991).

Es importante que el alumno se coloque en el presente, ya que éste trabajo tiene como punto de partida ver la actitud presente del alumno ante su actividad académica, si es negativa o positiva, es decir, si el estudio representa para él una tediosa imposición o si el alumno quiere estudiar por algún fin específico como económico, social, familiar o personal.

4.1 Definición de autorreflexión

El concepto autorreflexión se compone de la partícula “auto” que significa sí mismo y el término “reflexión” que proviene del latín tardío *reflexio*, que significa volver atrás. La Real Academia Española define reflexionar como pensar atenta y detenidamente sobre algo. Por su parte, el Diccionario del español de México define esta acción como: “Pensar o considerar con detenimiento y cuidado alguna cosa, considerando sus causas, implicaciones, consecuencias”, (Colegio de México, s.f., Definición de reflexión). La palabra “reflexión” es un sustantivo que se deriva del verbo reflexionar.

Por otro lado, en el discurso “Reflexión, reflexionar, reflexivo” pronunciado por Castilla del Pino: “reflexionar es meramente evocar lo que se hizo y lo que ocurrió tras lo que se hizo;

anticipar el no volverlo a hacer; o anticipar el hacerlo de una manera mejor si la primera se hizo mal; o anticiparlo mejorado para la próxima vez, si se hizo bien la primera”, (2004, marzo).

Por lo tanto, autorreflexión es pensar en las acciones propias, y valorar las consecuencias de las mismas. Ahora bien, la definición de autorreflexión con la cual estoy de acuerdo y la cual será adoptada en este trabajo es: nombrar la capacidad de pensar en sí mismo y de esta manera practicar la introspección que conduce a un conocimiento de las capacidades, deseos e intenciones de cada uno de nosotros. Nombra al mismo tiempo el acto de pensar en los actos propios pasados, presentes y futuros, (Ugalde, s.f.).

4.1.1 La autorreflexión a través de la autobiografía

La autorreflexión es un proceso libre, no impositivo. Es un acto personalísimo y cada alumno lleva su ritmo, el cual hay que respetar. Como maestra de español mi tarea es guiarlos, darles las herramientas para que ellos se acerquen al ejercicio de reflexión y puedan contestar por sí mismos su por qué o su para qué. De ahí la naturaleza de mi propuesta: La autobiografía como herramienta para fomentar la autorreflexión. No así para imponer ni para evaluar la autorreflexión, sino para facilitarla.

Por lo tanto, la autorreflexión se propicia a lo largo de la secuencia didáctica, por medio de distintas preguntas y ejercicios donde el alumno recuerda eventos, los evoca, los narra, los lee y en ciertos ejercicios, mejora esa narración para finalmente tener un relato autobiográfico que propicie su autorreflexión. Si bien es cierto, el propósito de esta investigación no se centra en la observación o medición del progreso de la autorreflexión, como maestra sí puedo enriquecer mis clases y apoyar a mis alumnos diseñando actividades que fomenten el ejercicio reflexivo.

Gusdorf explica que el autor de una autobiografía se impone como tarea el contar su propia historia; se trata, para él, de reunir los elementos dispersos de su vida personal y de agruparlos en un esquema de conjunto (1991, p. 12). Esta es la tarea consciente del autor, tarea que dentro de mi propuesta fomento en mis alumnos para que el agrupamiento de elementos

dispersos lejos de representar una tarea tediosa se convierta en una actividad que los acerque de forma positiva al género autobiográfico.

Además, el hombre que se toma el trabajo de contar su vida sabe que el presente difiere del pasado y que no se repetirá en el futuro, (Gusdorf, 1991, p. 10), es decir, es decir, los alumnos podrán leer su pasado para determinar sus acciones futuras.

Es menester recordar las palabras del filósofo para ahondar en el propósito del presente trabajo ya que la intención consustancial de la autobiografía, y su privilegio antropológico en tanto género literario, se muestran así con claridad: es uno de los medios del conocimiento de uno mismo, gracias a la reconstitución y al desciframiento de una vida en su conjunto. Un examen de conciencia limitado al momento presente no me dará más que un trozo fragmentario de mi ser personal. Al contar mi historia, tomo el camino más largo, pero ese camino que constituye la ruta de mi vida me lleva con más seguridad a mí mismo, (Gusdorf, 1991, p. 13).

Es decir, el recordar, el armar un pasado es lo que facilitará que el alumno pueda ahondar en quién es hoy y en distintas actitudes académicas que podría presentar en el aula, ya que la elaboración de la autobiografía implica una confesión. La confesión adquiere el carácter de una confesión de valores, de un autorreconocimiento, es decir, de una opción a nivel de esencias, (Gusdorf, 1991, p. 16).

Al considerar a la autobiografía como una confesión estamos frente a un examen de conciencia, y como lo menciona Gusdorf un hombre no es el mismo tras el examen de conciencia. La autobiografía no es, por consiguiente, la imagen acabada, la determinación permanente, de una vida personal: el ser humano se hace de continuo; memorias y recuerdos aspiran a una esencia más allá de la existencia y, al ponerla de manifiesto, contribuyen a su creación, (Gusdorf, 1991, p. 17).

La elaboración de una autobiografía en el nivel medio superior debe tener mayor relevancia ya que el alumno podrá narrar situaciones tanto de bienestar como situaciones adversas. Es relevante hacer hincapié en las palabras de Weintraub, ya que el autor explica que en los momentos de crisis tiene lugar una experiencia de choque en la que se clarifica una cuestión personal que tenía un carácter difuso y por la que la personalidad adquiere una mayor solidez

(1991, p. 20). Con lo cual, se plantea la posibilidad de que el alumno pueda tener un crecimiento académico y psicológico al narrar experiencias positivas y negativas.

Así mismo es menester ahondar en la autorreflexión como medio para que el alumno se conozca más y pueda controlar sus emociones, ya que cuando la concentración se entorpece debido a las emociones, la capacidad mental cognitiva se paraliza; es decir, se suspende la capacidad de retener en la mente información importante para lo que estamos haciendo. La contraparte de esto es la motivación que, como ha quedado ampliamente documentado, conduce al logro de lo que nos planteamos. Esta motivación está conformada por sentimientos de entusiasmo, gusto por lo que hacemos, y confianza en uno mismo, (Maqueo, 2004, p. 102).

Por lo anteriormente señalado se deduce que el alumno que sea autorreflexivo podrá conocerse más y así superar las barreras de sus sentimientos y aprender mejor. Si a esto se le suma una motivación el alumno de nivel medio superior no dejará sus estudios tan fácilmente o su rendimiento académico será mejor.

Aunado a lo anterior, considero relevante señalar que el alumno escribirá relatos que podrían abordar historias familiares, ya que la historia del sujeto-educativo se inició en el mismo instante en que fue deseado o no por sus padres, y en el transcurso de los años el discurso, acciones y sentimientos de sus personajes centrales lo fueron constituyendo como sujeto, y en este proceso las experiencias vividas las definió como buenas o malas, insertándose como las herramientas con las cuales opera en el presente, algunas como elementos positivos con las cuales enfrentará la realidad, pero los negativos se transformarán en obstáculos que dificultan su vida cotidiana, (Flores et. al, 2016, p. 99).

Por último, cito las palabras de Ana María Maquero, quien explica que quien es capaz de controlar el impulso, capacidad que es “la base de la voluntad y el carácter”, logrará un autodomínio que le permitirá emplear la razón al expresarse. El autodomínio y la empatía (la capacidad de interpretar las emociones del otro y de sentir sus necesidades y su angustia, por ejemplo) son posturas morales cuyo desarrollo merece atención particular, (Maqueo, 2004, p. 92), y que son cualidades que son necesarias para un desarrollo académico óptimo.

4.2 Saber el ¿por qué? y el ¿para qué?

El auténtico y genuino esfuerzo autobiográfico se encuentra guiado por el deseo de percibir y de otorgar un sentido a la vida, (Weintraub, 1991, p. 20).

El alumno debe entender “¿por qué estudio?” y “¿para qué ir a la escuela?”, de lo contrario la educación será un proceso automatizado, en el cual el alumno será un individuo pasivo, con una actitud lejana al interés auténtico del estudiar. No obstante, cada uno es responsable de su propia existencia, y las intenciones cuentan tanto como los actos, (Gusdorf, 1991, p. 11).

Cuando un alumno carece de un instinto que le diga lo que ha de hacer, y no tiene ya tradiciones que le indiquen lo que debe hacer; en ocasiones no sabe ni siquiera lo que le gustaría hacer. En su lugar, desea hacer lo que otras personas hacen (conformismo) o hace lo que otras personas quieren que haga (totalitarismo), (Frankl, 1996, p. 105).

Ahora bien, cuando el alumno sabe que sus acciones importan, que su vida tiene importancia, cuando se vuelve un sujeto activo en su educación, se obtiene un cambio positivo en su actuar, como una mejora en la procrastinación, disciplina o autoestima (al ver sus metas cumplidas o factibles de ser realizadas).

Una vez que se entienden las preguntas planteadas en este trabajo, el alumno podrá tener una visión más amplia acerca de sus estudios, e incluso, de su vida misma. Todo individuo, a medida que crece, elige entre aquellos impulsos que le vienen de su mundo, “dirigiéndolos”, asimilándolos y haciéndolos suyos, especialmente si es un poeta, para luego devolverlos ya modificados al mundo del que los había “ingerido”. De ese modo modifica (aunque ligeramente) su mundo, (Weintraub, 1991, p. 25).

Mas, si el alumno no encuentra satisfacción en lo que hace o empieza el día de trabajo con cierto nivel de tristeza necesita reinventar las razones por las que hace lo que hace. O sea, cuál es su propósito, (Cortella, 2018, p. 29). Cuando comienza la semana un maestro puede observar que sus alumnos llegan al salón sin motivación, incluso se ven cansados. En gran medida se debe a que desearían estar en cualquier lugar, excepto en el salón de clases.

Por tal motivo, considero relevante que el alumno asimile la aseveración de Karl J. Weintraub: Soy lo que hago. Si soy lo que hago y no lo que pienso de mí, lo que hago tiene una necesidad, (Cortella, 2018, p. 15).

4.3 De “yo” a “nosotros”

Cuando el alumno se ve como un individuo activo, participe de una sociedad en la que él puede contribuir, es cuando resignifica el sentido del verbo estudiar, ya que lo desasocia con una tediosa obligación y vira hacia un compromiso consigo y con su comunidad.

Es importante que el alumno esté consciente de que su vida importa en la sociedad, de que no es un número más y que no está solo, ya que es frecuente encontrar alumnos que no se sienten pertenecientes a su comunidad, y eso ocasiona que la educación no sea una herramienta para mejorar su entorno o su vida personal, sino únicamente un papel que carece de significado. Lo anterior refleja una falta de conexión con valores, símbolos o normas, que podríamos llamar soledad moral, es tan intolerable como la soledad física; o, más bien, la soledad física se vuelve intolerable tan sólo si implica también soledad moral, (Fromm, 2003, p. 40).

Para evitar lo anterior, es necesario que el alumno se vea como un ser único, con capacidades diferentes a los otros individuos, con un potencial de desarrollar soluciones a conflictos individuales y colectivos que él podría proponer, ya sea en trabajo en equipo o individual.

No obstante, se debe propiciar que el individuo debe ser fiel a sí mismo y debe tomar decisiones sobre su vida de acuerdo a lo que es apropiado para el propio yo, pues guiarse por la adhesión a un modelo más universalizado conllevaría el peligro de falsificación de la individualidad, (Weintraub, 1991, p. 28). En la adolescencia es frecuente que el alumno quiera ser como alguien más y pierda el propósito de identificar sus características.

El hombre que se hace consciente de su responsabilidad ante el ser humano que le espera con todo su afecto o ante una obra inconclusa no podrá nunca tirar su vida por la borda. Conoce el “porqué” de su existencia y podrá soportar casi cualquier “cómo”, (Frankl, 1996, p. 81). Es decir, si los alumnos pueden preguntarse el “por qué”, el “para qué”, probablemente encontrarán el “cómo”, y esto podría impactar positivamente la toma de sus decisiones.

Capítulo V. Metodología. Propuesta para trabajar la escritura autobiográfica en el Colegio de Ciencias y Humanidades

5.1 El modelo pedagógico del CCH

El modelo pedagógico sobre el cual me basé para elaborar mi secuencia didáctica es el modelo del Colegio de Ciencia y Humanidades. Dentro de sus características se encuentra el desarrollo armónico del alumno y el mejoramiento de la sociedad en la que se desenvuelve, (CCH, 2021). En el aspecto individual el alumno adquiere una formación integral que le posibilita continuar con sus estudios. En el aspecto social el alumno es capaz de entender las necesidades de su entorno y ser partícipe de un cambio positivo en su país.

Los dos aspectos antes señalados son de suma relevancia para mi propuesta, ya que como he desarrollado a lo largo de los capítulos anteriores, considero importante que el alumno fortalezca su conocimiento académico y al mismo tiempo, adquiera las herramientas necesarias para despertar en sí mismo el interés de mejorar su entorno.

Otra de las características del modelo educativo del CCH es que está basado en el principio de “Aprender a aprender” el cual es:

un concepto multidimensional que incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, (CCH, 2021).

Lo anterior implica que el alumno sea el centro de su proceso educativo, por lo que será una “persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico”, (CCH, 2021).

5.2 Propuesta para escribir textos autobiográficos en el CCH

Mi propuesta se centra en:

- El principio Aprender a aprender, ya que uno de mis planteamientos se enfoca en que el alumno se involucre en el desarrollo de sus relatos autobiográficos de forma activa.

A lo largo de mi carrera como docente he observado que uno de los principales retos que un profesor enfrenta es involucrar a los alumnos en las clases y en su propio proceso educativo. Por lo general, los alumnos se comportan pasivamente en las aulas y esperan que el profesor les diga toda la información necesaria. Sin embargo, mi propuesta lleva a los alumnos a que se cuestionen sobre lo que saben, que investiguen y que reflexionen sobre su mismo aprendizaje.

- Lectura de relatos autobiográficos de personalidades reconocidas en distintos campos. Las lecturas se hacen en voz alta de forma grupal, por equipo o de forma individual.
- Ejercicios a partir de la lectura de relatos autobiográficos seleccionados.
- Escritura de relatos autobiográficos de los alumnos.
- Lectura en voz alta en forma grupal, por equipos o individual de los relatos autobiográficos escritos por los alumnos.
- Fomentar la autorreflexión en el alumno del nivel medio superior.

5.3 Desarrollo de las sesiones

La secuencia didáctica que presento se divide en 10 sesiones de 120 minutos cada una. Esta propuesta se basa tanto en el Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades como en mi experiencia docente. Utilicé como base el Plan de estudio de la materia de primer semestre Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, ya que aporta los cimientos necesarios para que los alumnos conozcan, identifiquen y produzcan sus relatos autobiográficos.

Los propósitos y aprendizajes tienen abreviaciones entre paréntesis, es decir, los propósitos tomados del Programa de estudios se identifican con la abreviación “CCH”; mientras que los propósitos que yo aporté se identifican con una “P” mayúscula y significa propio.

El propósito general está tomado del Programa de estudios del CCH, ya que lo consideré de gran utilidad y ayuda para que la secuencia que planteo fuera coherente y estuviera apegada a los objetivos del curso, no obstante, lo modifiqué, ya que en mi propósito general incluye la elaboración de 4 relatos autobiográficos, a diferencia del propuesto en el plan del CCH

que propone solo un relato y no lo denomina autobiográfico sino personal: “Escribiré un relato personal, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador”. Por lo tanto, mi propósito general es: El alumno escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Para ver la secuencia didáctica de las 10 sesiones véase el punto 6.4 Secuencia didáctica. A continuación, desgloso el propósito específico, aprendizaje y finalidad de cada sesión:

5.3.1 Sesión 1

Propósito específico: El alumno identifica algunas de las principales características del texto autobiográfico a partir de la lectura de *Autobiografía de José Clemente Orozco*. (P).

Aprendizaje: Formula una hipótesis de lectura de una autobiografía literaria, a partir de la exploración del texto para su comprensión inicial. (CCH).

En la primera sesión el alumno detecta las principales características del texto autobiográfico a partir de la lectura de *Autobiografía de José Clemente Orozco*. El aprendizaje en esta sesión se toma del programa del Colegio de Ciencias y Humanidades contenido en la Unidad 1 en el cual se “formula una hipótesis de lectura de una autobiografía literaria, a partir de la exploración del texto para su comprensión inicial” (CCH, 2016, p. 20). Para llevar a cabo el aprendizaje señalado en el programa, se realiza una breve lectura exploratoria “la cual nos remite a plantearnos una hipótesis de la lectura frente al texto por trabajar. Entendemos como hipótesis una idea tentativa que estará por corroborarse o descartarse, según sea el caso”.(CCH,<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/lecturaExploratoria/lecExploratoria>).

El segundo producto que el alumno elabora es el mapa mental. He propuesto esta herramienta ya que ayuda al estudiante para organizar la información más relevante vista en clase; así el alumno podrá identificar, relacionar y ordenar los conceptos con base en su entendimiento. “La utilización de organizadores gráficos, tales como mapas conceptuales, mapas mentales, [...] permite estructurar el conocimiento a través de representaciones visuales, las cuales

incorporan nuevos significados y/o elementos claves que ayudan a delimitar la estructura interna de un determinado contenido” (Villalustre & Del Moral, 2012, p. 2).

Propongo el mapa mental por la libertad que le da al alumno para poder expresarse creativamente, al mismo tiempo hacer un ejercicio de memoria y relacionar los conceptos pertenecientes al género autobiográfico. Al respecto, Escobar explica en su artículo *Los organizadores gráficos. Una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora* que:

“la utilización de mapas mentales contribuye para que el estudiante recuerde y comprenda la información. Pues al hacer uso de representaciones donde involucra: dibujo, color, poco contenido escrito y un diseño propio favorece el pensamiento a fin de fortalecer sus estructuras semánticas y optimizar los procesos de comprensión” (Escobar, 2018, p. 25).

El tercer producto de la primera sesión es la definición escrita del concepto “autobiografía”. Esta actividad pertenece al cierre y tiene como finalidad cerciorarme de que el alumno identifica claramente los conceptos, además de que me interesa conocer la definición del alumno, es decir, sus propias palabras y no ser yo quien les dicta una definición que tendrán que memorizar, ya que en mi experiencia docente he observado que si el alumno puede identificar y definir será más fácil la comprensión.

5.3.2 Sesión 2

Propósito específico: El alumno escribe su primer relato autobiográfico con base en los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico. (P).

Aprendizaje: Identifica los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico. (P).

En esta sesión, tanto el propósito específico como el aprendizaje son propuestos por mí. Considero relevante que el alumno expanda su visión acerca del género autobiográfico para que conozca las posibilidades que este género ofrece. La intención dista mucho de crear una controversia acerca del debate verdad o ficción. El propósito de esta investigación no se

centra en una crítica literaria sino en una producción de relatos autobiográficos que el alumno podrá escribir y leer. Aprovecho las dos vertientes del género y las empleo en beneficio de la imaginación, creatividad y libertad de los alumnos.

Por lo anterior, en la primera actividad para la segunda sesión se relee el capítulo 1 de *Autobiografía de José Clemente Orozco*. Una vez hecho esto, en plenaria se responden preguntas que se centran en aspectos disciplinares como: ¿Quién es el autor del texto *Autobiografía de José Clemente Orozco*?; ¿quién es el narrador del texto?; ¿quién es el personaje principal del texto? Con estas tres preguntas el alumno comienza a analizar que el autor, el narrador y el personaje principal es la misma persona.

Ahora bien, en la primera actividad también incluyo preguntas que facilitarán el proceso de autorreflexión sin que los alumnos se sientan expuestos, ya que seguimos platicando sobre Orozco. Es necesario recordar que en un grupo promedio hay más de 20 alumnos y al principio es difícil hablar sobre uno mismo. No obstante, muchos alumnos podrían sentirse identificados con la vida de un autor y al mismo tiempo proyectar lo que piensan en la lectura. Las preguntas son: ¿Orozco sabía qué quería estudiar?; ¿qué crees que motivaba a Orozco a esforzarse?; ¿crees que Orozco sabía el por qué y el para qué se esforzaba estudiando?

La actividad 2 la elaboré con el fin de que los alumnos rompan la barrera que se crea cuando se intenta escribir y se está frente a un papel en blanco que impone y en ocasiones ahuyenta las ideas. El alumno observa un objeto, lo toca, lo huele, y recuerda quién le dio el objeto. Después el alumno imagina la vida del objeto y escribe el relato del objeto. Este ejercicio lo guío con la ayuda de preguntas que le facilitan al alumno escribir como: ¿qué te hace recordar el objeto?, ¿dónde nació?, ¿dónde creció?, ¿tiene familia?, ¿qué le gusta hacer?, ¿cuáles son los hechos relevantes de su vida?

El ejercicio antes mencionado tiene una doble finalidad. Por un lado ayudar al alumno a escribir por primera vez durante la aplicación de la secuencia didáctica y por el otro, se hace la introducción sutil a los textos autobiográficos ficcionales. La actividad concluye con la lectura de tres textos.

La actividad 3 se centra en conceptos disciplinares. En esta explico el texto referencial (es un texto en el que el alumno narra eventos que vivió, no son ficción, de acuerdo con Phillippe

Lejeune), pacto autobiográfico (el alumno escribe un texto referencial y el lector sabe que el texto está basado en la vida de quien lo escribe) y el concepto de autobiografía ficticia (el autor escribe una autobiografía en la que puede inventar hechos, vivencias o experiencias, incluso puede no ser el personaje principal de su relato). En esta actividad el alumno compara oralmente las características del texto de Orozco con el que ellos escribieron.

La actividad 4 tiene como finalidad comenzar a recordar su pasado, adentrarse a su historia personal y plasmarla en una línea de tiempo en orden cronológico. Este ejercicio tiene el propósito de ayudar al alumno a poner en orden la lluvia de eventos que empezará a recordar. Para hacer la línea de tiempo el alumno tiene 25 minutos, no obstante, puede nutrir su línea de tiempo en casa o en sesiones posteriores. El alumno puede utilizar papel, cartulinas, colores, entre otros, para que dibuje o escriba los eventos que recuerda. Una vez hecha la línea de tiempo el alumno selecciona un evento.

La actividad 5 se centra en escribir el relato autobiográfico del momento seleccionado en su línea de tiempo. Para escribir este relato propongo las siguientes preguntas como guía que le podrían resultar al alumno útiles para ordenar sus pensamientos: ¿cuándo pasó?, ¿dónde pasó?, ¿con quién estabas?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué ropa usabas?, ¿recuerdas algún olor, textura o sabor? Estas preguntas pueden cambiar dependiendo el evento que el alumno seleccione, y para esto es importante estar atento a los eventos seleccionados, es decir, acercarse a los alumnos y si el alumno lo requiere, hacer preguntas específicas sobre su recuerdo. Cabe mencionar que es importante tener tacto, ya que el alumno podría seleccionar un recuerdo que sea íntimo.

La actividad 6 la propongo como un ejercicio de lectura en voz alta en cual se reflexiona sobre si el texto leído pertenece al género autobiográfico y el porqué. Con esta actividad oral pretendo cerciorarme que los elementos disciplinares hayan sido asimilados.

En el cierre se reafirman los conocimientos disciplinares vistos durante la sesión con preguntas y reflexiones orales como: ¿Qué tienen en común el texto autobiográfico de José Clemente Orozco, el relato sobre el objeto y el texto compartido por un compañero?, ¿cuáles son las diferencias entre los tres textos mencionados? En el cierre también hago dos preguntas más que ayudan al alumno para reflexionar sobre el uso y beneficio de la autobiografía en sus vidas, así como empezar el camino de la autorreflexión, el cual está ligado a que el

alumno piense el por qué y el para qué de sus acciones. Las preguntas son: ¿Para qué puede servir una autobiografía? ¿Por qué es importante conocerte o saber el por qué y el para qué de tus acciones?

5.3.3 Sesión 3

Propósito específico: El alumno identifica los elementos de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto). (CCH).

Aprendizaje: Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión del propósito comunicativo. (CCH).

En esta sesión uso tanto el propósito específico como el aprendizaje del programa del CCH, ya que los considero esenciales para que los alumnos escriban sus relatos pensando en la claridad que deben tener para que el lector comprenda el texto.

La actividad 1 se centra en la introducción del científico Stephen Hawking. Presento el corto *La teoría del todo* y de forma oral propicio hablar sobre la vida, los logros y los impedimentos que el científico tuvo que afrontar cuando le diagnosticaron esclerosis.

En la actividad 2 presento tres fotografías de Stephen Hawking cuando estudiaba en Oxford mientras que respondemos las siguientes preguntas: ¿quieres estudiar una licenciatura?, ¿sabes qué quieres estudiar en la licenciatura o en qué te gustaría trabajar? ¿alguna vez has sentido que no vas a poder superar un reto y que es mejor renunciar?, ¿alguna vez te has sentido solo en la escuela? El propósito de esta actividad es que los alumnos reflexionen sobre su presente y futuro académico, sus logros, los retos que han tenido o tienen en la escuela. Esta actividad propicia la autorreflexión en su vida académica, también está diseñada para incrementar un ambiente cómodo en el cual los alumnos pueden expresarse libremente sin sentir que sus palabras son evaluadas, es por este motivo, que en esta actividad no propongo una evaluación.

En la actividad 3 leemos *Breve historia de mi vida*, de Stephen Hawking, de la página 40 a la 48. La narración es fácil de entender, por lo tanto, al finalizar la lectura reviso dudas de vocabulario.

