



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA  
CONSOLIDACIÓN DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS DEL ESPAÑOL PARA EL PERFIL DE INGRESO  
AL BACHILLERATO

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:  
**DALIA CANO ESTÉVEZ**

TUTORA PRINCIPAL:  
DRA. LILIÁN ÁLVAREZ ARELLANO  
IIF UNAM

COMITÉ TUTOR:  
DRA. GUADALUPE E. MORALES MARTÍNEZ  
IISUE UNAM  
DRA. MARÍA DEL CARMEN ALEJANDRA VIGUERAS ÁVILA  
IIF UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE, 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

*A la memoria de mi primo Alejandro. Gracias por crecer a mi lado.*

*Para Carina, Rosita y Octavio, por la inspiración y la motivación*

*Para mis padres y mi hermana, por su amor y apoyo incondicional*

*Para Pedro, por el amor, la compañía y el aliento que me impulsa cada día a cumplir mis metas*

## Agradecimientos

Esta tesis es producto de un esfuerzo conjunto. Agradezco los valiosos comentarios y el acompañamiento constante de mi asesora, la doctora Lilián Álvarez Arellano. También las observaciones de las doctoras Guadalupe E. Morales Martínez, Alejandra Viguera Ávila y María Leonor Orozco Vaca, así como las contribuciones del doctor Jorge Olvera Vázquez.

Doy gracias a los maestros que enriquecieron con sus enseñanzas y acompañaron con esmero y empatía mi paso por el posgrado. En especial a la maestra Judith Orozco Abad y al maestro Carlos Guerrero Ávila por su guía durante mi práctica docente.

Por último, mi profunda gratitud a la Universidad Nacional Autónoma de México y a su programa de becas por contribuir en mi formación académica y personal.

## Índice

Introducción .....	7
Justificación .....	10
1. Capítulo 1. Marco teórico .....	13
1.1. Aprendizajes clave. Lengua Materna. Español. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Un acercamiento al concepto de desarrollo próximo de Vygotsky .....	13
1.2. Perfil de ingreso del Nivel Medio Superior: documento base del bachillerato general. ....	15
1.3. La Nueva Escuela Mexicana .....	16
1.4. Contexto del Nivel Potencial: programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM .....	17
1.5. Principios teóricos del Diseño Universal para el Aprendizaje .....	25
1.6. Constructivismo .....	32
1.7. Literatura autobiográfica .....	40
1.7.1. Autobiografía.....	42
1.7.2. Memorias.....	42
1.7.3. Epistolario .....	43
1.7.4. Diario.....	44
2. Capítulo 2. Propuesta didáctica para la enseñanza de los contenidos de la Unidad I del primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, CCH.....	46
2.1. Presentación .....	46
2.2. Metodología .....	51
2.2.1. Constructivismo.....	52
2.2.2. Enfoque comunicativo.....	52
2.2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje .....	55
2.3. Objetivos .....	56
2.4. Contenidos.....	59
3. Capítulo 3. Material didáctico (Cuaderno digital) .....	60
3.1. Herramientas digitales .....	70
3.1.1. Glogster .....	70
3.1.2. Padlet.....	74
3.1.3. Canva.....	75
3.1.4. Pixton .....	76
3.1.5. Archivos adjuntos de Power Point y Word .....	77
3.1.6. Booktrailer.....	79

4. Capítulo 4. Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes .....	80
5. Capítulo 5. Secuencia didáctica.....	86
6. Capítulo 6. Aplicación y análisis de la práctica docente.....	100
6.1. Puesta en práctica de la secuencia .....	100
6.2. Análisis de práctica docente .....	100
6.2.1. Reflexión, crítica y valoración en torno a las múltiples formas de representación propuestas.....	102
6.2.2. Reflexión crítica y valoración en torno a las múltiples formas de expresión propuestas.....	103
6.2.3. Reflexión, crítica y valoración en torno a las múltiples formas de implicación propuestas.....	104
6.2.4. Análisis FODA del Aprendizaje cuatro: <i>reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido</i> .....	105
6.2.5. Análisis FODA del Aprendizaje cinco: <i>redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia</i> .....	107
6.2.6. Análisis FODA del Aprendizaje seis: <i>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</i> .....	109
7. Conclusiones .....	111
Referencias.....	113
Anexos .....	116
Secuencias .....	116
Secuencia 1.....	116
Secuencia 2.....	116
Secuencia 3.....	117
Secuencia 4.....	117
Secuencia 5.....	118
Secuencia 6.....	119
Secuencia 7.....	120
Secuencia 8.....	122
Secuencia 9.....	122
Secuencia 10.....	123
Secuencia 11.....	124
Secuencia 12.....	125
Secuencia 13.....	126

Secuencia 14.....	128
Instrumentos para la evaluación .....	129
Aprendizaje 1 .....	129
Aprendizaje 2 .....	129
Aprendizaje 3 .....	131

## Introducción

*Enseñar todo a todos y totalmente*

*Comenio*

Para conocer a una sociedad es posible volver la vista a las aulas, ya que constituyen un espejo de ésta, recíprocamente, “la historia del país expresa de manera inequívoca la de la educación nacional, en tanto la educación refleja los anhelos nacionales” (Melgar Adalid, p. 457). Lo anterior deja claro el vínculo estrecho entre la ideología predominante y las decisiones que condicionan los procesos educativos; es decir, qué, a quién y para qué se enseña. De esta manera, es posible asegurar que los vaivenes de la historia condicionan el rumbo que ha de seguir y perseguir la educación. Un rumbo que marca la cultura de toda una época, de toda una generación.

Concretamente y bajo el contexto mexicano actual, es posible recordar la reforma en 2019 al artículo tercero constitucional, el cual versa: “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. Las características que se dictan para la educación corresponden al ideal humano esperado por la sociedad.

Por consiguiente, si consideramos a la educación como un proceso mediante el cual el sujeto adopta las formas de vida de una cultura en un tiempo y un espacio determinados, (Larroyo, 1973) resulta evidente que la enseñanza inclusiva es necesaria no sólo por su carácter humano, sino por la realidad que visibiliza: la heterogeneidad es inherente al humano. Por esta causa, será necesario que las circunstancias de cada alumno se conciben como factores determinantes en el proceso formativo de los jóvenes escolarizados. En este sentido, se entiende la educación inclusiva como la atención a la diversidad, esto es, como

“el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y ofrecer respuestas a las necesidades temporales o permanentes de todo el alumnado de un centro [...]” (Martínez Esquerro, p. 35).

Al respecto, Ocampo González destaca “la necesidad de comenzar por sentar las bases [en Latinoamérica] sobre lo que vamos a entender por currículo inclusivo y cuáles serán entonces sus condiciones para levantar un instrumento curricular nacional ajustado a la especificidad de cada nivel” (2015, p. 3). Resalta que atender este asunto no es una innovación, sino “una cuestión de derechos”. En este afán, identifica cuatro tipos de propuestas curriculares que pueden “explicar el desarrollo de las necesidades educativas especiales<sup>1</sup> al interior de las prácticas educativas” (p. 35) La clasificación contempla propuestas que denomina *específicas*, *extendidas*, *diversificadas* y *abarcativas*. Dentro de las Diversificadas posiciona al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a las cuales caracteriza por la introducción del concepto *accesibilidad*.

Además de la inclusión académica, otra inquietud que dio origen al presente trabajo fue la importancia del vínculo entre la educación secundaria y la media superior, pues la consolidación de los aprendizajes iniciales del bachillerato, últimos de la educación secundaria, puede ser decisiva para el aprovechamiento de todo el nivel educativo. Lo anterior se deriva, en primer lugar, de la esperada adquisición, por parte del estudiantado de primer ingreso, de estrategias de estudio y conocimientos que faciliten los aprendizajes futuros; en segundo, por el componente emocional potencialmente decisivo para la permanencia académica durante la primera experiencia en el nivel medio superior.

---

<sup>1</sup> Ocampo González menciona que para la UNESCO este término hace referencia a los recursos y ayuda con los que cada centro educativo requiere contar para atender las necesidades de su población, lo cual se refleja en la garantía de la justicia social.

Por estas razones, para proponer una secuencia didáctica que fuera inclusiva o incluyente y que aportara elementos de continuidad entre los contenidos de secundaria y los de media superior, a la vez que afianzara conocimientos básicos, se trabajó la Unidad I. *Autobiografías literarias. Relato personal* del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM bajo las pautas de la propuesta inclusiva del Diseño Universal para el Aprendizaje.

El propósito principal de esta investigación fue crear una propuesta didáctica que facilite a cada uno de los estudiantes de nuevo ingreso la concreción de los aprendizajes esperados en el Programa de Estudios para la unidad arriba referida. Con este objetivo en mente, se relacionaron los aprendizajes señalados en el Programa de Estudios del Taller con las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje; se estructuraron, a partir de una mirada o enfoque constructivista propuesto por la institución, objetivos particulares para cada uno de ellos; finalmente, considerando el papel sustantivo de la diversidad para la intervención, se diseñaron una secuencia y diversos materiales didácticos.

## Justificación

El acceso equitativo a la educación es, sin duda, una preocupación de la comunidad educativa y de la sociedad en general. De aquí que el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comience con la máxima: “toda persona tiene derecho a la educación”. Sin embargo, la inclusión educativa enfrenta grandes desafíos, ya que, si bien suele adoptarse en el discurso, no siempre se concreta dentro del aula. Para garantizar que todos los estudiantes puedan tener acceso a los aprendizajes esperados para su nivel educativo será necesario, en primer lugar, conocer y reconocer la diversidad inherente al alumnado; en segundo, que los profesionales de la educación tomen consciencia de lo crucial de su labor en la concreción de las metas académicas de sus estudiantes. De esta manera, el docente podrá realizar las intervenciones, en distintos niveles, que mejor convengan al desarrollo educativo de sus alumnos.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una propuesta teórico-metodológica inclusiva para hacer accesibles los contenidos a todos los estudiantes. Debido a que parte de la diversidad como norma, propone diversificar los caminos para lograr la consolidación de los conocimientos y de esta manera conseguir contrarrestar las prácticas pedagógicas, los materiales e incluso el diseño curricular que puedan constituir barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado.

Este último concepto surge a partir de la educación inclusiva y busca terminar con las prácticas educativas que provocan tanto segregación como exclusión de estudiantes que integran poblaciones vulnerables. De esta manera, se entiende como inclusión la identificación y creación de estrategias educativas que buscan ser un contrapeso a las

condiciones y prácticas que limitan el aprendizaje y la participación. En palabras de Pedro Covarrubias Pizarro (2019):

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad, en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. Si bien es cierto que la discapacidad está dentro de esta diversidad, la educación inclusiva contempla a un grupo más amplio de alumnas y alumnos que pueden enfrentar obstáculos en los diferentes contextos en los que interactúa y no solo al grupo de alumnos con esta condición (p. 138)

Así, se puede entender que la presente propuesta didáctica parte de un principio de inclusión que no sólo contempla a los alumnos con capacidades distintas, sino que reconoce la diversidad propia a todo entorno áulico y, consecuentemente, proporciona estrategias y materiales que correspondan con la variabilidad de preferencias y capacidades, transitorias o definitivas, de los estudiantes.

En México distintos documentos normativos retoman el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Cada uno destaca características pertinentes para su finalidad operativa; sin embargo, todos coinciden en dos aspectos. El primero, como señala Echita (2006, citado por Covarrubias Pizarro, 2019, p. 138), los contextos–políticas, actitudes y prácticas–propician los obstáculos de aprendizaje y participación. El segundo, las barreras pueden ser de distintos tipos. Covarrubias Pizarro retoma las tres dimensiones de la escuela inclusiva propuestas por Booth y Ainscow (2015) (culturas, políticas y prácticas) para realizar la categorización que presento, de manera breve, abajo.

Las barreras culturales son aquellas relacionadas con los paradigmas y comportamientos de los actores en torno a quien pertenece a un grupo vulnerable. En esta categoría, es posible distinguir barreras actitudinales (formas de actuar que provocan reacciones), y barreras ideológicas (las ideas o razonamientos sobre situaciones concretas). Las barreras políticas están relacionadas con la normativa de las instituciones educativas.

Finalmente, entre las barreras prácticas se encuentran las barreras de accesibilidad (referentes a la infraestructura que impide u obstaculiza la participación del alumno) y las barreras didácticas (asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje: metodología, evaluación, actividades y organización del trabajo, etcétera).

Esta clasificación hace patente que las barreras para el aprendizaje y la participación puedan ser de distinta índole. Por lo tanto, diversificar las estrategias y los materiales para subsanar los obstáculos a los cuales se enfrentan los estudiantes es una posible vía para lograr que consoliden los objetivos perseguidos en su programa de estudios. Este mismo principio está plasmado en el Programa de Estudios del Taller, CCH-UNAM, bajo los siguientes términos: “[...] la participación del profesorado rebasa la ‘impartición de una cátedra’ y se convierte en una intervención fundamental, puesto que corresponde a este integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje diseñar y desarrollar estrategias emocionales e intelectuales, ajustadas a las necesidades del alumno y la alumna (p. 11)”. Además de lo anterior, cabe resaltar el terreno fértil que representa la escritura autobiográfica para la autorreflexión y la autorrepresentación; así, la importancia sustantiva que toma la escritura en torno al yo justifica su abordaje desde una propuesta educativa incluyente.

Para concluir se puede afirmar que la educación inclusiva atiende la diversidad propia del alumnado, requiere que el docente reflexione constantemente sobre su didáctica, y la flexibilidad de los medios y materiales para conseguir que los alumnos consoliden los aprendizajes esperados. Parfraseando a Covarrubias Pizarro, la inclusión no es una meta sino un proceso constante.

## 1. Capítulo 1. Marco teórico

En el presente capítulo abordaré la propuesta inclusiva del Diseño Universal para el Aprendizaje y los principios teóricos que lo sustentan. También revisaré el perfil de egreso de la educación secundaria y el perfil de ingreso al nivel medio superior. Por último, describiré las características de la literatura autobiográfica.

### 1.1. Aprendizajes clave. Lengua Materna. Español. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Un acercamiento al concepto de desarrollo próximo de Vygotsky

Dado que el objetivo de mi tesis es hacer una propuesta para contribuir a que todos los estudiantes de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades consoliden los aprendizajes previstos en el Programa de Estudios para la primera unidad, estudiaré el documento rector de la educación secundaria: *Aprendizajes clave. Lengua Materna español. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* con el objetivo de conocer, por un lado, su postura frente a la inclusión; por otro, los conocimientos con los cuales debe contar el estudiante al egresar de este nivel educativo.

*Aprendizajes Clave para la educación integral* es un documento elaborado por la SEP, maestros y especialistas que plantea el objetivo de alcanzar la universalización de la educación media superior. Al igual que el *Documento base del Bachillerato General*, establece la necesidad de articular la educación secundaria con la educación media superior.

Lo anterior tiene el propósito facilitar la transición de los estudiantes de un nivel a otro reduciendo el número de deserción entre niveles educativos. Bajo este contexto, el diseño curricular de la educación secundaria tiene como propósitos:

- 1.- Ir más allá de las pruebas para evaluar el desempeño de los estudiantes y garantizar aprendizajes duraderos a fin de que éstos cuenten con los conocimientos, las habilidades y las actitudes indispensables que les permitan ingresar a cualquiera de los subsistemas de la educación media superior y al mismo tiempo aplicarlos en su vida.
- 2.- Favorecer la transición hacia el último nivel de la educación obligatoria [...]

- 3.- Ampliar y fortalecer las opciones y los procesos de acceso a la educación media superior [...]
- 4.- Constituir una oferta integrada [...]
- 5.- Ofrecer a las nuevas generaciones aprendizajes de áreas del saber más relevantes [...]
- 6.- Fomentar la exploración de intereses y aptitudes estudiantiles [...]
- 7.- Ampliar la visión al considerar que los adolescentes deben contar con aptitudes para adaptarse y enfrentar una sociedad que cambia en forma acelerada [...]

De esta manera, la estrategia apunta a la articulación de “los perfiles de egreso y los contenidos curriculares de los niveles secundario y medio superior, así como en alinear las propuestas pedagógicas” (SEP, 2017, p. 88).

En el texto también se destaca el carácter pluricultural de nuestro país y en consecuencia la necesidad de favorecer un sistema donde los estudiantes aprendizajes significativos y relevantes para su vida. Con esta finalidad se definen rasgos que cada alumno debe concretar al término de un nivel educativo y que le servirán como base para iniciar el siguiente. Cada rasgo corresponde a un aprendizaje esperado. A continuación, se enuncia el logro esperado al término de la educación secundaria en lengua y comunicación (*Los fines de la educación en el Siglo XXI*):

se comunica en español y en su lengua materna con eficacia oralmente y por escrito, con múltiples propósitos y en contextos diversos; describe en inglés necesidades, acontecimientos y aspiraciones; usa las TIC para realizar investigaciones y para comunicarse (SEP, 2017).

## 1.2. Perfil de ingreso del Nivel Medio Superior: documento base del bachillerato general.

El *Documento base del Bachillerato General* (SEP, 2018)<sup>2</sup> destaca el acuerdo 444 en el contexto de las sesiones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, capítulo Educación Media superior, donde se establecen las competencias del Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato.

Como resultado de la Reforma Educativa<sup>3</sup> del 2013 surge el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria que reorganiza los mecanismos de gestión, las herramientas pedagógicas y las prácticas educativas. La ejecución nacional de este modelo ha sido paulatina<sup>4</sup> y prioriza promover “aprendizajes clave —conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten a los estudiantes aprender a lo largo de la vida— contenidos significativos y relevantes para las sociedades actuales y contextos diversos” (SEP, 2018, p.11).

Uno de los propósitos del modelo es vincular los niveles de educación obligatoria; por tal razón, se estableció perfil de egreso consecutivo para cada nivel educativo con el cual se busca propiciar el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias para el siglo XXI. (SEP, 2018, p. p. 11 y 12)

La vinculación entre los conocimientos de un perfil y otro, es decir, entre el perfil de egreso de la educación secundaria señalado en *Aprendizajes Clave para la educación integral. Lengua Materna Español. Educación Secundaria* y el perfil de ingreso indicado en

---

<sup>2</sup> La Dirección General del Bachillerato presenta el Documento Base que sustenta la operación de su plan de estudio en el contexto de las Reformas a la Educación Media Superior, desde el surgimiento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) hasta el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2018).

<sup>3</sup> “La RIEMS se sustenta en la conformación de un Sistema Nacional del Bachillerato y define a la Educación Media Superior, la dota de sentido y establece una unidad común que la articula y le otorga identidad. Introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias [...]” (SEP, 2018, p. 8).

<sup>4</sup> Derivado de la emergencia sanitaria por el COVID 19, la generación 2018-2021 trabajó con el plan de estudios aprobado en 2011.

el *Plan de Estudios del Bachillerato General* tiende una correlación que es prueba del puente entre ambos niveles educativos.

### 1.3. La Nueva Escuela Mexicana

La propuesta educativa del gobierno actual, La Nueva Escuela Mexicana (SEP,2019), la cual deberá implementarse a partir del ciclo escolar 2021-2022, contempla una secuencia que abarca desde la educación inicial hasta la educación superior. Este modelo señala cuatro condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación:

- a) Asequibilidad
- b) Accesibilidad
- c) Aceptabilidad
- d) Adaptabilidad

La Nueva Escuela Mexicana basa sus orientaciones pedagógicas en condiciones que se consideran indispensables para que el derecho a la educación pueda ser eficaz; entre otras, que los niños, adolescentes y jóvenes:

- Cuenten con una formación integral para desarrollar todas sus potencialidades [...]
- Sean consideradas personas que provienen de contextos sociales, territoriales, económicos, lingüísticos y culturales específicos; inscritos en procesos de desarrollo bio-psico-social, que requieren que la enseñanza y el aprendizaje, la planeación y la evaluación se realicen con miras a fomentar sus potencialidades con base en sus necesidades, diferencias y expectativas.
- Cuenten con maestras y maestros comprometidos con el desarrollo educativo de sus estudiantes [...] Las y los docentes se esfuercen por transitar a formas de enseñanza activa que se centren en la construcción de trayectorias formativas
- Se desenvuelvan en un ambiente escolar incluyente de todo tipo de personas sin importar clase, género, etnicidad, lengua o discapacidad, en donde se diseñen e implementen acciones para contrarrestar prácticas que producen estereotipos, prejuicios y distinciones. (SEP, 2019)

Estas premisas cobran importancia en la presente propuesta, ya que ponen en relevancia valores indispensables para que cada estudiante pueda explorar y explotar sus

potencialidades en un ambiente incluyente donde se respete y valore la diversidad de habilidades, intereses y contextos del estudiantado.

En cuanto a la práctica docente, La Nueva Escuela Mexicana señala la importancia de que cada maestro fundamente su labor en las necesidades contextuales de su grupo a la vez que base su labor en principios orientadores como:

- El interés, la actividad, la detección de necesidades y las potencialidades de las y los estudiantes, así como los desafíos de su contexto y de la humanidad en su conjunto, son ejes reguladores de la actividad en el salón de clase.
  - Atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales
  - Organización y uso de información, estrategias, recursos, materiales para enriquecer las actividades escolares y promover diversas experiencias de aprendizaje
- Estos principios tienen distintos ámbitos de orientación [...] cuatro centrales para el desarrollo de la práctica cotidiana: a) diagnóstico del grupo, b) organización del contenido c) selección de las estrategias y d) evaluación (SEP, 2019).

Estos principios son establecidos y desarrollados con mayor profundidad en el enfoque educativo llamado Diseño Universal para el Aprendizaje. Este enfoque también señala la importancia de atender a un alumnado diverso con estrategias y herramientas no sólo diversas, sino que resalten el valor de las diferencias y posibiliten un desempeño óptimo de los estudiantes y su desarrollo integral. Por eso la propuesta se adopta para este trabajo, como se verá más adelante.

#### 1.4. Contexto del Nivel Potencial: programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

El Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental indica que el Colegio de Ciencias y Humanidades ofrece una formación media superior propedéutica general. Brinda a su alumnado conocimientos humanísticos y científicos útiles para incorporarse a la vida académica universitaria y social. En 1996 se realizó la actualización de su Plan de Estudios y se destacó la importancia de que el estudiantado participara en los saberes contemporáneos, el conocimiento de una lengua

extranjera y la inclusión de las TIC. Esto, con la finalidad de que los egresados cuenten con herramientas y estrategias para adquirir nuevos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que coadyuven en la solución de problemas académicos y los propios a la incorporación de la vida en una sociedad en constante cambio (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016).

