

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA CON EL MÉTODO MONTESSORI PARA
SECUNDARIA.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

PRESENTA

MARÍA TERESA PEÑA PÉREZ

DIRECTOR: MTRA. CECILIA CUAN

MAYO 2019

Resumen

El siguiente trabajo tiene como propósito el desarrollo de un taller de lectura complementario para alumnos a nivel secundaria, con actividades enfocadas en la adquisición de conocimiento cultural mediante el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, basadas en el la teoría del aprendizaje significativo proveniente de la teoría constructivista.

La investigación toma en cuenta el modelo pedagógico de la Doctora María Montessori, a nivel secundaria, en particular, acerca de sus planteamientos relacionados con el uso de material didáctico y los principios sociales a desarrollar en el estudiante durante la etapa de la adolescencia.

La propuesta generada establece tres módulos enfocados en la comprensión, recuerdo y vinculación de contenidos, mediante el uso de textos narrativos seleccionados con base en tópicos para la aproximación de los estudiantes a la adquisición de conocimiento cultural.

Finalmente se reflexiona sobre la didáctica de la literatura y su papel en materia de propuestas, estrategias y formación de mediadores para el desarrollo de prácticas culturales a nivel educativo.

ÍNDICE

Introducción	5
Objetivos	6
Justificación	7
Metodología	8
CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA EN MÉXICO	9
1.1. Diferentes modelos educativos	13
1.2 El método Montessori	18
1.2.1 El método Montessori a nivel secundaria	22
1.2.2 La lección de los tres periodos o etapas	27
1.3. Las escuelas Montessori en México	29
1.3.1 Escuelas Montessori en Puebla	30
CAPÍTULO II: EL CONSTRUCTIVISMO	31
2.1 El constructuivismo pedagógico	35
2.2 El aprendizaje significativo en Ausubel	38
2.2.1 Tipos de aprendizaje significativo	41
2.2.2 El aprendizaje por vocabulario	43
2.3 Estrategias para el aprendizaje significativo	45
2.3.1 Tipos de estrategias de enseñanza	47
2.3.2 Organizadores previos	48
2.3.3 Analogías	49
CAPÍTULO III: TALLER DE APOYO A LA LECTURA PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON SISTEMA MONTESSORI	51
3.1 Módulo I: ¡Oh imaginación mía! Un viaje por la literatura fantástica	54

3.1.1 El cuento fantástico	55
3.1.2 Temas de la literatura fantástica	58
3.1.3 La literatura fantástica en México I	61
3.1.4 La literatura fantástica en México II	64
3.1.4 Seres fantásticos	67
3.2 Módulo II: En mi oficio soy el Rey. Los crímenes de la literatura negra	70
3.2.1 La literatura negra	71
3.2.2 La estrella solitaria	74
3.2.3 Costumbres inglesas	77
3.2.4. Danza flamenco	80
3.2.5 Pistas ocultas	83
3.3 Módulo III: El mundo y sus paisajes. La literatura socia y contemporánea	86
3.3.1 Italia: entre guerra y fantasía	87
3.3.2 Modernismo americano	90
3.3.3 El humor y la opresión	93
3.3.4 La herencia cultural	96
3.3.5 Final feliz	99
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFÍA	106
ANEXOS	111

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo plantea la propuesta para el desarrollo de un taller de lectura complementario para alumnos de colegios Montessori a nivel secundaria, con actividades enfocadas en la adquisición de conocimiento cultural.

OBJETIVOS

Los objetivos generales de este trabajo son mejorar la comprensión lectora a nivel cultural en los alumnos de secundaria de colegios con sistema Montessori, mediante el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la teoría del aprendizaje significativo.

Asimismo entre los objetivos particulares se intenta generar en los docentes un interés por aplicar talleres complementarios basados en el método Montessori para nivel secundaria, para lo cual se proponen actividades interdisciplinarias que estimulen el acercamiento de los estudiantes a textos narrativos.

Finalmente se busca reforzar en los alumnos de secundaria, mediante la lectura, algunas habilidades sociales como valores y empatía, además de promover el interés por algunos géneros de la literatura contemporánea.

JUSTIFICACIÓN

Las estrategias didácticas que motivan la adquisición de conocimientos culturales en los estudiantes resultan favorables para su acercamiento a la lectura, ya que complementan y estimulan su interés por una actividad que en este nivel escolar es considerada por la mayoría como impuesta y aburrida.

METODOLOGÍA

El taller establece tres módulos que incluyen una serie de lecturas restringidas a tópicos culturales, actividades para motivar la comprensión, recuerdo y vinculación de estos contenidos, mediante estrategias de aprendizaje significativo y la teoría de los tres periodos.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA EN MÉXICO

En este primer capítulo se habla de manera general sobre las últimas reformas educativas en México a nivel secundaria, así como de los métodos tradicionales impuestos a lo largo de la historia en nuestro país con el objetivo de repasar algunas de las propuestas educativas alternativas que surgieron durante el último siglo, en particular, el método pedagógico de María Montessori.

A partir de los años 60 la enseñanza del español a nivel secundaria en México mantuvo un enfoque estructuralista. La Secretaría de Educación Pública (SEP) se centró principalmente en la enseñanza de gramática y literatura, debido al auge de la lingüística estructural, y la elaboración de programas educativos para la educación media superior en esta materia, tuvo como finalidad transformar al educando en un lingüista.

La reforma de 1993, inicia la transición en la educación secundaria a una enseñanza del lenguaje basada en un enfoque comunicativo y funcional, de origen británico. En el artículo “La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de la enseñanza”, Rafael Ortiz (1998) expresa: “entre algunos de sus propósitos se plantea como indispensable una educación secundaria de mayor calidad formativa, y se señala que el plan es un instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr el avance cualitativo” (p. 75).

En este sentido menciona los programas de la materia de español como ejemplo y sostiene que la reforma varía mínimamente la selección de contenidos, hecho que impacta a su vez otras etapas del proceso educativo; Quiroz afirma:

En los nuevos programas, se propone para el Español un enfoque comunicativo y funcional. En el libro para el maestro se señala que el parámetro para la

evaluación “debe ser la ‘eficacia comunicativa’, la capacidad lograda en lo individual para servirse de la lengua oral y escrita en cualquier circunstancia” (SEP, 1994^a, p. 61). También señala que “la tarea del maestro no es proporcionar a los alumnos una cantidad de información acerca del lenguaje sino propiciar que cada uno desarrolle su capacidad para usarlo en toda circunstancia. Por lo tanto el propósito de la evaluación no es medir la cantidad de información que los alumnos dominan sino verificar que sean capaces de comunicarse de manera oral y escrita” (SEP, 1994^a). (Quiroz, 1998, p.81)

Sobre el proceso curricular y las prácticas de la enseñanza reconoce una influencia de la reforma e, incluso, destaca la dificultad en el proceso de orientación educativa a través del reconocimiento individual, o según las particularidades de cada uno de los alumnos, ya que la admisión de una cantidad elevada de alumnos así como la fragmentación curricular, tienen consecuencias negativas en la experiencia escolar de todos los involucrados. Quiroz (1998) afirma:

La fragmentación curricular también tiene sus efectos sobre el esfuerzo y la experiencia escolar de los alumnos. El hecho de enfrentar 11 asignaturas y 11 maestros, por grado escolar origina una dispersión de la atención y una canalización del esfuerzo en términos principalmente adaptativos. Para los alumnos lo fundamental es la sobrevivencia en la escuela y ésta se complica cuando cada hora hay que pasar, por ejemplo, de las ecuaciones cuadráticas a la divina comedia, o de la simpatía de la maestra de Biología a los regaños del maestro de Historia. Esta situación frecuentemente genera que los estudiantes prioricen sus estrategias de adaptación a las cambiantes circunstancias, en detrimento de un mayor esfuerzo para la apropiación de conocimientos. (p. 78)

Para el autor, una característica positiva de la reforma del 93 es su flexibilidad en el diseño de la estructura curricular pero, aun cuando indica que es una mejora estructural, admite que no propicia el desarrollo de prácticas enfocadas en la mejora de los aprendizajes. Al comparar otros países en los que la optatividad en las materias sí cumple con una función –la de permitirle a los alumnos conocer sus intereses y generar una serie de expectativas en los adolescentes–, señala que ésta es una característica necesaria a incluir en los planes de estudio de nuestro país. (Quiroz, 1998).

En relación con la selección de contenidos de los programas de estudio, Quiroz reflexiona: “Entre el enfoque propuesto y la selección de contenidos de los programas de estudio se encuentra uno de los principales nudos problemáticos del proceso curricular que analizo.” (Quiroz, 1998, p. 80). Así plantea una de las cuestiones más relevantes: qué tan posible es cambiar el enfoque de enseñanza sin una verdadera transformación de fondo en los contenidos curriculares.