La actividad 4 tiene un corte disciplinar, ya que explico los elementos de la situación comunicativa: texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto. Para explicar los conceptos sin discrepancia teórica, me apoyo en la información del Portal Académico del CCH³. Después conformo 8 equipos (dependiendo de la cantidad de alumnos que se encuentran en el salón). Cada equipo tiene un concepto el cual identifican en el texto previamente leído. Una vez hecho esto, cada equipo comparte su respuesta y en el pizarrón se anotan las respuestas. El propósito de esta actividad es cerciorarme de que los alumnos han identificado claramente los elementos de la situación comunicativa y aunque hay conceptos que no son explícitos en el texto, entienden el concepto.

En la actividad 5 los alumnos trabajan por equipos, propongo cuatro equipos ya que cada equipo usa una imagen que yo les reparto para escribir o representar un mensaje con base en la imagen que les tocó; para ver las imágenes, véase el final de la secuencia didáctica, sesión 3. Los alumnos deben tener en consideración los elementos de la situación comunicativa. Así mismo deben escribir cómo identifican cada uno de los elementos de la situación comunicativa en su mensaje. El propósito de esta actividad un poco lúdica es que los alumnos puedan entender la teoría y pensar en que cada uno de los elementos de la situación comunicativa es esencial para que el texto sea claro y sea entendido por cualquier lector.

El cierre tiene el propósito de ser lúdico, ya que se actúa a la presentadora de noticias, dando las noticias dirigidas a sus amigos, no hacia un público televidente, es decir, el contexto formal e informal se intercambian para analizar qué impacto tiene en el mensaje. Al final se hace una reflexión oral contestando a la pregunta: ¿Qué tan importante es tomar en cuenta al destinatario?

5.3.4 Sesión 4

Propósito específico: El alumno reescribe su segundo relato autobiográfico apoyándose en los elementos de la situación comunicativa para mejorar la redacción de su relato. (P).

³ Los conceptos disciplinares se encuentran en el sitio web:
<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad2/distintosDestinatarios/situacionComunicativa>

Aprendizaje: Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión de su propósito comunicativo. (CCH).

La actividad 1 tiene el propósito de recordar los conceptos elementos de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto) mediante una ruleta interactiva. Es decir, utilizo una plantilla de una ruleta con animación que se encuentra en Power Point. Estas plantillas ya están hechas y se encuentran en varios sitios de internet de donde se pueden descargar gratuitamente. Son un recurso útil que los maestros podemos modificar de acuerdo al tema o al número de alumnos que tenemos. La plantilla que yo utilizo la descargué del sitio: <https://www.youtube.com/watch?v=iqxUL-4MSSw>. La actividad se centra en preguntar sobre los elementos de la situación comunicativa haciendo clic sobre un botón que provoca el movimiento de la ruleta y se detiene cuando se da clic sobre el botón nuevamente. El alumno cuyo nombre esté señalado por la flecha de la ruleta tiene que contestar la pregunta sobre el elemento de la situación comunicativa.

La actividad 2 se centra en fomentar un espacio seguro para que el alumno se sienta cómodo y eventualmente pueda escribir con más confianza y libertad. Para lograr esto les pido desde la clase anterior que recuerden canciones que tienen un significado especial para ellos. Pueden ser canciones desde su infancia hasta su presente. Al principio de la actividad fomento un diálogo en el cual los alumnos platican por qué son importantes las canciones seleccionadas. Como siguiente paso selecciono tres canciones y al término de cada canción pregunto a los alumnos: ¿de qué trató la canción?, ¿qué te gustó de la canción?, ¿qué te hizo sentir la canción?

En la actividad 3 el ejercicio para ejercitar su memoria es individual. Le pido a los alumnos que escuchen la canción con audífonos y que describan los aspectos generales que la canción le despierte.

En la actividad 4 propongo que el alumno escriba su segundo relato autobiográfico a partir de la canción seleccionada y los aspectos generales previamente escritos. Para facilitar el ejercicio de escritura sugiero que los alumnos respondan para sí mismos las siguientes preguntas: ¿por qué te gusta la canción?, ¿qué parte te gusta más?, ¿cuándo escuchaste la

canción?, ¿con quién estabas?, ¿dónde estabas?, ¿qué ropa usabas?, ¿estabas comiendo algo?, ¿hacía frío o calor?

Cuando los alumnos terminan de escribir sus relatos continúo con la actividad 5, la cual se centra en que tres alumnos lean su relato. En plenaria se pregunta si los textos tienen un contexto claro y qué más les gustaría saber de los textos leídos. El segundo punto de esta actividad es la reescritura de los relatos considerando la retroalimentación, así mismo, se debe tomar en cuenta la situación comunicativa haciendo hincapié en la importancia de escribir con el propósito de que el lector entienda con claridad nuestro relato. Los alumnos reescriben su texto. Una vez terminado el tiempo, de forma voluntaria se lee un relato corregido, de preferencia que sea uno de los textos que previamente se leyeron sin la corrección para que los alumnos escuchen los cambios y mejoras entre los dos relatos.

En la actividad de cierre hago una pregunta: “¿Qué aprendiste hoy en clase?”. Los alumnos escriben una reflexión. El propósito de esta reflexión es que el alumno se concientice sobre lo que aprendió.

5.3.5 Sesión 5

Propósito específico: El alumno identifica los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales). (P y CCH).

Aprendizaje: Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual. (CCH).

En la apertura de la sesión se recuerdan los conceptos aprendidos hasta el momento y lo que hicimos la sesión pasada.

En la primera actividad hablaremos del escritor José Saramago. Los alumnos investigan su vida y después el grupo se divide en cuatro grupos para que cada equipo investigue una parte de la vida de Saramago (infancia, adolescencia, adultez o vejez), así como un libro escrito por el autor. En equipo se elige el libro sobre el cual se hace una breve exposición. Una vez investigado el tema cada equipo expone su información.

En la segunda actividad se lee en voz alta las páginas 112 hasta la 115 de *Las pequeñas memorias* de Saramago. Después se contestan las siguientes preguntas: ¿de qué trata el texto?, ¿qué pasó primero?, ¿qué pasó después?, ¿el texto se narra en presente o en pasado?, ¿sabes el significado de todas las palabras? ¿qué diferencias y semejanzas encuentras entre la autobiografía de Orozco, Hawking y Saramago? La finalidad es que los alumnos identifiquen algunas características del género autobiográfico, así como las diferencias o similitudes entre los textos que hemos leído. En esta actividad los alumnos no tienen que hacer ninguna anotación, el propósito es una reflexión oral.

La tercera actividad explico los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales). Las definiciones las tomo del *Prontuario del Estudiante*⁴ por ser una obra de gran claridad en su redacción y cuyos conceptos están de acuerdo al Plan de Estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I. El segundo punto de esta actividad es formar equipos de 3 integrantes. Los alumnos identifican los elementos discursivos de la narración en el texto *Las pequeñas memorias*, pp. 112-115, llenando la tabla proporcionada por la docente, (secuencia 5, Tabla 1). Las respuestas se verifican en plenaria.

En la actividad 4 se lee en voz alta el segundo relato de *Las pequeñas memorias de Saramago*, de la página 75 hasta la 76. En plenaria se contesta la pregunta “¿De qué se trata el relato?”. Una vez cerciorándome de que no hay dudas sobre el relato les pido que trabajen en los mismos equipos que previamente tenía para reescribir el relato leído utilizando elementos discursivos diferentes a los que tiene el texto original. Finalmente leen en voz alta dos textos y se reflexiona sobre qué texto emplea adecuadamente los elementos discursivos.

En el cierre cada equipo responde la pregunta: ¿qué puede pasar si no se usan correctamente los elementos discursivos? Dos equipos seleccionan a un miembro para que lea en voz alta su respuesta.

Como punto final anuncio que los alumnos deben traer su línea de tiempo elaborada en la primera clase. Aclaro que, si el alumno quiere aumentar eventos en su línea de tiempo, lo puede hacer de tarea.

⁴ <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProntuarioEstudiante.pdf>

5.3.6 Sesión 6

Propósito específico: El alumno identifica los elementos narrativos (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). (P y CCH). El propósito específico de esta sesión es principalmente mío, no obstante, el elemento que retomo del Programa de Estudios del CCH es el “personaje”.

Aprendizaje: Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual. (CCH).

De acuerdo con el Programa general de las unidades, contenido en el Programa de Estudios del CCH TLRIID I-VI, los elementos narrativos que propongo se enseñan en el primer semestre, en la Unidad 2, cuando el alumno aprende ciertos elementos del cuento y la novela desde la variación creativa, es decir, se “distingue las nociones de ficción y verosimilitud, por medio de la lectura de relatos, para la comprensión de mundos posibles del texto literario”⁵. Posteriormente en el segundo semestre, Unidad 3 repasa los elementos narrativos, pero con un enfoque en el comentario analítico. Durante el tercer semestre y el cuarto, el programa marca otros aprendizajes y estos elementos narrativos no se vuelven a retomar.

Considero importante que los alumnos identifiquen y, posteriormente, usen algunos elementos narrativos como el espacio, tiempo, narrador, acontecimiento y personaje desde la Unidad I, ya que gracias al género autobiográfico el alumno profundiza en los elementos narrativos y al mismo tiempo escriba sus vivencias. Se espera que al hacer esto el alumno explore el género autobiográfico con libertad, sabiendo que puede plasmar sus ideas con la profundidad que él quiera, usando los elementos que él seleccione y no solo los que el programa le dé a conocer en la Unidad 1.

Para lograr lo anterior, en la actividad 1 proyecto un video biográfico de Alfonso Reyes cuya duración es breve (2:30 min.). Una vez observado el video les pido a los alumnos que trabajen en 3 equipos. Hago una pregunta sobre Alfonso Reyes de su vida o su obra y por equipo deben contestar la pregunta. Los alumnos pueden emplear sus aparatos electrónicos para

⁵Recuperado de: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf

buscar la respuesta. El propósito de esta actividad es que los alumnos que desconocen a Alfonso Reyes, puedan explorar a grandes rasgos su vida, su obra y algunos momentos importantes que marcaron la vida del escritor y con los cuales, el alumno podría relacionarse.

En la segunda actividad se lee en voz alta el texto *Charlas de la siesta*. Con base en el texto leído y la descripción que hace Alfonso Reyes sobre su padre, en plenaria se llega a un consenso sobre cómo se imaginan los alumnos que era el padre del escritor, tanto física como intelectualmente. Con esta actividad se propicia una reflexión acerca de las características que los alumnos pueden observar en un personaje que no es ficticio. Con base en la descripción que Reyes hace de su papá, el lector o el estudiante puede llegar a saber más de las personas que influyeron Reyes, lo cual podría ayudar al alumno para que a su vez construya personajes que han sido importantes para él.

En la actividad 3 explico los elementos narrativos (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). Anoto en el pizarrón las palabras clave de cada elemento. Después formo equipos de 3 integrantes. Los alumnos subrayan en el texto *Charlas de la siesta* los conceptos explicados. Cinco alumnos escriben en el pizarrón su respuesta sobre un elemento narrativo. Finalmente, revisamos las respuestas en plenaria.

En la actividad 4 Les pido que usen la línea de tiempo previamente hecha. El alumno selecciona un segundo acontecimiento en su vida para que desarrolle esa historia en forma de cómic. Aclaro que puede emplear las viñetas que él considere necesarias. Los elementos narrativos deben ser identificados en su cómic, de tal forma que el lector pueda reconocer al narrador, personaje, acontecimiento, tiempo y espacio.

La sesión cierra respondiendo en plenaria las preguntas: ¿qué duda tengo del tema visto en clase?, ¿qué me interesó?, ¿me identifico con Alfonso Reyes?, ¿por qué? Hago la mención de traer su cómic en la clase siguiente.

5.3.7 Sesión 7

Propósito específico: Elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). (P y CCH).

Aprendizaje: Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual. (CCH).

En la actividad 1 se recuerdan los elementos discursivos de la narración vistos en las sesiones 5 y 6 (adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). Propongo que el grupo se divida en cuatro equipos. Una vez hecha la división hago una pregunta relacionada a los elementos narrativos y por equipo, deben contestarla. En cada ronda el equipo selecciona a un representante para que lea en voz alta la respuesta que formularon. La intención es que esta actividad se lleve a cabo en forma lúdica. Gana el equipo con más respuestas correctas.

En la actividad 2 presento un video sobre el gato Simon y su día del amor y la amistad, *Lovestruck (Valentine's Special)*, cuya duración es 2:40 min. Usando los elementos discursivos (adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio), el alumno narra lo sucedido en el video como si él fuera Simon, el gato. La finalidad de esta actividad es que los alumnos narren una historia divertida e incorporen los elementos discursivos.

La actividad 3 es muy relevante para la secuencia didáctica, ya que el alumno usa los elementos discursivos en su relato autobiográfico. Los alumnos escriben su tercer relato autobiográfico a partir del cómic que hicieron en la sesión anterior. Al terminar, los alumnos intercambian su relato con un compañero, quien lo lee y después responde a las siguientes preguntas: ¿De qué trata el relato?, ¿son claros los elementos discursivos?, ¿quién es el personaje principal?, ¿dónde ocurre la narración?, ¿cuándo ocurre lo narrado? Finalmente, dos alumnos leen en voz alta su narración. Designé treinta minutos a esta actividad porque considero importante que el alumno tenga suficiente tiempo para narrar su relato autobiográfico, así como intercambiar puntos de vista con sus compañeros.

En la actividad 4 los alumnos revisan, y si es necesario, reescriben partes de su texto considerando la retroalimentación de sus compañeros dada en la actividad 3. Después el alumno intercambia su relato con su compañero, leen sus textos y finalmente, se dan una retroalimentación positiva, la cual se basa en la claridad del relato y el uso de los elementos discursivos. Esta actividad tiene dos propósitos, el primero es reafirmar los elementos discursivo. El segundo es fomentar una crítica positiva, es decir, los alumnos deben de ser

objetivos, considerar la claridad de los textos y no juzgar a sus compañeros. Los relatos autobiográficos pueden llegar a tocar temas sensibles. Es importante recordarles a los alumnos que una crítica constructiva no daña ni tiene fines maliciosos, sino ayuda a mejorar los textos con buenas intenciones y de manera respetuosa.

Como actividad de cierre un alumno lee en voz alta su relato mientras los demás anotan las palabras claves o ideas que se relacionen con los elementos discursivos, es decir, los alumnos escuchan con atención la lectura del texto para detectar y escribir algunos adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo y espacio. Las respuestas se comparan en plenaria.

5.3.8 Sesión 8

Propósito específico: El alumno reconoce las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial) en el texto *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez. (P y CCH).

Aprendizaje: Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido. (CCH)

Como primera actividad explico las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial) con la ayuda de una presentación Power Point. Después entrego a los alumnos el texto *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez, pp. 115-123 (no he anexado la transcripción del texto al presente trabajo por razones de economía de espacio) y una lista de cotejo. En plenaria se lee el primer texto y en la lista de cotejo se marcan las propiedades textuales que el texto cumple. Posteriormente, se forman equipos de 3 integrantes y se lee el segundo texto. De igual manera, en la lista de cotejo se marcan los criterios que el texto cumple. En plenaria se revisan las respuestas. La intención de esta actividad es reafirmar las propiedades textuales y, en caso de que los alumnos necesiten una mayor explicación o tengas preguntas, resolverlas con base en ejemplos, en este caso, los dos textos.

En la actividad 2 presento el video “*Draw my life. Gabriel García Márquez*”, cuya duración es de 4:42 min. Se conforman equipos de 5 integrantes. Los alumnos formulan preguntas que les gustaría haber hecho al autor. Como tarea se investiga la respuesta a su pregunta. En caso

de no encontrar la respuesta se revisa la información recabada. Propongo el video porque he visto en mis clases que un material dinámico y bien explicado atrapa la atención de los alumnos. La intención de la actividad es que los alumnos puedan involucrarse con la obra o vida del autor y se adentren en los aspectos que más les interesen.

En la actividad 3 se lee en voz alta *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez, pp. 115-123. Se conforman equipos de 3 integrantes y utilizando la tabla de cotejo, se revisa nuevamente el texto y se marca en la lista los criterios encontrados en el texto. En plenaria se comparan las respuestas. El propósito de esta actividad es que los alumnos identifiquen las propiedades textuales en un texto de alta calidad literaria. Al mismo tiempo, esta actividad se vincula con la actividad 4, ya que una vez identificados las propiedades textuales, usarán los conceptos para mejorar su relato autobiográfico.

Por lo anteriormente expuesto, en la actividad 4 propongo que los alumnos intercambien su tercer relato y lean el texto de su compañero en voz baja. Con base en las propiedades textuales, escriben en un papel los criterios que cumple o que no cumple el relato leído. Los alumnos devuelven los textos con los comentarios. Posteriormente, los alumnos reescriben su tercer relato con base en los comentarios y lo aprendido en la sesión.

Como actividad de cierre los alumnos contestan en plenaria: ¿Qué fue lo que más te gustó de la clase?, ¿sobre qué tema te gustaría seguir aprendiendo? Finalmente, pido la línea de tiempo para la siguiente sesión.

5.3.9 Sesión 9

Propósito específico: El alumno redacta su cuarto relato autobiográfico con el apoyo de los conceptos disciplinares vistos en las sesiones, (situación comunicativa, elementos narrativos, propiedades textuales). (P).

Aprendizaje: Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia. (CCH).

En la apertura indico el propósito de la clase y cómo se realizará. Además, se revisa la tarea en plenaria para revisar las preguntas y las respuestas encontradas sobre Gabriel García

Márquez. Considero importante esta apertura ya que la sesión 8 se dejó una tarea, la cual debe ser revisada, de lo contrario podría desmotivar a los alumnos que se esfuerzan cumpliendo con lo pedido. Además, revisar la tarea es benéfico para recordar la clase anterior.

En la actividad 1 explico los conceptos de planeación, textualización (inicio, desarrollo, cierre) y revisión. Después escribo la idea principal de una historia y cada alumno desarrolla la planeación y textualización de la misma. En plenaria se analizan 3 ejemplos; se hace énfasis en el concepto de revisión y se resuelven dudas.

La actividad 2 es muy relevante para mi secuencia, ya que en esta actividad reúno los aprendizajes de distintas sesiones con el fin de que el alumno los emplee en su cuarto relato autobiográfico. Como primer paso escribo en el pizarrón las palabras claves de los elementos disciplinares vistos en las sesiones anteriores (situación comunicativa, elementos narrativos, propiedades textuales), mientras los alumnos participan diciendo en voz alta lo que recuerdan de cada elemento disciplinar. Una vez recordados los elementos disciplinares, el alumno elige un evento de su línea de tiempo para escribir su cuarto relato autobiográfico. Con el fin de propiciar un ambiente relajado, pongo música de fondo, especialmente las canciones empleadas en la sesión 4. Solamente me acerco a los alumnos para resolver dudas cuando él lo pida y de esta manera, evitar interrumpir su escritura. Cuando los alumnos terminan sus relatos autobiográficos le pido a un alumno que lea su texto en voz alta. El resto del grupo identifica qué elementos disciplinares son claros en el relato o las áreas de oportunidad para mejorarlo. Se recuerda a los alumnos que todo comentario debe ser hecho con respeto y tolerancia.

El propósito de la actividad 3 es elaborar una lista de cotejo en plenaria. Esta lista de cotejo sirve de guía para que los alumnos puedan autoevaluar sus propios relatos. La lista de cotejo debe contener los elementos disciplinares aprendidos durante las sesiones 1 a la 9 (situación comunicativa, elementos narrativos, propiedades textuales, planeación, textualización y revisión). Después, el alumno lee en voz baja y revisa su relato con base en la lista de cotejo hecha. Una vez que el alumno identifica los conceptos a mejorar en su propio relato, lo reescribe. Si el tiempo es suficiente, dos voluntarios leen en voz alta las modificaciones

hechas y sus nuevos relatos. Se aclara que no se juzga ni la vida ni al alumno, solo se da retroalimentación positiva para mejorar el relato.

Como actividad de cierre, en plenaria, se hace una reflexión oral sobre la importancia de hacer una planificación, textualización y una revisión de los relatos antes de imprimirlos o publicarlos. Se resuelven dudas si las hay. También se hace mención de que los alumnos deben traer en la siguiente clase sus cuatro relatos autobiográficos impresos. Cartulina, colores, fotografías y hojas de colores.

5.3.10 Sesión 10

Propósito específico: El alumno compartirá sus relatos autobiográficos demostrando respeto y tolerancia. (P).

Aprendizaje: Reconoce el derecho de expresión de los otros, mediante la escucha con respeto de su discurso, para una convivencia académica dentro del salón de clase. (CCH).

La actividad 1 tiene como finalidad que los alumnos integren sus cuatro relatos autobiográficos para tener como producto final un libro, para esto los alumnos usan el material pedido la clase anterior, con el cual crearán la portada de su libro. También inventan el título y se reconocen como el autor de su libro, es decir, escriben su nombre en la portada. Después, los alumnos ordenan sus relatos autobiográficos en el orden que consideren conveniente. No es necesario que los relatos estén en el orden de las sesiones, ya que en esta parte son los alumnos quienes deciden qué quieren transmitir con el orden de sus relatos.

En la misma actividad propongo que los alumnos ordenen las bancas en círculo para que puedan desplazarse, observar los libros de sus compañeros y entablar conversaciones con sus compañeros. Hago mucho énfasis en que los comentarios o diálogos deben ser respetuosos y tolerantes. Así mismo, como maestra en esta actividad aliento y animo la participación de los equipos para crear una crítica constructiva de la compilación compartida por cada compañero.

Como último punto de esta actividad propongo que cada alumno exponga su libro de relatos autobiográficos, no obstante, este punto está supeditado al tiempo. Finalmente, de forma voluntaria tres alumnos leen en voz alta su último relato.

En la actividad 2 se hace una reflexión grupal sobre todo el proceso realizado a lo largo de la unidad, contestando las siguientes preguntas: ¿Para qué me es útil la autobiografía? ¿Qué aspectos de mi vida podrían mejorar con la elaboración de mi autobiografía?

En la actividad 3 entrego a cada alumno una evaluación de mi desempeño docente y les pido a los alumnos que escriban un comentario en el que expresen libremente su opinión acerca de las clases.

Como actividad de cierre en plenaria los alumnos responden las preguntas ¿qué aprendiste durante esta unidad?, ¿qué tema te gustó más?, ¿por qué?, ¿qué tema te gustaría profundizar? Para concluir la secuencia agradezco la participación de los alumnos y doy por terminada la unidad.

Aunado a lo anterior, el desarrollo de la secuencia propuesta también tiene como intención:

- Bajar la barrera o el rechazo hacia la materia. Con base en mi experiencia docente cuando el alumno no tiene predisposiciones negativas hacia la materia o el tema que se enseña es más fácil que ponga atención a la clase, se interese e incluso sea un alumno activo. Los alumnos que tienen una aversión hacia la materia por cualquier motivo, frecuentemente son alumnos que no se esfuerzan ni se involucran, son alumnos que solo quieren una calificación aprobatoria sin importar si aprenden o no. Para lograr esto propicio en mi enseñanza “la enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales” (García, 2009).
- La autobiografía como herramienta para que el alumno fomente su autorreflexión y posteriormente pueda llevar el conocimiento adquirido a otras asignaturas o incluso, a su vida personal con el fin de que pueda mejorar su calidad de vida a través de la reflexión, escritura y lectura de su propia vida.

5.4 Lecturas seleccionadas

En cuanto a las lecturas empleadas en las sesiones, hice la selección pensando en que el material fuera potencialmente significativo, es decir, que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimientos (Ausubel, 2002), ya que, si el material no tiene este enfoque, el aprendizaje tampoco lo será. El propósito de este trabajo es fomentar un aprendizaje en el cual el alumno pueda aprender vinculando los conocimientos previamente adquiridos con los nuevos y así evite un ejercicio meramente de memorístico y se opte por un aprendizaje en el cual el alumno es un ser activo y pensante.

El criterio de selección de las lecturas lo hice teniendo en cuenta que los alumnos que son de nuevo ingreso y, en su mayoría, no están seguros de qué área o carrera elegirán, por lo que quise emplear autobiografías de distintas personalidades cuya especialización puede relacionarse con un área o carrera similar con la que el alumno pueda identificarse. Las lecturas que se utilizan son:

- José Clemente Orozco. (2014). *Autobiografía de José Clemente Orozco*. México: Era.
- Stephen Hawking. (2014). *Breve historia de mi vida*. Barcelona: Crítica.
- José Saramago. (2016). *Las pequeñas memorias*. México: Alfaguara.
- Alfonso Reyes. (2016). Charlas de la siesta. En A. Reyes, *Autobiografía*. México: FCE.
- Gabriel García Márquez. (2015). *Vivir para contarla*. México: Diana.

En la autobiografía de José Clemente Orozco los alumnos podrían sentirse relacionados con un joven que sin saber exactamente el por qué, decidió dedicarse a la pintura, para muchas personas, esto podría ser un llamado de la vocación y entrega que el pintor tuvo durante toda su carrera.

Stephen Hawking es uno de los físicos más reconocidos del mundo. El aporte que el físico tuvo en su campo y en la historia de la humanidad será reconocido y recordado por muchas generaciones. Con la autobiografía de Hawking pretendo que los alumnos inclinados a la ciencia se sientan inspirados por la vida del ganador del premio Nobel.

José Saramago es uno de los escritores más famosos de nuestra época. Su prosa es excepcional, sin embargo, tardó mucho tiempo en encontrar su voz, pero nunca desistió de hacer lo que realmente quería. Con esta idea se presenta a uno de los escritores más brillantes, con el fin de que los alumnos no se desesperen, que puedan leer en Saramago una paciencia, pero lucha constante por lograr los objetivos. Uso las lecturas del escritor ya que esta secuencia se aplica en el primer semestre de la educación media superior, este es un momento clave para muchos alumnos, están iniciando una nueva etapa en sus vidas, los resultados o beneficios de esta educación aún se ven lejanos, no obstante, con paciencia, constancia y disciplina podrán terminar su educación en el nivel medio superior.