En este contexto y como eje del Plan de Estudios del Colegio se inscribe el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, de carácter obligatorio durante los primeros cuatro semestres. Esta asignatura propicia el desarrollo de habilidades lingüísticas necesarias para la adquisición de conocimientos, declarativos y procedimentales, de otras asignaturas, ya que enriquece las estrategias de comprensión de textos en distintos soportes, favorece la comunicación de los contenidos y la producción de significados.

El área de Talleres de lenguaje y comunicación tiene como eje, por su relevancia en la vida académica y social, el lenguaje, ya sea verbal, icónico, icónico-verbal o lenguas extranjeras. Esto es, la comunicación atraviesa todos los aprendizajes del Plan de Estudios y los programas del área, donde el lenguaje es de suma importancia, pues posibilita el acceso al conocimiento, a formas de plasmarlo y a la organización del pensamiento. Así es importante que cada alumno logre competencias comunicativas e identifique géneros y tipos textuales, valores colectivos, entre otros elementos propios de la comunicación.

Vale la pena hacer algunas precisiones sobre el enfoque comunicativo basado en distintas perspectivas didácticas vinculadas a las teorías cognitivas del aprendizaje, tales como: Gestalt, psicología genético-cognitiva, aprendizaje significativo de Ausbel y psicología genético-dialéctica. El enfoque comunicativo propone una didáctica del uso de la lengua en contextos reales. Por esta razón, la enseñanza de la gramática descriptiva o prescriptiva no es objetivo de aprendizaje en sí mismo, sino como auxiliar en la comprensión

y producción de textos. Se pone en relevancia la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en torno a la lectura, la escritura, la escucha, el habla, la investigación y la literatura con el objetivo de que los alumnos y las alumnas puedan integrarse a un contexto académico universitario y social cambiante y se sirvan de las TIC de manera reflexiva y crítica.

La competencia comunicativa está integrada por las competencias lingüística, sociolingüística, estratégica, semiológica, literaria y textual. El enfoque comunicativo busca desarrollar todas; sin embargo, destaca la última como el eje del programa de estudios del Taller. Así, el programa pide productos escritos y orales. Se busca que cada estudiante reflexione sobre la finalidad de los productos, con el objetivo de ayudarlos a desarrollar habilidades propias de la competencia comunicativa. También “es necesario subrayar la recursividad en la docencia del Taller, pues el desarrollo de la lectura, la escritura, la escucha y el habla requieren inscribirse en procesos reiterativos, a la manera de una espiral”. Al respecto Frida Díaz Barriga señala que a raíz de las ideas de Dewey:

se desarrollaron diversos modelos de aprendizaje experiencial. La mayoría son cíclicos y tienen tres fases básicas: la conceptualización de una experiencia [...] una fase reflexiva [...] y una de prueba, en la que los aprendizajes recién logrados se integran en el marco conceptual del alumno y pueden conducir a nuevos problemas o experiencias, y en este sentido, el proceso ocurre en realidad en espiral, pues al final se arriba a una reconstrucción de conocimiento (Díaz Barriga Arceo, 2006, p.7).

Gracias al carácter procedimental de la asignatura, es posible que los alumnos se inserten en el proceso en espiral del desarrollo del aprendizaje.

Para el CCH el texto es el centro del aprendizaje de la lengua y la literatura. En el Programa de Estudios se define como: “unidad mínima con sentido entre enunciador y enunciatario, cuya continuidad enlaza el inicio con el final; además posee varias propiedades, entre las que destacan: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , 2016, p. 10). Dado que los textos

estudiados en el Taller son de distintos tipos y géneros es posible crear nuevas rutas para su comprensión y producción en distintos soportes físicos y digitales.

Carolina M. González destaca la necesidad del uso didáctico de las TIC como herramienta para la creación de conocimientos en contextos escolares, debido a las exigencias de una sociedad cada vez más digitalizada (González, 2019).

Ahora bien, el uso crítico de las herramientas digitales también forma parte de las preocupaciones del Taller, pues reconoce que cada día se encuentran más vinculadas a la vida social y, consecuentemente, a la escolar, por tanto, señala que “el profesorado deberá incorporar a su práctica docente las posibilidades que brinda, según los recursos tecnológicos de los distintos planteles” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 15).

De la misma manera, considera el carácter cambiante de los saberes y en una perspectiva constructivista, el quehacer del alumno como eje de actuación. Parte de la premisa que los estudiantes han tenido experiencias sobre las cuales se construirán nuevos aprendizajes y se generarán soluciones, gracias a la toma de conciencia de las rutas trazadas, a diversos problemas académicos como lo son la comprensión y producción de textos.

Ahora bien, a la luz de este enfoque, la obra literaria se percibe como un texto complejo susceptible a múltiples significados y sentidos que fortalecen la capacidad del alumno de comprender el mundo y su propio ser.

El docente funge, entonces, como un guía quien posibilita que el aprendiz pase gradualmente a ser un experto y está encargado de “diseñar y desarrollar estrategias emocionales e intelectuales ajustadas a las necesidades del alumno y de la alumna” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 11). Esta concepción docente está íntimamente relacionada con la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje, donde el

profesor tiene como principal objetivo hacer accesibles los aprendizajes al alumnado, contemplando en todo momento la pluralidad de éste, como se verá más adelante.

Acorde con el constructivismo, los estudiantes deben ser capaces de lograr aprendizajes en entornos académicos y cotidianos. Se espera que el proceso sea consiente para que logren identificar las estrategias que los llevan a ampliar y profundizar sus conocimientos. En el Taller los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica habilidades escritas y orales que les ayudarán a enfrentar escenarios recurrentes durante su vida en distintos contextos y con diferentes propósitos incluyendo los relativos a su aprendizaje. De esta manera, es posible afirmar que el Taller ayuda, a través del lenguaje verbal, a la comprensión de la realidad; ya que el alumnado aprenda a aprender.

También, dado su carácter procedimental, el enfoque comunicativo hace accesibles procesos de producción y comprensión, los cuales se concretan en textos orales, escritos e icónico-verbales. Se procura que estas producciones textuales se encuentren vinculadas a escenarios y situaciones reales; además se socializan en el aula, o bien en soportes digitales. De la misma manera, el componente investigativo de la materia tiene como objetivo que el alumnado se adentre de manera inicial en situaciones de la vida académica y cotidiana. Así, esta asignatura busca que los estudiantes aprendan a hacer.

Otro aspecto importante señalado en el Programa de estudio es el trabajo colaborativo mediante el cual el estudiante podrá hacerse consciente de sus fortalezas y debilidades ya sean emocionales o cognitivas y “se construye como sujeto activo por medio del conocimiento de sí mismo”. Conocimiento que se refuerza con el estudio del texto literario, ya que al identificarse con los personajes o situaciones presentadas en el universo literario puede construir su propia identidad. Así, el taller ayuda al alumno a aprender a ser.

De esta forma, el Taller está relacionado de manera cercana con los principios del CCH, ya que “el alumnado atraviesa por fases que permiten emplear herramientas cognitivas para aprender, ejecutar operaciones de comprensión y producción textuales y construirse como sujeto en su propio contexto” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 13).

Por último, el Programa de Estudios define la evaluación como el “conjunto de decisiones que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y repercute en el desempeño del alumno” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , 2016, p. 16). Es decir, al realizar la evaluación se considera el desarrollo de habilidades. Para ello, es necesario evaluar de manera plural: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. En las últimas dos es posible utilizar la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. El objetivo es contar con una evaluación consistente que pueda ser contrastada con la evaluación diagnóstica para conocer el progreso del alumnado.

Se busca valorar no sólo el producto final, sino todo el proceso de aprendizaje, ya que en éste es posible observar el desarrollo de la competencia comunicativa, así, el eje de la evaluación son los aprendizajes y no las temáticas.

Basándose en la libertad de cátedra, el docente puede recurrir a los instrumentos que mejor se adecuen a su didáctica y a las necesidades de su salón. Por ejemplo: portafolio de evidencias, trabajos, pautas de observación, entre otras. Lo importante es que utilice su creatividad y criterio para potenciar el desempeño de sus estudiantes.

Otro aspecto con igual importancia que el Taller considera para la evaluación es la adquisición de aprendizajes actitudinales, como la disposición frente al trabajo colaborativo. Éste es otro punto de contacto con las propuestas del Diseño Universal. Específicamente, con

las redes afectivas, encargadas de la implicación del estudiante con el proceso de aprendizaje, esto gracias a la significación emocional que le atribuye.

Con esto se busca que el alumno egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades afiance “estrategias para describir, investigar, comprender, analizar interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de su vida académica y personal” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , 2016). De esta manera logrará desarrollar habilidades comunicativas; realizar investigaciones haciendo uso de medios digitales; discriminar información; citar fuentes; compartir el conocimientos con la sociedad; conocer y usar estrategias comunicativas y ajustarlas a las necesidades contextuales y a propósitos propios; trasladar al medio digital las manifestaciones textuales; identificar géneros literarios y reconocer que contienen múltiples sentidos que permiten entender a los demás y a sí mismos, identificar intertextualidades e hipertextualidades, entre otros.

El primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental contempla cuatro unidades

- I. Autobiografías literarias. Relato personal
- II. Cuento y novela. Variación creativa
- III. Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre
- IV. Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva

En el capítulo dedicado a la metodología se detallarán aspectos de éstas y se abordarán desde la perspectiva del Diseño Universal.

El Programa de estudios del Taller tiene diversos puntos de contacto con la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje. La más importante —por detonar las otras— es la libertad y responsabilidad del docente de, una vez identificados los obstáculos del grupo, ofrecer estrategias de intervención y evaluación acordes a la realidad de su salón. Este mismo

principio se avista en la Nueva Escuela Mexicana y responde a la necesidad de considerar la diversidad inherente al alumnado, como se ve adelante.

Para lograr la multiplicidad de rutas hacia el aprendizaje es posible recurrir a las TIC y aprovechar, por un lado, las potencialidades que ofrecen; por otro, la construcción colectiva de conocimiento dentro del aula que propician para, por último, atender a la demanda de una sociedad digitalizada. No obstante los beneficios de la tecnología aquí señalados, es importante resaltar su subordinación a las posibilidades de cada plantel —señalado anteriormente en el Programa de Estudio— y cada alumno. Lo anterior es muestra clara de las adversidades presentes cuando se tiende a la estandarización de los estudiantes y la enseñanza.

El carácter procedimental del Taller se vincula con lo que en el Diseño Universal para el Aprendizaje se llaman redes estratégicas, como se verá más adelante. El estudiante logrará diseñar la estructura de los diversos tipos de textos que producirá durante los primeros cuatro semestres de su formación media superior. Si cobra conciencia de su manera de aprender.

Por su parte, las llamadas redes de reconocimiento identificadas en el Diseño Universal posibilitan la identificación de los componentes estructurales de los textos; por ejemplo, del relato y la novela. Del mismo modo, podrán distinguir el estilo literario de los autores estudiados durante su formación académica

Por último, las llamadas redes afectivas conllevan un doble beneficio. El primero, la recepción emocional de la literatura y la subsecuente relevancia individual del texto literario. El segundo, y el más importante, la implicación del estudiante con su propio proceso de aprendizaje, lo cual le otorga la llave para abrir las puertas del conocimiento en ámbitos académicos y sociales.

### 1.5. Principios teóricos del Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje es una propuesta teórico-metodológica desarrollada por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) que tiene como principal objetivo la inclusión. Es decir, busca que todos los estudiantes puedan consolidar los aprendizajes esperados para su nivel educativo. Con este fin, resalta el carácter crucial de una didáctica que sirva para identificar los obstáculos—para la comprensión, la participación y la expresión— y para tomar acciones que ayuden a superarlos. Así, el docente analizará las causas del rezago educativo de su grupo y realizará las intervenciones pertinentes—al programa, al currículo, al material o a la didáctica misma—para que sus alumnos puedan consolidar los conocimientos previstos en el programa de estudios. Dichas intervenciones parten del entendido de que “[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose y Meyer, 2002, citado por Alba Pastor, 2011, p. 4).

El Diseño Universal es un modelo interdisciplinario que busca resaltar el carácter humano del estudiante, entenderlo y atenderlo como un ser complejo y cambiante que se aleja del estándar ilusorio y, con esto, lograr que todos los alumnos, no sólo la mayoría, aprendan. Diversificar la didáctica busca reconocer y atender las diferencias de los educandos.

Los postulados teóricos del DUA parten de las aportaciones de Howard Gardner y Lev Vygotsky. Del primero se retoma la existencia de inteligencias múltiples que coexisten y trabajan en conjunto para que una persona pueda dar solución a los desafíos que enfrenta en la vida. De esta manera, la educación escolarizada deberá responder a este mismo principio de diversidad para propiciar que todos alcancen las metas educativas. Sólo así se logra y asegura la inclusión. Al respecto Gardner señala:

El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis. La primera es que no todo el mundo tiene los mismo intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera. (Y ahora tenemos las herramientas para abordar estas diferencias individuales en la escuela). La segunda hipótesis puede doler: es la de que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender [...] Por lo tanto la elección se hace inevitable, y una de las cosas que quiero argumentar es que las elecciones que hacemos para nosotros mismos, y para la gente que está a nuestro cargo, pueden ser elecciones informadas. Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir las materias. Y después de los primeros cursos, la escuela intentaría también emparejar individuos con los diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están disponibles en su medio cultural (Gardner, 1993, p. 9).

Lo anterior hace evidente que la formación académica no debe abordarse al margen del contexto de los estudiantes; antes bien, es necesario considerar tanto sus antecedentes como sus metas próximas; esto es, tomar en cuenta los conocimientos y habilidades trabajadas durante la educación básica y aquellos que se busca consolidar durante el bachillerato. En palabras de Vigotsky:

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la divergencia entre el nivel de solución de las tareas que son accesibles al pequeño con ayuda de los adultos y el nivel de solución de las tareas que le son accesibles en la actividad autónoma. Hay al menos dos niveles que se deben definir; el primero, nivel de desarrollo actual del niño, es el nivel de desarrollo de las funciones psíquicas que el pequeño ha alcanzado como resultado de los ciclos ya cumplidos de su desarrollo; el segundo, nivel de desarrollo potencial del niño, donde el niño con ayuda de la imitación de la actividad colectiva, bajo la dirección de los adultos, está en condiciones de hacer mucho más de hacerlo con comprensión de manera autónoma (Vigotsky, Leontiev y Luria, 1989, p.p. 216-217)

Esto nos lleva a pensar que la interacción entre el sujeto con mayor experiencia, en este caso, el docente y uno con menor experiencia, en este caso el estudiante, tiene por objetivo progresar a un nivel de desarrollo más alto que faculte al estudiante para compartir la responsabilidad de su propio aprendizaje al lograr la conciencia de su proceso formativo.

Una posible vía para lograr que los estudiantes se impliquen en la adquisición de los aprendizajes indicados en su programa de estudios es que cada uno pueda elegir entre diferentes materiales y estrategias, propuestas por el docente; aquellas que mejor respondan

a sus intereses, capacidades o necesidades de manera progresiva para alcanzar los objetivos de aprendizaje. A esto se llama personalizar la didáctica.

Con el objetivo de ayudar a los maestros a reflexionar sobre sus estrategias didácticas y los materiales que usan y basándose en investigaciones neurocientíficas y las potencialidades de los medios digitales, quienes impulsan el Diseño Universal explican de manera esquemática algunos hallazgos pertinentes para este fin. Entre ellos están los referentes a cómo el cerebro recibe, procesa y muestra lo que aprende un individuo. Así, parten de la identificación de lo que llaman tres subredes cerebrales:

- 1) Redes de reconocimiento: percepción, y asignación de significado de esa percepción
- 2) Redes estratégicas: planeación, ejecución y monitoreo de tareas
- 3) Redes afectivas: motivación para involucrarse en la tarea según el valor afectivo que tiene la percepción o la tarea

Cada una de las llamadas redes está encargada de procesar los distintos estímulos que rodean al individuo. Las redes trabajan en conjunto de manera simultánea para interpretar y procesar el acontecer y la actuación de cada persona. Se denominan redes porque son conjuntos vastos de canales de percepción, procesamiento y representación de la información. Identificarlas ayuda a orientar la didáctica de los docentes al posibilitar llevar a la práctica las distintas vías de percepción, procesamiento y representación con el objetivo de lograr la inclusión dentro del aula.

Integrando esto, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone tres principios para individualizar la didáctica con el fin de minimizar las *barreras para el aprendizaje y la participación* (Covarrubias Pizarro, 2019). Este último concepto se refiere a los obstáculos que pueden presentarse en los distintos contextos de interacción de los estudiantes. Están relacionados con la infraestructura, la comunicación, el acceso a la información y las

actitudes negativas en torno a la diversidad cultural, étnica o de capacidades. En otras palabras, el Diseño Universal proporciona sugerencias para una didáctica incluyente que habilite a los alumnos para convertirse en lo que el Diseño Universal llama “expertos en su propio aprendizaje”. Este experto es capaz de reconocer, crear y monitorear estrategias para concretar los aprendizajes esperados en el programa de estudios que cursa.

El Diseño Universal propone tres principios que ayudan a orientar la didáctica de los docentes y llevar a la práctica las distintas posibilidades que contribuyan a que todos los estudiantes aprendan:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación. Este principio se relaciona con las redes de reconocimiento. Es decir, Plantea que el docente presente la información de distintas maneras para favorecer que cada alumno reciba y entienda la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión. Este principio se relaciona de las redes estratégicas. Plantea que el docente posibilite que cada estudiante se exprese de acuerdo con las estrategias comunicación que estén en su alcance y logre ampliarlas.
- Principio III. Proporcionar formas de implicación. Este principio se deriva de las redes afectivas. Plantea que el docente propicie que el estudiante se interese e implique en su proceso de aprendizaje. Esto se logra mediante la integración de los primeros dos principios a la didáctica.

Posteriormente, el Diseño Universal sugiere pautas de aplicación a cada uno de los principios. El objetivo es proporcionar al docente estrategias que guíen su labor y contrarresten las barreras para el aprendizaje con el fin de lograr la inclusión educativa. Alba Pastor (2012)

afirma que: “las pautas del DUA proporcionan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo” (p.20).

Para trasladar la teoría a la práctica dentro del salón de clases, se suman, a cada pauta, puntos de verificación. Se trata de sugerencias de acción que el docente puede llevar a cabo al estructurar estrategias que posibiliten a los estudiantes consolidar los aprendizajes esperados.

En otras palabras, las pautas propuestas por el Diseño Universal para el Aprendizaje son sugerencias que pueden concretarse en los materiales y prácticas para facilitar la inclusión, mientras que los puntos de verificación ayudan al docente a monitorear su propia práctica.

A continuación, se presenta la figura 1 que muestra de manera esquemática la relación entre las redes cerebrales, los principios, las pautas y los puntos de acción propuestos por el CAST.

**Figura 1. Propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje.**

Redes cerebrales	Principios	Pautas	Puntos de verificación
<b>Redes de reconocimiento</b>	Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación	1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	1.1. Alternativas para modificar y personalizar la presentación de la información. 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva. 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual.
		2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos	2.1. Definir el vocabulario y los símbolos 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura 2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos 2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios
		3. Proporcionar opciones para la comprensión	3.1. Activar los conocimientos previos 3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas 3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación 3.4. Maximizar la memoria y la transferencia de información
<b>Redes estratégicas</b>	Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión	4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción	4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta 4.2. Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales 4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
		5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación 5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción 5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
		6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas 6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos 6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances

<b>Redes afectivas</b>	Principio III. Proporcionar formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés	7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
		8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada
		9. Proporcionar opciones para la autorregulación	9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación 9.2. Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias 9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

(Alba Pastor, 2011)

Queda explícita la variedad de alternativas de intervención docente propuestas por los creadores del Diseño Universal para el Aprendizaje. Estas alternativas pueden significar un medio para mejorar las prácticas educativas y lograr una calidad de la enseñanza, la cual Wilson define como “Púinificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden” (Wilson, 1992, citado por Solé y Coll, 1999, p. 7). César Coll e Isabel Solé destacan de esta definición “la necesidad de articular respuestas diversificadas susceptibles de atender las distintas necesidades de los alumnos a quienes se dirigen; podemos extender la definición y establecer entonces que una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad.” (Solé y Coll, 1999, p. 7). De aquí que la propuesta pedagógica inclusiva realizada por los creadores del Diseño Universal para el Aprendizaje signifique una posible vía para que los docentes aborden los conocimientos propuestos en los planes y programas de estudio con el objetivo de facultar a los estudiantes para adquirir los conocimientos esperados durante su paso por la educación media superior. En este caso, me refiero a aquellos pertenecientes a la Unidad I del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del CCH.

#### 1.6. Constructivismo

El constructivismo es una perspectiva teórica diseñada para analizar situaciones educativas y, por lo tanto, planear y evaluar el aprendizaje. Se trata de “un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (Solé y Coll, 1999, p. 4).

Araya, Alfaro y Andonegui en “Constructivismo: orígenes y perspectivas” (2007) realizan un recorrido histórico-filosófico por este marco explicativo. Sitúan a Jenófanes como uno de los filósofos presocráticos precursores del constructivismo al establecer la tradición

de la crítica y el análisis. Por su parte, señalan que Heráclito puso en relieve el armónico cambio constante y permanente de todo lo existente. Entre los filósofos sofistas destacan a Protágoras y a Gorgias. Del primero se exalta su idea de la subjetividad del conocimiento; del segundo, el carácter personal del conocer. Más tarde, los estoicos valoraron la diversidad pues consideraban que para llegar al entendimiento de la unidad es importante tomar en cuenta los diferentes entendimientos de las personas. A Descartes lo consideran como “el iniciador de las corrientes constructivistas modernas”, estableciendo similitudes entre la técnica mecánica y la matematización planteadas por el filósofo. En suma, por la elaboración de la geometría analítica que supuso la distinción entre lo material y el pensamiento, “estamos en presencia de un proceso de liberación que convierte al pensamiento en un ente activo” (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 80). El último filósofo que se pone en relieve es Kant, quien según los autores plantea que son las representaciones *a priori* las que posibilitan validar y organizar el conocimiento.

Además del contexto histórico, en el artículo también se ofrece la perspectiva antropológica y epistemológica del constructivismo. Desde la primera “se puede afirmar que el hombre es un ser abierto y capacitado para construir su propia realidad y, en particular, su propio conocimiento” (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 83). Desde la segunda, el constructivismo es “una propuesta sobre el análisis del conocimiento, sus alcances y limitaciones”. Esta propuesta puede servir para analizar conocimientos abstractos y humanos ya que “para el constructivismo, el ser humano crea y construye activamente su realidad personal” (p.84).

