



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

## **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**

**Campo de conocimiento: Español**

---

**Desarrollo de estrategias en la asignatura de Narración y Exposición en el  
Bachillerato a Distancia de la UNAM. Propuesta a partir de un modelo  
constructivista.**

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

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR - ESPAÑOL –**

**PRESENTA:**

**LIC. JESÚS NOEMÍ ARELLANO MORALES**

**TUTOR:**

**DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ**

**Entidad de adscripción: FES ACATLÁN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## ÍTACA

Cuando salgas en el viaje, hacia Ítaca  
desea que el camino sea largo,  
pleno de aventuras, pleno de conocimientos.  
A los Lestrigones y a los Cíclopes,  
al irritado Poseidón no temas,  
tales cosas en tu ruta nunca hallarás,  
si elevado se mantiene tu pensamiento, si una selecta  
emoción tu espíritu y tu cuerpo embarga.  
A los Lestrigones y a los Cíclopes,  
y al feroz Poseidón no encontrarás,  
si dentro de tu alma no los llevas,  
si tu alma no los yergue delante de ti.  
Desea que el camino sea largo.  
Que sean muchas las mañanas estivales  
en que con cuánta dicha, con cuánta alegría  
entres a puertos nunca vistos:  
detente en mercados fenicios,  
y adquiere las bellas mercancías,  
ámbares y ébanos, marfiles y corales,  
y perfumes voluptuosos de toda clase,  
cuanto más abundantes puedas perfumes voluptuosos;  
anda a muchas ciudades Egipcias  
a aprender y aprender de los sabios.  
Siempre en tu pensamiento ten a Ítaca.  
Llegar hasta allí es tu destino.  
Pero no apures tu viaje en absoluto.  
Mejor que muchos años dure:  
y viejo ya ancles en la isla,  
rico con cuanto ganaste en el camino,  
sin esperar que riquezas te dé Ítaca.  
Ítaca te dio el bello viaje.  
Sin ella no hubieras salido al camino.  
Otras cosas no tiene ya que darte.  
Y si pobre la encuentras, Ítaca no te ha engañado.  
Sabio así como llegaste a ser, con experiencia tanta,  
ya habrás comprendido las Ítacas qué es lo que significan.

**Constantino Cavafis**

## DEDICATORIAS

A **DIOS**, el creador de todo, quien me ha permitido continuar mi existencia en este mundo.

Sin ti nada soy. Contigo, nada me falta.

A **Isabel Regina**, por ser la vida, mi propia vida, por su *concarriñeo*, por su voz y su sonrisa, por ser ella siempre. Te amo inmensamente.

A **mi hija**, a quien espero con alegría, en paz y con fe. A ella, que es la vida y se mueve con fuerza todo el tiempo dentro de mí. Aún no llegas y ya te amo con todas mis fuerzas.

A **Gerardo**, mi esposo por compartir la vida conmigo. Eres la eterna montaña que conquisto cada día. Te amo con todo mi corazón. Gracias por estar a mi lado siempre.

A mis padres **Ramona** y **Noé**, porque cada día me enseñan que la paternidad es el verdadero principio de la educación. Gracias por todo su apoyo, amor y paciencia. Soy gracias a ellos. Los amo.

Al ahora renombrado tío **Momo**, mi hermanito. Te amo.

A **Lalo** mi amado hermano y a **Bety**. Gracias por hacer más grande el árbol de la vida.

A la fuerte y hermosa **Dana Lucero**. Gracias por traer luz a nuestras vidas. Eres como otra hija de mi corazón.

A mi abuela **Julia Esperanza Hernández**, de ti aprendí lo verdadero de la vida. **In memoriam**.

A **Patricia Briseño**, gracias por los días que nos regalaste de alegría. **In memoriam**.

A la familia **Cano Sánchez**, sobre todo a **Isabel Socorro Cano Sánchez**, de quien admiro su infinita paciencia y su amor desbordado todos los días. Gracias, eternamente gracias.

A **Felipe Cano Sánchez**, por el inmenso amor que volcó en Isabel Regina. **In memoriam**.

A **Tany**. Compañera entrañable de la MADEMS. Mi cómplice. Te admiro por la libertad que respiras.

A mis compañeros del CCH Vallejo: **Elizabeth Portilla** y al Jefe **Armando Segura**. Muchas gracias por su apoyo y abrirme un espacio tan importante en mi vida profesional. **Armando** admiro tu dedicación.

Al Dr. **Benjamín Barajas Sánchez**, el caballero y poeta; un verdadero académico de quien recibí todo su apoyo y consideraciones. Agradezco a la vida el haber cruzado nuestros caminos. Lo aprecio y admiro.

Al Mtro. **Ernesto García Palacios**, el Dr. **Guillermo Castillo Ramírez**, el Dr. **David Frago Franco** y a la Mtra. **Arcelia Lara Rodríguez** por su apoyo y aportaciones a la presente Tesis. Muchas gracia

## **Introducción**

El proyecto de investigación que se desarrolló en la presente tesis se realizó durante la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la FES Acatlán Durante la generación 2009-2010. El objetivo general fue el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para el Bachillerato a Distancia de la UNAM. Específicamente, para la asignatura de Narración y exposición.

La asignatura de Narración y exposición del Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM), está compuesta por cuatro unidades temáticas: que tienen como objetivo central, que los estudiantes desarrollen las habilidades de escritura y comprensión lectora, mediante modelos de textos literarios basados en los géneros narrativos y expositivos.

Así pues, este trabajo de investigación, tiene como principio central encontrar las diferentes problemáticas con las que los alumnos se enfrentan para cumplir con los objetivos de la asignatura para en segundo término; crear y modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a los alumnos a cumplir con éstos a partir de un modelo constructivista.

La justificación de este proyecto, radica en la recurrencia de las dudas de los estudiantes sobre los términos especializados y la incomprensión de las instrucciones para realizar las actividades, Por otra parte, la carencia de estrategias adecuadas para desarrollar las habilidades propuestas en la asignatura no apoyan a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades ni la comprensión y aprehensión de los conocimientos. De esta forma, el presente trabajo tiene como objetivo crear herramientas pedagógicas necesarias para que

los estudiantes desarrollen las habilidades propuestas en la asignatura, a partir de la detección de necesidades.

El Bachillerato a Distancia de la UNAM, es un programa de bachillerato muy reciente; la primera convocatoria fue lanzada en el 2007 en las Unidades de Extensión Universitaria de la UNAM en Estados Unidos y Canadá, en el 2008, se implementó en el Distrito Federal y otros estados de la República Mexicana. Por lo anterior, apenas se están detectando los primeros problemas que los alumnos presentan para comprender los contenidos de las distintas asignaturas y así, puedan desarrollar las habilidades de cada asignatura. Actualmente, se está trabajando en la detección de problemas recurrentes de los estudiantes, la modificación en la estructura de la presentación de los temas en las asignaturas y, la creación de materiales de apoyo que ayuden a los estudiantes.

El objetivo general de este proyecto es: Identificar cuáles son las problemáticas frecuentes de los estudiantes en la asignatura como: la incompreensión de los términos especializados para realizar una propuesta de modificación un vocabulario existente en la asignatura. El segundo objetivo de este trabajo de investigación es localizar las problemáticas recurrentes en la comprensión de instrucciones y proponer las modificaciones pertinentes y finalmente. El propósito central de esta tesis es crear las estrategias de enseñanza-aprendizaje necesarias para desarrollar las habilidades de la asignatura a partir de un modelo teórico constructivista.

La estructura de este trabajo de investigación está dividido en tres capítulos centrales: **El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Reflexión crítica de la asignatura y la Propuesta didáctica.** Además cuenta con varios anexos como el programa de la asignatura de Narración y exposición, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las cuatro unidades de la materia, la rúbricas de evaluación y un glosarios de la asignatura.

En el capítulo uno: **El uso de las nuevas tecnologías de la información en la creación del Bachillerato a Distancia,** es de carácter histórico y tiene como objetivo central dar un recuento de los inicios del bachillerato en modalidad en línea en México así como la historia del Bachillerato a Distancia de la UNAM. También se abordan conceptos básicos de la educación en línea que pretenden introducir al lector al tema. Por otra parte se estudia cómo se realiza la función comunicativa en las plataformas educativas. También se realiza un análisis crítico de la visión constructivista de la educación en línea, en el cual se cuestiona si en realidad se puede establecer una verdadera educación constructivista en el Bachillerato a Distancia de la UNAM. Finalmente, se expone el plan de estudios de este bachillerato y su propuesta innovadora en el Nivel Medio Superior (NMS).

Por otra parte, el capítulo dos: **Reflexión crítica de la asignatura** tiene como objetivo central hacer un recorrido de la fundamentación teórica de la asignatura. También se realiza un análisis minucioso de los contenidos teóricos en cada una de las cuatro unidades que componen esta asignatura. Así pues, se realiza un estudio de los propósitos y objetivos del programa de la asignatura. Finalmente este capítulo desarrolla una reflexión

sobre la metodología propuesta en el programa centrándose en la importancia de los foros de participación a lo largo de las cuatro unidades y los métodos de evaluación.

Por último, el tercer capítulo es la **Propuesta didáctica** de la asignatura, esta nace a partir del enfoque constructivista para respetar los fundamentos teóricos propuestos en el programa de la asignatura, se explican conceptos generales sobre este enfoque, sobre todo aquellas que competen al asesor, ya que es él el encargado de realizar un modelo constructivista en el aula virtual. Así también, se realiza una explicación de cuáles son las problemáticas presentadas en cada una de las estrategias a lo largo de las cuatro unidades y, se realiza una reflexión crítica de cuáles serían las modificaciones pertinentes en cada actividad de enseñanza-aprendizaje. Todas las modificaciones realizadas se pueden ver en los anexos de estrategias de cada una de las unidades.

Finalmente, es muy importante mencionar que esta asignatura está en constante cambio y actualmente, se están creando materiales de apoyo, así como adecuaciones para los diversos tipos de estudiantes, ya que no es lo mismo el código y presentación de la información para estudiantes adultos que para adolescentes. Por ello, la creación de estrategias didácticas que apoyen la comprensión de los términos, la modificación de instrucciones y las estrategias de enseñanza-aprendizaje serán un recurso útil para sus estudiantes; que podría insertarse en las próximas modificaciones de la asignatura.



## Capítulo 1

### El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la creación del Bachillerato a Distancia

La educación en línea también conocida como *E-learning* u. *on line* surge debido al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) sobre todo en la Internet. Se centra fundamentalmente en tres niveles educativos el Medio Superior, el Superior así como las especializaciones y maestrías:

La educación a distancia definida de este modo, enfatiza el contacto virtual entre usuarios que se hace a través de una plataforma [electrónica](#). Por su parte "A distancia", implica la separación [física](#), el no coincidir necesariamente en [tiempo](#) y espacio, entre los estudiantes, profesores y tutores. A su vez, los participantes del proceso educativo pueden interaccionar y aprender autónomamente los contenidos, para cuyos efectos los [materiales](#), recursos y [plan](#) de [trabajo](#) presentados adecuadamente actúan como medios para que éste avance y desarrolle las actividades, las evaluaciones y consolide aprendizajes significativos.<sup>1</sup>

Las llamadas tecnologías de la información y la comunicación son los nuevos términos que han permeado en los últimos años en el campo educativo, el cual ha dado como resultado una nueva herramienta pedagógica: la tecnología educativa. Actualmente, la educación en todos sus niveles tanto del sector público como privado ha creado una infraestructura que le permite utilizar una serie de herramientas tecnológicas como los llamados pizarrones interactivos (un ejemplo claro es el programa ENCICLOMEDIA de la SEP), los *software* educativos y la llamada Educación a Distancia, la cual se ofrece en una de sus modalidades, a través de distintas plataformas de Internet.

---

<sup>1</sup> Marcelo, Arancibia y Héctor Pérez. *Fundamentos para un Modelo Pedagógico en la Educación a Distancia*. <http://www.monografias.com/trabajos901/fundamentos-modelo-pedagogico-educacion-distancia/fundamentos-modelo-pedagogico-educacion-distancia.shtml>. (Consultada el 10 de Diciembre de 2009).

En tal sentido, las TIC convocan no solamente a desarrollar la modalidad de enseñanza a distancia, sino que también a transformar y/o mejorar las prácticas tradicionales de la enseñanza presencial. Este acierto debe ser compartido igualmente con la afirmación de que sin una sólida y eficiente formación presencial es poco probable la existencia de una educación a distancia de calidad.<sup>2</sup>

El presente capítulo tiene como objetivo central dar un panorama general sobre el uso de las nuevas tecnologías de información y de la comunicación (TIC) en el (NMS), para después abordar la propuesta del Bachillerato a Distancia de la UNAM. Primeramente, se definirán los conceptos básicos de la Educación en Línea así como los sistemas de comunicación que se utilizan en ellos. En segundo lugar, se hablará sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje en este tipo de modelo educativo. Después se realizará un análisis histórico sobre el desarrollo de los modelos de Bachillerato a distancia en nuestro país. Finalmente, se expondrán las características del Bachillerato a Distancia (B@UNAM) como su origen, la oferta educativa en nuestro país y en el extranjero así como, el enfoque teórico al que pertenece así como sus planes y programas de estudio y algunas características de la comunidad estudiantil. De esta manera, se pretende abordar el estudio de este tema tan interesante y novedoso de la historia de la educación actual en nuestro país.

---

<sup>2</sup> Marcelo, Arancibia y Héctor Pérez. *Fundamentos para un Modelo Pedagógico en la Educación a Distancia*. <http://www.monografias.com/trabajos901/fundamentos-modelo-pedagogico-educacion-distancia/fundamentos-modelo-pedagogico-educacion-distancia.shtml>. (Consultada el 10 de Diciembre de 2009).

## 1.1 Conceptos básicos de la educación en línea

La educación en línea es una de las innovaciones de nuestros días en el campo educativo. Ahora, no sólo la educación presencial es parte de la formación de los educandos en los distintos niveles educativos puesto que el uso de Internet ha revolucionado la educación al ofrecer cursos sobre diversos temas de interés hasta la posibilidad de cursar distintos niveles educativos que van desde el Bachillerato hasta las especializaciones: “La educación a distancia pretende justamente ser un aporte en tal sentido: constituirse en la opción capaz de multiplicar y diversificar las ofertas educativas para todos los seres y grupos sociales, ayudando a realizar el ideal de la verdadera democratización de la educación”.<sup>3</sup>

Las personas que optan por este sistema educativo lo hacen por dos razones fundamentales, finalizar un determinado nivel de escolaridad y como un proceso de educación continua para lograr una actualización constante en diversos temas.

Existen una serie de conceptos básicos que se deben conocer para abordar el tema de la educación a distancia. Debido al crecimiento de este modelo educativo, los términos son casi de uso general. A continuación, se definirán aquellos que engloban los conceptos más generales de esta modalidad educativa:

- ✚ Se conoce como **aprendizaje virtual** al ambiente que se establece a través de las tecnologías de información y las telecomunicaciones.
- ✚ El **asesor a distancia**. Persona que se encarga de orientar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a uno o varios estudiantes.

---

<sup>3</sup> Martha, Mena. *Aportes de nuevas estrategias de educación a distancia*, 1987.

- ✚ El **archivo electrónico**. Tipo de archivo de texto, video o de audio que sirve como material de apoyo para el alumno.
- ✚ El **Attachment**. Archivo de texto, audio o video que se adjunta a un mensaje de correo electrónico y se envía para ser calificado por el asesor.
- ✚ La **audioconferencia**. Variante de aprendizaje, donde mediante una línea telefónica, micrófono y bocinas un profesor o ponente puede explicar un tema en un lugar distinto al que se encuentran los estudiantes en tiempo real.
- ✚ La **videoconferencia**. Recurso de aprendizaje en el cual se utiliza también una cámara de video y puede ser transmitida en tiempo real o, grabada y ser reproducida posteriormente.
- ✚ El **aula virtual**. Página *web* donde se encuentra, el programa del curso, las actividades a realizar, los foros y las conversaciones en línea; todos ellos tienen el fin de apoyar el desarrollo del curso. También se conoce como **plataforma**.
- ✚ La **clase virtual**. Método de enseñanza-aprendizaje, donde el **asesor** imparte un curso a un grupo reducido de alumnos, los cuales interactúan mediante un *chat*, **audioconferencia** o **videoconferencia** en el aula virtual.
- ✚ El **libro digital**. Libro en formato electrónico que se publica en Internet. <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Para mayor información sobre los términos consulte. Cecilia, Pérez Chávez. *INFORMÁTICA 2*. Pp. 234-235.

Después de haber definido los conceptos básicos de la educación en línea, abordaremos la metodología de enseñanza-aprendizaje desde la comunicación que se lleva a cabo en este modelo educativo.

## **1.2 La función comunicativa en la educación en línea**

En el apartado anterior se definieron algunos conceptos básicos de la educación en línea, por ello en este punto se hace necesario analizar la función comunicativa que se lleva a cabo en este sistema educativo:

Los últimos análisis han mostrado que no basta con considerar cada elemento por separado sino que lo esencial es la relación particular que se establece entre ellos y como puede ser mejorada para cumplir unos fines especiales que son definidos en la propia relación. Se torna fundamental la interacción entre el profesor y el alumno y la relación de ambos con el contenido, así como entre los propios alumnos y la sociedad en su conjunto.<sup>5</sup>

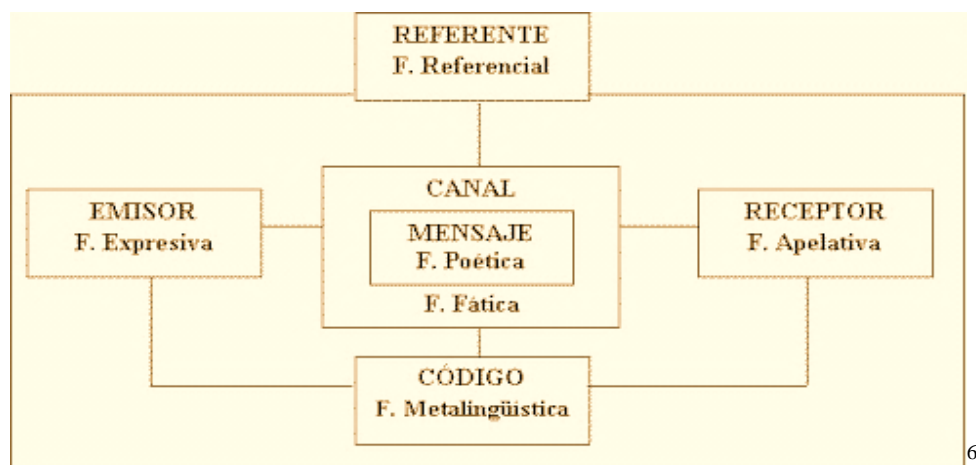
La comunicación y la educación han estado íntimamente ligadas a lo largo de los tiempos, pues la única manera de transmitir el conocimiento es a través de la comunicación. De acuerdo al esquema de la comunicación propuesto por Roman Jakobson, existen seis elementos indispensables para que se establezca la comunicación: Emisor, mensaje, receptor, código canal y contexto; todos estos elementos deben ser compartidos por el emisor y el receptor.

---

<sup>5</sup> Nancy, Pere. *La comunicación en la educación a distancia*.

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gHfQdyc4Y2QJ:www.ateneonline.net/datos/104\\_01\\_Pere\\_Nancy.pdf+la+comunicacion+en+la+educacion+a+distancia&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbTvJFS22wFooyJFPvj8hnbvNYUiFg](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gHfQdyc4Y2QJ:www.ateneonline.net/datos/104_01_Pere_Nancy.pdf+la+comunicacion+en+la+educacion+a+distancia&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbTvJFS22wFooyJFPvj8hnbvNYUiFg) (Consultada el 17 de enero del 2010).

### Esquema de la comunicación



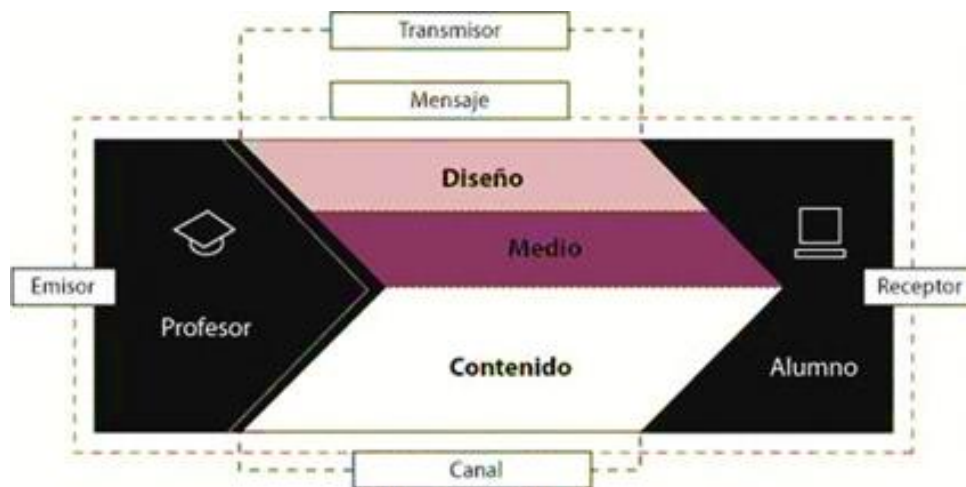
De esta manera, el esquema de la comunicación se adapta a la educación en línea, donde el **emisor** es la Plataforma educativa, el asesor o el tutor; el **mensaje** se refiere a los contenidos de la asignatura así como a las instrucciones de las actividades; el **receptor** el estudiante; el **canal** Internet (tanto la plataforma, el mensajero, chat como el correo electrónico); el **código** en su mayoría es lengua escrita; y finalmente, el **contexto** está determinado por la situación comunicativa específica que se lleva a cabo en el proceso educativo: “El docente es un promotor del aprendizaje a partir de la generación de situaciones problemáticas que serán resueltas por los alumnos, actúa como guía y moderador del proceso que los alumnos realizan. Esta perspectiva se basa en una relación más equitativa entre docente y alumno en donde ambos aprenden durante el proceso. Al alumno se le exige un papel más activo en la construcción de su conocimiento y en el

<sup>6</sup> Roman, Jakobson. *Esquema de la comunicación*.

aprendizaje.”<sup>7</sup> Como podemos observar el papel del diálogo es trascendental para que se lleve a cabo el proceso educativo en línea:

La **comunicación mediada en educación a distancia** es el proceso educativo que se establece a través de los medios de comunicación, un nexo entre dos o más personas que tienen como **fin construir conocimiento y acrecentar saber**. Los medios de comunicación, en esta modalidad, no sólo facilitan y transmiten los mensajes informativos que deben recibir los estudiantes, sino que condicionan y modulan las comunicaciones entre los tutores y los estudiantes.<sup>8</sup>

Esquema de la comunicación en la Educación a distancia



Guiseppe, Bieletto. *Experiencias de Bachillerato a distancia*.  
[http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero6/experiencias\\_10.html](http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero6/experiencias_10.html)  
(Consultada el 26 de diciembre del 2012).

En este punto es importante destacar que la comunicación entre el asesor, el tutor y el alumno está mediada por una serie de matices que llevan al éxito o al fracaso del modelo educativo. Pues si bien es cierto que los contenidos de la asignatura se encuentran en la Plataforma, muchas veces los alumnos no comprenden de manera clara éstos y más allá de ello; una de las problemáticas más frecuentes es la comprensión de instrucciones de cada

<sup>7</sup> Nancy, Perú. *La comunicación en la educación a distancia*.  
[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gHfQdyc4Y2QJ:www.ateneonline.net/datos/104\\_01\\_Pere\\_Nancy.pdf+la+comunicacion+en+la+educacion+a+distancia&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbTvJFS22wFooyJFPvj8hnbvNYUiFg](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gHfQdyc4Y2QJ:www.ateneonline.net/datos/104_01_Pere_Nancy.pdf+la+comunicacion+en+la+educacion+a+distancia&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbTvJFS22wFooyJFPvj8hnbvNYUiFg) (Consultada el 17 de enero del 2010).

<sup>8</sup> María, Vignollés. *La comunicación asincrónica en educación a distancia*. [www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/3-diez.pdf](http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/3-diez.pdf)  
(Consultada el 16 de enero del 2010).

una de las actividades, por lo que el asesor es el mediador que ayuda a los alumnos a entender de manera específica las acciones que deben llevar a cabo para realizar sus actividades.

Otro aspecto interesante que se debe analizar en la educación a distancia es la importancia de la comunicación sincrónica y asincrónica. La sincronía se establece cuando el asesor y los alumnos se comunican en tiempo real mediante una audioconferencia o un chat. En el bachillerato a distancia el chat es una herramienta que se utiliza para programar asesorías en línea con los estudiantes y de esta manera, el asesor explique los contenidos de la asignatura y aclare instrucciones de las actividades. Respecto a la comunicación asincrónica no se lleva a cabo de manera simultánea y se establece a través del mensajero o, correo electrónico; también cuando los alumnos entran en contacto con los contenidos y actividades de la asignatura:

Cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen lugar en modalidad a distancia, se debe instrumentar mecanismos que permitan a los alumnos estar en contacto con los saberes y potenciar los intercambios interpersonales. La construcción de estos saberes se funda en la **interactividad**: en la educación a distancia tiene lugar un **diálogo didáctico de doble vía** entre los docentes (o tutores) y los estudiantes separados físicamente unos de otros, en el espacio, en el tiempo, o en ambos a la vez. Este diálogo o interacción entre el que enseña y el que aprende se convierte, obviamente, en el elemento central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.<sup>9</sup>

Como se puede observar, la comunicación es imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la modalidad presencial como en línea, la diferencia no sólo radica en el **código**, el **canal** y el **contexto** sino, contiene una serie de variaciones en cada uno de los elementos del esquema de la comunicación que deben ser analizados por el

---

<sup>9</sup> María, Vignollés. *La comunicación asincrónica en educación a distancia*. [www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/3-diez.pdf](http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/3-diez.pdf) (Consultada el 16 de enero del 2010).



asesor y el tutor de manera continua para que se pueda cumplir el objetivo de educar a través de la redes.

### **1.3 El enfoque constructivista de enseñanza-aprendizaje en la educación en línea del Bachillerato en línea de la UNAM**

La metodología de enseñanza-aprendizaje que utiliza la educación en línea pertenece al enfoque constructivista. Esta teoría considera que “el conocimiento no se descubre se construye”. Por ello, el constructivismo está regido por una serie de etapas que Piaget propone en su teoría. En ella se menciona que el hombre va construyendo el conocimiento. En el caso de los niveles que propone Jean Piaget la educación a distancia, específicamente en el Bachillerato, el alumno se encuentra en la *etapa de las operaciones formales*.<sup>10</sup>

Ausubel es otro de los teóricos más importantes de esta teoría constructivista, para él aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprenda será lo que realmente se aprenderá y recordará mejor porque queda integrado a la estructura del conocimiento. Así pues nos podemos dar cuenta que el aprendizaje se torna en el sentido de comprensión y no de aprehensión, lo que resinifica el sentido de la palabra y el proceso. “El constructivismo postula que aprender significa aprender a construir esquemas (conceptos) nuevos, reestructurar o ampliar los que ya existen, a partir de la interacción permanente que se establece con el medio. El conjunto de esquemas que el sujeto está estableciendo permanentemente, constituyen su estructura cognitiva.”<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Remei, Balbastre. <http://intercentres.cult.gva.es/spev04/constructivismo.htm> (Consultada el 15 de noviembre del 2008).

<sup>11</sup> Murillo H. *Bases psicopedagógicas para la elaboración de programas de estudio: corrientes de aprendizaje*.

La manera de construir el conocimiento desde la teoría constructivista se fundamenta en la elaboración de esquemas, esto es parte de una base conceptual que sirve para establecer redes de conocimiento y así crear estructuras. “La construcción, ampliación o reestructuración de esquemas posibilita múltiples aprendizajes cada vez más complejos.”<sup>12</sup> Cada nuevo aprendizaje se construye a partir de la utilización de los esquemas o estructuras que ya se poseen. Es decir, las estructuras del conocimiento están en constante reestructuración.

Por otra parte, Jean Piaget, considera que cada individuo va construyendo sus esquemas a partir de: *a) la maduración, b) la experiencia y c) el entorno físico y social.* (Murillo, Hortensia. 2009). Describamos cada una de ellas para después analizarlas:

- a) *Maduración biológica*, es el proceso de transformación del sistema nervioso que controla las posibilidades intelectuales en potencia...
- b) *Experiencia*. Los esquemas y por tanto, las estructuras de conocimiento que cada sujeto construye son el resultado de sus propias acciones.
- c) *Entorno físico y social*. Todos los seres humanos nacen en un lugar geográfico determinado y dentro de un grupo sociocultural con características propias, desde el momento de nacer se inicia un proceso de incorporación a ellos.<sup>13</sup>

La base de este enfoque sienta que el fin de la educación y del aprendizaje es sólo cambiar sus esquemas, sus estructuras cognitivas por la vía de la acción y la experiencia, en función de su necesidades o metas que cada persona se fija de acuerdo a sus ambiciones personales.

---

<sup>12</sup> Hortensia, Murillo. *Op. Cit.*

<sup>13</sup> Hortensia, Murillo. *Op. Cit.*

Las etapas del conocimiento de Piaget fueron retomadas por Ausubel para crear otro concepto determinante del enfoque constructivista, el **aprendizaje significativo**:

El *aprendizaje significativo*, que consiste en relacionar los esquemas que toda persona posee por su experiencia de vida, con los nuevos contenidos de cada materia. Sólo en la medida que se dé esta vinculación se puede considerar que los sujetos realizan aprendizajes duraderos, que modifican sus esquemas previos, formando nuevas estructuras cognitivas, que se traducirán en cambios en su forma de pensar, sentir, actuar y relacionarse.<sup>14</sup>

Otras aportaciones importantes para el ámbito educativo, dentro del enfoque constructivista, son las del psicólogo soviético L. S. Vigotsky.

Postula que las funciones psicológicas superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) son el resultado del desarrollo cultural de cada grupo social y no del desarrollo personal, es decir, el desarrollo de dichas funciones se realiza mediante la *interacción social*. A partir de dos momentos: uno, de mediación interpersonal entre dos o más personas; y otro, de asimilación intrapersonal que se realiza en el interior del sujeto.<sup>15</sup>

Durante el proceso interpersonal existe una importancia sustantiva del lenguaje, puesto que es el medio de comunicación entre las personas. El conocimiento y dominio del lenguaje le facilitan al niño el acceso y el discernimiento del pensamiento de los adultos, por tanto, la enseñanza de la lengua es un instrumento decisivo para que los estudiantes maduren no sólo en el aspecto cognitivo, sino también en el nivel social. Por ello, es básico que los alumnos tengan el dominio de la lectura y la escritura, que constituyen las herramientas fundamentales para lograr otros objetivos.

---

<sup>14</sup> Hortencia, Murillo. *Op. Cit.*

<sup>15</sup> Hortencia, Murillo. *Op. Cit.*


La teoría constructivista se manifiesta de manera clara en la educación en línea cuando el estudiante de este modelo educativo, va construyendo el conocimiento mediante una serie de estrategias didácticas que lo ayudan a ser parte de su propio proceso educativo. Algunas de las estrategias que se utilizan son las siguientes:

- ✚ Mediante el manejo de multimedia, el alumno puede encontrar textos, gráficos, imágenes en movimiento, imágenes tridimensionales y sistemas de simulación que le permiten apreciar visualmente aspectos del conocimiento, lo cual facilita su proceso de aprendizaje, ya que éste está reforzado por una serie de elementos que le ayudan a recordar y comprender la información.
- ✚ En los sistemas de realidad virtual el estudiante puede adentrarse en un mundo virtual, reflejo del mundo real y vivir una determinada situación sobre un aspecto del conocimiento que desee aprender; además las experiencias se fijan porque mediante esta estrategia se utiliza la resolución de problemas, la cual exige una serie de pasos para llegar a un resultado y no solamente es acumulación de información.
- ✚ Los computadores conectados a Internet, facilitan la búsqueda de la información que está en las bases de datos del aula virtual por medio de los navegadores, diseñados específicamente para este propósito, los alumnos pueden consultar páginas fiables que tienen como objetivo ampliar la información sobre el tema, realizar ejercicios o incluso ser parte de la bibliografía para realizar una investigación.