La vida de Alfonso Reyes es un ejemplo para cualquier persona, es una vida de dolor, pero también de logros. Propongo al escritor para que los alumnos que quieren adentrarse al mundo del Derecho y a la política puedan sentirse cercanos e incluso relacionados.

Por último, con la lectura del relato autobiográfico de Gabriel García Márquez el alumno que no se siente aceptado por algún miembro de su familia, cuyas decisiones no son compartidas por alguien cercano a él, podrá verse relacionado con el escritor. Aunado a esta razón, Márquez fue periodista, así que los alumnos cuyo interés está apegado al periodismo podrán tener mayor afinidad con su autobiografía.

Las tareas que se implementan se desprenden de la necesidad de que “promuevan en los alumnos la reorganización y la producción de nuevos conocimientos. Pero estas mismas actividades difícilmente pueden ser resueltas de forma estrictamente individual, sin la ayuda de otros, y sin el concurso de materiales de tipo diverso” (Solé, 2001, p. 4). Por lo tanto, las tareas que diseñé están enfocadas para que los alumnos identifiquen los conceptos disciplinares de forma individual, pero también trabajando en equipos o de forma grupal.

5.5 Aspectos generales de la evaluación

La evaluación que elaboré para la secuencia se basa en el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), ya que de poco o nada sirve un cuestionario para saber si el alumno entendió el vocabulario de un texto sin saber si el alumno vinculó el conocimiento previo al adquirido.

Lo que se busca es que el alumno entrelace los conocimientos para que crezca su saber, de lo contrario, el texto o incluso la misma clase será olvidada al salir del salón.

Para elaborar la evaluación retomo los principios generales propuestos por Miller (citados en Sánchez, 2020, p. 18):

- 1) Es determinante especificar claramente lo que se va a evaluar.
- 2) La evaluación es un medio para un fin, no un fin en sí mismo.
- 3) Los métodos de evaluación deben elegirse con base en su relevancia, tomando en cuenta los atributos que se van a evaluar en el estudiante.
- 4) Para que la evaluación sea útil y efectiva, se requiere una variedad de procedimientos e instrumentos.
- 5) Su uso adecuado requiere tener conciencia de las bondades y limitaciones de cada método de evaluación.

Aunado a los principios anteriores, tomo en consideración ciertos criterios de evaluación estipulada en el Programa de estudio del CCH. De tal forma se hace una evaluación diagnóstica, formativa y una sumativa. La primera se realiza con el fin de saber cómo escribe el alumno, las herramientas con las que cuenta y los conceptos que conoce. La formativa tiene por objeto evidenciar el progreso continuo del alumno e identificar los elementos que necesitan ser repasados. La sumativa tiene el propósito de valorar si los conceptos impartidos durante el curso son asimilados positivamente por el alumno.

Se retoma el concepto de evaluación para el aprendizaje, en palabras de Earl (citado en Martínez, 2020, p. 42):

Es la que se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final de este, es decir, en el momento en que se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los alumnos y realimentarlos durante su proceso de aprendizaje.

Es importante el concepto anterior, ya que a lo largo de las sesiones propuestas se fomenta la integración de los aprendizajes para que uno sirva de base del siguiente y así

sucesivamente. Durante las 10 sesiones el alumno escribe constantemente, pero la escritura no es aleatoria, sino planificada para que el alumno pueda poner en práctica los conceptos disciplinares enseñados.

Aunado a lo anterior, para elaborar las evaluaciones también respondí dos preguntas claves: ¿qué estoy evaluando? y ¿qué instrumentos de evaluación debo utilizar?, ya que, como lo explica Martínez, es “importante que se respondan a las dos preguntas anteriores, de lo contrario, las evaluaciones que realicen podrían proporcionar poca o ninguna información sobre el aprendizaje que se pretende lograr” (Martínez, 2020, p. 44).

Hago empleo de la libertad de cátedra, mencionada en el mismo Plan de estudios, para seleccionar los instrumentos que mejor propician y fortalecen los conocimientos. De esta manera evalué lo que marca el Plan de estudios del CCH:

- Redacción de los textos autobiográficos.
- Identificación de la situación comunicativa.
- Elaboración de conclusiones sobre la relación entre el texto y su situación comunicativa.
- Participaciones orales.
- Identificación de los elementos de las características del relato.
- Planificación del texto.
- Producción del texto.
- Revisión del texto.
- Observancia de libertad de expresión y tolerancia.

Por lo tanto, en cada sesión se evalúa:

Sesión 1: Identificación de las características del género autobiográfico según se ve en el mapa mental a través de una lista de cotejo.

Sesión 2: Primer relato autobiográfico. Para esto propongo una sola rúbrica, la cual usaré para medir el avance en los escritos de los alumnos.

Sesión 3: Mensaje oral o escrito con el cual puedo cerciorarme si identifican o no los elementos de la situación comunicativa. Para esto elaboro una lista de cotejo.

Sesión 4: Segundo relato autobiográfico. Para evaluar este producto uso nuevamente la rúbrica de la sesión 2.

Sesión 5: El producto elaborado durante la sesión es una tabla en la cual el alumno identifica los elementos discursivos de la narración. Durante la sesión se verifica en plenaria las respuestas y si los alumnos tienen preguntas se responden dentro de los 120 minutos destinados para la sesión, por lo tanto, no considero una evaluación para este producto.

Sesión 6: No propongo una evaluación ya que el trabajo hecho durante esta sesión se concatena con la sesión 7, por lo que ambos aprendizajes se evalúan en la sesión 7.

Sesión 7: Uso la rúbrica empleada en los dos relatos autobiográficos anteriores con el fin de contrastar los avances o retrocesos en los aprendizajes.

Sesión 8: Evaluación por pares. Los compañeros entregan en forma de comentario los criterios que cumple el tercer relato leído. El comentario se basa en las propiedades textuales vistas en clase. (100%). Evaluó el comentario y no la lista de cotejo porque la lista la hice para que fuera una guía en la cual los alumnos pudieran observar las propiedades textuales, sin embargo, cuando el alumno escribe su propio comentario pone en marcha los conceptos, es decir, los pone en práctica.

Sesión 9: Lista de cotejo hecha por el grupo con la cual evalúan su cuarto relato autobiográfico. (100%).

Sesión 10: Libro de textos autobiográficos, lista de cotejo (100%).

Lo anterior lo propongo como una derivación de la postura para evaluar para el aprendizaje y no solo como un acto de repetición de conceptos o ejercicios aleatorios sin concatenación entre sí, ya que, en palabras de Martínez:

busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje porque permite a los profesores obtener las evidencias necesarias para orientar a los alumnos sobre cómo y qué pueden fortalecer de sus áreas de oportunidad, por medio de la

realimentación, que a su vez promueve entre los estudiantes la responsabilidad y autorregulación de su proceso de aprendizaje (2020, p. 47).

Considero relevante señalar que no evalué el progreso de la autorreflexión en forma de cuestionarios o por medio de algún otro instrumento evaluativo, ya que la psicología sale del campo de mi conocimiento y propósito de mi trabajo como lo señalé en el capítulo IV. ¿Qué es *autorreflexión* en la autobiografía? No obstante, la autorreflexión es parte fundamental de mi investigación desde la perspectiva en que la autobiografía impulsa el ejercicio de reflexión del alumno que piensa acerca de su propia vida y sus acciones. Por lo tanto, la evaluación se centra en la disciplina del español.

Por todo lo anteriormente expuesto, la evaluación que propongo tiene como fin último cerciorarme que los alumnos hayan podido ligar los conocimientos previos con los nuevos, y de esta manera incrementar su saber para que, tanto el alumno como yo, podamos detectar las áreas de oportunidad para fortalecer su conocimiento y así poder construir, mejorar y avanzar en su saber, evitando a toda costa el error común que Paulo Freire señala cuando se evalúa: “en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar”, (2010, p. 31).

VI. Implementación de las secuencias didácticas

6.1 Ajustes a mi secuencia didáctica derivados de la pandemia

A finales del año 2019 se propagó el virus originalmente denominado Coronavirus. “La epidemia de la enfermedad por coronavirus 2019 (Covid-19) comenzó a finales de diciembre de 2019 en un mercado de animales de Wuhan, capital de la provincia de Hubei, en China central” (SIL,2020). Al cabo de 2 meses el mundo entero estaba sumido en confusión e incertidumbre. La vida tuvo que cambiar radicalmente de un día al otro.

El sector educativo y la educación misma, fueron seriamente afectados. Todas las actividades académicas tuvieron una pausa necesaria al no saber cómo enfrentar una crisis sanitaria de índole mundial. En México las escuelas adelantaron las vacaciones programadas durante el 6 al 17 de abril del 2020. Durante ese tiempo se esperó que el virus fuera controlado, pero, no fue así. Cuando el periodo vacacional terminó la SEP anunció que las clases se reanudaría de forma virtual. Cada escuela, de todos los niveles, tuvo que adecuarse a la “nueva normalidad”⁶.

Por la situación antes expuesta me vi obligada a modificar mi secuencia didáctica, al igual que el número de sesiones para su aplicación, ya que originalmente tenía proyectada la implementación de 12 sesiones y trabajar con al menos 20 alumnos del CCH. Desafortunadamente, mis prácticas presenciales fueron suspendidas indefinidamente.

Antes de la pandemia tenía contemplado aplicar mi secuencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco, sin embargo, no fue posible. Al no poder salir de casa y no poder trabajar con a los alumnos del CCH, tuve que averiguar con diferentes personas quién tenía hijos, sobrinos o conocidos que cursaran el primer año del nivel medio superior. Dos conocidos me contactaron, ya que tienen hijos de 14 a 15 años, y que estudian el tercer año de secundario. Aunque los dos alumnos no estaban en el nivel medio superior, se aprobó que participaran en este proyecto, debido a la crisis por la que atravesamos. Los padres de familia

⁶ Término con el cual el gobierno trató de tranquilizar y concientizar a la población, con el fin de que acataran las medidas para control el COVID sin paralizar la vida por completo.

y sus hijos quisieron apoyarme con la única limitante de que las sesiones que aplicaría serían 7, ya que los alumnos tenían más tarea tomando las clases en línea que en la modalidad de clases presenciales.

No tuve un grupo en el cual implementar mi propuesta, pero pude contar con el apoyo de dos alumnos que aceptaron participar durante 7 sesiones. Trabajamos de lunes 9 de noviembre de 2020 hasta el sábado 21. Ahondo en el desarrollo de cada sesión en los siguientes apartados.

Derivado de la situación anterior las sesiones que apliqué fueron de la 1 a la 7. El orden de las sesiones es congruente con el Plan de estudios, pero hice modificaciones en las sesiones 5, 6 y 7 para poder dar un cierre a mi propuesta.

Las principales modificaciones que hice fueron:

Tipo de clase: Mixto (línea y presencial). Elaboré la presente propuesta pensando en las clases presenciales de un salón del CCH, en el cual trabajaría con un promedio de 30 estudiantes. Como ya lo comenté, las clases se modificaron y solo trabajé con 2 estudiantes. Las sesiones en línea que se acordaron con los estudiantes y sus padres fueron de la 1 a la 5. Las sesiones 6 y 7 fueron presenciales. Al no contar con un salón ofrecí mi departamento. Tanto los estudiantes como yo usamos cubrebocas durante las 4 horas que estuvimos juntos. Adecué mi departamento para que los estudiantes se sintieran seguros y la ventilación fuera la recomendada por las autoridades sanitarias. El lavado de manos y uso de gel antibacterial fue constante.

Recursos: Al no contar con recursos económicos suficientes para comprar un pizarrón, empleamos la computadora y los cuadernos de los estudiantes. Por lo tanto nuestros recursos fueron físicos y virtuales, así como recursos de la plataforma virtual Zoom para presentar videos o materiales.

Para las presentaciones utilicé Power Point, Word y videos disponibles en la plataforma YouTube, por ser un medio que los alumnos pueden usar fácilmente.

En cuanto a los recursos físicos los equipos con los que trabajaron los estudiantes fueron computadoras y celulares.

Equipos: Durante las sesiones se observa que trabajo con los alumnos en equipos de tres integrantes. Esta decisión la tomé a partir del bajo número de alumnos con los que conté para la aplicación de mi secuencia didáctica.

6.2 Los protagonistas, los alumnos

A continuación, describo las situaciones generales de los dos alumnos con los que trabajé, no obstante, los nombres y las escuelas permanecerán en anonimato por petición de los mismos alumnos ya que lo que escribieron fue demasiado personal y no desean revelar su identidad en la presente investigación.

Nombre	Hayyim	Natalia
Edad	14 años, 6 meses	14 años y 8 meses
Escolaridad	Tercer año de secundaria	Tercer año de secundaria
¿Estudian actualmente?	No	Sí
Estado	Ciudad de México	Ciudad de México
¿Les gusta leer?	Sí	Sí
¿Les gusta escribir?	No. Lo hace porque es parte de lo que los profesores le piden.	Sí. Incluso escribe rutinariamente en su diario.

6.3.1 Sesión 1

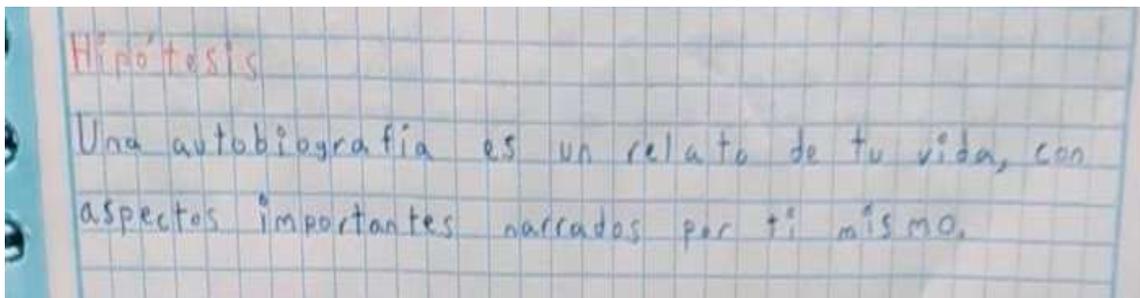
Para iniciar la sesión, me pareció adecuado preguntar cómo estaban tanto Hayyim como Natalia. Ellos me comentaron lo que vivieron durante los meses que habían estado aislados en sus casas y sus experiencias con las clases en línea. Hasta el momento en el que trabajé con los alumnos, Natalia se encontraba cursando todas sus materias en línea, aunque ella expresó que no entendía la mayor parte de los temas y que la tarea que los profesores dejaban era excesiva. Por su parte, Hayyim comentó que había suspendido sus estudios por problemas familiares, lo cual le generaría un atraso de un año. Los dos manifestaron que se encontraban emocionados de tomar las 7 sesiones ya que era algo diferente de lo que habían estado haciendo.

La sesión continuó conforme la secuencia didáctica sesión 1 (véase el punto 6.4, sesión 1)

La actividad 1 constaba de una lluvia de ideas sobre la palabra “autobiografía”. Esta actividad resultó ser fácil para los alumnos, ya que en el primer año de secundaria hicieron una actividad con este género literario.

La actividad 2 resultó ser interesante para ambos, ya que ninguno conocía a José Clemente Orozco. Cuando presenté las fotografías de algunos de sus murales los dos se interesaron aún más en el trabajo del pintor. El mural que más les atrajo a los dos fue Prometeo. Su razón fue el uso de los colores, la fuerza que refleja el mural y la historia mitológica que representa.

La actividad 3 consistió en la elaboración de la hipótesis de lectura a partir de la observación de la portada del libro *Autobiografía de José Clemente Orozco*, así como las primeras páginas. Natalia y Hayyim se pusieron de acuerdo y fue Hayyim quien escribió la conclusión de los dos:



La definición escrita por Natalia y Hayyim cubre los aspectos básicos en tanto se identifica al autor, el personaje principal y el narrador como una misma persona. Siendo la definición el primer acercamiento al género autobiográfico, considero que los alumnos delimitaron con claridad las bases del género.

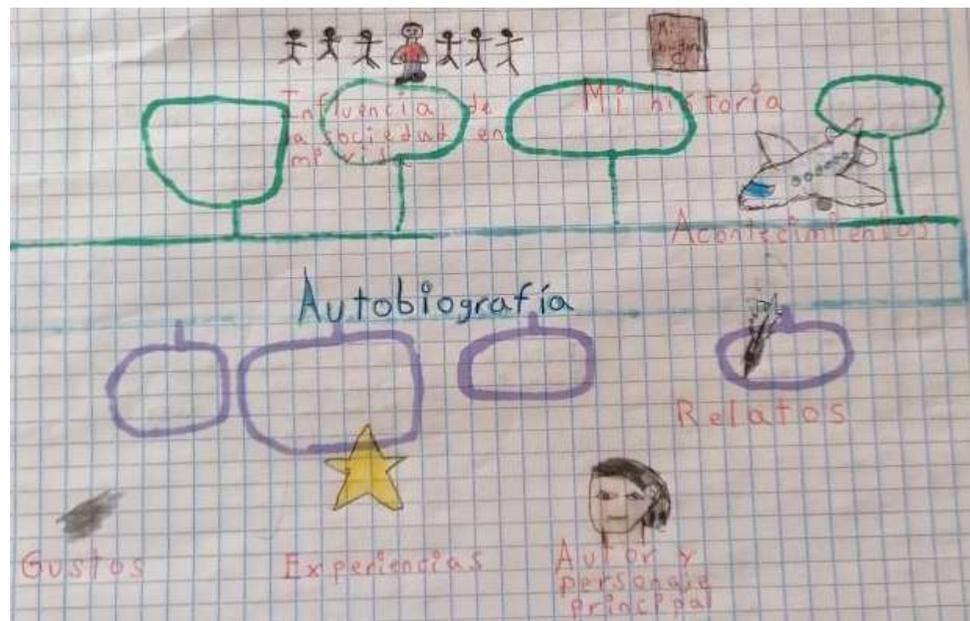
En la actividad 4 leímos el primer capítulo y verificamos su hipótesis de lectura que hicieron a raíz de la lluvia de ideas de la primera actividad, la cual, en lo general, estuvo correcta.

En la actividad 5 cada uno hizo un mapa mental en el cual identificaron los conceptos relacionados con el género autobiográfico. La actividad estaba planificada para que se desarrollara en equipo de 3 integrantes. La dinámica de trabajar por equipo se respetó.

Natalia:



Hayyim:



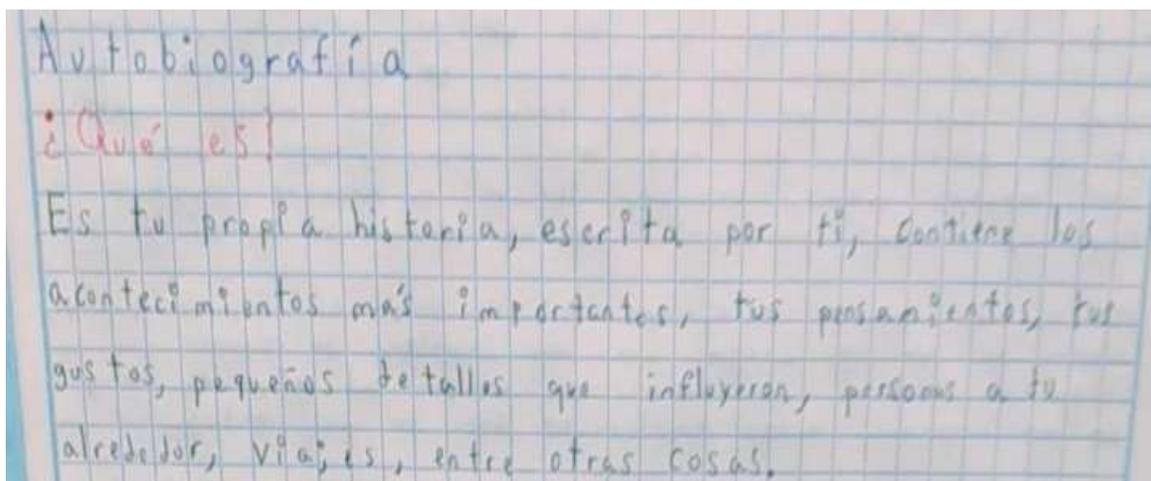
Ambos alumnos identificaron correctamente los conceptos relacionados al género, aunque la imagen de Hayyim perdió calidad se puede apreciar que escribió: “Influencia de la sociedad en mi vida. Mi historia. Acontecimientos. Relatos. Autor y persona principal. Experiencias. Gustos”.

En el cierre de la sesión cada quien escribió las características que tiene el género autobiográfico:

Natalia:

AUTOBIOGRAFIA
Una autobiografía es un relato de tu vida expresada por ti mismo en el que plasmamos aspectos importantes, así como, ideas aspiraciones, etc.

Hayyim:



Los alumnos escribieron su propia conclusión acerca del concepto de la autobiografía, y aunque cada uno escribió elementos diferentes, son adecuados para el propósito de la secuencia.

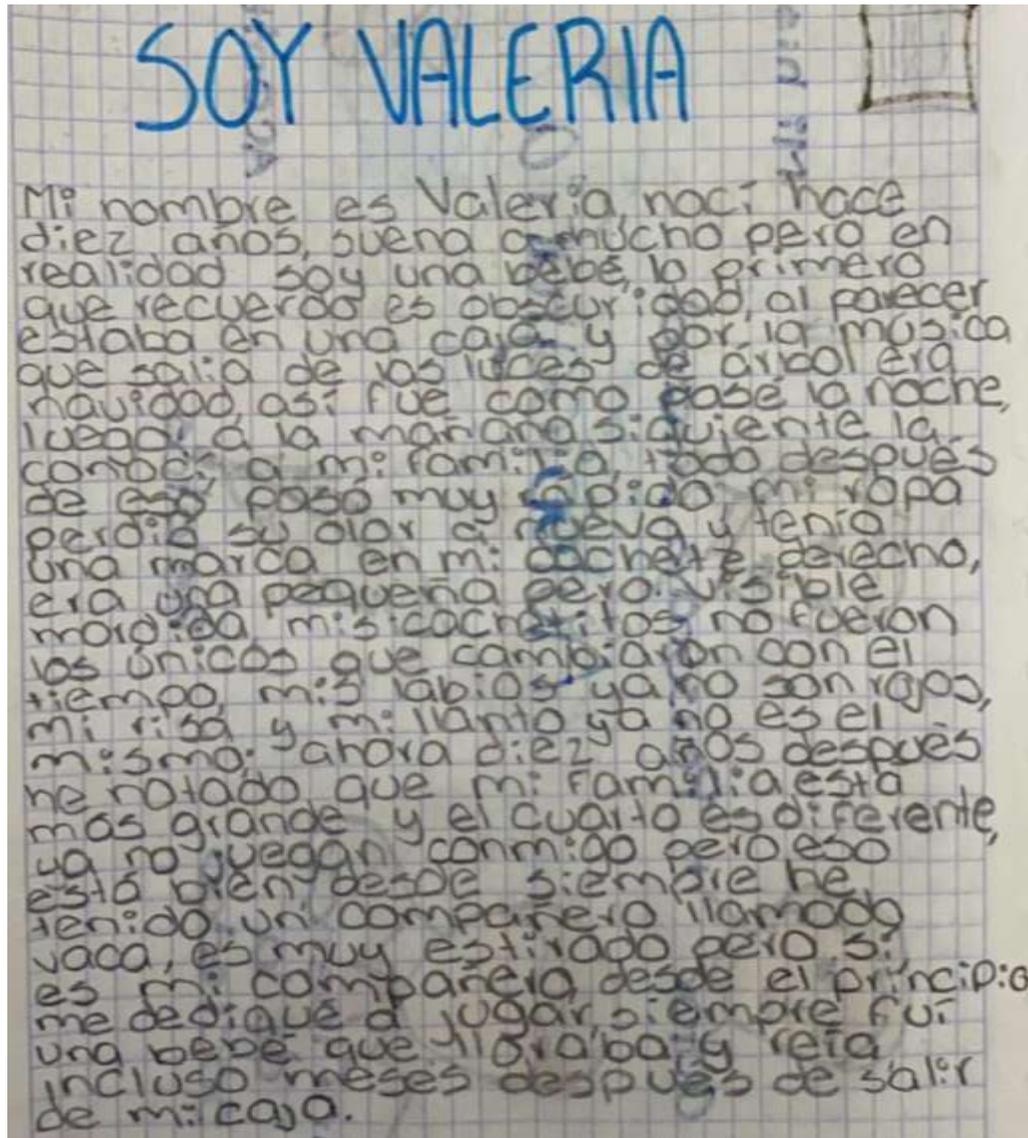
6.3.2 Sesión 2

Las preguntas disciplinares (A, B, C, D) resultaron fáciles de contestar para los dos alumnos. Las preguntas E, F y G causaron mayor interés en los dos debido a que con estas preguntas pudimos platicar sobre la decisión de continuar sus estudios en el nivel medio superior y superior. La respuesta de cada uno fue distinta, pero los dos estuvieron de acuerdo que Orozco fue afortunado por saber desde temprana edad qué le gustaba y a qué se dedicaría a pesar de los retos que ello implicara. Derivada la reflexión de estas preguntas Hayyim comentó que es bueno saber qué quieres estudiar porque tus acciones están más enfocadas. Natalia comentó que no es importante saber qué quieres estudiar cuando eres pequeño porque lo descubres con el tiempo.

La actividad 2 fue entretenida para ambos porque pudieron mostrar objetos muy preciados para ellos. Cuando les pedí que observaran sus objetos los dos lo hicieron con mucho agrado. Natalia trajo a clase una muñeca que tenía desde que tenía tres años, la cual se la regaló su mamá. Hayyim mostró un muñeco de Spiderman que su papá le regaló cuando era un niño,

aunque ya no recuerda con precisión el año en el cual su papá le dio el muñeco, para Hayyim tiene un gran valor sentimental.