Ya que el constructivismo es un conjunto de teorías e interpretaciones, es posible hablar de modalidades: constructivismo psicológico, material, eficiente, formal, final y educativo, el cual es subdividido por Flórez (2000) en evolucionista, desarrollo intelectual, desarrollo

de habilidades cognoscitivas y constructivismo social. Para los propósitos del presente trabajo abordaré someramente este último, de quien Vygotski es representante. Desde la perspectiva constructivista social el conocimiento resulta ser una experiencia colectiva, y no particular, en la cual el contexto desempeña un papel significativo en la manifestación de nuevos aprendizajes.

La corriente constructivista social propone el desarrollo máximo multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz. El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 91).

En suma, para su estudio el constructivismo social aborda el proceso de aprendizaje de una persona dentro de la sociedad a la que pertenece, poniendo de manifiesto la correlación entre el contexto y los sujetos. De esta manera, los estudiantes inmersos en un ambiente educativo determinado aprenderán a partir de la interpretación individual y subjetiva de la realidad colectiva. Así, teniendo como base sus conocimientos previos, cada alumno logrará aprehender los conocimientos, esto es, resignificará, estructurará y organizará los aprendizajes. Durante este proceso el docente ofrece orientación y apoyo suficiente y necesario para que sus estudiantes puedan conseguir una doble meta: por un lado, la construcción de nuevos significados; por otro, autonomía. Por tal motivo, es imprescindible que los profesores analicen permanentemente su intervención para, de esta manera, tomar decisiones que faculten a sus alumnos para alcanzar tales metas.

Debido a la relevancia del Diseño Universal y del constructivismo social para la actual propuesta didáctica se considera el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje mediado como parte fundamental del diseño de la intervención.

Frida Díaz Barriga, en *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, concibe al conocimiento como un fenómeno social. Esto quiere decir que los estudiantes aprenden gracias a la interacción y a la comunicación que establecen con sus compañeros y el docente. De esta manera, cada alumno parte de sus conocimientos previos y los nutre de los “significados compartidos” que consigue al realizar actividades cooperativas. La cooperación es, en palabras de la autora, “la organización social de las actividades del aula” (Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 52).

La cooperación lleva a todos los integrantes del equipo a enriquecer sus conocimientos mediante el intercambio comunicativo constante y la influencia que las competencias sociales de cada estudiante ejercen en sus compañeros. Los alumnos trabajan colectivamente para que todos alcancen los objetivos perseguidos por la actividad. El trabajo cooperativo favorece los aprendizajes académicos, a la vez que promueve la responsabilidad social. Sin embargo, es necesario cuidar que el trabajo en equipo no resulte en grupos no cooperativos como los de pseudoaprendizaje, donde los estudiantes no tienen ningún interés en colaborar y compiten entre ellos; o los grupos de aprendizaje tradicional que posibilitan la existencia de los llamados por la autora “oportunistas”. Antes bien, desde la perspectiva incluyente de la actual propuesta didáctica, se busca que los docentes consideren las posibles causas que dificultan a uno o más alumnos consolidar el trabajo cooperativo. Una vez identificadas las necesidades específicas del o los alumnos será posible planear estrategias que los ayuden a integrarse a los equipos de trabajo. Díaz Barriga (2006) precisa los componentes básicos de la cooperación y sus características.

- La interdependencia positiva se consigue cuando los alumnos crean vínculos entre sí para trabajar de manera conjunta de modo que todos logren las metas de la tarea. Se busca que los alumnos creen redes de apoyo y celebren colectivamente los logros.
- La interacción promocional cara a cara busca que los estudiantes se relacionen entre sí y con esto favorezcan “el modelamiento social y recompensas interpersonales”.
- Debido a que cada estudiante tiene metas educativas distintas, la responsabilidad y la valoración personal permiten deben conducirnos a considerar que se consideren los esfuerzos y los logros personales de cada alumno, así como su contribución para el desarrollo de la actividad grupal.
- Es importante considerar las habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, ya que la cooperación requiere habilidades sociales tales como la comunicación, la confianza, la solución de problemas, entre otras. Lo anterior implica la promoción de valores y actitudes que favorezcan la cooperación.
- El último componente es el procesamiento del grupo, el cual hace referencia a la reflexión crítica de los equipos de trabajo sobre su propio desempeño. De esta manera, los estudiantes podrán identificar las acciones y actitudes que pueden reforzar y aquellas que deberán modificar.

En la secuencia didáctica aquí propuesta se prevén diversas actividades individuales; sin embargo, en aquellas que se plantean de manera colectiva se buscó que cada integrante del equipo tuviera actividades específicas. Permití que, basados en sus habilidades e intereses, ellos mismos decidieran su papel dentro del equipo. Es importante, al concluir las

actividades, destacar los logros alcanzados por cada grupo de trabajo, tanto los relacionados con el producto final como los propios del trabajo cooperativo.

El aprendizaje mediado depende de la interacción social entre los pares docente/alumno, o bien, alumno/alumno. Es importante que el experto seleccione y gradúe la ayuda que proporciona a sus estudiantes. Dada la necesidad de proporcionar instrucciones progresivas, es posible traer a cuenta el modelo de dimensiones de aprendizaje de Robert Marzano (Marzano & Pickering, 2005, p. 4) quien define cinco dimensiones del aprendizaje: Actitudes y percepciones, Adquirir e integrar el conocimiento, Extender y refinar el conocimiento, Uso significativo del conocimiento y Hábitos mentales. Estas llamadas dimensiones ayudan al docente a:

- Mantener el foco sobre el aprendizaje
- Estudiar el proceso de aprendizaje
- Planear un currículo, una instrucción y una forma de evaluación que tomen en cuenta los cinco aspectos críticos del aprendizaje

La relevancia del pensamiento de Marzano para la presente intervención quedará patente al enunciar los objetivos de los aprendizajes previstos para la Unidad I del Taller de Lectura Redacción Iniciación a la Investigación Documental (Taller) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Por ahora es suficiente decir que el aprendizaje mediado se relaciona con la selección y gradación que el docente hace de la didáctica y que las dimensiones de aprendizaje siguen esta misma lógica de andamiaje cuyo propósito es que los estudiantes aprendan los nuevos conocimientos.

Debido a que la aplicación de la secuencia didáctica se realizó en línea, resulta importante traer a colación a Sara Catalina Hernández Gallardo quien, en torno al aprendizaje

en línea y desde una perspectiva constructivista social, destaca la importancia de la percepción, la atención y la memoria como procesos cognoscitivos implicados con el conocimiento y el aprendizaje. La autora relaciona la percepción con aquellos estímulos asimilados a partir de los sentidos y con el significado que cada estudiante les otorga. Cuando la tecnología interviene en la planeación y realización de la clase “es factible hablar de multipercepción [...] la cual consiste en el hecho de estar procesando distintos tipos de señales auditivas, visuales o de algún otro medio de manera simultánea” (Hernández Gallardo, 2007, p. 57). La atención es la selección que hacen los estudiantes de la información que se les presenta. Por su parte, la memoria ayuda a fijar y reproducir una experiencia. A manera de conclusión, Hernández Gallardo comenta:

El diseño educativo de los materiales en línea requiere considerar la cantidad de información que el estudiante puede retener y significar [...] Ha de propiciarse el trabajo en pequeños grupos, buscando la cooperación de todos los integrantes, [...] los objetivos de conocimiento que el estudiante ha de internalizar se tienen que identificar claramente, para que puedan diseñarse las actividades de aprendizaje encaminadas a lograr ese objetivo. [...] Las TIC permiten crear ambientes de aprendizaje donde se respetan las formas de aprender, los intereses y necesidades específicas de los estudiantes y se favorece el desarrollo máximo de sus capacidades, adaptando el proceso de aprendizaje a un proceso que les facilita acceder a los contenidos en forma social e individual en que utilizan y desarrollan sus habilidades de comunicación (Hernández Gallardo, 2007, p. 58).

La autora coincide en el último punto con los creadores del Diseño Universal para el Aprendizaje quienes explican que, si se explotan las potencialidades de los medios digitales y se aprovecha la posibilidad de combinarlos, se obtienen beneficios que los medios tradicionales —utilizados de manera aislada— difícilmente podrán ofrecer. Ciertamente podrían combinarse diversos medios tradicionales para obtener un resultado similar al propuesto a través de los medios digitales; sin embargo, el costo humano y material sería mayor. De esta manera, identifican cuatro ventajas de los medios digitales frente a los medios tradicionales:

- 1) Versatilidad: la información puede estar en diversos formatos y soportes combinables.
- 2) Capacidad de transformación: es posible hacer ajustes de presentación o contenido, además se puede transferir la información de un soporte a otro.
- 3) Capacidad para marcarlos: posibilidad de modificar el formato
- 4) Capacidad para ponerlos en red: relacionar contenidos, pasando de unos a otros como hipervínculos (Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, 2011-2014)

La diversidad de soportes utilizados para la enseñanza de los aprendizajes cobra importancia, no sólo porque ofrece múltiples caminos para consolidar el aprendizaje, sino porque favorece el vínculo emocional entre el proceso de aprendizaje y la percepción del estudiante sobre éste, ya que si el alumno tiene una sensación de logro constante podrá involucrarse más en su proceso formativo y enfrentar con mejor actitud e involucramiento (o implicación) emocional los nuevos retos académicos. Esto es especialmente útil para los alumnos que han presentado dificultades para aprender en el pasado, pues podrán atribuir las barreras a los materiales y no a sus capacidades. Además, posibilitar la elección de la vía para tener acceso al aprendizaje favorece la inclusión, la exploración y mejora las redes cerebrales de cada alumno. En resumen, el uso de los medios digitales como herramienta didáctica favorece la inclusión, la toma de decisiones, la relación entre el alumno y su proceso de aprendizaje y el desarrollo de las redes cerebrales. En este sentido, los proponentes del Diseño Universal afirman que:

aque aquellos alumnos cuyas características y capacidades no estén en sintonía con las que exige el medio en cuestión, quedarán excluidos del proceso de aprendizaje [...] incluso si el alumno puede manejarse adecuadamente con el medio, sólo pondrán en marcha determinados módulos cerebrales, desarrollando una serie de capacidades (las que exija el propio medio), en detrimento de otras que sí se desarrollarían si se hubiese optado por otro medio (Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, 2011-2014, p. 17).

Tanto la inclusión como el desarrollo de capacidades que promueve el Diseño Universal a través de la diversificación de medios se sustenta en la idea de que los medios inflexibles obstaculizan la adquisición de los aprendizajes y no las características de los estudiantes, esto es, la dificultad de consolidar aprendizajes no responde a las características o las capacidades del alumnado, sino a la estandarización de materiales tradicionales que no solucionan las demandas de una población estudiantil diversa.

### 1.7. Literatura autobiográfica

Literatura autobiográfica, literatura del yo y ego escritura son algunos de los nombres con los cuales, actualmente, se hace referencia a los textos en prosa y en primera persona donde el autor guarda correspondencia con la voz narrativa y con el personaje principal.

Diversos estudiosos del tema consideran que este género literario tuvo su origen en la cultura occidental. Por ejemplo, George May afirma que las obras póstumas de Jean Jacques Rousseau “[promovieron] la oportunidad de la primera toma de conciencia colectiva acerca de la existencia literaria de la autobiografía” (May, 1982, p. 23); sin embargo, reconoce que el género tal como lo conocemos hoy, es decir centrado en la vida de quien escribe, no comenzó a cobrar su forma sino hasta el siglo XIX gracias a la influencia del secularismo y el individualismo.

Los textos autobiográficos tienen un carácter inevitablemente literario “[...] la literatura subjetiva por sincera y espontánea que pueda llegar a ser, lleva dentro de sí el virus de la ficcionalidad, al mostrar un mundo adaptado a los intereses del ego” (Puertas Moya, 2004, p. 48). Quien escribe recuerda pasajes significativos de su vida, pasados o próximos al momento de la escritura, y elige los modos de enunciación que mejor convengan a sus objetivos comunicativos. De esta manera, el yo presente en el texto autobiográfico responde a “funciones tan diversas como la autoexplicación, el autodescubrimiento, la

autoclarificación, la autoconformación, la autopresentación o la autojustificación. Todas estas funciones se entrelazan fácilmente, aunque todas ellas se centran sobre el conocimiento consciente de su relación y sus experiencias” (Weintraub, 1991, p.p. 18 y 19). Por eso Ana Caballé destaca tres ejes estructurales de la autobiografía “un eje temporal o histórico, un eje individual y un eje literario (Caballé, 1995, p. 40).

El proceso de ficcionalización inherente al eje literario no debe hacer que el lector adopte una actitud vigilante y busque comprobar la veracidad de lo enunciado en la literatura autobiográfica; antes bien, quien se adentra en la lectura de textos en torno al yo deberá anticipar una escritura subjetiva, pues las vivencias retratadas por quien escribe habrán pasado por el filtro de la experiencia personal y el irremediable, en mayor o menor medida, pudor por la mirada ajena. De tal suerte, “la historia de la autobiografía sería entonces, más que nada, la de sus modos de lectura [...]” (Lejune, 1991, p. 61). Existe entre el lector y el autor un contrato de confianza al cual Philippe Lejune llama *pacto autobiográfico*.

En general, la escritura autobiográfica se declara, en primera intención, como una promesa de mostrarse al otro con sinceridad, hablando con la verdad y nada más que la verdad. Es una conciencia del yo: “Yo solo”; una conciencia del yo frente a sí mismo, aunque también frente al otro: ese otro que se asume como “El otro”, es decir Dios; pero también la sociedad—ese otro de la cultura que nos marca, que nos define—” (Pimentel, 2016, p.p. 48 y 49)

Como última consideración respecto a las ego escrituras queda aclarar la diferencia entre los términos literatura autobiográfica y autobiografía. El primero recoge distintas formas de realización de la escritura sobre el yo. El segundo se refiere a una de las modalidades de la literatura autobiográfica. “Esta confusión metonímica del género con uno de sus subgéneros o modalidades es inevitable por la imposibilidad de buscar un nombre genérico adecuado que se adapte a las exigencias de una escritura autorreferencial respecto de la propia vida del autor.” (Puertas Moya, 2004, p. 11). En el presente trabajo, se distinguirán cuatro subgéneros:

Autobiografía, Memorias, Epistolario, y Diario. A continuación, se abordan brevemente sus características.

### 1.7.1. Autobiografía

El eje guía de la narración es la vida del autor. Éste pretende encontrar el sentido de su existencia. Se centra en la visión del autobiógrafo sobre sí mismo. Normalmente se compone en orden cronológico durante la vejez, ya que quien escribe pretende configurar la propia imagen que pasará a la posteridad. “De tal manera la autobiografía no sería la representación de una vida ni de un sujeto, sino una construcción retórica en la que lo referencial se transforma en ilusión y el referente se diluye en una ficción” (Treviño García , 2016, p. 13). Al leer una autobiografía descubrimos la imagen configurada por quien escribe y, entre líneas, las pulsiones que motivaron dicha representación. “De este modo, la autobiografía no solamente es comunicación de la experiencia vivida, sino proyección a futuro del significado total de una vida y, por ende, de una intención, de un sentido, en ambos sentidos de la palabra *sentido*: significación y dirección” (Pimentel, 2016, p. 48). Siguiendo a Puertas Moya:

[Es posible] hablar de la autobiografía como de un texto narrativo autodiegético retrospectivo en prosa cuya finalidad es el análisis unitario de la vida de una persona que, alcanza madurez, toma de conciencia de su pasado unificándolo con el presente desde el que narra, actuando libre y voluntariamente en la indagación de sus orígenes (Puertas Moya, 2004, p. 26)

### 1.7.2. Memorias

Los recuerdos de quien escribe conforman el cuerpo de este tipo de escritura. Las memorias han sido consideradas documentos testigo, ya que relatan los acontecimientos históricos que rodearon a su escritora o escritor. La reflexión sobre la propia existencia es superficial, pues el énfasis está en la huella que los eventos sociales o históricos han dejado en quien los vivió.

Pablo Mora enuncia en torno a las memorias de Juan de Dios Peza, características que bien pueden considerarse inequívocas de esta modalidad autobiográfica: “[las memorias] buscan rescatar la vida pública y privada, íntima y anecdótica [...] a través de la narración y

rescate de acontecimientos de vida cotidiana, sucesos heroicos, actos públicos, escenas de familia, infancia, viajes, aniversarios, libros, álbumes, reliquias, objetos simbólicos, etc.” (Mora, 2016, p. 218) Esto es, el lector de Memorias encontrará el relato testimonial de los acontecimientos narrados.

### 1.7.3. Epistolario

El epistolario es un conjunto de cartas normalmente recopiladas por una persona que no intervino en la correspondencia. El intercambio de epístolas puede entenderse como un diálogo diferido, por el tiempo y/o el espacio, mediado por la palabra escrita. Las cartas “son fósiles que nos permiten comprender el funcionamiento de un tiempo y de las personalidades implicadas”. (Caballé, *Estructuras supervivientes*, 2015, p. 6-7)

Los temas y tratamientos dependen de la relación entre los destinatarios. Por esta razón, cartas escritas por la misma persona pueden tener distintas características de estilo. Quien escribe modifica su discurso y gradúa el tratamiento de acuerdo con sus propósitos comunicativos. En este sentido, algunos estudiosos del tema marcan una diferencia entre los términos carta y epístola.

A diferencia de una epístola (escrita para un público: con una artesanía consciente y en un estilo elaborado con el propósito de desarrollar un argumento o de exponer un tema), una carta es esencialmente producción espontánea y no literaria. Su calidad, aun cuando (con traición o con satisfacción de su autor) sea publicada, depende de la impresión de intimidad y facilidad que produzca, y de su aptitud para expresar la personalidad de quien la haya escrito (Novo, 1972).

No obstante esta diferenciación, para los propósitos del presente trabajo se utilizarán los términos como sinónimos, ya que en todo momento se privilegiará el carácter subjetivo y literario de la correspondencia. Así lo plantean Caldo y Fernández:

[...]debemos pensar siempre a la carta como parte de un diálogo fragmentado, donde la respuesta se construye recién cuando el texto escrito transita por el circuito postal y tuvo a bien llegar a manos del sujeto cuyo nombre encabeza el texto. Por este motivo, quien elabora una carta imagina frente a sí a su interlocutor, prefigura sus gestos,

reacciones, expresiones, el espacio donde la recibe, abre y lee, para posteriormente tramar el enunciado (Caldo y Fernández, 2009, p. 1024).

Cada carta conforma una unidad, aunque sin la correspondencia de ida y vuelta es imposible conocer a profundidad las relaciones y temas abordados entre los participantes. Dice Soria Olmedo: “En realidad solo las cartas en su conjunto permiten llenar de matices y facetas esas generalizaciones sobre los escritores. Es uno de sus poderes. Otro es la capacidad de desplegar súbitamente un ramo de emociones.” (Soria Olmedo , 2015, p. p. 10 y 11)

Es posible distinguir características textuales y extratextuales. Entre las primeras se encuentran la fecha, la fragmentariedad, el carácter narrativo y la intencionalidad del escritor. Entre las segundas están el carácter inmediato, discontinuo y la materialidad.

#### 1.7.4. Diario

La escritura diacrítica se caracteriza por ser íntima, periódica y fragmentaria. En ella, al igual que en las cartas, la fecha cobra gran importancia “porque cristaliza un estado de ánimo ubicado en el tiempo, nos proporciona un trozo de vida aislado del resto y envuelto en una intencionalidad.” (Caballé, 2015, p. 7)

El lector puede conocer la personalidad del diarista a través del registro de su vida cotidiana gracias a que se evidencian sus costumbres, hábitos, emociones y pensamientos. Los registros hechos en el diario se encuentran cercanos a la experiencia vivida, en este sentido, este subgénero autobiográfico nos acerca al presente del autor. Con frecuencia se recurre a la escritura de un diario como respuesta a un estado anímico adverso:

Escribir cada día, bajo la garantía de ese día y para recordárselo a sí mismo, es una manera cómoda de escapar al silencio [...] la ambición de eternizar los momentos sublimes e incluso de hacer con la vida entera un bloque sólido que pueda guardarse junto a sí, firmemente abrazado, y, por último la esperanza, uniendo la insignificancia de la vida a la inexistencia de la obra, de alzar la vida nula hasta la bella sorpresa del arte, y el arte informe hasta la verdad única de la vida, el entrelazamiento de todos estos motivos hace del diario una empresa de salvación: se escribe para salvar la escritura,

para rescatar su vida mediante la escritura, para rescatar su pequeño yo. (Blanchot, 1969, p. 209)

Aunque el único lector esperado es el autor mismo “[cuando] el diarista escribe, mira con el rabillo del ojo la posible reacción de un público hipotético y lejano” (Granell, 1963, p. XXIX), por eso su escritura comprende otro camino para la autoconfiguración, para la proyección de un yo planeado que espera ser descubierto por otro, sea éste un tercer lector o bien su propio yo el que vuelva la mirada a su escritura para acaso recordar quién ha sido. “El diario no ha aspirado, históricamente a la literatura, sino a evitar la pérdida continua e incontenible de ser.” (Caballé, 2015, p. 67)

## 2. Capítulo 2. Propuesta didáctica para la enseñanza de los contenidos de la Unidad I del primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, CCH

### 2.1. Presentación

La siguiente propuesta tiene por objetivo proporcionar una secuencia didáctica que diversifique los medios de acceso a los contenidos de la Unidad 1 del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (Taller) del Colegio de Ciencias y Humanidades: “Autobiografías literarias. Relato personal.” La propuesta tiene como finalidad que los estudiantes del primer semestre consoliden los contenidos fundamentales del perfil de ingreso asociados al área de lenguaje y comunicación. Con este propósito, se intervendrá el programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades a la luz de la propuesta educativa inclusiva del Diseño Universal para el Aprendizaje. En concordancia, se presentará material didáctico diseñado para abordar los seis aprendizajes previstos en el programa de estudios. Estos son, desde el punto de vista de habilidades del alumno:

1. Formula una hipótesis de lectura de una autobiografía literaria, a partir de la exploración del texto para su comprensión inicial
2. Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión del propósito comunicativo
3. Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización textual
4. Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido
5. Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia

6. 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.

El programa del Taller, así como los fundamentos teórico-metodológicos del Diseño Universal, servirán como sustento para estructurar la secuencia didáctica. Está diseñada para abordarse en 24 horas. Debido a que el enfoque comunicativo bajo el cual se estructura el Programa de Estudios considera las gramáticas descriptiva y prescriptiva como herramientas para la comprensión y producción textual, y no como el fin último de la práctica de la lectura y la escritura, es posible adaptarlo a la multiplicidad de estrategias propuestas por el Diseño Universal. Así mismo, vale la pena resaltar que ambos enfoques reconocen la necesidad de utilizar las TIC con fines educativos.