Finalmente, compara las características de la materia de Español con las materias de Historia y Matemáticas para indicar que: “los ejemplos de las tres asignaturas analizadas apuntarían a la tesis de que la correspondencia entre enfoque didáctico y selección de contenidos en los nuevos programas es una relación problemática, en términos de que no existe, en la mayoría de los casos, una continuidad lógica evidente”. (Quiroz, 1998, p. 82)

Sobre este mismo tema y durante el análisis de la posterior reforma educativa a la educación secundaria, llevada a cabo en el año 2000, Josefina Zoraida (2010) menciona, en el libro “Historia Mínima de la educación en México”, que: “la reforma educativa del año 2000 marca el momento en donde la educación secundaria se libera de su carácter enciclopédico mediante la reducción de asignaturas, aumento de horas y menor número de alumnos por clase” (p. 237). Sin embargo en el apartado *Renovación y crisis*, Zoraida al igual que Quiroz, critica “la incapacidad gubernamental de ofrecer al sistema educativo una adecuada continuidad, en un afán por imponer su sello durante cada sexenio” (Zoraida, 2010, p. 239).

El Diccionario del Español de México (DEM) define el término continuidad, en su segunda acepción, como “unión o encadenamiento natural o congruente de los elementos que conforman una secuencia”. En otras palabras, afirma que los aportes impulsados durante esta reforma carecen de programas y/o propuestas que contribuyan a organizar

de manera equilibrada las reglas, medidas y principios educativos (Zoraida, 2010), actividad fundamental para la mejora de cualquier sistema.

México -como la gran mayoría de los países de América Latina-, cuenta con algunas propuestas encaminadas al uso de métodos alternativos en la educación pública, que en ocasiones se ven opacadas por la aplicación de enfoques metodológicos tradicionales, impulsados por factores económicos, ritmos acelerados de crecimiento y una serie de limitaciones educativas (Hervis, 2017).

En el ensayo “La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas”, Elmys Escribano Hervis (2017) dice:

Las reformas educativas no han inspirado transformaciones satisfactorias. El conservadurismo o tradicionalismo pedagógico, por una parte, y, por otra, el eclecticismo que ha animado a más de un proyecto transformador son factores que se asocian a los contenidos de los cursos, los aprendizajes logrados y las habilidades de los alumnos para aprender por sí a lo largo de toda la vida. Las transformaciones logradas, su calidad y ritmo de sucesión aún no resultan suficiente. Es preciso reconceptualizar y revalorar la significación y el lugar de la escuela y, sobre todo, la profesión docente que, lejos de ceder espacio ante el avance abrumador de la tecnología, es cada vez más importante como punto de encuentro de estudiantes de todos los niveles educativos con su cultura, donde se aprende a convivir, a ser solidario y a vivir en paz. (p. 21)

La reforma más reciente en materia educativa se lleva a cabo en el año 2006. En esta renovación los programas curriculares situarán la materia de lenguaje como eje central del proceso educativo. Esta acción genera procesos educativos enfocados en un ámbito más social. Pero la programación de contenidos sigue retomando los enfoques pedagógicos establecidos en años anteriores, por lo tanto, no se aprecian muchas diferencias en los métodos de enseñanza desde entonces hasta la fecha.

1.1 Diferentes modelos educativos.

En el artículo titulado “Globalización, educación, revolución tecnológica”, José Joaquín Bruner, recuerda la serie de innovaciones didácticas a lo largo de la historia y sostiene que la primera revolución en la educación si bien inventó la escuela, carecía de un sistema escolar planificado o coordinado, pues dependía de instituciones como iglesias cuyo único objetivo era formar buenos cristianos. En este sentido menciona el papel de la familia y la comunidad en la formación práctica de las personas durante la época medieval. Bruner (2001) dice:

La formación transcurría esencialmente en un medio de cultura oral, donde “uno sabe lo que puede recordar”. De ahí la importancia de la memoria. El método de enseñanza era la repetición. Los alumnos eran pocos y se agrupaban sin importar sus edades. En general, la educación comenzaba tarde, entre los siete y nueve años, y terminaba temprano, alrededor de los quince. Sólo cuando aparecen las universidades la educación se prolonga más allá de la pubertad. No existía la noción de un currículo secuencial de materias. Tampoco había lugares separados para la enseñanza; los maestros dictaban sus lecciones en el claustro o a las puertas de la iglesia. El conocimiento transmitido era escaso, puesto que las necesidades formativas eran elementales y los archivos acumulativos reducidos. (p. 140)

Más adelante sitúa la segunda revolución educativa en un periodo intermedio entre el Renacimiento y la Revolución Industrial. El establecimiento de estados-naciones hace surgir sistemas escolares públicos. También deviene el inicio del texto impreso y la especialización de maestros, la clasificación de alumnos por edades, el interés por contar con edificaciones propias y una alfabetización que incluye una serie de contenidos vocacionales. Aun frente a este cambio en el contexto social de difusión y desarrollo, Bruner (2001) afirma: “la educación popular continúa en manos del clero local, del propietario de tierras o de la autoridad citadina, igual que en la Edad Media” (p.141).

Para referirse a la tercera revolución habla sobre la educación masiva y sostiene que fue idealizada desde el principio como un método de formación laboral, capaz de

cubrir las necesidades de la economía y las exigencias de la ciudad. Durante una época caracterizada por el deseo de alfabetizar a todos, el uso de la imprenta durante la Revolución Industrial deja a su paso una serie de características educativas que hasta la fecha se conservan. Bruner (2001) afirma:

Con este fin, la educación masiva adopta un conjunto de técnicas que la distinguen hasta hoy. Primero, instala un proceso de enseñanza estandarizada en el ámbito de la sala de clases que, progresivamente, debe cubrir a toda la población joven. Segundo, existen múltiples establecimientos coordinados y supervisados por una autoridad central, los cuales deben inculcar una disciplina de la mente y del cuerpo, sobre la base de una rígida administración de los tiempos y las tareas formativas. Tercero, hay un cuerpo profesional de docentes incorporado al cuadro funcionario del Estado. Cuarto, la enseñanza se hace cargo de calificar y promover a los alumnos mediante un proceso continuo de exámenes. Quinto, se desarrolla una serie de fundamentos filosóficos y científicos –sedimentados en las ciencias de la educación- que proporciona las bases conceptuales y metodológicas, para esta empresa, la más ambiciosa emprendida por el Estado moderno (p.141).

La especialización de los maestros favorece un desprendimiento del papel eclesiástico. La clasificación de los alumnos según edades y su delimitación periódica junto con una división de los espacios físicos, se vuelve una tarea educativa dentro de la comunidad. Bruner indica: “La empresa educacional no se limita ahora a formar buenos cristianos, se extiende a la formación básica –una alfabetización difusa basada en los idiomas nacionales–, a la moral cristiana, las artes liberales e incluye ciertos contenidos vocacionales. Un buen ejemplo de esta evolución es el Principado de Brandenburgo, donde la educación elemental se vuelve obligatoria en 1717” (Bruner, 2001, p.141).

En siglo XXI se gesta una nueva revolución educacional. Los países comienzan a plantearse las relaciones entre educación y política, economía, aspectos sociales y culturales. Estos factores influyen en el desarrollo de nuevos contextos enfocados en la formación de las personas (Bruner, 2001). El desequilibrio educativo actual de algunos países, conocido como brecha del conocimiento, es el resultado de la globalización y la revolución tecnológica de la información así como las comunicaciones, resultan el nuevo

paradigma que influye en las relaciones humanas, a través del cual será posible observar la transformación de la sociedad.

La globalización como proceso de interconexión de actividades a nivel mundial, con implicaciones en el dominio cultural, determina los vínculos educativos con una serie de factores presentes en la modernidad. La influencia de la revolución tecnológica en el uso de la información, tiene un impacto en las consideraciones actuales educativas, principalmente por su desequilibrio, un riesgo social que esta nueva “sociedad emergente” presenta: la exclusión.

El mayor riesgo es la exclusión, pues “el nuevo sistema global que se constituye a partir de redes de intercambio y flujos comunicacionales es a la vez extremadamente incluyente y extremadamente excluyente. Incluyente de todo lo que tiene valor según los códigos dominantes en los flujos y excluyente de todo aquello que, según dichos códigos, no tiene valor o deja de tenerlo. (p. 144)

Estas transformaciones en los contextos educativos se reflejan en los sectores que Bruner llama *conocimiento, canales, soportes, competencias, tecnologías, fronteras, y sentidos*. Es fundamental el análisis de estos factores, en una sociedad donde el concepto de escuela podría desaparecer, a menos que se sume a este proceso de cambio continuo y se atreva a realizar una serie de modificaciones que le permitan subsistir (Bruner, 2001).