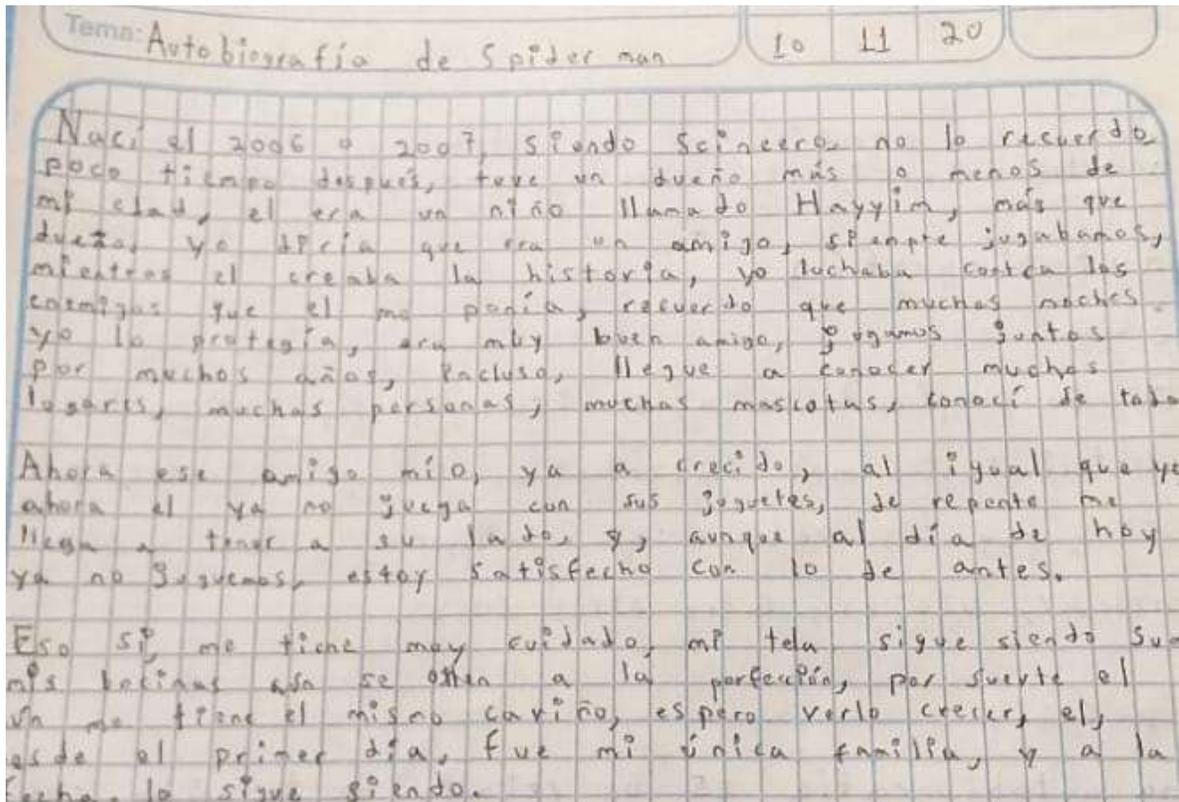
Relato del objeto. Natalia:



SOY VALERIA

Mi nombre es Valeria, nací hace diez años, suena a mucho pero en realidad soy una bebé, lo primero que recuerdo es obscuridad, al parecer estaba en una caja y por la música que salía de las luces de árbol era navidad así fue como pasé la noche, luego a la mañana siguiente la conocí a mi familia, todo después de eso pasó muy rápido, mi ropa perdió su olor a nueva y tenía una marca en mi cachete derecho, era una pequeña pero visible mordida, mis cachetitos no fueron los únicos que cambiaron con el tiempo, mis labios ya no son rojos, mi risa y mi llanto ya no es el mismo. ahora diez años después he notado que mi familia está más grande y el cuarto es diferente, ya no juegan conmigo pero eso está bien, desde siempre he tenido un compañero llamado vaca, es muy estirado pero sí es mi compañera desde el principio me dediqué a jugar, siempre fui una bebé que lloraba y reía incluso meses después de salir de mi caja.

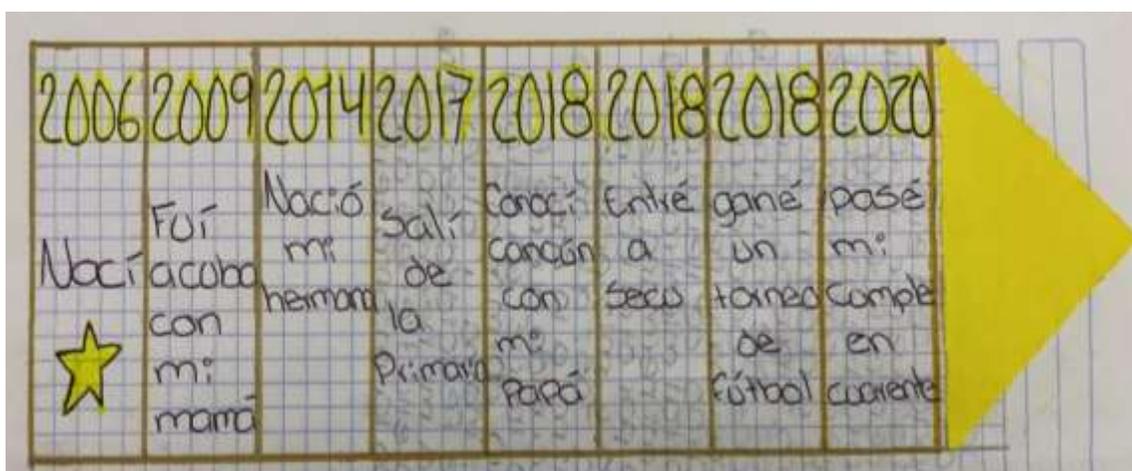
Relato del objeto. Hayyim:



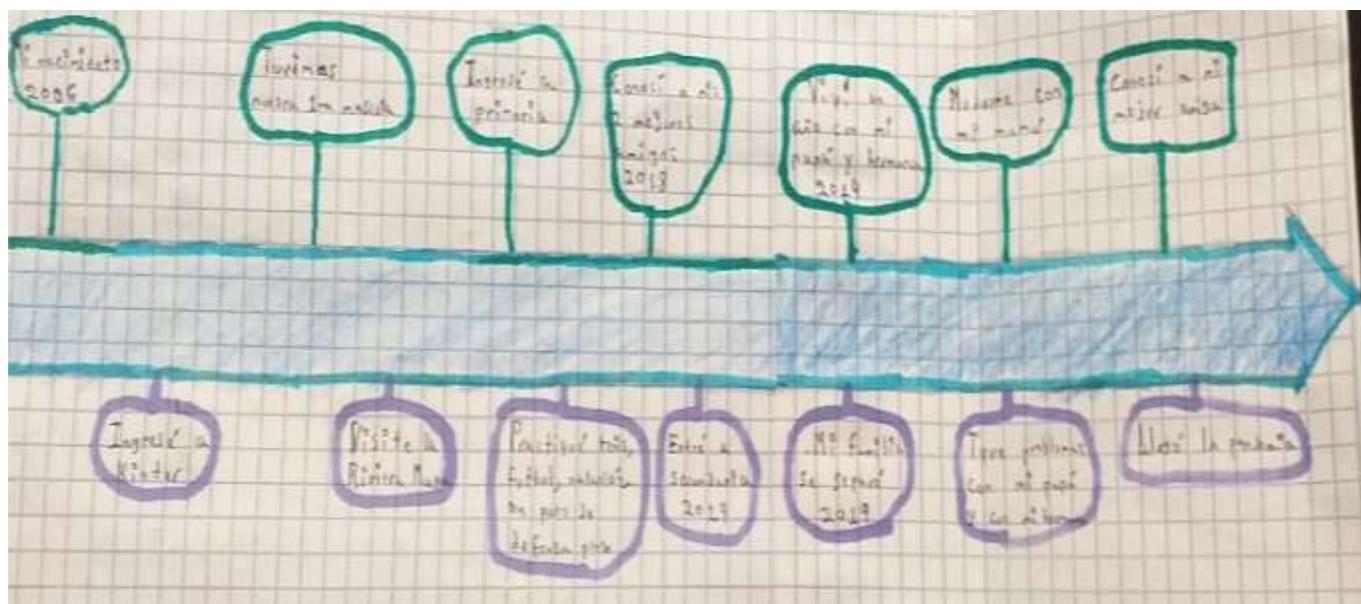
La actividad 3 resultó ser fácil para ambos, además de que tardamos más tiempo de planificado en las reflexiones de la actividad 1, así que modifiqué la logística y solo hicimos una reflexión oral que no tardó más de un par de minutos.

La línea de tiempo planificada en la actividad 4 la hicieron los dos alumnos con gran alegría. Una de las ventajas de estar en casa y trabajar cada quién con su propia computadora o tableta, fue que tuvieron la libertad de silenciar su micrófono y poner música mientras hacían su línea de tiempo. Al observar a los alumnos me di cuenta de que estaban recordando eventos importantes, así que les di tiempo para que pensarán sin que yo los interrumpiera constantemente.

Línea de tiempo de Natalia:



Línea de tiempo de Hayyim:



La actividad 5 fue muy importante para mi proyecto, ya que fue el primer relato autobiográfico que los alumnos hicieron identificándose como autores, narradores y siendo ellos mismos el personaje principal. Cada quien usó su línea de tiempo para seleccionar un evento. Natalia eligió el nacimiento de su herma. Hayyim eligió hablar sobre la separación de sus papás. Dada la naturaleza de los eventos los temas fueron tratados con empatía y máximo respeto. Al tener en clase solo dos alumnos se creó un ambiente cálido y seguro para

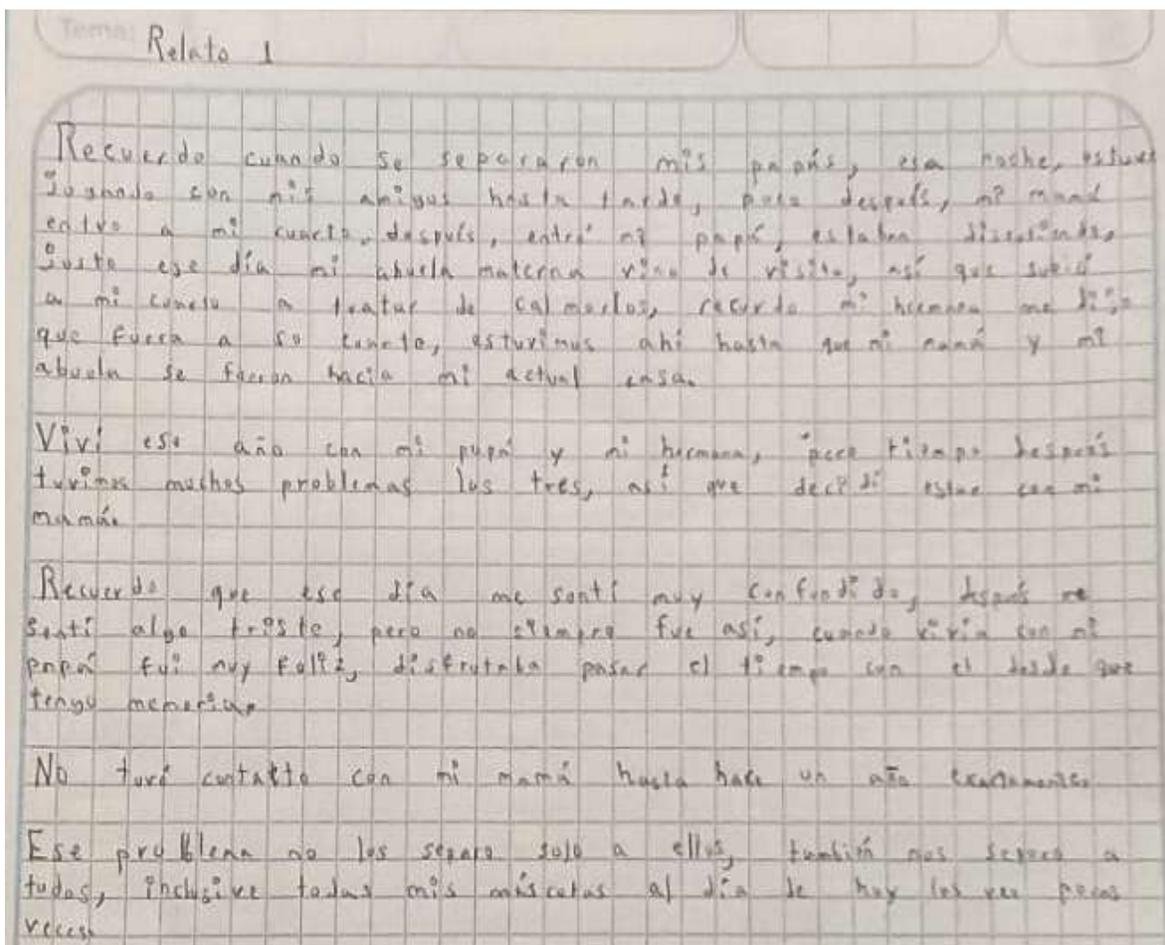
poder escribir, leer y hablar libremente, lo cual no sucede tan rápido ni de la misma manera cuando se trata de un grupo de más de 20 estudiantes, por lo que la actividad resultó agradable para ambos alumnos.

Primer relato autobiográfico de Natalia:

RELATO UNO

Desde el inicio la idea de tener un hermano me emocionaba muchísimo decía que iba a jugar con ella todos los días, que la iba a querer y proteger, así fue. Su nacimiento fue algo que sin duda recordaré por siempre. Fue un 11 de febrero cuando empezé, yo tenía ocho años y acababa de llegar a casa de mis abuelos cuando mi mamá me avisó que mi hermanita ya iba a nacer, todos, contando a mis abuelos estábamos muy nerviosos, mi abuelo se encargó de llevar a mi mamá al hospital mientras esperaban a el papá de mi hermana que estaba trabajando yo por otro lado me quede con mis tíos y mis primos estaba muy nerviosa así que me llevo al parque, de camino a la casa de mis abuelos recuerdo que me fui descalza y cuando llegue ya estaba lista mi cama para dormir, al día siguiente llego mi mamá y al ver a mi hermana lloré de felicidad esa noche me dediqué a ver a mi hermana era tan pequeña, ahora ella tiene 6 años y sigo viéndola con la misma ternura.

Primer relato autobiográfico de Hayyim:



En ambos textos Natalia y Hayyim se identifican como el personaje principal, el autor y el narrador. Por lo que esta actividad confirma que los alumnos han comprendido la definición de la autobiografía que escribieron en la sesión 1.

La actividad 6 estaba planificada para que solamente un alumno leyera su relato, no obstante, los dos quisieron leer sus relatos, así que reduje el tiempo destinado para el cierre porque consideré que era más productivo que los dos leyeran sus relatos, intercambiar sus experiencias, fomentar un ambiente de confianza y respeto.

El cierre se redujo a 5 minutos. Omití las preguntas del texto de Orozco por resultar repetitivas y me centré en dos preguntas que reflexionamos oralmente: ¿Para qué puede servir una autobiografía?, ¿por qué es importante conocerse o saber el por qué y el para qué de tus

acciones? Hayyim opinó que es importante para saber lo que pasaste en tu vida. Natalia comentó que es importante para ver su vida desde otra perspectiva.

6.3.3 Sesión 3

La sesión empezó con un retraso de treinta minutos, ya que uno de los alumnos tuvo un problema personal. Debido a que los dos estudiantes quisieron tener la sesión en el día programado, tuve que reajustar los tiempos destinados para cada actividad, especialmente el tiempo destinado a las actividades lúdicas. Di prioridad a las actividades de conceptos disciplinares y propiciar la autorreflexión.

En la actividad 1 tanto Hayyim como Natalia se involucraron mucho. Considero que fue un acierto haber presentado el corto *La teoría del todo*, ya que ambos son alumnos externaron que les había gustado y pudieron ver en un par de minutos los momentos más importantes de la vida del científico. Por lo que la plática que tuvimos sobre las dificultades del científico fue emotiva.

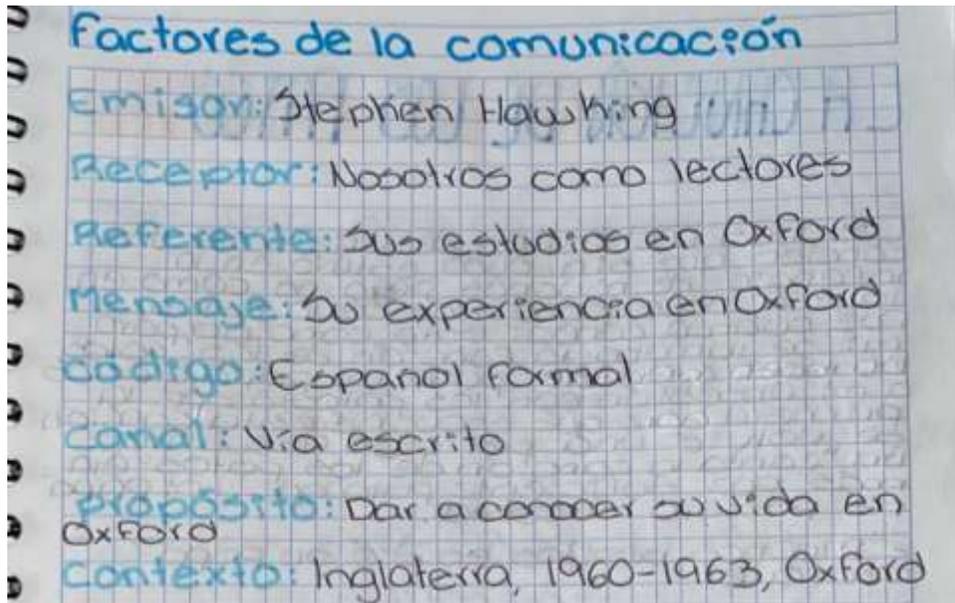
Por efectos de economía de tiempo hice un cambio en el orden de actividades la 2 pasó a ser la 3 y viceversa. La lectura de las páginas 40 a la 48 de *Breve historia de mi vida*, de Stephen Hawking, se hizo sin contratiempo. Hicimos una reflexión oral para comprobar la comprensión de la lectura.

La actividad 2 se centró en hacer una reflexión oral sobre las dificultades que los dos han tenido durante sus clases. Hayyim externó que cuando se cambió de salón, al principio fue difícil adaptarse, pero conocía a Natalia y eso facilitó la convivencia, aunque no se sentía perteneciente al ambiente de su salón “porque eran muy raros” sus compañeros. Natalia expresó que ella ha cambiado varias veces de escuela, y a veces fue más difícil adaptarse, incluso recuerda que “tenía que comer en el baño”. Eventualmente empezó a hacer amigos, pero, la pandemia interrumpió las amistades que estaba forjando y de hablar con varios amigos ahora solo mantiene contacto con un par. El resto de las preguntas que tenía planificadas para esta actividad las tuve que omitir por la limitante de tiempo.

Explicué los conceptos: texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto. En su mayoría fueron claros, Sin embargo, Hayyim tuvo dificultades para

diferenciar el propósito del contexto por lo que expliqué nuevamente los conceptos. Una vez hecho esto los alumnos trabajaron en equipo para identificar los elementos de la situación comunicativa en el texto leído.

Trabajo de Hayyim y Natalia:



La actividad 5 la modifiqué en su mayoría por el problema personal que tuvieron los alumnos, lo cual generó el retraso en el comienzo de la sesión. Uno de los cambios que hice fue cambiar la actividad lúdica y en su lugar propicié un diálogo reflexivo sobre los elementos de la situación comunicativa y para esto usamos las imágenes 1 y 4 que se encuentran en el punto 6.4 Secuencia didáctica, dentro de la sesión 4.

La evaluación estaba planificada para el mensaje de la actividad 5. Debido a los cambios, la evaluación se hizo sobre la lectura *Breve historia de mi vida* de Stephen Hawking.

El cierre también tuvo un cambio por cuestiones de tiempo en lugar de actuar a la presentadora de noticias dando las noticias dirigidas a sus amigos, hicimos una reflexión oral en cuanto a la importancia de los conceptos de la situación comunicativa en la oralidad, los escritos, aún más, los relatos autobiográficos. Los dos estuvieron de acuerdo en que los conceptos vistos en la sesión les ayudan a escribir teniendo en consideración al lector.

6.3.4 Sesión 4

La sesión empezó a tiempo. La primera actividad tuvo el propósito de recordar los elementos de la situación comunicativa vistos en la clase anterior: texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto. Para llevar a cabo esta actividad presenté una ruleta interactiva. La ruleta tenía los nombres de Hayyim y Natalia. Al dar clic sobre un botón la ruleta señalaba el nombre del alumno que debía decir lo que recordaba sobre el elemento que yo le preguntara. La actividad resultó ser atractiva y lúdica por la interacción con la ruleta y la competencia que hubo entre Hayyim y Natalia para ver quién tenía más aciertos.

La actividad se centró en escuchar canciones que les evocaran recuerdos. Le pedí a los dos alumnos que me dijeran el nombre de las canciones que eran significativas. Aunque en el desarrollo de la secuencia propongo tres canciones, pudimos escuchar dos canciones de Hayyim, dos de Natalia y una canción que era significativa para ambos. Tener dos alumnos y contar con las herramientas tecnológicas fue una gran ventaja para llevar a cabo esta actividad, porque los alumnos pudieron tomar el tiempo de decirme por qué eran importantes estas canciones para ellos. Lo anterior generó un ambiente de confianza en el que los alumnos se sintieron libres para expresarse. La primera canción que escuchamos fue *You make me so very happy*. Hayyim nos compartió que esta canción la ponía su papá cuando lo llevaba a la escuela y aunque él no sabía qué decía la canción por estar en inglés, recuerda que su papá y él la cantaban juntos.

La siguiente canción que escuchamos fue “Los tres cochinitos”. Natalia nos contó que esta canción es importante para ella porque cuando era niña ella no sabía cómo se llamaba la canción, pero le gustaba cantarla, aunque ella decía que los protagonistas de la canción eran patitos, no cochinitos. Ella insistía una y otra vez en que su papá le cantara “Los tres patitos”, que su papá terminó adecuando la canción y juntos cantaban su propia versión de la canción.

La tercera canción que escuchamos fue compartida por Hayyim. Él aclaró que no era una canción profunda y que la letra, aunque está en inglés, no es propia para un contexto formal, pero a él le gusta y por eso quería hablar sobre la canción; además de que a él le recuerda cuando fue de vacaciones con su papá a Acapulco cuando él tenía 10 u 11 años. La canción se titula *I feel it coming*.

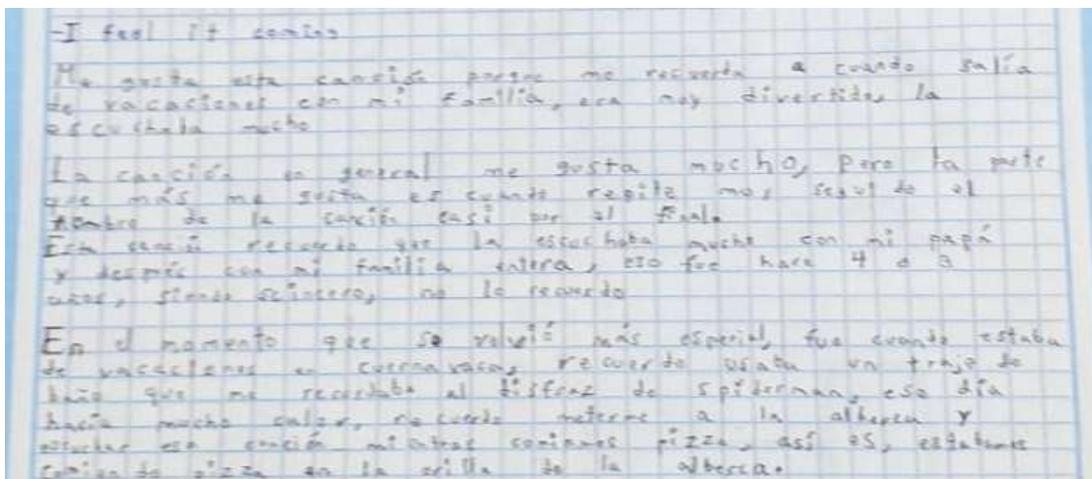
Natalia compartió la siguiente canción. Se titula *Bella* y esta canción le recuerda un viaje que hizo con su papá a Mérida tres años atrás. Natalia contó que, aunque de noche tenían mucho calor y estaban cubiertos de sudor. A ella le gustaba esta canción y le pidió a su papá que la pusiera y comenzaron a cantarla. A partir de ese viaje su papá siempre pone la canción.

Cuando estábamos a punto de continuar con la siguiente actividad Hayyim y Natalia me comentaron que tenían una canción que era significativa para los dos, así que la escuchamos. La canción se llama *Sweet boy*. Esta canción era importante porque les recordaba su amistad. También quisieron decirme por qué es importante su amistad y lo bien que se llevan entre ellos.