Para establecer la relación entre los seis aprendizajes de la unidad elegida para trabajar y los principios, las pautas y los puntos de acción propuestos por el Diseño Universal, se presenta la siguiente figura:

**Figura 2. Relación entre el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y el Diseño Universal para el Aprendizaje**

Aprendizaje esperado según el programa TLRIID	Principio del Diseño Universal para A	Pauta didáctica del DUA	Concreción en el aula del DUA
1.- Selecciona de una lista de alternativas un texto para su lectura completa	I. Proporcionar múltiples formas de representación	1. Proporcionar diferentes alternativas para percibir la información 3. Proporcionar opciones para la comprensión	9.3. Alternativas es que permitan modificar y personalizar la presentación de la información 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual 3.1 Activar los conocimientos previos
	II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación
	III. Proporcionar múltiples formas de implicación	7. Proporcionar múltiples opciones para captar el interés 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia 9. Proporcionar alternativas para la autorregulación	7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad 9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación
2.- Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión del propósito comunicativo	I. Proporcionar múltiples formas de representación	2. Proporcionar múltiples alternativas para el lenguaje y los símbolos 3. Proporcionar alternativas para la comprensión	2.1. Definir el vocabulario y los símbolos 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios 3.1. Activar los conocimientos previos 3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas 3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la Manipulación
	II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción
	III. Proporcionar múltiples formas de implicación	8. Proporcionar alternativas para mantener el esfuerzo y la persistencia 9. Proporcionar alternativas para la autorregulación	8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada 9.2. Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias 9.3 Desarrollar la evaluación y la reflexión

3.- Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización contextual	I. Proporcionar múltiples formas de representación	2. Proporcionar múltiples alternativas para el lenguaje y los símbolos	2.1. Definir el vocabulario y los símbolos 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios
		3. Proporcionar alternativas para la comprensión	3.1. Activar los conocimientos previos
	III. Proporcionar múltiples formas de implicación	8. Proporcionar alternativas para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos
4.- Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido	I. Proporcionar múltiples formas de representación	2. Proporcionar múltiples alternativas para el lenguaje y los símbolos	2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura
		3. Proporcionar alternativas para la comprensión	3.1. Activar los conocimientos previos
	III. Proporcionar múltiples formas de implicación	8. Proporcionar alternativas para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos
5.- Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia	II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción	4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
		5. Proporcionar alternativas para la expresión y hacer fluida la comunicación	5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción 5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
		6. Proporcionar alternativas para las funciones ejecutivas	6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos 6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances
	III. Proporcionar múltiples formas de implicación	7. Proporcionar alternativas para captar el interés	7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
		8. Proporcionar alternativas para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada

6.- 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	III. Proporcionar múltiples formas de implicación	8. Proporcionar alternativas para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad
		9. Proporcionar alternativas para la autorregulación	9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

(Alba Pastor, 2011; Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016)

Aunque la propuesta surge a la luz del Taller, también puede adaptarse a otros bachilleratos, por ejemplo:

En la sexta unidad de Literatura Universal, Escuela Nacional Preparatoria, porque contempla los cambios sufridos por la literatura a partir del individualismo, el sentimiento y el liberalismo que pueden vincularse con el surgimiento de la literatura autobiográfica. Puntualmente, puede abordarse desde la creación literaria señalada en el contenido del programa.

También puede insertarse en el programa de Lengua y literatura 1, Colegio de Bachilleres. Concretamente, en el tercer semestre, bajo el eje “conocerse, cuidarse y promover el propio desarrollo y de otros.”

Así mismo, puede abordarse el relato personal en el semestre 1 del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica dentro de la unidad de *Comunicación y colaboración*. Puntualmente, en el programa Comunicación para la interacción social, ya que uno de sus aprendizajes esperados es “Reactiva aprendizajes previos de Educación secundaria respecto al uso de las clases de palabras y elaboración de relatos.”

## 2.2. Metodología

La secuencia didáctica abordada en el presente trabajo se estructuró bajo una perspectiva constructivista y a partir del enfoque comunicativo que reconoce el programa de estudio del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del CCH-UNAM. Así mismo, parte de los postulados metodológicos del Diseño Universal para el Aprendizaje. Para la determinación de los objetivos particulares se utilizó la taxonomía de Robert Marzano.

Debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 y a la importancia que el uso de la tecnología cobra para los postulados del Diseño Universal, la secuencia didáctica se planeó y se aplicó en línea. A continuación, ahondaré en cada uno de los puntos que sustentan la secuencia.

### 2.2.1. Constructivismo

El constructivismo es una perspectiva teórica que faculta al docente para tomar distintos referentes al tomar decisiones que mejoren su práctica; esto es, reconocer los contextos, necesidades e intereses de sus alumnos, priorizar sus objetivos de enseñanza, planear su intervención y evaluarla. En este sentido, y en concordancia con el programa del Taller y el Diseño Universal, la elaboración de esta secuencia didáctica parte del reconocimiento de la diversidad del alumnado para proponer múltiples estrategias que hagan posible la consolidación de los aprendizajes señalados en el programa de estudio. En suma, tanto el constructivismo como la secuencia didáctica buscan que el estudiante se construya como figura activa de su propio proceso de aprendizaje al integrar sus conocimientos previos a los nuevos, tomar consciencia de sus expectativas y generar estrategias propias de aprendizaje. Este último aspecto se ve favorecido por el carácter sustancialmente procedimental del Taller.

### 2.2.2. Enfoque comunicativo

En correspondencia con el constructivismo, el enfoque comunicativo destaca la importancia de involucrar a los alumnos en la construcción de su conocimiento. Es una propuesta didáctica que privilegia los usos comunicativos de la lengua en situaciones concretas; es decir, favorece que los estudiantes adquieran competencia comunicativa, la cual comprende la suma de otras competencias: lingüística, sociolingüística, estratégica, textual discursiva, mediática, hipertextual y literaria. Lo anterior se logra mediante el desarrollo de conocimientos procedimentales, actitudinales y declarativos que ayuden a la interpretación

de situaciones comunicativas reales y significativas. Por estas razones, en la secuencia didáctica se propone abordar los aprendizajes señalados en el programa de estudios desde distintos tipos de conocimiento, fomentar la práctica de habilidades lingüísticas que ayuden al alumnado en su comunicación fuera del aula y, para lograr que cada alumno y cada alumna se erija como centro de su proceso de aprendizaje, a la vez que se sientan cómodos al realizar las actividades propuestas. Enseguida se vincula la competencia comunicativa con la primera unidad del TLRIID, *Literatura autobiográfica. Relato personal*.

- Competencia lingüística. Cada estudiante utilizará su conocimiento de la lengua como herramienta para escribir un relato personal.
- Competencia sociolingüística. El estudiante reconocerá la situación comunicativa de la literatura autobiográfica y adecuará su discurso para escribir un relato personal.
- Competencia estratégica. El alumno compartirá el texto de su relato personal en plenaria y regulará de manera eficaz su interacción con sus compañeros.
- Competencia textual. El o la estudiante distinguirá las características textuales de la literatura autobiográfica, por ejemplo, su carácter narrativo, persuasivo, etc.
- Competencia mediática. El alumno podrá interpretar críticamente las autobiografías literarias que se leerán durante la unidad.
- Competencia literaria. El estudiante reconocerá los usos del lenguaje literario y sus modos de lectura; también adoptará las actitudes que favorecen su interés en la lectura y la escritura.

Enseguida se presenta la figura 3 que muestra de manera esquemática la relación entre los aprendizajes planteados para la Unidad I del programa, el enfoque comunicativo y los principios de Diseño Universal. Debido a que esta relación se hizo explícita en la

presentación, únicamente se pondrá la referencia con números romanos (principios) y números arábigos (pautas y puntos de concreción en el aula).

**Figura 3. Relación entre el TLRIID, el DUA y el enfoque comunicativo**

<b>Tiempo</b>	<b>Aprendizaje de la primera unidad TLRIID</b>	<b>Rasgo didáctico del enfoque comunicativo</b>	<b>DUA: Principio/ Pauta/ Concreción en el aula</b>
<b>2hr</b>	1.- Selecciona de una lista de alternativas un texto para su lectura completa	Énfasis en la motivación intrínseca (comprensión, curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras)	I/1/1.1,1.2,1.3 I/3/3.1 II/5/5.1 III/7/7.1 III/8/8.3 III/9/9.1
<b>4hr</b>	2.- Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión del propósito comunicativo	El profesor guía, facilita el trabajo del aprendiz	I/2/2.1,2.5 I/3/3.1,3.2,3.3 II/5/5.2 III/8/8.1/8.4 III/9/9.2/9.3
<b>3hr</b>	3.- Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización contextual	Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo de equipo El aprendiz descubre, deduce, analiza, sintetiza, etc.	I/2/2.1,2.2,2.5 I/3/3.1 III/8/8.1
<b>3hr</b>	4.- Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido	Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo de equipo El aprendiz descubre, deduce, analiza, sintetiza, etc.	I/2/2.2 I/3/3.1 III/8/8.1
<b>10hr</b>	5.- Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia	Énfasis en el desarrollo de la persona Énfasis en el desarrollo de habilidades	II/4/4.3 II/5/5.2,5.3 II/6/6.3,6.4 III/7/7.1,7.3 III/8/8.4
<b>2hr</b>	6.- 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	Énfasis en la colaboración entre compañeros en el trabajo en equipo	III/8/8.3 III/9/9.3

(Alba Pastor, 2011; Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016; Cassany,1999)

### 2.2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje busca incidir en la reflexión de la práctica docente para que los maestros consideren la diversificación de la didáctica como una posible vía para minimizar las barreras de aprendizaje ocasionadas por los contextos de interacción de los estudiantes, las diferencias culturales, los prejuicios y las distintas capacidades de los alumnos. Con este objetivo, y basándose en hallazgos neurocientíficos y las ventajas de la tecnología, los creadores del Diseño Universal denominan tres subredes cerebrales encargadas de percibir, procesar y representar información. A partir de esta integración, el Diseño Universal propone tres principios y los acompaña de sugerencias de acción que posibilitan individualizar la didáctica.

El programa de estudios del Taller puede abordarse desde los postulados del Diseño Universal, ya que ambos destacan la importancia de tomar en cuenta las características de los estudiantes al planear la intervención docente; ponen en relieve la importancia de la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje; y, al reconocer la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas que respondan a los usos actuales propiciados por la inserción del internet en los discursos cotidianos y reales de los estudiantes, muestra que es menester incluir las TIC dentro del aula. Además, debido a que el Taller considera la gramática prescriptiva como herramienta para la comprensión y creación textual, posibilita la diversificación de la didáctica para consolidar los objetivos previstos en el programa de estudios.

### 2.3. Objetivos

El objetivo general de la unidad uno del Taller, Literatura autobiográfica. Relato personal, se expresa dentro del programa de estudios de la siguiente manera: “Al finalizar la unidad, los estudiantes: Escribirán una anécdota personal, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciadores”. Para que los estudiantes puedan concretarlo se presentan diversos objetivos específicos que integran los postulados del Diseño Universal para el Aprendizaje y se basan en la taxonomía de Robert Marzano.

**Figura 4. Relación de aprendizajes y objetivos**

<b>Aprendizaje</b>	<b>Objetivos específicos por aprendizaje</b>
<p>1.- Selecciona de una lista de alternativas un texto para su lectura completa</p>	<p>1.1 El alumno examina alternativas de lectura a partir de materiales didácticos con diversas alternativas para percibir la información</p> <p>1.2 Reconoce la presencia de voces femeninas en la escena literaria del país a partir de la presentación de textos escritos por autoras para el alcance de expectativas y creencias que optimicen la motivación</p> <p>1.3 Selecciona un texto para su lectura completa a partir de la exploración de alternativas de lectura para la optimización de la elección individual y la autonomía.</p> <p>1.4 Practica la expresión oral a través de la socialización de su preferencia de texto para la concreción de su participación.</p> <p>1.5 Justifica de manera escrita la elección del texto seleccionado a partir de múltiples medios de comunicación para la ilustración de sus motivaciones.</p> <p>1.6 Valora las selecciones de sus compañeros a partir de la escucha activa y respetuosa para la concreción del sentido de pertenencia a la comunidad educativa.</p>
<p>2) Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante el análisis de un dibujo personal y la lectura de textos autobiográficos literarios, para la comprensión del propósito comunicativo y el pacto autobiográfico</p>	<p>2.1 Describe las características de un dibujo personal a partir de la observación de un modelo de texto icónico-verbal para la identificación de las particularidades de la literatura autorreferencial.</p> <p>2.2 Identifica los elementos de la situación comunicativa y el pacto autobiográfico del texto icónico-verbal a partir de su decodificación grupal para asimilar la importancia de la adecuación textual</p> <p>2.3 Analiza el propósito comunicativo del texto icónico-verbal y en algunos textos autobiográficos literarios</p> <p>2.4 Produce un texto icónico-verbal autorreferencial en plataformas educativas digitales o con materiales físicos para un primer acercamiento a la autorrepresentación.</p> <p>2.5 Define cada uno de los elementos de la situación comunicativa</p> <p>2.6 Evalúa sus definiciones para desarrollar la autoevaluación y la reflexión</p>
<p>3) Identifica las características de los géneros autobiográficos, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización textual y valorar el texto autobiográfico literario</p>	<p>3.1 Identifica las características de los géneros autobiográficos literarios a partir de la ilustración icónica de sus componentes.</p> <p>3.2 Reconoce los elementos discursivos de las narraciones autobiográficas</p> <p>3.3 Distingue la organización textual de los textos autobiográficos</p> <p>3.4 Emplea elementos discursivos en textos autobiográficos</p>

<b>Figura 4. Relación de aprendizajes y objetivos</b>	
<b>Aprendizaje</b>	<b>Objetivos específicos por aprendizaje</b>
	3.5 Integra elementos literarios a textos no literarios 3.6 Valora las creaciones de sus compañeros
4) Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido	4.1 Examina textos autobiográficos literarios carentes de propiedades textuales 4.2 Reconoce las propiedades textuales 4.3 Analiza la importancia de las propiedades textuales 4.4 Manipula un texto autobiográfico carente de propiedades textuales 4.5 Define las propiedades textuales 4.6 Evalúa la importancia de las propiedades textuales para la comprensión del sentido del texto
5) Representa una experiencia personal imitando un género autobiográfico mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia	5.1 Registra características personales 5.2 Asocia el registro de las características personales con la literatura autobiográfica 5.3 Selecciona un eje temático y un género autobiográfico 5.4 Produce una anécdota personal 5.5 Reescribe la anécdota personal 5.6 Evalúa la escritura de su anécdota personal
6) Reconoce el derecho de expresión de los otros, mediante la escucha con respeto de su discurso, para una convivencia académica dentro del salón de clases	6.1 Relata su anécdota personal 6.2 Reconoce la importancia de socializar las creaciones literarias 6.3 Contrasta su texto con el de sus compañeros 6.4 Practica la sana convivencia 6.5 Desarrolla mecanismos de autorregulación 6.6 Valora la expresión de sus compañeros

(Alba Pastor, 2011; Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016; Marzano, 2001)

## 2.4. Contenidos

En la siguiente figura se relacionan los temas propuestos y los aprendizajes esperados para la Unidad 1 del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental con el tipo de aprendizaje.

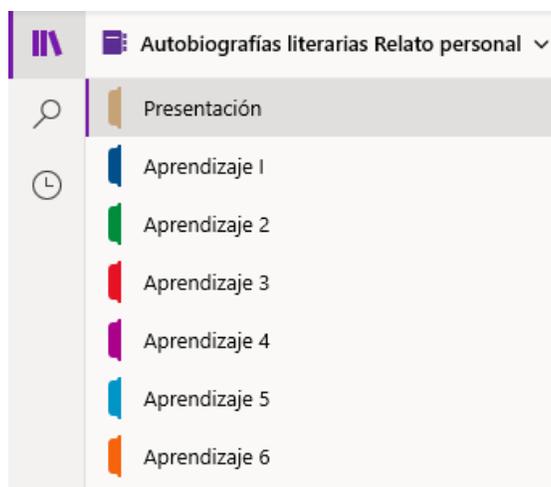
<b>Figura 5. Tipos de aprendizaje presentes en el Programa de Estudios del TLRID</b>		
<b>Aprendizaje esperado</b>	<b>Tema</b>	<b>Tipo de aprendizaje</b>
1) Selecciona de una lista de alternativas un texto para su lectura completa	1) Relatos autobiográficos Lectura exploratoria y selección de los textos	Actitudinal/Procedimental
2) Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante el análisis de un dibujo personal y la lectura de textos autobiográficos literarios, para la comprensión del propósito comunicativo y el pacto autobiográfico	2) Situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto) y pacto autobiográfico	Actitudinal/ Procedimental/ Declarativo conceptual
3) Identifica las características de los géneros autobiográficos, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización textual y la valoración del texto autobiográfico literario	Elementos discursivos de la narración y características literarias de los textos autobiográficos	Actitudinal/ Procedimental y Declarativo conceptual
4) Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido	Propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial)	Procedimental/ Declarativo conceptual
5) Representa una experiencia personal imitando un género autobiográfico mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia	Producción del texto: Planeación: Situación comunicativa Textualización Borrador, organización textual (inicio, desarrollo y cierre) Elementos literarios Revisión y versión final	Procedimental/Actitudinal
6) Reconoce el derecho de expresión de los otros, mediante la escucha con respeto de su discurso, para una convivencia académica dentro del salón de clases	Libertad de expresión y tolerancia	Actitudinal /Procedimental

(Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016; Latorre,2017)

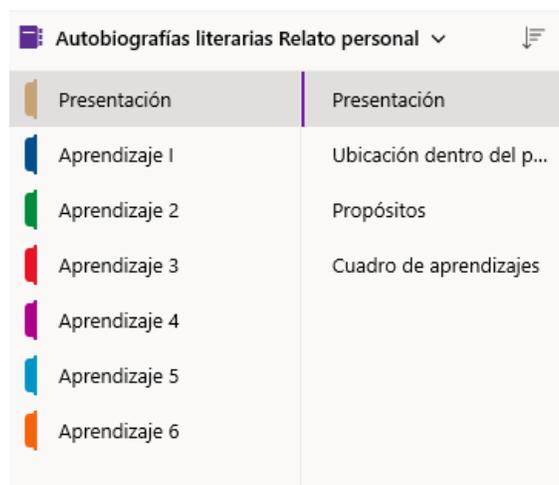
### 3. Capítulo 3. Material didáctico (Cuaderno digital)

Debido al contexto en el cual se diseñó la actual propuesta (modalidad en línea como consecuencia de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19), el material didáctico se pensó para que cada estudiante pudiera interactuar con éste de manera independiente. Como resultado, se creó un cuaderno digital en la aplicación de Microsoft OneNote. Ésta permite administrar el contenido de la Unidad temática, adjuntar materiales en distintos formatos y agregar enlaces, links o código QR, a materiales y actividades diseñadas en otras plataformas digitales o aplicaciones de Microsoft. La aplicación también permite compartir, por medio de un enlace controlado por quien crea el material, el cuaderno digital con los integrantes del grupo., De esta manera cada estudiante puede interactuar con el material de manera autónoma e independiente. Abajo se describe la estructura general del material creado en OneNote; sin embargo, las actividades y materiales que contiene se abordarán en apartados siguientes.

El cuaderno digital se tituló con el nombre de la Unidad I del Taller: *Autobiografías literarias. Relato personal* está redactado para dirigirse directamente a los estudiantes y se encuentra dividido en siete apartados principales: *Presentación, Aprendizaje 1, Aprendizaje 2, Aprendizaje 3, Aprendizaje 4, Aprendizaje 5 y Aprendizaje 6.*



El apartado *Presentación* está subdividido en cuatro carpetas: *Presentación*, *Ubicación dentro del programa del TLRIID*, *Propósitos* y *Cuadro de aprendizajes*.



A continuación, se muestran imágenes de cada sección mencionada.

- *Presentación*

En este apartado se busca que cada alumno tenga un primer acercamiento con el cuaderno digital: conozca el nombre de la Unidad temática que se abordará, se familiarice con la disposición de los contenidos, conozca la intencionalidad de las actividades que encontrará en el material, despierte su curiosidad por los textos seleccionados por la docente y se motive para descubrir su propia voz narrativa.

## Presentación

martes, 25 de mayo de 2021 11:18 p. m.

El siguiente material tiene por objetivo abordar los aprendizajes de la Unidad I. *Autobiografías literarias. Relato personal* del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Cada sección corresponde a uno de los seis aprendizajes de la Unidad. En cada una de ellas, encontrarás materiales que te guiarán en la apreciación de los textos autobiográficos literarios y en la producción de un relato personal.

En algunas ocasiones deberás consultar otras páginas. En esos casos, encontrarás las ligas o códigos QR necesarios.

Recuerda que lo más importante es que descubras, a partir de las y los autores seleccionados, distintas formas de expresión literaria autorreferencial y encuentres tu propia voz.

**¡Tu historia es importante, vamos a descubrirla!**

- *Ubicación en del programa del TLRIID*

Aquí se ofrece una tabla con el contenido global del programa del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, organizada en unidades temáticas y distribuidas a largo de cuatro semestres. Se resalta la primera Unidad. *Autobiografías literarias. Relato personal*, la cual se desarrollará en el cuaderno digital, con el objetivo de que los estudiantes conozcan su ubicación dentro del programa de estudios de la asignatura y puedan comenzar a crear vínculos con las otras unidades.

### Ubicación en el programa del TLRIID

martes, 25 de mayo de 2021 11:09 p. m.

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

- *Propósitos*

En este apartado se expone el propósito general y los específicos de la Unidad. De esta manera, se espera que los estudiantes inicien la interacción con el material y con el contenido de la Unidad conscientes de los objetivos que deben perseguir.

## Propósitos

martes, 25 de mayo de 2021 10:45 p. m.

Propósitos de la unidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Presentación de una anécdota, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador</b></li><li>• Selecciona de una lista de alternativas un texto para su lectura completa</li><li>• Identifica los elementos de la situación comunicativa de los textos autobiográficos</li><li>• Reconoce la presencia de voces femeninas en la escena literaria del país.</li><li>• Valora los textos literarios</li><li>• Distingue las características de la literatura autobiográfica</li><li>• Realiza la planeación textual del relato autobiográfico</li><li>• Socializa su relato personal</li></ul>
-------------------------	--

- *Cuadros de Aprendizajes*

En el último apartado de esta sección, se encuentra una tabla con los Aprendizajes esperados para esta Unidad, es decir, los previstos por el programa de estudios del Taller. Se incluyen, ya que considero relevante hacer explícita su importancia frente a los temas, noción que también destaca el Programa de Estudios de la materia.