Todo esto - la proliferación y aparente anarquía en el mundo del conocimiento- representa una verdadera mutación del contexto en que tradicionalmente ha operado la escuela (...) ¿Y cómo escapar al dualismo entre una cultura científica cada vez más abundante, dinámica y dividida y una cultura humanística que procura conservar la sabiduría de las tradiciones y la unidad de los valores depositados en los “grandes libros”, en las palabras sagradas o en la poesía? (p.145)

Uno de los efectos de la modernidad es este mismo desequilibrio donde no es posible predecir los acontecimientos educativos. Esta incertidumbre genera un estado de ansiedad. Ni la educación o la escuela son ya “una agencia formativa que opera en un modo estable”:

En el dominio cultural implica la aparición de sociedades multiétnicas y multiculturales, la formación de industrias globales de comunicación, la transnacionalización de los flujos simbólicos y la multiplicación de conflictos entre civilizaciones y comunidades en torno a sus dioses, valores y tradiciones. (p. 143)

En el apartado *competencias*, Bruner manifiesta que la educación logrará evolucionar cuando consiga apartarse de expectativas generadas durante la Revolución Industrial y replantearse dos principios educativos claves: las destrezas y competencias; Bruner asegura que la velocidad de los cambios generados en la modernidad producen una escolarización donde “los países en desarrollo desperdician alrededor de un 16% de los recursos públicos destinados a educación” (Bruner, 2001, p.145).

En relación con el cambio de paradigma influenciado con los aspectos tecnológicos analizados y la economía global basada en el conocimiento sostiene que la escuela deberá “replantearse las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender” (Bruner, 2001):

Es decir, todo lo opuesto de aquello que busca la educación masiva y estandarizada. A la luz de estas nuevas expectativas, también el currículo formativo, los métodos de enseñanza y aprendizaje y los soportes técnicos de la educación deberán reinventarse. Incluso hay quienes propugnan ya que la formación básica se estructure no en torno a las tradicionales áreas y “materias”, sino a “temas” “asuntos” y a las competencias necesarias para una sociedad donde los propios conceptos de trabajo, empleo y tiempo libre están cambiando rápidamente’. Ni la educación podrá mantenerse separada de los lugares de trabajo, ni éstos podrán dejar de aprender y enseñar. La escolarización como rito de iniciación en la cultura dará paso, así, a la educación permanente (p.148).

Bruner indica que la escuela tiene la consigna de revisar sus propios fundamentos. De no hacerlo podría “contribuir a que se incremente la brecha entre los ricos en información y conocimiento y los pobres en el control de esos bienes”. (Bruner, 2001, p. 152)

En medio de esta pugna se encuentra la educación alternativa. Una serie de escuelas, pedagogías y proyectos que tienen en común algunos aspectos: realizan cambios en los procesos y ritmos de aprendizaje; promueven una organización por multiniveles; involucran a sus estudiantes en actividades lúdicas, vinculadas con el medio natural, la creatividad y el pensamiento crítico (Benítez, 2017).

En el trabajo de fin de grado titulado “¿Qué es la educación alternativa y qué características tiene? Un estudio comparativo de la provincia de Sevilla”, la autora Anaís Benítez Rasero (2017), menciona lo establecido por la autora Almudena García, sobre lo que es la pedagogía alternativa: “Según la autora, las “pedagogías alternativas o activas” se definen como una categoría que engloba en un conjunto de pedagogías tales como pedagogías activas, innovadoras, no directivas, entre otras” (Benítez, 2017, p. 22), tras lo cual analiza dos grandes corrientes, la filosofía Waldorf y la filosofía Montessori.

En el apartado de *La educación alternativa y sus distintas tipologías*, la autora realiza un repaso de corrientes como la educación libre o viva, además de otras “pedagogías no tan conocidas ni extendidas pero que conforman el conjunto de pedagogías alternativas que existen en la actualidad” (Benítez, 2017, p.25), Entre estas destacan las siguientes: comunidades de aprendizaje; el aprendizaje por proyectos; las escuelas bosque; escuelas rurales; grupos de crianza; madres de día; *homeschooling* o educación en casa.

Con el objetivo de resaltar las ventajas de algunos modelos educativos sobre otros e intentar comprender la influencia de los métodos alternativos en la educación actual, se analiza la teoría Montessori, sus planteamientos generales y los principios sociales durante la adolescencia, una etapa educativa central para este trabajo.

1.2 El método Montessori

La filosofía de la doctora María Montessori destaca por su espíritu humanista y la introducción de prácticas innovadoras en la época. En sus inicios, investiga a niños excluidos de la vida social por razones fisiológicas, con el propósito de reincorporarlos a la misma. Sus estudios se basan en el trabajo de médico y pedagogo francés Jean Marc Gaspard Itard¹, primer educador que enfatiza la importancia de la observación sistemática.

En un primer acercamiento los resultados de la doctora superan el trabajo de laboratorio y se convierten en la base de su filosofía. Posteriormente continúa con la labor de Eduardo Seguí², médico francés que trabajó con Itard en el tratamiento de niños mentalmente discapacitados. Desde una perspectiva que incluye la fisiología y la educación, combina en este momento la idea de afecto a los infantes.

Montessori absorbe de Seguí la postura de respeto por la individualización. También considera como un elemento indispensable la educación de los sentidos de manera progresiva y racional: la aproximación del estudiante a pocos objetos opuestos entre sí, en alguna cualidad, con el fin de avanzar gradualmente a un gran número de objetos, que integren diferencias apenas perceptibles.

En el proceso de constitución de su método, la doctora Montessori estudió las propuestas de diversos autores. Con un afán evidente por integrar en su labor educativa conceptos que consideraba más trascendentes, sitúa el desarrollo humano y natural de los niños como los pilares de su pedagogía. Para llevar a cabo esta tarea, retoma el

¹ Jean Marc Gaspard Itard fue especialmente reconocido por fundar la especialidad médica de otorrinolaringología y por su trabajo educativo con pacientes sordomudos.

² Fundador de la actual American Association on Mental Deficiency en 1893, fundación para atender a niños con problemas mentales.

individualismo de Jean-Jacques Rousseau, pero, en el sentido de ocupación individual en provecho del espíritu; de Johann Friedrich Herbart, pedagogo alemán, utiliza la idea de educación de las facultades perceptivas³, la cual sostiene que el niño se auto-educaba mediante la manipulación y experimentación de materiales, mientras que el maestro es solo un facilitador externo.

De Johann Heinrich Pestalozzi, considerado como el padre de la pedagogía moderna, adquiere la noción de la educación sensorial⁴. Del trabajo de Friedrich Fröbel, discípulo de Pestalozzi y pedagogo alemán considerado como el creador de la educación preescolar y del concepto de jardín de la infancia, utiliza la idea de que la educación debe adaptarse a la naturaleza del niño manteniendo su libertad.

En México el Método Montessori fundamenta sus bases teóricas mediante un sistema completamente distinto al de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, las escuelas con este sistema a nivel de educación media, se ven obligadas a seguir lineamientos oficiales: cumplir con la revisión de todos los contenidos planteados en los currículos tradicionales. Si bien es cierto que no existe un manual que ofrezca información concreta sobre cómo aplicar el método Montessori a nivel secundaria, existen una serie de proyectos que se sirven de este enfoque educativo, tanto en contextos escolares, como en zonas con alguna problemática social.

En el libro “La revolución Montessori en la educación”, E.M. Standing (2016) sostiene: “El método Montessori no es un sistema cerrado, descubierto de una vez y para siempre, con el fin de ser aplicado rutinariamente. Sigue creciendo como algo vivo, creciendo en profundidad, riqueza y variedad. Los que lo estudiaron hace cuarenta, veinte

³ La teoría pedagógica propuesta por Johann Friedrich Herbart conocida también como *Herbartianism* se fundamentó en dos trabajos, uno de ellos la Pedagogía Universal, teoría que describe cinco pasos a seguir durante la enseñanza.

⁴ La educación sensorial se relaciona con el anclaje de los sentidos a las actividades que los estudiantes realizan; es utilizada por Pestalozzi y varios de sus contemporáneos educadores que también se vieron influenciados por las ideas de John Dewey.

o incluso diez años se sorprenderían de encontrar cuánto más hay en él ahora que lo que había entonces” (pág. 9).