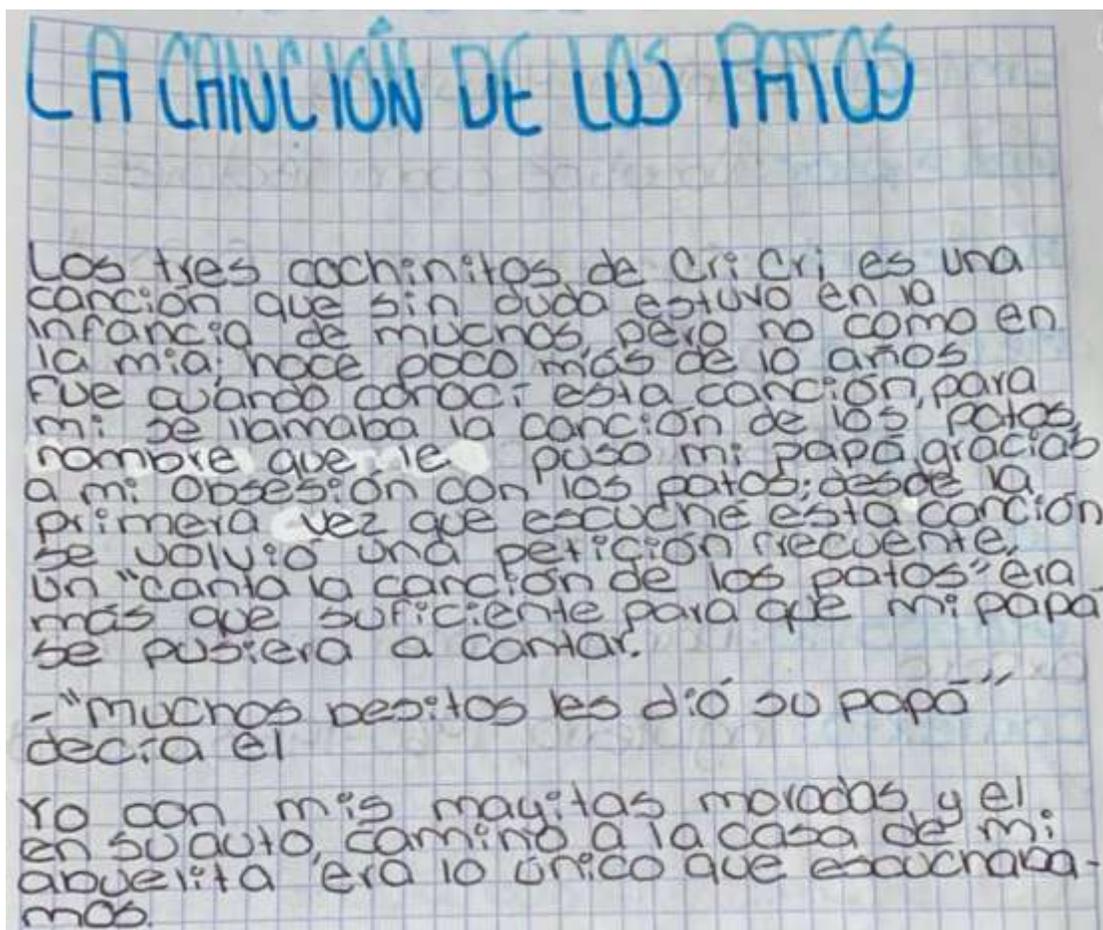
La siguiente actividad la omití, ya que el propósito de la actividad 3 era que seleccionaran una canción de las que escuchamos y escribieran en forma de lluvia de ideas los recuerdos que tenían a partir de la canción. En su lugar, dediqué más tiempo a la actividad dos porque me di cuenta en el mismo momento de la clase que era un ejercicio que propiciaba un ambiente de libertad, confianza y ejercitamos la memoria al recordar momentos importantes para ellos.

En la actividad 4 los alumnos escribieron su segundo relato autobiográfico seleccionando una canción. Para facilitar la redacción de su relato presenté las siguientes preguntas: ¿por qué te gusta la canción?, ¿qué parte te gusta más?, ¿cuándo escuchaste la canción?, ¿con quién estabas?, ¿dónde estabas?, ¿qué ropa usabas?, ¿estabas comiendo algo?, ¿hacía frío o calor?

Relato de Hayyim:



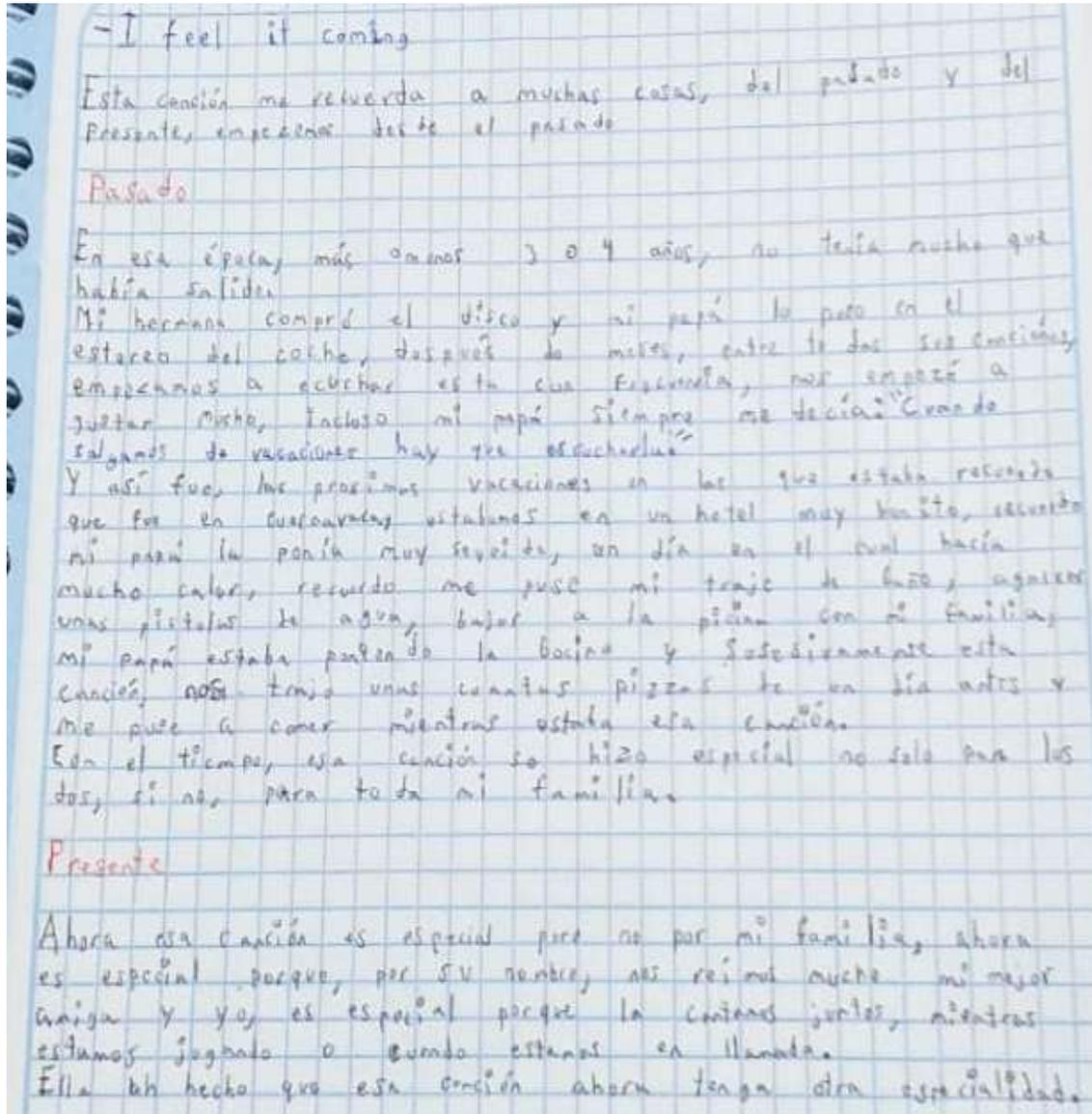
Relato de Natalia:



En la actividad 5 los alumnos leyeron sus relatos. Al terminar les pedí que platicáramos acerca de los aspectos que podían mejorar para que el lector pudiera entender claramente el texto. Hayyim dijo que le gustaría que Natalia escribiera en su relato porqué eran importante los patos cuando ella era niña. A su vez Natalia le dijo a Hayyim que le gustaría leer en su relato por qué la canción que eligió era importante aún hoy en su presente. Hicimos una reflexión oral para fomentar que los alumnos reescribieran su relato con más detalles, pensando en el lector y en los elementos de la situación comunicativa para que pudieran reescribir sus relatos con la retroalimentación dada. Durante la implementación de esta sesión me di cuenta de que la participación de tres alumnos es mucho, porque también hacemos oralmente una reflexión. Como solo tuve dos alumnos pudimos leer ambos textos e hicimos la retroalimentación.

Aunque la participación de 3 alumnos sería ideal para enriquecer la clase, no hay suficiente tiempo, así que leer dos textos es lo ideal para que no haya problemas de tiempo.

Segundo relato de Hayyim:



Segundo relato de Natalia:

CANCIÓN DE LOS PATOS vol. 2

Hace poco más de diez años, cuando mi papa se encargaba de ir por mí a mi abba en su carro azul, recuerdo claramente tener mi cuarto repleto de patos, una almohada, unas pelucas, juguetes, paraguas, todo de pato, mi vocabulario se resumía en mamá, papa y pato, cualquier cosa que me conociera que me conociera sabía de mi obsesión con los patos, lo único que me faltaba era una canción.

Una vez camino a casa de mi abuelita con mi papa se me ocurrió escribir la canción de los patos, e inmediatamente comenzó a cantar:

- "Los tres patitos ya están en la cama" cantaba.

reconozco

Ahora que la canto que la canción se trataba de cochinitas y no de patos pero eso no fue lo único que cambió de la canción.

- "muchos besitos le dio su papa" seguía

Incluso la melodía sonaba "cuack, cuack"

Desde la primera vez que escuché la canción se volvió una petición frecuente, mi papa y yo en su carro azul camino a casa de mi abuelita, la canción de los patos se volvió una buena compañía.

Como cierre hicimos una reflexión oral sobre lo que aprendieron. Natalia comentó que ella no tomaba en cuenta lo que las personas pudieran entender de su texto, así que este ejercicio le sirvió para tratar de narrar con mayor claridad o precisión. Hayyim comentó que le sirvió para profundizar en los detalles de su texto y pensar en el lector. Hicimos la reflexión oral sobre el género autobiográfico. Les comenté que a través del género ellos pueden recordar eventos y escribirlas para ellos en un ejercicio íntimo, no obstante, pensar en el lector nos puede ayudar para recordar más detalles y este proceso nos ayuda a recordar. Al igual que

escribir, leer, corregir y leer nuevamente nuestros relatos propicia un ejercicio de autorreflexión.

6.3.5 Sesión 5

Al inicio de la sesión hicimos un recordatorio sobre lo aprendido la sesión anterior y comenté lo que haríamos. Les pregunté si sabían que era el escritor José Saramago. Hayyim dijo que el apellido le era familiar. Natalia dijo que no lo conocía. Les platicué una breve semblanza sobre el escritor.

La actividad 1 consistió en una exposición sobre cuatro etapas de la vida de José Saramago: la infancia, adolescencia, adultez y vejez de José Saramago. Natalia eligió las últimas dos y Hayyim las dos primeras. Además, tuvieron que investigar sobre una obra del autor y al final presentar la información recabada. Para esta actividad tuvieron 35 minutos. Pero el tiempo no fue suficiente porque al ser solo dos alumnos, la información que tenían que buscar resultó ser demasiada, por lo que únicamente expusieron acerca de las etapas y los datos más relevantes.

En la actividad 2 los alumnos se turnaron para leer en voz alta un relato de *Las pequeñas memorias* de Saramago, (páginas 112 a la 115). Después en plenaria se contestan las siguientes preguntas: ¿de qué trata el texto?, ¿qué pasó primero?, ¿qué pasó después?, ¿el texto se narra en presente o en pasado?, ¿sabes el significado de todas las palabras?, ¿qué diferencias y semejanzas encuentras entre la autobiografía de Orozco, Hawking y Saramago? Los alumnos respondieron correctamente las preguntas, especialmente la última pregunta. Comentaron que cada texto es diferente y se nota en su forma de escribir.

En la siguiente actividad expliqué tres los elementos discursivos de la narración: adverbios, conectores, tiempos verbales. Después les pedí que trabajaran en equipo para que juntos identificaran los elementos discursivos de la narración en el texto. Decidieron leer una vez más el texto y conforme lo leían iban llenando una tabla que previamente les hice llegar.

Tabla de Hayyim:

Fecha: 13-11-2020

Nombre: Hayyim

Instrucciones:

Identifica los elementos discursivos de la narración en el texto *Las pequeñas memorias*, pp. 112-115, llenando la tabla proporcionada por la docente. Puedes escribir la oración completa para que te sea más fácil recordar el elemento discursivo.

Elementos discursivos	Respuestas
Tiempos verbales	Recibíamos, había, encargaba, seguiría, sentábamos, hizo, recibíamos, dejábamos
Adverbios	Durante, era, todavía, como, casi, además, también, más, entre, sobre, siempre, aquí
Conectores	Más, también, pero, todavía, aunque, en cualquier caso, o sea, ora bien, entonces, así pues, salvo que, si no me equivoco

Tabla de Natalia:

Fecha: 13-11-2020

Nombre: Natalia

Instrucciones:

Identifica los elementos discursivos de la narración en el texto *Las pequeñas memorias*, pp. 112-115, llenando la tabla proporcionada por la docente. Puedes escribir la oración completa para que te sea más fácil recordar el elemento discursivo.

Elementos discursivos	Respuestas
Tiempos verbales	Recibiamos, habia, cargaba, iria, estabamos, recibiamos, dejabamos.
Adverbios	Durante, casi, tambien, entre, mas, aquí, sobre, siempre, todavia, como.
Conectores	Aunque, pero, tambien, todavia, o sea, ora bien, entonces, asi pues.

La actividad cuatro no la pude llevar a cabo debido a que la exposición de José Saramago desarrollada en la actividad uno llevó mucho más tiempo del previsto. Considero que la actividad fue buena porque los alumnos no conocían al escritor. No obstante, pedir que

solamente dos alumnos investiguen la vida del autor y hagan una presentación no fue adecuado por la limitación de tiempo. Aunado a lo anterior el internet falló en esta sesión y tuvimos retrasos por la velocidad y calidad de la conexión.

Como cierre hicimos una reflexión oral en la que platicamos sobre la importancia de los elementos discursivos.

6.3.6 Sesión 6

El desarrollo de la sesión 6 y 7 fue presencial. Tanto Hayyim como Natalia decidieron que querían tener al menos una clase de manera física porque habían pasado muchos meses sin ir a la escuela y aunque a los dos les había gustado tener nuestras sesiones por Zoom, preferían las clases presenciales. Durante el mes de noviembre las escuelas estaban cerradas, así como muchos establecimientos en los que podríamos habernos reunido por lo que las sesiones se desarrollaron en mi casa. Los padres de Hayyim y Natalia estuvieron de acuerdo.

Con el fin de reducir cualquier tipo de riesgo o contagio tomé las siguientes medidas de prevención:

- Las sesiones 6 y 7 se redujeron de 120 minutos a 90 minutos cada una.
- Solo estuvimos en mi casa Hayyim, Natalia y yo mientras la sesión 6 y 7 transcurrieron.
- En todo momento los tres usamos cubrebocas.
- Abrí todas las puertas y ventanas para que la ventilación fuera adecuada.
- Antes de iniciar la sesión todos nos lavamos y desinfectamos las manos.
- Los tres mantuvimos distancia física durante el tiempo que estuvimos en contacto.

Antes de iniciar con las actividades propuestas en la sesión tuvimos recordamos el tema anterior y resolvimos dudas que tenían sobre los conectores, esto debido a que tanto Hayyim como Natalia confundían los conectores con las preposiciones.

El desarrollo de la actividad 1 se llevó acabo conforme lo planificado en la secuencia didáctica. Antes de proyectar el video sobre la vida de Alfonso Reyes, les pregunté si sabían

quién era el escritor, los dos respondieron que no, tampoco conocían ninguna de sus obras. El video les ayudó a saber en un par de minutos lo más relevante del autor.

Para efecto de reducir el tiempo de la sesión eliminé el punto dos de la actividad 1, el cual tenía como finalidad que los alumnos buscaran respuestas por equipos a las preguntas que yo les haría del autor.

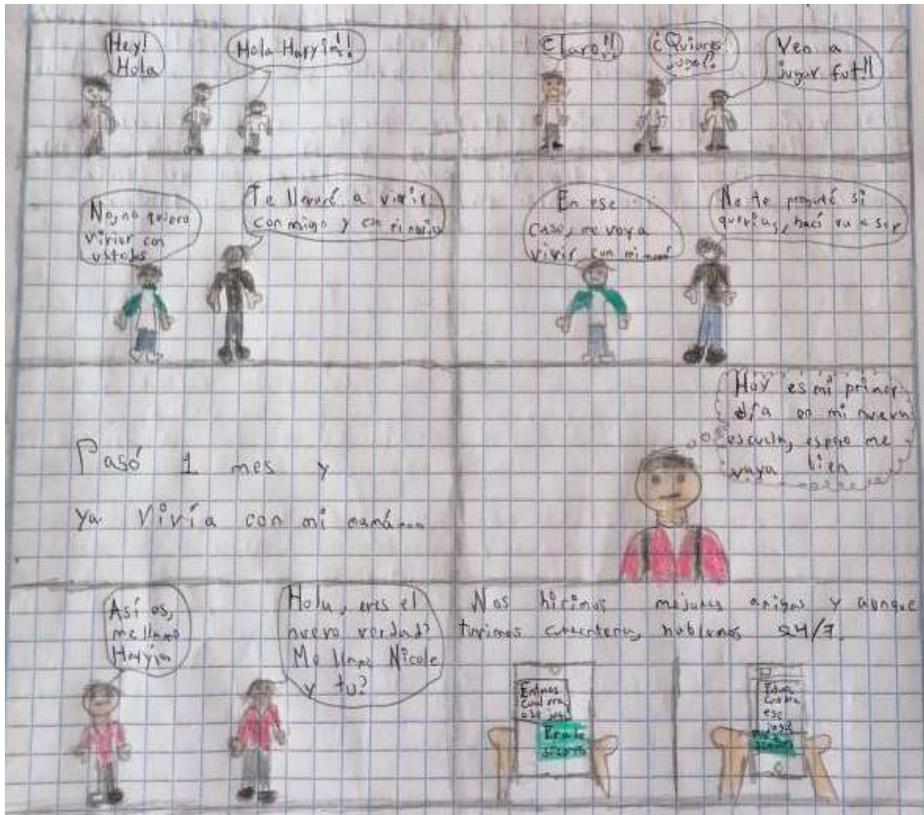
Continuamos con la actividad 2, la cual se centraba en la lectura en voz alta de *Charlas de la siesta*. Al término hicimos una reflexión sobre el padre de Alfonso Reyes y cómo se imaginaban que había sido físicamente y emocionalmente. Hayyim comentó que se imaginó al papá de Reyes como un hombre de estatura promedio, musculoso, de bigote y de carácter fuerte. Natalia coincidió en la descripción física y comentó que ella se imaginaba al papá de Reyes como un hombre de carácter fuerte. También resolvimos dudas sobre algunas palabras que el autor usa en su texto como: expletiva, burda, hercúleos.

En la actividad 3 expliqué los elementos narrativos (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). En esta actividad adapté en mi casa un pliego de papel sobre una mesa y mientras explicaba los conceptos anotaba los conceptos importantes en el papel, tuve que hacerlo de esta manera porque la computadora estaba grabando la clase y no tengo un pizarrón, lo cual, en retrospectiva, hubiera sido lo idóneo. Después de la explicación dada Hayyim y Natalia tenían que subrayar en el texto *Charlas de la siesta* los conceptos explicados. Por ajustes de tiempo cambié la tarea y de forma oral platicamos sobre los elementos narrativos y dónde los podían identificar en el texto.

En la actividad 4 Hayyim y Natalia usaron la línea de tiempo hecha en la sesión 2, en la cual seleccionaron un segundo acontecimiento. Desarrollaron la historia en forma de cómic y emplearon las viñetas que ellos consideraron necesarias. Hice énfasis en que los elementos narrativos debían ser identificados en su cómic, de tal forma que el lector pudiera reconocer al narrador, personaje, acontecimiento, tiempo y espacio.

Para su cómic Hayyim recordó cuando sus papás se separaron y tomó la decisión de vivir con su mamá. Natalia eligió su fiesta de graduación de la primaria.

Cómic de Hayyim:



Cómic de Natalia:



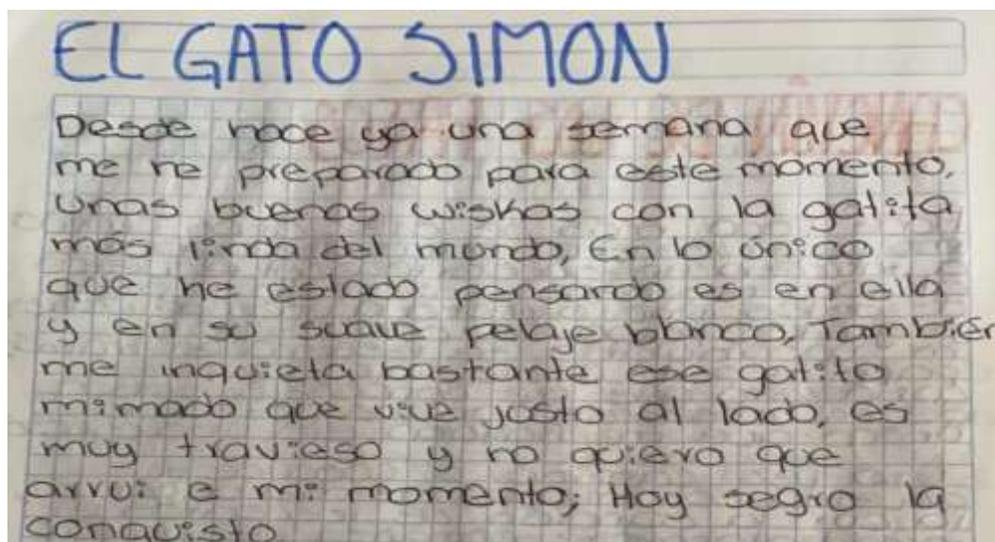
En la actividad de cierre Hayyim y Natalia contestaron oralmente las siguientes preguntas: ¿qué me interesó?, ¿me identifico con Alfonso Reyes?, ¿por qué? Las respuestas de Hayyim fueron: “Me interesó hablar sobre los personajes”, “Me identifico un poco porque Alfonso Reyes tuvo una vida muy diferente de la mía”. Las respuestas de Natalia fueron: “Me gustó recordar mi salida de primaria”, “Un poquito. La parte de su papá sí porque me hace recordar a mi papá”.

6.3.7 Sesión 7

La sesión 7 se desarrolló de manera presencial, como lo comenté en el punto 6.3.6. Con el fin de reducir el riesgo de contagio tomé la decisión de acortar la sesión de 120 minutos a 90 minutos. Por lo tanto, reduje el tiempo de las actividades, especialmente la primera, cuyo fin era lúdico. El principal cambio fue que en lugar de hacer una competencia entre Hayyim y Natalia, en conjunto recordamos los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).

En la actividad 2 presenté el video sobre el gato Simon y su día del amor y la amistad, *Lovestruck (Valentine's Special)*, curación fue de 2:40 min. Decidí modificar el siguiente punto para que la actividad fuera más dinámica. Originalmente cada alumno narraría lo sucedido en el video como si ellos fueran Simon, el gato, apoyándose en los elementos discursivos. Pero, Hayyim y Natalia hicieron la narración juntos. Mientras redactaban los dos intercambiaban puntos de vista y recordaban los elementos discursivos.