## Cuadro de aprendizajes

Tuesday, May 25, 2021 10:29 PM

Aprendizaje	
I	Formula hipótesis de lectura de un texto autobiográfico literario, a partir de su comprensión inicial
II	Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante el análisis de un dibujo personal y la lectura de textos autobiográficos literarios, para la comprensión del propósito comunicativo y el pacto autobiográfico
III	Identifica las características de los géneros autobiográficos, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización textual y la valoración del texto autobiográfico literario
IV	Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido
V	Representa una experiencia personal imitando un género autobiográfico mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia
VI	Reconoce el derecho de expresión de los otros, mediante la escucha con respeto de su discurso, para una convivencia académica dentro del salón de clases

### *Aprendizaje 1*

En este apartado se encuentran dos subdivisiones. La primera, bajo el nombre *Exploro alternativas* de lectura, contiene los enlaces y códigos QR para acceder a carteles interactivos con los cuales los estudiantes podrán conocer información general de cada uno de los textos propuestos para su lectura completa.

## Diario :

[El diario del dolor : text, images, music, video | Glogster EDU - interactive multimedia posters](#)  
[El diario del dolor : text, images, music, video | Glogster EDU - interactive multimedia posters](#)

## Memorias:

[Una vida: infancia y juventud : text, images, music, video | Glogster EDU - interactive multimedia posters](#)



## Autobiografía:

[Las genealogías : text, images, music, video | Glogster EDU - interactive multimedia posters](#)



## Epistolario:

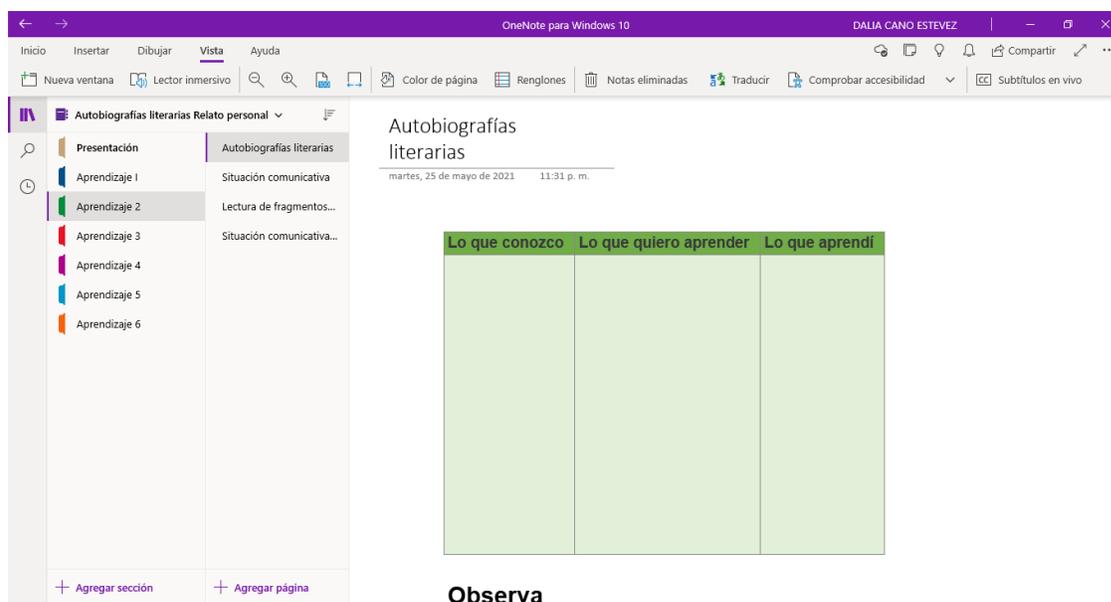
[Cartas a Rosario de la Peña : text, images, music, video | Glogster EDU - interactive multimedia posters](#)



En la segunda subdivisión, *Selección de los textos*, se encuentran instrucciones para seleccionar un texto para su lectura completa y justificar brevemente su elección. Se pide que el comentario se realice en la plataforma padlet y se adjunta el enlace que los llevará a la aplicación.

## Aprendizaje 2

Cuenta con cuatro secciones: Autobiografías literarias, Situación comunicativa, Lectura de fragmentos y Situación comunicativa de los textos autobiográficos. En el primer apartado, *Autobiografías literarias*, se encuentra un cuadro CQA (Conozco, Quiero aprender, Aprendí) que abre el estudio de la unidad; un modelo de texto icónico-verbal autorreferencial e instrucciones para que cada alumno realice uno propio, también, preguntas detonadoras de una reflexión en torno a la literatura autobiografía y el pacto autobiográfico. En el segundo apartado, *Situación comunicativa*, se observa el modelo de texto icónico-verbal y se reflexiona sobre su situación comunicativa, de igual manera se proponen actividades para determinar los conceptos de cada uno de sus elementos. En el tercer apartado, *Lectura de fragmentos*, se proporciona un enlace con fragmentos, escritos y auditivos, de textos autobiográficos. En el último apartado de esta sección, *Situación comunicativa de los textos autobiográficos*, se presenta un enlace a la plataforma Padlet donde se diseñó una plantilla para el análisis de la situación comunicativa de los textos autobiográficos propuestos.



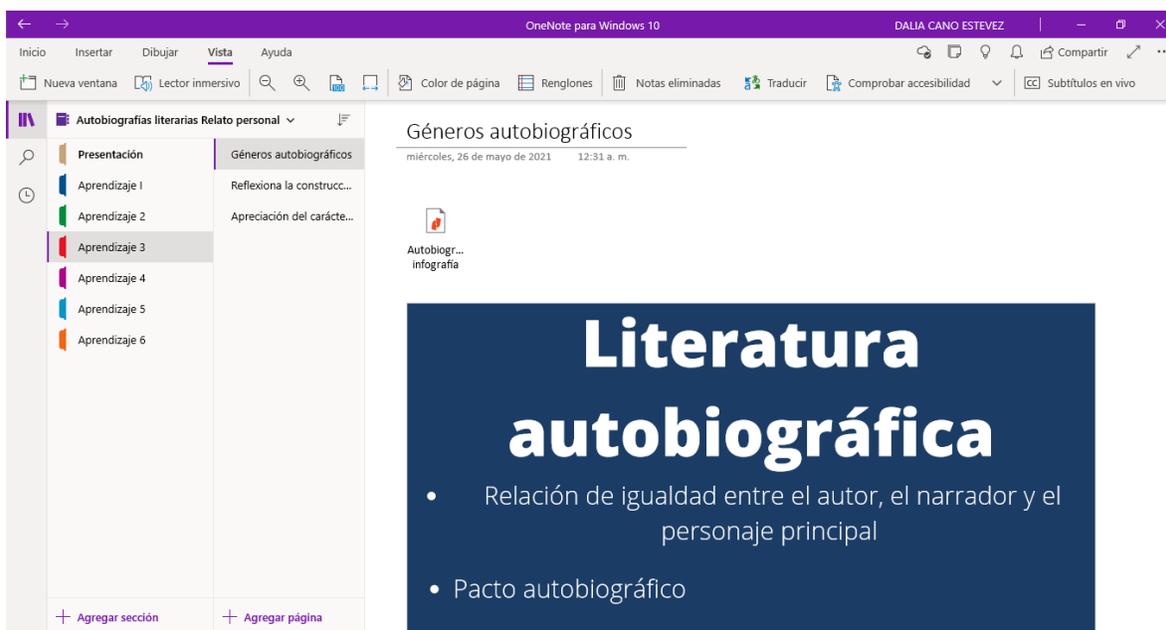
The screenshot shows a OneNote page titled "Autobiografías literarias" with a date and time stamp of "martes, 25 de mayo de 2021 11:31 p. m.". The page contains a table with three columns: "Lo que conozco", "Lo que quiero aprender", and "Lo que aprendí". The table is currently empty. Below the table, the word "Observa" is written. The left sidebar shows a navigation pane with sections like "Presentación", "Aprendizaje 1", "Aprendizaje 2", "Aprendizaje 3", "Aprendizaje 4", "Aprendizaje 5", and "Aprendizaje 6".

Lo que conozco	Lo que quiero aprender	Lo que aprendí

**Observa**

## Aprendizaje 3

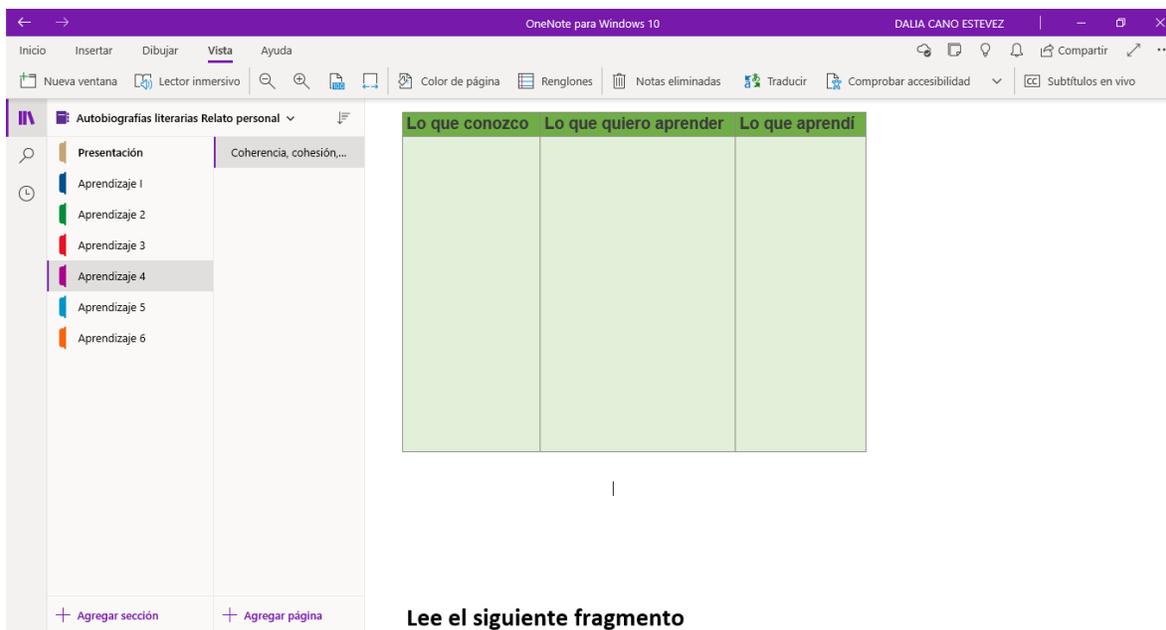
Este apartado consta de tres secciones: *Géneros autobiográficos*, *Reflexión sobre la construcción discursiva*, y *Apreciación del carácter literario*. En el primero, se expone una infografía de los subgéneros autobiográficos, incluye bibliografía mínima sobre las escrituras del yo y el pacto autobiográfico. En el segundo, se presenta un fragmento de uno de los textos autobiográficos seleccionados y una guía para la reflexión sobre su construcción discursiva. En el tercero, se presenta una carta del epistolario seleccionado y se propicia una reflexión sobre el estilo del texto, se incluye una actividad de reescritura con características literarias de un fragmento.



#### *Aprendizaje 4*

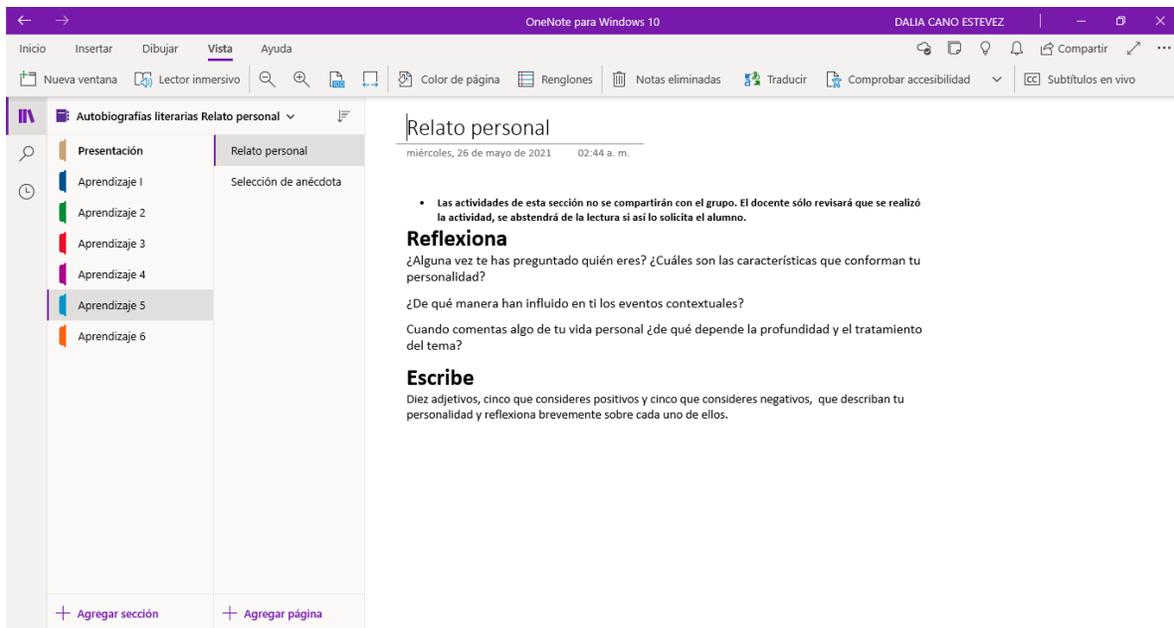
Este apartado abre con un cuadro CQA sobre la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial. Le sigue la presentación de un fragmento de un texto autobiográfico seleccionado que fue intervenido para que careciera de coherencia, cohesión, adecuación y una correcta disposición espacial. En el mismo apartado se propicia una reflexión sobre su estructura, también se planeó un ejercicio de reescritura del fragmento y otro de elaboración de escritura de los conceptos: coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial, esta

última actividad incluye la reflexión sobre la importancia que estos elementos tienen para la construcción textual. Por último, se socializan y concretan los conceptos.



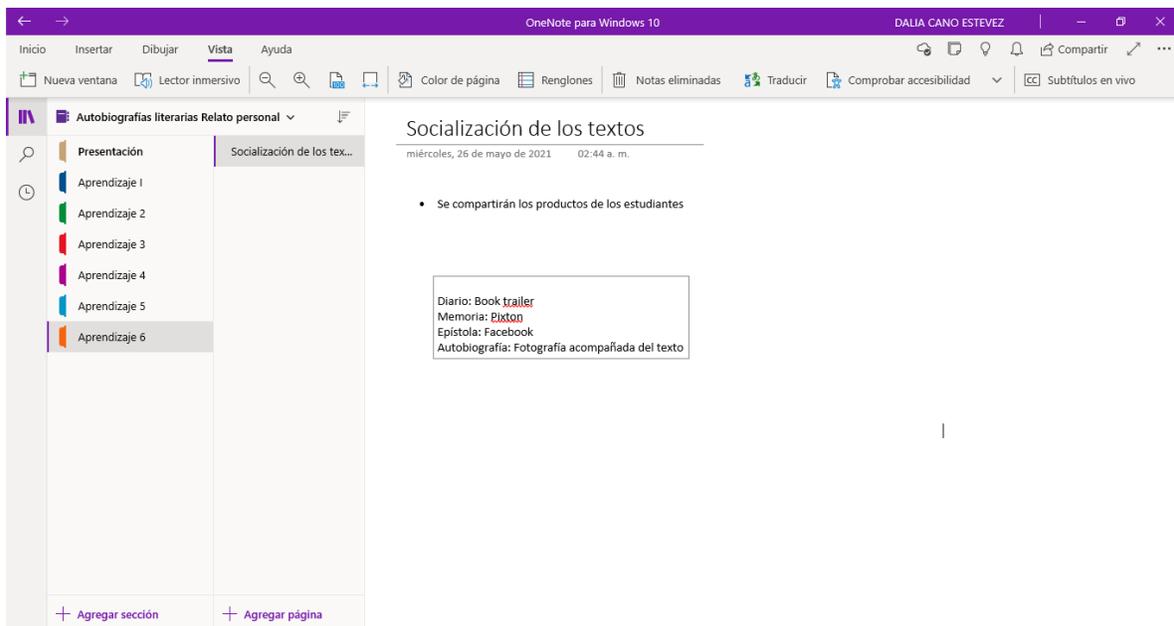
### *Aprendizaje 5*

Esta sección agrupa dos apartados: *Relato personal* y *Selección de la anécdota*. El apartado *Relato personal* propone la reflexión, y descripción, individual de las características de cada estudiante, así como la concienciación de la influencia que el contexto tiene en sus personas. Por otra parte, en el apartado *Selección de la anécdota* se realiza la planeación textual. Se presentan alternativas de eje temático, subgénero autobiográfico a escribir; además, se determina la situación comunicativa y se realizan dos borradores del relato autobiográfico cuidando la estructura general del texto, el estilo literario y que la anécdota cuente con coherencia, cohesión, adecuación y una correcta disposición espacial.



### Aprendizaje 6

En este último apartado del cuaderno digital se abre un espacio para la socialización de los relatos personales de cada estudiante. También se ofrece una guía de observación para el docente.



Para la elaboración del cuaderno digital se utilizaron diversas herramientas virtuales. A continuación se profundiza en sus características y su aplicación en la propuesta didáctica.

### 3.1. Herramientas digitales

#### 3.1.1. Glogster

Es una aplicación para crear carteles interactivos. Posibilita combinar distintos tipos de materiales: audios, imágenes, enlaces, videos, gráficos, texto, entre otros. Lo utilicé ya que, en concordancia con los postulados del Diseño Universal, proporciona al docente una posible vía para crear material didáctico que, alejado de los medios tradicionales, explota la mezcla de medios que favorecen la interacción de los estudiantes con los materiales.

Tomando esto como referencia, se decidió elaborar cuatro carteles interactivos. Cada uno de ellos aborda una de las opciones de literatura autobiográfica propuestas para su lectura completa. El objetivo es proporcionar a cada estudiante materiales diversos reunidos en un solo soporte. A continuación, presento imágenes generales de ellos, sin embargo, pueden consultarse a través de los códigos QR presentes en el apartado anterior.

##### a) María Luisa Puga, *Diario del dolor*

El fondo del cartel es una imagen de un par de manos artríticas para resaltar visualmente la circunstancia que dio origen al texto. Contiene un audio con información sobre la vida de la escritora y su estilo literario; enlaces al archivo María Luisa Puga de la Universidad de Austin, Texas, el cual les da acceso a los diarios digitalizados, a fragmentos del texto en voz de la autora; y una noticia de la Jornada que cuenta la creación del achivo María Luisa Puga.



b) Federico Álvarez Arregui, *Una vida: Infancia y juventud*

Contiene fotografías del autor y de la portada del libro; también, un audio (grabado con motivo de la presente tesis) con un fragmento de las memorias del escritor; un video con información sobre la Guerra Civil Española y un enlace a un video de la plataforma Youtube donde Federico Álvarez habla de la trascendencia en su vida de la UNAM.



c) Margo Glantz, *Las genealogías*

Este cartel tiene como fondo recortes de textos periodísticos, ya que *Las genealogías* es el resultado de la selección de artículos publicados por la escritora en el periódico UNO MÁS UNO. En este cartel se incluyeron fotografías de la escritora y su familia presentes en el texto, así como una imagen de la portada y contraportada del libro; además, se incluyó el video de una entrevista en la que Glantz habla de *Las genealogías*. Finalmente, cuenta con un audio donde la escritora lee un fragmento de su autobiografía.



d) Manuel M. Flores, Cartas a Rosario de la Peña

El paisaje de San Andrés Chalchicomula, lugar de nacimiento del autor, ambienta el fondo de este cartel. En éste se incluyen fotografías del autor y de Rosario de la Peña; un enlace a un video de Youtube con información sobre Manuel M. Flores y otro que da acceso a un fragmento del audiolibro *Cartas a Rosario de la Peña*; por último, se colocó un video con una canción basada en unos versos del poeta que muestran el estilo que se anuncia en sus cartas privadas.

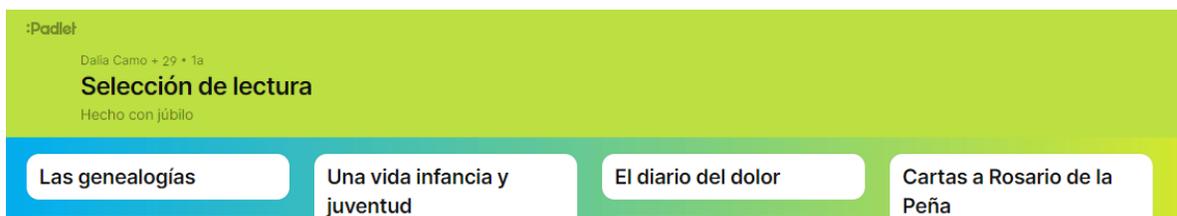


### 3.1.2. Padlet

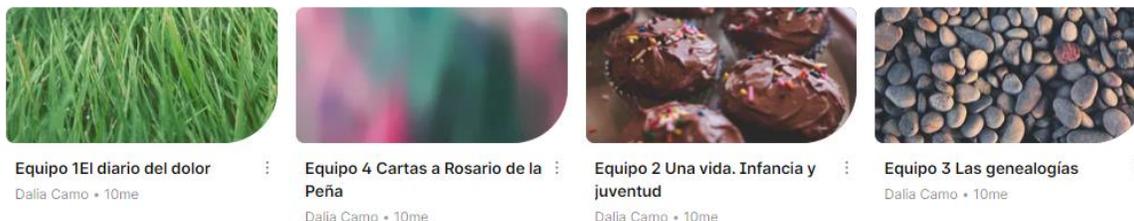
Es una herramienta digital que posibilita el trabajo grupal y en equipos. Cuenta con plantillas editables para organizar la información de acuerdo con las necesidades del grupo y el docente, por ejemplo, plantillas de muro, de columnas, de mapa, de lista, entre otras. Cada alumno puede hacer aportaciones al trabajo de manera individual y simultánea. La plataforma permite al docente delimitar el contenido, el acceso y la posibilidad de edición. Se pueden añadir diversos tipos materiales incluso de otras plataformas digitales.

Se utilizaron plantillas de Padlet en el Aprendizaje 1 y 2. En el primero, la plantilla se presenta en la sección Selección de textos con el objetivo de compartir de manera grupal la opción literaria que cada alumno decidió leer. En el segundo, se planteó una actividad para analizar la situación comunicativa de cada una de las alternativas de lectura presentadas en los carteles interactivos (Glogster).