Las escuelas que basan sus enseñanzas en el sistema Montessori incluyen la valorización personal dentro de sus programas didácticos. Otros principios se toman en cuenta para la vida del niño y adolescente, constantemente supervisado y guiado por el adulto. La pedagogía basada en lo sensorial, sostiene que los niños aprenden mediante la manipulación de objetos continuamente. Las escuelas Montessori buscan convertir sus espacios en una especie de jardín de juegos educativos y así ofrecer un enriquecimiento sensorial para todos los involucrados. Con este método esperan despertar los sentidos de los educandos antes que su mente y ofrecer la posibilidad de aprender de manera independiente e interactiva. (Montessori, 2003, p. 67)

En una conferencia impartida por la Dra. María Montessori en 1938, como parte del Congreso Montessori en Edimburgo, se mencionan los cuatro planos de la educación como base teórica del método. Estos cuatro planos permiten considerar el enfoque como un método educacional alternativo. El proceso de cada etapa o plano, determina las necesidades y modos de comportamiento de los sujetos involucrados. Montessori (1938) afirma:

En relación al niño, la educación debe corresponder a estas etapas, de tal manera que en vez de dividir las escuelas en guardería, primaria, secundaria y universidad, deberíamos organizar la educación en planos, en donde cada uno de éstos correspondiera a la etapa por la que estuviera atravesando la individualidad en desarrollo (...) La tercera fase comienza con la adolescencia y requiere un tercer plano de educación. Sólo daré una referencia breve y me limitaré a los sentimientos sociales que vienen con esta etapa. Los niños pasan de tener sentimientos hacia el gran número de individuos que los rodean en su segundo ambiente más vasto, en el que es testigo de cómo funciona el mundo físico y la sociedad humana, a un sentimiento social abstracto por el Hombre en general. (pag.11)

La teoría de los cuatro planos de desarrollo fue expuesta por la Dr. Montessori durante este Congreso para dar a conocer sus análisis sobre las transformaciones biológicas, presentes en el niño, durante las distintas etapas por las que atraviesa durante su crecimiento. (Montessori, 2004)

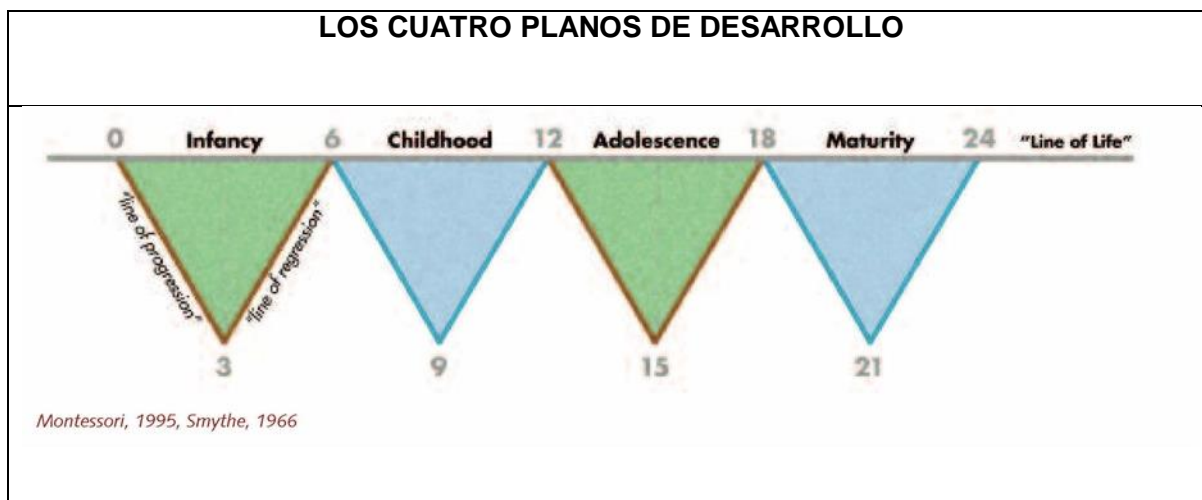


Figura I. Las etapas de desarrollo humano divididas en periodos de seis en seis años y posteriormente divididas en subperiodos de tres años. (Buggey, 2007)

Para Montessori, el ser humano que intenta su propia construcción e inserción dentro de un grupo realiza un proceso complejo. Al estudiar este proceso, establece un par de conceptos: la mente absorbente y los periodos sensitivos.

La acción pedagógica del método se centra en el uso de herramientas didácticas para el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes. El uso de estas herramientas tiene la finalidad de impulsar en ellos los llamados principios de libertad, actividad, individualidad e independencia.

Las premisas educativas en la adolescencia o en el llamado *tercer plano*, buscan la constitución de una postura ideológica. Para la doctora Montessori, esta postura deberá favorecer la paz y la justicia a través de un modelo de *vida práctica* cercano a la realidad cotidiana. La consecución de un sentido de valor en la sociedad en el adolescente,

mediante ejercicios de responsabilidad y construcción de libertad, es uno de los bastiones fundamentales del método.

1.2.1. El método Montessori a nivel secundaria

En el libro “De la infancia a la adolescencia”, existe una reflexión acerca de la incapacidad del modelo educativo de la época de responder a la solución de los problemas sociales. Esta reflexión manifiesta con urgencia la necesidad de modificar los métodos de enseñanza a través de una reforma: ofrecer al adolescente las herramientas para responder a las necesidades reales del mundo externo, uno de creciente progreso material a ritmo acelerado. Montessori (1939) dice: “Si una reforma de la escuela secundaria no puede por sí sola resolver todos los problemas de nuestra época, constituye una etapa necesaria y debe contribuir en el plano práctico, incluso en un modo todavía incompleto, a la reconstrucción de la sociedad” (p. 3).

En la tercera fase o plano es fundamental el desarrollo cultural a través de experiencias sociales, en las que intervengan la producción, el trabajo y el experimento, aspectos más relevantes que los métodos de asimilación promovidos en los programas de estudio de la época. La doctora Montessori estudia esta etapa desde una dimensión social concreta: la psicología del adolescente.

El estudiante que experimenta por primera vez su papel como sujeto miembro de una comunidad, entra en un periodo de transición: de vivir en familia pasa a vivir en sociedad. Esta situación provoca un cambio en su mentalidad. A partir de este momento, las enseñanzas deben dirigirse a desarrollar en el estudiante el sentimiento de pertenencia a una sociedad. Esto se realiza en la escuela mediante el estudio de la vida humana, la humanidad y los miembros de la sociedad que han ayudado con sus contribuciones al progreso de la civilización. (Montessori, 2004)

Para aplicar su filosofía en la etapa de secundaria como un modelo pedagógico vincula los contenidos con los principios de libertad, actividad individualidad, e independencia³. Durante los últimos años de su vida, la doctora Montessori remarca la urgencia de motivar el crecimiento y desarrollo personal de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo. Montessori (1948) expresa:

La escuela secundaria, en la forma en la cual existe actualmente, es más que nada un obstáculo para el desarrollo físico de los adolescentes. En realidad, el periodo en el cual el cuerpo alcanza su madurez fisiológica es un período difícil: el organismo se transforma con un rápido desarrollo, y es así de delicado que los médicos comparan este momento con aquel del nacimiento y con aquel del rápido crecimiento de los primeros años. Se constata una predisposición particular a ciertas enfermedades, agrupadas bajo el nombre de “enfermedades de la adolescencia”. (p. 5)

El proyecto *Erdkinder Program*⁵ se enfoca en la enseñanza de estrategias que incrementen las habilidades de responsabilidad, sentido de comunidad, entre otros, en jóvenes de 12 a 15 años que también viven dónde estudian, como parte de su aprendizaje. La doctora Montessori reconoció en este periodo una puerta del adolescente a las reformas de la vida social, un espacio donde los involucrados tienen la oportunidad de descubrir la importancia de mejorar o arreglar aspectos relacionados con aquello que es “malo, corrupto o insatisfactorio” (Donahoe, 2016, p. 53).

El programa general de los estudios puede ser dividido en tres partes. He aquí las exigencias principales: 1) Abrir la vía a las posibilidades de expresión personal del adolescente, o sea facilitar, con ejercicios y otros medios externos, el desarrollo de su personalidad interior. 2) Responder a aquellos que nosotros consideramos como los elementos creadores del ser psíquico en el hombre en general. 3) Poner al adolescente en relación con la civilización actual, impartándole una cultura general, e incluso por medio de la experiencia (p.12).

⁵ Erdkinder Program fue el primer programa educativo diseñado para estudiantes a nivel secundaria y es conocido en América y el mundo como Casa del Adolescente.

María Montessori insiste en abordar la etapa como una simulación de vida social guiada, en donde el adolescente pueda experimentar un ambiente cultural que lo acerque a identificarse como parte de una comunidad. Para unir estos conceptos con las relaciones del mundo fuera de la escuela y reforzar este vínculo en el adolescente de manera espontánea, sugiere actividades de vida práctica: los estudiantes realizan reparaciones, inventan materiales o decoran sus ambientes de trabajo, como parte de una serie de tareas relacionadas con el cuidado de una casa.