#### 1.4.Historia del bachillerato a distancia en México

El Bachillerato en su modalidad a Distancia nace como una oferta educativa que plantea la equidad educativa a nivel nacional, proporcionando educación a los grupos más vulnerables de nuestro país: “El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 propone: ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”.<sup>16</sup> Este bachillerato fue creado en 1996 por una comisión compuesta por el Instituto Politécnico Nacional, la Dirección General del Bachillerato y la Unidad de Telesecundaria se conoce como **Educación Media Superior a Distancia** (EMSAD): “(...) en 1996 surgió un modelo educativo no convencional (...) basado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El servicio se denomina Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)”:<sup>17</sup> Los objetivos principales de este modelo educativo son *proporcionar educación a los alumnos provenientes de hogares con ingresos económicos bajos* y ampliar la oferta de educación abierta y a distancia a los lugares que no tienen sistemas escolarizados en este nivel educativo.

Los presupuestos desde la creación de este bachillerato son los siguientes:

-  Promoción del estudio independiente, no está centrado en el profesor como depositario del conocimiento.

---

<sup>16</sup> Francisco Chávez y Ma. Trinidad Munguía. *La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa*. P.20.

<sup>17</sup>Francisco Chávez y Ma. Trinidad Munguía. P. 21.

- ✚ Impartición de la asesoría por campo de conocimiento, no corresponde al modelo tradicionalista de la educación.
- ✚ No se centra en la relación tradicional maestro-alumno, la esfera educativa se tiene su objetivo en el alumno.
- ✚ Incorporación de recursos tecnológicos, ya que estos son fundamentales para la impartición de los contenidos teóricos.
- ✚ Utilización de la infraestructura ya instalada, lo que implica que no se abrirán nuevas escuelas para atender a los estudiantes que opten por este modelo.
- ✚ No pretende competir con otros servicios de educación media superior; no participa en la oferta educativa del concurso de selección convocado por COMIPENS.
- ✚ El modelo se adapta a diferentes variantes de operación: escolarizada, semiescolarizada y abierta.<sup>18</sup>

Como podemos observar es un sistema que opera desde varios enfoques, ya que abarca varios sistemas educativos proporcionando educación a grupos vulnerables quienes pueden adoptar la variante que más convenga sus intereses.

---

<sup>18</sup> Si desea más información sobre el tema consulte: Francisco Chávez y Ma. Trinidad Munguía. *La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa.*

#### 1.4.1. El Modelo Educativo de EMSAD

Este bachillerato tiene como postulado la formación básica y de cultura general; abarca los campos de conocimiento de: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e histórico social. Finalmente, también dentro de su modelo educativo se contempla la formación para el trabajo. Por ello su propuesta educativa se adapta las que son parte de la EMS en nuestro país.

En cuanto a los materiales que se utilizan en este bachillerato se encuentran los siguientes: material impreso, material audiovisual, software educativo, antena satelital, televisor, videocasetera, computadoras e impresoras en cada centro de formación. “Actualmente se busca que la mayoría de los centros cuenten con el servicio de Internet”.<sup>19</sup>

El EMSAD tiene un modelo de asesoría educativa en dos niveles, el campo de conocimiento y el apoyo psicopedagógico: “La asesoría se subdivide en individual y grupal. En la individual se aclaran, refuerzan y profundizan los contenidos temáticos, mientras que en los grupales, sin excluir lo anterior, se propicia la interacción entre el estudiante y los docentes, la socialización del aprendizaje y el tratamiento de los temas de mayor dificultad”.<sup>20</sup> Como podemos darnos cuenta, en este sistema la asesoría se imparte en los centros de formación de manera presencial y no desde un modelo de comunicación a distancia mediante una plataforma educativa.

---

<sup>19</sup> Francisco Chávez y Ma. Trinidad Munguía. *Op. Cit.* P. 24.

<sup>20</sup> *Ibidem.*

Respecto a la evaluación el EMSAD considera la diagnóstica, la formativa y la sumativa y puede realizarse de manera grupal o individual. Así pues, nos damos cuenta que este modelo favorece el trabajo colaborativo, ya que contempla el trabajo en equipo como parte de la evaluación: “La evaluación tiene dos componentes en la modalidad: la que emplea el propio asesor durante el curso, de acuerdo con su planeación académica, y la que se aplica al término de cada semestre por un área central que coordina la operación del programa federal. La primera representa el 80% de la calificación final del estudiante y la segunda, 20%.”<sup>21</sup>

Por otra parte, dentro del modelo educativo también se contempla la Acción Social, como una actividad extracurricular que tiene como objetivo central vincular a los estudiantes con su comunidad. Esto tiene sentido, ya que como se ha mencionado anteriormente, este sistema educativo opera en algunas zonas rurales de nuestro país.

La operación del EMSAD comenzó en el año de 1997 con cinco centros de operación: “(...) uno en Quintana Roo; dos en Baja California Sur; y dos más en el Distrito Federal y Tlaxcala, respectivamente, todos ellos con una matrícula de 413 estudiantes”.<sup>22</sup> Opera sobre todo en zonas rurales. Desde su origen en 1997 al 2008 la matrícula ha aumentado de 413 a 70,712 estudiantes. Como podemos observar esta oferta educativa ha tenido un crecimiento muy importante volviéndose una oferta educativa de gran demanda.

---

<sup>21</sup>Francisco Chávez y Ma. Trinidad Munguía. *Op. Cit.* P. 25.

<sup>22</sup> *Ibidem.*



### Cuadro comparativo de la matrícula del EMSAD

Ciclo	Número de centros	Matrícula
1997-1998	5	413
1998-1999	26	1 268
1999-2000	64	3 432
2000-2001	121	7 480
2001-2002	201	15 576
2002-2003	285	25 022
2003-2004	370	35 346
2004-2005	466	45 916
2005-2006	558	57 219
2006-2007	638	62 201
2007-2008	751	70 712

Fuente: Elaboración propia con base en: Secretaría de Educación Pública (2009), Sistema de indicadores y pronósticos: [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Estadísticas](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadísticas).

Fecha de consulta 28 de julio de 2009

Respecto a la estructura de los centros de operación se integran de la siguiente manera: “(...) se compone de dos a cuatro administrativos y cinco docentes, según el modelo de operación autorizado, que depende del rango de matrícula que se atiende en cada centro de servicios (...)”.<sup>23</sup> Como se puede ver, cada centro cuenta con el mínimo necesario de recursos humanos para atender al estudiantado.

### Recursos humanos necesarios EMSAD

RANGO DE MATRÍCULA	EMSAD 51-195	COBACH 100-200
Responsable del centro	1	1
Administrativos	3	11
Personal docente (horas semana mes)	160	420

Fuente: Elaboración propia con base en: Ma. Trinidad Murguía Ángeles (2007), “Programación detallada para la atención de la demanda en la educación media superior, superior y capacitación (Prodet)”. Reporte de trabajo profesional para obtener el título de Actuaría, Facultad de Ciencias, UNAM.

En cuanto a la eficiencia terminal de este bachillerato hacia el 2008 comparando la modalidad EMS con el 60% y del EMSAD era del 56% de su matrícula, se puede observar una diferencia del 4%. En cuanto al desempeño académico de sus estudiantes, el sistema de bachillerato de EMSAD aplica la prueba desarrollada por el Ceneval para evaluar la EMS:

<sup>23</sup>Francisco Chávez y Ma. Trinidad Murguía. Op. Cit. P. 26.

“Los resultados en este renglón también se acercan a las medias nacionales para el tipo medio superior, y se encuentra desde el 2001 hasta el 2008 una variación promedio respecto a éstas de 51 puntos en la escala Ceneval, que va de 700 a 1300 puntos”.<sup>24</sup> Los resultados comparativos se pueden observar en la siguiente tabla:

**Resultados obtenidos en el examen del CENEVAL**

Generación	Media nacional EMS	Media nacional EMSAD
1997-2000	894	862
1998-2001	894	869
1999-2002	924	883
2000-2003	911	899
2001-2004	945	873
2002-2005	926	887
2003-2006	945	876
2004-2007	957	865
2005-2008	975	897

Fuente: Dirección General del Bachillerato (2008), Educación media superior a distancia.

Así pues, podemos darnos cuenta que este bachillerato tiene la misma calidad educativa a nivel nacional de acuerdo con evaluación realizada por el Ceneval, lo que nos coloca ante la pregunta constante sobre la calidad educativa del bachillerato en México, ya que los resultados no son del todo alentadores ni en eficiencia terminal ni en calidad educativa sin hacer diferencia del subsistema de bachillerato en México.

<sup>24</sup> Francisco Chávez y Ma. Trinidad Munguía. *Op. Cit.* P. 28.

Hasta este punto, hemos hecho un recorrido por el origen y la historia del bachillerato a distancia en nuestro país. Ahora nos enfocaremos en la materia de análisis de la presente tesis el B@UNAM.

## **1.5.El Bachillerato a Distancia de la UNAM**

### 1.5.1. Origen y características generales del Bachillerato a Distancia B@UNAM

“El Bachillerato a Distancia, (representado por el icono B@UNAM) fue aprobado por el Consejo Universitario el 9 de marzo de 2007, la propuesta de los Consejos Técnicos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, con opinión favorable del Consejo Académico del Bachillerato”.<sup>25</sup>

Este Bachillerato universitario se creó con el fin de atender la demanda educativa de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y Canadá. Su Plan de estudios estuvo basado en las discusiones del Consejo Técnico Académico, las cuales se ocupaban sobre la adaptación de los Planes y programas de la Preparatoria Nacional y del Colegio de Ciencias y Humanidades finalmente, se optó por la creación de un nuevo programa de estudios apoyada en los conocimientos teóricos **fundamentales** de ambos sistemas de Bachillerato y que fuera acorde a la modalidad de en línea. Las características principales de este bachillerato son las siguientes:

---

<sup>25</sup>José de Jesús, Bazán. “El Bachillerato a Distancia de la UNAM”. *EUTOPIA*. Número 2 abril-junio, México, 2007, P. 82.

- ✚ Un sistema de bachillerato que proporcione los conocimientos básicos en el campo laboral así como, propiciar una reflexión constante sobre los cambios actuales del entorno social de los alumnos.
- ✚ Un bachillerato universitario guiado por el conocimiento científico y la búsqueda de la verdad, que no solamente propicie los conocimientos para la educación universitaria sino aquellos esenciales para la vida adulta.
- ✚ El desarrollo de habilidades básicas del pensamiento y de la comunicación así como, conocimientos y valores relacionados con la tarea de aprender y saber.
- ✚ Una selección estricta de los contenidos de las disciplinas fundamentales de las ciencias y humanidades: Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia, Lengua y Filosofía.
- ✚ La adquisición de contenidos culturales de orden científico y humanístico, que reflejan la realidad histórica de los alumnos.
- ✚ “La atención explícita a la cultura mexicana como rasgo de identidad que los migrantes podrán retener o no, según su libre opción, pero que la Universidad de México está obligada a poner a su disposición a través de la Historia de nuestra nación y de su literatura.”<sup>26</sup>
- ✚ Una visión interdisciplinaria entre las distintas asignaturas del bachillerato tan lineal como transversal.

---

<sup>26</sup> José de Jesús, Bazán. “El Bachillerato a Distancia de la UNAM”. P. 84.

- ✚ El reconocimiento de la situación de aprendizaje específica creada por el empleo de las TIC'S (Tecnologías de Información y Comunicación): la elaboración de materiales suficientes para guiar el aprendizaje por sí mismo, el valor dominante de las textualidades escrita e icónica.
- ✚ Competencias discursivas, la puesta en línea de los materiales en una plataforma adecuada, la comunicación a través del correo electrónico y otras herramientas tecnológicas así como, las ventajas y dificultades propias del medio como: la flexibilidad de horarios y condiciones del aprendizaje.

Estas son las características generales de este Bachillerato a Distancia, ahora abordemos la oferta educativa en nuestro país y el extranjero.

### 1.5.2. Oferta educativa

La UNAM lanzó la convocatoria de este bachillerato los días 4 y 11 de marzo del 2007 a los alumnos del extranjero. En principio se tenía como objetivo central que fueran los migrantes mexicanos que radicaban en Estados Unidos o Canadá, quienes tuvieran oportunidad de cursar este bachillerato en las Unidades de Extensión Universitaria de la Casa de Estudios en el extranjero:

[B@UNAM es la opción que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México a los migrantes de origen mexicano en Estados Unidos para cursar el bachillerato \(equivalente a la preparatoria o high school\) a distancia y con materiales desarrollados en su lengua materna. Está dirigido a quienes, por diversas razones, no han podido cursarlo en la modalidad presencial. Este bachillerato se imparte a distancia desde cuatro sedes de la UNAM, tres en Estados Unidos, ubicadas en San Antonio, Texas; Chicago, Illinois; y Los Ángeles, California, y una en Canadá, ubicada en la región capital del país, Ottawa-Gatineau.](#)<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>Bachillerato a Distancia. <http://www.bunam.unam.mx/>. (Consultada el 13 de noviembre del 2008).

Posteriormente, a mediados del mismo año, este bachillerato se puso a prueba con grupos de adolescentes en un programa educativo público que tiene el nombre de *SEP-Prepárate*: “El propósito central del programa del Bachillerato a Distancia *SEP – Prepárate* es ofrecer a 228 alumnos seleccionados de la primera generación y alrededor de 130 de la segunda, todos los recursos para cursar con éxito sus estudios de bachillerato en línea.”<sup>28</sup>

En mayo del 2007, este bachillerato fue implementado por la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal, con el objetivo de atender la demanda de los adultos jóvenes que no han podido terminar esta etapa de estudios. A menos de 2 años de haber sido puesto en marcha, la demanda creció y ahora no sólo se atiende a adultos, también han ingresado adolescentes quienes optan por la modalidad a distancia para continuar sus estudios:

La Educación a Distancia de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (E@D SE) es la opción que ofrece el Gobierno del Distrito Federal para los jóvenes y adultos de esta ciudad capital para cursar el bachillerato, como una modalidad innovadora y a distancia, con materiales desarrollados por destacados profesores universitarios. Está dirigido a quienes, por diversas razones, no han podido cursarlo en la modalidad presencial.<sup>29</sup>

Actualmente están inscritos cerca de 11,000 estudiantes distribuidos en 10 generaciones y se piensa que la cifra irá en aumento en los próximos años de acuerdo al crecimiento poblacional y la obligatoriedad del bachillerato en México.<sup>30</sup> Por otra parte, es muy importante mencionar que también se imparte en el sector privado por el TEC de

---

<sup>28</sup>Bachillerato a Distancia. <http://preparate.enlinea.org.mx/>. (Consultada el 16 de noviembre del 2008).

<sup>29</sup>Portal de Educación a Distancia. <http://www.ead.educacion.df.gob.mx/>. (consultada el 17 de noviembre del 2008).

<sup>30</sup> En la actualidad ya se cuenta con una población de más de 11, 000 estudiantes en el GDF y se está atendiendo a la generación 2012-4.

Monterrey, en sus *Campus* de TEC Milenio. La oferta educativa es para los jóvenes y trabajadores de empresas privadas como el TEC que deseen cursar el bachillerato en esta modalidad en línea:

Está enfocado en el desarrollo de competencias profesionales y cuenta con el apoyo personalizado de Tutores y Asesores Académicos con gran experiencia. Nuestros alumnos en línea, cuentan con el apoyo personalizado de Tutores, quienes son sus guías durante cada curso. Su objetivo es contribuir conjuntamente con la empresa en la formación educativa de su personal a través de un convenio de colaboración.<sup>31</sup>

Hoy en día en este programa se ha implementado en los estados de Guanajuato, Zacatecas, Oaxaca, el Estado de México y Michoacán, por mencionar los más recientes. Las universidades estatales son quienes se encargan de difundir y coordinar este bachillerato.

### 1.5.3. El plan de estudios

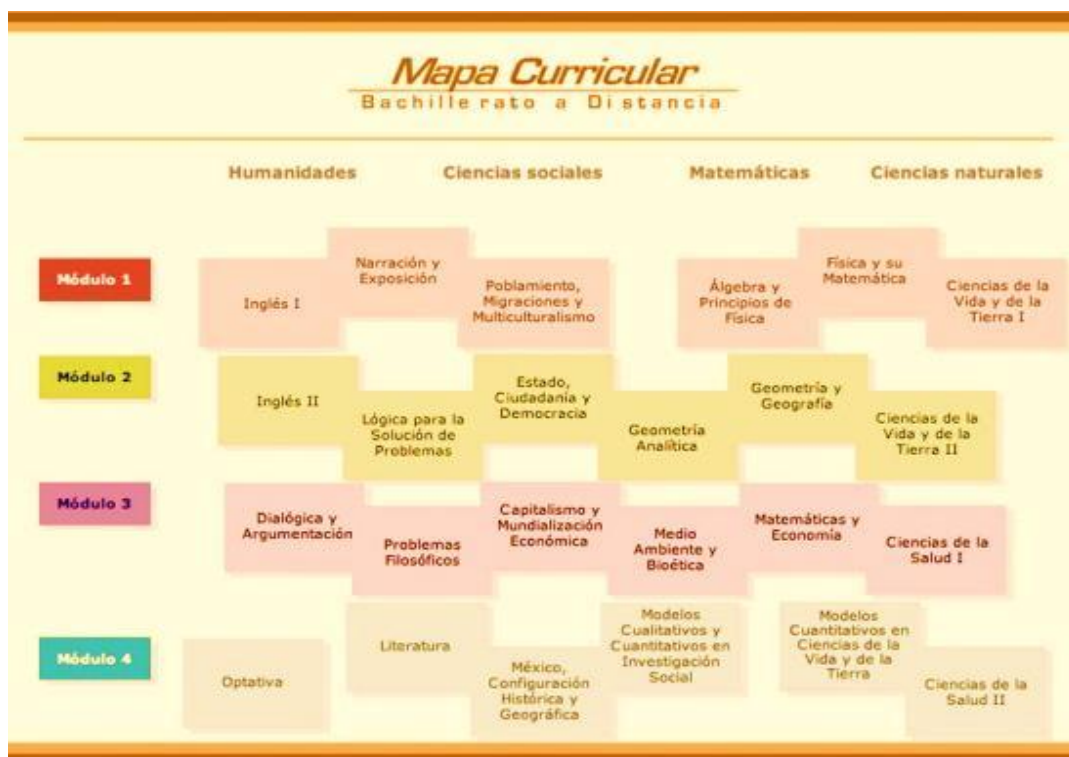
El plan de estudios está conformado por 24 asignaturas divididas en 4 módulos de aprendizaje. Las asignaturas son multidisciplinarias. Cada asignatura cuenta con una evaluación final que realiza el alumno en alguna de las sedes en que se imparte. Las asignaturas que están divididas en 4 áreas fundamentales: Humanidades, Ciencias Sociales,

---

<sup>31</sup> Tecnológico de Monterrey. <http://www.tecmilenio.edu.mx/nuestrocampus/enlinea/index.php>. (consultada el 17 de noviembre del 2008).

Matemáticas y Ciencias Naturales. Cada asignatura tiene relación con las otras asignaturas de cada módulo y subsecuentemente con otras de módulos posteriores.<sup>32</sup>

### Mapa Curricular del Bachillerato a Distancia



Fuente: Mapa curricular, Bachillerato a distancia.

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

(Consultada el 1 de julio de 2013).

Algunas de las asignaturas más novedosas y con un enfoque educativo actual son: Poblamiento, migraciones y multiculturalismo; Álgebra y principios de física; Ciencias de la vida y de la tierra; Estado, ciudadanía y democracia; Capitalismo y mundialización económica y, por último, Modelos cualitativos y cuantitativos de investigación social.

<sup>32</sup> Se sugiere al lector consultar la siguiente página si desea ver la transversalidad de las asignaturas así como, los programas de cada una. [http://www.bunam.unam.mx/portal/mapaCurri/mapa\\_c.html](http://www.bunam.unam.mx/portal/mapaCurri/mapa_c.html). (consultada el 15 de noviembre del 2008).



#### 1.5.4. Características de la población.

La población que integra el Bachillerato a Distancia de la UNAM que imparte el Gobierno del Distrito Federal se compone de cerca de 12,000 alumnos del cual el 73% son mujeres y el 17% varones. Tal vez esto se deba a que es una oferta atractiva para las mujeres trabajadoras y amas de casa, quienes pueden dedicar parte de su tiempo a concluir su bachillerato además de atender a sus hijos.

El 100% de la población radica en el Distrito Federal procedente de las delegaciones: Iztapalapa, Venustiano Carranza, Coyoacán, Cuahémoc, Azcapotzalco, Iztacalco, Tláhuac, Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero, Xochimilco, Tlalpan, Miguel Hidalgo, Benito Juárez.

## Delegaciones del Distrito Federal



Fuente: <http://www10.df.gob.mx/virtual/NPciudadano/index.php/cultura-y-turismo/84-mapa-de-la-ciudad-de-mexico-con-nombres-a-color>

(Consultada el 10 de julio de 2013).

El rango de edad de los estudiantes es de 35 años y la mayoría de los alumnos pertenecen al sector laboral, entre los que destacan las siguientes profesiones: ama de casa, negocios propios, telefonista, enfermero (a), policías y oficinistas por mencionar los más recurrentes. La mayoría realizan las actividades de las diferentes asignaturas de este bachillerato en su tiempo libre o de descanso. Las horas donde se registran la mayoría de accesos a la Plataforma son entre las 18:00 y las 23:00 horas.

En cuanto al nivel educativo de los estudiantes, la mayoría de ellos dejaron de estudiar debido a múltiples razones pero se pueden agrupar en tres: económicas, familiares, sociales. Los estudiantes tuvieron su último contacto con la vida académica entre 10 y 15 años atrás.

También es importante mencionar que los motivos más recurrentes por los cuales decidieron reintegrarse se pueden clasificar en los siguientes: necesidad de superación laboral y superación personal.

### Nivel de escolaridad en el Distrito Federal



Referente al nivel socio-económico, el 60% de los alumnos cuentan con computadora en casa y acceso a Internet, mientras que el 15% acude a la renta de equipos de cómputo e Internet y el 25% restante, acuden a las sedes de GDF para obtener acceso gratuito a las computadoras con Internet.

La mayoría de los alumnos de este bachillerato están inscritos en el programa de Prepa Sí: *El programa de Estímulos para el Bachillerato Universal PREBU ofrece estímulos económicos a jóvenes estudiantes de educación media superior que habitan en el D.F. e inscritos en instituciones públicas de la entidad y que además no cuenten con otro estímulo similar. Su propósito es disminuir el abandono escolar por falta de recursos económicos.* (PREPA SÍ, 2009).

Este programa de apoyo es sumamente importante para los estudiantes de este bachillerato, ya que sólo a partir de él pueden continuar sus estudios sin necesidad de tomar recursos de su economía familiar.

## **1.6 Conclusiones**

Como parte de las conclusiones de este capítulo podemos establecer que las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la educación en línea a través de Internet, ayudan a promover la comunicación y por lo tanto, la interacción entre profesor, alumno y compañeros de grupo por medio del correo electrónico, los chats, las videoconferencias y los foros de discusión. Cualquiera de estos métodos sirve para intercambiar información, hacer una pregunta, someter una idea a consideración, aclarar conceptos, tener una charla o sostener una discusión sobre un tema específico. Así pues, es muy importante sentir que la teoría constructivista se refleja en este modelo educativo, a partir del diseño de las asignaturas y la plataforma educativa.

También, es importante reflexionar sobre la importancia y el crecimiento de esta modalidad de bachillerato creado tanto por la SEP (EMSAD) y por la UNAM (B@UNAM) de debe a varias razones: se imparte tanto en el sector público como privado, en nuestro país como en el extranjero; este bachillerato no necesita de infraestructura física; el avance de la tecnología y el principio de universalidad de la educación posibilita a las personas a ser potenciales estudiantes de este sistema; también deben tomarse en cuenta los bajos costos de materiales y transportación para los alumnos; la facilidad de entrar a estudiar en cualquier hora del día, porque los contenidos se encuentran en una plataforma educativa, extienden la oferta a los sector laboral y finalmente, este modelo educativo también es una oportunidad para las personas que sufren algún tipo de discapacidad y no les es posible asistir a una escuela concluyan este nivel educativo. Por eso esta es una nueva opción de estudio en una sociedad tecnológica.

## Capítulo 2

### Reflexión crítica sobre la asignatura de Narración y exposición.

El presente capítulo tiene como objetivo principal abordar tres puntos centrales: realizar un análisis crítico de la fundamentación teórica de la asignatura y el plan de estudios correspondiente; examinar la propuesta didáctica y las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas en la asignatura así como sus sistemas de evaluación. De esta manera, podremos tener un panorama general de la asignatura y así, en el capítulo siguiente realizar una propuesta didáctica de **Narración y exposición** del Bachillerato a Distancia.

Debido a la fundamentación teórica de esta tesis a partir del constructivismo y entendiendo que esta es una asignatura de la modalidad a distancia es muy importante considerar que todos los materiales, partiendo del programa de estudios, deben estar dirigidos a los estudiantes que cursan las diferentes asignaturas. Y esto no sólo debería ser así en los modelos a distancia, sino en todos aquellos que digan que parten de una base teórica constructivista, pues para esta teoría, el centro del aprendizaje y la enseñanza está en los estudiantes: “La teoría pedagógica, en la cual se sustentan los programas de estudio que rigen la actividad educativa actual en nuestro país, sigue una interpretación constructivista. Se parte entonces de una visión de dicha actividad como un proceso de apreciación permanente, se considera que el alumno debe hacer suyo el conocimiento.”<sup>33</sup> Es por ello, que desde una visión constructivista todos los materiales, incluido el programa de estudios de una asignatura, deben estar dirigidos al alumno.

---

<sup>33</sup> Coord. Gloria, Baez. *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. P. 281.

## 2.1 La fundamentación teórica de la asignatura y el programa de estudios

El programa de estudio de la asignatura de **Narración y exposición**<sup>34</sup> fue elaborado en el año 2006 y aceptado por el Consejo Académico del Bachillerato en el año 2007. La asignatura pertenece al primer módulo del programa de estudios y es de carácter obligatorio; consta de 10 créditos y el número total de horas es de 80 horas, lo que equivaldría a 20 horas semanales distribuidas en 4 semanas.<sup>35</sup> Contiene los siguientes propósitos generales: “Que el alumno posea las habilidades, actitudes y conocimientos para:

- ✚ Emplear la lectura y la escritura como herramienta de aprendizaje.
- ✚ Distinguir entre la estructura narrativa y expositiva de los textos que lee, a fin de realizar lecturas eficaces y pertinentes según distintos contextos de comunicación formal.
- ✚ Redactar escritos narrativos y expositivos con la adecuación propia de contextos de comunicación formal”.<sup>36</sup>

Estos son los objetivos generales de la asignatura. Por otra parte, exige conocimientos previos como un propedéutico de español, el cual se conoce con el nombre de Lectura y redacción, y es parte de las asignaturas propedéuticas del bachillerato. También habla de la acreditación de un concurso de selección, el cual en la actualidad se lleva a cabo para ingresar a cualquier subsistema de bachillerato a nivel nacional sin

---

<sup>34</sup> El programa de la asignatura se puede consultar en los anexos de esta tesis.

<sup>35</sup> *Programa de Narración y exposición* p. 2.

<sup>36</sup> Los objetivos generales del programa así como, toda la información del mismo, los puede consultar el lector en el Anexo 1 de esta tesis. *Programa de Narración y exposición*. p. 2.

embargo, éste no se implementa en muchas de las Entidades de nuestro país que ofrecen el Bachillerato a Distancia, lo cual facilita a la mayoría de los estudiantes integrarse a este plan de estudios pero, también tiene consecuencias directas en la calidad de los estudiantes y su eficiencia terminal.

De esta manera, la asignatura **Narración y exposición** se relaciona con otras materias de este programa como: **Lógica para la solución de problemas, Dialógica y argumentación, Problemas filosóficos y Literatura**. De esta manera, se pretende crear un vínculo interdisciplinario entre las asignaturas de este Bachillerato.

#### 2.1.2. Análisis del programa de la asignatura de Narración y exposición

Ahora iniciemos con el análisis crítico del programa de la asignatura. El programa en su introducción menciona que: “(...) a través de la lectura de algunos géneros con estructura narrativa y de algunos con estructura expositiva, los estudiantes infieran las diferencias entre las situaciones de comunicación correspondientes.”<sup>37</sup> Falta claridad respecto al concepto de género, subgénero y tipología textual. Tanto de la estructura narrativa, como de la expositiva. No hay géneros narrativos o expositivos. Existen géneros narrativos y textos de carácter expositivos. Tal vez, en este sentido habría que recurrir a la nomenclatura clásica de los Géneros literarios, Aristóteles. En este sentido, vemos que existe una primera división de los géneros literarios que es la propuesta por Aristóteles<sup>38</sup>: la

---

<sup>37</sup> Programa de Narración y exposición. P. 9.

<sup>38</sup> La poesía, sin embargo, pronto se dividió en dos clases (25) según las diferencias de carácter en los poetas individuales; pues los más elevados entre ellos debían representar las acciones más nobles y los personajes más egregios; mientras los de espíritu inferior representaban las acciones viles. Estos últimos producían invectivas primero, así como otros componían himnos y panegíricos. No

Tragedia y la Comedia. Ambos géneros proceden de la poesía que en sentido estricto responde a la palabra latina *poësis*, y este del gr. *ποίησις* y significa: “Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa. Cada uno de los géneros literarios en los cuales se dividen las obras literarias. Poesía épica, lírica, dramática.”<sup>39</sup> De esta manera, nos acercamos a la división moderna de los géneros literarios: Lírico, poético y dramático. Sin embargo hoy en día existe una nueva manera de concebir a los géneros literarios que además de ser válida puede ser una herramienta didáctica muy valiosa. Para Kurt Spang existe una primera división de los géneros literarios, aquellos que él llama las formas simples, éstas proceden en su mayoría de la tradición oral y se pueden mencionar las siguientes: el caso, el chiste, el cuento de hadas, el dicho, el enigma, la leyenda, el memorable, la parábola y la saga. Posteriormente Spang hace una división de los géneros literarios en tres grandes grupos modernos: **Géneros líricos, géneros narrativos y géneros dramáticos.**

---

conocemos ningún poema de los poetas prehoméricos, aunque sin duda hubo muchos autores entre ellos; pueden hallarse ejemplos, por cierto, desde Homero en adelante, tal su *margites*<sup>11</sup> y poemas similares de otros. En esta poesía (30) de invectiva su natural adecuación produjo el metro yámbico que quedó en uso; de aquí nuestro presente término "yámbico", porque era el metro de sus yambos o invectivas de unos contra otros. Como resultado se obtuvo que los viejos poetas se convirtieron, algunos de ellos, en autores del verso heroico y otros del yámbico. La posición de Homero, no obstante, es peculiar: así como fue en el estilo serio el poeta de los poetas, elevado no sólo (35) por su excelencia literaria, sino también mediante el carácter dramático de sus imitaciones, fue asimismo el primero en bosquejar para nosotros las formas generales de la comedia al producir no una invectiva dramática, sino un cuadro dramático de lo ridículo; sus *margites* en verdad se hallan, respecto a nuestras comedias en la misma relación que la *Ilíada* y la *Odisea* frente a nuestras tragedias. Pero tan pronto como la tragedia y la comedia aparecieron en el ambiente, aquellos naturalmente atraídos por cierta línea de poesía se convirtieron en autores de comedias en lugar de yambos, y los otros (5) inclinados por su índole a una línea distinta, en creadores de tragedias en lugar de epopeyas, porque estos nuevos modos del arte resultaban más majestuosos y de mayor estima que los antiguos. Aristóteles. *Poética*. p. 5.

<sup>39</sup> *Diccionario de la Real Academia Española de la lengua*. <http://buscon.rae.es/drae/> (Consultada el 3 de febrero del 2012).