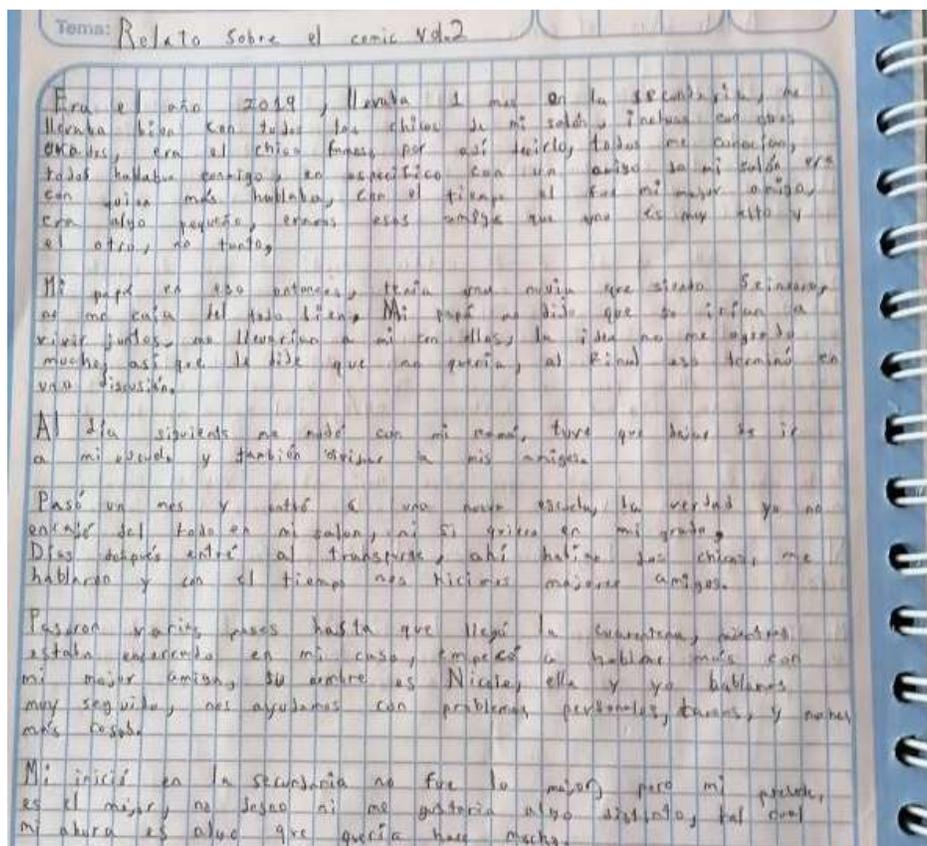
Narración de Hayyim y Natalia:



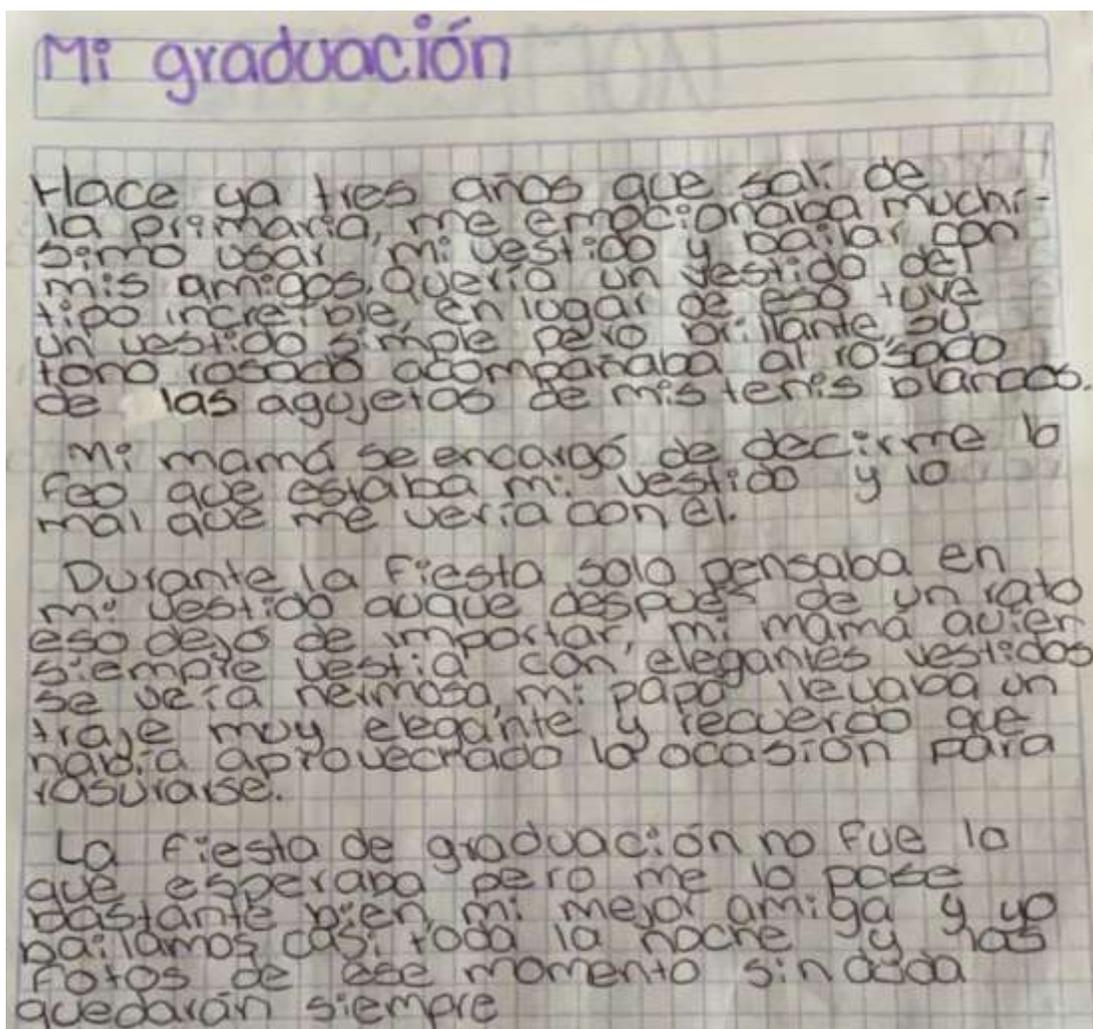
En la actividad 3 Hayyim y Natalia escribieron su tercer relato autobiográfico usando el cómic que hicieron en la sesión anterior. Les pedí emplear los elementos discursivos de la narración que vimos en la sesión 5 y 6 (adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). Mientras escribían puse música afín a sus gustos para crear un ambiente relajado y cómodo para ellos. Al finalizar intercambiaron su relato. Hayyim intercambió su relato sin problema. Natalia no quería que Hayyim leyera su relato, pero Hayyim y yo le comentamos que todo lo dicho o leído en las sesiones sería estrictamente confidencial. Natalia intercambió su relato y ambos los leyeron en voz baja. Cuando terminaron de leer sus relatos le pregunté a cada uno: ¿De qué trata el relato? ¿Son claros los elementos discursivos? ¿Quién es el personaje principal?, ¿dónde ocurre la narración?, ¿cuándo ocurre lo narrado? Las respuestas de ambos fueron congruentes con el texto leído. Pudieron identificar los elementos discursivos fácilmente.

Hayyim y Natalia reescribieron sus relatos considerando la retroalimentación dada en la actividad anterior. Mientras escribían volví a poner música. Cuando terminaron de escribir leyeron en voz alta sus relatos.

Tercer relato autobiográfico de Hayyim:



Tercer relato autobiográfico de Natalia:



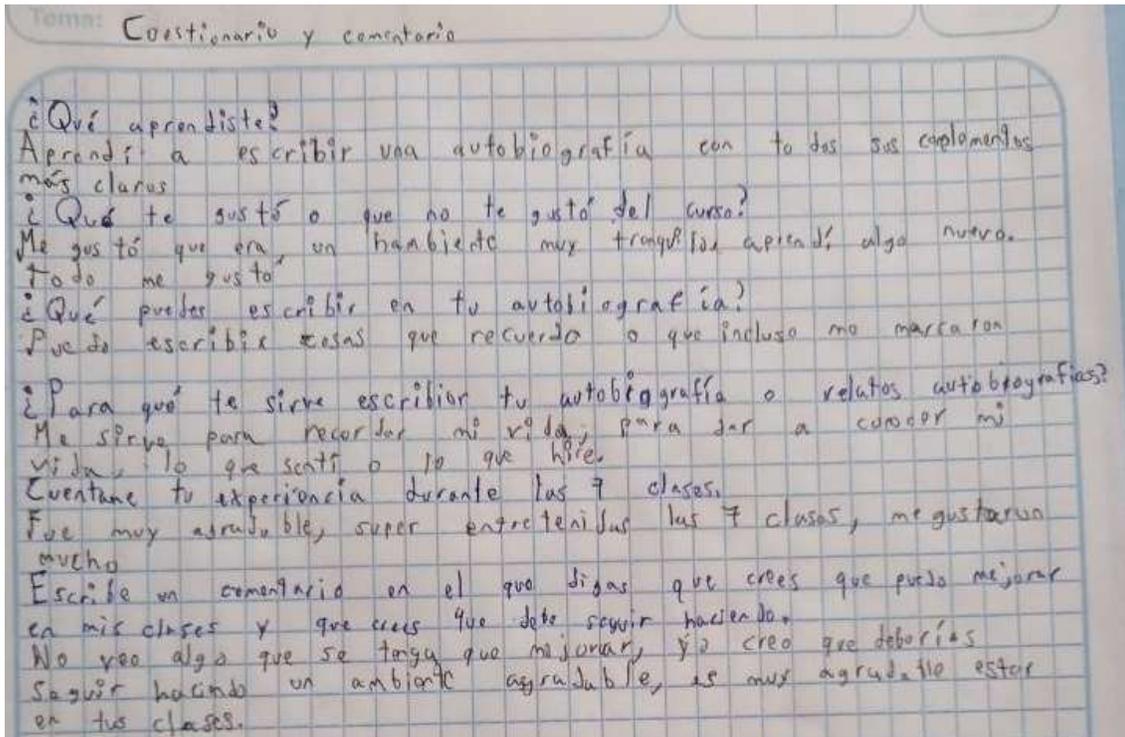
Una vez leído los textos hicimos una reflexión oral en la que los alumnos externaron que la nueva versión de los relatos era más clara y como lectores, les sería más fácil imaginarse lo que narraban, los personajes, dónde había ocurrido el evento, cuándo e incluso el sentir de su compañero.

No implementé la actividad de cierre porque la consideré redundante con la actividad 4 y para evitar excederme del tiempo acordado para la sesión.

La secuencia didáctica que propongo se desarrolla en 10 sesiones, sin embargo, solamente implementé 7 debido a la pandemia y los estragos que ocasionó durante el año 2020 y 2021, los cuales incluyeron el cierre de las escuelas.

Como actividad final les pedí a Hayyim y Natalia que respondieran un cuestionario con preguntas hechas por mí y un comentario sobre lo que podía mejorar en mis clases y lo que podía seguir haciendo.

Cuestionario y comentario de Hayyim:



Cuestionario y comentario de Natalia:

Nombre: **Natalia**

Cuestionario y comentario

¿Qué aprendiste? Aprendí sobre la autobiografía y sobre la vida de algunos personajes destacados como Jose Saramago, además de entender algunos conceptos que me ayudaron en la escritura de mis relatos.

¿Qué te gustó o qué no te gustó del curso? Me gustó que la clase era muy interactiva y que además de hablar sobre nuestras autobiografías también vimos las de otros personajes.

¿Qué puedes escribir en tu autobiografía? Puedo hablar sobre recuerdos, anécdotas, familia, amigos y decisiones que marcaron un cambio en mi vida.

¿Para qué te sirve escribir tu autobiografía o relatos autobiográficos? Me sirve para expresarme, expresar como me hizo sentir algo y también para dar a conocer acontecimientos importantes en mi vida.

Cuéntame tu experiencia durante las 7 clases. Al principio estaba nerviosa y no sabía bien como íbamos a trabajar pero con forme fueron pasando las clases me fui sintiendo más cómoda, tanto para participar como para expresarme en mis relatos.

Escribe un comentario en el que me digas qué crees que puedo mejorar en mis clases y qué crees que debo seguir haciendo. Todas las clases me parecieron muy divertidas y para nada aburridas, además de que no las sentí para nada pesadas, entonces, es algo que se puede seguir haciendo para que cada alumno le vaya agarrando el gusto a la materia, así como yo lo hice.

6.4 Secuencia didáctica

A continuación, se encuentra:

- La secuencia didáctica dividida en 10 sesiones
- El material entregado a los alumnos por sesión.
- Al final de cada sesión se encuentra la evaluación correspondiente del producto. Las sesiones 5, 6 y 9 no tienen evaluación, como lo expliqué en el punto 6.5 sobre la evaluación.

Sesión 1
Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado: Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.
Propósito: El alumno formula una hipótesis de lectura de una autobiografía literaria, a partir de la exploración del texto de <i>Autobiografía de José Clemente Orozco</i> para su comprensión inicial (CCH y P).
Aprendizaje: Identifica las principales características del texto autobiográfico a partir de la lectura de una autobiografía literaria para su comprensión inicial. (CCH y P).
Duración: 120 minutos.

Recursos: Clemente, José (2014). *Autobiografía de José Clemente Orozco*. México: Era. pp. 13-18. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Texto donde expresan posibles hipótesis sobre el género autobiográfico. Mapa mental en el cual el alumno identifica y relaciona los conceptos concernientes al género autobiográfico. Definición escrita de la autobiografía.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.
2. Presentación de la lectura que se realizará en clase.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 5 min.

1. Anotar en el pizarrón la palabra autobiografía. En forma de lluvia de ideas anotar las palabras que los alumnos digan acerca de la idea que tienen de “autobiografía”.

Actividad 2. 20 min.

1. En plenaria se contesta 3 preguntas.
 - A. ¿Quién fue José Clemente Orozco?
 - B. ¿Qué sabes sobre José Clemente Orozco?
 - C. ¿Qué pinturas conoces de José Clemente Orozco?
2. La profesora da una breve explicación resumiendo las respuestas que dieron los alumnos a cada pregunta.
3. La profesora presenta 5 fotografías de las pinturas más populares de Orozco y da una breve presentación sobre la vida del pintor. En conjunto se hacen reflexiones sobre las pinturas y qué les interesa a los alumnos sobre las pinturas.

Actividad 3. 20 min.

1. La profesora proyecta la portada del libro *Autobiografía de José Clemente Orozco* y las primeras páginas del libro.
2. Se forman equipos de tres personas. La profesora pide a los estudiantes que contesten en equipo las siguientes preguntas: El título *Autobiografía de José Clemente Orozco*, ¿qué te hace imaginar?, ¿de qué trata el libro?, ¿cómo está distribuida la escritura, en párrafos o columnas?, ¿cómo se presenta el texto: prosa, verso o diálogo?, ¿qué tipo de experiencias pueden ser narradas en una autobiografía?, ¿quién es el narrador?, ¿quién es el personaje principal?, ¿quién es el autor?
3. En equipo, los alumnos consolidan un breve texto en el que explican qué esperan encontrar en la *Autobiografía de José Clemente Orozco* (una hipótesis de lectura derivada de una lectura exploratoria de acuerdo con el Portal académico del CCH) (anexo 1).

Actividad 4. 30 min.

1. En plenaria se lee la *Autobiografía de José Clemente Orozco*, pp. 13-18.
2. En plenaria se verifica cuáles hipótesis de lectura se cumplieron, cuáles no y por qué.

Actividad 5. 30 min.

1. Se conforman equipos de 3 integrantes. Se solicita la elaboración de un mapa mental en el cual los alumnos identifican y relacionan los conceptos pertenecientes al género autobiográfico.
2. En plenaria se revisan los conceptos expuestos en el mapa mental por los estudiantes.

Cierre. 10 min.

1. En grupo se define qué características tiene el género autobiográfico. Cada uno de los alumnos escribe en su cuaderno la definición a la que llega.
2. Se pide a los alumnos que la próxima clase lleven un objeto que haya tenido por muchos años. Puede ser un juguete, ropa o lo que quieran compartir con el grupo.

Evaluación: Identificación de las características del género autobiográfico según se ve en el mapa mental. Lista de cotejo, (100%).

Fuentes consultadas:

Clemente, José (2014). *Autobiografía de José Clemente Orozco*. México: Era. pp. 13-18.

Hipótesis de lectura (anexo 1)

Fecha: _____

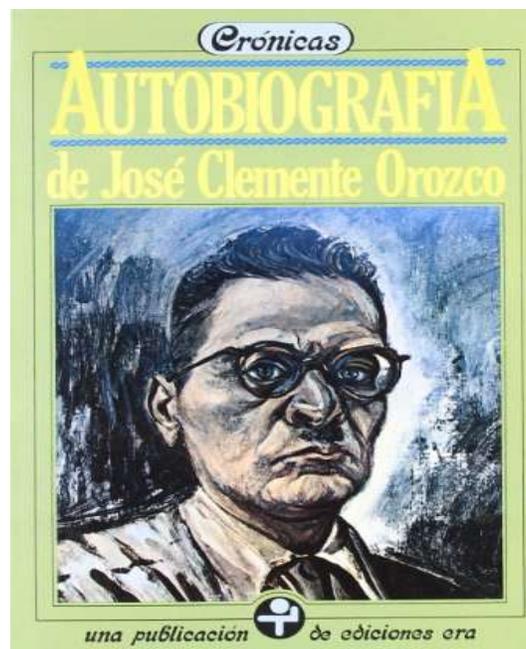
Nombre: _____

Instrucciones:

1. Observa la portada del libro.

Responde con tus compañeros las siguientes preguntas: ¿qué te hace imaginar?, ¿de qué trata el libro?, ¿cómo está distribuida la escritura, en párrafos o columnas?, ¿cómo se presenta el texto: prosa, verso o diálogo?, ¿qué tipo de experiencias pueden ser narradas en una autobiografía?, ¿quién es el narrador?, ¿quién es el personaje principal?, ¿quién es el autor?

2. ¿De qué se trata el libro? Escribe en las líneas lo que consideres relevante para elaborar tu hipótesis, es decir, tu idea general acerca del libro.



Lista de cotejo para evaluar el mapa mental por equipo.

Sesión 1

Nombre:

Fecha:

Actividad:

INDICADORES				SÍ	NO
1. La información está relacionada con el tema principal.					
2. Los conceptos escritos en el mapa mental son correctos.					
3. Utiliza palabras clave que puede asociar con el género autobiográfico.					
4. Buena presentación.					
5. Ortografía correcta.					
6. El alumno colabora activamente con su equipo.					
7. El alumno muestra interés en el trabajo.					
8. El alumno es tolerante y respetuoso con sus compañeros de equipo.					
ESCALA DE VALOR	Excelente	Bien	Regular	Insuficiente	
	8-7	6-5	4-3	2-1	

Sesión 2

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno escribe su primer relato autobiográfico con base en los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico. (P).

Aprendizaje: Identifica los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico. (P).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Clemente, José (2014). *Autobiografía de José Clemente Orozco*. México: Era. pp. 13-18. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Línea de tiempo. Relato autobiográfico del objeto. Relato autobiográfico del alumno.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.
2. Se hace un repaso de los conceptos vistos en la clase anterior.

Desarrollo. 100 min.

Actividad 1. 15 min.

1. Se relee *Autobiografía de José Clemente Orozco*
2. En plenaria se discuten las preguntas:
 - A. En la *Autobiografía de José Clemente Orozco*, ¿el autor escribió sobre su vida o inventó una historia de otra persona?
 - B. ¿Quién es el autor del texto *Autobiografía de José Clemente Orozco*?
 - C. ¿Quién es el narrador del texto?
 - D. ¿Quién es el personaje principal del texto?
 - E. ¿Orozco sabía qué quería estudiar?
 - F. ¿Orozco fue obligado a estudiar?
 - G. ¿Crees que Orozco sabía el por qué y el para qué se esforzaba estudiando?

Actividad 2. 25 min.

1. La profesora pide a los alumnos que pongan en el escritorio el objeto pedido la clase anterior.

2. Los alumnos contestan oralmente las preguntas que la profesora escribe en el pizarrón: ¿Cómo es el objeto? (describir sus características físicas), ¿a qué huele?, ¿qué textura tiene?, ¿hace cuánto tiempo tienes el objeto?, ¿quién te dio el objeto?, ¿qué te hace recordar el objeto?
3. El alumno escribe la autobiografía del objeto. Se aclara que el narrador, el personaje principal y autor es el objeto. Para escribir la autobiografía el alumno puede contestar las preguntas sobre el objeto: ¿dónde nació?, ¿dónde creció?, ¿tiene familia?, ¿qué le gusta hacer?, ¿cuáles son los hechos relevantes de su vida?
4. Se pide a tres alumnos leer en voz alta el relato escrito.

Actividad 3. 10 min.

1. La profesora explica los conceptos de: texto referencial (es un texto en el que el alumno narra eventos que vivió, no son ficción, de acuerdo con Phillippe Lejeune), pacto autobiográfico (el alumno escribe un texto referencial y el lector sabe que el texto está basado en la vida de quien lo escribe) y el concepto de autobiografía ficticia (el autor escribe una autobiografía en la que puede inventar hechos, vivencias o experiencias, incluso puede no ser el personaje principal de su relato).
2. En equipos de 3 integrantes se hace una comparación oral entre el texto de José Clemente Orozco y el texto de los objetos leídos por sus compañeros para identificar las diferencias y semejanzas.

Actividad 4. 25 min.

1. Los alumnos hacen una línea de tiempo en la cual dibujan y escriben los acontecimientos más relevantes en su vida hasta su presente.
2. La profesora supervisa la actividad y aclara dudas.
3. El alumno selecciona un acontecimiento de la línea de tiempo elaborada.

Actividad 5. 20 min.

1. El alumno escribe su primer relato autobiográfico a partir del momento que previamente seleccionó en su línea del tiempo. Para escribir su relato puede ayudarse de preguntas como las siguientes: ¿cuándo pasó?, ¿dónde pasó?, ¿con quién estabas?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué ropa usabas?, ¿recuerdas algún olor, textura o sabor?

Actividad 6. 10 min.

1. Se lee un texto de forma voluntaria. Al finalizar se reflexiona en plenaria sobre la siguiente pregunta: ¿Pertenece el texto al género autobiográfico?, ¿por qué?

Cierre. 10 min.

- ¿Qué tienen en común el texto autobiográfico de José Clemente Orozco, el relato sobre el objeto y el texto compartido por un compañero?
- ¿Cuáles son las diferencias entre los tres textos mencionados?
- ¿Para qué puede servir una autobiografía?
- ¿Por qué es importante conocerte o saber el por qué y el para qué de tus acciones?

Evaluación: Relato autobiográfico del alumno, rúbrica (100%).

Fuentes consultadas:

Clemente, José (2014). *Autobiografía de José Clemente Orozco*. México: Era. pp. 13-18.

Rúbrica para la evaluación de los relatos autobiográficos

Sesión 2

Nombre:

Fecha:

Actividad:

Aprendizajes	Niveles de desempeño				Puntaje
	Excelente/4	Bien/3	Suficiente/2	Insuficiente/1	
Identificación de las principales características del texto autobiográfico.	Identifica bien las principales características del texto autobiográfico.	Identifica con dificultad las principales características del texto autobiográfico.	Identifica algunas de las principales características del texto autobiográfico.	No identifica las principales características del texto autobiográfico.	
Identifica los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico.	Reconoce con facilidad las diferencias entre los conceptos.	Reconoce las diferencias entre los conceptos.	Reconoce con dificultad las diferencias entre los conceptos.	No reconoce las diferencias entre los conceptos.	
Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto).	Identifica bien los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica con dificultad los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica algunos de los elementos integrantes de la situación comunicativa.	No identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa.	
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue con dificultad las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue algunas de las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	No distingue las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	
Identifica las características	Distingue adecuadamente	Distingue con dificultad las	Distingue algunas de las	No distingue las	

del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).	las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio	características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	
Planificación del texto.	Plantea y organiza con claridad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea y organiza con dificultad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea u organiza algunas de las ideas a desarrollar en su relato.	No plantea ni organiza las ideas a desarrollar en su relato.	
Producción del texto.	Redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico y algunas partes no tienen conexión con el resto.	No redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	
Revisión del texto.	Siempre lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	A veces lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	Raramente lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	No lee su texto, ni reflexiona sobre su contenido o forma ni reescribe su relato.	
Respeto y tolerancia.	Trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	A veces trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	Raramente trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	No trata con respeto ni tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	

Sesión 3

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno identifica los elementos de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto). (CCH).

Aprendizaje: Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión del propósito comunicativo. (CCH).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Hawking, Stephen (2014). *Breve historia de mi vida*. Barcelona: Crítica. pp. 40-48. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Texto con anotaciones, mensaje escrito u oral.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.
2. Presentación de la lectura que se realizará en clase.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 15 min.

1. En plenaria se realizan 2 preguntas.

A. ¿Quién fue Stephen Hawking?

B. ¿Qué sabes sobre los logros de Stephen Hawking?

2. La profesora presenta el corto *La teoría del todo* (2:24 min.)

<https://www.youtube.com/watch?v=pOsMMutM8C0&t=2s>

3. La profesora da una breve explicación resumiendo las respuestas dadas por los alumnos a cada pregunta y las dudas que surjan derivadas del corto presentado.

Actividad 2. 10 min.

1. La profesora proyecta 3 fotografías de Stephen Hawking cuando estudiaba en Oxford mientras tanto en plenaria se reflexiona las siguientes preguntas: ¿quieres estudiar una licenciatura?, ¿sabes qué quieres estudiar en la licenciatura o en qué te gustaría trabajar?, ¿alguna vez has sentido que no vas a poder superar un reto y que es mejor renunciar?, ¿alguna vez te has sentido solo en la escuela?

Actividad 3. 15 min.

1. Lectura en voz alta de *Breve historia de mi vida*, de Stephen Hawking. pp. 40-48.

2. La profesora responde dudas sobre vocabulario, si las hay.

Actividad 4. 30 min.

1. La profesora explica los elementos de la situación comunicativa: texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto.
2. Se conforman 8 equipos. A cada equipo se le designa un elemento de la situación comunicativa, el cual los alumnos deben identificar en el texto previamente leído.
3. Cada equipo pasará al frente del salón para explicar dónde identificaron el elemento de la situación comunicativa.
4. Las respuestas se anotan en el pizarrón.

Actividad 5. 35 min.

1. El grupo se divide en cuatro equipos.
2. La profesora reparte aleatoriamente una imagen a cada equipo. (Anexo 2).
3. El equipo escribe un mensaje con base en la imagen que le tocó teniendo en consideración los elementos de la situación comunicativa. También escribe cómo identifica cada uno de los elementos de la situación comunicativa en su mensaje.
4. Cada equipo lee su mensaje o lo actúa.
5. En plenaria se aclaran dudas.

Cierre. 10 min.

1. Un alumno pasa al frente del salón. Actúa como la presentadora de noticias, dando las noticias dirigidas a sus amigos. Al final se hace una reflexión oral contestando a la pregunta: ¿Qué tan importante es tomar en cuenta al destinatario?
2. La profesora pide a los alumnos que descarguen una canción que les traiga un recuerdo. Llevar audífonos.

Evaluación:

Mensaje escrito (100%), lista de cotejo.

Fuentes consultadas:

Hawking, Stephen (2014). *Breve historia de mi vida*. Barcelona: Crítica. pp. 40-48.

Fuentes digitales:

1. <https://www.dopl3r.com/memes/plantillas/caricatura-de-chica-mensajeando-a-chico-con-globos-de-dialogo/935112>
2. <https://www.alamy.es/foto-close-up-de-la-mano-del-hombre-escribiendo-una-carta-de-amor-12176925.html>
3. <https://www.youtube.com/watch?v=1VXgY3yQnxo>
4. <https://sp.depositphotos.com/stock-photos/presentador-de-noticias.html>

Anexo 2

Imágenes usadas en la actividad 5:



Lista de cotejo para evaluar el mensaje escrito.