The Montessori curriculum simulated "practical life experiences." Children engaged in "play"-work activities such as washing, cleaning, polishing, and woodworking. Equipment used for these activities was miniaturized to accommodate the child's strength and size. The curriculum evolved as a result of close observation of the children and their needs. Activities and materials were designed to be practical as well as appeal to the developmental level of the children. The curriculum addressed the senses, motor, language, writing, reading and moral development. (Neill and Collins, 1987, p. 49)

El currículo Montessori simula experiencias prácticas de vida. Los niños se comprometen con actividades que les resultan *lúdicas* tales como lavar, limpiar, pulir y trabajar la madera. Los materiales para realizar estas actividades se adecuan al tamaño, fuerza y talla del niño. El currículo va evolucionando como un resultado de la observación cercana del niño y sus necesidades. Las actividades y materiales fueron diseñados para ser prácticos y también atractivos según el nivel de desarrollo del niño. El currículo, dirigido a los sentidos, motriz, lenguaje, escritura, lectura y desarrollo moral.

La libertad forma parte indispensable en el desarrollo de la vida humana así como de las manifestaciones espontáneas. A manera de contraste, la disciplina está valorada como el resultado de esta libertad de ocupación y trabajo, generada a través de un ambiente con actividades libres y coordinadas con los intereses naturales del estudiante.

Durante la tercera etapa los intereses de los estudiantes varían en la pubertad y la adolescencia. Estos dos momentos se distinguen por el surgimiento de nuevas características tanto intelectuales o psicológicas como individuales o de personalidad (Montessori, 1939).

The third epoch (ages 12-18) is another period of transformation and was subdivided into puberty (12-15) and adolescence (15-18). According to Montessori's theory, growth ceases after 18, and the individual simply becomes older. New psychological characteristics emerge such as doubts, hesitations, violent emotions, discouragement, and an unexpected decrease in intellectual capacity. During the period there is also a tendency toward creative work and a need for the strengthening of self-confidence. The more introverted adolescent will emerge as a socially conscious adult; not just an individual or a group member but a separate member of the human society. As with each of the epochs, a specially prepared environment is needed so that feelings of dependence, inadequacy, and inferiority do not develop and endure for years. (Neil and Collins, 1987, p. 46)

La tercera época (edades 12-18) es otro periodo de transformación y está subdividido en pubertad (12-15) y adolescencia (15-18). De acuerdo con la teoría Montessori, el crecimiento se detiene después de los 18 años, y el individuo simplemente se vuelve mayor. Nuevas características psicológicas surgen como dudas, indecisiones, emociones violentas, desánimo, y una inesperada disminución de las capacidades intelectuales. Durante este periodo también existe una tendencia hacia el trabajo creativo y una necesidad de fortalecer la autoconfianza. El adolescente más introvertido surgirá como un adulto socialmente consciente; no solo un individuo o un miembro del grupo sino un miembro separado de la sociedad humana. Como en todas las épocas, se necesita un ambiente especial y preparado para que sentimientos de dependencia, insuficiencia e, inferioridad, no se desarrollen y perduren durante años.

Tomando en cuenta los cambios en la personalidad y el resto de tendencias que surgen durante este periodo, Montessori sostiene que “la educación para los adolescentes deberá enfocarse en crear ciudadanos con la capacidad de modificar el mundo con el propósito de mejorarlo, en un orden universal” (Montessori, 1939, p.7)

Para cumplir con esta serie de objetivos Montessori aclara: “Los mejores métodos son aquellos que suscitan el máximo interés en el alumno, que le dan la posibilidad de trabajar solo, de hacer él mismo sus propias experiencias, y que permiten alternar los estudios con las ocupaciones de la vida práctica.” (Montessori, 2001, p. 143).

Sobre los maestros indica que estos deberán estar calificados culturalmente para enseñar una serie de materias así como complementados por técnicos especializados en las necesidades escolares específicas, mismos que deberán ser capacitados para seguir

el método de la institución, a fin de que respeten la normativa, y ser el mínimo necesario en el ambiente escolar. La doctora Montessori (1939) aclara:

Será oportuno recurrir incluso a la obra de jóvenes maestros - hombres y mujeres –provenientes del exterior. Naturalmente deberán estar calificados para la enseñanza en las escuelas secundarias, pero esto no significa que serán libres de enseñar con sus métodos: deberán por el contrario adoptar los métodos del instituto para que su colaboración sea eficaz. Estos maestros exteriores deben ser jóvenes, tener el espíritu abierto, estar listos para formar parte activa de la vida de la escuela, aportándole su propia contribución. Por otra parte, no deberán ser muchos: el mínimo necesario para impartir determinados conocimientos, conforme los métodos del instituto les hagan saber las exigencias. Además de los profesores que enseñan la materias escolares comunes, serán necesarios técnicos, por ejemplo un instructor para la agricultura y la jardinería, un comerciante que enseñe a manejar la tienda y la posada, un maestro para las labores artísticas. Todos los miembros del personal deben ser expresamente calificados para las labores prácticas que son llamados a desarrollar: cocina, costura, remiendo, contabilidad. Será interesante también asumir a un obrero inteligente, que sepa realizar diversos trabajos y que lleve una ayuda eficaz en todas las ocurrencias prácticas de la vida cotidiana (p. 18-19).

Las bases de la pedagogía Montessori se sustentan en un profundo respeto por los estudiantes así como comprensión y amor docente como motor del crecimiento y desarrollo infantil. La propuesta final se enmarca en un método empírico y experimental que considera al profesor como el encargado de educar los sentidos de forma progresiva y racional, y al alumno, como sujeto del experimento.

De entre sus distintos aportes curriculares destacan las ideas relacionadas con impulsar la inteligencia especialmente en las áreas de expresión del lenguaje oral y escrito así como del lenguaje matemático. Para la doctora Montessori, el uso de estrategias didácticas específicas, permiten el análisis particular de los aspectos que constituyen el lenguaje en su totalidad, e incrementa la posibilidad de detectar las debilidades y fortalezas en el uso de la lengua oral y escrita.

Para fortalecer esta área curricular propone realizar una actividad nombrada como la lección de los tres periodos. Esta metodología propone la enseñanza de conceptos de

manera progresiva, y se analiza en el siguiente apartado, al considerarse como una de las herramientas más pertinentes en el estudio de las estrategias para la adquisición de conocimientos culturales.

1.2.2. La lección de los tres periodos o etapas

En el libro “Manual personal de la Doctora Montessori” publicado durante 1914, la doctora sostiene que una de las oportunidades básicas para el entrenamiento en el área del lenguaje durante las clases se relaciona con los ejercicios sensoriales.

La *lección de los tres periodos*, es una técnica didáctica propuesta por la doctora Montessori como una herramienta de acercamiento progresivo al conocimiento. Establece una serie de etapas, o estadios, en los cuales el alumno es expuesto a una serie de objetivos, con la finalidad de que desarrolle habilidades de reconocimiento y adquisición de nuevos conocimientos, según la intención de cada clase o sesión.

Etapas 1.	Nombrar.	“Esto es grueso. Esto es delgado.”
Etapas 2.	Reconocimiento	“Dame el grueso, dame el delgado.”
Etapas 3	Pronunciación de la palabra	“¿Qué es esto?”

Elaboración propia

La técnica se plantea en el capítulo titulado *Lenguaje y conocimiento del mundo*, para su uso a nivel primaria, sin embargo, diversos especialistas y estudiosos del tema que a continuación se muestran, sugieren usar este método de trabajo como una especie

de modelo para el desarrollo de lecciones más avanzadas, que puedan aplicarse en educación secundaria.

El reconocido investigador de la teoría Montessori, David Kahn, retoma en el artículo titulado “The Third Plane of Development (12-18)” los planteamientos de la doctora sobre el objetivo de la educación a nivel secundaria. Con la intención de ilustrar mejor la manera de aplicar estas técnicas y otras propuestas de la doctora Montessori en algunos más de sus libros, analiza las diversas maneras de aplicar estas ideas.

Las pautas para la aplicación del método se encuentran establecidas por la misma doctora Montessori en el libro “The Discovery of the child”, particularmente en el capítulo titulado *The teacher: the technique of the lessons*, que establece los parámetros de la llamada lección de los tres periodos a partir de la cual se genera la siguiente tabla.