Los géneros líricos se dividen en dos grandes grupos: La lírica cancioneril y sociable y la lírica monológica e intimista. Posteriormente, el autor menciona un llamado repertorio de géneros líricos en los que se mencionan a los siguientes:

- ✚ Aforismo
- ✚ Canción
- ✚ Égloga
- ✚ Elegía
- ✚ Epigrama
- ✚ Himno
- ✚ Oda
- ✚ Poema escénico<sup>40</sup>

Por otro lado los géneros narrativos Spang los divide en los llamados *géneros mayores* y *géneros menores* para después hacer una nomenclatura similar a la de los géneros líricos llamada *Repertorio de los géneros narrativos* a los que pertenecen:

- ✚ Cuento
- ✚ Fabula
- ✚ Epopeya
- ✚ Novela
- ✚ Romance

---

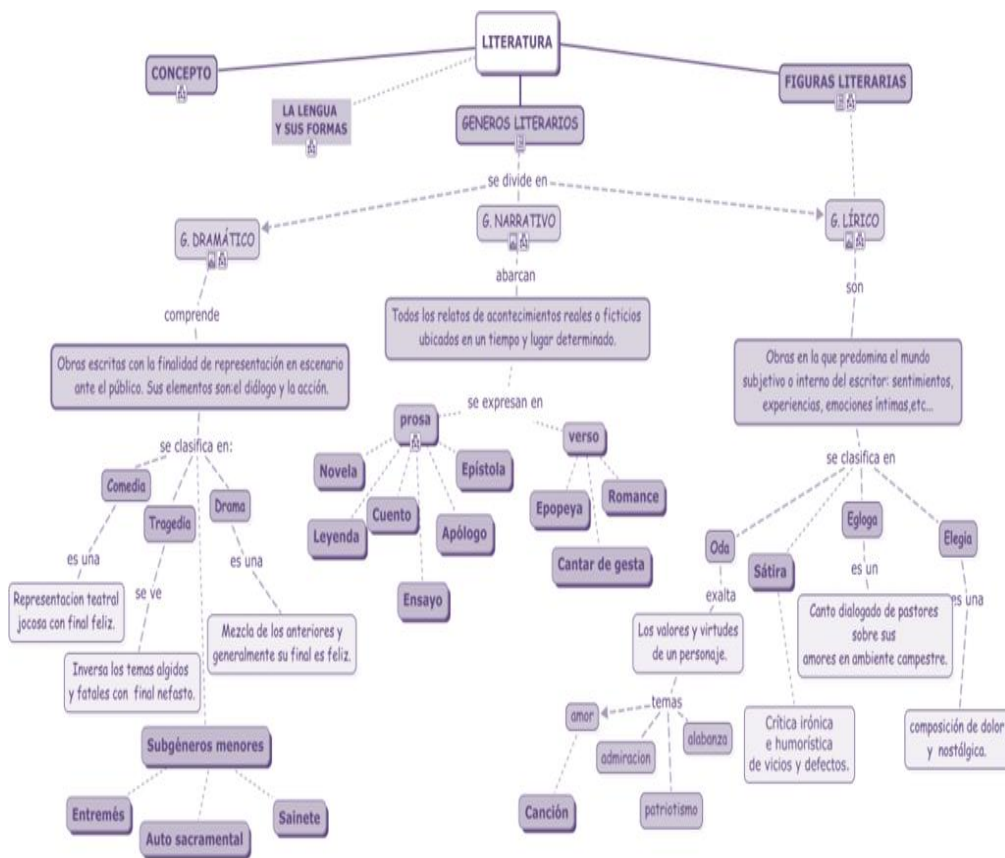
<sup>40</sup> Si desea saber las características formales de cada uno por favor revise: Spang, Kurt. *Géneros Literarios*. Pp. 57-103.

Finalmente, en cuanto a los *géneros dramáticos* hace una revisión muy cuidadosa de la tragedia para después revisar los conceptos de lo trágico y lo absurdo y de allí derivar en el otro gran subgénero: la comedia. Posteriormente, hacer su *Repertorio de géneros dramáticos* en los que menciona:

- ✚ Auto sacramental
- ✚ Comedia y tragedia
- ✚ Entremés
- ✚ Farsa
- ✚ Loa
- ✚ Sainete
- ✚ Tragedia
- ✚ Tragicomedia
- ✚ Excurso: tres formas teatrales híbridas
- ✚ Commedia dell'arte
- ✚ El teatro épico
- ✚ Teatro de lo absurdo

A continuación, se ofrecen dos esquemas que nos pueden ayudar a entender el sentido de género literario, subgénero y tipología textual. Los cuales no tienen la función de clarificar las divisiones y también pueden ser una herramienta didáctica para los profesores y alumnos de este bachillerato.

## Géneros literarios



Géneros literarios: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=LHWFX26M-97ORKX-WBT/g%C3%A9neros%20literarios-esquema%20general.cmap.cmap>

(Consultada el 3 de febrero del 2012).

## Tipologías textuales



Tipologías textuales. <http://lenguaiescabeza.blogspot.com/2011/01/tipologias-textuales.html>

(Consultada el 3 de febrero del 2012).

Si analizamos los esquemas anteriores, nos damos cuenta de que existe una concepción equivocada de los conceptos de género literario y tipología textual en la asignatura de **Narración y exposición**. Si nos remitimos a los objetivos generales de la asignatura que se enfocan al reconocimiento de las estructuras de los textos expositivos y narrativos así como la elaboración de los textos de este tipo, sí hace falta realizar una aclaración teórica de los orígenes de los géneros literarios y las tipologías textuales y no dar por entendido que existen géneros narrativos y expositivos.

Para aclarar mejor este punto definamos la tipología textual. Los textos son:

Por su modo discursivo:

- ✚ Narrativo.
- ✚ Descriptivos.
- ✚ Argumentativos.
- ✚ Expositivos.
- ✚ Prescriptivos.
- ✚ Persuasivos.

Por el canal de comunicación:

Gráfico o escrito

- ✚ Visual

Icónico (imagen)

- ✚ Auditivo (sonoro o escrito)
- ✚ Mixtos

Por la intención comunicativa:

- ✚ Científicos
- ✚ Literarios
- ✚ Periodísticos
- ✚ De interacción <sup>41</sup>

Así pues podemos ver que en realidad estamos hablando de modos discursivos y no de géneros narrativos o expositivos. Helena Calsamiglia y Amparo Tusón en su texto *Las cosas del decir*, mencionan que hay una relación intrínseca entre el concepto de **género** y la **teoría literaria**: “Seguramente la primera clasificación de géneros discursivos no literarios, se la debemos a Aristóteles, quien, en su *Retórica* plantea que los discursos pueden ser de tres tipos:

---

<sup>41</sup> Zacula, Frida, Rojas, Elizabeth y Vital Alberto. *Lectura y redacción de textos*. P. 65.

Forenses o jurídicos.

- a) Deliberativos o políticos.
- b) Epidictivos o de ocasión<sup>42</sup>.

De esta manera, podemos ver que los géneros discursivos no son parte de los géneros literarios, pertenecen a otro campo de genérico: el discurso. Este es el principio fundamental del cual debe partir la fundamentación teórica de la asignatura para no cometer los errores conceptuales que hemos mencionado líneas anteriores.

Después de haber aclarado los géneros narrativos, las tipologías textuales y los modos discursivos, continuemos con este análisis crítico del programa. En él se mencionan los conceptos de **situación comunicativa** y **situación comunicativa formal**, la pregunta que sugieren estos conceptos es la siguiente: ¿Qué se entiende como una situación comunicativa y comunicativa formal? ¿Cuál es la base teórica de la que se parte? Podemos inferir que el sustento teórico es el **Enfoque comunicativo funcional**, el cual se ha heredado del modelo de enseñanza del español en el **Colegio de Ciencias y Humanidades**, que es otro subsistema de enseñanza de bachillerato. De esta manera, el programa de **Narración y exposición** pretende que los estudiantes distingan las diferentes funciones comunicativas aunque nunca se les explica cuáles son las características de cada una y menos aún, sus características a lo largo de toda la asignatura.

---

<sup>42</sup> Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. *Las cosas del decir* P. 242.

## 2.2 Los propósitos y objetivos del programa de la asignatura

Ahora bien, realicemos un análisis de los propósitos de cada unidad del curso. En la unidad uno: titulada **La narración** se utilizan diferentes tipos de textos recurriendo a ejemplos de los llamados géneros narrativos y los géneros expositivos para explicar la estructura narrativa así como las especificidades de cada uno de los géneros y los propósitos comunicativos que los distinguen. En este punto, cabe realizar la pregunta de ¿si no se debería atender a una definición de género, sus subgéneros y las tipologías textuales para después, realizar una esquematización que fuera adecuada y fácil de entender para los estudiantes?<sup>43</sup>

Por otra parte, en la unidad dos se menciona que predominan los contenidos procedimentales y, que a partir de leer y contrastar diferentes textos será que los estudiantes puedan elaborar un texto perteneciente al género narrativo como la crónica o la nota informativa. En principio, la unidad 2 Titulada **El proceso de escritura: géneros narrativos**, no especifica la nomenclatura o la teoría a partir de la cual parte para hacer una distinción de los llamados, equivocadamente géneros narrativos. Por otra parte, se utiliza la palabra género para denominar a un escrito como la crónica que tal vez, sería más apropiado estudiarla como un género periodístico que un llamado género literario y lo mismo sucede con la nota informativa, la cual sólo se estudia de manera muy superficial en los contenidos de la unidad 2 y, cabe señalar que la elaboración de una nota informativa no se evalúa en los contenidos de la unidad 2 aunque sí se menciona como propósito de la misma en el programa.

---

<sup>43</sup> Esta interrogante se resuelve más adelante.

Por ello es fundamental partir de una concepción teórica que apoye a los estudiantes a tener muy claros los presupuestos teóricos que encierran el concepto de género y discurso: “...si pretendiéramos explicar qué es el discurso, no nos bastaría analizar su estructura interna, las acciones que se desarrollan o las operaciones cognitivas involucradas en el uso del lenguaje. Para hacerlo, debemos dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios.”<sup>44</sup> De esta manera nos damos cuenta que este tipo de conceptos no sólo deben establecerse claramente desde la teoría sino integrar a los estudiantes esquemas de apoyo que realmente les sirvan a realizar distinciones pertinentes sobre el tema.

Ahora bien, en la unidad 3 titulada **La exposición** se explica que: “a través de la lectura del artículo expositivo se pretende, además de reconocer la estructura expositiva, que los alumnos y las alumnas comprendan la intención comunicativa de transmitir conocimiento.”<sup>45</sup> Como se puede observar, ya no continúa con el término de géneros expositivos, mencionado al principio del programa. Ahora los llama **artículos expositivos**. Por otra parte, alude en la misma unidad que la práctica de la lectura de los textos expositivos es indispensable como herramienta de aprendizaje. Sin embargo, no se explica de manera clara qué se entiende por herramienta de aprendizaje y más aún, no se establecen cuáles son las habilidades que los estudiantes pueden desarrollar a través de la lectura de textos expositivos o, a partir de qué estrategias utilizadas en dicha unidad, será que los estudiantes logren obtener dicha herramienta de aprendizaje.

---

<sup>44</sup> Teun A, van Dijk. *El discurso como estructura y proceso*. P. 48

<sup>45</sup> *Programa de Narración y exposición* P. 3.



Finalmente, en los propósitos generales de la unidad 4, El proceso de escritura: géneros expositivos; se establece que el alumno obtendrá las herramientas básicas para realizar investigaciones como: acopio y registro de información, elaboración de esquemas para la planeación de escrituras, además de la redacción y corrección de resúmenes empleados en el contexto académico *para mejorar su desempeño en ámbitos de comunicación formal*. Así pues, aunque parece ser más específico en el sentido de los propósitos establecidos en esta unidad, la duración de la misma (una semana), impide que los estudiantes ejerciten de manera suficiente todas estas estrategias de investigación.

Hasta aquí hemos delimitado algunos puntos de análisis del programa de la asignatura de **Narración y exposición**. Ahora continuemos con este análisis desde una crítica del sustento teórico y metodológico de la asignatura. Es decir, estableceremos cuáles de los propósitos mencionados en el programa no se cumplen cabalmente en el desarrollo de la asignatura para en un segundo plano, realizar las propuestas pertinentes para mejorar el desempeño de los estudiantes.

En la Introducción del programa se menciona que: “(...) al leer textos narrativos y expositivos, el alumnado identificará las intenciones comunicativas y la estructura para comprender (...).”<sup>46</sup> Esto no se ve reflejado en el programa de manera clara. Habría que hacer una puntualización, en el sentido de que las estrategias y la información teórica que ofrece la asignatura son insuficientes.

---

<sup>46</sup> *Idem*.

“Además los textos se leen de manera diferente por los recursos empleados en su construcción (...)”<sup>47</sup> Habría que explicar de manera más puntual, que a partir de textos con estructuras diferentes será que los estudiantes desarrollarán estrategias de lectura distintas, las cuales se adecuarán a la tipologías textuales presentes y logrará el desarrollo de habilidades de lectura.

También se menciona: “Otro de los contenidos fundamentales de este curso es el desarrollo de habilidades de escritura”.<sup>48</sup> Tal vez es pertinente señalar que hace falta desarrollar más estrategias de escritura concretas que apoyen verdaderamente a los estudiantes. Por otra parte, es innegable que la modalidad a distancia sí ayuda a ejercitar en gran medida la escritura debido a que este es el medio de comunicación predominante en este bachillerato. Por ello, la elaboración de estrategias específicas ayudará a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura. Así pues, ésta es la parte medular de los contenidos de la asignatura.

Más adelante, en la sustentación teórica del programa se menciona: “La distinción entre hechos y opiniones, la identificación de los propósitos comunicativos de un texto y la influencia del contexto para determinar el sentido son herramientas de lectura e interpretación, materia de trabajo directo en el curso de *Narración y exposición* e indudablemente también parte de la metodología de las Ciencias Sociales.”<sup>49</sup> La pregunta que surge de este punto es la siguiente: ¿Realmente los alumnos distinguen los propósitos

---

<sup>47</sup> *Idem.*

<sup>48</sup> *Idem.*

<sup>49</sup> *Idem.*

comunicativos con la información contenida la asignatura y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se ofrecen? La respuesta inmediata es la incertidumbre, ya que la comprensión de los conceptos de **contexto**, **sentido** e **interpretación** es difícil de verificar en una asignatura que sólo dura un mes. Por otra parte, la lectura y la interpretación de un texto son procesos metacognitivos que se desarrollan de manera personal en cada uno de los estudiantes y, aunque existan una serie de estrategias diseñadas para la elaboración de estos procesos, no necesariamente como docentes podemos verificar que éstos se desarrollen en los estudiantes de este curso, ya que esta asignatura, como se mencionó anteriormente, pertenece al primer módulo es decir, es una de las primeras asignaturas que cursan y en ocasiones, la primera que acreditan al terminar los cursos propedéuticos. Por ello es demasiado ambicioso pensar que los alumnos lleguen a la construcción de estos procesos metacognitivos de manera concluyente debido a que como son procesos pertenecen a una etapa de construcción a lo largo de la vida académica.

Así pues, en cuanto a las habilidades que se desarrollan en la asignatura se menciona lo siguiente: “La asignatura, a través del desarrollo de habilidades de comprensión y producción textual, contribuye al perfil de egreso, al lograr que el alumnado alcance un manejo más eficiente de la información: leer, escribir, hablar, buscar, seleccionar y comprender críticamente textos diferentes y usos de la lengua también variados.”<sup>50</sup> En realidad, no todas las habilidades señaladas se desarrollan a lo largo de la asignatura, pues las estrategias y los contenidos de la misma no contribuyen al manejo del lenguaje oral, ya que en ninguna estrategia se trabaja con el desarrollo de esta habilidad.

---

<sup>50</sup> Programa de Narración y exposición. P. 5.

Por otra parte, la comprensión y crítica de textos no se ejercita suficientemente en la asignatura, sólo se llega a la construcción de pequeñas opiniones sobre los textos y finalmente, los usos variados de la lengua no son temática propia de esta asignatura.

Así pues, continuando con el análisis del programa encontramos el desarrollo de la comprensión de lectura: “ En relación a la comprensión lectora, esta asignatura contribuye también al desarrollo de las siguientes habilidades de comunicación; reconocimiento de estructuras textuales (narración y exposición); distinción entre ideas principales y secundarias; distinción entre hechos y opiniones; habilidades de producción textual, organización de ideas, parafraseo y citas textuales; ortografía y sintaxis; desarrollo léxico; habilidades para contextualizar.”<sup>51</sup> La realidad es que la mayoría de los estudiantes no logran el desarrollo de todas la habilidades de producción textual, existen muchas problemáticas respecto al parafraseo y el uso de citas textuales, así como el desarrollo léxico y las habilidades de contextualización.

En otro orden de ideas, se menciona en la asignatura “(...) se ejercitan las habilidades informáticas creación de presentación, búsqueda eficiente en la red, fomento de las habilidades para el trabajo en colaboración.”<sup>52</sup> Las habilidades mencionadas no se cumplen en los contenidos y desarrollo de la asignatura. En realidad, no existen actividades relacionadas con la búsqueda eficiente en la red y en ningún momento está planteado el trabajo colaborativo entre los estudiantes; lo anterior manifiesta una terrible deficiencia

---

<sup>51</sup> *Idem.*

<sup>52</sup> *Idem.*

entre los contenidos planteados en la asignatura desde la perspectiva constructivista y los contenidos reales de la asignatura.

En cuanto a los contenidos disciplinarios y conceptos básicos, cito:

Al finalizar el curso, el alumnado comprende las nociones del uso de la lengua, contexto y género textual, de los cuales distinguirá los más comunes. Conocerá los elementos de la situación comunicativa, y en particular las exigencias de un contexto de comunicación formal. Se habrá apropiado de la idea de un proceso de redacción, y explicado la razón de ser de las etapas que lo integran.<sup>53</sup>

Éstos no se cumplen cabalmente en todos los estudiantes debido a que la estructura de los contenidos en la asignatura no lo propicia del todo y más aún, hacen falta estrategias que ayuden a los estudiantes para adquirir los contenidos mencionados.

Respecto a los propósitos específicos por unidad. En la Unidad 1 la: “Elaboración del proyecto para un trabajo colaborativo.”<sup>54</sup> No está planteado en las actividades de la asignatura, incluso ha sido materia de muchas discusiones en los diferentes seminarios de la asignatura sin embargo; no debemos olvidar que los trabajos colaborativos son fundamentales para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y más aún es pieza fundamental del trabajo en el aula desde la perspectiva constructivista.

---

<sup>53</sup> Programa de narración y exposición. P. 6.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

Por otra parte, en la misma unidad se menciona el desarrollo de las siguientes habilidades:

En esta unidad se trabajarán las habilidades de localización de marcadores temporales, distinción de verbos de acción que integran secuencias e identificación del presente histórico, formulación del proceso comunicativo del texto leído y su relación con la organización textual, explicación de los recursos expresivos empleados en las crónicas que leerá, distinción entre hechos y opiniones y comprensión de la función del lenguaje figurado en el relato literario.”<sup>55</sup>

Nuevamente nos encontramos con una serie de habilidades propuestas que no se desarrollan en los estudiantes tal cómo se plantean en el programa. Por ejemplo; la identificación del presente histórico es un tema que se aborda a partir de la temática de la crónica y el análisis de algunos textos de este género, sin embargo no se evalúa durante la asignatura. Por otra parte, los recursos expresivos de la crónica sólo forman parte de una sección de una estrategia sobre el tema y los estudiantes tienen confusiones constantes sobre este tipo de recursos, los confunden constantemente, no recuerdan que sean parte de los contenidos de la asignatura y recurren al profesor para que les explique la temática, ya que mencionan no haberlos revisado en la unidad.

Ahora bien, en la unidad 2 el propósito específico plantea lo siguiente: “que el alumno redacte escritos en los que emplee la estructura narrativa, siguiendo el proceso de escritura en las etapas pertinentes para adecuar sus habilidades de producción textual al uso de contextos de uso formal de la lengua.”<sup>56</sup> Nunca se habla de los diferentes registros de la lengua y menos aún, de los contextos de uso formal. Sí existe un tutorial muy extenso sobre la realización del trabajo de la crónica, sin embargo los términos utilizados en muchas

---

<sup>55</sup> *Idem.*

<sup>56</sup> *Idem.*

ocasiones confunden a los estudiantes debido a que no se han mencionado a lo largo de la asignatura.

En la misma temática, el trabajo de elaboración de la crónica en la asignatura también plantea la participación de grupos colaborativos de trabajo; lo cual no se lleva a cabo debido a que la estrategia no lo permite e incluso, los tiempos de entrega para la investigación del tema de la crónica sólo se ajustan a dos o tres días como máximo para concluir la actividad.

De esta manera, en la estrategia que se plantea para la realización de la crónica existe el desarrollo de las siguientes habilidades “...acopio y registro de información, (...) elaboración de esquemas cronológicos (...) redacción de borradores (...) revisión y corrección de escritos en dos niveles, las intenciones y las convenciones”.<sup>57</sup> No se cumple con todos los objetivos propuestos; ya que sólo mediante el estudio programado con estrategias previas; que vayan cubriendo cada uno de los objetivos para llegar a la elaboración final de un trabajo como la crónica es que se podría cumplir con los objetivos que se proponen en esta unidad.

Nuevamente, en la unidad 3, se habla de un trabajo colaborativo el cual no existe dentro de los contenidos ni estrategias de la asignatura. Por ello, nos damos cuenta que existe un gran error entre la planificación del programa indicativo de la asignatura, los contenidos, las actividades de la asignatura y su modalidad en línea.

---

<sup>57</sup> *Idem.*

Finalmente la unidad 4 tiene como propósito específico: “(...) que el alumno redacte escritos en los que se emplee la estructura expositiva, siguiendo el proceso de escritura en las etapas pertinentes para adecuar sus habilidades de producción textual a contextos de uso formal de la lengua, y que le permitan dar cuenta de temas que conoce.”<sup>58</sup> Como primer punto de análisis de este propósito en realidad no se percibe un seguimiento formal de los contenidos que se abordaron a lo largo de la unidad 3. Por otra parte, el propósito real de los contenidos y actividades programadas para esta unidad es la realización de un ensayo; desde un modelo de texto expositivo. Estos modelos no tienen una suficiente sustentación teórica y práctica para que en el lapso de una semana el estudiante elabore un ensayo de manera formal.

Asimismo se habla en el punto 4.2 de la conclusión del trabajo colaborativo proyectado; el cual no se ha realizado a lo largo de ninguna de las cuatro unidades. Como se ha mencionado anteriormente esto contradice los objetivos del programa con los contenidos reales y actividades de la asignatura.

De esta manera, podemos concluir que existen un gran vacío teórico en lo que se refiere a la propuesta del programa y lo que realmente está planteado en la asignatura. Por ello, es necesario realizar una revisión muy puntual tanto del Programa de la asignatura de Narración y exposición, así como de los contenidos y las actividades que se encuentran en la Plataforma que tal vez sería materia exclusiva de otra tesis.

---

<sup>58</sup> Programa de narración y exposición. P. 8.



### **2.3 Reflexión sobre la metodología propuesta**

La metodología del curso propone la realización de actividades individuales y grupales sin embargo, sólo se realizan actividades de manera individual. Aunque es cierto que en los foros de participación de las unidades 1, 3 y 4 se puede fomentar la participación grupal, la mayoría de éstos ya tienen asignadas las actividades; las cuales están dirigidas a la participación de manera individual.

Por otra parte, en la metodología del curso se menciona que el alumno encontrará toda la información teórica necesaria para realizar las actividades, así como modelos de lectura y los diversos procesos para realizar las actividades, mucha de esta información teórica es insuficiente o no está sustentada de manera correcta, como se analizó en el presente capítulo.

Así pues, continuando con el análisis de la metodología, los foros son imprescindibles para la comprensión de los temas de cada unidad. Cada uno de ellos está compuesto en general por reflexiones de carácter teórico sobre el contenido de las unidades. Sólo en el foro de la unidad 1, el profesor propone el tema de análisis, que está centrado en un texto perteneciente al género narrativo así como, la actividad específica que se debe realizar. Generalmente se recurre a un cuento y se les pide a los estudiantes una reflexión de carácter teórico sobre el mismo. Sin embargo esto no fomenta del todo el trabajo colaborativo. Por ello es que en el siguiente capítulo, se realizará una propuesta de estrategias que partan de una teoría constructivista y, en la medida de lo posible fomenten un verdadero trabajo colaborativo. En cuanto a la evaluación de las participaciones en los foros se menciona lo siguiente:

No dejar de participar en ninguno de los foros.

En tus participaciones aportar tus puntos de vista, experiencias o ideas propias.

Muestra el conocimiento que has logrado. Infórmate del tema y manifiesta también las dudas o confusiones que te quedaron.

Procura que tus participaciones sean centradas, evita [divagar](#) o comentar cosas que no vienen al caso, porque no es esa la finalidad de la asignatura.

Presta atención a todas las participaciones de tus compañeros para que puedas evaluarlas con relación a las tuyas.

No acoses a tus compañeros señalando las peculiaridades de su forma de escribir, pues cada quién aprende a un ritmo distinto.

Procura realizar un [breve](#) escrito con tus conclusiones personales del foro y guárdalo en tu computadora.<sup>59</sup>

De esta manera, están sentadas las bases de las participaciones en los foros sin embargo, no existe una rúbrica específica que evalúe dichas participaciones. Por ello es necesario revisar los contenidos de los foros, sus reglas de participación y proponer rúbricas de evaluación con criterios claros.

Otras características de la Metodología del curso que no se cumplen cabalmente es la siguiente “De ser posible, los alumnos podrán compartir sus opiniones con sus compañeros a través del portafolio. Correo electrónico o foro de discusión”.<sup>60</sup> No se comparten las opiniones en ninguno de los espacios virtuales señalados. Sólo se responden

---

<sup>59</sup> *Metodología de Narración y exposición.*

[http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE\\_B1\\_2&02=19](http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE_B1_2&02=19) (consultada el 30 de marzo del 2012)

<sup>60</sup> *Metodología de Narración y exposición.*

[http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE\\_B1\\_2&02=19](http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE_B1_2&02=19) (consultada el 30 de marzo del 2012)

a las preguntas propuestas en los foros sin promover una participación colaborativa y la reflexión crítica por parte de los estudiantes.

Por otra parte, también se menciona que el estudiante debe elaborar una serie de escritos durante el curso: “Para la redacción de escritos, se requiere un mínimo de información sobre un tema dado, la cual se puede obtener de un texto sugerido por el profesor, pero también de la observación directa o de la búsqueda en bibliotecas o en la red (que también implica la lectura). En estas unidades dedicadas al proceso de escritura se propiciará que se practiquen la observación y la búsqueda, ya que hay dos unidades donde se prioriza la lectura”.<sup>61</sup> Sin embargo, para que se cumpla este objetivo hace falta la elaboración de una biblioteca virtual que en realidad ayude a los alumnos para documentarse correctamente. Pues, aunque se supone que los estudiantes tienen acceso al sistema de Biblioteca Virtual de la UNAM, los alumnos del Gobierno del Distrito Federal y los demás estados de la república no tienen acceso al BIDI-UNAM; lo cual imposibilita que realicen investigaciones pertinentes en la red y consulten páginas que no contienen información veraz, o en casos más preocupantes, copien textualmente información de Internet y no reflexionen sobre los temas señalados para la elaboración de sus escritos. De esta manera se descarta la posibilidad de desarrollar verdaderas habilidades de investigación en los estudiantes de este bachillerato; las cuales son necesarias a lo largo de todo el bachillerato y son fundamentales para el primer el aprendizaje autónomo de los estudiantes; el cual es necesario e imprescindible en los sistemas de educación a distancia.

---

<sup>61</sup> *Metodología de Narración y exposición.*

[http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE\\_B1\\_2&02=19](http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE_B1_2&02=19) (consultada el 30 de marzo del 2012)

Respecto a la misma problemática de las habilidades de investigación la metodología menciona: “Se propondrán procedimientos para organizar información y elaborar esquemas que deberán ser cuidadosamente revisadas por los asesores del curso, pues es uno de los aspectos en los que el alumnado muestra mayores dificultades.”<sup>62</sup> En realidad hacen falta más estrategias y recursos de esquematización para que se desarrolle correctamente esta habilidad de organización así como, la elaboración de esquemas por parte de los alumnos.

Hasta aquí los elementos de la Metodología del curso, como se habrá dado cuenta el lector, hace falta ser más específico en la información de esta parte fundamental de la asignatura. Ahora analicemos las propuestas de evaluación de la asignatura.

## **2.4 La evaluación en la asignatura**

La evaluación de la asignatura se compone de la elaboración de productos por parte de los estudiantes a lo largo de las 4 unidades del curso: “Como parte de las actividades encontrarás instrumentos de verificación de aprendizajes (cuestionarios, preguntas de reflexión, rúbricas, entre otros) cuya función es que personalmente te des cuenta de tu avance. También contarás con el apoyo de un asesor, quien podrá aclararte dudas o sugerirte actividades de refuerzo.”<sup>63</sup> De esta manera, la asignatura contiene rúbricas para evaluar sólo 4 actividades de las 23 actividades que realizan los estudiantes a lo largo de la

---

<sup>62</sup> *Metodología de Narración y exposición.*

[http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE\\_B1\\_2&02=19](http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE_B1_2&02=19) (consultada el 30 de marzo del 2012)

<sup>63</sup> *Evaluación y productos.* [http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE\\_B1\\_2&02=19](http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE_B1_2&02=19) (consultada el 2 de abril del 2012)

asignatura.<sup>64</sup> En la evaluación encontramos una tabla de porcentajes de evaluación que se ofrece a continuación:

**Porcentajes de evaluación en Narración y exposición**

<b>Unidad</b>	<b>%</b>	<b>Examen diagnóstico</b>	<b>%</b>	<b>Grupal</b>	<b>%</b>
<b>Presentación</b>	<b>0</b>	<b>Examen diagnóstico</b>	<b>0</b>		
<b>Primera</b>	<b>10%</b>	<b>Géneros narrativos</b>	<b>0.5%</b>		
		<b>Tópicos narrativos</b>	<b>6%</b>	<b>Foro</b>	<b>3.5%</b>
<b>Segunda</b>	<b>20%</b>	<b>Actividad de reflexión</b>	<b>1%</b>		
		<b>Relato del yo</b>	<b>5%</b>		
		<b>Crónica</b>	<b>10%</b>		
		<b>Zoología fantástica</b>	<b>4%</b>		
<b>Tercera</b>	<b>10%</b>	<b>Tres procesos de lectura analítica</b>	<b>7.5%</b>	<b>Foro</b>	<b>2.5%</b>
<b>Cuarta</b>	<b>20%</b>	<b>Escritura expositiva</b>	<b>14.5%</b>	<b>Foro</b>	<b>3.5%</b>
<b>Suma unidades</b>	<b>60%</b>	<b>=</b>	<b>50.5%</b>	<b>+</b>	<b>9.5%</b>
<b>Examen Final</b>	<b>40%</b>				
<b>Total 100%</b>					

Evaluación y productos. [http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE\\_B1\\_2&02=19](http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/index.html?narracion=NYE_B1_2&02=19)

(Consultada el 2 de abril del 2012)

Como se puede observar, el 60% de la calificación final, corresponde a las actividades que se desarrollan a lo largo de la asignatura y el 40% a las actividades de un examen final, que no corresponde necesariamente a los fundamentos teóricos o al desarrollo de las habilidades de los estudiantes a lo largo de la asignatura.

<sup>64</sup> Las rúbricas de evaluación se encuentran en el **Anexo 2**.

## 2.5 Conclusiones

Como se puede observar a lo largo de este capítulo, son muchas las reflexiones que el análisis del programa, los contenidos y evaluación la asignatura de Narración y exposición arrojan. En primer lugar, no existe una verdadera correlación entre los objetivos propuestos en el programa y los que existen en la asignatura.

En segundo término, la asignatura se sostiene desde una perspectiva constructivista sin embargo, este sustento no se ve reflejado en sus actividades, sobre todo en la falta de trabajo colaborativo, el cual sí se plantea en la asignatura pero no se realiza ninguno a lo largo de las 4 unidades del curso.

Por otra parte, también existen algunos principios teóricos que no están bien fundamentados y que resultan confusos para los estudiantes. Esto se ve reflejado en la primera unidad donde se habla de los “géneros narrativos”.

Ahora bien, el sistema de evaluación no es suficientemente claro para los estudiantes, pues sólo se programan porcentajes de cada unidad y no se toman en cuenta otros criterios de evaluación actitudinales que sí se plantean en el programa pero, no se reflejan en la evaluación final, la cual sólo es sumativa.

Finalmente, es importante considerar que los foros de participación no contienen criterios claros de evaluación y tampoco son muestra de reflexiones críticas, fundamentadas y colaborativas como plantea el programa de la asignatura.

### Capítulo 3.

#### Propuesta didáctica

El presente capítulo tiene como objetivo central, desarrollar una serie de estrategias de las cuatro unidades de la asignatura de Narración y exposición del Bachillerato a Distancia de la UNAM, esto con el fin de dar un perfil verdaderamente constructivista a la asignatura para que los estudiantes obtengan un aprendizaje reflexivo autónomo y con conciencia crítica de su papel como estudiantes de este sistema. Esto se realizará a partir de los conceptos desarrollados por Frida Díaz Barriga sobre la teoría un profesor constructivista:

Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos...

Es un profesor *reflexivo* que piensa críticamente en su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.

Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.

Promueve *aprendizajes significativos*, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.

Establece como meta la *autonomía* y la *autodirección* del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.<sup>65</sup>

Por otra parte, con la implementación de las propuestas de estrategias de este capítulo, también se pretende que el estudiante adquiera una serie de habilidades que verdaderamente le sirvan en otras asignaturas de este bachillerato.