## Selección de textos



## Análisis de la situación comunicativa



### 3.1.3. Canva

Ofrece herramientas de diseño gráfico. Cuenta con esquemas preconfigurados para crear infografías, carteles, presentaciones, videos, logos, folletos, entre otros. Es posible combinar en un esquema texto, imágenes, audios, mapas, contenido de redes sociales y otras plataformas digitales. Los esquemas se pueden intervenir en equipos de trabajo cooperativo, ya que cada integrante podrá realizar aportaciones de manera individual y simultánea. La plataforma permite descargar los productos y consultarlos en línea.

Este sitio web de herramientas se usó en el Aprendizaje 3 para diseñar una infografía sobre los géneros autobiográficos, la cual constituyó un material de consulta para los alumnos.

## Infografía de Géneros autobiográficos



### 3.1.4. Pixton

Es una herramienta para realizar novelas gráficas a partir de plantillas. Es posible personalizar los escenarios y a los personajes, cada usuario puede seleccionar la edad, el género, los rasgos faciales, los accesorios, la vestimenta, la pose, el color de piel, de cabello y de ojos de su avatar, incluso puede elegir si su personaje utiliza silla de ruedas. Permite imprimir, descargar o compartir en línea el resultado. La plataforma posibilita la creación de una cuenta como docente, de esta manera el profesor o profesora podrá crear un salón de clases virtual y añadir a sus alumnos.

Se configuró un dibujo autorreferencial acompañado de un texto breve a partir de esta herramienta digital para ofrecer un modelo de texto icónico- verbal a los estudiantes, posteriormente, cada uno de los alumnos diseñó uno propio. A partir de su análisis grupal se reflexionó en torno a la situación comunicativa. Estas actividades se encuentran en el aprendizaje 2.

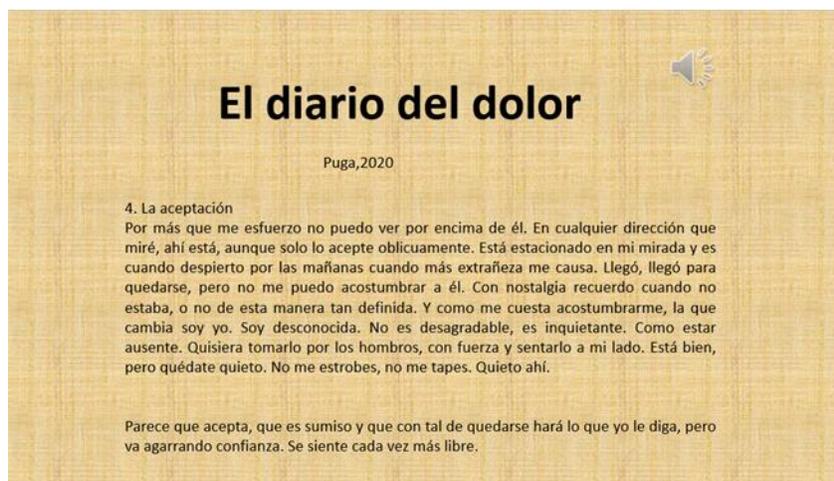
#### Modelo de dibujo autorreferencial



#### 3.1.5. Archivos adjuntos de Power Point y Word

Los archivos de Power Point y de Word se adjuntan en el cuaderno digital de OneNote en el menú Insertar al seleccionar la opción Archivo y añadir el documento deseado (previamente guardado en el dispositivo). Una vez que se comparte el enlace del cuaderno digital con la clase, los estudiantes podrán descargar los archivos para su consulta y su edición. Lo anterior facilita la lectura asincrónica de los materiales, así como la realización y entrega de actividades y tareas.

## Ejemplo archivo adjunto de Power Point



### El diario del dolor

Puga, 2020

4. La aceptación

Por más que me esfuerzo no puedo ver por encima de él. En cualquier dirección que miré, ahí está, aunque solo lo acepte oblicuamente. Está estacionado en mi mirada y es cuando despierto por las mañanas cuando más extrañeza me causa. Llegó, llegó para quedarse, pero no me puedo acostumbrar a él. Con nostalgia recuerdo cuando no estaba, o no de esta manera tan definida. Y como me cuesta acostumbrarme, la que cambia soy yo. Soy desconocida. No es desagradable, es inquietante. Como estar ausente. Quisiera tomarlo por los hombros, con fuerza y sentarlo a mi lado. Está bien, pero quédate quieto. No me estrobes, no me tapes. Quieto ahí.

Parece que acepta, que es sumiso y que con tal de quedarse hará lo que yo le diga, pero va agarrando confianza. Se siente cada vez más libre.

## Ejemplo de archivo adjunto de Word

A partir del ejercicio anterior, indaga sobre los conceptos: coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial. Así como sobre su importancia para la comprensión lectora.

Concepto	Definición	Importancia
Coherencia		
Cohesión		
Adecuación		
Disposición espacial		

### 3.1.6. Booktrailer

Es un video de corta duración que, generalmente, promociona un libro, pero puede tener otros fines relacionados con la socialización de una experiencia de lectura. El autor o autora puede expresar con emotividad su relato al tiempo que practica la oralidad. Para realizar un booktrailer se pueden utilizar bancos de videos e imágenes, o bien, hacer grabaciones propias. A continuación, se agregan enlaces a páginas donde es posible descargar gratuitamente videos e imágenes.

<https://pixabay.com>

<https://videos.pexels.com>

También será necesario el uso de un programa para realizar la edición del video. Por ejemplo <https://filmora.wondershare.com>. Por último, se presentan enlaces a tutoriales para realizar un booktrailer.

<https://www.youtube.com/watch?v=38X5qZa4-Z8>

<https://www.youtube.com/watch?v=kAmyyJ8Srgc&t=64s>

Esta información se proporciona, ya que una de las alternativas para socializar el relato personal, producto final previsto para la Unidad 1, es la elaboración de un booktrailer.

#### 4. Capítulo 4. Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes

Se utilizaron diversas técnicas, procedimientos e instrumentos los cuales se presentan a continuación. En el Anexo de instrumentos para la evaluación es posible observar una muestra de los trabajos realizados por los estudiantes.

- Cuadro CQA. Es una estrategia que consta de tres columnas (Conozco, Quiero conocer, Aprendí). Ayuda a activar el conocimiento previo, generar expectativas e implicación en el proceso de aprendizaje y a identificar los objetivos logrados. En este caso, se busca que el estudiante recuerde los conocimientos vistos durante la educación básica. (Los conocimientos sobre la autobiografía pueden asociarse a los aprendizajes referentes a la biografía sin olvidar destacar las diferencias).
- Comentarios. A partir de un texto argumentativo se pide al estudiante que valore críticamente diversos aspectos de los textos autobiográficos.
- Dibujo autorreferencial. El estudiante observa un modelo de texto iconográfico acompañado de una o dos oraciones. Posteriormente, cada estudiante realiza un dibujo autorreferencial con el objetivo de plasmar simbólicamente elementos que lo identifican y con los que quiere representarse públicamente. A partir de éste identifica las características de los textos autobiográficos y el pacto autobiográfico al seguir la siguiente reflexión:

¿Quién realizó el dibujo y las oraciones?

¿A quién retrata el dibujo?

¿De quién hablan las oraciones?

Después, se habla de la condición indispensable para que un texto sea considerado autobiográfico, es decir, la relación de igualdad entre el autor de la obra, el personaje

principal del relato y el narrador. Finalmente, se habla del pacto autobiográfico y se relaciona, de manera oral, con los textos icónico-verbales.

- Análisis de la situación comunicativa del texto icónico-verbal. Se invita a la observación cuidadosa del texto icónico-verbal y se presenta un esquema sobre su situación comunicativa. Finalmente, se pide que completen un esquema con las definiciones de cada uno de los elementos de la situación comunicativa.
- Identificación y reflexión sobre la importancia de las situaciones comunicativas de los textos autobiográficos literarios presentados/ la construcción discursiva de algunos fragmentos de textos autobiográficos presentados por la docente. Se pide que los estudiantes reconozcan diversos elementos presentes en ejemplos de textos autobiográficos (mensaje, enunciador, enunciatario, referente, código, canal, propósito y contexto/adverbios, conectores, tiempos verbales). Finalmente, se invita a la participación oral para valorar la importancia de la construcción discursiva. La docente practica la observación para constatar que se cumpla la identificación y la reflexión.
- Reelaboración en equipo del texto no literario. En plenaria se lee una carta que combina discursos literarios y no literarios. Se pide que el alumno identifique el cambio en el discurso dentro de la epístola. Finalmente, se divide al grupo en equipos de trabajo para que cada uno reescriba el texto no literario y lo dote de recursos literarios. Se pide que cada equipo imite una emoción específica. Socializa los resultados. La docente practica la observación durante el trabajo colaborativo, también para comprobar que los textos creados por los estudiantes tengan características literarias y para valorar la dinámica de socialización.

- Reescritura de los fragmentos (inclusión de propiedades textuales). Se proporciona un texto carente de propiedades textuales. Los alumnos reescriben el texto agregando propiedades textuales. Reflexionan sobre la importancia de la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial. Cada alumno define los conceptos. Lo anterior se realiza a partir del siguiente esquema:
- Reflexión personal. En primer lugar, se invita a cada estudiante a la reflexión personal. A partir de las siguientes actividades:

#### Reflexiona

¿Alguna vez te has preguntado quién eres? ¿Cuáles son las características que conforman tu personalidad?

¿De qué manera han influido en ti los eventos contextuales?

Cuando comentas algo de tu vida personal ¿de qué depende la profundidad y el tratamiento del tema?

#### Descripción personal

Diez adjetivos, cinco que consideres positivos y cinco que consideres negativos, que describan tu personalidad y reflexiona brevemente sobre cada uno de ellos.

Debido al carácter íntimo de este ejercicio no es necesario que el alumno comparta esta información con el grupo, y el docente deberá abstenerse de la lectura si el alumno así lo solicita. Sin embargo, utilizará la observación para corroborar que la actividad se realizó.

- Breve justificación de la planeación textual. Cada estudiante realizará las siguientes actividades:

- ◇ Elige
  - 1) De los siguientes ejes temáticos selecciona uno que será la base para escribir un texto autobiográfico:
    - a) Peor travesura de la infancia
    - b) Reflexión sobre tu nombre
    - c) Clases virtuales como consecuencia de la pandemia
  - 2) Decide el subgénero autobiográfico que quieras escribir
    - a) Diario
    - b) Epistolario
    - c) Memoria
    - d) Autobiografía
- ◇ Describe un olor, un sabor, un sonido y una imagen que relaciones con el acontecimiento que relatarás. También menciona a quienes participan en la anécdota y describe el ambiente en el que se desarrolla.
- ◇ Selecciona el género autobiográfico que te gustaría escribir
- ◇ Determina la situación comunicativa
- ◇ Contesta
  - 1) ¿Cuál es el objetivo del enunciador?
  - 2) ¿Quién es tu lector esperado? ¿Qué emociones quieres provocarle? ¿Cuál es tu relación con él? ¿Confías en él?
  - 3) ¿Cuándo transcurre la anécdota?
  - 4) ¿En qué lugar?

Después escribirá una breve justificación de su planeación textual, es importante que destaque las razones que lo llevaron a tomar las decisiones que moldearán su texto.

Elaboración y corrección de borradores: En esta etapa los estudiantes pasarán a la textualización de sus relatos personales:

- ◇ Organiza el texto en introducción, desarrollo y desenlace
- ◇ Incluye elementos literarios
- ◇ Verifica que su texto tenga elementos discursivos y propiedades textuales

Versión final del relato autobiográfico. En este momento, cada alumno entregará la última versión de su relato personal.

- Socialización de los relatos personales. Los alumnos compartirán en plenaria sus relatos personales. El docente observará que esta actividad se desarrolle con respeto y tolerancia.
- Autoevaluación. Cada alumno realizará una autoevaluación que contemple tres momentos de la unidad: lectura de textos autobiográficos, planeación y textualización de los relatos personales y socialización de los productos finales.
- Coevaluación. Cada estudiante deberá evaluar el borrador de uno de sus compañeros. De esta manera, se obtiene una doble ganancia, por un lado, quien evalúa se ve obligado a aplicar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la unidad; por otro, el estudiante evaluado nutre su relato y reconoce sus áreas de oportunidad.
- Portafolio de evidencia. Servirá para evaluar el proceso desarrollado durante la unidad. Resulta indispensable realizar una guía estructurada para la observación, la coevaluación y la autoevaluación.

- Evaluación de la docente. Se espera obtener un comentario crítico sobre mi propia práctica docente. Esto con el objetivo de valorar si a lo largo de la secuencia cumplo con mi propósito de realizar una docencia incluyente.

## 5. Capítulo 5. Secuencia didáctica

A continuación, se presenta la secuencia didáctica propuesta para la *Unidad I: Autobiografía literaria. Relato personal* la cual tiene por objetivo hacer explícita la puesta en práctica de las pautas del Diseño Universal. En el anexo de secuencias se encuentran el material y las actividades.

<b>Profesor (a)</b>	Dalia Cano Estévez
<b>Asignatura</b>	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental
<b>Semestre escolar</b>	Primer semestre
<b>Plantel</b>	CCH-Oriente
<b>Fecha de elaboración</b>	
<b>Unidad temática</b>	Autobiografías literarias. Relato personal
<b>Tiempo</b>	24 horas
<b>Propósito general de la unidad</b>	Presentación de una anécdota, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador
<b>Propósitos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Selecciona de una lista de alternativas un texto para su lectura completa</li> <li>· Identifica los elementos de la situación comunicativa de los textos autobiográficos</li> <li>· Reconoce la presencia de voces femeninas en la escena literaria del país.</li> <li>· Valora los textos literarios</li> <li>· Distingue las características de la literatura autobiográfica</li> <li>· Realiza la planeación textual del relato autobiográfico</li> <li>· Socializa su relato personal</li> </ul>

<b>Materiales y recursos de apoyo</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivo electrónico con conexión a internet</li> <li>• Textos autobiográficos</li> <li>• Diapositivas (proyector)</li> <li>• Infografía electrónica o impresa</li> <li>• Gloster (carteles interactivos)</li> <li>• Padlet /pizarrón</li> </ul>		
<b>Aprendizaje</b>	<b>Tema</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Desarrollo y actividades</b>	<b>Organización</b>	<b>Producto</b>
1) Selecciona de una lista de alternativas un texto para su lectura completa	1) Relatos autobiográficos Lectura exploratoria y selección de los textos	50 minutos  50 minutos	<p><b>Inicio</b> Cada alumno contesta un cuadro CQA sobre las Autobiografías literarias</p> <p><b>Desarrollo</b>  Se presenta información temática y contextual de cada una de las alternativas de lectura (mediante carteles interactivos diseñados en la plataforma digital Glogster. Se proporcionan indicaciones básicas para interactuar con ellos.</p> <p>En equipos de trabajo, los estudiantes exploran las alternativas de lectura y las</p>	Individual          Equipo	Columnas C (Conozco) y Q (Quiero aprender)

			<p>relaciona con sus gustos e intereses personales En plenaria se comparten los temas y materiales de los glogster</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Cada alumno seleccionará el texto que más le interesa y comienza la lectura del texto completo</p> <p>Cada alumno escribe un breve comentario sobre las razones y proceso de selección</p> <p>La profesora dirige la actividad: Vigila que exista respeto y tolerancia durante la dinámica (Utiliza la observación no estructurada) Escucha los comentarios emitidos por los estudiantes</p>	<p>Grupal</p> <p>Individual</p> <p>Individual</p>	Comentario (padlet)
2) Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa,	2) Situación comunicativa (texto, enunciador, enunciatario,	50 minutos	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se muestra a los estudiantes un dibujo de la docente misma ejecutando una acción, acompañado de una o dos</p>	Grupal	

mediante el análisis de un dibujo personal y la lectura de textos autobiográficos literarios, para la comprensión del propósito comunicativo y el pacto autobiográfico	referente, código, canal, propósito y contexto) y pacto autobiográfico	50 minutos	<p>oraciones en primera persona que describen la acción representada en el dibujo. Comenta brevemente los elementos que lo componen y la intencionalidad de lo representado</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Cada estudiante realiza un dibujo autorreferencial ejecutando una acción y escribe una o dos oraciones que describan la acción presentada en el dibujo. Puede ser un dibujo físico o electrónico.</p>	Individual	Dibujo autorreferencial
		50 minutos	<p>En equipos de trabajo, cada estudiante expone su dibujo y comenta brevemente los elementos que lo componen y la intencionalidad de lo representado</p>	Equipo	
			<p>La docente selecciona un número representativo de estudiantes para que expongan su dibujo a la clase y comenten brevemente los elementos que lo componen y la</p>	Grupal	





			<p>Se reproduce una grabación con la lectura de fragmentos de los textos seleccionados (Diario, un día; Epistolario, una carta; Memorias y Autobiografías, un fragmento)</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Se forman equipos de trabajo y a cada uno se le asigna uno de los textos autobiográficos seleccionados. Se proporcionan instrucciones para utilizar la aplicación Padlet</p> <p>En equipos de trabajo, los estudiantes identifican la situación comunicativa del texto autobiográfico asignado</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Se invita a la reflexión bajo las siguientes líneas de orientación:          *Cómo auxilia el análisis de la situación comunicativa a la comprensión de un texto          *Qué importancia tiene el propósito del enunciador y el contexto en la generación de</p>	Equipo	Esquema de identificación, Padlet, de las situaciones comunicativas de los textos autobiográficos literarios
--	--	--	--	--------	--

			<p>sentido del lector en la autobiografía</p> <p>*De qué manera influye la situación comunicativa en la construcción de un discurso autobiográfico.</p> <p>En los equipos de trabajo, los estudiantes escribirán una breve reflexión sobre las situaciones comunicativas de los textos autobiográficos y socializa sus interpretaciones</p> <p>Socialización sobre las situaciones comunicativas de los textos autobiográficos</p>	Equipo	Socialización de las situaciones comunicativas de cada texto y los comentarios reflexivos
3) Identifica las características de los géneros autobiográficos, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización textual y la	Elementos discursivos de la narración y características literarias de los textos autobiográficos	50 minutos	<p><b>Inicio</b></p> <p>Los estudiantes deducen las características de los textos autobiográficos a partir de los textos autobiográficos literarios leído por el alumnado</p> <p>Se puntualizan las características de los subgéneros</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal</p>	

valoración del texto autobiográfico literario		50 minutos	<p>autobiográficos literarios apoyándose de la infografía de subgéneros literarios</p> <p>Se destacan los elementos discursivos de los textos autobiográficos seleccionados (Fragmentos distintos) y se reflexiona sobre su importancia para la construcción textual.</p> <p><b>Desarrollo</b> Los estudiantes aprecian el carácter literario a partir del contraste de textos autobiográficos literarios y no literarios</p>	<p>Grupal</p> <p>Grupal</p>	<p>Identifica los adverbios, conectores, tiempos verbales y personajes presentes en otro fragmento de los textos autobiográficos seleccionados. Reflexiona sobre la construcción discursiva.</p> <p>Reelaboración en equipo del texto no literario.</p> <p>Socialización de las reescrituras</p>
		50 Minutos	<p>En equipos de trabajo, los estudiantes reescriben el texto no literario dotándolo de características literarias Cada equipo procura que su discurso imite una emoción específica.</p> <p><b>Cierre</b> Se socializan las reescrituras. Se utiliza una guía de observación estructurada.</p>	<p>Equipo</p>	

4) Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido	Propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial)	50 minutos	<p><b>Inicio</b></p> <p>Cada estudiante contesta un cuadro CQA sobre las Propiedades textuales</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Los estudiantes leen un texto sin propiedades textuales</p> <p>En equipos de trabajo, los estudiantes agregan propiedades textuales al texto</p> <p>Después deducen los conceptos de las propiedades textuales y los colocan en un esquema</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Cada estudiante contesta un cuadro CQA sobre las Propiedades textuales</p>	Individual	<p>Columnas C (Conozco) y Q (Quiero aprender)</p> <p>Reescritura de los fragmentos (inclusión de propiedades textuales)</p> <p>Esquema con los conceptos</p> <p>Columna A (Aprendí)</p>



			<p>para utilizarlo como base de su relato autobiográfico:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Peor travesura de la infancia</li> <li>2.- Reflexión sobre tu nombre</li> <li>3.- Clases virtuales como consecuencia de la pandemia</li> </ol>		
		50 minutos	Cada estudiante realiza la descripción de un olor, un sonido y una imagen que acompañe un momento importante en su vida. También que mencione el contexto y las personas que intervinieron en el momento seleccionado.	Individual	
		50 minutos	Cada estudiante selecciona un género autobiográfico para seguir su estructura al plasmar su anécdota. Justifica su elección.	Individual	Esquema con la situación comunicativa
			Cada estudiante determina la situación comunicativa	Individual	Breve justificación de la planeación textual
		50 minutos	Escribe el primer borrador a partir de la organización textual (inicio, desarrollo y cierre) y de la recuperación de los elementos anteriores	Individual	Primer borrador

		50 minutos	<b>Cierre</b> Coevaluación del primer borrador	Equipo	Guía de coevaluación
		50 minutos	Cada estudiante recupera la actividad 3 del aprendizaje 3 en el cual se contrastan los textos autobiográficos literarios y los no literarios. Después reelabora tu anécdota añadiendo elementos literarios	Individual	Segundo borrador
		50 minutos	Coevaluación del segundo borrador		Guía de coevaluación
		50 minutos	Cada estudiante recupera los aprendizajes 3 y 4 y revisa si tu texto autobiográfico tiene elementos discursivos y las propiedades textuales apropiados		Tercer borrador
			Versión final: revisión ortográfica		Versión final del relato autobiográfico
6) Reconoce el derecho de expresión de	Libertad de expresión y tolerancia	50 minutos	<b>Inicio</b>		



## 6. Capítulo 6. Aplicación y análisis de la práctica docente

### 6.1. Puesta en práctica de la secuencia

La estrategia didáctica desarrollada en el presente trabajo se aplicó en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, con los estudiantes del profesor Miguel Ángel Pulido quien cedió tres de sus clases con el grupo 169 para la puesta en práctica de la secuencia.

La programación regular de las clases para este grupo durante el ciclo escolar en el cual se realizó la aplicación era lunes, miércoles y viernes de tres a cinco de la tarde; no obstante, y debido a las condiciones extraordinarias derivadas de la contingencia sanitaria por el SARS- COV-2, el tiempo dedicado a las sesiones sincrónicas no fue de dos horas por sesión, sino de aproximadamente hora y media. El trabajo en el aula virtual a través de la plataforma Zoom se realizó los días uno, tres y seis de septiembre del 2021. El profesor titular estuvo presente en la totalidad de las sesiones.