Lección de los tres periodos	Método para la obtención de asociaciones entre objetos y nombres
Primer periodo, la relación de los sentidos con los nombres.	El profesor o guía durante la presentación de un objeto o material ofrece al estudiante el nombre o sustantivo del mismo, a fin de que el estudiante establezca una asociación entre el nombre del objeto y el objeto mismo, o el concepto abstracto del nombre mismo.
Segundo periodo, el reconocimiento del objeto correspondiente al nombre	Descubrir si el nombre quedó asociado en la memoria del estudiante, el maestro o guía deberá preguntar mostrando el objeto y motivando la respuesta del alumno mediante la inclusión del nombre del objeto en misma pregunta.
Tercer periodo, recordar el nombre	Se verifica lo aprendido en el primer

correspondiente del objeto	periodo mediante la pregunta qué es esto, para que el estudiante ofrezca el nombre correcto del objeto.
----------------------------	---

Elaboración propia

El método Montessori ofrece una serie de pautas para realizar ésta y otras técnicas, a nivel pedagógico, pero también se encuentra limitado. El fallecimiento de la doctora Montessori hace imposible la generación de una propuesta metodológica para la etapa de la adolescencia y la madurez. En la actualidad, no existen registros oficiales acerca de la manera adecuada de aplicar esta lección en la etapa de la adolescencia, más allá de una serie de análisis y propuestas de estudiosos del tema.

1.3 Las escuelas Montessori en México

Según un listado de la página web “Todo Montessori”, 98 escuelas utilizan el método Montessori en el país. De estas escuelas, 22 ofrecen educación a nivel guardería, nombrado como “Nido”, en la que se ofrece un sistema de cuidado para niños desde los seis meses hasta cumplidos el año y medio. El siguiente nivel educativo llamado “Comunidad Infantil” es una etapa designada para los niños de un año y medio y hasta tres años. El 90 de las escuelas en este listado ofrecen educación para este nivel. La siguiente etapa, nombrada “Casa de niños”, se ofrece en 93 escuelas y está recomendado para niños con edades de tres a seis años, esta etapa también es llamada pre-primaria en algunos casos.

La etapa de educación primaria se conoce como Taller I (6 a 9 años) y Taller II (9 a 12 años). La educación secundaria se nombra como Taller III (12 a 15 años). En varios estados de la república, como el Distrito Federal, Chihuahua, Coahuila, Guerrero, Guanajuato, Jalisco, Morelia, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Quintana Roo,

Sonora, Veracruz y Yucatán, existen 47 escuelas que ofrecen el método Montessori en Taller I y/o Taller II.

En 13 escuelas ubicadas en el Distrito Federal, Estado de México, Chihuahua, Coahuila, Guerrero, Morelia, Morelos, Nuevo León, Puebla y Querétaro, se ofrece educación secundaria o Taller III.

1.3.1 Escuelas Montessori en Puebla

En la ciudad de Puebla, la escuela *Montessori Papalotzin*, *Montessori Xaltepec*, el colegio *Unión Montessori* y el *Instituto Paolini*, ofrecen educación para Comunidad Infantil, Casa de niños y Taller. El Colegio *Montessori Quetzalli*, *Montessori Cholloyan* y *Montessori Monarca*, trabajan con el sistema Montessori durante la etapa de secundaria.

En el siguiente capítulo se analizarán los aportes de David P. Ausubel en la psicología educativa, con el objetivo de sumergirnos en sus nociones sobre el aprendizaje significativo, aspecto que se incluye como base teórica alternativa en la propuesta de estrategias para la comprensión lectora con el método Montessori a nivel secundaria.

CAPÍTULO II

EL CONSTRUCTIVISMO

En este segundo capítulo hablaremos sobre los inicios de la teoría constructivista, sus autores más destacados en el campo de la pedagogía, tanto a nivel teórico como práctico, y se repasará la teoría del aprendizaje significativo de la Psicología Educativa como modelo de enseñanza, así como algunas de las estrategias didácticas promovidas por este enfoque.

El constructivismo es una teoría para la enseñanza de las ciencias que se origina durante la década de los 70 y experimenta su mayor apogeo diez años después, cuando una serie de movimientos apoya sus investigaciones en sus características y principios generales (González, 2002). Esta serie de movimientos constructivistas tienen principios particulares que las distinguen a nivel teórico y metodológico aun cuando comparten fuentes filosóficas o científicas.

La teoría constructivista ofrece una serie de aproximaciones provenientes de muy distintas fuentes pero existe una corriente que estudia los procesos de adquisición de conocimientos; por sus interacciones con otras disciplinas como la psicología o la pedagogía deriva en una psicología educativa de la cual hablaremos más adelante.

No es raro que el constructivismo se sitúe como una de las corrientes con mayor alcance pedagógico ya que establece nociones fundamentales sobre la manera en la que los seres humanos se relacionan con el mundo mediante las ideas que tienen. Algunos cambios metodológicos y estructurales de este movimiento rompen los aspectos más tradicionales en la historia de la educación, como en el caso del papel del maestro o el alumno, e incorporan a otros sujetos dentro del quehacer educativo. Incluso sus aportes en el campo de la didáctica, en particular un creciente interés en la influencia de los

materiales educativos, lo sitúa como otro de los modelos en constante evolución y estudio de los fenómenos que influyen en la adquisición del conocimiento.

Según González (2002) en la actualidad el constructivismo es una corriente que orienta las investigaciones en la enseñanza a nivel mundial debido a este eclecticismo racional y tiene como principio fundamental la construcción de ideas sobre el mundo como parte del quehacer de todos los seres humanos:

Su principio fundamental es el siguiente: los seres humanos construyen ideas sobre el mundo, las cuales evolucionan y cambian y les han servido para regular las relaciones consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad y que en mayor o menor grado han tenido un relativo éxito en su propósito. (p. 188)

En la educación este movimiento contribuye a la concepción del alumno como sujeto capaz de construir representaciones del mundo, organizar sus estructuras mediante conceptos y métodos, rechazando las ideas tradicionales de que los estudiantes son objetos vacíos donde el maestro deposita los contenidos que busca enseñar. Si bien es cierto que esta corriente también ofrece una serie de herramientas en la construcción de nuevos caminos en la enseñanza, la aplicación práctica de este enfoque refleja una serie de problemáticas: en escuelas con métodos tradicionales, carentes de vigencia o copiados de otros sistemas educativos, su aplicación no se relaciona con el contexto real de todos los elementos involucrados en el proceso educativo.

En este sentido radica una de las primeras apuestas por la investigación de metodologías alternativas e innovadoras que basen sus propuestas en un estudio sistemático de los principios particulares de este sistema educativo, sin temor a realizar cambios e implementar otros saberes teóricos que enriquezcan la noción o principio del criterio constructivista, a fin de mejorar su correcta aplicación.

Lo anterior resulta clave en el contexto educativo actual, donde tanto los estudiantes como los maestros cada día se muestran más interesados por adquirir técnicas y metodologías que les permitan conocer y aprender de una manera más eficaz, en un mundo donde el proceso de adquisición de conocimientos se ve fuertemente influenciado por los medios de comunicación o el uso de la tecnología pero también a causa de los cambios en la manera de pensar y concebir el mundo de la sociedad actual.

La educación de nuestra época tiene la responsabilidad de exigir la validación de prácticas educativas alternativas, enfocadas en un reconocimiento social y cultural que influyan en la creación e intercambio de saberes, a fin de continuar con el proceso de construcción de prácticas innovadoras capaces de frenar la deshumanización del siglo en el que vivimos, mediante una reapropiación de los criterios teóricos y metodológicos de sistemas de enseñanza previos.

(El criterio constructivista) se basa en el principio de que los alumnos, como seres humanos, construyen representaciones del mundo, que organizan en estructuras conceptuales y metodológicas, por lo que no pueden ser tratados como "tabla rasa", como conciencias vacías de contenido, y que por tanto, en una relación de diálogo, se hallan en condiciones de intercambiar ideas, de discutir y de mostrar sus concepciones particulares sobre aquello que el docente discurre y busca enseñarles. (González, 2002, p. 188)

Tomando en cuenta lo anterior es posible afirmar que si bien las aplicaciones de un modelo educativo responden a las necesidades contextuales e históricas también se relacionan con la capacidad de los sujetos involucrados en el proceso educativo de abandonar las jerarquías y establecer una línea de diálogo entre pares, donde tanto los estudiantes como los maestros adquieran e intercambien saberes de manera conjunta, con la finalidad de construir espacios de confianza que faciliten los actos de aprendizaje y la enseñanza de saberes.

Pero los aportes de la corriente constructivista educativa no se reducen a una simple renovación de las ideas tradicionales del acto educativo, también ofrecen una serie

de principios sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje, donde el diseño de materiales y las planeaciones didácticas son instrumentos para construir conocimiento; la vinculación de estos factores implica una labor demandante tanto para el estudiante como para el maestro.

En el primer caso, el estudiante se ve obligado a ejercer un esfuerzo extra en razonar y dominar el lenguaje, ya que en este modelo el lenguaje es el vehículo que motiva la adquisición de conocimiento; en el segundo, implica un conocimiento lingüístico disciplinar y superior sobre teoría del lenguaje que le permita al docente comprender, organizar y planificar su estructuras previas, con pleno conocimiento del papel que juegan en la cognición de los sujetos.