---

<sup>65</sup> Frida Díaz y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. P. 9.

Finalmente, también se revisará la propuesta de evaluación que contiene la asignatura a partir del desarrollo de habilidades como de actitudes; para que de esta manera el estudiante logre un conocimiento reflexivo que tenga impacto en su vida cotidiana y no sólo la acumulación de conocimientos. Así pues, se tomó la decisión de desarrollar una propuesta de las estrategias de aprendizaje en la asignatura. Esto, debido a que si bien es cierto que existen una serie de problemáticas en los contenidos de la asignatura, difícilmente desde el papel del docente, éstos pueden ser modificados, sin embargo las estrategias y los sistemas de evaluación sí han sufrido modificaciones a partir de las propuestas de los docentes en los seminarios de la asignatura, los cuales se llevan a cabo entre tres y cinco veces al año. Sin embargo, cabe destacar que estas propuestas no son siempre pertinentes para los estudiantes y no han rendido frutos en los índices de aprobación o en el desempeño de los estudiantes en la presente asignatura. Así pues, este capítulo concentra la propuesta de modificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a partir de la experiencia de la experiencia docente y las herramientas adquiridas durante la MADEMS, desde los inicio del este proyecto se cristalizan en el presente capítulo.



### **3.1. Propuesta didáctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje desde una teoría constructivista**

Para realizar un primer acercamiento a la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje, debemos hacer una delimitación de los conceptos de estrategia didáctica, estrategia de enseñanza y de aprendizaje. La estrategia de enseñanza se debe entender como: “Procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructivista de los alumnos”.<sup>66</sup> De esta manera, destaquemos algunos puntos mencionados por Frida Díaz: la forma flexible y la promoción de la mayor cantidad y calidad del aprendizaje, son los principios fundamentales de una estrategia de enseñanza.

Por otra parte, la estrategia de aprendizaje la entendemos como: “Procedimiento que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información”.<sup>67</sup> Con lo anterior podemos establecer de manera conceptual y procedimental que las estrategias de enseñanza y aprendizaje, primeramente, se pueden fusionar en una sola que cumpla con ambos propósitos, ya que en las dos debe existir como características primordiales: la flexibilidad y la capacidad de adaptación. De esta manera, el sentido de este apartado medular será la implementación de modificaciones en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de la asignatura de Narración y

---

<sup>66</sup>Frida Díaz y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. P. 430.

<sup>67</sup> *Ibidem*.

exposición. El orden de cada una de las estrategias será el mismo que se presenta en la asignatura; es decir, de manera que van apareciendo a lo largo de las cuatro unidades.

Antes de iniciar con la propuesta de modificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Narración y exposición del Bachillerato a Distancia, es indispensable abordar algunas nociones conceptuales que son el principio teórico a partir del cual se fundamenta el presente apartado para la modificación y construcción de dichas estrategias.

Anteriormente, se realizó la reflexión del papel del docente desde la perspectiva constructivista, la cual no sólo es el eje teórico y metodológico del presente trabajo. También es la vía de acción docente que se consideró necesaria para el presente educativo y la modalidad a distancia. De esta manera se considera al docente como un ser reflexivo de su práctica que se interesa por ayudar a los estudiantes, mediante estrategias innovadoras que resulten mejores para el proceso de enseñanza: “La formación de un práctico reflexivo se estructura alrededor de unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de “arte” que resultan esenciales a su competencia académica, personal o profesional.”<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup>Frida Díaz y Gerardo Hernández.. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. P. 15.

Por otra parte, también se tomó en cuenta para este análisis la realización de las estrategias a partir de los tipos y situaciones de aprendizaje: “De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases<sup>69</sup>. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo: 1. La que se refiere al *modo en que se adquiere el conocimiento*. 2. La relativa a la *forma en que el conocimiento es subsecuente, incorporado en la estructura de conocimiento* o estructura cognitiva del aprendiz.”<sup>70</sup> Esto dicho en otras palabras, significa que el estudiante ya tiene un modo propio de adquirir el conocimiento, que de alguna manera el profesor deberá inferir, analizar y posteriormente, a partir de esto, crear las estrategias idóneas para propiciar el aprendizaje en sus estudiantes. Por otra parte, *la forma en que el conocimiento es subsecuente* se entiende como en encadenamiento lógico del conocimiento en el proceso de aprendizaje. El docente tendrá que establecer líneas de relación de los conocimientos de la asignatura.

De esta manera, estos dos principios fueron el eje teórico a partir del cual se realizaron las consideraciones que proponen las modificaciones de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. También cabe señalar, que todas las modificaciones y reconstrucciones de las estrategias se realizaron desde la propuesta constructivista a partir de la promoción de los aprendizajes significativos, dicho de otra manera, el motor de la construcción del presente apartado es la construcción de aprendizajes significativos los cuales se entienden como “Aprendizaje significativo. Ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva

---

<sup>69</sup> En este sentido el salón de clases debe entenderse como el aula virtual.

<sup>70</sup> Frida Diaz y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Pp.35-36.

del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.”<sup>71</sup> Por ello, el sentido de las estrategias que aquí se proponen fueron pensadas a partir de un aprendizaje que realmente sea significativo. En cuanto a la relación con los conocimientos previos del estudiante, no sólo en lo que se refiere a los escolarizados, sino a los de su vida cotidiana, para después realizar una aprehensión verdadera y significativa de los conocimientos propuestos en la asignatura.

Finalmente, cabe destacar que para detonar los conocimientos previos se realiza una estrategia detonadora del conocimiento en cada una de las unidades que integran la asignatura. También se realizan actividades con textos cercanos al contexto de los estudiantes.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Frida Díaz y Gerardo Hernández. *Op. Cit.* P. 428.

<sup>72</sup> Si desea saber sobre el contexto de los estudiantes de este bachillerato puede consultar la información en el Capítulo 1.

### 3.1.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 1

Las estrategias de la primera unidad se concentran en el tema de **géneros narrativos**, tal como se puede observar en la información teórica que se ofrece al estudiante a lo largo de toda la unidad. En el caso de esta unidad se reelaboraron o dicho de otra manera, se corrieron 4 actividades en las cuales desde la perspectiva constructivista se integran organizadores textuales, esquemas, glosarios y ejemplos de cómo contestar una pregunta de manera acertada. Esto con el fin de que en la misma actividad, el alumno tenga todos los elementos necesarios para realizarla y no tenga necesidad de regresar a la información teórica que se concentra en las pantallas para realizar la actividad y pierda concentración sobre el trabajo que está realizando.

En la actividad **1989**, se incluyó el texto como parte de la misma actividad; también se insertó al final del texto un vocabulario que ayudara al alumno a entender términos complejos o desconocidos porque este es un texto contextualizado históricamente en la caída del muro de Berlín. Por otra parte, se ofrece un esquema con los tópicos textuales, para que el estudiante sólo haga un vaciado de la información y relacione de manera inmediata la información del texto con los tópicos. Así también, se insertó un organizador textual sobre los diferentes conectivos con ejemplos claros y sencillos para que el estudiante pudiera detectarlos fácilmente dentro del texto. Por último, la actividad hace una recapitulación final de todas las acciones realizadas a lo largo del texto con lo que se pretende lograr una recapitulación de los contenidos de la actividad.

Por otra parte, la actividad: **Narración histórica**, recapitula los conocimientos adquiridos anteriormente y tiene un grado de complejidad mayor, que logrará demostrar si

el alumno comprendió los contenidos teóricos anteriores. También integra una actividad de redacción, en la cual expresa una postura personal sobre un acontecimiento histórico en el cual se le solicita un número de palabras determinado que ayudará al profesor a evaluar el desarrollo de la escritura.

Continuando con las actividades de la unidad 1, la actividad **las historias de mi infancia** es una actividad lúdica y pretende despertar la creatividad y la imaginación de los estudiantes. En principio, se presenta un fragmento de una entrevista al cuentista Andrés Díaz Marrero, la cual tiene como objetivo introducir a los estudiantes al mundo de la literatura y más allá de ello, a las memorias de la literatura infantil. También se contextualiza a la literatura como parte de nuestro mundo posmoderno, donde no sólo está presente en los libros sino en las versiones digitales, las adaptaciones cinematográficas etcétera. Posteriormente, se invita a los estudiantes a imaginar que son escritores y se les realiza una pequeña entrevista, la cual pretende despertar su zona de desarrollo próximo y así, recuerden sus primeras experiencias literarias.

Finalmente, la actividad **polisemia** es una fábula, la cual tiene como objetivo recapitular el tema de los tópicos textuales. También se les ofrece a los alumnos un cuadro informativo sobre las figuras retóricas más comunes con ejemplos; para que posteriormente las identifiquen en el texto base. Por otra parte, se le solicita que hagan una reflexión sobre la moraleja de la fábula y finalmente se les pide que reflexionen sobre el uso de la prosopopeya en la fábula, a partir de preguntas dirigidas. De esta manera se tratan de cubrir los conocimientos teóricos fundamentales de la fábula.

Como se podrá observar, todas las estrategias están enfocadas en el aprendizaje significativo de los alumnos. Se pretendió que tuvieran una línea conductora que relacionara los conocimientos previos del estudiantes, con los adquiridos a lo largo de lo unidad 1. También se implementó un grado de complejidad gradual en las actividades para que los estudiantes establecieran relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos para que de esta manera, no se sintieran frustrados por no poder realizar alguna actividad o parte de ella. También se trató que las instrucciones fueran muy claras y con un tono muy amable para que los estudiantes, a pesar de practicar un aprendizaje autónomo, no se sintieran solos en su proceso de aprendizaje.

### **3.1.2. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 2**

La unidad 2 se titula **El proceso de escritura: Géneros Narrativos**, tiene como objetivo central desarrollar el proceso de escritura de los géneros narrativos. Consta de cuatro actividades que se concentran en el desarrollo de la escritura. La primera **actividad de reflexión**, pretende ser una actividad detonadora de la escritura, que explora el gusto o disgusto de los alumnos por la escritura. Para hacer más reflexiva, se incluyó un fragmento de una entrevista realizada a Gabriel García Márquez, donde habla de su experiencia como escritor. Después de la lectura de dicha entrevista, se despierta la capacidad creativa de los alumnos y se realiza una pequeña entrevista en la cual se pretende que reflexionen sobre la importancia de la escritura como vía de expresión, detonadora de ideas y capacidad de diálogo por mencionar algunas.

Continuando con el orden de las actividades, la segunda actividad se titula **Relato del yo**, como su nombre lo indica tiene como objetivo que los estudiantes redacten un texto en primera persona. Para realizar esta actividad, se les proporciona un organizador gráfico que contiene los elementos de un relato del yo; para que de esta manera el alumno los tenga presentes a la hora de realizar su texto. También se le instruye sobre las características formales de un escrito académico para que inicie con el desarrollo de las convenciones de un trabajo académico.

La tercera actividad se concentra en la redacción de una **crónica**, entendida desde la concepción del género histórico; en esta actividad se ofrece al estudiante un organizador que le permite paso a paso realizar el borrador de su crónica. En él va completando los espacios correspondientes, siguiendo cada una de las instrucciones que le facilitan paso a paso la actividad. Posteriormente, en esta actividad al final contiene un modelo de escritura que lo ayudará a completar la actividad y enviar la versión final.

Por otra parte, la cuarta actividad titulada **esquematización** es preinstruccional que tiene como objetivo introducir a los estudiantes a los contenidos de la unidad 3, que se centra en los géneros expositivos y la elaboración de esquemas y resúmenes. La actividad incluye un texto de divulgación científica, en el cual se les señalan las ideas principales del texto para que posteriormente realicen un esquema y un resumen del contenido del artículo. De esta manera, el alumno se introduce en los pasos de una lectura analítica, la selección de ideas principales, la elaboración de organizadores gráficos y la producción de resúmenes en una sola actividad; y así se introduce a los contenidos y actividades de la unidad 3.



### 3.1.3. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 3

La unidad 3 tiene como título **Los géneros expositivos**, la finalidad de esta unidad es que los estudiantes logren comprender las características generales de los géneros expositivos. Para que posteriormente los analicen e identifiquen tres tipos: comparación y contraste, causa-efecto y problema-solución. Así también se pretende que los alumnos adquieran herramientas para realizar esquemas, resúmenes y paráfrasis.

En esta unidad, la propuesta didáctica se centra en dos actividades en las que se incluyan todas las habilidades mencionadas. La primera actividad se titula **Esquematización**, contiene un texto expositivo en el cual los estudiantes tienen que localizar las ideas principales del texto y colocarlas en un organizador. Posteriormente tienen que identificar la o las palabras clave de cada oración principal para que con esa información construyan un esquema. Para ello, se les ofrecen varios modelos de esquemas para que identifiquen aquél que les sea más funcional. Finalmente, identifican la estructura del texto y a partir de las ideas principales, realizan un resumen que contenga las convenciones académicas con un número determinado de palabras.

La segunda actividad nombrada **Géneros expositivos** contiene tres textos expositivos, con estructura diferente, por lo que el grado de complejidad es mayor. Se le solicita al estudiante que lea los textos y complete un cuadro el cual se encuentra al final de los mismos; en este organizador se le pide que localice: la estructura del texto, las ideas centrales y realice un pequeño comentario sobre cada uno de los textos. Para apoyar a los estudiantes, previo al cuadro de la actividad, se le ofrece un esquema que contiene información sobre las características de los géneros expositivos y las diferentes estructuras.

Con estas dos actividades, los estudiantes logran cubrir los contenidos de la unidad 3 y, realizar actividades que promuevan el aprendizaje autónomo y construyan su propio aprendizaje. Por último, cabe mencionar que la segunda actividad tiene un eje temático entre los textos, todos se relacionan con la pintura; por lo que se cubre otro objetivo, que los estudiantes amplíen su panorama cultural y tengan referencias pictóricas que enriquezcan su aprendizaje a través de la lectura.

#### **3.1.4. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 4**

Finalmente las estrategias de la unidad cuatro se concentran en tres, que tienen por objetivo la creación de un **Ensayo**, el desarrollo de estas estrategias de esta unidad está centrado en la redacción de un trabajo académico que contenga todas las convenciones de este tipo de texto y esté basado en el desarrollo de las habilidades de investigación para realizar un escrito. Así pues, la primera actividad llamada **Mi ensayo planeación**, tiene una serie de frases que el alumno completa para realizar la planeación de su escrito. En este punto, cabe mencionar que el profesor indica a los estudiantes los temas a partir de los cuales puede realizar sus investigaciones, esto con el fin de acotar la investigación y así el estudiante pueda concluir su trabajo en una semana, el tiempo que dura la unidad. En esta actividad se establece el tema, los subtemas centrales, el acopio de información en fuentes confiables, (se les ofrece un esquema donde se les especifica cómo se puede hacer una búsqueda confiable en Internet), se realiza una selección de la información relevante de los subtemas del escrito, se elabora el esquema del escrito y finalmente; con la ayuda de frases dirigidas se redacta un borrador del escrito que será revisado y corregido por el profesor.

La segunda actividad titulada **borrador del ensayo**, se concentra en recordar a los estudiantes las convenciones de un trabajo académico y les ofrece un esquema desglosado en los siguientes puntos: título, introducción, desarrollo y conclusión en el que pueden hacer el vaciado del borrador anterior con las correcciones de profesor.

Por último, la tercera actividad **Ensayo versión final** contiene un protocolo de revisión del ensayo que fomenta la autoevaluación y la coevaluación del escrito, ya que se sugiere que lo evalúe un compañero, fomentando así el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Finalmente, después de interpretar la autoevaluación y la coevaluación el alumno realiza la versión final de su trabajo, el cual envía al asesor finalizando con la redacción de un trabajo académico.

### **3.2.1. Los sistemas de evaluación**

La asignatura de Narración y exposición contiene una serie de rúbricas que se pueden utilizar para evaluar la mayoría de las actividades e incluso, hacer las adaptaciones necesarias para las actividades que lo requieran. La primera rúbrica evalúa el borrador del proceso de escritura de la crónica. Los aprendizajes se miden por niveles: intermedio y avanzado. Cada uno de ellos contiene un descriptor y un descriptor numérico que sumándolo se puede obtener la calificación final de la actividad.

La segunda rúbrica, evalúa la versión final de la crónica. Está concentrada en evaluar las etapas del escrito y se divide en: aprendiz, intermedio y avanzado. En cada una de ellas se encuentran nuevamente descriptores y calificadores numéricos que ayudan a obtener una calificación final de la actividad.

Por otra parte, la tercera rúbrica está concentrada en evaluar los aprendizajes de la unidad 3, la lectura analítica y la esquematización. La evaluación está centrada en etapas: primera, segunda y tercera. Nuevamente está basada en la medición de desarrollo de habilidades: aprendiz, intermedio y avanzado.

Continuando con la **rúbrica del proceso de lectura analítica: Síntesis y comentario**, tiene el propósito de evaluar en el desarrollo del proceso de lectura analítica. El sentido de esta rúbrica es evaluar el proceso de redacción a partir de los siguientes elementos: apropiación del contenido, relevancia de la información, adecuación del escrito, comentario y redacción. Nuevamente se evalúa por niveles: aprendiz, intermedio y avanzado.

Las siguientes tres rúbricas se concentran en la evaluación del ensayo; la primera evalúa el proceso planeación de la escritura: Esta rúbrica tiene el propósito de apoyar el desarrollo del proceso de un ensayo. La segunda rúbrica se concentra en el proceso de escritura y por último la tercera, se concentra en la revisión y corrección del trabajo escrito.<sup>73</sup>

A manera de conclusión, se consideró que las rúbricas que se ofrecen en la asignatura sí corresponden a una evaluación constructivista y por ser del conocimiento del estudiante, ayudan a que éste comprenda el proceso de evaluación. Cabe señalar que el profesor podrá hacer las modificaciones que le parezcan pertinentes en las rúbricas para evaluar algunos otros aprendizajes los cuales considere imprescindibles.

---

<sup>73</sup> En un anexo al final de esta tesis se podrán encontrar todas las rúbricas descritas.

## CONCLUSIONES FINALES

La educación a distancia se ha vuelto una realidad tangible que ofrece enseñanza a muchos sectores sociales con múltiples necesidades. La EAD es una modalidad educativa en crecimiento, que se ha vuelto una oferta muy atractiva para las personas que optan por continuar sus estudios sin que esto se vuelva una inversión insostenible en su presupuesto económico. Así también, el bachillerato que se imparte en esta modalidad se puede combinar con las ocupaciones del hogar el trabajo formal e informal de las personas que optan por este modelo educativo.

El haber cursado la MADENS al tiempo que trabajaba en el Bachillerato a distancia ha sido para mí una gran experiencia por estar inmersa en un mundo virtual, donde los estudiantes más que virtuales son seres reales con necesidades varias y un gran empeño por terminar su bachillerato.

Las reformas políticas en nuestro país, que han definido al bachillerato como un nivel educativo obligatorio deben planificar las estrategias necesarias para cubrir a la población joven que requiere un espacio en los sistemas educativos públicos. Para que de esta manera no arrojemos a nuestros jóvenes al crimen organizado y les ofrezcamos vías de participación en la vida pública y política de nuestro país, dentro del marco de los derechos humanos universales.

Esta tesis fue un largo camino de reflexión, que deja cubiertas algunas de las necesidades pedagógicas que se propusieron al inicio de la misma. Sin embargo, no debemos olvidar que habrá que seguir trabajando en la revisión de los contenidos de la

asignatura de Narración y exposición para mejorar la asignatura y ofrecer una educación de calidad para todos nuestros estudiantes de bachillerato.

Finalmente, quedan muchas reflexiones sobre la docencia, la pertinencia de las teorías de enseñanza-aprendizaje, el contexto histórico de nuestros estudiantes y los caminos a dónde se dirige la educación en nuestros días.

La enseñanza de la lengua española en el Nivel Medio Superior (NMS). Contiene una serie de problemáticas que sólo mediante el trabajo comprometido de los docentes, pueden ser transformadas en herramientas de aprendizaje que se adecuen a los distintos sistemas de Bachillerato.

## ESTRATEGIAS UNIDAD 1

Unidad 1.
Tema: Géneros Narrativos.
Actividad 1. Narración histórica.
Tipo de estrategia: Coinstruccional.
Objetivos: Identificar las características de la Narración histórica.
Valor: 1%

**Justificación:** La actividad Narración Histórica tuvo las siguientes modificantes: se integró el texto a la actividad; se realizó un cuadro donde los estudiantes pueden hacer una recapitulación de los tópicos textuales y ponen algún ejemplo sobre cada uno de ellos. Se integró un esquema sobre las llamadas valoraciones con ejemplos para que los estudiantes lograran identificar éstas con más claridad en el texto. Finalmente, se les pide que realicen un comentario sobre el texto con un número de palabras determinadas que ayuda a evaluar el desarrollo de la escritura de los estudiantes.

Instrucciones: Lee con mucha atención el siguiente texto.

### “Huida de Corea del Norte”

**Por Tom O Neill**

[...]Unos 50 000 coreanos, y quizás muchos más, se esconden en China; la mayoría en las ciudades y en los pueblos a lo largo de la lejana frontera común de 1 450 kilómetros. Otra cantidad innumerable de coreanos llegan por unos meses y luego regresan furtivamente a Corea del Norte con alimentos y dinero. Sin embargo, muchos siguen viviendo como migrantes, imposibilitados o poco dispuestos a volver a su cruel tierra natal. Sólo tienen dos difíciles opciones: seguir escondiéndose, a menudo como prisioneros de patrones explotadores; o aventurarse en la red secreta asiática llamada el tren subterráneo, un peligroso viaje a pie, en vehículos y en tren por territorio chino y el sureste de Asia. En una carrera de obstáculos en la que deben enfrentarse a puestos de control, delatores y un terreno traicionero, numerosos desertores han sido atrapados. Aunque, ayudados por un pequeño grupo de buenos samaritanos y contrabandistas que les cobran mínimo 3 000 dólares, unas 15 000 personas han alcanzado un refugio, la mayoría en Corea del Sur. Una vez allí, traumatizados y mal preparados, enfrentan el desafío más formidable de todos: empezar de nuevo.

El éxodo de Corea del Norte empezó a finales de los noventa, después de que una hambruna mató por lo menos a un millón de personas, obligando a muchos sobrevivientes a subsistir a base de raíces, hierbas y cortezas de árbol. Al principio, los chinos, sobre todo la enorme población chino-coreana de la región, ayudaba abiertamente a quienes cruzaban desesperados la frontera. Pero tras las protestas del gobierno de Corea del Norte, China endureció sus políticas. La policía practicaba redadas, con frecuencia en vecindarios y pueblos, para indagar sobre los fugitivos norcoreanos, que viven con el temor de ser atrapados y deportados. En Corea del Norte, cruzar la frontera sin permiso se castiga con una condena de tres a cinco años de trabajos forzados, y conspirar con misioneros y otros para llegar a Corea del Sur se considera traición, y a los transgresores se les priva de alimentos, se les tortura y, en algunos casos, se les ejecuta públicamente. Las organizaciones de derechos humanos y diversos líderes extranjeros, sobre todo en Estados Unidos y la Unión Europea, instan a China para que honre los convenios internacionales que ha suscrito para tratar a los norcoreanos como refugiados, un estatus al que tienen derecho por las penas que enfrentan si son deportados. Pero China sostiene que los desertores son “migrantes económicos” ilegales.

La mayoría se escabulle por el angosto río Tumen, que abarca más o menos una tercera parte de la frontera de Corea del Norte con China; cruza durante el verano, cuando el río tiene poca agua y puede vadearlo, o en invierno, cuando puede caminar sobre el hielo. El lado chino del río luce extraordinariamente benigno; no está plagado de soldados ni erizado de alambradas electrificadas. En la ribera opuesta, en Corea del Norte, las casamatas apostadas a varios centenares de metros entre sí parecen más bien escondites de caza abandonados que puestos de vigilancia. Al visitar el lado chino, le pregunté al conductor del taxi por qué la frontera no estaba mejor protegida. Esbozó una vaga sonrisa. “Los norcoreanos calculan que capturarán a los alborotadores antes de que lleguen al río, y los chinos están seguros de que pueden hallar norcoreanos en el momento en que lo deseen”.

Aparte de los puestos de vigilancia, la vista al otro lado del río no revela nada de la realidad de Norcorea: las docenas de campos de concentración para los ciudadanos que no se consideran lo suficientemente leales, la desnutrición y el hambre que asolan a no menos de una cuarta parte de la población del país, que asciende a 23 millones de personas; la cantidad de uniformados, por lo menos un millón, que intimidan y espían a la ciudadanía. Las granjas colectivas, cuya mayoría parece carecer de electricidad, salpican la planicie del río. Un puente de un solo carril lleva a Namyang, ciudad con multifamiliares sin pintar y calles vacías salvo por algunas bicicletas y vehículos militares. El único color está en el mural gigante de un sonriente Kim Il Sung, fundador de Corea del Norte y padre de su líder actual, Kim Jong Il, ambos honrados como deidades. [...]

A mediados de los noventa, los pocos centenares de desertores que llegaban cada año eran recibidos con adulación y premios considerables; la mayoría eran miembros de élite del ejército o del partido comunista de Pyongyang que llevaban consigo información valiosa. Salvo raras excepciones, los desertores de la actualidad, que promedian más de 2 000 al año desde 2006, son jornaleros, obreros y soldados de bajo rango, así como empleados de las regiones más pobres. Lo que llevan principalmente son problemas. Comparados con el surcoreano común y corriente, están menos calificados y su preparación académica también es considerablemente menor. Tras haber sufrido años de desnutrición y el dolor de ver a familiares morir de inanición, muchos padecen graves enfermedades físicas y mentales. A causa de esas desventajas, afirma Andrei Lankov, un experto norcoreano de la Universidad de Kookmin, la población desertora corre el riesgo de “volverse una clase inferior permanente”. Su nivel de vida en el sur es muchísimo más alto y viven en forma más libre, pero anhelan hallar un lugar en la sociedad.



O Neill, T. *Huida de Corea del Norte*. Recuperado de <http://ngenespanol.com/2009/02/01/huida-de-corea-del-norte-articulos/>

Instrucciones.

1. Después de haber leído el texto. Localiza los tópicos textuales que se encuentran en la siguiente tabla y complétalos con la información del texto.

Cuándo	Qué	Dónde	Quién	Por qué	Cómo

2. Lee con atención el siguiente esquema sobre las valoraciones. Cuando termines de leer el esquema, localiza un ejemplo de cada valoración en el texto. Coloca las respuestas en el cuadro que se encuentra al finalizar.

• Calificación	Cuando la cualidad atribuida es positiva y se hace una exaltación del objeto o persona.
• Descalificación	Cuando la cualidad atribuida es negativa y se hace un menosprecio del objeto o persona.
• Cuantificación	Cuando el valor se expresa en términos de cantidad o es mensurable, es decir, se puede medir.
• Comparación	Cuando el valor de algo o alguien se determina oponiéndolo al valor de otro <b>elemento</b> .

<b>Nombre de la valoración</b>	<b>Ejemplo</b>
1. Calificación	
2. Descalificación	
3. Cuantificación	
4. Comparación	

3. Para finalizar con esta actividad, realiza un breve comentario donde expresas la postura del autor sobre el tema tratado. Tu comentario debe tener entre 80 y 100 palabras. Cuando finalices tu actividad envíala al asesor.

Unidad 1.

Actividad 1.1

Título: Géneros narrativos. Las historias de mi infancia.

Tipo de estrategia: Preinstruccional.

Tema: Géneros Narrativos.

Objetivos: Acercar al estudiante al concepto de los géneros narrativos.

Valor: 0.5%

**Justificación:**

Esta actividad tiene como objetivo central introducir a los estudiantes a los llamados géneros narrativos, a partir de una serie de cuestionamientos sobre sus recuerdos literarios de la infancia.

Una de las primeras modificaciones que se realizó a esta actividad fue la introducción de los estudiantes al género narrativo, por medio de una entrevista realizada al escritor Andrés Díaz Marrero, quien explica a partir de un lenguaje sencillo la importancia de la literatura durante la infancia.

Posteriormente, se pide al estudiante que reflexione sobre la breve entrevista y, se le hace una serie de preguntas donde se le solicita que sea muy descriptivo en sus respuestas con el fin de no sólo hacer una remembranza de su historia de la literatura infantil sino, también de promover la escritura y conocer los gustos literarios del estudiante.

Con estas modificaciones a la actividad se pretendió que el estudiante cobrara conciencia de la importancia de la literatura oral o escrita en la vida cotidiana, sobre todo durante la infancia, el cual es el momento donde nos introducimos a las primeras historias literarias.

Otro de los objetivos de esta actividad, fue que los estudiantes se dieran cuenta que la literatura es parte de la vida cotidiana del hombre y que la difusión de la lectura es importante para todos los hombres, en cualquier etapa de su vida.

**Introducción: Lee el siguiente fragmento de una entrevista.**

*María Teresa Aguilar, del taller de estudiantes de Diálogo Universitario, entrevista al escritor Andrés Díaz Marrero (abril de 2007) (Fragmento).*

MTA: ¿Qué representa la literatura en la infancia?

ADM: La literatura representa el asombro, el deseo de conocer e imaginar, el placer de explorar mundos reales y ficticios, y sobre todo deleitarse haciéndolo.

MTA: ¿Cómo se encuentra el mercado de la literatura infantil? ¿Ha cobrado auge? ¿Cómo ha cambiado a través de los años?

ADM: El interés por la literatura infantil ha venido creciendo en proporción directa a la alfabetización y al aumento en escolaridad de los padres. A mayor escolaridad en los padres mayor propensión de estos de ofrecerles a sus hijos obras de literatura infantil. Utilizo la palabra obras en vez de libros porque con las nuevas tecnologías no sólo la literatura infantil se plasma en libros sino que también se digitaliza en DVD, CD y se recupera de la internet.

MTA: ¿Cuáles son las temáticas?

ADM: Se mantienen los temas del folclor, las aventuras, los temas maravillosos y fantásticos. Muchos de estos temas son refundidos en versiones modernas de ciencia ficción otros se actualizan presentándolos en un ambiente moderno y posmoderno. Se incluyen también temas que emanan de problemas sociales tales como ecología, identidad nacional, discriminación por género o raza, búsqueda de la paz, etc.

MTA: ¿Hasta qué edades debe dirigirse este tipo de literatura?

ADM: Hasta los 100 años o más si descubrimos la forma de prolongar la vida.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> <http://home.coqui.net/sendero/orejita20.htm>. (Consultada el 5 de julio de 2012.).

Instrucciones: Después de leer el fragmento de la entrevista, reflexiona un momento sobre las respuestas del escritor Andrés Díaz Marrero. Ahora, contesta las siguientes preguntas. Por favor, trata de que tus respuestas sean muy descriptivas y estén escritas con buena ortografía y puntuación. Cuando finalices, envía tu trabajo a tu asesor.

1. ¿Qué historias recuerdas de tu infancia?
2. ¿Estas historias, te las contaron o te las leyeron?
3. ¿Quién te las leía o te las contaba? ¿Recuerdas algún momento en especial que puedas describir?
4. ¿Cuál era el tipo de historias que preferías: acción, miedo, fantásticas, otras?  
¿Por qué?

Unidad 1

Actividad 2. Polisemia

Tipo de actividad: Coinstruccional.

Objetivos:

- Localizar los tópicos textuales.
- Identificar los recursos literarios de la fábula.
- Localizar el uso de verbos en la narración.
- Comprender el sentido de la moraleja en el texto.
- Inferir el uso de la prosopopeya en la fábula.

Valor: 1%

**Justificación.** Esta actividad tiene como objetivo principal que los estudiantes conozcan la fábula como subgénero narrativo y comprendan los tópicos textuales. También como segundo propósito pretende que los estudiantes identifiquen las figuras retóricas más utilizadas en este tipo de narración y las localicen dentro del texto. Como tercer propósito, el estudiante tiene que entender el concepto moraleja y definir cuáles acciones realizadas por los animales corresponden a las que generalmente hacen los humanos. Por ello las modificaciones que se realizaron a esta actividad fueron las siguientes: se diseñó un esquema con los tópicos textuales para que los alumnos los logren identificarlos de manera más eficaz. Por otra parte, se agregó un cuadro de información que contiene la definición ejemplos de las figuras retóricas más usadas en este subgénero literario. Con estas modificaciones se pretende que los alumnos no tengan que recurrir a la consulta de información en la plataforma y realicen la actividad de una manera más reflexiva.



1. Lee con mucha atención el siguiente texto.

### EL MOLINERO, EL NIÑO Y EL ASNO

Un buen día, el viejo molinero y su nieto iban camino al pueblo; los acompañaba el asno, trotando alegremente.

Habían andado un corto trecho cuando se cruzaron con un grupo de muchachas.