Sesión 3

Nombre:

Fecha:

Actividad:

INDICADORES				SÍ	NO
1. El mensaje escrito está relacionado con el tema principal.					
2. Identifica cada uno de los elementos de la situación comunicativa en su mensaje.					
3. La información sobre los elementos de la situación comunicativa es correcta.					
4. Buena presentación.					
5. Ortografía correcta.					
6. El alumno colabora activamente con su equipo.					
7. El alumno muestra interés en el trabajo.					
8. El alumno es tolerante y respetuoso con sus compañeros de equipo.					
ESCALA DE VALOR	Excelente	Bien	Regular	Insuficiente	
	8-7	6-5	4-3	2-1	

Sesión 4

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno reescribe su segundo relato autobiográfico apoyándose en los elementos de la situación comunicativa para mejorar la redacción de su relato. (P).

Aprendizaje: Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión de su propósito comunicativo. (CCH).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Canciones, audífonos, pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Escritura del segundo relato autobiográfico. Reflexión escrita.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 15 min.

1. Se recuerdan los elementos de la situación comunicativa vistos en la clase anterior utilizando una ruleta animada. La profesora pregunta la información que el alumno recuerde sobre cualquiera de los 8 elementos de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto) al alumno cuyo nombre aparezca señalado por el indicador.

Actividad 2. 30 min.

1. En forma de plática, la profesora les pregunta las canciones que recuerdan que escuchaban en su infancia y que les evoca un recuerdo.

2. Se seleccionan 3 canciones. La profesora pone las canciones. Después de cada canción la profesora pregunta a los alumnos ¿de qué trató la canción?, ¿qué te gustó de la canción?, ¿qué te hizo sentir la canción?

Actividad 3. 10 min.

1. Utilizando sus audífonos, el alumno escucha la canción solicitada en la clase anterior y describe en lo general el recuerdo que la canción le despierte.

Actividad 4. 30 min.

1. El alumno escribe su segundo relato autobiográfico con ayuda de las siguientes preguntas:
¿por qué te gusta la canción?, ¿qué parte te gusta más?, ¿cuándo escuchaste la canción?, ¿con quién estabas?, ¿dónde estabas?, ¿qué ropa usabas?, ¿estabas comiendo algo?, ¿hacía frío o calor?

Actividad 5. 25 min

1. De manera voluntaria tres alumnos leerán su relato autobiográfico. En plenaria se pregunta si los textos tienen un contexto claro y qué más les gustaría saber de los textos leídos.
2. Se reescriben los textos considerando los comentarios de la retroalimentación. Se debe tomar en cuenta la situación comunicativa haciendo hincapié en la importancia de escribir con el propósito de que el lector entienda con claridad nuestro relato.
3. Se aclaran dudas.
4. Se leen los textos corregidos, de preferencia que sea uno de los textos previamente leídos en el punto 1.

Cierre. 5 min.

En plenaria se responde la pregunta “¿Qué aprendiste hoy en clase?” Se escribe una reflexión, (autoevaluación).

Evaluación:

Segundo relato autobiográfico (100%), rúbrica.

Fuentes consultadas:

http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1526/1526_u8_loqueaprendi.pdf

Rúbrica para la evaluación de los relatos autobiográficos

Sesión 4

Nombre:

Fecha:

Actividad:

Aprendizajes	Niveles de desempeño				Puntaje
	Excelente/4	Bien/3	Suficiente/2	Insuficiente/1	
Identificación de las principales características del texto autobiográfico.	Identifica bien las principales características del texto autobiográfico.	Identifica con dificultad las principales características del texto autobiográfico.	Identifica algunas de las principales características del texto autobiográfico.	No identifica las principales características del texto autobiográfico.	
Identifica los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico.	Reconoce con facilidad las diferencias entre los conceptos.	Reconoce las diferencias entre los conceptos.	Reconoce con dificultad las diferencias entre los conceptos.	No reconoce las diferencias entre los conceptos.	
Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto).	Identifica bien los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica con dificultad los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica algunos de los elementos integrantes de la situación comunicativa.	No identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa.	
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue con dificultad las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue algunas de las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	No distingue las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	

Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio	Distingue con dificultad las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	Distingue algunas de las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	No distingue las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	
Planificación del texto.	Plantea y organiza con claridad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea y organiza con dificultad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea u organiza algunas de las ideas a desarrollar en su relato.	No plantea ni organiza las ideas a desarrollar en su relato.	
Producción del texto.	Redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico y algunas partes no tienen conexión con el resto.	No redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	
Revisión del texto.	Siempre lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	A veces lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	Raramente lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	No lee su texto, ni reflexiona sobre su contenido o forma ni reescribe su relato.	
Respeto y tolerancia.	Trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	A veces trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	Raramente trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	No trata con respeto ni tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	

Sesión 5

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno identifica los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales). (P y CCH).

Aprendizaje: Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual. (CCH).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Saramago, José (2016). *Las pequeñas memorias*. México: Alfaguara. pp. 75-76 y 112-115. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Tabla contestada.

Apertura. 10 min.

1. Se recuerda lo visto en la clase anterior. Se señala el propósito de la clase y cómo se realiza.
2. Presentación de las lecturas que se leen en clase.

Desarrollo. 100 min.

Actividad 1. 35 min.

1. Se divide el equipo en cuatro equipos. Cada equipo investiga una parte de la vida de José Saramago y un libro escrito por el autor. En equipo se elige el libro sobre el que se hace una breve exposición.
 - A. Infancia
 - B. Adolescencia
 - C. Adulthood
 - D. Vejez
2. Cada equipo expone su tema.

Actividad 2. 25 min.

1. Se lee en voz alta un relato de *Las pequeñas memorias* de Saramago, pp. 112-115.
2. En plenaria se contestan las siguientes preguntas: ¿de qué trata el texto?, ¿qué pasó primero?, ¿qué pasó después?, ¿el texto se narra en presente o en pasado?, ¿sabes el significado de todas las palabras?, ¿qué diferencias y semejanzas encuentras entre la autobiografía de Orozco, Hawking y Saramago?

Actividad 3. 30 min.

1. La profesora explica los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos

verbales).

2. Se forman equipos de 3 integrantes. Los alumnos identifican los elementos discursivos de la narración en el texto *Las pequeñas memorias*, pp. 112-115, llenando la tabla proporcionada por la docente. (Anexo 3).
3. Se verifican las respuestas en plenaria.

Actividad 4. 30 min.

1. Se lee en voz alta el relato *Las pequeñas memorias* de Saramago, pp. 75-76.
2. En plenaria se contesta la pregunta “¿De qué se trata el relato?”.
3. En equipo se reescribe el texto utilizando elementos discursivos diferentes a los que tiene el texto original.
4. Se leen en voz alta dos textos y se reflexiona sobre qué texto emplea adecuadamente los elementos discursivos.

Cierre. 10 min.

1. Cada equipo responde la pregunta: ¿qué puede pasar si no se usan correctamente los elementos discursivos? Dos equipos seleccionan a un miembro para que lea en voz alta su respuesta.
2. La profesora anuncia que los alumnos deben traer su línea de tiempo elaborada en la primera clase. Se aclara que si el alumno quiere aumentar eventos en su línea de tiempo, lo puede hacer de tarea.

Fuentes consultadas:

Saramago, José (2016). *Las pequeñas memorias*. México: Alfaguara. pp. 75-76 y 112-115.

Anexo 3

Tabla 1

Fecha:

Nombre:

Instrucciones: Identifica los elementos discursivos de la narración en el texto *Las pequeñas memorias*, pp. 112-115, llenando la tabla proporcionada por la docente. Puedes escribir la oración completa para que te sea más fácil recordar el elemento discursivo.

Elementos discursivos	Respuestas
Tiempos verbales	
Adverbios	
Conectores	

Sesión 6

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno identifica los elementos narrativos (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). (P).

Aprendizaje: Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual. (CCH).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Reyes, Alfonso (2016). Charlas de la siesta. En A. Reyes, *Autobiografía*. México: FCE. pp. 119-126. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Cómic elaborado a partir del segundo evento que selecciona en su línea de tiempo.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.
2. Recordar los conceptos vistos en la sesión 5.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 20 min.

1. La profesora proyecta el video sobre la vida de Alfonso Reyes (2:30 min.)

<https://www.youtube.com/watch?v=QQNfFqbwueQ>

2. El grupo se divide en tres equipos. La profesora hace una pregunta sobre Alfonso Reyes y por equipo deben contestar la pregunta. Los alumnos pueden emplear sus aparatos electrónicos para buscar la respuesta.

Actividad 2. 30 min.

1. La profesora proyecta imágenes acerca de la época en la que Alfonso Reyes vivió, de su padre y de su entorno.
2. Se lee en voz alta el texto *Charlas de la siesta*.
3. Con base en el texto leído y la descripción que hace Alfonso Reyes sobre su padre, en plenaria se llega a un consenso sobre cómo se imaginan los alumnos que era el padre del escritor, tanto física como intelectualmente.

Actividad 3. 25 min.

- 1 La profesora explica los elementos narrativos (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). Anota en el pizarrón las palabras clave de cada elemento.
2. Se forman equipos de 3 integrantes. Los alumnos subrayan en el texto *Charlas de la siesta* los conceptos explicados. Cinco alumnos escriben en el pizarrón su respuesta sobre un elemento narrativo.
3. En plenaria se revisan las respuestas y se plantean nuevas dudas.

Actividad 4. 30 min.

1. Empleando la línea de tiempo previamente hecha, el alumno selecciona un segundo acontecimiento en su vida.
2. El alumno desarrolla la historia en forma de cómic. Puede emplear las viñetas que él considere necesarias. Los elementos narrativos deben ser identificados en su cómic, de tal forma que el lector pueda reconocer al narrador, personaje, acontecimiento, tiempo y espacio.
3. Se resuelven dudas.

Cierre. 10 min.

1. En plenaria se hacen las preguntas: ¿qué duda tengo del tema visto en clase?, ¿qué me interesó?, ¿me identifico con Alfonso Reyes?, ¿por qué?
2. Se hace la mención de traer su cómic en la clase siguiente.

Fuentes consultadas:

Reyes, Alfonso (2016). *Charlas de la siesta*. En A. Reyes, *Autobiografía*. México: FCE. pp. 119-126.

Sesión 7

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: Elementos discursivos de la narración y elementos narrativos (adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio). (P y CCH).

Aprendizaje: Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual. (CCH).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Cómic hecho por el alumno. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Tercer relato autobiográfico. Cuestionario.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 20 min.

1. Para recordar los elementos discursivos de la narración vistos en la sesión 5 y 6, el grupo se divide en 4 equipos. El profesor presenta la pregunta que cada equipo debe contestar en conjunto. En cada ronda el equipo selecciona a un representante para que lea en voz alta la respuesta que formularon. Gana el equipo con más respuestas correctas.

Actividad 2. 25 min.

1. La profesora proyecta el video sobre el gato Simon y su día del amor y la amistad, *Lovestruck (Valentine's Special)*. Duración: 2:40 min.

<https://www.youtube.com/watch?v=RWA2S8HmTkA>

2. El alumno narra lo sucedido en el video como si él fuera Simon, el gato. Debe apoyarse de los elementos discursivos (adverbios, conectores, tiempos verbales, narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).

3. Un alumno lee en voz alta su narración.

Actividad 3. 35 min.

1. Los alumnos escriben su tercer relato autobiográfico a partir del cómic que hicieron en la sesión anterior. Debe emplear todos los elementos discursivos de la narración.

2. Al terminar, los alumnos intercambian su relato con un compañero, quien lo lee y después responde a las siguientes preguntas:

A. ¿De qué trata el relato?

B. ¿Son claros los elementos discursivos?

C. ¿Quién es el personaje principal?, ¿dónde ocurre la narración?, ¿cuándo ocurre lo narrado?

Actividad 4. 20 min.

1. Con la retroalimentación de su compañero, el alumno revisa su relato. Reescribe los puntos que no hayan quedado claros.

2. En parejas se intercambian los relatos y se da una retroalimentación positiva, la cual se basa en la claridad del relato y el uso de los elementos discursivos.

Cierre. 15 min.

1. Un alumno lee en voz alta su relato mientras los demás alumnos anotan las palabras claves que se relacionan con los elementos discursivos.

2. En plenaria se comparan las respuestas.

3. La profesora pide que los alumnos lleven su tercer relato.

Evaluación: Tercer relato autobiográfico, rúbrica (100%)

Fuentes consultadas:

Video recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RWA2S8HmTkA>

Rúbrica para la evaluación de los relatos autobiográficos

Sesión 7

Nombre:

Fecha:

Actividad:

Aprendizajes	Niveles de desempeño				Puntaje
	Excelente/4	Bien/3	Suficiente/2	Insuficiente/1	
Identificación de las principales características del texto autobiográfico.	Identifica bien las principales características del texto autobiográfico.	Identifica con dificultad las principales características del texto autobiográfico.	Identifica algunas de las principales características del texto autobiográfico.	No identifica las principales características del texto autobiográfico.	
Identifica los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico.	Reconoce con facilidad las diferencias entre los conceptos.	Reconoce las diferencias entre los conceptos.	Reconoce con dificultad las diferencias entre los conceptos.	No reconoce las diferencias entre los conceptos.	
Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto).	Identifica bien los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica con dificultad los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica algunos de los elementos integrantes de la situación comunicativa.	No identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa.	
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue con dificultad las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue algunas de las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	No distingue las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	

Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio	Distingue con dificultad las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	Distingue algunas de las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	No distingue las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	
Planificación del texto.	Plantea y organiza con claridad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea y organiza con dificultad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea u organiza algunas de las ideas a desarrollar en su relato.	No plantea ni organiza las ideas a desarrollar en su relato.	
Producción del texto.	Redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico y algunas partes no tienen conexión con el resto.	No redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	
Revisión del texto.	Siempre lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	A veces lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	Raramente lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	No lee su texto, ni reflexiona sobre su contenido o forma ni reescribe su relato.	
Respeto y tolerancia.	Trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	A veces trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	Raramente trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	No trata con respeto ni tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	

Sesión 8

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno reconoce las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial) en el texto *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez.

Aprendizaje: Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido.

Duración: 120 minutos.

Recursos: García, Gabriel (2015). *Vivir para contarla*. México: Diana. pp. 115-123. El tercer relato autobiográfico elaborado por el alumno. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos de la plataforma virtual.

Producto: Lista de cotejo. Reescritura del tercer relato autobiográfico. Comentario.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 30 min.

1. La profesora explica las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial) con apoyo visual de una presentación Power Point.
2. Se entrega a los alumnos dos textos el texto *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez, pp. 115-123 y una lista de cotejo.
3. En plenaria se lee el primer texto. En la lista de cotejo se marcan las propiedades textuales que el texto cumple.
4. Se forman equipos de 3 integrantes y se lee el segundo texto. De igual manera, en la lista de cotejo se marcan los criterios que el texto cumple. En plenaria se revisan las respuestas.

Actividad 2. 15 min.

1. La profesora presenta el video “Draw my life. Gabriel García Márquez” (4:42):
<https://www.youtube.com/watch?v=9jb2QB7d-Io>
2. Se conforman equipos de 5 integrantes. Los alumnos formulan preguntas que les gustaría haber hecho al autor. Como tarea se investiga la respuesta a su pregunta. En caso de no encontrar la respuesta se revisa la información recabada.

Actividad 3. 30 min.

1. Se lee en voz alta *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez, pp. 115-123.
2. Se conforman equipos de 3 integrantes y utilizando la tabla de cotejo, se revisa nuevamente el texto y se marca en la lista las propiedades textuales encontradas.
3. En plenaria se comparan las respuestas.

Actividad 4. 35 min.

1. Los alumnos intercambian su tercer relato y leen el texto en voz baja el texto de su compañero.
2. Con base en las propiedades textuales, escribirán en un papel los criterios que cumple o que no cumple el relato leído. Los alumnos devuelven los textos con los comentarios.
3. Los alumnos reescriben su tercer relato con base en los comentarios y lo aprendido en la sesión.

Cierre. 5 min.

1. En plenaria los alumnos contestan: ¿qué fue lo que más te gustó de la clase?, ¿sobre qué tema te gustaría seguir aprendiendo?
2. Pedir la línea de tiempo para la siguiente sesión y los relatos autobiográficos corregidos.

Evaluación por pares: Los compañeros entregan en forma de comentario los criterios que cumple el tercer relato leído. El comentario se basa en las propiedades textuales vistas en clase. (100%).

Fuentes consultadas:

García, Gabriel (2015). *Vivir para contarla*. México: Diana. pp. 115-123.

Sesión 9

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno redacta su cuarto relato autobiográfico con el apoyo de los conceptos disciplinares vistos en las sesiones, (situación comunicativa, elementos narrativos, propiedades textuales). (P).

Aprendizaje: Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia. (CCH).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Línea de tiempo hecha por el alumno.

Producto: Lista de cotejo. Cuarto relato autobiográfico.

Apertura. 10 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.
2. Se revisa la tarea. En plenaria se comentan las respuestas encontradas sobre Gabriel García Márquez.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 20 min.

1. La profesora explica los conceptos de planeación, textualización (inicio, desarrollo, cierre) y revisión.
2. La profesora escribe la idea principal de una historia y el alumno desarrolla la planeación y textualización de la misma.
3. En plenaria se revisan 3 ejemplos y se resuelven dudas.

Actividad 2. 45 min.

1. La profesora escribe en el pizarrón las palabras claves de los elementos disciplinares vistos en las sesiones anteriores (situación comunicativa, elementos narrativos, propiedades textuales).
2. El alumno elige un evento de su línea de tiempo para escribir su cuarto relato autobiográfico.
3. El alumno escribe su relato autobiográfico apoyándose en todos los elementos vistos en las sesiones previas.
4. El profesor pone música de fondo, especialmente las canciones empleadas en la sesión 4. Resuelve dudas cuando el alumno lo pide.
5. En voz alta un alumno lee su relato. El resto del grupo identifica qué elementos disciplinares son claros en el relato o las áreas de oportunidad para mejorar el relato.

Actividad 3. 40 min.

1. En plenaria se elabora una lista de cotejo que sirva de guía para que los alumnos puedan autoevaluar sus propios relatos. La lista de cotejo debe contener los elementos disciplinares aprendidos durante las sesiones 1 a la 9 (situación comunicativa, elementos narrativos, propiedades textuales, planeación, textualización y revisión).
2. El alumno lee en voz baja y revisa su relato con base en la lista de cotejo hecha.
3. Una vez que el alumno identifica los conceptos a mejorar en su propio relato, lo reescribe.
4. Dos voluntarios leen en voz alta las modificaciones hechas y sus nuevos relatos. En plenaria se da retroalimentación positiva.

Cierre. 5 min.

1. En plenaria se hace una reflexión oral sobre la importancia de hacer una planificación, textualización y una revisión de los relatos antes de imprimirlos o publicarlos. Se resuelven dudas.
2. Los alumnos deben traer en la siguiente clase sus cuatro relatos autobiográficos impresos. Cartulina, colores, fotografías y hojas de colores.

Evaluación:

Autoevaluación del cuarto relato, lista de cotejo hecha por el grupo (100%).

Fuentes consultadas:

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf

Sesión 10

Propósito general: Al finalizar la unidad, el alumnado:

Escribirá cuatro relatos autobiográficos, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.

Propósito: El alumno compartirá sus relatos autobiográficos demostrando respeto y tolerancia. (P).

Aprendizaje: Reconoce el derecho de expresión de los otros, mediante la escucha con respeto de su discurso, para una convivencia académica dentro del salón de clase. (CCH).

Duración: 120 minutos.

Recursos: Compilación de relatos autobiográficos hechos por los alumnos. Pizarrón, plumones para pizarrón, hojas blancas, fotocopias, plumas o recursos digitales.

Producto: Libro de relatos autobiográficos.

Apertura. 5 min.

1. Presentación de la profesora, señalar el propósito de la clase y cómo se realizará.

Desarrollo. 105 min.

Actividad 1. 70 min.

1. Usando el material pedido la clase anterior, los alumnos crearán la portada de su libro. Inventan el título y se reconocen como el autor de su libro.
2. Los alumnos ordenan sus relatos autobiográficos en el orden que consideren conveniente.
3. Los alumnos ordenan las bancas en círculo para que puedan desplazarse y observar los libros de sus compañeros.
4. La profesora fomenta un diálogo respetuoso y anima la participación de los equipos para crear una crítica constructiva de la compilación compartida por cada compañero. Se fomenta el respeto y la tolerancia tanto de la lectura en voz alta de los textos producidos en el aula.
5. Cada alumno expone su libro de relatos autobiográficos. De forma voluntaria tres alumnos leen en voz alta su último relato.

Actividad 2. 20 min.

1. Se hace una reflexión grupal sobre todo el proceso realizado a lo largo de la unidad, contestando las siguientes preguntas:

A. ¿Para qué me es útil la autobiografía?

B. ¿Qué aspectos de mi vida podrían mejorar con la elaboración de mi autobiografía?

Actividad 3. 15 min.

1. La profesora entrega a cada alumno una evaluación del desempeño docente y le pide a los alumnos escribir un comentario en el que expresen libremente su opinión acerca de las clases.

Cierre. 10 min.

1. En plenaria los alumnos responden las preguntas ¿qué aprendiste durante esta unidad?, ¿qué tema te gustó más?, ¿por qué?, ¿qué tema te gustaría profundizar?

2. El profesor agradece la participación de los alumnos y da por terminada la unidad.

Evaluación:

Libro de textos autobiográficos, lista de cotejo (100%).

Fuentes consultadas:

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf

Lista de cotejo para evaluar el libro de textos autobiográficos.

Sesión 10

Nombre:

Fecha:

Actividad:

INDICADORES				SÍ	NO
1. El autor, el narrador y personaje principal de los relatos autobiográficos es el mismo alumno.					
2. Los cuatro relatos autobiográficos han sido revisados y posteriormente corregidos.					
3. Los libros tienen portada y título.					
4. El libro tiene una buena presentación y limpieza.					
5. Los relatos tiene ortografía correcta.					
6. Colabora activamente con el grupo y muestra interés en la actividad.					
7. Externa sus ideas y opiniones para propiciar una crítica positiva al trabajo de sus compañeros.					
8. El alumno es tolerante y respetuoso con sus compañeros y los libros expuestos.					
ESCALA DE VALOR	Excelente	Bien	Regular	Insuficiente	
	8-7	6-5	4-3	2-1	

Capítulo VII. Resultados y conclusiones

7.1 Resultados

Los resultados que expongo son producto del trabajo hecho por Hayyim y Natalia durante siete sesiones, de las cuales 5 sesiones fueron en línea y dos sesiones presenciales. Debo aclarar que tanto Hayyim como Natalia se esforzaron mucho para asistir a las sesiones y hacer todo el trabajo que les pedí. Como expuse en el punto 6.1, la pandemia generada por el COVID-19 modificó la vida, lo cual generó un ambiente de inestabilidad que se podía sentir incluso en las clases. Considero que los resultados que expongo deben analizarse con la salvedad de que el año 2020 fue atípico y el impacto que tuvo sobre los alumnos fue abrumador.

Para presentar mis resultados empleo las evaluaciones expuestas en el punto 5.5 y al final de cada sesión del punto 6.4. Modifiqué las listas de cotejo y rúbricas con el fin de comparar los resultados de Hayyim y Natalia por sesión. Uso la misma rúbrica de la sesión 2, 4 y 7 para medir si el aprendizaje esperado fue alcanzado.

Sesión 1. Lista de cotejo para evaluar el mapa mental. Aunque en la sesión 1 propuse esta lista de cotejo por equipo, al ser solo dos alumnos pude evaluar su trabajo individualmente. La “H” es de Hayyim y la “N” es de Natalia.

Tanto Hayyim como Natalia están dentro de la escala de valor como excelente. Ambos pudieron identificar claramente los conceptos vistos en clase y relacionarlos al género autobiográfico. Solamente Hayyim tuvo dificultades con la presentación de su mapa mental en cuanto a la limpieza. En cuanto al comportamiento, ambos alumnos se dirigieron con respeto y tolerancia durante toda la sesión, no solo durante la actividad evaluada.

INDICADORES	H	N	H	N
	SÍ	SÍ	NO	NO
1. La información está relacionada con el tema principal.	x	x		
2. Los conceptos escritos en el mapa mental son correctos.	x	x		
3. Utiliza palabras clave que puede asociar con el género autobiográfico.	x	x		
4. Buena presentación.		x	x	

5. Ortografía correcta.				x	x		
6. El alumno colabora activamente con su equipo.				x	x		
7. El alumno muestra interés en el trabajo.				x	x		
8. El alumno es tolerante y respetuoso con sus compañeros de equipo.				x	x		
ESCALA DE VALOR	Excelente	Bien	Regular	Insuficiente			
	8-7	6-5	4-3	2-1			

Sesión 2. Rúbrica para la evaluación de los relatos autobiográficos. En su primer texto autobiográfico los dos alumnos tuvieron un puntaje muy similar, sin embargo, en la revisión del texto noté que Hayyim no leyó su texto con detenimiento. Durante la sesión Hayyim comentó que no escribe mucho y raramente o nunca lee de nuevo lo que escribe. Natalia comentó que, aunque le gusta escribir, no está acostumbrada a revisar su texto.

Ambos alumnos tuvieron problemas con la ortografía, pero decidí no evaluarla para apegarme al programa debido a la limitación. Aunado a lo anterior, en este primer relato autobiográfico también noté que los alumnos presentaron dificultades en la cohesión textual y en el desarrollo de sus personajes.