Los materiales que acompañaron la estrategia en algunos casos fueron proyectados en la pantalla; en otros, se proporcionaron los enlaces y códigos QR necesarios para realizar las actividades previstas. Es importante mencionar que únicamente se solicitó a los estudiantes una actividad asincrónica (dibujo autorreferencial), el resto se trabajó durante las clases virtuales. Esta acción se justifica como una estrategia que evita aumentar la carga académica de los alumnos y con ello mejora la disposición de cada uno de ellos para trabajar de manera colaborativa durante las sesiones sincrónicas de trabajo.

### 6.2. Análisis de práctica docente

Realizaré un análisis cualitativo de la puesta en práctica, los materiales y los instrumentos de que ocupa el presente trabajo, para hacerlo cuento con las filmaciones de las clases sincrónicas y con los productos de clase, también cuento con una bitácora que contiene el registro de la observación no estructurada que se realizó durante la aplicación. El análisis

se dividirá en dos secciones. En la primera valoraré la puesta en práctica de los primeros tres aprendizajes, es decir,: *Formula una hipótesis de lectura de una autobiografía literaria, a partir de la exploración del texto para su comprensión inicial, Identifica los elementos integrantes de la situación comunicativa, mediante la lectura de autobiografías literarias, para la comprensión del propósito comunicativo, e Identifica las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración para comprender su organización contextual.* Debido a la importancia sustantiva que los postulados del Diseño Universal para el Aprendizaje tuvieron para la planeación de la secuencia didáctica, utilizaré los tres principios postulados por sus creadores para analizar los resultados de la aplicación, esto es, *Proporcionar múltiples formas de representación, Proporcionar múltiples formas de expresión, Proporcionar múltiples formas de implicación.* De esta manera, los aprendizajes del uno al tres se evaluarán a la luz de los siguientes ejes:

- Reflexión, crítica y valoración en torno a las múltiples formas de representación propuestas
- Reflexión crítica y valoración en torno a las múltiples formas de expresión propuestas
- Reflexión, crítica y valoración en torno a las múltiples formas de implicación propuestas

En cada uno de los apartados dedicados a los ejes de análisis se especificarán las actividades, materiales y contenidos que cumplen con los criterios necesarios para su inclusión en dicho eje. También es importante señalar que reflexionaré sobre mi didáctica con el objetivo de esclarecer en qué medida cumplí mi objetivo de ser incluyente.

En la segunda sección analizaré de manera individual los aprendizajes que, por razones contextuales como son la falta de un grupo propio para aplicar la secuencia, la

disminución de los tiempos de las clases sincrónicas, la carencia de actividades extraclase; no pudieron llevarse a cabo frente al grupo de estudiantes. Así, se incluirán los aprendizajes cuatro, cinco y seis de la Unidad, esto es: *Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido, Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia, 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.* Ya que no se cuenta con bitácora, grabaciones ni productos de clase, realizaré un análisis FODA para valorar los últimos tres aprendizajes. De esta forma, destacaré las fortalezas y las debilidades que se ven reflejadas en la planeación de la secuencia; así como también, las oportunidades y las amenazas para llevar al aula la estrategia propuesta

#### 6.2.1. Reflexión, crítica y valoración en torno a las múltiples formas de representación propuestas

- Glogster/ cartel interactivo. Esta herramienta permitió conjuntar distintos tipos de materiales en un solo soporte, así, los estudiantes pudieron interactuar con cuatro carteles en los que se colocó información presente en distintos formatos: texto, audio y video. Lo anterior favoreció la diversidad de habilidades, capacidades e incluso preferencias presentes al interior del grupo, ya que, si algún material no resultaba de fácil comprensión o acceso para un alumno, contaba con otro que podía adaptarse mejor a sus necesidades.

Si bien es cierto que los códigos QR que acompañan a cada glogster facilitan el acceso a su contenido, incluso durante una aplicación presencial de la secuencia, también es verdadero que dependen totalmente de una conexión estable a internet, lo cual puede significar un obstáculo sustancial si la institución educativa no cuenta con la

infraestructura necesaria. También resulta cierto que los estudiantes deben tener conocimientos básicos sobre las TIC para poder interactuar de manera óptima con los materiales que conjunta.

- Dibujo autorreferencial. El dibujo autorreferencial posibilita una autorrepresentación inicial que ayuda al estudiante a internarse en la expresión autobiográfica, así, se propone la elaboración de un texto icónico-verbal que, por un lado, diversifica la creación de textos dentro de la unidad y; por otro, establece las características principales de las literaturas del yo ( igualdad entre el autor, el personaje principal y el narrador), sin la necesidad inicial de abordar ni la teoría ni la lectura completa de los textos escritos centrados en el yo.

Los dibujos pueden realizarse con materiales físicos o bien en aplicaciones digitales tales como pixtón, sin embargo, su uso requiere destrezas básicas con las TIC. Otro aspecto para considerar es que, si la estrategia se desarrolla en la presencialidad y se realiza el texto icónico en una plataforma virtual, los estudiantes deberán buscar la forma de llevar impreso el material para compartirlo con la clase y así realizar las actividades que se desprende de él.

#### 6.2.2. Reflexión crítica y valoración en torno a las múltiples formas de expresión propuestas

A lo largo de toda la secuencia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse de distintas maneras. En ocasiones, se pidió que realizaran actividades escritas, mientras que en otras debían compartir oralmente sus productos. A veces se privilegiaba la concreción de conceptos abstractos, mientras que, en otros momentos, como en el producto final y en la reelaboración de un texto no literario, primaba la creatividad y el estilo libre. Por otro lado, las participaciones, voluntarios o solicitadas, podían concretarse por medio del chat de la

plataforma o bien realizarse de viva voz. Todo esto con el objetivo de diversificar las formas de expresión y de que cada uno de los estudiantes pudiera compartir sus productos o conocimientos en algún momento de la secuencia. Con lo anterior, se espera que cada alumno adquiriera gradualmente herramientas emocionales o habilidades lingüísticas para diversificar sus medios de expresión.

### 6.2.3. Reflexión, crítica y valoración en torno a las múltiples formas de implicación propuestas

La primera actividad propuesta que favorece la implicación de cada estudiante en el desarrollo de las actividades planeadas es la *Exploración de alternativas de lectura*, debido a que cada alumno puede elegir, entre las opciones previstas, aquella que mejor se adapte a sus gustos e intereses personales y académicos. Por otro lado, el trabajo colaborativo asignado en distintos momentos de la secuencia favorece el sentido de pertenencia e invita al intercambio de ideas y estrategias que pueden mejorar el desempeño de los estudiantes. No obstante, también puede provocar el efecto contrario cuando un estudiante encuentra con sus pares un ambiente hostil o poco colaborativo como resultado natural de la interacción humana. En este caso, será necesario que el docente guíe la resolución de conflictos y asigne roles específicos a cada integrante del equipo a fin de garantizar una mejora tanto en la dinámica de convivencia como en el trabajo realizado por los estudiantes. Por otra parte, las actividades individuales, especialmente la creación del relato personal a partir de la reflexión profunda de los rasgos que los caracterizan ayuda a los estudiantes a descubrir su propia voz y estilo narrativo.

6.2.4. Análisis FODA del Aprendizaje cuatro: *reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido*

- Fortalezas

La planeación del aprendizaje abre y cierra con un cuadro CQA, éste permite activar los conocimientos previos de los estudiantes. Además, posibilita evidenciar una coincidencia entre el currículo de la educación secundaria y el del bachillerato. De esta forma, muestra el puente que se tiende entre ambos niveles educativos. Lo anterior posibilita al estudiante intuir que profundizará en un tema antes abordado. Así, podrá emprender la consolidación del aprendizaje sabiendo que cuenta con información, aunque sea somera, sobre éste y generar expectativas positivas de su formación. Finalmente, podrá contrastar su nivel inicial y final de conocimiento, identificando si se cubrieron sus intereses sobre el aprendizaje o si deberá emprender una búsqueda individual o guiada por el docente para agotar su curiosidad inicial.

Para desarrollar el aprendizaje se propuso presentar a los estudiantes un texto sin propiedades textuales para que, en equipos de trabajo, realizaran su reescritura dotándolos de coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial. La organización del trabajo tiene por objetivo fomentar la cooperación entre los miembros del equipo, esto es, que cada uno se enriquezca con el intercambio de comunicación durante la actividad, además que desarrolle y fortalezca habilidades sociales. En otras palabras, el trabajo en equipo busca que, como señala Frida Díaz Barriga (2006), los estudiantes establezcan una interdependencia positiva.

Posteriormente, se planeó que de manera individual los estudiantes desarrollen los conceptos de cada propiedad textual. Con esto se espera tener una valoración personal de cada integrante del grupo, también podrá dar una idea de cómo fue su participación al interior

del equipo de trabajo. Cada estudiante podrá utilizar la inducción para abstraer un concepto, proporcionando un sentido de logro y habilidades para aprender a aprender.

- Oportunidad

Tanto las actividades como los materiales permiten que este aprendizaje se practique en la virtualidad o en la presencialidad. Para su aplicación en línea será necesario únicamente una plataforma que permita realizar videoconferencias y que cuente con la opción de subdividir la sala de reunión y compartir pantalla. Los alumnos deberán contar con un dispositivo electrónico con acceso a internet y material para la escritura. Aquí cabe mencionar el proyecto PC PUMA impulsado por la Universidad Autónoma de México con el objetivo de poner al alcance de la comunidad universitaria vulnerable laptops y módems con conexión a internet. Para llevarla dentro del aula física, el docente podrá proporcionar material impreso o bien presentar al grupo los textos que se utilizarán con ayuda de un proyector y un equipo de cómputo. Por su parte, los estudiantes deberán contar con material para la escritura.

- Debilidades

Debido a que se utilizó la estrategia del cuadro CQA previamente en la secuencia, su desarrollo podría resultar repetitivo para los estudiantes e impactar negativamente en su motivación. Por esta razón, vale la pena variar la dinámica, por ejemplo, una lluvia de ideas grupal que cumpla la función de recabar los conocimientos previos e intereses académicos del grupo. Sin embargo, será importante cuestionar si de esta manera se incurre en la estandarización de los estudiantes, ya que no se tendría noticia de cada uno de los alumnos.

Por otro lado, si no se estructura y guía constantemente, el trabajo en equipo facilita la existencia de free riders. Además, la atención a la diversidad recae directamente en los miembros del equipo y en las habilidades sociales que tengan para respetar e incluir a todos los integrantes.

- Amenazas

Las posibles amenazas que enfrenta la aplicación de este aprendizaje dependen de la modalidad en la cual se lleven a cabo. Si se imparte una clase en línea la amenaza más evidente es que no todos cuenten con lo mínimo necesario, es decir, un dispositivo con conexión estable a internet. La gradación de esta amenaza dependerá en gran medida de los recursos económicos con los que cuente tanto la comunidad estudiantil como el profesorado. Lo cual normalmente se vincula, aunque no de manera necesaria, con la zona en la que se encuentren las instalaciones físicas de la institución académica, de esta manera, habrá zonas de la ciudad más susceptibles a padecer esta amenaza que otras.

6.2.5. Análisis FODA del Aprendizaje cinco: *redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia*

- Fortalezas

En este aprendizaje se invita a la reflexión profunda sobre las características personales de cada estudiante, propiciando así el autorreconocimiento. La planeación textual provoca la conciencia de la situación comunicativa que rodea al relato autobiográfico y de la importancia que la construcción textual tiene para proyectar la imagen auto configurativa deseada. Además, la imitación de un subgénero autobiográfico permite al docente constatar los conocimientos que el estudiante obtuvo durante la unidad. Los ejes temáticos que se ofrecen para abordar el relato acotan la profundidad de las anécdotas compartidas, lo cual podría significar la certidumbre de no tocar algún tema o recuerdo que resulte perjudicial para los estudiantes. Por último, la coevaluación de los borradores posibilita nutrir el texto con los conocimientos de los pares.

- Oportunidades

Debido a que en este aprendizaje los productos esperados son individuales, será necesario únicamente que el estudiante cuente con material, físico o digital, para la escritura. Incluso puede realizarse como una actividad extraclase, lo cual da pie a las ventajas del trabajo asíncrono tales como autorregulación y autonomía. Por su parte, la recurrencia de la escritura fomenta conocimientos y habilidades procedimentales propios del Taller.

- Debilidades

Debido al carácter personal de las preguntas iniciales, se sugiere al docente no leer las respuestas sin permiso expreso del alumno. Esto deja en incertidumbre la realización de la reflexión profunda que debería motivar el resto de las actividades previstas para este aprendizaje. Acotar los ejes de las anécdotas puede significar un límite a la creatividad de los estudiantes. La retroalimentación que cada estudiante recibe a partir de la coevaluación depende de la seriedad los conocimientos y la disposición del alumno evaluador. Además, se requiere destinar tiempo de la secuencia para familiarizar a los alumnos con este término, sus aplicaciones y condiciones de desarrollo.

- Amenazas

La principal amenaza para las actividades de este aprendizaje es que para realizar las coevaluaciones será necesario el intercambio de los relatos, lo anterior puede dificultarse si la aplicación se hace en línea, ya que se requerirá que cada estudiante posea los conocimientos vistos durante la unidad y , también, aquellos que le permitan realizar una revisión del texto electrónico o, en su defecto, equipo para imprimir el relato original y escanear el texto con las observaciones realizadas de manera física.

6.2.6. Análisis FODA del Aprendizaje seis: *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*

- Fortalezas

Al compartir en plenaria los relatos autobiográficos se pone en relieve el carácter sociocultural del aprendizaje. Además, se practican valores que ayudarán a los estudiantes a integrarse de manera responsable y respetuosa a otros entornos comunicativos. También se conjuntan las habilidades lingüísticas: escritura de un texto autobiográfico a partir de la asimilación de las características de las escrituras del yo leídas durante el desarrollo de la unidad; el habla se trabaja al compartir el producto final y la escucha al recibir las anécdotas de cada uno de los integrantes del grupo.

- Oportunidades

Una vez que los estudiantes cuentan con la versión final de su relato no será necesario ningún material. Si se realiza la socialización de las anécdotas en la modalidad presencial será suficiente que cada estudiante lea su escrito al frente del salón. Si se aplica en línea, cada alumno puede leer su texto en plenaria mientras el resto del grupo mantiene silenciado su micrófono. También se podría crear un espacio virtual o físico para compartir los relatos.

- Debilidades

Es posible que sea necesario trabajar los recursos prosódicos antes de socializar los relatos autobiográficos, esto podría tener un impacto positivo en la seguridad que sientan los estudiantes al emprender la tarea. De la misma manera, será necesario destinar tiempo de clase para abordar los lineamientos del portafolio de evidencias.

- Amenazas

Si el grupo de aplicación es numeroso podría resultar monótono compartir los relatos de todos los estudiantes en sesiones sincrónicas. Si la aplicación se hace en línea se suma la posible dificultad de tener un acceso inestable a la conexión de internet, ya que esto dificultaría la comunicación y prolongaría el tiempo dedicado a la socialización de los productos.

## 7. Conclusiones

El camino hacia una educación incluyente comienza con el reconocimiento de las necesidades y la validación de los intereses de una población estudiantil diversa. Requiere de la colaboración entre organismos gubernamentales, instituciones educativas y la sociedad en general para conseguir que los jóvenes escolarizados consoliden conocimientos, habilidades y valores que les permitan integrarse a la vida pública y privada como ciudadanos responsables y agentes de cambios sociales. Exige a los docentes evaluar de manera constante su labor profesional con un enfoque humano que ayude a todos sus alumnos a alcanzar metas académicas y lograr su autonomía.

En años recientes el carácter inclusivo de la educación se destacó en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, lo cual hace evidente la preocupación del gobierno por responder a las exigencias histórico-sociales del país. En este contexto, resulta importante que las distintas entidades académicas adopten propuestas y estrategias educativas que aboguen por el respeto y la atención a la diversidad.

Por esta razón, la presente tesis tomó como referencia la propuesta teórico-metodológica inclusiva del Diseño Universal para el Aprendizaje que asume la diversidad del estudiantado como punto de partida para sus sugerencias de intervención didáctica. Así, se trabajó con la primera unidad del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental, CCH-UNAM, *Autobiografía literaria. Relato personal*. Se diversificaron las estrategias y materiales para ayudar a que todos los estudiantes pudieran consolidar los aprendizajes previstos en el programa de estudios de la asignatura. La intervención didáctica, cuyos hallazgos atestiguan este escrito, cobró una especial importancia debido al contexto pandémico por el Covid 19 en el cual fue desarrollada, ya que puso de manifiesto la necesidad

de crear estrategias que atiendan las barreras para el aprendizaje y la participación. También sirvió para constatar la importancia de la incorporación de las TIC con fines educativos dentro de las prácticas docentes y en los diversos contextos escolares. Además, ayudó a abordar aprendizajes básicos de español necesarios para un paso exitoso por el bachillerato a partir de la creación de distintas alternativas para la representación, la expresión y la implicación de los estudiantes.

De esta manera, cada actividad propuesta se diseñó considerando las dificultades contextuales, derivadas o acentuadas por la emergencia sanitaria, que pudieran enfrentar los alumnos. Por eso, se crearon materiales didácticos y se planearon actividades que pudieran ser percibidas con distintos dominios sensoriales e implicación graduada. También se consideraron materiales con los que los estudiantes trabajaran de manera sincrónica-colaborativa y permitieran la interacción asincrónica-individual.

Esta propuesta de intervención didáctica constituye un paso en el camino hacia una enseñanza empática y reflexiva que reconoce sus deudas y se compromete a seguir transitando la vía de la educación incluyente.

## Referencias

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2011-2014). *Diseño Universal para le Aprendizaje( DUA) Pautas para su introducción en el currículo* . DIALETIC.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus Revista de educación*, 13(24), 76-92.  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Blanchot, M. (1969). *El libro que vendrá*. Monte Ávila.
- Booth, T., y Ainscow, M.(2015). *Guía para la eaducaion inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y laparticipacion inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos,FUHEM
- Caballé, A. (1995). *Narcisos de tinta*. Megazul-Endymion.
- Caballé, A. (2015). Estructuras supervivientes. *Mercurio* 174, 6-7.  
[http://mercurio.fundacionjmlara.es/images/pdf/mercurio\\_174.pdf](http://mercurio.fundacionjmlara.es/images/pdf/mercurio_174.pdf)
- Caballé, A. (2015). *Pasé la mañana escribiendo. Poéticas del diarismo español*. Fundación Manuel Lara.
- Caldo, P. y Fernández, S. (2009). Por los senderos del epistolario: las huella de la sociabilidad. *Antítesis*, 2(4), 1011-1032.  
<https://www.bing.com/search?q=Por+los+senderos+del+epistolario%3A+las+huella+s+de+la+sociabilidad%E2%80%9D&cvid=cb3d311fd248472982be2deb1a2ade02&aqs=edge..69i57j69i11004.995j0j1&pqlt=2083&FORM=ANNAB1&DAF0=1&PC=U531>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*. 36, 11-33.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Olguin, J. L. García Leos y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En F. Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida* (pp. 1-18). Mc Graw Hill.
- Echita, G. (2006). *Educacion para la inclusión o educación sin exclusiones*. N arcea
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Inciación a la Investigación Documental I-IV*. UNAM.
- Flórez, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- González, C. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Espacios*, 40(17), 3.  
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p03.pdf>
- Granell, M. (1963). El diario íntimo. En M. Granell y A. Dorta (Coord.). *La antología de diarios íntimos(XI-XXX)*. Labor.
- Hernández Gallardo, S. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Nueva época*, 7(7), 46-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800705>
- Larroyo, F. (1973). *Historia general de la pedagogía*. Porrúa.
- Latorre Ariño, M. (2017, mayo, 8). Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales. [Artículo en blog]. Blog Marino Latorre.  
<https://marinolatorre.umch.edu.pe/contenidos-declarativos-factuales-conceptuales-procedimentales-y-actitudinales/>
- Lejune, P. Lejune, P.. (1991). El pacto autobiográfico. *Anthropos*,29, 47-62.
- Martínez Esquerro, A. (s.f.). La educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI: legislación educativa y Atención a la Diversidad. En A. Matínez Esquerro y M. Campos Fígaras (Edits.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 35-65). Octaedro.
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. ITESO.  
[https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Dimensiones%20del%20aprendizaje.%20Manual%20del%20maestro.pdf](https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Dimensiones%20del%20aprendizaje.%20Manual%20del%20maestro.pdf)
- May, G. (1982). *La autobiografía*. FCE.
- Melgar Adalid, M. (s.f.). Las reformas al artículo tercero constitucional.  
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/127/19.pdf>
- Mora, P. (2016). Memorias de Juan de Dios Peza o el álbum de la República. En B. Treviño (Coord.). *Aproximaciones a la escritura autobiográfica. De la vida de los otros a la vida de los nuestros* (pp. 217-228). Bonilla Artigas.
- Novo, S. (1972). Del género epistolar y su lamentable decadencia. En *Las lcoas, el sexo, los burdeles y otros ensayos*. Diana.
- Ocampo González , A. (2015). Fundamentos para una una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En G. A. Ocampo (Ed.), *Lectura para todos: el aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 13-50). Asociación Española de comprensión lectora/ Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

- Pimentel, L. (2016). Memoria, olvido y ficción en la escritura autobiográfica. En B. Treviño (Coord.). *Aproximaciones a la escritura autobiográfica. De la vida de los otros a la vida de los nuestros* (pp. 45-79). Bonilla Artigas.
- Puertas Moya, F. (2004). *Como la vida misma. Repertorio de modalidades para la escritura autobiográfica*. Celya.
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for supervision and curriculum development
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español. Educación secundaria*.
- SEP. (2017). *Los fines de la educación en el siglo XXI*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los\\_Fines\\_de\\_la\\_Educacion\\_en\\_el\\_Siglo\\_XXI.PDF](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF)
- SEP. (2018). *Documento base del Bachillerato General*.  
[http://transparencia.cobao.edu.mx/Direccion\\_Planeacion/fracci%C3%B3n%20I/2019/Marco%20Normativo%202019/NORMATIVIDAD%20FEDERAL/Otros%20documentos%20federales/Doc%20Base%20Bachillerato%20Gral%20MEPEO.pdf](http://transparencia.cobao.edu.mx/Direccion_Planeacion/fracci%C3%B3n%20I/2019/Marco%20Normativo%202019/NORMATIVIDAD%20FEDERAL/Otros%20documentos%20federales/Doc%20Base%20Bachillerato%20Gral%20MEPEO.pdf)
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.  
<https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-de-occidente-mexico/derechos-humanos/la-nueva-escuela-mexicana-principios-y-orientaciones-pedagogicas/12372903>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Solé, I. y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, (Coord.) *El constructivismo en el aula* (pp. 43-61). Graó.
- Soria Olmedo, A. (2015). Sorpresa, gratitud y nostalgia. *Mercurio* 174, 10-11.
- Treviño García, B. (2016). Presentación. En *Aproximaciones a la escritura autobiográfica. De la vida de los otros a la vida de los nuestros* (pp. 11-20). Bonilla Artigas.
- Vigotsky, L., Leontiev, A. y Luria, A. (1989). *El proceso de formación de la psicología marxista*. Progreso.
- Weintraub, K. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *Anthropos*, 29, 18-32.
- Zubiri, H. (Julio-Agosto-Septiembre de 2014). Escritura creativa para el empoderamiento en el aula. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura* 66, 61-70.