-Miren eso -dijo una de ellas, riendo-. ¡Qué par de tontos! Tienen un burro y van a pie...

El viejo entonces le pidió al nieto que montara en el animal y siguieron el viaje. Más adelante, pasaron junto a unos ancianos que discutían acaloradamente.

-¡Aquí está la prueba de que tengo razón! -dijo uno de ellos señalando al molinero y compañía-. Ya no respeta a los mayores. ¡Miren si no a ese niño, tan orondo sobre el burro, y el pobre viejo camina que te camina!

Entonces el molinero hizo bajar al nieto y se acomodó sobre el asno.

Al rato, se toparon con un grupo de mujeres y niños. Y escucharon un coro de protestas:

-¡Dónde se ha visto!

-¡Qué viejo perezoso y egoísta!

-Él va muy cómodo, mientras al pobre niño no le dan las piernas para seguir el trote del burro...

El molinero, con santa paciencia, le dijo al chico que se acomodara detrás de él, en la grupa del animal.

Cerca del pueblo, un hombre le preguntó:

-Ese burro, ¿es suyo?

-Así es, señor.

-Pues no lo parece, por la forma en que lo ha cargado. Más lógico sería que ustedes dos cargaran con él, y no él con ustedes.

-Trataremos de complacerlo -dijo el molinero.

Desmontaron ambos, ataron las patas del asno con unas cuerdas, las ensartaron con un palo y, sosteniendo el palo sobre sus hombros, siguieron camino.

La gente jamás había visto algo tan ridículo y empezó a seguirlos.

Al llegar a un puente, el ruido de la multitud asustó al animal que empezó a forcejear hasta librarse de las ataduras.

Tanto hizo que rodó por el puente y cayó en el río.

Cuando se repuso, nadó hasta la orilla y fue a buscar refugio en los montes cercanos.

El molinero se dio cuenta de que, en su afán por quedar bien con todos, había obrado como un tremendo tonto.

Y, lo que es peor, había perdido a su querido burro.

Referencia:

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/otrosautoresdelaliteraturauniversal/esopo/asnosymulas.asp><http://www.bibliotecasvirtuales>

**2. Después de haber leído el texto localiza los tópicos textuales y completa el siguiente cuadro.**

Cuándo	Qué	Dónde	Quién	Por qué	Cómo

3. Localiza los recursos narrativos (prosopopeya, aliteración, comparación, etc.) que encuentres en la fábula. Consulta el siguiente esquema.

RECURSOS LITERARIOS		
FÓNICOS	SINTÁCTICOS	SEMÁNTICOS
<p><b>Anáfora:</b> Repetición de una o varias palabras al inicio de cada verso para hacer énfasis en el sentimiento que se quiere expresar, por ejemplo: pero este terco corazón- no te olvida- no te olvida.</p>	<p><b>Hipérbaton:</b> Es la alteración del orden sintáctico de los elementos de un enunciado para darle mayor belleza a la expresión, por ejemplo: Cerrar podrá mis ojos la postrera sombra.</p>	<p><b>Connotación:</b> Significado que adquiere una palabra de acuerdo al contexto en que se encuentre: por ejemplo, la palabra “MAR”ar adquiere un significado dentro del contexto en este verso de Antonio Machado: Señor ya me arrancaste lo que más quería/ señor ya se hizo tu voluntad contra la mía/ ya estamos solos mi corazón y el mar. La palabra <b>mar</b> connota en este contexto una inmensa amargura, dolor, angustia, soledad, sufrimiento y reproche.</p>
<p><b>Aliteración:</b> Repetición de uno o varios sonidos mediante palabras o enunciados, por ejemplo: Y mi voz que madura/ y mi voz quemadura/ y mi bosque madura y mi voz quema dura.</p>	<p><b>Epíteto:</b> Adjetivo que señala una cualidad propia del sustantivo al cual califica, por ejemplo: Aquiles, el de los pies ligeros.</p>	<p><b>Figuras retóricas</b>  <b>Metáfora:</b> Es la comparación implícita de dos elementos, uno real y otro evocado, el cual posee la mayor carga emotiva y que en ocasiones se sustituye uno de los términos comparados, por ejemplo: Las perlas de tu boca.  <b>Comparación:</b> Relación de similitud que se establece entre las cualidades de dos seres, expresada mediante los términos: igual, parecen, semejan, son como, así como, etc., por ejemplo: tus dientes son tan blancos como las perlas.  <b>Prosopopeya:</b> Atribuye actitudes o cualidades humanas a seres no humanos, por ejemplo: soy morena porque el sol me miró.</p>

Puedes utilizar el siguiente esquema para ejemplificar mejor la actividad.

Nombre del recurso literario:	Nombre del recurso literario:	Nombre del recurso literario:	Nombre del recurso literario:
• Ejemplo:	• Ejemplo:	• Ejemplo:	• Ejemplo:

- 4. Explica con tus propias palabras cuál es la moraleja que se interpreta de la lectura.**
  
- 5. Menciona dos acciones propiamente humanas que realizan los personajes. Explica por qué crees que se escogieron estos animales como protagonistas. Por último, escribe un comentario personal sobre tu opinión de la lectura. Envía el documento a tu asesor para su revisión y evaluación.**

Unidad 1

Actividad 3. "1989"

Tipo de actividad: Coinstruccional.

Objetivos:

- Localizar los tópicos textuales.
- Identificar el uso de los conectores.
- Realizar una interpretación personal del texto.

Valor: 1%

**Justificación:** La siguiente actividad fue modificada con el propósito de ofrecer a los estudiantes más herramientas dentro de la misma estrategia, para que logaran comprender mejor la asignatura y así obtener mejores resultados en el procedimiento de la actividad y por tanto en su evaluación.

El primer cambio que se realizó fue integrar el texto al documento de Word esto con el fin de que los estudiantes no tuvieran que estar navegando en la ventana del explorador y posteriormente en el documento de Word. La segunda modificación, consistió en integrar un vocabulario que los ayudara a resolver problemas de comprensión del texto. Por otra parte, se anexó un cuadro que contiene los "conectores temporales" con ejemplo muy claros de cada uno de ellos para que de esta manera, el alumno tenga la información en la misma actividad.

## Instrucciones.

1. Lee con mucha atención el siguiente texto. Al finalizar el mismo te encontrarás con un vocabulario que puede ayudarte a entender mejor el texto.

### UNIDAD 1. LA NARRACIÓN TEXTO HÍBRIDO “1989”

Cuando, viniendo de Berlín, volvimos a la región de Lauenburg, pudimos escuchar con retraso la noticia por la radio del coche, porque estábamos abonados al Tercer Programa, y entonces yo, lo mismo que otros tropecientos mil, grité probablemente: «¡Qué locura!», con alegría y susto, «¡eso es una locura!», y luego, lo mismo que Ute, que iba sentada al volante, nos perdimos en nuestros pensamientos progresivos y regresivos. Un amigo, que tenía al otro lado del Muro su vivienda y su lugar de trabajo, y que, lo mismo antes que ahora, custodia legados en el Archivo de la Academia de las Artes, recibió la piadosa nueva igualmente con demora, por decirlo así, con espoleta retardada.

Según su versión, volvía, sudando por el jogging, del Friedrichshain. Nada insólito, porque, entretanto, también los de Berlín Este conocían bien esa automortificación de origen norteamericano. En el cruce de la Käthe-Niederkircher-Strasse con la Bötzwstrasse se tropezó con un amigo al que el jogging le había hecho también jadear y sudar. Los dos, sin dejar de correr sobre el sitio, se citaron para tomar por la noche una cerveza, y cuando llegó la noche se sentaron en el amplio cuarto de estar del amigo, que tenía un puesto de trabajo seguro en la, como se decía entonces, «producción de materiales», por lo que a mi amigo no le extrañó encontrar en el piso de su amigo un suelo de parqué recién puesto; semejante adquisición hubiera sido prohibitiva para él, que en el Archivo sólo manejaba papeles y era responsable, todo lo más, de las notas de pie de página.

Bebieron una Pilsen y luego otra. Después apareció en la mesa el aguardiente de Nordhausen. Hablaron de otros tiempos, de hijos adolescentes y de barreras ideológicas en las reuniones de padres de alumnos. Mi amigo, que es del Erzgebirge, en cuyas cumbres había estado yo dibujando madera muerta el año anterior, quería, como dijo a su amigo, ir a esquiar con su mujer el próximo invierno, pero tenía problemas con su Warburg, cuyos neumáticos tanto delanteros como traseros estaban tan gastados que apenas tenían dibujo. Ahora esperaba conseguir, por medio de su amigo, otros neumáticos de invierno: quien en una situación de Socialismo realmente existente puede ponerse por qué por su cuenta, debe de saber también cómo se consiguen neumáticos especiales con la indicación M + S (Matsch und Schnee), es decir, «barro y nieve».

Mientras que nosotros, ahora ya con el alegre mensaje en el alma, nos íbamos acercando a Behlendorf, en el llamado «cuarto de Berlín» del amigo de mi amigo la televisión estaba encendida y con el sonido casi a cero. Y mientras los dos seguían conversando ante aguardiente y cerveza sobre el problema de los neumáticos y el propietario del parqué opinaba que, en principio, sólo podían conseguirse neumáticos nuevos con «dinero de verdad», aunque se ofreció a proporcionar inyectores para el carburador del Warburg, pero sin poder dar más esperanzas, mi amigo echó una rápida ojeada a la pantalla sin sonido, en la que aparentemente pasaba una película en cuyo argumento unos jóvenes trepaban el

Muro, se sentaban a horcajadas sobre la protuberancia superior y la policía de fronteras contemplaba la división sin hacer nada. Al hacerle observar ese menosprecio del Muro de Protección, el amigo de mi amigo dijo: «¡Típicamente occidental!». Luego comentaron la falta de gusto actual —«seguro que es una película sobre la guerra fría»-- y pronto estuvieron hablando otra vez de los dichosos neumáticos de verano y los ausentes neumáticos de invierno. No se habló del Archivo ni de los legados allí depositados de escritores más o menos importantes.

Mientras nosotros vivíamos ya con conciencia de la época sin Muro que se avecinaba y — apenas llegados a casa— pusimos la televisión, al otro lado del Muro hizo falta un ratito más para que, por fin, el amigo de mi amigo diera unos pasos por el parqué recién puesto y aumentara al máximo el sonido del televisor. Se acabó de hablar de neumáticos de invierno. Ese problema lo resolvería la nueva era, el «dinero de verdad». Apurar aún de un trago el aguardiente que quedaba, y luego corre que te corre hacia la Invalidenstrasse, en donde se estaban atascando los coches --más Trabant que Warburg--, porque todos querían dirigirse al paso de frontera, maravillosamente abierto. Y quien escuchaba atentamente podía oír cómo todos, casi todos los que querían ir al Oeste a pie o en Trabi, gritaban o susurraban: «¡Qué locura!», lo mismo que yo había gritado: «¡Qué locura!», poco antes de Behlendorf, aunque luego dejara correr mis pensamientos.

Me olvidé de preguntar a mi amigo cómo, cuándo y con qué dinero consiguió por fin los neumáticos de invierno. También me hubiera gustado saber si el fin de año del ochenta y nueve al noventa lo celebró en el Erzgebirge con su mujer, que en tiempos de la RDA había sido una patinadora de velocidad famosa. Porque, de algún modo, la vida continuaba.

**Referencia:**

Grass, Günter. 1989. *Mi siglo*. México, Alfaguara, 1999, pp. 376-379.

## Vocabulario

**Lauenburg:** Parque natural en el distrito de su nombre en la región de Schleswig-Holstein, ubicado, en esa época, en Alemania del Este.

**Tercer Programa:** Alusión con connotaciones de propaganda política que se convirtió en una de las modalidades de enfrentamiento entre los aliados y el bloque comunista durante la guerra fría.

**Ute:** Nombre de mujer.

**Muro:** División fronteriza entre las zonas de ocupación aliada y soviética.  
Archivo de la Academia de las Artes: Forma de ejemplificar los aspectos ideológicos que distinguieron a los bandos durante la —guerra fría—. En el Este, bloque comunista, el Estado se hace cargo y privilegia el desarrollo cultural y artístico a través de una burocracia.

**Jogging:** Término que alude a un ejercicio aeróbico de acondicionamiento físico consistente en trotar.

**Friedrichshain:** Distrito de Berlín Este, se ubica frente al Muro.

**Käthe-Niederkircher-Strasse:** Nombre de calle.

**Bötzowstrasse:** Nombre de calle «producción de materiales»: Forma de ejemplificar los aspectos económico-ideológicos que distinguieron a los bandos durante la Guerra Fría. Frente a la libre empresa y el apoyo a la producción privada que beneficia a quienes tienen medios económicos del Oeste o bloque de los aliados, el bloque comunista opone la organización socialista centralizada y que beneficia a todos.

**Parqué:** Material de decoración para recubrir pisos con maderas trabajadas de diversas formas, es considerado un material que connota lujo. Se alude a las prácticas de mercado negro a que se da lugar en situaciones de escasez como la de la economía del bloque comunista.

**Pilsen:** Marca de cerveza alemana.

**Nordhausen:** Licor producido en la región de su nombre.

**Erzgebirge:** Región montañosa donde se practican deportes de invierno ubicada en Sajonia.

**Warburg:** Marca de automóvil producido en Alemania del Este.  
M + S (Matsch und Schnee): Tipo de acabado de neumáticos. Otro ejemplo de mercado negro en el bloque comunista.

**Behlendorf:** Distrito de Berlín Este.



«dinero de verdad»: Forma de ejemplificar los aspectos económico-ideológicos que distinguieron a los bandos durante la Guerra Fría. Alude a la mayor solidez de la economía de Alemania del Oeste gracias al desarrollo propiciado por el bloque aliado.

**Invalidenstrasse:** Los vocablos con terminación strasse, que significa calle, son nombres de calles, ya que al ser la lengua alemana sintética, se compone una nueva palabra: calle de los inválidos.

**Trabant:** Marca de automóvil producido en Alemania del Este.

**Trabi:** Denominación coloquial referida a los automóviles de la marca Trabant; equivaldría a la forma —Bocholl, usada en México para referirse a un Volkswaguen.

2. Después de leer el texto. Completa la siguiente tabla con los tópicos del texto:

¿Qué?	¿Quién?	¿Cuándo?	¿Dónde?	¿Cómo?	¿Por qué?

3. Ahora reflexiona y responde las siguientes preguntas: ¿Qué se cuenta en forma global? Para responder, escribe las 5 acciones más importantes que se asocien con este tema.

4. Los conectores temporales o nexos refuerzan el desenvolvimiento en el tiempo de las acciones. Verifícalos ubicando y copiando los conectores o nexos que aparecen en la lectura. Puedes consultar el siguiente esquema para realizar la actividad.

RELACION	CONECTIVOS
<b>Adición</b>	y, también, además, más, aun, adicional a lo anterior, por otra parte, otro aspecto, asimismo, por añadidura
<b>Contraste</b>	pero, sin embargo, por el contrario, no obstante, aunque, a pesar de, inversamente, en cambio
<b>Causa – efecto</b>	porque, por consiguiente, así pues, por tanto, por lo tanto, por esta razón, puesto que, ya que, en consecuencia, de ahí que, así, por este motivo, pues, por eso, de modo que, según
<b>Temporales</b>	después, luego, más tarde, antes, seguidamente, a continuación, entre tanto, posteriormente, ahora, ya, enseguida, inmediatamente, cuando, en el momento, tiempo después, finalmente
<b>Comparación</b>	así como, tal como, tanto como, del mismo modo, de la misma manera, asimismo, igualmente
<b>Énfasis</b>	sobre todo, ciertamente, lo que es más, lo que es peor, repetimos, en otras palabras, como si fuera poco, lo que es más importante, especialmente
<b>Ilustración o ampliación</b>	por ejemplo, en otras palabras, es decir, tal como, verbigracia, como es el caso de, de esta manera, así, así como
<b>Orden</b>	primero, segundo, siguiente, luego, después, a continuación, finalmente, antes, desde entonces, en primer lugar, por último, al final, al principio, inicialmente, enseguida
<b>Cambio de perspectiva</b>	por otra parte, de otra manera, en otro sentido, por el contrario, en contraste con
<b>Condición</b>	si, con tal que, supongamos, puesto que, siempre que, ya que
<b>Resumen o conclusión</b>	para terminar, resumiendo, por último, finalmente, en conclusión en suma, en síntesis, como conclusión, en resumen

- ¿Cómo recordaríamos un acontecimiento muy importante? La respuesta podría ser: Por lo que estábamos haciendo cuando ocurría. Elabora una lista con las acciones que realizaba el narrador al momento de conocer la noticia y señala los sentimientos que le provocaron.
- Puedes seguir el siguiente ejemplo:

El amigo, por su parte, se entrevistaba con alguien que podía conseguirle \_\_\_\_\_, lo que provocó que conociera la noticia con retardo. Elabora una lista de las expresiones que así lo indican:

- Ahora. Contesta las siguientes preguntas: ¿Para qué se cuenta esta historia? ¿Cuál es el interés del protagonista?
- Finalmente, relea lo que has escrito y redacta tu interpretación personal del texto señalando el efecto o impresión que te produjo.

## ESTRATEGIAS UNIDAD 2

Unidad 2. El proceso de escritura: Géneros Narrativos

Actividad de reflexión. La coherencia.

Tipo de actividad: Preinstruccional.

Objetivos:

- Ejercitar la lectura.
- Reflexionar sobre la importancia de la escritura.

Valor: 1%

**Justificación.** Esta actividad tiene como objetivo principal que los estudiantes se introduzcan en la importancia de ejercer la escritura como medio de comunicación. En sus inicios, esta actividad sólo estaba conformada por tres preguntas dónde se realizaba un tipo de sondeo sobre la opinión que tenían los alumnos sobre la importancia de la escritura. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes eran demasiado breves y no permitían al asesor darse cuenta sí en verdad los alumnos comprendía la importancia de la escritura en su vida cotidiana. Por ello, se tomó la decisión de insertar una entrevista a un escritor reconocido: Gabriel García Márquez quien habla de su experiencia como escritor y a partir de ello, despertar la capacidad creativa de los alumnos proponiendo que ellos se sintieran como escritores a quienes se les realizaba una sencilla entrevista. De esta manera, el estudiante puede tener un acercamiento más real con la escritura, reflexionar sobre su importancia y responder desde una actividad más reflexiva que le permita al asesor darse cuenta de las capacidades de escritura de los estudiantes.

## Instrucciones.

1. Lee con mucha atención el siguiente fragmento.

**Gabriel García Márquez**  
(Aracata, Colombia 1928—)

Entrevista con Rita Guibert  
*Siete voces*  
(México: Organización Editorial Novaro, S.A., 1974)  
(Fragmento)<sup>75</sup>

*No me opongo a la ficción como una parte de la realidad...*

Esa podría ser una buena entrevista.

*En Relato de un naufrago —reportaje escrito en 1955 para El espectador de Colombia y publicado en 1970 por una editorial de Barcelona— relatas las odiseas de un marinero que vivió diez días a la deriva en una balsa. ¿Hay en esa historia algo de ficción?*

En ese reportaje no hay ni un solo detalle inventado. Eso es lo formidable. Si hubiera imaginado esa historia lo diría, inclusive con mucho orgullo. Entrevisté a ese muchacho de la marina de guerra colombiana —como lo cuento en el prólogo del libro— y me relató su historia minuciosamente. Como era de un nivel cultural bastante regular él no sabía que muchos detalles que me contaba espontáneamente eran importantísimos y se sorprendía de que a mí me llamaran tanto la atención. Yo, haciendo una especie de trabajo de psicoanálisis lo ayudaba a recordarlos —por ejemplo, una gaviota que vio volando sobre su balsa— y de esa forma logramos reconstruir toda su aventura. ¡Fue un cañonazo! La historia completa —que se publicó por entregas en *El Espectador*— se había planeado hacerla en cinco o seis episodios, pero hacia el tercero se había armado tal alboroto de lectores, había subido tanto la circulación del periódico, que el director me dijo: “no sé cómo lo haces, pero a esto le sacas por lo menos 20 episodios”. Lo que hice entonces fue enriquecer más cada detalle.

*Tan buen periodista como escritor...*

Comí muchos años de eso, ¿verdad?..., y ahora como escritor. Ambos oficios me han dado para comer.

*¿Extrañas el periodismo?*

---

<sup>75</sup> Fuente: <http://www.literatura.us/garciamarquez/guibert.html> (Consultada el 20 de mayo de 2012).

Mira, de verdad el oficio de periodista me ha dejado una gran nostalgia. Lo que pasa es que ahora no lo podría hacer como reportero raso, que es como a mí me gustaba..., ir al lugar de la noticia, ya sea una guerra, una pelea, o un concurso de belleza, y tirarse en paracaídas, si fuese necesario Aunque el trabajo de escritor, sobre todo como lo hago ahora, tiene las mismas fuentes que cuando era periodista, la elaboración ya es de gabinete, en cambio aquello era en caliente. Cuando hoy leo algunas de las cosas que escribí como periodista me tengo una inmensa admiración, mucho más que como novelista cuando tengo todo mi tiempo para trabajar. Aquello era distinto porque yo llegaba al periódico y el jefe de redacción me decía: “tenemos una hora para entregar esta noticia”. Creo que ahora sería incapaz de escribir una de esas páginas ni en un mes.

*¿Por qué? ¿Hay una mayor conciencia del lenguaje?*

Creo que se necesita un cierto grado de irresponsabilidad para ser escritor. En esa época yo tenía unos veinte años y no me daba mucha cuenta de la dinamita que tenía entre manos en cada hoja que sacaba. Ahora, sobre todo después de *Cien años de soledad*, soy muy consciente por la enorme atención que el libro ha despertado..., un *boom* de lectores. Ya no pienso que lo que escribo es para que lo lean mi mujer y unos cuantos amigos, sé que hay mucha gente que lo está esperando. Cada letra me pesa, ¡pero no te imaginas cómo! Entonces me muero de envidia de mí mismo, de cómo cuando era periodista despachaba eso con tanta facilidad. Era formidable poderlo hacer...

*¿En qué forma afectó tu vida personal el éxito de Cien años de soledad? Recuerdo que en Barcelona dijiste: “estoy cansado de ser García Márquez”.*

Es que me ha cambiado la vida. No sé dónde me preguntaron cuál era la diferencia entre antes y después de ese libro y dije que después “hay siempre como 400 personas más”. Es decir, antes sólo tenía mis amigos, ahora hay además una enorme cantidad de gente que me quiere ver, quiere hablar conmigo: periodistas, universitarios, lectores. Cosa curiosa... muchísimos lectores no tienen interés en hacer preguntas, sólo quieren hablar sobre el libro. Eso, que es muy halagador, lo es caso por caso; pero va sumado se convierte en un problema en la vida de uno. Me gustaría complacer a todos, pero como no es posible tengo que estar haciendo perradas. . ., ¿verdad? Diciendo, por ejemplo, que me voy de una ciudad cuando en realidad lo que hago es cambiar de hotel. Esas son las cosas que hacen las vedettes, algo que siempre he detestado, y yo no quiero estar en el caso de la vedette, es una imagen que me molesta mucho. Hay, además, un cierto problema de conciencia por estar burlando a la gente y sacándole el cuerpo...; pero tengo que hacer mi vida y llega un momento en que digo mentiras. Bueno, esto lo reduzco a una frase que es más cruda de como tú la dices. Yo digo: “estoy de García Márquez hasta los cojones”.

(...)

*¿Y en qué consiste la vida de un escritor profesional?*

Mira, te cuento cómo es un día típico. Siempre me despierto muy temprano, a eso de las seis de la mañana. Leo el periódico en la cama, me levanto, tomo un café oyendo música de la radio y alrededor de las 9 —después que se han ido los niños al colegio— me siento a escribir. Escribo sin interrupción de ninguna clase, hasta las dos y media, que es cuando los niños regresan y empiezan los ruidos de la casa. Durante toda la mañana no he atendido el teléfono.. ., mi mujer ha estado filtrándolo. Entre dos y media y tres, almorzamos. Cuando me he acostado tarde la noche anterior hago una siesta hasta las cuatro de la tarde. Desde esa hora hasta las seis leo oyendo música, siempre escucho música, salvo cuando escribo porque le pongo más atención a la música que a lo que estoy escribiendo. Luego me voy por ahí a tomar un café con quien tenga una cita y por la noche siempre hay amigos en la casa. Bueno..., creo que esta es la situación ideal para un escritor profesional, la culminación del que ha estado trabajando exclusivamente para hacer eso. Pero de pronto encuentras que, cuando ya lo eres, eso es esterilizante. Yo me di cuenta que estaba metido en una vida completamente estéril —todo lo contrario del reportero que era y que quería ser— que afectaba la novela que estaba escribiendo, una novela hecha a base de experiencias frías, en el sentido de que ya no me interesaban mucho, cuando mis novelas son en base a historias viejas pero con experiencias frescas. Por eso me fui a Barranquilla, la ciudad donde me crié y donde tengo mis amigos más viejos. Pero... recorro todas las islas del Caribe, no tomo notas, no hago nada, estoy por ahí dos días, me voy a otro lado..., me pregunto, ¿a qué vine? Yo mismo no entiendo muy bien qué es lo que estoy haciendo, pero sé que estoy tratando de aceitar esa maquinaria que se ha ido anquilosando. Sí, hay una tendencia natural —cuando resuelves una serie de problemas materiales— a aburguesarte, a meterte en una torre de marfil, pero yo tengo el impulso, y además el instinto, de salir de esa situación..., estoy en una especie de tira y afloja. Inclusive en Barranquilla —donde estoy pasando una temporada que puede ser larga o corta, pero que tiene mucho que ver con esto de no aislarme— me doy cuenta que me estoy perdiendo una gran zona que me interesa por mi tendencia a reducirme a un pequeño grupo de amigos. Pero no soy yo, es el medio que me impone esa condición y tengo que defenderme. Como ves, un argumento más para decir —sin dramatismo, pero por cuestiones de trabajo—: “estoy hasta los cojones de García Márquez”.

2. Ahora, imagina que eres un escritor famoso y te hacen las siguientes preguntas:

	¿Qué piensas sobre la escritura?
	¿Te gusta escribir? ¿Por qué?
	¿Qué sientes cuándo escribes?

3. Cuando finalices la actividad, envíala a tu asesor.



Unidad 2. El proceso de escritura: Géneros Narrativos

Actividad 4 Relato del Yo.

Tipo de actividad: Coinstruccional.

Objetivos:

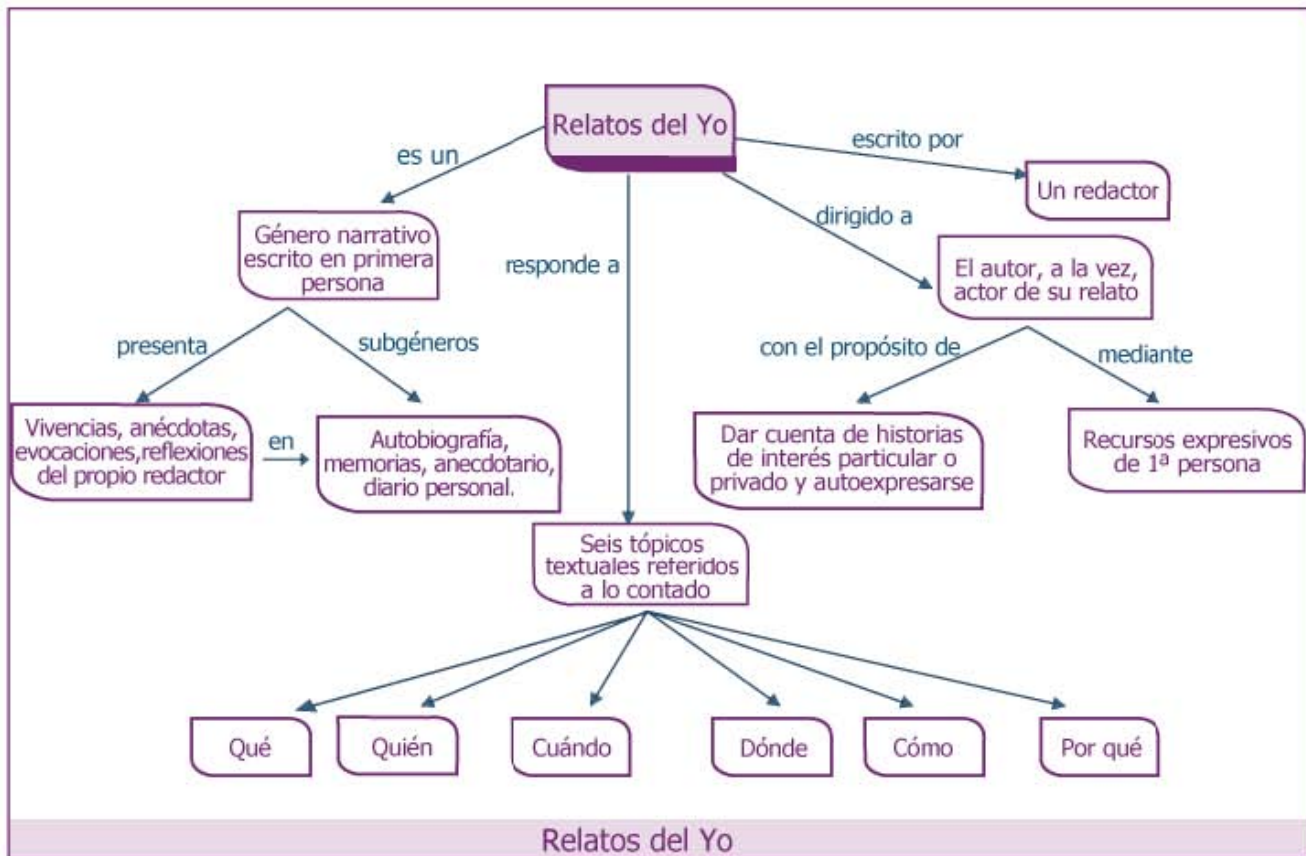
- Ejercitar la escritura en 1ª persona.
- Narrar experiencias personales.

Valor: 5%

**Justificación:** Esta actividad tiene como objetivo principal que los estudiantes ejerzan la escritura en primera persona. Cabe señalar que el asesor le sugieren cuáles podrían ser los temas que aborden en este escrito. Ya que podemos definirlo como un tipo de escritura libre, la modificación que se le realizó a esta actividad fue integrar un esquema propio de la asignatura que contiene los elementos de este tipo de escritos. Por otra parte, también se les indica la extensión y el tipo de letra que deberán utilizar con el fin de ejercitar las habilidades de escritura académica que persigue la asignatura.

Instrucciones: Escribe tu relato del yo, del tema que el **asesor** te asigne, en un **archivo** de Word, la extensión será de una **cuartilla** como mínimo, en letra arial de 12 puntos a doble **espacio**. El **texto** tendrá las características de un relato del yo.

Para realizar este trabajo puedes consultar el siguiente esquema:



Unidad 2. El proceso de escritura: Géneros

Narrativos

Actividad 5. Crónica

Tipo de actividad: Coinstruccional.

Objetivos:

- Planear la escritura.
- Ejercer las habilidades de investigación.
- Integrar los tópicos textuales al borrador de la escritura.
- Comprender el sentido de la disposición espacial en un texto.
- Utilizar los marcadores temporales en la redacción.

Valor: 10%

**Justificación:** Esta actividad tiene como objetivo principal introducir a los alumnos a la investigación sobre un tema propuesto por el asesor. Después de realizar dicha investigación, deben realizar un escrito con formato de crónica, donde integren marcadores temporales en la redacción y que contenga las convenciones de un escrito académico: extensión de una cuartilla, márgenes justificados, introducción, desarrollo y conclusión, integración de citas textuales y referencias de consulta. Por ello es que se proponen una serie de esquemas donde los alumnos puedan vaciar la información del borrador del trabajo como: los tópicos textuales, las fuentes de consulta y las referencias, la cronología de los acontecimientos y finalmente un ejemplo de integración de la información anterior en un formato que corresponde a las convenciones académicas señaladas.

**Unidad 2. El proceso de escritura: Géneros Narrativos**  
**Actividad 5. Crónica**

**A. Borrador de crónica**

Después de haber revisado con atención los ejemplos de escritura de crónica que te proporcionamos en esta unidad, ahora es tu turno de escribir tu propia crónica periodística. Recuerda que, a diferencia del relato del yo, este tipo de texto implica una pequeña investigación, puede ser vía internet, en una biblioteca o en periódicos y revistas. Una vez que termines de resolver este archivo, envíalo por la caja correspondiente para recibir comentarios de tu asesor(a).