Más divulgadas en la década del 80 destacan una serie de concepciones constructivistas que tuvieron como objetivo conocer las dimensiones pedagógicas desencadenadas por la aplicación de sus métodos en la educación; autores como Jean Piaget, quien en su momento establece la noción de esquemas conceptuales o J.D. Novak, científico y educador que origina la teoría de los mapas conceptuales, siguiendo la teoría de David Ausubel sobre el aprendizaje significativo (Rodríguez, 2007). Considerados como parte de una corriente constructivista más social se encuentran teóricos como Bruner, George A. Kelly y Vygotski, quienes realizan una serie de aportes a la perspectiva socio cultural de la época, sin descuidar el principio fundamental del movimiento.

Si bien cada una de estas teorías ofrece distintos puntos de vista que nos acercan a principios educativos comunes, el enfoque constructivista en su aplicación propicia una serie de malentendidos, particularmente cuando se trata de determinar el objeto de estudio en cada uno de los modelos pedagógicos.

En el artículo “El constructivismo y sus implicancias en la educación” (1999) Carmen Rosa Colma y Rosa María Tafu, indican que en su aplicación educativa esta determinación se complica pues “los enfoques constructivistas en educación no son muy coincidentes debido a que responden a diferentes modos de empleo de las teorías y a diversas percepciones sobre la educación escolar, su naturaleza y sus funciones” (p. 219).

Lo anterior nos obliga a considerar que el modo de empleo del enfoque constructivista varía de acuerdo al método con el que se aplique. En este sentido conviene subrayar que el estudio de los cambios en el uso del enfoque a nivel pedagógico contribuye a reconocer las coincidencias a niveles prácticos, por ejemplo que uno de los objetivos principales del constructivismo es promover en el estudiante una participación activa. A fin de comprender mejor el fenómeno Colma y Tafur (1999) expresan:

Así también al analizar el concepto de constructivismo nos encontramos con diferentes autores peruanos que desde la perspectiva nacional han realizado estudios acerca del constructivismo pedagógico; y aunque desde distintas vertientes y enfoques hay consenso en señalar que el constructivismo pedagógico: “es un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo, más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones” (Reátegui, 1996). (Coloma y Tafur, 1999, p. 220)

Como se puede observar es necesario adentrarse un poco más a las relaciones de este enfoque con la escuela y sus prácticas a fin de recuperar los elementos clave que permitan su correcta aplicación así como para construir una visión más amplia o completa del fenómeno constructivista a nivel educativo.

2.1. El constructivismo pedagógico

El constructivismo educativo o pedagógico sostiene que la generación de conocimiento no depende solamente de un solo sujeto (profesor o alumno) sino del

conjunto de sujetos involucrados con el cumplimiento de una serie de funciones en el contexto escolar. En el artículo titulado “Constructivismo, orígenes y perspectivas” Alfaro, Araya y Andonegui (2007) sitúan cuatro enfoques dentro del constructivismo pedagógico o educativo:

- Corriente evolucionista o desarrollista: tiene como objetivo principal que el individuo acceda de manera progresiva a las etapas del conocimiento.
- Desarrollo intelectual con énfasis en los contenidos científicos: busca hacer accesibles a los estudiantes los contenidos complejos para desarrollar sus potencialidades intelectuales y conocimientos previos.
- Desarrollo de habilidades cognoscitivas: enfoca su interés en el desarrollo de habilidades como la observación, clasificación, análisis, deducción y evaluación como medios para la adquisición de desarrollo de habilidades cognitivas sin centrar su atención en los contenidos.
- Constructivista social: tiene como meta impulsar la consideración del aprendizaje en su contexto social mediante el trabajo colectivo y productivo para incrementar así las capacidades e intereses del alumno enfocados en la adquisición de conocimiento científico-técnico.

El enfoque de *desarrollo intelectual con énfasis en los contenidos científicos*, tiene como rasgo principal la adquisición de conocimiento previo, definida como un facilitador durante los procesos de adquisición de aprendizajes nuevos; los estudiosos que se suman a esta corriente centran sus prácticas en analizar las situaciones educativas donde los sujetos movilizan su conocimiento antiguo para adquirir conocimiento nuevo (Coloma y Tafur, 1999).

En este sentido se considera que la generación de un puente entre el conocimiento previo y el conocimiento por adquirir es una de las apuestas más acertadas a nivel educativo por parte de este movimiento, ya que abre la posibilidad de incluir dentro del contexto escolar una serie de saberes que vinculen la experiencia de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo a su vez prácticas más incluyentes que validen diversas fuentes de conocimiento como las situaciones educativas que ocurren más allá del aula, o incluso fuera de la escuela.

Uno de los mayores aciertos del constructivismo pedagógico es llevar dentro del aula las herramientas necesarias para romper con los paradigmas tradicionales al colocar a la educación como un proceso activo donde “el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno” (p. 220). Sin embargo, entre los autores de mayor influencia a nivel filosófico y psicológico que establecieron las bases previas para que esto ocurriera destacan María Montessori, Decroly, Pestalozzi, Freinet y Dewey, considerados como parte de la corriente educativa denominada *pedagogía activa*.

De acuerdo con algunos especialistas las fuentes del constructivismo son tres: la filosófica, la psicológica y la pedagógica. Desde la filosofía, el movimiento se inicia con Kant, cuando planteó las preguntas clásicas: qué conocemos?, por qué conocemos?, y a través de qué conocemos?. Psicológicamente se inicia con Piaget cuando asume que un conocimiento da lugar a otro más elaborado y complejo. Pedagógicamente se inicia con la pedagogía activa de Montessori, Decroly, Pestalozzi, Freinet y Dewey quienes defienden el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje. Es importante, además señalar las contribuciones de Ausubel y Vigotzky, el primero con la visión de una teoría de la asimilación y el anclaje con organizadores previos y el segundo con la visión culturalista. (Coloma y Tafur, 1999, p. 220)

La *pedagogía activa* resulta una de las corrientes educativas con mayor capacidad para establecer vínculos con el enfoque constructivista, al ser una pedagogía que toma en cuenta los procesos de desarrollo del individuo así como la influencia de aspectos más sociales y culturales en el proceso educativo.

La apuesta por alguno de los enfoques que estudian el papel del individuo y su relación con el proceso de aprendizaje ofrece una serie de lineamientos que permiten estudiar los modelos pedagógicos constructivistas de manera particular, como las *nociones de etapas* (Piaget), la *construcción de conocimientos mediante el descubrimiento* (Bruner), *el aprendizaje significativo* (Ausubel), *el procesamiento de información* (Maturana) o la *dimensión social* (Vygotsky), sin descuidar la convergencia de principios comunes que la mayoría comparten.

Si bien cada objeto de estudio propuesto por estos autores establece aproximaciones para una mejor comprensión de la teoría constructivista, para fines de este trabajo se repasará únicamente la teoría propuesta por David Ausubel acerca del aprendizaje significativo.

2.2 El aprendizaje significativo en Ausubel

Los avances de D. Ausubel en el campo de la Psicología Educativa se relacionan con la distinción que realiza sobre los principios generales del aprendizaje, especialmente en materia de métodos de enseñanza y adquisición de conocimientos. En este sentido reflexiona sobre la problemática de comprender todo el aprendizaje por recepción como una repetición de explicaciones, que el docente realiza a lo largo de todo el proceso educativo, y también aclarar que no *todo* el aprendizaje por descubrimiento es significativo; la noción de aprendizaje significativo se convertirá más adelante en uno de sus principales objetos de estudio.

Ausubel distingue el proceso de adquisición de aprendizaje y las situaciones donde éste genera cambios cognitivos estables, “susceptibles de dotar de significado individual y social” (p. 9) generando reflexiones sobre el estudio de todos los factores

involucrados que incrementan o disminuyen el carácter complejo y significativo del aprendizaje tanto verbal como simbólico:

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. (Rodríguez, 2010, p. 11)

De cierto modo, este cambio de paradigma en la manera de comprender la educación provoca que el concepto de aprendizaje significativo se convierta en la base para el análisis de todos los factores involucrados en el proceso de adquisición de conocimiento, resaltando el papel de los objetivos y materiales como medios para incrementar las oportunidades de transmitir conocimiento, de una manera eficaz, durante las sesiones escolares.

La teoría de asimilación de David Ausubel señala que la adquisición del conocimiento requiere de un proceso donde se propicie la construcción de significados y las representaciones de los contenidos. Para Ausubel aprender es conocer, comprender el significado y esto es posible en la medida de que se produce el anclaje o retención del nuevo material como producto de la motivación, necesidades y deseos.