Un aspecto positivo es que tanto Hayyim como Natalia escribieron sobre sus sentimientos; sintieron libertad para exponerse y escribir sobre sus vidas. En mi experiencia, con frecuencia los alumnos evitan hablar sobre sus sentimientos y se limitan a narrar los hechos vividos sin comentar nada sobre su sentir. En el caso de Hayyim y Natalia, la situación fue opuesta, esto se debe a que los dos son amigos de años y se conocen bien. Por lo tanto, no fue difícil crear un ambiente libre, tolerante y en el cual ellos se sintieron en confianza para hablar sobre sus vidas.

Aprendizajes	Niveles de desempeño				Hayyim	Natalia
	Excelente/4	Bien/3	Suficiente/2	Insuficiente/1	Puntaje	Puntaje
Identificación de las principales características del texto autobiográfico.	Identifica bien las principales características del texto autobiográfico.	Identifica con dificultad las principales características del texto autobiográfico.	Identifica algunas de las principales características del texto autobiográfico.	No identifica las principales características del texto autobiográfico.	4	4
Identifica los conceptos: relato autobiográfico	Reconoce con facilidad las diferencias	Reconoce las diferencias entre los conceptos.	Reconoce con dificultad las diferencias	No reconoce las diferencias entre los conceptos.	4	4

ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico.	entre los conceptos.		entre los conceptos.			
Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto).	Identifica bien los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica con dificultad los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica algunos de los elementos integrantes de la situación comunicativa.	No identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa.	1	1
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue con dificultad las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue algunas de las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	No distingue las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	2	2
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	Distingue con dificultad las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	Distingue algunas de las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	No distingue las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	1	1
Planificación del texto.	Plantea y organiza con claridad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea y organiza con dificultad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea u organiza algunas de las ideas a desarrollar en su relato.	No plantea ni organiza las ideas a desarrollar en su relato.	2	2
Producción del texto.	Redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico y algunas partes no tienen	No redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	2	2

			conexión con el resto.			
Revisión del texto.	Siempre lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	A veces lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	Raramente lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	No lee su texto, ni reflexiona sobre su contenido o forma ni reescribe su relato.	1	2
Respeto y tolerancia.	Trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	A veces trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	Raramente trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	No trata con respeto ni tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	4	4

Sesión 3. Lista de cotejo para evaluar los elementos de la situación comunicativa en la lectura de *Breve historia de mi vida* de Stephen Hawking. En mi propuesta esta evaluación la había diseñado para que los alumnos escribieran un mensaje, como lo expuse en el punto 5.3.3, sin embargo, por un problema personal que los alumnos tuvieron la sesión inició con media hora de retraso, lo cual generó que tuviera que cambiar las actividades y por consiguiente la evaluación.

A pesar de las dificultades del tiempo y el cambio en las actividades tanto Hayyim como Natalia pudieron identificar los elementos de la situación comunicativa en la lectura. El único elemento comunicativo que les causó dudas fue el referente, por lo que expliqué nuevamente el concepto y una vez aclarado no tuvieron más dudas.

INDICADORES	H	N	H	N
	SÍ	SÍ	NO	NO
1. La actividad escrita está relacionada con el tema principal.	x	x		
2. Identifica cada uno de los elementos de la situación comunicativa en la lectura.	x	x		
3. La información sobre los elementos de la situación comunicativa es correcta.	x	x		
4. Buena presentación.	x	x		
5. Ortografía correcta.	x	x		
6. El alumno colabora activamente con su equipo.	x	x		

7. El alumno muestra interés en el trabajo.				x	x		
8. El alumno es tolerante y respetuoso con sus compañeros de equipo.				x	x		
ESCALA DE VALOR	Excelente	Bien	Regular	Insuficiente			
	8-7	6-5	4-3	2-1			

Sesión 4. En esta sesión se evalúa el segundo relato autobiográfico con apoyo de la rúbrica de la sesión 2. En general, tanto Hayyim como Natalia estuvieron muy involucrados en esta sesión. Considero que fue un acierto haber diseñado esta sesión con canciones ya que la clase fue amena. Además, los alumnos compartieron los recuerdos que las canciones les despertaron sintiendo un ambiente relajado y seguro, lo cual propició que hablaran de sus pasados.

Durante el proceso de escritura enfatice la planificación, redacción y la revisión de sus relatos autobiográficos. Hicieron dos narraciones. La primera fue una planificación y redacción del recuerdo de la canción que seleccionaron, pero en plenaria revisamos el texto y se dio una retroalimentación constructiva, la cual les sirvió mucho para escribir su segundo relato corregido, el cual evalué con la rúbrica propuesta.

Una vez escrito el segundo relato los dos alumnos leyeron en voz alta sus relatos y se externaron sus opiniones. La revisión del segundo texto fue más sencilla que en el primer relato. En esta segunda ocasión los alumnos estuvieron más abiertos a los comentarios porque aclaré que todo lo comentado se decía con el fin de nutrir sus relatos y de usar los elementos de la situación comunicativa para que el lector pudiera entender mejor el relato.

Los dos relatos autobiográficos que los alumnos hicieron tuvieron grandes cambios. En el caso de Hayyim en su segundo relato habló más sobre la importancia de la canción desde su pasado hasta su presente. También escribió más sobre su papá. Natalia profundizó sobre la importancia de los patos a su corta edad y cómo surgió la canción que su papá le cantaba constantemente. En los relatos de Hayyim y Natalia fue evidente el progreso ya que en ambos casos los dos describieron más los lugares o situaciones, tuvieron una estructura más organizada y ahondaron en sus sentimientos. Los elementos de la situación comunicativa les ayudaron para pensar en el lector y al mismo tiempo esforzarse por redactar con claridad. Lo

anterior ocasionó que recordaran más detalles de sus pasados para poder escribir con mayor precisión.

Aprendizajes	Niveles de desempeño				Hayyim	Natalia
	Excelente/4	Bien/3	Suficiente/2	Insuficiente/1	Puntaje	Puntaje
Identificación de las principales características del texto autobiográfico.	Identifica bien las principales características del texto autobiográfico.	Identifica con dificultad las principales características del texto autobiográfico.	Identifica algunas de las principales características del texto autobiográfico.	No identifica las principales características del texto autobiográfico.	4	4
Identifica los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico.	Reconoce con facilidad las diferencias entre los conceptos.	Reconoce las diferencias entre los conceptos.	Reconoce con dificultad las diferencias entre los conceptos.	No reconoce las diferencias entre los conceptos.	4	4
Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto).	Identifica bien los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica con dificultad los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica algunos de los elementos integrantes de la situación comunicativa.	No identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa.	4	4
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue con dificultad las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue algunas de las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	No distingue las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	2	3
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir del narrador,	Distingue con dificultad las características del relato, a partir del narrador, personaje,	Distingue algunas de las características del relato, a partir del narrador, personaje,	No distingue las características del relato, a partir del narrador, personaje,	3	3

(narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).	personaje, acontecimiento, tiempo, espacio	acontecimiento, tiempo, espacio.	acontecimiento, tiempo, espacio.	acontecimiento, tiempo, espacio.		
Planificación del texto.	Plantea y organiza con claridad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea y organiza con dificultad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea u organiza algunas de las ideas a desarrollar en su relato.	No plantea ni organiza las ideas a desarrollar en su relato.	3	3
Producción del texto.	Redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico y algunas partes no tienen conexión con el resto.	No redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	3	3
Revisión del texto.	Siempre lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	A veces lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	Raramente lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	No lee su texto, ni reflexiona sobre su contenido o forma ni reescribe su relato.	3	3
Respeto y tolerancia.	Trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	A veces trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	Raramente trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	No trata con respeto ni tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	4	4

Las sesiones 5 y 6 no tienen evaluación, como lo expliqué en el punto 5.5 de la evaluación.

Sesión 7. Si bien la secuencia que propongo consta de 10 sesiones, solo apliqué y evalué hasta esta sesión debido a la pandemia y al cierre de escuelas. En esta sesión evalué el tercer relato autobiográfico. Utilizo la rúbrica de la sesión 2 y 4 con el fin de medir su aprendizaje.

El relato de Hayyim se trató de lo que vivió cuando tuvo que cambiar de escuela. El relato de Natalia se trató de su graduación de primaria. En este tercer relato pude observar que planificaron y escribieron con mayor facilidad sus ideas. No obstante, en el texto de Hayyim aún se puede apreciar que le costó trabajo redactar claramente. El relato de Natalia, aunque es corto, es claro.

El puntaje de los niveles de desempeño para los dos fue excelente, con la excepción del aprendizaje de la producción de texto para Hayyim. Pude observar que la secuencia fortaleció sus habilidades para escribir sus relatos autobiográficos con más soltura y confianza.

No evalué la ortografía por ser un tema de trabajo constante que considero debe trabajarse en todas las sesiones, sin embargo, comparando el primer relato de Hayyim y Natalia, con el tercer relato, los dos procuran usar acentos, lo que no pasó en el primer relato.

Aprendizajes	Niveles de desempeño				Hayyim	Natalia
	Excelente/4	Bien/3	Suficiente/2	Insuficiente/1	Puntaje	Puntaje
Identificación de las principales características del texto autobiográfico.	Identifica bien las principales características del texto autobiográfico.	Identifica con dificultad las principales características del texto autobiográfico.	Identifica algunas de las principales características del texto autobiográfico.	No identifica las principales características del texto autobiográfico.	4	4
Identifica los conceptos: relato autobiográfico ficcional, relato autobiográfico referencial y pacto autobiográfico.	Reconoce con facilidad las diferencias entre los conceptos.	Reconoce las diferencias entre los conceptos.	Reconoce con dificultad las diferencias entre los conceptos.	No reconoce las diferencias entre los conceptos.	4	4
Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto).	Identifica bien los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica con dificultad los elementos integrantes de la situación comunicativa.	Identifica algunos de los elementos integrantes de la situación comunicativa.	No identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa.	4	4
Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue con dificultad las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	Distingue algunas de las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	No distingue las características del relato, a partir de los adverbios, conectores, tiempos verbales.	4	4

Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración (narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio).	Distingue adecuadamente las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio	Distingue con dificultad las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	Distingue algunas de las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	No distingue las características del relato, a partir del narrador, personaje, acontecimiento, tiempo, espacio.	4	4
Planificación del texto.	Plantea y organiza con claridad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea y organiza con dificultad las ideas a desarrollar en su relato.	Plantea u organiza algunas de las ideas a desarrollar en su relato.	No plantea ni organiza las ideas a desarrollar en su relato.	4	4
Producción del texto.	Redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico.	Redacta con dificultad su relato autobiográfico y algunas partes no tienen conexión con el resto.	No redacta adecuadamente su relato autobiográfico.	3	4
Revisión del texto.	Siempre lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	A veces lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	Raramente lee su texto, reflexiona sobre su contenido o forma y reescribe su relato.	No lee su texto, ni reflexiona sobre su contenido o forma ni reescribe su relato.	4	4
Respeto y tolerancia.	Trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	A veces trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	Raramente trata con respeto y tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	No trata con respeto ni tolerancia a sus compañeros, así como las opiniones de los demás.	4	4

7.2 Conclusiones

La propuesta didáctica constó de 10 sesiones, de las cuales solo implementé 7 debido a que las clases presenciales se cancelaron durante el año 2020 y parte del 2021. Al no tener un grupo en el Colegio de Ciencias y Humanidades tuve que recurrir a voluntarios. Los dos voluntarios fueron Hayyim y Natalia, quienes amablemente aceptaron tomar 7 sesiones. No fue posible implementar las 10 sesiones planificadas porque Natalia tenía demasiada tarea y la presión de su escuela aumentó considerablemente para ella durante la pandemia. En cuanto a Hayyim, si bien no estaba estudiando cuando se llevaron a cabo las sesiones, estaba atravesando una situación personal difícil, lo cual imposibilitó implementar las 10 sesiones. Las conclusiones expuestas a continuación se centran en el análisis de los resultados de las evaluaciones, el comportamiento en clase y las reflexiones hechas durante las siete sesiones:

- La propuesta didáctica presentada es una herramienta que propicia la autorreflexión en los alumnos. Cada sesión los alumnos recuerdan ciertos momentos de su vida, lo cual sirve para evocar el pasado y desde su presente escribir sus relatos autobiográficos. Durante la escritura el alumno planifica, redacta y revisa sus textos, mientras hace esto observé que los alumnos reflexionan sobre sus actos, sus sentimientos y pensamientos. Esta actividad favorece que el alumno entable un diálogo interno y paulatinamente se pregunte el por qué y el para qué de sus actos.
- La secuencia didáctica que propuse la desarrollé centrándome en el nivel educativo medio superior (primer semestre del CCH), sin embargo, los dos alumnos con los que trabajé estaban en el segundo año de secundaria. Considero que esto afectó la escritura de sus textos autobiográficos debido a que en el tercer año de secundaria el programa de estudio marca el aprendizaje de “adverbios y complementos circunstanciales para describir situaciones y recrear ambientes. Usa nexos temporales y causales para dar coherencia y cohesión a sus textos”. Ambos puntos hubieran sido de gran utilidad para los alumnos al escribir sus relatos autobiográficos. (<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/sec-ae-lengua-materna-espanol3.html>)

- Los aprendizajes propuestos fueron identificados y posteriormente usados en sus relatos autobiográficos satisfactoriamente, no obstante, hay un tema que los alumnos necesitan profundizar como los elementos discursivos de la narración. A los dos alumnos les costó trabajo identificar los adverbios y los conectores, incluso después de realizar las actividades propuestas, los alumnos externaron que no había sido fácil para ellos. Una modificación a mi secuencia sería desarrollar un ejercicio extra que les permitiera a los alumnos trabajar los adverbios, conectores y tiempos verbales con mayor detenimiento. La secuencia que propuse no enfatizó en el tema y hubiera sido de ayuda para los alumnos hacerlo.
- Escribir para uno mismo, leerse y corregir los textos puede fomentar la autorreflexión, pero también el considerar los elementos la situación comunicativa porque cuando se piensa en la lectura que hará el enunciatario, el enunciador toma en consideración más elementos para que su narración sea clara e incluso lo hace ver las cosas de una forma distinta, ya que puede recordar con más detalle y esforzarse para narrar con mayor precisión su relato con el fin de que el texto, el propósito, el referente, el código y el canal sean claros.
- La evaluación propuesta está acorde con mi objetivo general, ya que la intención era fomentar la autorreflexión en los alumnos. De esta forma, las rúbricas y listas de cotejo encaminan al alumno y al profesor a centrarse en la lectura y escritura de sus relatos autobiográficos por medio de la autorreflexión.
- Una crítica a mi secuencia didáctica es que la diseñé con el fin de fomentar la autorreflexión en los alumnos del nivel medio superior para que se adentraran en el por qué y el para qué de sus decisiones académicas. Pero, conforme las clases transcurrían me di cuenta de que los alumnos prefieren hablar de su vida en general y se involucran más en temas personales. Por lo tanto, la autorreflexión es más profunda cuando los alumnos se sienten plenamente identificados con las lecturas y las actividades propuestas. Esta situación la observé al comparar la actitud de Hayyim

y Natalia durante las sesiones en las que enfatiqué la vida académica más que la vida personal.

Debo remarcar que después de la implementación de la secuencia didáctica considero necesario que los alumnos reflexionen sobre sus decisiones académicas, sin embargo, como primer acercamiento al género autobiográfico en el nivel medio superior, es nutritivo y atractivo para el alumno transitar por diversos temas, entre ellos, el académico, no obstante, si durante todas las sesiones solamente se aborda el aspecto académico el alumno que ya presenta un rechazo hacia la escuela podría alejarse aún más, en cambio, si durante las clases se tratan diversos temas con los cuales el alumno se pueda identificar, entonces el alumno va a involucrarse en la clase, en las actividades y en la escritura de sus relatos autobiográficos.

- Antes de elaborar mi secuencia pensaba que todos los textos autobiográficos de autores reconocidos servirían como modelo para que los alumnos reflexionaran acerca de sus vidas. El reto sería hacer una presentación atractiva para despertar el interés en los alumnos. No obstante, ahora considero que no todas las autobiografías sirven como modelo para que los alumnos reflexionen sobre sus vidas. Esto lo vi cuando presenté el texto de Alfonso Reyes y el texto de Orozco. Los alumnos se sintieron mucho más atraídos al texto de Orozco que al de Reyes por dos cuestiones. La primera fue el vocabulario sencillo que usa Orozco, mientras que el vocabulario que emplea Reyes fue complicado para los alumnos.

La segunda fue que la vida de Orozco en su niñez y juventud se acercó más a lo que los alumnos han vivido y por eso sintieron una mayor empatía con el pintor, lo cual propició una reflexión oral sobre Orozco y sus decisiones cuando era adolescente. Tanto Hayyim como Natalia se involucraron activamente en la reflexión oral en esa sesión.

- Una de las mayores satisfacciones que tengo es que en medio de la pandemia, una situación que ninguna persona esperó vivir y la cual generó una crisis nunca antes

vista, tanto Hayyim como Natalia agradecieron las sesiones que tuvimos porque hablábamos de distintos temas de sus vidas y eso, aunque fuera por 120 minutos por siete sesiones, les sirvió para centrar su atención y energía en escribir sus relatos autobiográficos y no en el caos imperante durante todo el año 2020.

- Durante el desarrollo de mi tesis me he dado cuenta de varios errores que tenía al dar mis clases. Estaba muy acostumbrada a seguir los planes y programas de las escuelas, e implementar las actividades y dinámicas que sugieren. Al investigar me he dado cuenta de que el maestro no solo es un facilitador del conocimiento, sino enriquece la vida de los estudiantes y en medida de que se domina plenamente el tema se puede enseñar con más confianza y creatividad. El encontrar mi voz, ha sido un salto enorme para mí, ya que gracias a la confianza que he desarrollado a lo largo de mi investigación e incluso clases de la maestría, sé que puedo implementar diferentes ejercicios en mis clases que tal vez no están sugeridos en los planes ni programas, pero debido a mi dominio en el tema puedo llevarlos a cabo.

Ahora entiendo que la evaluación va de la mano con mi propósito y objetivo, es decir, no se trata de tener una calificación y determinar si el alumno pasa o no el curso, se trata de saber que el alumno ha aprendido o tiene deficiencias y por medio de la evaluación poder ayudarlo a subsanar lo que en su momento no quedó claro.

- Otro aspecto que he mejorado es la empatía con mis alumnos. Me considero una maestra flexible, pero hasta ahora, al leer textos que exponen las necesidades reales de la educación, entiendo que los alumnos pueden tener desventajas al llegar al nivel medio superior y en el mundo del deber ser, deberían tener cierto conocimiento, no obstante, si al llegar a mi salón no lo tienen, lejos de juzgar, los ayudaré a que esas lagunas cada vez sean más chicas, hasta llegar al nivel en el que deberían estar.
- Hay ciertas cosas que he hecho bien a lo largo de mi carrera como docente, una de ellas es la entrega que tengo en mis clases. Para mí, el español y la literatura son una

forma de liberar la mente de mis alumnos y a su vez, a ellos. Me gusta que mis alumnos entiendan que entre mejor hablan, entre más vocabulario tienen, entre más leen, mayor claridad mental tendrán. Cada vez que tengo un alumno que dice “no sé cómo decirlo”, y después de llevar mi curso puede expresar sus pensamientos o sentimientos libremente siento una enorme satisfacción. Para mí, el español es el medio por el cual los alumnos pueden tener libertad.

- Otra situación que he hecho bien es inspirarlos a luchar por sus metas. Los textos que he seleccionado e incluso el tema de mi tesis se deben a que creo que a través de la literatura los alumnos pueden identificarse y al verse reflejados en diferentes textos, pueden saber que ellos también pueden superar los obstáculos que se les presente. Creo que he tenido un acierto en tratar de pensar en la vida de mis alumnos y seleccionar o impartir la clase como creo que ellos van a disfrutar y verse reflejados e interesados.
- Fomentar la autorreflexión es un proceso largo e íntimo que muchas veces puede ser complicado para los alumnos porque se les pide que escriban relatos autobiográficos que evocan situaciones o vivencias personales, se les pide que lean sus textos y los compartan con sus compañeros, sin embargo, esto podría hacer que los alumnos se sientan expuestos ya que están rodeados de compañeros que no conocen y que solamente ven un par de horas a la semana. Además, un hecho es que la mayoría de las escuelas tienen sobrepoblación y es usual tener un grupo de 40 alumnos. Bajo esta perspectiva, la secuencia que yo propongo tendría que ponerse a prueba en estas condiciones y verificar si es viable. Trabajando solamente con dos alumnos, incluso ante condiciones sumamente irregulares, concluyo que la secuencia logró su propósito.
- Finalmente observé que el género literario autobiográfico posibilita que el alumno se adentre al español y a la literatura de una forma novedosa y empática.

Referencias

- Amaro, L. (2009). *Vida y escritura. Teoría y práctica de la autobiografía*. Universidad Católica de Chile. Chile.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós. Barcelona.
- Actualización del Plan de Estudios*. (2013). Colegio de Ciencias y Humanidades. México.
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Resultados_Comision_Examinadora_abril_2013.pdf
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Plan de estudios*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- Cortella, M. (2018). *¿Por qué hacemos lo que hacemos?* Planeta. Barcelona.
- Flores, M., Rivera, H. y Sánchez F. (2016). Bajo rendimiento académico: más allá de los factores sociopsico-pedagógicos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. Vol. 2. No. 1. México.
<http://www.cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/download/60/110>
- Espino, S. (2017). Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal. *La lectura y la escritura en la educación en México*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Frankl, V. (1996). *El hombre en busca de sentido*. Herder. Barcelona.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. México.
- Fromm, E. (2003). *El miedo a la libertad*. Paidós. México.

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria [en línea]. 1 de noviembre de 2009, Vol. 10, No. 11.*
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>

Guerra, H. (2016). *Narración, experiencia y sujeto. Estrategias textuales en siete autobiografías mexicanas.* Universidad Autónoma de Metropolitana. México.

Guevara, G. (2016). *Lecturas para maestros.* Cal y arena. México.

Gusdorf, G (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. *Suplementos Anthropos, 29,* 10-16. Barcelona.

Hernández, N., (2020, julio 4). ¿Cuánto gana un youtuber en México y quiénes son los mejor pagados? Forbes. México.
<https://www.radioformula.com.mx/entretenimiento/20200704/cuanto-gana-un-youtuber-en-mexico-por-visita-millon-suscriptores-2020/>

Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general.* Ariel. Barcelona.

Lectura exploratoria. (2016). Colegio de Ciencias y Humanidades. México.
<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/lecturaExploratoria/lecturaExploratoria>

Lejeune, P. (1991, diciembre). *El pacto autobiográfico.* *Suplementos Anthropos, 29,* 48. Barcelona.

Levet, V. (2019, enero 4). Casi la mitad de los recién egresados en México no gana más de 8 mil al mes. *El financiero.*
<https://www.forbes.com.mx/casi-la-mitad-de-los-recien-egresados-en-mexico-no-gana-mas-de-8000-pesos-al-mes/>

Limia, M. (2015). Este ahora de ahora es una hora sin precedente. *Revista de la Universidad de la Habana (enero-junio).* Universidad de la Habana. Cuba.

Loureiro, Á. (1991). Problemas teóricos de la autobiografía. *Suplementos Anthropos*, 29, 4-5. Barcelona.

Maqueo, A. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. Limusa. México.

Misión y filosofía. (2018). Colegio de Ciencias y Humanidades. México.
<https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). Colegio de Ciencias y Humanidades. México.
<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

Morin E., y Delgado C. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Universidad de la Habana. Cuba.

Muñoz, L. y Ávila, J. (Eds.), Ávila, A., Baltazar, J., Campuzano, J., Díaz, J., López, D., Patiño, J., Rodríguez, D., Ruiz, C. (2012). *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso*. Universidad Nacional Autónoma de México. 103-107. México.
<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantiDelCCH.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-2018 (PISA)*. OECD. Paris.
http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Payán, A. (2019). Espacio de reflexión, análisis y generación de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura UNAM – gobierno de México. *Imaginatta: Leer y escribir para la vida*. Fondo de Cultura Económica. México.
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Imaginatta11_Leer_y_Escribir.pdf

Perfil de egreso. (2018). Colegio de Ciencias y Humanidades. México.
https://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso

Planea, Resultados Nacionales. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación/Matemáticas. (2017). Secretaría de Educación Pública. México.
<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Planea en Educación Media Superior. (2020). Secretaría de Educación Pública. México.
<http://planea.sep.gob.mx/ms/>

Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016 y 2018-2019. (2019). Secretaría de Educación Pública de México. México.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

Proposición con punto de acuerdo, para exhortar al ejecutivo federal, el poder judicial, los gobernadores y los alcaldes a implantar el programa de continuidad de operaciones establecido en la Ley General de Protección Civil respecto a situaciones de emergencia e instaurar el trabajo a distancia del personal adscrito a las instituciones públicas cuyas funciones lo permitan. (2020). Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación. México.
http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2020/03/asun_4022225_20200319_1584640719.pdf

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido.* Fondo de Cultura Económica. México.

Sánchez, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp.17-40) Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura: Año 22, número 4.*
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4>

- _____. (2013). *Estrategias de lectura*. Colofón/ICE/Graó. México.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. (2016). Colegio de Ciencias Y Humanidades. (19-22). México.
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf
- Ugalde, J. (2021). *Autorreflexión*. Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. México.
<http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/temas/vocabulario/autoreflexion-ai-3/>
- Villalustre, L. y Del Moral, M. (2012). Actividades Apoyadas en Organizadores Gráficos: Aprendizaje significativo en el contexto virtual de Ruralnet. *Revista Innovación educativa*. (22). 129-141.
<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/739/720>.
- Weintraub, K. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *Suplementos Anthropos*, 29, 18. Barcelona.