- **DISCURSIVIDAD**

Completa el siguiente párrafo:

Me propongo escribir una crónica periodística donde se muestre **la información en orden cronológico, así como un punto de vista personal** sobre el tema \_\_\_\_\_ . El público a quien me dirijo es \_\_\_\_\_ y me presentaré como \_\_\_\_\_ .

Como un experto en el tema, como alguien que lo vivió, como un interesado en el tema, un ciudadano, etcétera.

- **TÓPICOS TEXTUALES**

Completa el siguiente cuadro.

<b>QUÉ</b> (¿Qué pasó?)	<b>QUIÉN</b> (¿Quién o quiénes son los protagonistas de este suceso?)	<b>CÓMO</b> (¿Cómo sucedió? Modo en que se ejecutan los sucesos.)
<b>CUÁNDO</b> (¿Cuándo pasó? Tiempo en que ocurren los sucesos siguiendo una cronología de años, meses, días, horas.)	<b>DÓNDE</b> (¿Dónde pasó lo que cuento? Lugar o espacio donde ocurren los sucesos.)	<b>POR QUÉ</b> (¿Por qué pasó? Causa que motiva los sucesos valorados o comentados.)

- **RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Si el tema lo amerita llena la siguiente tabla, es decir, pregúntate ¿De dónde obtuve información sobre el tema? ¿Cuáles son mis fuentes? ¿Un artículo de periódico, una revista, una entrevista o una página de internet?

Fuente/referencia 1:	Fuente/ referencia 2:

- **CRONOLOGÍA**

Menciona aquí las referencias.

¿Cuáles son las etapas por las que pasa este tema? Completa el cuadro con al menos tres etapas o momentos del tema que estás trabajando.

FECHAS Registra en qué momento suceden los hechos	SUCESOS (Menciona el qué, el quién y el dónde ocurren los hechos.)

## DISPOSICIÓN ESPACIAL:

Observa la siguiente disposición espacial. De una manera similar debe quedar distribuida la información de la crónica que tú escribas:

<b>INTRODUCCIÓN</b> Explicar por qué es interesante hablar de este tema. <b>(Mínimo: un párrafo)</b>	<p>[TÍTULO QUE REFLEJE UNA OPINIÓN SOBRE EL TEMA]</p> <p>[Nombre del estudiante]</p> <p>El tema _____ me interesa porque _____. Es mi importante para mí contar esto debido a que _____.</p> <p>Hace unas horas en _____ sucedió _____.</p> <p>Unas horas más tarde esto causó que _____.</p> <p>Más tarde _____.</p> <p>Finalmente, _____.</p> <p>Desde mi punto de vista todo esto _____ Por lo tanto, considero que estos hechos _____.</p>	<b>CUERPO DE LA CRÓNICA</b> Detallar los sucesos en orden cronológico e incluir valoraciones personales sobre los mismos. <b>(Mínimo: cuatro párrafos correctamente desarrollados.)</b>  <b>Otros marcadores temporales:</b> Antes simultáneamente, al principio, de repente, anteriormente, actualmente, más tarde, mientras tanto, en el pasado, pronto, entonces, posteriormente, hasta ahora, en esta época, en poco tiempo, por fin, todavía, aún, días después, al poco tiempo, etcétera.
Selecciona en cada párrafo del cuerpo de la crónica, el marcador temporal más adecuado.		
<b>CONCLUSIÓN</b> Cerrar con una reflexión personal. <b>(Mínimo: un párrafo correctamente desarrollado.)</b>		

Ahora, escribe el borrador de tu propia crónica. Puedes usar la plantilla que aquí te ofrecemos y adaptarla a tus necesidades. Selecciona los marcadores temporales más adecuados para la redacción de los hechos que trabajarás: **antes, simultáneamente, al principio, de repente, anteriormente, actualmente, más tarde, mientras tanto, en el pasado, pronto, entonces, posteriormente, hasta ahora, en esta época, en poco tiempo, por fin, todavía, aún, días después, al poco tiempo**, etcétera.

**BORRADOR**

[TÍTULO QUE REFLEJE UNA OPINIÓN SOBRE EL TEMA]

Selecciona sólo uno de los marcadores temporales que se proponen.

[Nombre del estudiante]

El tema ----- me interesa porque-----  
----- . Es importante para mí contar esto debido a que ----  
-----  
-----.

Hace unas horas [días/meses/años] en-----, sucedió  
-----  
-----  
-----.

Unas horas más tarde [una semana/unos meses/un día después] esto causó que -----  
-----  
-----  
-----.

Más tarde [días después/meses más tarde] aconteció que-----  
-----  
-----  
-----.

Finalmente -----  
-----  
-----  
-----.

Desde mi punto de vista todo esto -----  
----- . Por lo tanto, considero que estos hechos-----  
-----  
-----.



Después de realizar el borrador de tu crónica, envíalo a tu asesor para que te haga los comentarios pertinentes y realiza la versión final de tu crónica en este espacio.

**Crónica**

**Versión final**



Unidad 2

Actividad 6: Esquematización

Tipo de actividad: Preinstruccional

Objetivos:

- Leer un texto de carácter expositivo.
- Localizar las ideas centrales del texto.
- Realizar un esquema de las ideas principales del texto.
- Realizar un resumen que contenga la información central del texto.

Valor: 4%

**Justificación:** Esta actividad pertenece a la unidad 2 de la asignatura de Narración y exposición. Tenía como nombre inicial Zoología Fantástica sin embargo, fue modificada en su totalidad porque no tenía relación con los contenidos propuestos en la asignatura. Tiene como sentido primordial introducir a los estudiantes a la lectura y análisis de los textos expositivos por ello, se tomó la decisión de elegir un texto de carácter expositivo y de esta manera, guiar a los alumnos en el análisis de este tipo de textos para que pudieran iniciar el estudio de este tipo de textos que se verán con mayor profundidad en la unidad 3.

**Instrucciones.** Lee con mucha atención el siguiente texto.

### **El sida en el nuevo milenio**

**Martha Duhne Backhauss**

**SON LAS OCHO TREINTA DE UN DOMINGO DE VIENTO Y LUNA. DE PRONTO LA LLAMADA. CAE LA VOZ DE ANNIE LENNOX A SU NIVEL MÁS BAJO. SE ENROSCA EL TERCIOPELO DE LA CÁLIDA NOCHE INVERNAL: JORDÁN ACABA DE MORIR DE SIDA. QUE BARATO RESULTA OLVIDARME DE QUE ASÍ SE ESCRIBE EL NOMBRE DE LA NOVELA GÓTICA DE CADA UNA DE MIS CÉLULAS. PORQUE LUEGO CAYERON, COMO ROCAS IRACUNDAS, LAS NOTICIAS DE OTROS NOMBRES, OTROS ROSTROS, OTRAS RISAS CONOCIDAS QUE SE DESVANECIERON EN ESTA GEOGRAFÍA DE SANGRE Y RASTROJOS. JOAQUÍN HURTADO**

**EL SÍNDROME** de Inmunodeficiencia Adquirida o sida, realmente podría parecer el invento de una mente superdotada y enferma que, con la idea de acabar con el ser humano, diseñó un enemigo perfecto: microscópico, silencioso, contagioso, incurable, mortal. Pero el sida no es otra cosa que la enfermedad que se desarrolla como consecuencia de la infección con el Virus de Inmunodeficiencia Humana, el VIH. Ciertamente, sus características han hecho que el combate en su contra sea especialmente difícil, desde el punto de vista científico, y terrible desde el punto de vista emocional.

A diferencia de otras enfermedades, como el cáncer, que causan también millones de muertes al año, el sida se puede transmitir a través de las relaciones sexuales sin protección y de la madre a su bebé durante la gestación, el parto o la lactancia; en otras palabras, a los seres más cercanos y queridos. La infección por el VIH es silenciosa y puede permanecer en el cuerpo mucho tiempo sin que se note su presencia, de manera que un individuo infectado puede transmitir el virus a otras personas sin tener idea de lo que está pasando. De ahí la importancia de que quienes tienen una vida sexual activa tomen las precauciones necesarias, particularmente el uso del condón. El VIH, además, puede mutar muy rápidamente, es decir, que se modifique alguno de sus genes, por lo que hasta ahora no ha sido posible desarrollar una vacuna.

Actualmente ya existen varias medicinas que si se toman juntas, frenan el desarrollo de la enfermedad, sin embargo, éstas siguen siendo muy costosas, por lo que la mayoría de las personas infectadas en países en vías de desarrollo, donde se localiza el 95% de los enfermos de sida, no tiene acceso a ellas. En 20 años el sida se ha convertido, básicamente, en una enfermedad (otra más) de la pobreza. Es necesario añadir otra característica: cientos de miles de pacientes de sida son víctimas de discriminación y abusos de sus derechos humanos más elementales tanto por parte del sistema de salud, como de familiares y amigos.

### **Un poco de historia**

La mayoría de las evidencias sobre el origen del sida sugieren que éste surgió en África. En 1980 Robert Gallo, el investigador que junto con Luc Montaigner es reconocido como el descubridor del VIH, especuló que este virus pasó de una especie de primate africano, el mono verde, a los seres humanos. Esta idea fue muy criticada entonces, pero en la actualidad muchos investigadores consideran que el VIH infectó originalmente a una o más especies de primates y de ahí saltó al ser humano. La razón es que existen algunos virus de inmunodeficiencia en simios, los SIVs por sus siglas en inglés, que tienen una estructura química casi idéntica a la del VIH. Se puede construir el árbol genealógico de cualquier organismo buscando el grado de similitudes genéticas que tiene con otro; es decir, que las especies que son más parecidas a otras son parientes más cercanos; en los humanos se han detectado dos grandes grupos del virus del sida, el VIH-1 y el VIH-2, y cada uno se relaciona con un SIV distinto. El VIH-2 es muy similar al SIV que infecta a una especie de simio que habita en la parte oeste de África, zona donde se encuentra la mayor cantidad de casos de VIH-2. El origen del VIH-1 ha sido más difícil de establecer; el SIV que más se le parece ha sido identificado en chimpancés, pero se trata de una infección poco común, por lo que se piensa que el vehículo por el cual saltó al ser humano pudo ser un simio diferente. De hecho se han descubierto más SIVs en otras especies de primates, de manera que no se descarta que algún día se localice un pariente más cercano del VIH-1.

Los investigadores han reconocido desde hace tiempo la habilidad de algunos virus y otros parásitos de saltar de animales a humanos: un proceso conocido como zoonosis. Una vez que el microorganismo desarrolla la capacidad de infectar a los seres humanos, fácilmente puede propagarse entre ellos. Éste es el caso de los virus de Ébola y de Marburgo. Aunque a ciencia cierta aún no se ha probado el origen del VIH, existen varias hipótesis de cómo pudo darse una zoonosis. Una de ellas señala que el virus se transfirió a los humanos por la costumbre que existe en ciertas zonas geográficas de usar simios como mascotas o como alimento. Otras sugieren que el salto se debió a errores humanos; por ejemplo, que las vacunas contra la polio, las cuales fueron distribuidas en muchas regiones de África en los años cincuenta, pudieron estar contaminadas, ya que en su elaboración se utilizan riñones de simios. Hasta la fecha no se ha detectado ninguna vacuna de polio contaminada con el VIH, pero sí con otros organismos patógenos. Uno de ellos, una variedad del virus de

inmunodeficiencia de simios que no es dañina para el ser humano, el SIV-40, infectó a millones de estadounidenses durante una campaña de vacunación. La Organización Mundial de la Salud (OMS), ha refutado categóricamente que se haya dado una transferencia zoonótica del VIH por medio de vacunas, pero un artículo publicado en la prestigiada revista médica *The Lancet* sostiene que sí pudo suceder. Sin embargo, investigaciones muy recientes demuestran que no hubo transferencia zoonótica por las vacunas de polio, lo que parece que ha puesto un punto final a esta controversia.

También se ha señalado que los tremendos cambios sociales ocurridos en África en años recientes podrían ser la causa de la rápida diseminación del sida en ese continente: la acelerada urbanización, el desplazamiento de grandes grupos humanos por las guerras y el aumento en la promiscuidad sexual posiblemente permitieron que el sida pasara de ser una enfermedad localizada en sitios pequeños, aislados y rurales, a una epidemia urbana. También se especula que grandes campañas de vacunación en las que se utilizaron jeringas no esterilizadas, contribuyeron al avance de esta epidemia.

Uno de los mayores obstáculos en el desarrollo de tratamientos efectivos contra el sida es la gran capacidad de mutación que tiene el VIH; por ello sería muy útil encontrar al ancestro común a las variedades actuales. Asimismo, determinar los factores que han hecho del sida una epidemia mundial puede ayudarnos a prevenir catástrofes futuras.

### **Tras la pista del VIH**

Entender cómo se reproduce el VIH dentro de la célula humana, en un proceso biológico llamado replicación, ha dado importantes pistas a los investigadores para diseñar medicamentos más eficaces contra el VIH y con menos efectos secundarios.

Los virus no tienen la capacidad de reproducirse por sí mismos, necesitan de la maquinaria genética de la célula para lograrlo. El VIH infecta principalmente a un tipo de células del sistema inmune llamadas linfocitos T, más específicamente, linfocitos CD4. Estas células son las que orquestan las respuestas de defensa del cuerpo contra las infecciones, son los "comandantes" del sistema inmune. El VIH reduce drásticamente el número de linfocitos T y con ello deja al cuerpo muy vulnerable a una amplia gama de organismos causantes de infecciones.

Por cualquiera de las formas de transmisión conocidas —las relaciones sexuales sin protección, el uso de jeringas contaminadas, las transfusiones de sangre, o a través de la gestación, parto o lactancia— el VIH penetra al organismo y se aproxima a sus huéspedes predilectos, los linfocitos T. Entonces se pone en marcha un proceso cuya finalidad es permitir la entrada de los virus en la célula y la utilización de los mecanismos bioquímicos de ésta para replicarse. El VIH tiene que completar varios pasos para lograrlo y para cada

uno es posible diseñar un fármaco que interfiera y detenga el proceso.

Una vez que el VIH entra en contacto con el linfocito T debe adherirse a su superficie para poder introducir su material genético. En la superficie de los linfocitos T existen unas moléculas llamadas receptores: el CD4 y las quimocinas, que son el medio de comunicación con el que cuenta la célula, ya que al unirse con otras moléculas específicas a las que reconoce, les permite su paso a través de su membrana celular.

El VIH tiene en su cubierta externa proteínas que imitan a estas moléculas específicas, y de esta forma se adhiere a la superficie de la célula, se produce la fusión de la membrana de ésta y la capa exterior del virus, y el material genético del virus se introduce en la célula.

En este momento, el VIH está listo para transferir su material genético. Este virus pertenece a la familia de los retrovirus, es decir, su material genético es una molécula de ARN o ácido ribonucleico y no ADN o ácido desoxirribonucleico, que es el que tienen las células del cuerpo en su núcleo. El VIH necesita traducir las instrucciones del ARN al lenguaje del ADN, para que la célula pueda entenderlas (es decir, exactamente lo opuesto a lo que hace normalmente la célula: la molécula de ADN saca una copia de sí misma como ARN, que sale del núcleo y sirve como un patrón para producir las proteínas que necesita la célula). Para poder realizar este proceso, el virus utiliza una enzima (que es una proteína capaz de acelerar o frenar ciertas reacciones químicas), llamada transcriptasa reversa.

La cadena de ADN viral recién formada, penetra al núcleo de la célula y se integra, es decir, se inserta en el ADN de la célula por medio de otra enzima del virus, la integrasa. Desde este momento, la célula tratará al material genético del virus como al suyo propio, manteniéndolo y duplicándolo perpetuamente, produciendo cientos o miles de copias del ADN viral. Una vez que el virus se ha infiltrado en el genoma de la célula, no hay forma de eliminarlo.

El virus no necesariamente inicia su trabajo letal de inmediato; una vez integrado en el material genético de la célula, el virus no daña suficientemente al cuerpo que lo aloja como para que enferme, y puede pasar de esta forma meses o años. Pero en cuanto es estimulado por algún mecanismo que aún desconocemos, el ADN viral empieza a multiplicarse, en ocasiones de forma muy lenta, sin aniquilar a la célula huésped, y otras veces tan rápidamente que la mata, entonces la persona empezará a sufrir diversos síntomas. Con la activación se produce una nueva transcripción, es decir, el ADN viral vuelve a sintetizar el ARN viral, sale del núcleo, regresa al citoplasma de la célula en donde toma parte de la membrana celular para completar su estructura externa. En este punto, sólo hace falta un pequeño detalle por atender: utilizando la maquinaria celular, se producen las proteínas que son indispensables para que el virus lleve a cabo su replicación; pero éstas aún no tienen el tamaño correcto, ya que se encuentran en forma de una larga cadena que necesita partirse.

Es como si en una fábrica de escaleras, en una primera fase de la producción se construyera una escalera de 10 metros que posteriormente tuviera que cortarse en 5 tramos de 2 metros. Para realizar esta tarea, el VIH utiliza otra enzima, llamada proteasa, que funciona como una tijera: recorta esa única cadena, y forma tramos del tamaño necesario para construir las nuevas proteínas del virus.

Una vez que están completos, los virus salen, dispuestos a invadir nuevas células. Ya infectadas, éstas pueden producir miles de nuevos virus. Cuando esto sucede de manera masiva, el cuerpo no podrá luchar efectivamente contra las infecciones, ya que las células T son el centro de mando del sistema inmune. Así, el VIH nos deja sin un sistema de defensa, a merced del océano de organismos patógenos que nos rodea. Cuando las células infectadas se activan inmunológicamente aumenta la producción viral y se desencadenan los síntomas de la enfermedad; aparecen las llamadas infecciones oportunistas, como la tuberculosis, la neumonía y distintas micosis, así como tumores malignos y enfermedades causadas por otros virus, por ejemplo el herpes.

### **Los puntos débiles**

Desde que los investigadores supieron que los retrovirus dependen de la transcriptasa reversa para poder replicarse, esta enzima fue un blanco obvio para atacarlos. Los primeros medicamentos efectivos en la lucha contra el VIH inhibían la labor de la transcriptasa reversa. Hasta la fecha, existen en el mercado seis medicinas de este tipo, incluido el AZT. Sin embargo, los inhibidores de la transcriptasa reversa no son una solución permanente, porque el VIH eventualmente muta en una forma resistente a ellos. Esta estrategia de defensa es utilizada también por bacterias, excepto que el VIH es mucho más variable y tiene la capacidad de hacer más mutaciones.

Para obstaculizar el siguiente paso de la replicación del virus, que es la integración del ADN viral al de la célula, se ha desarrollado otro fármaco, llamado Zinetivir, cuyo objetivo es inhibir la acción de la enzima integrasa. El Zinetivir está actualmente en la fase preliminar de pruebas clínicas, es decir, de su utilización en pacientes infectados para conocer su eficacia y los efectos secundarios que produce.

En la fase final de la replicación del VIH, como vimos, se necesita de otra enzima del virus, la proteasa. Este paso le ha dado a los investigadores otra posibilidad de atacar el desarrollo de la enfermedad. Desde hace tiempo se sabe cómo inhibir la acción de esta enzima y se ha logrado diseñar medicamentos que se administran oralmente. Desde que se introdujeron al mercado en diciembre de 1995, los inhibidores de proteasa se han convertido en una nueva herramienta para combatir este mal.

### **Cocteles milagrosos**

Debido sobre todo a la capacidad de mutación del VIH, los pacientes se han visto forzados a cambiar periódicamente de una medicina a otra, por lo que se dedujo que se podían



utilizar varias medicinas a la vez. Si el VIH es atacado por un solo fármaco, es altamente probable que con una mutación pueda resistirlo. Pero si se toman tres a la vez, las posibilidades de que una sola mutación le permita resistir su acción son mucho menores. El objetivo de la terapia de varios medicamentos es encontrar la combinación más efectiva contra el virus y con el menor nivel de efectos secundarios indeseables. Desde 1996, año en que empezó a utilizarse la terapia de medicamentos combinados, se ha logrado un fuerte descenso en el número de muertes por sida en los Estados Unidos, Canadá, Europa, Nueva Zelanda y Australia. Ante estos resultados, pareciera que estamos viendo curas milagrosas. Excepto que no son curas. Uno de los problemas de estos tratamientos es que entre el 10 y el 20% de los enfermos de sida no toleran los efectos secundarios como son fuertes náuseas, diarrea y mareos. Además, en cuanto un enfermo abandona la terapia, sufre una recaída, lo que prueba que el VIH sigue presente en sus células, es decir, que no se ha curado. Pero el mayor problema es que estas terapias son extremadamente costosas (aproximadamente 1 000 dólares al mes), lo que las hace inaccesibles a cerca del 95% de los enfermos. En conclusión, se necesita una vacuna que prevenga la infección inicial. Si bien se han logrado algunos avances en este sentido, el desarrollo de una vacuna eficaz no parece cercano.

### **La búsqueda de vacunas**

No obstante los años y el dinero invertidos en investigación, aún no se sabe exactamente qué aspectos de la respuesta inmune son necesarios para conferir protección contra el VIH. Uno de los mayores problemas que plantea el desarrollo de una vacuna es que existen varios tipos de VIH, y cada uno predomina en regiones geográficas específicas. Así, una vacuna que podría ser efectiva en una región del mundo, no lo sería en otra. Sin embargo, recientemente el doctor Kent Weinhold, del *Duke University Medical Center*, demostró que varios candidatos para vacunas podían provocar respuestas inmunológicas a varios tipos de VIH. En sus pruebas, las células T del sistema inmune, tomadas de un grupo de voluntarios, fueron expuestas a células infectadas con varios tipos de VIH. Esto les dio la posibilidad de "reconocer" a las proteínas características del virus, y los linfocitos pudieron muchas veces destruir las células infectadas. Actualmente se están probando éstas y otras posibles vacunas en grupos pequeños de personas, con el fin de establecer cuáles son seguras y efectivas, para después realizar pruebas a mayor escala.

Un enfoque alternativo se basa en el hecho de que el período de latencia es muy largo (hasta diez años), y en ese tiempo el virus convive con el organismo sin dañar seriamente sus funciones. En la actualidad se realizan varias investigaciones, una de ellas en nuestro país, a cargo del doctor Germinal Cocho —médico y físico, especialista en dinámica inmunológica— del Instituto de Física de la UNAM, que estudian la serie de eventos que suceden en ese período, con el objeto de intentar alargarlo.

Otra interesante rama de investigación, es la que se realiza en el Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM, a cargo de la doctora Carmen Soler, que estudia los factores

tanto del virus como de las características genéticas e inmunológicas de los llamados "sobrevivientes a largo plazo", es decir, personas infectadas con el VIH que viven muchos años, sin tomar medicinas y sin que se les desarrolle el sida.

### **¿Qué hacer?**

Nos guste o no (y seguramente a nadie le gusta), el sida es parte de nuestro mundo. Millones de personas se han tenido que enfrentar a resultados positivos de la prueba de Elisa, con la cual se detectan los anticuerpos producidos por el VIH en la sangre. A la fecha existen más de 30 millones de personas infectadas en el mundo, cerca de 250 000 en México. Y cada caso de muerte por sida es una pérdida irreparable, la historia de una vida que no debió terminar de esa forma. Muchas de las campañas de lucha contra el sida plantean que la enfermedad es un enemigo externo e invencible, que hay que enfrentar con información y prevención. Existe otra forma de verlo: si no te cuidas, sabiendo lo que ya sabes, podrás convertirte en tu propio enemigo, conducto de enfermedad y muerte para ti y para tu pareja.

**Martha Duhne** estudió biología y cine, se dedica desde hace varios años a la divulgación de la ciencia. Ha sido productora de varias series de televisión para TV UNAM y Canal Once, y actualmente es jefa de información de *¿Cómo ves?*

1. Como te habrás dado cuenta, los primeros párrafos tienen subrayada la idea principal. Ahora te corresponde subrayar las ideas principales de los párrafos restantes.
2. Ahora, completa el siguiente cuadro con las ideas relevantes de cada subtema.

Tema	Ideas principales
El sida en el nuevo milenio	
Un poco de historia	
Tras la pista del VIH	
Los puntos débiles	
Cocteles milagrosos	
La búsqueda de vacunas	
¿Qué hacer?	

3. Ahora realiza un pequeño resumen del texto que contenga las ideas principales. Recuerda que tu texto debe tener título, estar escrito en letra arial 12, con ortografía y puntuación correcta y contener entre 300 y 400 palabras.

## ESTRATEGIAS UNIDAD 3

Unidad 3. El proceso de escritura: Géneros expositivos

Actividad 8.1 Géneros expositivos

Tipo de actividad: Coinstruccional.

Objetivos:

- Realizar una lectura analítica de diferentes textos con estructura expositiva..
- Identificar la estructura de los diferentes textos expositivos.
- Localizar las ideas principales de cada texto.
- Elaborar una opinión personal de cada texto

Valor: 7.5%

**Justificación:** La unidad 3 tiene como objetivo central que los alumnos lean y comprendan las estructuras de los siguientes textos expositivos: comparación/contraste, causa/efecto y problema/solución. En su origen existían 6 actividades en las que el procedimiento era realizar una lectura analítica de cada texto, elaborar un esquema de cada una de ellas, identificar su estructura y finalmente realizar un resumen o paráfrasis del texto. Debido a que eran demasiadas actividades los estudiantes se retrasaban continuamente en la entrega de actividades y tenían serias confusiones en los diferentes tipos de estructuras. Por otra parte, también cabe mencionar que los contenidos de esta unidad son fundamentales para el examen final de la asignatura. Debido a esto, se tomó la decisión de elegir textos a partir de un eje temático: la pintura que integraran los tres tipos de estructuras cada uno. Además se integró a la actividad un esquema de las diferentes estructuras expositivas con sus características. Finalmente se propone a los estudiantes un esquema donde se integran las tres lecturas, con sus estructuras correspondientes, las ideas centrales de cada uno de los textos y su opinión sobre cada una de ellas. Con estas modificaciones se pretende que los alumnos comprendan las características de las diferentes estructuras expositivas, así como que desarrollen su capacidad de análisis de textos y síntesis de información mediante la esquematización. Por último que tomen una postura personal sobre los temas propuestos en las lecturas.

**INSTRUCCIONES: Lee con mucha atención los siguientes textos y completa el cuadro que se encuentra al final de los mismos.**

**“La ruptura del espacio clásico: el cubismo”**

replantear los fundamentos mismos de la perspectiva.

**Por Francesc Vicens**

La palabra *cubismo* parece que fue utilizada por primera vez por el crítico parisiense Louis Vauxcelles, en 1908, para calificar despectivamente los cuadros de dos jóvenes pintores: Picasso y Braque. La palabra parecía justificada por la utilización de formas cúbicas y, en general, poliédricas en las figuras que pintaban esos dos artistas.

Actualmente los críticos sitúan el nacimiento del cubismo en un cuadro titulado *Les demoiselles d'Avignon* que Picasso pintó en el invierno de 1906-1907. Los desnudos femeninos que figuran en esa tela, especialmente los dos de la derecha, están pintados con la preocupación de encontrar nuevos medios de proporcionar el efecto de volumen sobre una superficie plana, decididamente distintos de los procedimientos clásicos o tradicionales. Como se ve, se trataba de

La solución indicada por Picasso en aquel cuadro consistía en modelar el volumen mediante cambios de colores puros y violentos. La esquematización de las figuras a que obligaba esa técnica recuerda las simplificaciones violentas de la escultura negra africana y ha motivado que los críticos -que saben que Picasso fue uno de los primeros en “descubrir” la escultura negra y en comprarla- hayan hablado de las obras de Picasso de este período como “época negra” de Picasso.

Casi bruscamente, en 1908, Picasso cambió totalmente de estilo. Aunque continuaba dedicándose sistemáticamente al estudio del volumen, renunció a los colores puros y violentos y se limitó durante los siguientes cuatro años al uso de tonos neutros y en general apagados (pardos, ocre, verdes y grises). Se diría que temía que la riqueza cromática perjudicase el rigor de su investigación de los elementos formales. En este camino se le unió rápidamente Georges Braque, joven pintor que había recibido una fuerte impresión al contemplar *Les demoiselles d'Avignon* en su estudio.

Durante el año 1908 y el siguiente, Picasso y Braque se dedicaron a conferir a los objetos que pintaban su solidez y densidad, con lo que reaccionaban contra los impresionistas y las tendencias posteriores que, preocupados casi exclusivamente por los efectos luminosos y por el color, habían descuidado la forma y el volumen de los objetos. Para ello, suprimiendo cualquier detalle accidental, los descomponían sistemáticamente en sus principios geométricos: poliedros, cubos, cilindros, esferas, etc. De ahí el mote despectivo de “cubismo” que les aplicó Louis Vauxcelles.

En 1910 se consumó la ruptura con la perspectiva renacentista, respetada desde el siglo XV como único procedimiento para representar las tres dimensiones del espacio sobre una superficie plana. Llegaron a esta situación no por esfuerzo teórico, sino insensiblemente, como consecuencia de su trabajo de pintores. La insistencia en el estudio de los volúmenes daba cada vez mayor importancia a los planos que los limitan, y esta independencia cada vez mayor de los planos, estudiados por sí mismos y no en función de la visión global del volumen, acabó convirtiéndolos en elementos autónomos que no podían seguir sometidos al punto de vista único que es la base de la perspectiva. Una vez llegado a este punto, Picasso no vaciló en pintar objetos cada una de cuyas partes

había sido observada desde puntos de vista distintos.

Como hemos visto, la perspectiva, tal como establecieron sus principios Brunelleschi y los artistas florentinos del siglo XV, parte de la base de que la visión humana es monocular, fija e instantánea. Es precisamente esta triple convención la que permite dar la ilusión de profundidad en la pintura clásica. Dicha convención puede ser calificada de artificio, pero no es una falsedad, es un caso particular de la visión que se produce cuando alguien observa una habitación a través de un agujero en la pared. Entonces es cuando se produce la “pirámide óptica” de Brunelleschi: el agujero por el que mira el observador está colocado en el centro de su base, y el vértice en el “punto de fuga” situado en un lugar del espacio simétricamente opuesto al agujero por el que mira el observador con un solo ojo. De hecho, es exactamente el mismo esquema óptico con el que trabaja una cámara fotográfica. De modo que aún cuando las primeras fotografías fueron obtenidas por Daguerre y Niepce hacia 1828, la perspectiva de las primeras pinturas renacentistas realizadas en el siglo XV ya prefiguraba el tipo de visión al que, después, nos ha habituado la fotografía. La visión de la cámara fotográfica, en efecto, también es monocular (un solo ojo: el objetivo), fija e instantánea, y las imágenes obtenidas con ella reconstruyen la visión de la perspectiva porque la cámara cumple

mecánicamente con las tres convenciones ideadas por los artistas florentinos.

Picasso, al desarrollar el cubismo, utiliza una visión biocular -es decir, que abarca un ángulo mucho más amplio que el que permite la pintura clásica-, móvil -representando, por ejemplo, un rostro simultáneamente de frente y de perfil, por haberse movido el artista durante la realización, eligiendo puntos de vista distintos-, y desarrollado en el tiempo -es decir, representando en un mismo cuadro posiciones distintas de un modelo que se mueve-, con lo cual realizó prácticamente una forma de representar el espacio que tiene la misma complejidad que la visión humana, y no es un caso particular de la misma.

Ya hemos dicho que el descubrimiento de Picasso no fue el producto de ninguna reflexión teórica sino de su trabajo práctico como pintor y

de una intuición prodigiosa. Picasso mismo ha respondido a ciertas preguntas de los críticos: “Yo no busco, encuentro.” Pero el resultado obtenido fue demostrar que la visión de la pintura tradicional, que tantos consideran del máximo rigor naturalista, no es más que el producto de una convención óptica a la que estamos acostumbrados. Con ello, el cubismo abre el camino de un nuevo realismo intelectual, opuesto al realismo convencional aceptado desde el Renacimiento. En efecto, al representar por un círculo el borde de un vaso, que es realmente circular, pero que las leyes de la perspectiva hacen aparecer ovalado, las obras cubistas parecen contradecir nuestra experiencia visual diaria. Sin embargo, con ello el cubismo impone una certeza racional: la de pintar las cosas no tal como *parecen* sino tal como *son*.

Vicens, F. (1974). *Arte abstracto y figurativo*. Navarra: Salvat.

**Raquel Abenchuchan**

## **EI DESNUDO VICTORIANO**

La idea propuesta por un grupo de jóvenes para reivindicar la pintura de los valores olvidados por el academicismo de su tiempo, dio lugar a uno de los movimientos más interesantes del arte europeo del siglo XIX: los Prerrafaelitas.