## Anexos

### Secuencias

#### Secuencia 1

#### Autobiografías literarias

Lo que conozco	Lo que quiero aprender	Lo que aprendí

#### Secuencia 2

##### Diario :

[El diario del dolor : text, images, music, video | Glogster EDU - Interactive multimedia posters](#)

[diario del dolor : text, images, music, video | Glogster EDU - Interactive multimedia posters](#)

##### Memorias:

[Una vida: Infancia y juventud : text, images, music, video | Glogster EDU - Interactive multimedia posters](#)

##### Autobiografía:

[Las genealogías : text, images, music, video | Glogster EDU - Interactive multimedia posters](#)

##### Epistolario:

[Cartas a Rosario de la Peña : text, images, music, video | Glogster EDU - Interactive multimedia posters](#)

Secuencia 3

[Selección de lectura \(padlet.com\)](https://padlet.com)

Secuencia 4



Secuencia 5  
**Situación comunicativa**

Lo que conozco	Lo que quiero aprender	Lo que aprendí

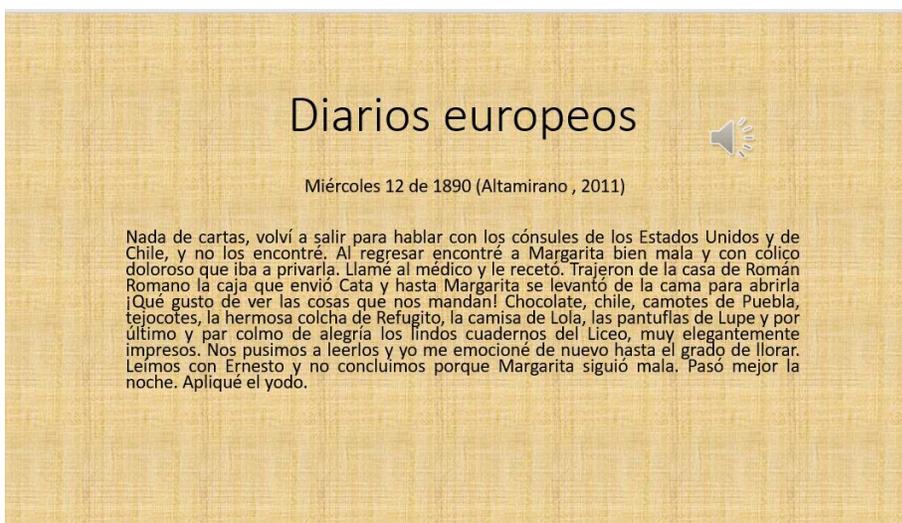
Secuencia 6



## Situación comunicativa del dibujo

Mensaje	“Me llamo Dalia y soy maestra” (oración alusiva al dibujo/ <b>narrador</b> )
Enunciador	Dalia Cano (dibujante/ <b>Autor</b> )
Enunciatario	Grupo de estudiantes
Referente	Texto icónico y escrito (representación de Dalia Cano / <b>personaje principal</b> )
Código	Español e icónico
Canal	
Propósito	Enseñar el pacto autobiográfico
Contexto	Clase virtual debido a la pandemia

## Secuencia 7



**Diarios europeos** 

Miércoles 12 de 1890 (Altamirano, 2011)

Nada de cartas, volví a salir para hablar con los cónsules de los Estados Unidos y de Chile, y no los encontré. Al regresar encontré a Margarita bien mala y con cólico doloroso que iba a privarla. Llamé al médico y le receté. Trajeron de la casa de Román Romano la caja que envió Cata y hasta Margarita se levantó de la cama para abrirla ¡Qué gusto de ver las cosas que nos mandan! Chocolate, chile, camotes de Puebla, tejocotes, la hermosa colcha de Refugito, la camisa de Lola, las pantuflas de Lupe y por último y por colmo de alegría los lindos cuadernos del Liceo, muy elegantemente impresos. Nos pusimos a leerlos y yo me emocioné de nuevo hasta el grado de llorar. Leímos con Ernesto y no concluimos porque Margarita siguió mala. Pasó mejor la noche. Apliqué el yodo.

## Cartas a Rosario

Septiembre 16 de 1874 (M. Flores, 2002)

¿Tan pronto, Rosario?

Mi última carta ha quedado sin respuesta.

Quizá no tenga razón, pues aún no hace ocho días espero.

Pero, tú lo sabes, para el corazón impaciente de felicidad las horas se prolongan, los días se eternizan.

Pensar siempre en ella, soñarla, sentirla como un beso de ascua celeste en el corazón; haber resumido en ella todo el delirio de sus sueños, toda la dulzura de sus esperanzas, todos sus deseos, toda su alma, toda su vida...y no verla, y no saber de ella... y estarla adorando...

¿Tú sabes lo que es esto?

Óyeme, Rosario:

Yo necesito que me digas la verdad, la verdad entera, la verdad desnuda.

En nuestro conocimiento hubo tales circunstancias, que los que ellas crearon puede haberse disipado para ti como pasajero y efímero

Para mí no pasará jamás

Eres la mujer de mi amor y de mi vida; eres mi alma

Mis palabras no son solamente palabras; yo te ruego que te penetres bien de esto. Cuando te digo que eres mi alma, es porque te amo de tal manera ... que no te lo puedo explicar. Cuando te digo que eres mi vida es porque nada espero, nada sueño, nada quiero que no seas tú. Rosario.

Yo no puedo ni siquiera concebir una felicidad que no venga de ti, y en que tú no lo seas todo.

Pero todo esto es respecto de mí mismo.

En cuanto a ti, y sin que esto sea un reproche, pudo haber algo de pura imaginación, y por lo mismo, pasajero; pudiste equivocarte de buena fe ...

Y por eso te digo: necesito que me digas la verdad completa, por dura que sea.

¿Dejaría por eso de amarte?

¿Podría, aunque lo quisiera, (y no lo quiero) borrarle de mi corazón?

Cuando por las noches (mis noches tan tristes, tan insomnes y ardientes desde que te conocí) me encierro a solas con tu imagen... ¡Si oyeras cuánto la digo!... ¡si supieras tú cómo la beso, cómo la abrumo de caricias!... Cómo la identifico de tal manera conmigo que te siento viva, palpitante en mi alma...si supieras todo esto, Rosario, comprenderías que no es posible dejar de pensar en ti, dejar de amarte ni arrancarte del alma sino con la vida...

Aún no recibo tu retrato; te lo he pedido muchas veces... siento la ira del amor...tú comprendes bien esto.

Adiós. Escríbeme; y que sienta palpar tu alma en tus cartas.

Manuel

## Las genealogías

Glantz, 2013

# Una vida: infancia y juventud

(Álvarez Arregui, 2013)

En toda guerra no recuerdo haber comido nunca, ni siquiera en casa de los Errandonea, carne tierna. Pero no pasamos verdadera hambre; en casa comíamos un solo plato ( casi siempre un potaje de alubias, garbanzos o lentejas que mi abuela convertía en verdaderas delicias), alguna fruta (manzanas o peras) y un pedazo de pan negro imprescindible para acabar con el potaje. La amona nos obligaba a rebañar hasta el último trazo de salsa sobre el plato. Claro que, en más de una ocasión, nos levantábamos de la mesa con ganas de seguir comiendo. "¿Quieres un poco más?" es una frase que oí por primera vez en Cuba. Me acostumbré para siempre a no poder repetir jamás ningún plato, y hasta ahora me dura la costumbre de dudarlo, aunque pueda hacerlo.

## El diario del dolor



Puga, 2020

### 4. La aceptación

Por más que me esfuerzo no puedo ver por encima de él. En cualquier dirección que miré, ahí está, aunque solo lo acepte oblicuamente. Está estacionado en mi mirada y es cuando despierto por las mañanas cuando más extrañeza me causa. Llegó, llegó para quedarse, pero no me puedo acostumbrar a él. Con nostalgia recuerdo cuando no estaba, o no de esta manera tan definida. Y como me cuesta acostumbrarme, la que cambia soy yo. Soy desconocida. No es desagradable, es inquietante. Como estar ausente. Quisiera tomarlo por los hombros, con fuerza y sentarlo a mi lado. Está bien, pero quédate quieto. No me estrobes, no me tapes. Quieto ahí.

Parece que acepta, que es sumiso y que con tal de quedarse hará lo que yo le diga, pero va agarrando confianza. Se siente cada vez más libre.

## Secuencia 8

[Panel principal | Padlet](#)

## Secuencia 9

[Autobiografía infografía.pdf](#)

De la necesidad de contar la vida

Tengo ochenta y seis años. Me imagino a mí mismo esperando tranquilo la muerte. Es una imagen que me satisface, que acaricio a mi gusto: me veo más o menos lúcido, sereno, sin grandes dolores; sé que todavía me quedan algunos minutos, acaso algunas horas. Estoy en mi casa, en mi cama, tal vez sentado en un sillón. Pero es como un fusilamiento. Miro fijamente la boca de los fusiles. Y hago lo que se supone que hacen todos los condenados a muerte: paso revista a mi vida y me pregunto por lo que he hecho, por la gente que quiero y dejo tras de mí, si he sido siempre un hombre justo, si me equivoqué de camino en alguna encrucijada y acaso — aun a sabiendas de que es una pregunta estúpida —, si he sido feliz. La vida de cada uno es una experiencia única. Y la muerte, la más singular: el último acto. Chasqueo la lengua y pienso que en algún momento debí haber escrito ya la historia de esa vida. Hay que conversar con uno mismo en el umbral, que es tanto como ver la vida de lejos; nacer de nuevo. El psicoanalista francés habla de la edad del espejo... ¿Qué puede ver el niño en ese trance? Es sólo ahora cuando puedo verme, y esto que escribo lo escribo en un espejo en el que toda mi vida desfila, lenta y desordenadamente. Hace mucho que fui consciente — y no es poco — de vivir la vida, una vida. Pero sólo ahora, en los momentos en que se está terminando mi tiempo, me resulta posible verla y protestar tan sólo ante cuanto — trágico y venturoso como siempre — ya no podré ver.

No es difícil ver ese espejo porque todo el desorden que desfila por él ha sido predeterminado por un solo hecho: la guerra. Un condicionamiento total. No es cosa rara; eso le ha pasado a todo el que ha vivido una guerra en edad temprana. Y somos muchos, miles y miles, a quienes la historia nos ha vivido. ¡Cuántos, al repasar los años idos, no se preguntan: ¿si

## Secuencia 11

### Lee la siguiente carta y comenta el estilo del discurso

[Puebla] noviembre o diciembre de 1876

Rosario, mi alma y mi amor

Ayer paseaba al caer la tarde por los alrededores de la ciudad, por su lado más pintoresco. Más allá de las casas de campo que se tienden a la falda del Cerro de Guadalupe, al llegar a una pequeña colina cubierta de musgos, tu recuerdo se apoderó de mí de una manera tan viva y poderosa, que, como otros días a tu lado, experimenté la necesidad de sentarme sobre la hierba, en la soledad del campo ... ¿Te acuerdas, mi Rosario, cuando extendías la negra falda de tu vestido para que yo me sentase, en aquel pequeño e inolvidable pradito cercano a tu casa? Pero de lo que yo me acordaba ayer, lo que vivía, lo que palpitaba sollozando en el fondo de mi alma, era aquella tarde en que te anuncié mi venida, en que bebí tus lágrimas, en que las de mi alma me revelaron cuánto te amaba, ¡oh, Rosario mía!

El lugar es tan solitario, y yo estaba tan solo y tan predispuesto al amargo encuentro de tu recuerdo, que dejé que mi espíritu me abandonase por completo, y volví a aquel lugar, a aquella tarde, a aquel adiós... Cuando regresé a casa había yo hecho un esfuerzo, brotado de mi corazón. Los versos que te envíé “Nuestro adiós” ...perdónalos; están muy lejos de expresar lo que tú y yo sentimos, pero tú sabes lo pobre que es la palabra para interpretar el alma. Que ellos te certifiquen al menos mi recuerdo, y tú comprendas, alma de mi vida, que, a mí, recordarte, no puede ser otra cosa que adorarte.

¡Cuánto te agradezco tu deseo de que te hable de mi madre! Ha vuelto a la salud, a la vida, la alegría con sólo la presencia de sus hijos: un mundo está en nosotros, y durante u mes aproximadamente se lo hemos llevado, pues todos hemos estado con ella... Pero ha sido preciso que Luis vuelva a Méjico y Agustín ha sido a la Sierra, Marina y yo quedamos a su lado, y está tan bien la pobre madre que pienso con amargura en el momento en que yo también tengo acaso que dejarla... Aquí están mi deber y mi cariño filial... pero no está aquí mi corazón. Además, la vida material no es posible aquí.

Y ¿tu mamá y tus hermanos, ellas y ellos? En mis caratas anteriores te he preguntado siempre acerca de esto y nada me dices ¿Querrás al menos darles mis recuerdos?

Tú sabes que no tengo aquí ningún retrato tuyo ¿Te acuerdas de que me hablaste de uno que te ofreció Alfredo Bablot hijo? ¡Si te fuera posible enviármelo! No sé cómo decirte cuánto de lo agradecería.

Voy a darte una molestia. Pienso hacer una pequeña edición de versos, y como no tengo, ni me acuerdo bien de algunos como: “Adiós”, “No”, “Anoche te soñaba,” “Mi sol” y “Cinco de mayo” te suplico que me envíes, aunque sea uno por uno, copia de ellos.

¡Con toda mi vida te amo, con toda mi alma te beso...eres la esposa eterna de mis sueños!  
¡Acuérdate que al menos tenga tu retrato!

Manuel

**Reflexiona:**

¿Existe algún cambio en el discurso?

**Vuelve a leer el siguiente fragmento:**

Voy a darte una molestia. Pienso hacer una pequeña edición de versos, y como no tengo, ni me acuerdo bien de algunos como: “Adiós”, “No”, “Anoche te soñaba,” “Mi sol” y “Cinco de mayo” te suplico que me envíes, aunque sea uno por uno, copia de ellos.

¿Consideras que el estilo del escritor cambia?

¿Cuáles son las características que lo hacen distinto al resto de la carta?

¿Cuál crees que fue la razón del cambio de estilo?

**Reescribe el fragmento anterior imitando una emoción específica (puedes emplear adjetivos, adverbios, descripciones, figuras retóricas, etc.)**

Secuencia 12

Lo que conozco	Lo que quiero aprender	Lo que aprendí

## Secuencia 13

### Lee el siguiente fragmento

Fragmento de *Las genealogías*

No puedo dormir me acosté acurrucado qué hago cierro los ojos la viejecita me dice no me asuste me duermo un poco duermo un poco una figura a mi lado muy larga con una cuerda un hacha en la mano me llama me despierta grita me dice tenemos lazar a los muertos con el hacha les vamos a cortar la cabeza grito aulló la viejecita se despierta

[...]

Eizel se despierta sin recordar nada pasó en la noche mi padre tiembla su pariente le ofrece un desayuno succulento pan con mantequilla arenques sémola té más té más pan con mantequilla mermelada lo lleva a pasear por sus jardines lo saca por las avenidas empieza enseñarle las tumbas de los niños llenas de flores recubiertas por la nieve con mucho orgullo, le enseña los mausoleos de las familias le muestra la perfección de su trazo se lo dice como si llevara a adán caminando por el Paraíso del pecado claro naciera Eva

¿Es posible entender el texto?

¿Cuál crees que sea la razón?

¿Cómo podrías solucionarlo?

**Reescribe el fragmento anterior y añade todos los elementos que consideres necesarios para mejorar la redacción (signos de puntuación, adverbios, nexos temporales, etc.)**

**A partir del ejercicio anterior, indaga sobre los conceptos: coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial. Así como sobre su importancia para comprender las lecturas.**

### Estudia

Concepto	Definición	Importancia
<b>Coherencia</b>	Propiedad que permite percibir a un texto como unidad	Posibilita que el texto pueda ser entendido
<b>Cohesión</b>	Todo lo que posibilita que las oraciones se vinculen correctamente al interior de los párrafos y pueda existir la coherencia	Para posibilitar la coherencia
<b>Adecuación</b>	Adaptación del texto a la situación comunicativa	Posibilita la comunicación con el receptor al tomar en cuenta las circunstancias de la comunicación concreta
<b>Disposición espacial</b>	Presentación del texto	Facilita el acceso al contenido del texto

**A partir del ejercicio anterior, indaga sobre los conceptos: coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial. Así como sobre su importancia para la comprensión lectora.**

Concepto	Definición	Importancia
Coherencia		
Cohesión		
Adecuación		
Disposición espacial		

Secuencia 14

**Autobiografías literarias**

Lo que conozco	Lo que quiero aprender	Lo que aprendí

# Instrumentos para la evaluación

## Aprendizaje 1

**Selección de lectura**  
Hecho con Júbilo

**Las genealogías**

Anónimo 12me

**Ethan Morales**

Me gustaría leerlo, por que ya sede que va, y escuche unas partes de este, y me quede con ganas de leer un poco mas de este libro.

**Una vida infancia y juventud**

Anónimo 12me

Me gustaría leer el libro porque me parece interesante la vida del autor. También me gustaría conocer un poco sobre la guerra civil española.

Josmar Pizano

**El diario del dolor**

Anónimo 12me

**Liz**

Porque se me hace un libro interesante y es como del estilo que yo leo

**Cartas a Rosario de la Peña**

Anónimo 12me

**ITZEL PATIÑO:** Me gustaría leerlo ya que he visitó algunos de sus fragmentos, además por que también me gusta el genero de romance, así que sería muy interesante poder leerlo de manera completa.

Anónimo 12me

**Me intereso este libro por la explicación que dieron acerca de él, se me hace muy interesante la historia que narra la autora acerca de su enfermedad y como se siente ella con el que la**

Anónimo 12me

**Lopez Campos**

Me llama la atención este libro por que es interesante leer la vida de cada autor aparte de ver su perspectiva de ella durante la querra civil española.

Anónimo 12me

**Caudillo Torres Jessica.** La razón por la cual me interesaría leer ese libro es por que el titulo se me hizo muy interesante, y me gusta que los autores narren ya sea sus cosas tristes o felices espero que ese sea el

Anónimo 12me

**Joshua**

Me gustaría leer este libro por como se expresa del amor. o saber

\*Para ver la actividad completa sigue el link [Selección de lectura \(padlet.com\)](https://padlet.com)

## Aprendizaje 2

- "Siento yo que las personas, por lo general, me relacionan con los deportes, siento que es algo que me representa."



- "En mis tiempos libres me gusta bailar, mi familia dice que bailo bien y es algo que yo disfruto hacer. Los colores de la ropa son los que más uso siento que me representan bien. A mí me gusta estar afuera, obviamente es algo que ahorita no se puede hacer, pero es algo que me gustaría hacer afuera, por eso elegí ese fondo"



- "Decidí poner me gusta bailar porque desde que lo empecé a hacer vi que me gustó y que es algo muy bonito que puede ayudarte bastante. Para mí, siento que el poder bailar es satisfactorio y te hace sentir bien"



- "Mi campito azul es mi privacidad, siempre quiero estar solito en casa, en privado, sólo yo. Escribir es mi afición. Mis ojos rojos son por tanta desvelada que he tenido."

- "No acostumbro a dibujarme a mí mismo tal cual. Puse la ropa que me gustaría vestir, predomina el verde porque es mi color favorito. El pincel que está ahí es porque me representa y la rosa es mi flor favorita. Últimamente le agarré cariño a muchos animales y demás seres, le estoy agarrando cariño a más cosas, la abeja es como un amor que le tengo a lo ajeno. También representa la gran importancia de las pequeñas cosas."

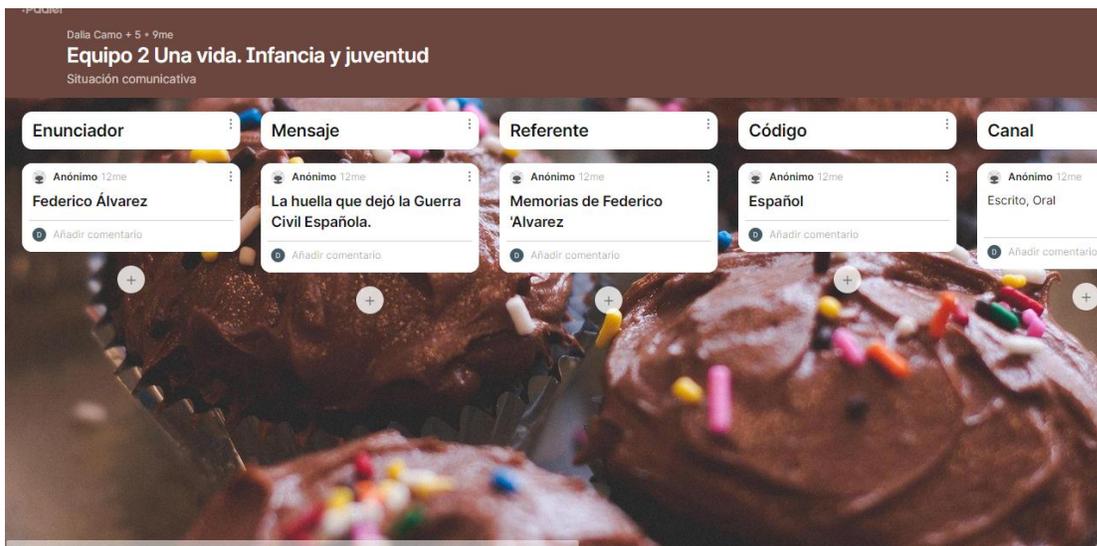


### Aprendizaje 3

\*Para ver las actividades completas siga los enlaces



[Equipo 1 El diario del dolor \(padlet.com\)](https://padlet.com)



[Equipo 2 Una vida. Infancia y juventud \(padlet.com\)](https://padlet.com)



[Equipo 3 Las genealogías \(padlet.com\)](https://padlet.com)



[Equipo 4 Cartas a Rosario de la Peña \(padlet.com\)](https://padlet.com)