La hermandad o Cofraternidad Prerrafaelita fue fundada en 1848 por un grupo de artistas jóvenes que, desencantados por los convencionalismos del arte de su tiempo, decidieron unirse con el firme propósito de reivindicar la pintura a través de la reconquista de la sinceridad y la simplicidad, valores estéticos que habían caracterizado al arte italiano *quattrocentista* y al arte medieval, y que el academicismo de su tiempo había olvidado.

En sus primeros años de actividad, los miembros fundadores de la hermandad, Dante Gabriel Rosseti, William Colman Hunt y John Everett Millais, prefirieron mantenerse como una pequeña secta, no del todo secreta y abierta a nuevos adeptos. Paulatinamente, varios seguidores entraron en contacto con su arte, afiliándose el escultor Thomas Woolner, el pintor James Collinson y muchos otros artistas, literatos y poetas que se sintieron de alguna forma atraídos

por los ideales del Prerrafaelismo. Uno de los pintores que más influyó a los Prerrafaelitas fue Ford Madox quien, sin haberse unido oficialmente, mantuvo una estrecha relación con el grupo asumiéndose como su maestro ya que, gracias a su estancia en Roma, había adquirido un amplio conocimiento del arte italiano y había entrado en contacto con el movimiento de los Nazarenos.

Para los Prerrafaelitas era claro que el arte, a partir de Rafael, se había conducido hacia una forma de representación rígida y conservadora en donde lo "bello" y lo "perfecto" remplazaban a los principios de "verdad" y "realidad". A sus ojos, el arte comenzaba a perder vigencia y vitalidad y se dirigía hacia una crisis inminente. Para rehabilitarlo era preciso retroceder más allá de Rafael, y fue en los maestros primitivos donde encontraron el espíritu visionario y la voluntad creadora que buscaban para darle fuerza a su movimiento.

En la iconografía de la pintura Prerrafaelita abundan las imágenes poéticas, y aunque es una pintura esencialmente literaria, trasciende por mucho a la anécdota narrativa: relatos bíblicos, cuentos de hadas, referencias shakesperianas, resonancias de amor romántico y ninfas se revelan de manera espontánea. Uno de sus motivos pictóricos más recurrentes fue, sin duda,



la representación de lo femenino. Mujeres de largas cabelleras y cuerpos voluptuosos dominan la escena, desafiando al puritanismo de la época. Los rostros virginales de las *Madonnas* de Rafael adquieren un nuevo gesto en el que resulta difícil precisar el límite exacto entre lo angelical y lo demoníaco. La mujer se convierte en algo nocturno, melancólico e indescifrable.

La forma femenina solía encarnar figuras alegóricas, cuya hechura nos recuerda a menudo a la Venus de Botticelli.

En otras ocasiones, personificaban diosas y heroínas que, bajo la gloria de su desnudez, emergían jubilosas conjurándose a la naturaleza.

Para los Prerrafaelitas, el culto a la sensualidad no era un pretexto, era la sustancia misma de su pintura. La afición por el detalle minucioso, la ejecución precisa del diseño de tapicerías y ornamentos y la reproducción impecable del natural los llevó a consagrarse como unos grandes eruditos de la técnica. Pero el hecho es que este afán por aludir a las cosas retratándolas fielmente era sólo un medio para alcanzar un propósito más profundo: encontrar la armonía entre todo y sus partes. Cada elemento debía adquirir un alma propia y al mismo

tiempo conservar un orden único e incorruptible.

Sin embargo, los esfuerzos del Prerrafaelismo por generar un arte no convencional los llevó a múltiples contradicciones. Por un lado, se habían postulado como enemigos de la pintura académica, pero su meticulosidad obsesiva los llevó a ser igualmente herméticos y sobrios. El grupo recibió severas desaprobaciones por parte de la crítica, especialmente de Charles Dickens, quien los definía como irreverentes, pretenciosos y blasfemos. Fue su encuentro con John Ruskin, un joven crítico de arte que salió en su defensa, lo que reanimó a los integrantes de la hermandad. Ruskin se había hecho de una buena reputación desde sus intervenciones a favor de Turner, y de alguna forma compartía muchos de sus fundamentos. La tesis de Ruskin de que el más alto valor del arte consistía en la expresión de un “alma buena y grande” estuvo siempre de acuerdo con las convicciones del Prerrafaelismo.

Es verdad que los ideales concebidos por los Prerrafaelitas fueron en muchas ocasiones paradójicos y discutibles, pero no cabe duda de que su profundo compromiso por redimir el arte, su temperamento innovador, su idealismo estético, su nueva visión del mundo y su necesidad por elevar el espíritu del hombre, los llevó a consagrarse como uno

de los movimientos más interesantes del arte europeo del Siglo XIX.

## Entre perfumes

### y lágrimas

#### Angélica dil Giacomo

Uno de los subterfugios para que los pintores del barroco se librasen de tener que enfrentar un proceso por realizar "pinturas deshonestas", era plasmar algunas Venus pudendas y hacerlas pasar por lánguidas y devotas imágenes de Santa María Magdalena. De igual manera, los furtivos amorcillos o *putti* venusinos se convertían en querubines que asistían a María de Magdalena durante su penosa reclusión en el desierto. Se trata de los mismos angelillos que la elevaban por los aires en los momentos climáticos del éxtasis. Estas finezas le eran concedidas en virtud de su intensa vida de penitencia y ascetismo. En realidad el tema era un recurso para estudiar las virtudes de la anatomía y el desnudo femenino, tal como sucedía con la figura de San Sebastián, cuyo suplicio permitía también especular sobre las perfecciones del cuerpo masculino.

Si bien han sido frecuentes las imágenes que representaban a la Magdalena con estragos de la vida eremítica, macerada su carne por los castigos y privaciones, también han sido muy socorridas las obras, sobre todo italianas y francesas, que se complacían en pintarla voluptuosa, enojada y envuelta en finos y elegantes

ropajes. Incluso, en su postrer papel de ermitaña, se le podía ver totalmente desnuda y envuelta en sus largos cabellos al modo de una naciente Afrodita. Sobre este punto, cabría señalar la condena de los teólogos y tratadistas postridentinos a las imágenes que explotaban la vena erótica del tema -cuando la santa era una pecadora "entregada a los siete demonios"-, y la exhortación a los pintores para concentrarse en los pasajes que destacaban su carácter penitente. Pese a ello, parece ser que el atractivo que significaba plasmar la figura de la pecadora continuó hasta el siglo XVIII destacando las partes que se consideraban de mayor provocación sicalíptica: hombros, espalda, pantorrillas y pies descubiertos.

La sensualidad de su larga cabellera rizada, sus aderezos, sus escotes generosos y su piel tersa y marfilina parecía un tanto aminorada por la mueca de compunción, los ojos enrojecidos por el llanto y las manos crispadas, ya sobre el pecho en señal de arrepentimiento, ya apoyadas sobre la frente para indicar la profunda reflexión que le acarrearán sus culpas. Merced a esta tensión o ambigüedad deliberada entre el contenido erótico y el místico, producto de las mutaciones en la vida del personaje, se hacía poco caso a las recomendaciones de los veedores y teóricos de la pintura que alertaban sobre esta indeseable confusión y pedían vestir las con túnicas y faldellines de hojarasca o estera, a fin de

evitar su presencia turbadora. Incluso el mismo padre Interián de Ayala muestra cierta indulgencia en su libro dirigido a los pintores al justificar el desnudo como algo permisible por su discurso "eficiente" y en tanto se tratara de una expresión del alma en estado de inocencia: "Pelagias, Marías Egipcíacas, Magdalenas y otras mujeres anacoretas, en gran parte desnudas, o al menos vestidas con poca decencia, cuyas imágenes, aunque se nos proponen estando en el desierto, y haciendo penitencia en él, excitan muchas veces tales movimientos y afectos en los que las miran, que causan grande daño al alma, si no es que se borran después con lágrimas y suspiros."

Pero este problema de sentido no podía resolverse cuando los contrastados rasgos dramáticos del mismo personaje, incluso patéticos, ofrecían motivos harto estimulantes a la imaginación de cada artista o a las preferencias de sus exquisitos mecenas. La Magdalena no sólo llamaba la atención por su mudable conducta entre el pecado de la carne y la santidad, obra de una conversión divina, sino por el carácter legendario y fabuloso que los escritos apócrifos y la leyenda áurea fueron tejiendo a su alrededor.

Todo, además, muy a tono con el realismo contrastado del arte barroco del siglo XVII, que fue ciertamente la época de mayor auge de esta iconografía tan

penitencial como amorosa. Si el sacramento de la confesión y el perdón perpetuo de los pecados habían sido cuestionados por la reforma protestante, justamente el vívido testimonio de la Magdalena, que era absuelta por la misericordia infinita, sin importar la gravedad o la frecuencia de sus faltas, era un poderoso argumento para seguir creyendo en los designios inescrutables de la Providencia. La teología casuística de los jesuitas (las múltiples circunstancias que determinan al individuo) procuraba sustentar esta misma visión indulgente de la misericordia divina.

Su triple identidad como la mujer pecadora, perdonada y defendida por el Mesías, la María de Betania alabada por él mismo (la hermana de Marta y Lázaro) y la María que enjugó y perfumó los pies de Jesús en casa de Simón, y que la Iglesia romana ha reconocido en una sola que finalmente abrazó la cruz en el Calvario, potenciaron el gran empaque dramático de este personaje. Pero, sobre todo, por el enorme privilegio de haber sido el primer ser mortal en reconocer y dar testimonio del Cristo resucitado, en el conocido y conmovedor pasaje de *Noli me tangere* que bien sugiere la intensa relación de amor sublime que Jesús manifestaba por esta hija, tan descarriada como apasionada, oriunda del pueblo de Magdala.

Desde luego que a todo ello se sumaba su fantástica vida errabunda, ya acompañando en el exilio a la Virgen y San Juan (para algunos su antiguo prometido) a Éfeso, o ya embarcándose junto con sus hermanos Lázaro y Marta para arribar al puerto de Marsella y llevar, hasta la Provenza francesa, el anuncio de la buena nueva evangélica. El epílogo iconográfico más gustado de todo este periplo mítico, es, desde luego, su reclusión en la caverna de Sainte Baume, rodeada de todos los instrumentos de la penitencia (crucifijo, calavera, libro con el salmo del Miserere, disciplinas y esteras). Allí también tenían lugar los episodios portentosos en que los ángeles la elevaban por los cielos, cuando alcanzaba la gloria del éxtasis, ya privada de sí o mediante el don de lágrimas. Este último beneficio espiritual, por cierto, ya estaba anunciado por sus mismos atributos de seducción cuando era mujer pública: las perlas y los perfumes a los que renunció, o más bien transmutó en llanto, en los instantes de su conversión. Los perfumes y ungüentos que derramó en los pies de su Maestro, se trocaron, así, en metáfora de sus propias lágrimas de arrepentimiento: las lágrimas más preciosas y caras, por haber estado destinadas a caer sobre el cuerpo sagrado del Mesías.

La peculiar representación del éxtasis, el máximo grado en la escala mística, no sólo se resolvía visualmente con la escena de la levitación sino, de manera mucho

más sensible, mediante un rasgo de gestualidad orgásmica peculiar de su ser carnal. El tratadista místico Jerónimo Gradan definía precisamente la manifestación externa del éxtasis, en los albores del siglo XVII, del siguiente modo: "Éxtasis significa aquel último y soberano afecto, que viene muchas veces con el raptó, en que el alma goza de Dios inmediatamente en el supremo grado que se puede gozar en esta vida, que es como la cópula del matrimonio divino." Y a este expediente gestual, conceptuado como típicamente femenino, por ser las mujeres consideradas más susceptibles a la emoción, se atienen algunos artistas desde la impúdica Leda y su transcripción "a lo sagrado" en el célebre ejemplo de Bernini de La transverberación de Santa Teresa o su Beata Albertoni: los ojos casi cerrados, las cuencas hundidas, las fosas nasales contraídas, la boca entreabierta, el mentón pronunciado, el cuello echado para atrás y los cabellos desparramados. Este estado "teopático", patente sólo en obras excepcionales como la de Louis Finson, o incluso en la versión del artista novohispano Baltazar Echave Ibía, es sumamente elocuente en la necesidad de plasmar en una expresión carnal, o más bien hierogámica, la correspondiente fusión mística del espíritu con el poder avasallador del "divino esposo".

Esta vivencia interior se "padece" con mucho mayor desgarramiento, se pensaba, en el cuerpo de la mujer, mientras que el hombre sólo permanece

expectante o ausente contemplando "su obra" en un movimiento inefable. Por eso hay que recordar que el registro emocional y sexual de María Magdalena era, sin duda, el más atormentado e intenso de cuanta representación artística se conocía hasta entonces.

Incluso las Magdalenas enjutas y demacradas, más propias de la pintura española, no son tanto la antípoda de las "venusinas" como su causa y epílogo. La Magdalena flagelante no sólo reforzaba su carácter penitencial por sus elocuentes atributos de *vanitas* y mortificación esparcidos entre las rocas de la cueva, sino también la idea de que sólo negando su "potencia libidinal" obtenía la deseada unión extática y que, paradójicamente,

quedaría expresada en una experiencia que sólo se podía parangonar a la del clímax sexual. Si bien toda ella se convierte en una naturaleza muerta o *still life* que nos anuncia la ineludible corrupción de la carne o el tema de las postrimerías (su cuerpo como un "pudridero" a modo de un memento morí), también queda claro que requiere de un gran vigor físico para alcanzar el ansiado estado del éxtasis. La intencionalidad de estas escenas ciertamente nos resulta compleja, pero hay que admitir, finalmente, que tanto la desnudez, como el espasmo de placer y dolor, podían fundamentarse en la figura de la misma alma despojada de toda atadura material y, sobre todo, bienaventurada o que ya comienza a gozar de las delicias de la vida eterna.

## 2. Después de haber leído los textos completa

el siguiente esquema. Para identificar la estructura puedes consultar la siguiente información.

10

TÓPICOS TEXTUALES

### Comparación /contraste

Análisis de las semejanzas y diferencias entre dos objetos, ideas, acontecimientos, etc.

En el proceso de mostrar las semejanzas y diferencias se aclara la naturaleza de cada uno de los elementos comparados.

Algunos conectores empleados en esta estructura son: *tan...como, tanto...como, así como, igual qué, etc.*

Los *tópicos textuales* que identifican esta estructura son:

- Asunto que se confronta.
- Categorías de la confrontación.
- Similitudes y diferencias.

### Causa /efecto

Presenta la relación de causalidad entre dos ideas o asuntos. Responde a las preguntas ¿por qué sucedió? y ¿qué consecuencias tuvo?

Algunos de los nexos que indican causa son: *porque, puesto que, ya que, dado que, debido a qué, etc.*

Nexos que indican consecuencia o efecto son: *por tanto, de modo que, así que, por lo cual, por consiguiente, por esto, etc.*

Los tópicos textuales son:

- Antecedente, qué sucedió.
- Razones y condiciones de porqué sucedió un fenómeno o asunto.
- Consecuente, cuál fue la consecuencia.

### Problema /solución

Se enuncia un problema y se proponen soluciones. Las modalidades de exposición se detallan en la columna

Modalidades de los tópicos textuales de la estructura:

- Problema y solución explícitos.
- Problema e hipótesis de solución contrapuestas.
- Problema, solución no dicha.

siguiente.

- Problema no dicho, solución.

<b>Título del texto.</b>	<b>Estructura.</b>	<b>Ideas centrales del contenido.</b>	<b>Comentario sobre los temas tratados en el texto.</b>



## ESTRATEGIAS UNIDAD 4

Unidad 4. El ensayo

Actividad 1 Planeación

Tipo de actividad: Coinstruccional.

Objetivos:

- Realizar una planeación de un escrito con un tema determinado por el profesor.
- Ejercer la capacidad de investigación sobre el tema.
- Reunir la información sobre el tema.
- Localizar la información relevante.
- Elegir una postura personal sobre el tema.
- Realizar el borrador del texto.

Valor: 6%

**Justificación:** Esta actividad pertenece a la unidad cuatro la cual tiene como objetivo realizar un ensayo, o dicho es otras palabras un texto expositivo. Cabe señalar que el asesor es quien determina el tema que los estudiantes abordarán en este escrito. El objetivo de esta actividad es guiar a los alumnos en la planeación de su escrito. En cada uno de los apartados se encuentra una guía que apoya a los estudiantes en la planeación de dicho escrito. En el apartado de acopio de información, se integró un esquema dónde los estudiantes tengan información clara y precisa de cómo debe realizarse una búsqueda de Internet; por último se integran algunos lineamientos que completan el borrador de la planeación del escrito. Con estas modificaciones, se pretende guiar a los alumno paso a paso en la planeación de un escrito.

**INSTRUCCIONES:** Después de que tu asesor te haya asignado el tema de tu ensayo completa la siguiente actividad que corresponde a la planeación de tu ensayo.

**Establecer la discursividad.**

Me propongo escribir un ensayo sencillo donde muestre un punto de vista personal sobre el tema \_\_\_\_\_. El público a quien me dirijo es \_\_\_\_\_ y me presentaré como \_\_\_\_\_.

**Búsqueda de ideas.**

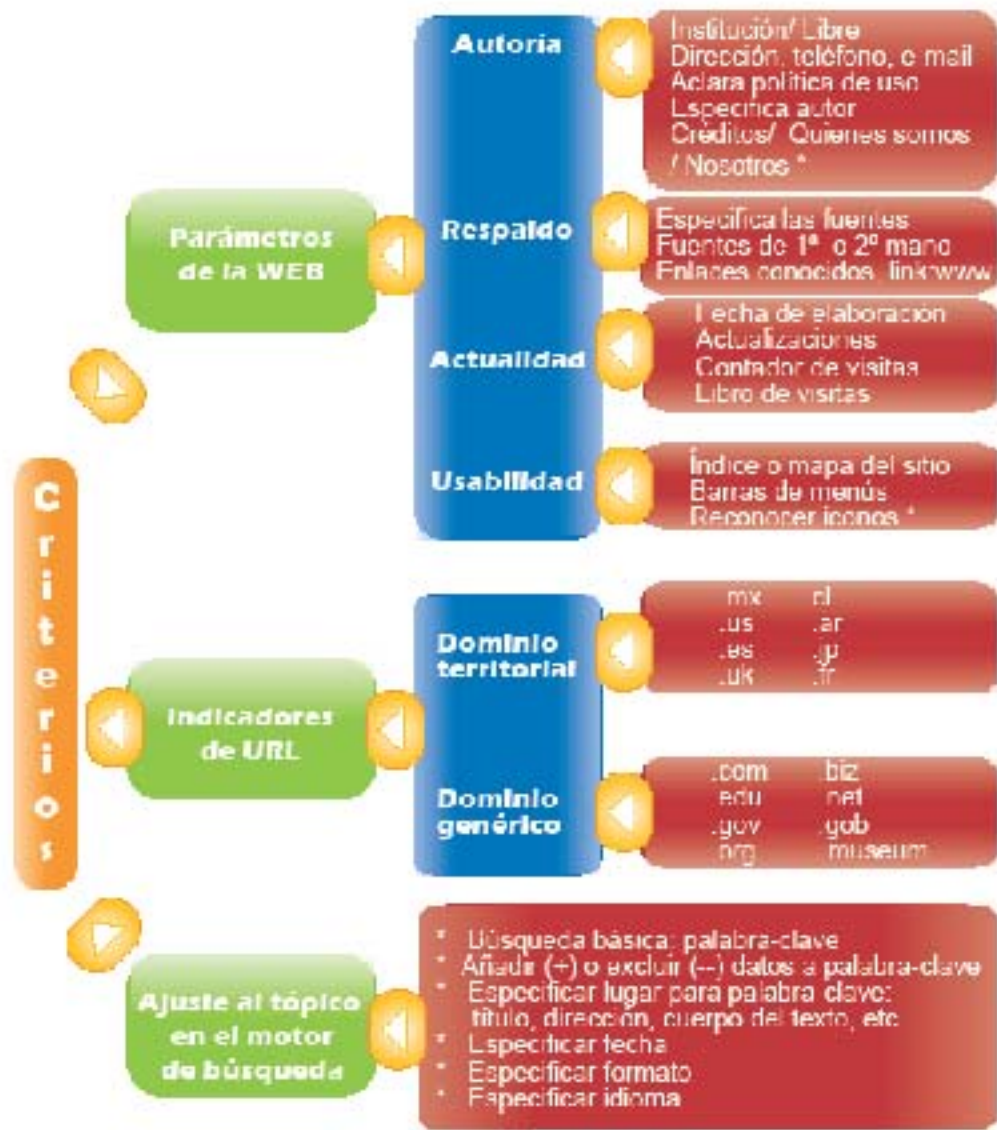
El tema elegido para el ensayo es \_\_\_\_\_, por lo que los dos subtemas centrales que trataré son:

- a)
- b)

**Acopio de información.**

Me doy a la tarea de leer los textos y registro la información que me parece relevante mediante subrayados, esquemas o escritos (resumen o paráfrasis) y la recopilo en este espacio. No olvido poner la fuente de cada una de los libros o páginas de Internet consultadas. Puedo utilizar el siguiente esquema.

Puedes consultar el siguiente organizador para realizar consultas apropiadas en Internet:



<b>Tema</b>	<b>Información relevante</b>	<b>Fuente de consulta</b>
<b>Subtema a</b>		
<b>Subtema b</b>		

### Esquema del escrito

Para definir un punto de vista me planteo preguntas que admitan una respuesta afirmativa (sí) y una negativa (no) y formulo una respuesta afirmativa y una negativa para cada una de las preguntas:

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta afirmativa</b> Sí	<b>Respuesta negativa</b> No

Selecciono una pregunta y una respuesta con la que esté más a favor y releo mis notas para elaborar una lista de puntos que guiarán mi escrito.

Seleccioné la pregunta \_\_\_\_\_ y su respuesta \_\_\_\_\_. La desglosaré en los siguientes tres a cinco aspectos o puntos a desarrollar en mi ensayo.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**Después de haber elaborado la planeación de mi ensayo realizo el borrador. Me puedo basar en el siguiente esquema,**

El título de mi ensayo es: \_\_\_\_\_

El tema central de este escrito es: \_\_\_\_\_ el cual abordará dos subtemas centrales el subtema a: \_\_\_\_\_ y el subtema b: \_\_\_\_\_.

Los dos subtemas mencionados se desglosaran en los siguientes puntos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Después de haber mencionado los puntos centrales del ensayo, puedo llegar a la conclusión que existen dos posturas que se plantean como preguntas: la pregunta 1: \_\_\_\_\_ cuya

respuesta es: \_\_\_\_\_; y la pregunta 2: \_\_\_\_\_ cuya respuesta es: \_\_\_\_\_

Ahora que he analizado las preguntas y sus respuestas, mi postura personal se inclina por la pregunta: \_\_\_\_\_ y la respuesta: \_\_\_\_\_ así que, expresaré mi punto de vista sobre el tema.

Como conclusión del tema me gustaría expresar lo siguiente:  
\_\_\_\_\_

**Cuando finalices la planeación de tu ensayo envíala a tu asesor para que te haga las observaciones pertinentes.**

Unidad 4. El ensayo

Actividad 2 Borrador del ensayo

Tipo de actividad: Coinstruccional.

Objetivos:

- Revisar el borrador del ensayo.
- Integrar las convenciones de un trabajo académico al escrito.
- Revisar y corregir la ortografía del escrito.

Valor: 5.5%

**Justificación.** Esta actividad precede a la planeación del ensayo y tiene como objetivo realizar el borrador del escrito. Se realizaron algunas modificaciones del documento base, como la integración de las convenciones de un escrito académico para que los estudiantes tuvieran más claridad de las características de su texto. Por otra parte, se integra un esquema donde los alumnos puedan vaciar la información de manera ordenada, como lo requiere un trabajo académico.



**INSTRUCCIONES.** Después de haber completado la actividad anterior de la planeación del ensayo, completa este formato para enviarlo a tu asesor y que te haga las observaciones penitentes.

Antes de completar el esquema, puedes consultar la siguiente información sobre las convenciones de un escrito académico.

## Convenciones

Todo gremio o institución tiene unas normas o convenciones que acuerda para lograr que sus prácticas se unifiquen y se facilite el funcionamiento de las mismas. Esto también ocurre en el campo académico en el que un grupo de instituciones se ponen de acuerdo con respecto a las normas de presentación de trabajos de investigación (en el caso de la escuela, para la presentación de los trabajos escolares). Aunque algunos detalles de estas convenciones varían de acuerdo al sistema que una institución adopte, siempre poseen rasgos que son constantes en un [proceso](#) de investigación, entre los que podemos citar:

a)	<b>La portada</b> , en la que se incluyen los datos de identificación de quien elabora el trabajo: Nombre de la escuela o institución a la que pertenece, título del trabajo, título del <a href="#">curso</a> , nombre del profesor, nombre del <a href="#">alumno</a> , grupo, lugar y año en que se presenta el trabajo.
b)	<b>Un índice</b> , es una lista con los temas tratados en el trabajo en la que se indican el número de páginas en que se desarrolla cada tema.
c)	<b>Introducción</b> , en la cual se presenta brevemente el tema abordado, en algunas ocasiones los propósitos del trabajo, se enumeran las partes del <a href="#">texto</a> , su organización y <a href="#">secuencia</a> , y los antecedentes del mismo.
d)	<b>Cuerpo del trabajo</b> , está constituido por los temas, subtemas o apartados del trabajo, desarrollados. En el caso del tipo de <a href="#">ensayo</a> que escribirás en esta <a href="#">unidad</a> , el <a href="#">desarrollo</a> del tema es la respuesta o propuesta que planteaste a la interrogante que dirigió tu escrito.
e)	<b>Conclusiones</b> , sintetizan los aspectos más importantes del trabajo y las reflexiones sobre el tema.
f)	Los trabajos académicos ya sean ensayos, informes científicos, ponencias, conferencias, monografías, u otros géneros académicos, siempre incluyen <b>citas textuales</b> , que sirven para que quien los presenta apoye su propuesta con investigaciones de otros autores que también han abordado el tema y poseen cierto grado de autoridad, por eso se conocen como respaldos de autoridad. Éstas se presentan integradas al texto y entre comillas; cuando la cita es muy larga (más de cinco renglones) según algunas convenciones se ponen en renglón aparte, con

	sangría y con letra de diferente tamaño (siempre más pequeña) a la del texto principal.
	A continuación, te sugerimos consultar una liga que contiene algunos ejemplos de citas textuales. Te sugerimos consultarlas antes de completar el borrador de tu ensayo. <a href="http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/Unidad_4/a02u4t03p02.html#3">http://132.248.48.24/moodle/file.php/19/narracion/Unidad_4/a02u4t03p02.html#3</a>

## BORRADOR DE MI ENSAYO

Título:

<b>Introducción</b>	
<b>Desarrollo</b>	
<b>Conclusión</b>	

<b>Referencias</b>	

**Cuando finalices el borrador de tu ensayo envíalo a tu asesor para que te haga las observaciones pertinentes.**

Unidad 4. El ensayo

Actividad 3 Protocolo de revisión

Tipo de actividad: Posinstrucciona.

Objetivos:

- Revisar el borrador del ensayo de acuerdo al protocolo de revisión.
- Integrar las correcciones a la versión final del trabajo
- Revisar y compartir la revisión de otro ensayo de algún compañero.

Valor: 4.5%

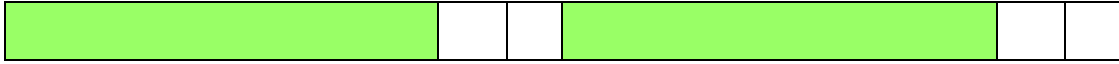
**Justificación.** Esta actividad es la última de la cuarta unidad. Tiene como objetivo central desarrollar el ensayo final del tema señalado por el asesor. Dentro de las modificaciones que se realizaron fue integrar el protocolo de revisión, que corresponde a una autoevaluación que el estudiante debe revisar al tiempo, que pone atención en las observaciones realizadas por su asesor. También pretende que esta actividad se trabaje de manera conjunta con un compañero, quien puede realizar una retroalimentación del escrito basado en el protocolo de revisión, promoviendo así el trabajo colaborativo que se propone en los objetivos del programa.

1. Revisa el protocolo de revisión de que se encuentra a continuación.

### PROTOCOLO PARA LA REVISIÓN DE ESCRITOS

DIAGNÓSTICO INICIAL:

INTENCIONES: afectan al contenido y la organización del escrito			CONVENCIONES: afectan a la forma y las exigencias del contexto		
Indicador	sí	No	Indicador	sí	no
Expresa la idea central, tesis o propósito que rige al escrito			Da datos necesarios para ubicar al lector.		
La información sigue un orden lógico adecuado a la organización elegida ( <i>narrar, describir, instruir, dialogar, monologar</i> )			Las palabras usadas son apropiadas.		
Información sin relación con el tema			Vocabulario		
Información incompleta o insuficiente			Ortografía		
Repeticiones			Otros		
Hay más de dos temas o aspectos en el mismo bloque temático ( <i>párrafo, apartado, capítulo</i> )			Guarda márgenes, cornisas y sangrías, organización en párrafos e interlineado		
Está organizado en partes: introducción, desarrollo, conclusión y título			Tiene datos de identificación (Nombre, destinatario, asignatura, institución, etc.)		



2. Relee tu texto y llena el protocolo. También puedes pedirle a un compañero de tu grupo que te revise el escrito y llene el protocolo por ti.
3. Revisa de nuevo el protocolo y también la retroalimentación de tu asesor para que realices las correcciones necesarias.
4. Elabora las correcciones finales del ensayo incorporando las notas sugeridas y atiende a las convenciones para presentar trabajos de investigación: portada, índice, aparato crítico (notas y referencias, si las hay) y bibliografía.

**Escribe en este espacio tu versión final de tu ensayo y envíalo a tu asesor.**



## RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

### Unidad 2: El proceso de escritura: géneros narrativos

#### Rúbrica del proceso de escritura del borrador de una crónica

Esta rúbrica tiene el propósito de apoyarte en el desarrollo de tu **proceso de escritura del borrador de una crónica**. Guíate por el conjunto de criterios y la escala de puntajes a cubrir para lograr una buena evaluación.

La actividad que podrás realizar con el apoyo de este instrumento es:

- Actividad 5.A Borrador de Crónica

ETAPA	APRENDEZ	P	INTERMEDIO	P	AVANZADO	P
Discursividad	No se establece la discursividad	.5	Se establece la discursividad de manera parcial y sería necesario complementar.	1.5	Se establece la discursividad claramente mencionando todos los elementos que se solicitan.	2
Tópicos textuales	Los tópicos textuales se presentan de manera insuficiente.	1	Algunos tópicos se presentan adecuadamente, pero otros se omiten o es necesario precisar datos.	1.5	Los tópicos textuales se presentan con claridad y precisión.	2
Fuentes	No presenta fuentes	0	Solo se presenta una fuente o los datos de las fuentes se presentan de manera poco organizada.	.5	Las referencias de ambas fuentes se presentan en el orden adecuado.	1
Cronología	La cronología no tiene que ver con la estructura real del texto.	.5	La cronología se presenta de manera insuficiente o poco organizada	1	La cronología se presenta de manera suficiente y bien organizada.	2
Borrador	Presentó borrador incompleto o con información	1	El borrador se presenta completo pero hace falta integrar valoraciones y	1.5	Presentó borrador completo de la crónica y se observan adecuadas valoraciones y	2

	insuficiente.		comentarios sobre los hechos.		comentarios de los sucesos presentados.	
Ortografía y puntuación	Presenta muchos errores de escritura.	0	Presenta algunos errores de ortografía y puntuación	.5	Presente un número pequeño de errores de ortografía y puntuación	1

## Unidad 2: El proceso de escritura: géneros narrativos

### Rúbrica del proceso de escritura de una crónica final.

Esta rúbrica tiene el propósito de apoyarte en el desarrollo de tu **proceso de escritura de una crónica final**. Guíate por el conjunto de criterios y la escala de puntajes a cubrir para lograr una buena evaluación.

La actividad que podrás realizar con el apoyo de este instrumento es:

- Actividad 5.B Crónica final

ETAPA	APRENDIZ	P	INTERMEDIO	P	AVANZADO	P
Redacción	Presentó la versión final incompleta, con información insuficiente y sin atender al orden cronológico propio del género.	1	La versión final se presenta completa pero hace falta integrar valoraciones y comentarios sobre los hechos o mejorar la organización de los acontecimientos en orden cronológico.	2	Presentó versión final completa de la crónica y se observan adecuadas valoraciones y comentarios de los sucesos presentados. Los hechos se presentan en orden cronológico.	2.5
Corrección: intenciones	No atendió las indicaciones del asesor para mejorar su escrito.	0	Atendió sólo algunas indicaciones de corrección que no mejoraron el escrito.	1.5	Atendió las indicaciones de corrección de su escrito y lo reescribió mejorándolo.	2.5

	La información es irrelevante para el propósito.	1	Parte de la información es insuficiente o algunos datos son irrelevantes.	1.5	La información es suficiente y relevante para lograr el propósito.	2.5
Corrección: convenciones	La crónica no cumple con los parámetros de presentación solicitados: organización, coherencia, buena ortografía y datos de identificación.	1	Su crónica cumple parcialmente con los parámetros de presentación solicitados: organización, coherencia, buena ortografía, título y datos de identificación	2	Su crónica cumple con los parámetros de presentación solicitados de extensión, organización, coherencia, buena ortografía, título y datos de identificación.	2.5

### Unidad 3: La exposición

#### Rúbrica del proceso de lectura analítica: esquematización.

Esta rúbrica tiene el propósito de apoyarte en el desarrollo de tu **proceso de lectura analítica: esquematización**. Guíate por el conjunto de criterios y la escala de puntajes a cubrir para lograr una buena evaluación.

Las actividades que podrás realizar con el apoyo de este instrumento son:

- Actividad 7. Esquematización
- Actividad 9. Esquematización
- Actividad 11. Esquematización

ETAPAS	CRITERIOS	APRENDIZ	P	INTERMEDIO	P	AVANZADO	P
Primera	Selección de información	Los subrayados no seleccionan información adecuada para responder la guía de lectura	.5	Algunos subrayados no responden adecuadamente a la guía de lectura	1	Subrayó lo que responde adecuadamente a la guía de lectura	2
	Síntesis o generalización	No anota o son inapropiadas las palabras-clave anotadas	.5	No todas las palabras-clave anotadas son apropiadas o faltaron algunas	1	Las palabras-clave anotadas al margen son apropiadas y completas	1.5

	Jerarquización	No organizó adecuadamente las palabras clave	.5	No todas las palabras clave están organizadas según su relación entre sí.	1	Todas las palabras clave están organizadas según la relación que hay entre ellas.	1.5
Segunda	Estructura	No reconoce la estructura	.5	Reconoce la estructura pero no la explica claramente	1	Reconoce la estructura utilizada en el artículo y la explica claramente.	2
Tercera	Categorización y esquematización	La esquematización en un cuadro o mapa presenta la información muy incompleta o mal categorizada	1	La esquematización en un cuadro o mapa presenta la información con algunos errores de categorización o incompleta	3	La esquematización en un mapa o cuadro categoriza y organiza la información adecuadamente	3

### Unidad 3: La exposición

#### Rúbrica del proceso de lectura analítica: Síntesis y comentario

Esta rúbrica tiene el propósito de apoyarte en el desarrollo de tu **proceso de lectura analítica: Síntesis y comentario**. Guíate por el conjunto de criterios y la escala de puntajes a cubrir para lograr una buena evaluación.

Las actividades que podrás realizar con el apoyo de este instrumento son:

- Actividad 8. Redacción
- Actividad 10. Redacción
- Actividad 12. Redacción

ETAPAS	CRITERIOS	APRENDIZ	P	INTERMEDIO	P	AVANZADO	P
Primera	Apropiación del contenido	El texto redactado retoma muy poca información de la guía de lectura o esquema o incluye información que no se relaciona	1	El texto redactado retoma información de la guía y del esquema pero no la suficiente para completar las ideas	2	El texto redactado retoma información de la guía de lectura y /o del esquema en forma adecuada	3
	Relevancia de la información	El texto redactado incluye poca información relevante o incluye información que no está en el texto leído	1	El texto redactado contiene suficiente información relevante o también alguna información que no está en el texto leído	1.5	La información que contiene el escrito realizado es relevante y corresponde al texto leído	2
	Adecuación del	El escrito realizado no se	1	El escrito realizado cumple	1.5	El escrito realizado cumple	2

	escrito	apega a las características de un resumen o paráfrasis		con las características de un resumen o paráfrasis pero también contiene anécdotas, apreciaciones personales, etc.		con las características de un resumen o paráfrasis	
Segunda	Comentario	Entrega un escrito en el que el estudiante no expresa su opinión sobre lo que le dejó la lectura del texto	.5	Entrega un comentario con una parte de síntesis del contenido, pero también con una breve opinión sobre lo que le dejó la lectura del texto.	1	Entrega un comentario completo con su opinión sobre lo que le dejó la lectura del texto.	2
	Redacción	El resumen (paráfrasis) y comentario tienen demasiados errores de escritura.	0	El resumen (paráfrasis) y comentario tienen varios errores de escritura.	.5	El resumen (paráfrasis) y comentario tienen muy pocos errores de escritura.	1



## Unidad 4: El proceso de escritura: géneros expositivos

### Rúbrica del proceso de escritura de un ensayo: planeación.

Esta rúbrica tiene el propósito de apoyarte en el desarrollo de tu **proceso de escritura de un ensayo: planeación**. Guíate por el conjunto de criterios y la escala de puntajes a cubrir para lograr una buena evaluación.

La actividad que podrás realizar con el apoyo de este instrumento es:

- Actividad 13. Mi ensayo: planeación

ETAPA	CRITERIOS	APRENDIZ	P	INTERMEDIO	P	AVANZADO	P
Planeación	Discursividad	No define el propósito comunicativo del ensayo ni toma en cuenta al público al que va dirigido	.5	Define el propósito comunicativo pero no toma en cuenta al público a quien va dirigido el ensayo	1	Define el propósito comunicativo y toma en cuenta al público a quien va dirigido el ensayo	2
	Definición del tema y búsqueda de	Define el tema, pero presenta sólo una fuente de	.5	Define el tema, pero presenta fuentes con información no	1	Define el tema y presenta fuentes con información complementaria o contrastante	2

	fuentes de información	información acerca de éste		diversa sobre el tema		sobre el tema	
	Acopio de información: fichero	No presenta fichero o contiene información sin relación con el tema del ensayo	.5	Presenta fichero incompleto o con poca relación con el tema del ensayo	1.5	Presenta fichero con resúmenes y paráfrasis adecuadas para documentar el tema	2
	Tabla de preguntas	No llena la tabla de preguntas y respuestas	0	La tabla de preguntas y respuestas está incompleta	1.5	Las preguntas y respuestas están completas, se relacionan con el tema.	2
	Esquema del ensayo	No define un punto de vista que regirá el ensayo	1	Define un punto de vista pero no formula con claridad su afirmación o carece de explicación	1.5	Define un punto de vista mediante una afirmación a la que añade una explicación	2

## Unidad 4: El proceso de escritura: géneros expositivos

### Rúbrica del proceso de escritura de un ensayo: escritura.

Esta rúbrica tiene el propósito de apoyarte en el desarrollo de tu **proceso de un ensayo: escritura**. Guíate por el conjunto de criterios y la escala de puntajes a cubrir para lograr una buena evaluación.

La actividad que podrás realizar con el apoyo de este instrumento es:

- Actividad 14. Mi ensayo: Redacción del borrador

ETAPA	CRITERIOS	APRENDIZ	P	INTERMEDIO	P	AVANZADO	P
Escrito	Idea rectora	Su ensayo no presenta una idea rectora del desarrollo.	.5	Su ensayo presenta de manera confusa la idea que rige el ensayo.	1.5	Su ensayo presenta con claridad una idea que rige el desarrollo.	2
	Sustentación de la idea rectora	La información que presenta se relaciona sólo acumulativamente.	1	El desarrollo del ensayo presenta algunas partes sin relación con la idea rectora	1.5	En el desarrollo del ensayo se sustenta la idea rectora.	2
	Citas para	No presenta citas	0	Presenta citas textuales, pero	.5	Presenta citas textuales que	1

	reforzar la idea rectora	textuales		son inadecuadas para apoyar la idea rectora		apoyan la idea rectora	
	Organización y desarrollo	El ensayo presenta información confusa y desorganizada	1	En la organización del ensayo no se distingue o falta alguna de las partes: introducción, desarrollo o conclusión	2	La organización del ensayo presenta Introducción, desarrollo y conclusión	3
Convenciones Aparato crítico	Notas de referencia	No presenta notas de referencia ni bibliografía	0	Presenta notas de referencia pero con errores e incluye la bibliografía incompleta	.5	Presenta correctamente las notas de referencia de las citas textuales y la bibliografía completa.	1
Redacción	Ortografía y sintaxis	Su ensayo no cumple con los parámetros de presentación solicitados: extensión, organización, buena ortografía y datos de identificación	0	Su ensayo cumple a medias con los parámetros de presentación solicitados: extensión, organización, buena ortografía y datos de identificación	.5	Su ensayo cumple con los parámetros de presentación solicitados: extensión, organización, buena ortografía y datos de identificación	1

## Unidad 4: El proceso de escritura: géneros expositivos

### Rúbrica del proceso de escritura de un ensayo: revisión.

Esta rúbrica tiene el propósito de apoyarte en el desarrollo de tu **proceso de un ensayo: revisión**. Guíate por el conjunto de criterios y la escala de puntajes a cubrir para lograr una buena evaluación.

La actividad que podrás realizar con el apoyo de este instrumento es:

- Actividad 15. Mi ensayo: Revisión y corrección del borrador

ETAPA	CRITERIOS	APRENDIZ	P	INTERMEDIO	P	AVANZADO	P
Escrito	Idea rectora	Su ensayo no presenta una idea rectora del desarrollo.	.5	Su ensayo presenta de manera confusa la idea que rige el ensayo.	1.5	Su ensayo presenta con claridad una idea que rige el desarrollo.	2
	Sustentación de la idea rectora	La información que presenta se relaciona sólo acumulativamente.	1	El desarrollo del ensayo presenta algunas partes sin relación con la idea rectora	1.5	En el desarrollo del ensayo se sustenta la idea rectora.	2
	Citas para reforzar la idea	No presenta citas textuales	0	Presenta citas textuales, pero son inadecuadas para apoyar	.5	Presenta citas textuales que apoyan la idea rectora	1

	rectora			la idea rectora			
	Organización y desarrollo	El ensayo no presenta las correcciones sugeridas por el asesor, ni muestra ningún cambio que mejore el trabajo realizado.	0	El ensayo presenta parcialmente las correcciones sugeridas por el asesor y realiza algunos cambios que mejoran el borrador del ensayo.	2	El ensayo presenta las correcciones sugeridas por el asesor y realiza cambios que mejoran el borrador del ensayo.	3
Convenciones Aparato crítico	Notas de referencia	No presenta notas de referencia ni bibliografía	0	Presenta notas de referencia pero con errores e incluye la bibliografía incompleta	.5	Presenta correctamente las notas de referencia de las citas textuales y la bibliografía completa.	1
Redacción	Ortografía y sintaxis	Su ensayo no cumple con los parámetros de presentación solicitados: extensión, organización, buena ortografía y datos de identificación	0	Su ensayo cumple a medias con los parámetros de presentación solicitados: extensión, organización, buena ortografía y datos de identificación	.5	Su ensayo cumple con los parámetros de presentación solicitados: extensión, organización, buena ortografía y datos de identificación	1

## GLOSARIO DE LA ASIGNATURA

**Aposición:** Frase que se agrega al **núcleo** del sujeto para explicar algo referente a éste.

**Artículo expositivo:** Tiene como propósito de comunicación informar y explicar, dar a conocer un tema de manera completa, organizada y fundamentada. Su estructura puede ser de **secuencia** temporal, descripción, problema-solución, comparación contraste o causa-efecto.

### C

**Código:** Es una convención consistente en un **conjunto** de normas para el buen funcionamiento de una **lengua**, por ejemplo: el código de la lengua española, o de la lengua francesa, etc.

**Coherencia:** Una de las más importantes propiedades del **texto** que mediante, la **unidad** referencial (temática) y la organización de la **estructura textual**, presenta el plan lógico del propósito del texto. Son elementos de coherencia la función que cumplen las partes en la organización del escrito (por ejemplo, introducción, **desarrollo** y cierre), la selección de la información que permite distinguir lo relevante de lo irrelevante, la progresión de la información (hacer crecer la información agregando información nueva a lo ya dicho).

**Cuartilla:** Hoja de papel para escribir cuyo tamaño es el de la cuarta parte de un pliego. Expresión **coloquial** para referirse a una hoja.

### D

**Diáspora:** Término que se empleó para la salida forzada del pueblo judío de Palestina y sus posteriores asentamientos en Mesopotamia, Asia Menor, Egipto, Europa occidental y oriental. Este peregrinar generó un sentimiento de destierro que se convirtió en parte de la cultura judía. Con el surgimiento del sionismo y la creación de Israel esto terminó. Actualmente se llama diáspora a la migración de un pueblo fuera de su territorio original.

**Discurso:** Discursividad. En la **perspectiva** discursiva se considera al **texto** como la **unidad** mínima de comunicación. Es en el texto y a través del texto que se da la **interacción** comunicativa, por lo que definir la posición, tanto del autor como del auditorio, es determinante. En esta perspectiva, a los interlocutores los vincula un **propósito comunicativo** en un **contexto** determinado.

**Divisas:** Moneda extranjera, en este caso dólares y títulos de crédito liquidables en moneda de otro estado.

### E

**Edición crítica:** Es el trabajo de un experto y tiene la finalidad de autenticar un **texto** original reconstruyendo su significado mediante la **interpretación** gramatical, estilística e histórica; se acompaña con glosas sobre las circunstancias de composición de la **obra** y del autor en la génesis de la misma.

**Encomienda:** Fue un sistema de explotación originado España durante la reconquista y aplicado durante el siglo XVI en las colonias americanas. Consistía en el otorgamiento de un grupo de indígenas a su señor para que fueran evangelizados, se les enseñara el castellano y se les protegiera. A cambio, los nativos tenían que pagar un tributo, que se enviaba a la metrópoli, y trabajar para la Iglesia y para el encomendero. Este sistema sirvió para recompensar a los expedicionarios españoles.

**Ensayo:** Es un escrito cuyo propósito es exponer y enjuiciar un tema o situación y en él los temas se abordan desde un punto de vista personal, por lo que el autor debe asumir una posición definida.

**Enumeración:** Desde el **punto de vista discursivo** \* es un procedimiento discursivo, es decir, un recurso

del autor consistente en la expresión sucesiva y ordenada de las partes de un todo, significa también computo o cuenta numeral. Figura retórica \* que consiste en enumerar con rapidez varias ideas o distintas partes de un concepto o pensamiento general.

**Escritura:** A diferencia de la **redacción**, que se limita a poner en **prosa** un plan de escritura, la escritura comprende otras estrategias previas y posteriores a la redacción. Por ejemplo estrategias previas como la planeación del escrito, el acopio de información, entre otras. Ejemplo de estrategias posteriores son la preparación del escrito elaborando su aparato crítico (bibliografía, notas de referencia, etc.), la edición del **texto**, entre otras.

**Espacio:** Absoluto Lugar físico que ocupa un objeto o sujeto. El ser humano como cuerpo material ocupa un espacio físico

**Espacio Absoluto:** Lugar físico que ocupa un objeto o sujeto. El ser humano como cuerpo material ocupa un **espacio** físico.

**Espacio Relativo:** El hombre como ser social ocupa un **espacio** en la sociedad a la que pertenece. Ejemplo. Cada uno de nosotros pertenecemos a la población económicamente activa.

**Estructura textual:** La estructura es una manera de organizar el **texto**, tiene la función de relacionar entre sí, de cierta manera, los conceptos o asuntos expuestos, aquello de lo que trata. Las maneras de relacionar lo expuesto en la estructura expositiva puede ser la **secuencia** temporal, la descripción, relación causa-efecto, comparación-contraste y relación problema-solución.

## F

**Facilitadores:** Con este término se hace referencia a elementos del **texto** cuya función es dar claridad a la información que se trasmite. Desde el **punto de vista discursivo** la relación que se establece entre el autor y el lector en un texto expositivo es, por lo general, la de un experto (quién escribe) que propone conocimiento a un aprendiz (el destinatario o lector) que obtiene conocimiento. Los facilitadores son recursos de un autor experto.

**Fichero:** Colección de notas donde se registra, de forma ordenada, la información que servirá para dar contenido a un escrito.

**Fuente de información:** En el **proceso** de acopiar o juntar información para comunicarla a través de cualquier forma, las fuentes de información son las personas, documentos, eventos capaces de dar información. En el periodismo, por ejemplo, existen agencias noticiosas que difunden las noticias, se puede hacer entrevistas a personajes de interés para la sociedad. En el trabajo académico las fuentes son los textos originales que se consultan para obtener información (libros, cartas, entre otros). En un trabajo científico los reportes de una investigación son una fuente básica. Hemos dicho, por ejemplo, que en los **relatos del yo** la fuente de información es el autor. Se clasifican en fuentes de primera y de segunda mano.

## I

**Idea principal:** Idea con significado autónomo, se complementa con ideas secundarias mediante las cuales se aclara, explica, ejemplifica o amplía su sentido.

**Indicadores de URL:** Extensiones que se encuentran en la dirección de una página Web: dominio genérico o función de la página (comercial, educativa, etc.) y dominio territorial, que indica el país donde reside la página.

## L

**Lectura analítica:** Estrategia de lectura que usualmente se emplea para estudiar ya que permite localizar, seleccionar y organizar información para dar cuenta de lo que se sabe. Es en la segunda o tercera lectura que se inicia el **proceso** de lectura analítica que sirve para que el lector obtenga un buen conocimiento del **texto** y una aceptable **comprensión** de lo que éste dice.



**Local:** Lo que pertenece a un lugar. Es relativo a un territorio, comarca o país, este concepto se contrapone con el de [nacional](#).

## M

**Mapa conceptual:** Es un esquema en el que se representa un [conjunto](#) de conceptos acerca de un tema, incluidos en una estructura de proposiciones, organizadas jerárquicamente, por lo cual los conceptos más generales deben situarse en la parte superior del [mapa](#) y los conceptos más específicos en la parte inferior. En el mapa conceptual las ideas se relacionan mediante palabras de enlace o conectores lógicos.

**Mapa de ideas:** (Daniel Cassany lo define como una forma visual de representar el pensamiento. En el se colocan en el centro de una hoja blanca el tema que abordaremos y alrededor de éste las asociaciones mentales de las palabras e ideas que se nos ocurren acerca del mismo.

**Modelo:** [Texto](#) bien escrito que muestra claramente las características que distinguen un [género](#) textual y por eso pueden servir de muestra a seguir cuando se escribe.

**Monocultivo:** Producción agrícola de una sola especie vegetal en un determinado lugar o región.

**Mundial:** [Espacio](#) que pertenece a todo el mundo.

## N

**Nacional:** Es un concepto de pertenencia a una [nación](#), identifica al natural de una nación, y es un concepto opuesto a [extranjero](#).

**Narración histórica:** Una de las maneras mediante las cuales la disciplina de la historia trasmite sus conocimientos. En este [género](#) el historiador cuenta los hechos empleando el [presente](#) histórico buscando que el lector sienta una cercanía con los hechos, emplea valoraciones. En esta manera o estilo de transmisión, la [interpretación](#) de los hechos y el [respaldo teórico](#) del historiador no son tan evidentes.

**Narrador:** Es una voz a través de la cual el autor de la [obra](#) cumple la función de contar los sucesos del [texto](#) narrativo, ya sea dentro de la historia que cuenta o fuera de ella.

**Narrador en segunda persona:** Se identifica con el pronombre “tú” y da la impresión de hablar con su propia conciencia representada en el lector, a quien, de esta manera involucra en el relato.

**Narrador en tercera persona:** Usa los pronombres personales de tercera persona gramatical: “él”, “ellos”. Puede ser: [Narrador](#) omnisciente: se presenta con los pronombres: “ella”, “ellas” “él”, “ellos”. Conoce detalles íntimos de los protagonistas de la historia contada y nos informa acerca de sus ideas, sentimientos y emociones; también emite juicios valorativos acerca de ellos. Narrador testigo: Puede usar también la primera persona, y cuenta los sucesos sin intervenir en ellos, pero informa lo que observa e incluye opiniones a veces en forma directa o sutil

**Narrador protagonista:** Se reconoce por el uso de los pronombres de primera persona gramatical como “yo”, y “nosotros” Cuenta su propia historia. Presenta una visión subjetiva y parcial del mundo narrado. Su forma narrativa es la [autobiografía](#) y las memorias.

**Nativismo:** Vocablo utilizado en los Estados Unidos hacia 1840 que exalta valores anglosajones, entre ellos el protestantismo y critica el catolicismo. Se dirigió en sus orígenes contra los irlandeses.

**Nexos:** Conocidos también como conectores temporales, son palabras o frases que permiten identificar la sucesión del tiempo en que ocurren los sucesos de un relato o [narración](#); son mecanismos de cohesión y de [coherencia](#). Los adverbios de tiempo de la gramática son conectores temporales. Algunos ejemplos son: antes, simultáneamente, al principio, anteriormente, actualmente, más tarde, mientras tanto, en el pasado, pronto, entonces, posteriormente, hasta [ahora](#), ahora, finalmente, en esa época, actualmente, después, en poco tiempo, después, por fin, todavía, aún, el otro día, días después, al poco rato.

## O

**Orden lógico:** Es el orden de las palabras de acuerdo al **código** de la **sintaxis** de la **lengua** española que se estructura con la **secuencia** de sujeto-verbo y complemento.

## P

**Palabra-clave:** Como su nombre lo indica es una especie de llave, es una entrada que despliega información.

**Parámetros de la Web:** Elementos de la situación comunicativa de una página Web: quién es el autor y dónde se elaboró, qué y para qué se dice y cuál es el respaldo de la información, actualidad y conteo de visitas, usabilidad.

**Párrafo:** **Conjunto** de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Se distingue visualmente en la página porque empieza en una línea nueva, con sangría a la izquierda y mayúscula, termina con punto y aparte. Su función es ayudar a **clasificar** la información y contribuir a identificar la estructura global del **texto** marcando los diversos puntos de que consta un tema, distinguir opiniones a favor y en contra o señalar un cambio de **perspectiva** en el **discurso**

**Precesión:** Cambio en la dirección del eje de la rotación de la Tierra.

**Proposición:** **Unidad semántica** que consta de dos o más términos unidos por palabras que pueden ser verbos (es, está, etc.) artículos (el, la, los, las, etc.) u otras.

**Punto de vista discursivo:** Enfoca la comunicación textual, con especial importancia a la posición de **narrador** y a la posición de destinatario, así como al **propósito comunicativo** que los vincula en un **contexto** determinado.

## R

**Recursos discursivos:** Valoraciones. (Ver **punto de vista discursivo**) uno de los recursos mediante el cual el escritor manifiesta su **interpretación** de los hechos. Consiste en expresar el grado de valor que el escritor asigna a algo de lo que habla, con base en una **calidad** que le atribuye. Las valoraciones se clasifican en: calificación, **descalificación**, cuantificación y comparación.

**Redacción:** Poner en **prosa** un plan de **escritura**, escribir el borrador o reescribirlo después de una revisión.

**Registro de información:** A través del **proceso** de **lectura analítica** el lector interactúa con el **texto** y esa **interacción** se observa en registros de información que dan cuenta de distintos momentos del procesamiento de información. En la primera **etapa** pueden ser subrayados, anotaciones o marcas que el lector hace en el texto. En una etapa de mayor elaboración son básicamente esquemas, cuadros y diagramas. Finalmente, una muestra de la apropiación de la información se da cuando el lector es capaz de darle forma a través de escritos como resúmenes y paráfrasis que dan cuenta de la **comprensión** alcanzada.

**Relatos del yo:** Término con el que los teóricos franceses designan a una variedad de textos escritos en primera persona que presentan acontecimientos vividos o reflexiones de un individuo redactor y a la vez actor de su relato. Comprende los subgéneros del diario y la carta personal, las memorias, la **autobiografía**, las confesiones y los anecdóticos.

**Repartimiento:** Debido a la escasez de mano de **obra** indígena, la Corona estableció algunos sistemas de trabajo obligatorio, entre los que destacó el repartimiento. Consistía en la obligación de los pueblos indígenas de enviar hombres para laborar en haciendas, minas o en obras de las ciudades.

**Respaldo de autoridad:** Los trabajos académicos ya sean ensayos, informes científicos, ponencias, conferencias, monografías, u otros géneros académicos, siempre incluyen apoyos en investigaciones de otros autores que también han abordado el tema y poseen cierto grado de autoridad, por eso se conocen como respaldos de autoridad. Equivale al **respaldo teórico** del que se habló a propósito de la **narración histórica**.

**Respaldo teórico:** Desde el [punto de vista discursivo](#), \* la posición de [narrador](#) se enriquece porque se coloca dentro de una [teoría](#) o [metodología](#) desde la cual el narrador cuenta la historia o fundamenta sus interpretaciones.

**Revisión de las convenciones:** Segundo nivel de la revisión y corrección de escritos, se ocupa del [texto](#) en relación con las regulaciones que le impone el [contexto](#). Se comprenden aquí los aspectos gramaticales y ortográficos y la disposición espacial, incluida la captura o [mecanografía](#).

**Revisión de las intenciones:** Primer nivel de la revisión y corrección de escritos que se ocupa de aspectos relacionados con el [texto](#) visto como un todo comunicativo: la discursividad, la estructura, el contenido.

## S

**Sincretismo:** Término que designa la síntesis o fusión de distintos elementos culturales.

**Sintaxis:** Parte de la gramática que estudia la estructura de las oraciones y las relaciones entre las palabras que las constituyen. Soporte de muchos de los mecanismos de cohesión como la puntuación y el empleo de [nexos](#).

## T

**Tópicos textuales:** Noción derivada de la inventio, primera de las partes de la retórica; es lo que hoy llamamos contenido. Aristóteles llamaba topica al [método](#) consistente en la formulación de las preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿con ayuda de quién?, ¿por qué?, ¿de qué modo?, ¿cuándo? Tales preguntas refieren a los lugares comunes del [discurso](#). De aquí ha derivado un esquema para [redactar](#) noticias periodísticas, y por extensión, otros géneros.

**Trata negra:** El comercio de esclavos africanos realizado por portugueses, holandeses, ingleses y franceses del siglo XVI hasta principios del XIX. Consistía en comprar o intercambiar por objetos en las costas africanas a hombres y mujeres para trasladarlos a las colonias americanas, en donde los vendían para su explotación.

## U

**Uso formal de la lengua:** En la [perspectiva](#) del enfoque comunicativo la [lengua](#) se visualiza por su funcionalidad y distingue diferentes usos que dependen del [contexto](#) sociocultural, de la relación entre los interlocutores y del propósito o efecto comunicativo buscado (acto de habla). El uso formal de la lengua está sujeto a las convenciones sociales y lingüísticas de un contexto académico, entre otras, sus características son: la corrección gramatical, tendencia a usar un lenguaje [técnico](#), un estilo preciso, claro y objetivo; una relación jerárquica entre los interlocutores, experto-aprendiz; el empleo de géneros textuales reconocidos y estructuras cerradas.

## V

**Vocativo:** Caso de la declinación que sirve para llamar o nombrar a una persona o cosa personificada.

## Fuentes de consulta

- ✚ Baez, Gloria. *La enseñanza del español. problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. UNAM, 1ª Ed., México, 2007.
- ✚ Basabe, Fabián. *Educación a distancia en el nivel superior*. TRILLAS, 1ª Ed., México, 2007.
- ✚ Bazán, José de Jesús. “El Bachillerato a Distancia de la UNAM”. *EUTOPIA*. Número 2 abril-junio, México, 2007.
- ✚ Cassany, Daniel, Marta Luna y Glória Sanz. *Enseñar lengua*. GRAO, 11ª Ed., España, 2007.
- ✚ Cots, J.M. y otros. *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*. GRAO, 1ª Ed., España, 2007.
- ✚ Diaz, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. MC GRAW HILL, 2ª Ed., México, 2002.
- ✚ Diez de Ulzurrun, Ascen (Coord.). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol.1., GRAO, 7ª Ed., España, 2007.
- ✚ Diez de Ulzurrun, Ascen (Coord.). Vol. 2., *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. GRAO, 1ª Ed., España, 2000.
- ✚ Escamilla, José Guadalupe. *Selección y uso de tecnología educativa*. TRILLAS-ITESM, 1ª Ed., México, 1998.
- ✚ Imbernón, Francisco (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato*. GRAO, 6ª Ed. España, 2005.

- ✚ Martínez, Francisco y Ma. Paz Prendes. *Nuevas tecnologías y educación*. PEARSON, España, 2005.
- ✚ Mautino, José. *Didáctica de la educación tecnológica*. BONUM, 1ª Ed., Argentina, 2007.
- ✚ Murillo H. *Bases psicopedagógicas para la elaboración de programas de estudio: corrientes de aprendizaje*. UNAM, México, 2009.
- ✚ Pérez, Cecilia. *Informática 2*. ST EDITORIAL, 1ª Ed., México, 2007.
- ✚ Perrenoud; Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO, 1ª Ed., España, 2004.
- ✚ Sánchez, Juan. *Convivir en la palabra*. GRAO, 1ª Ed., España, 2008.

## Internet

- ✚ Balbastre, Remei. <http://intercentres.cult.gva.es/spev04/constructivismo.htm>  
(Consultada el 15 de noviembre del 2008).
- ✚ <http://www.bunam.unam.mx/>. (consultada el 13 de noviembre del 2008).
- ✚ <http://preparete.enlinea.org.mx/>. (Consultada el 16 de noviembre del 2008).
- ✚ <http://www.ead.educacion.df.gob.mx/>. (consultada el 17 de noviembre del 2008).
- ✚ [http://www.tecmilenio.edu.mx/\\_nuestroscampus/enlinea/index.php](http://www.tecmilenio.edu.mx/_nuestroscampus/enlinea/index.php). (consultada el 17 de noviembre del 2008).

- ✚ [http://www.bunam.unam.mx/portal/mapaCurri/mapa\\_c.html](http://www.bunam.unam.mx/portal/mapaCurri/mapa_c.html). (consultada el 15 de noviembre del 2008).
- ✚ Vignollés, María. La comunicación asincrónica en educación a distancia. [www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/3-diez.pdf](http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/3-diez.pdf) (Consultada el 16 de enero del 2010).
- ✚ Peré, Nancy. La comunicación en la educación a distancia. [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gHfQdyc4Y2QJ:www.ateneonline.net/datos/104\\_01\\_Pere\\_Nancy.pdf+la+comunicacion+en+la+educacion+a+distancia&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbTvJFS22wFooyJFPvj8hnbvNYUiFg](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:gHfQdyc4Y2QJ:www.ateneonline.net/datos/104_01_Pere_Nancy.pdf+la+comunicacion+en+la+educacion+a+distancia&hl=es&gl=mx&sig=AHIEtbTvJFS22wFooyJFPvj8hnbvNYUiFg) (Consultada el 17 de enero del 2010).
- ✚ Esquema de la comunicación. [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/CR\\_Imagen/articles-4464\\_imagen\\_0.jpeg](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/CR_Imagen/articles-4464_imagen_0.jpeg) (Consultada el 18 de enero del 2010).

## ÍNDICE

Introducción	8
Capítulo 1 El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la creación del Bachillerato a Distancia	12
1.1. Conceptos básicos de la educación en línea	14
1.2. La función comunicativa en la educación en línea	16
1.3. El enfoque constructivista de enseñanza-aprendizaje en la educación en línea	20
1.4. Historia del bachillerato a distancia en México	24
1.4.1.El Modelo Educativo de EMSAD	26
1.5. El Bachillerato a Distancia de la UNAM	30
1.5.1. Origen y características generales del Bachillerato a Distancia B@UNAM	30
1.5.2. Oferta educativa	31
1.5.3.El plan de estudios	34
1.5.4. Características de la población.	36
1.6. Conclusiones	39
Capítulo 2 Reflexión crítica de la asignatura	40
2.1. La fundamentación teórica de la asignatura y el programa de estudios	41
2.1.2. Análisis del programa de la asignatura de Narración y exposición	42
2.2. Los propósitos y objetivos del programa de la asignatura	50
2.3. Reflexión sobre la metodología propuesta	60

2.4. La evaluación en la asignatura	64
2.5. Conclusiones	65
Capítulo 3 Propuesta didáctica	61
3.1. Propuesta didáctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje desde una teoría constructivista	66
3.1.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 1	72
3.1.2. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 2	74
3.1.3. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 3	76
3.1.4. Actividades de enseñanza-aprendizaje: Unidad 4	77
3.2.1. Los sistemas de evaluación	78
Conclusiones finales	80
ESTRATEGIAS UNIDAD 1	82
ESTRATEGIAS UNIDAD 2	103
ESTRATEGIAS UNIDAD 3	127
ESTRATEGIAS UNIDAD 4	140
RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	156
GLOSARIO DE LA ASIGNATURA	170
Fuentes de consulta	175