En relación con el tema Rodríguez (2010) retoma las dos condiciones fundamentales para que el aprendizaje significativo se produzca: la predisposición por parte del aprendiz para aprender de manera significativa y la presentación de un material potencialmente significativo.

El aprendizaje significativo depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. No se trata de un proceso pasivo, ni mucho menos, sino que requiere una actitud activa y alerta que posibilite la integración de los significados a su estructura cognitiva (Ausubel, 2002). (...) En la misma línea es crucial también que el que aprende sea crítico con su propio proceso cognitivo, de

manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a los mismos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento (Ausubel, 2002). (Rodríguez, 2010, p. 24)

Ausubel localiza una interacción triádica entre profesor, estudiante y materiales educativos en la que cada uno de los involucrados, tienen responsabilidades sobre el evento educativo, con el objetivo de reflejar otros de los intereses pedagógicos de esta teoría psicológica:

Como elementos de cualquier evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos que plasman el currículum constituyen un eje básico en el que, partiendo de éstos últimos, las personas que lo definen intentan deliberadamente llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos. El docente intencionalmente procura que el estudiante modifique sus concepciones y su experiencia, y éste intencionalmente intenta captar y aprehender el significado de los materiales que se le presentan, siempre que tenga una actitud significativa de aprendizaje. Así, profesor/materiales educativos/alumno establecen una relación triádica (Gowin, 1981; Moreira, 2000a) caracterizada por compartir significados. «La enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno» (Gowin, 1981, pág. 81). (Rodríguez, 2010, p. 22)

De acuerdo con Ausubel el aprendizaje está orientado hacia la formación de “nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras, nuevas actitudes para analizar y solucionar problemas” (p. 226). Estas estructuras y actitudes se desarrollan como producto de la asimilación, reflexión y la interiorización, todas condiciones indispensables para conseguir que el aprendizaje sea realmente considerado como significativo.

Según esta teoría el aprendizaje está orientado hacia la formación de “nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras, nuevas actitudes para analizar y solucionar problemas”. Estas estructuras y actitudes se desarrollan como producto de la asimilación, reflexión y la interiorización. (Coloma y Tafur, 1999, p. 226)

Ausubel analiza los dos enfoques educativos más usados por los métodos constructivista: el aprendizaje significativo por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. Se considera de utilidad realizar un breve repaso de ambos con el objetivo de reconocer cuales son los procesos de aprendizaje que propician los contenidos potencialmente significativos.

2.2.1. Tipos de aprendizaje significativo

El *aprendizaje por recepción* es un tipo de aprendizaje basado en la enseñanza explicativa, donde el contenido de la tarea de aprendizaje se presenta al estudiante para que lo relacione de manera activa con los aspectos relevantes y lo memorice con el objetivo de usarlo como base de un nuevo material relacionado o como reconocimiento posterior:

La adquisición del conocimiento de la materia de estudio es, ante todo, una manifestación de aprendizaje por recepción en cualquier cultura. Esto es, que comúnmente se le presenta al alumno más o menos en su forma final, el contenido de lo que tiene que aprender (...) No obstante, pocos recursos pedagógicos de nuestros tiempos han sido repudiados tan equivocadamente por los teóricos de la educación como el método de exposición verbal (Ausubel, 2009, p. 111)

Uno de los desaciertos en la aplicación de este modelo se relaciona con la incapacidad de presentar una materia de estudio considerada como potencialmente significativa de manera creativa, con el objetivo de que el aprendizaje no sea exclusivamente percibido como un producto que sólo pueden adquirir mediante la repetición, por lo tanto este tipo de aprendizaje, para ser significativo, requiere el fomento de prácticas alternativas que poco a poco sustituyan las prácticas tradicionales, acusadas en la actualidad por su incapacidad de mostrarse incluyentes y/o diversas, que en lugar de disminuir en los alumnos ese desinterés común frente a las expresiones orales y escritas, lo incrementa.

Por otro lado, *el aprendizaje por descubrimiento* es el proceso donde el estudiante tiene como objetivo descubrir el contenido principal del aprendizaje de manera individual para luego asimilarlo; Ausubel considera este tipo de aprendizaje como uno de los métodos más efectivos para la adquisición de aprendizajes científicos, en especial durante la etapa preescolar, al principio de la primaria y para alumnos con más edad que se enfrentan por primera vez a una disciplina. Tiene a su vez una serie de complejidades relacionadas con su aplicación a causa de su incapacidad como método de transmisión de grandes cuerpos de conocimiento, así como por su limitada visión sobre la utilidad de redescubrir los conocimientos:

El aprendizaje por descubrimiento simplemente no constituye un método factible primario de transmisión de conocimientos relativos al contenido de las materias de estudio (para los alumnos que son capaces de aprender conceptos y principios a través de la enseñanza basada en exposiciones) que justifique los esfuerzos y el tiempo excesivos empleados en él. Representa, de hecho, un repudio de uno de los aspectos más importantes de la cultura, a saber, que los descubrimientos originales efectuados durante milenios pueden ser transmitidos en el curso de la infancia y la juventud, a través de los ingeniosos dispositivos de enseñanza expositiva y del aprendizaje significativo por recepción, asombrosamente eficaces, y que no necesitan ser redescubiertos por cada generación nueva (Ausubel, 2009, p. 448).

Finalmente es importante resaltar que para David Ausubel ambos tipos de aprendizaje se vinculan, ya que si “lo que el individuo construye son significados, representaciones mentales relativas a los contenidos” (Coloma y Tafur, 1999, p. 222) cuando los contenidos se encuentran relacionados de forma congruente, los alumnos son capaces de integrar los nuevos conceptos a la estructura conceptual poseída previamente y darles significado, lo que facilita la adquisición de conocimiento en diversos dominios.

(...) el conocimiento se adquiere en forma especial en diferentes dominios. Lo que el individuo construye son significados, representaciones mentales relativas a los contenidos. Por ello podemos decir que no basta con conocer procesos generales de aprendizaje para enseñar disciplinas específicas como matemática o lengua. Implica además tener mayor conocimiento de cómo hacer cambios cognitivos, lo cual estaría en relación al contexto socio cultural y contextual de la construcción

del conocimiento, aspecto generalmente olvidado en el campo de la psicología centrada en investigaciones individuales (Coloma y Tafur, 1999, p. 224),

En este sentido, el modelo de Ausubel plantea un “aprendizaje significativo como elemento integrador, donde el aprendizaje se hace posible cuando se logra el anclaje con conocimientos previos” (Coloma y Tafur, 1999, p. 220-221), motivo por el cual realiza una serie de estudios relacionados con las ideas previas y la teoría de la instrucción sobre la resolución de problemas.

En relación al tema Coloma y Tafur sostiene que el aprendizaje significativo por descubrimiento guiado “Parte de unos principios metodológicos activos e investigadores. El alumno construirá sus aprendizajes a partir de sus experiencias, pero siempre guiado y orientado por un profesor, quien facilitará el aprendizaje de diferentes tipos sean conceptuales, procedimentales o actitudinales” (p. 227).

En el siguiente apartado se hace un repaso sobre el tipo de aprendizaje por vocabulario el cual retomaremos más adelante en la propuesta didáctica como método para la adquisición de conocimiento cultural, por este motivo es necesario adentrarnos en las nociones de aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones.

2.2.2. El aprendizaje por vocabulario

El aprendizaje de vocabulario se considera la base para el aprendizaje de unidades en un sistema simbólico ya que conocer los significados de las palabras, es el primer paso para realizar una serie de equivalencias entre los contenidos previos y los nuevos símbolos, representados mediante palabras correspondientes a objetos o ideas, durante las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Ausubel expresa que el aprendizaje por vocabulario es la base para la generación de equivalencias representativas ya que mediante el aprendizaje de palabras aisladas es posible conocer las combinaciones de unidades simbólicas necesarias para generar de manera verbal ideas conceptuales y proposicionales:

El tipo de proceso cognoscitivo significativo que interviene en el aprendizaje de representaciones es obviamente básico y sirve también para explicar el aprendizaje de todas las unidades de significado en cualquier sistema simbólico; y, además, sólo porque los significados de las palabras aisladas pueden aprenderse de esta manera es que, combinándolos, llega a ser posible generar verbalmente ideas conceptuales y proposicionales que son, de suyo, menos arbitrarias y pueden por tanto, aprenderse más significativamente. (p. 61)

¿Cuál es el objetivo de Ausubel para considerar que la adquisición de las palabras es un proceso cognoscitivo activo y significativo? A nuestro parecer, busca encontrar un lugar para el estudio del vocabulario en todas sus dimensiones mediante el análisis de sus relaciones claves.

El aprendizaje de representaciones	Este aprendizaje consiste en adquirir conocimiento de los símbolos solos por lo general palabras y/o lo que estos representan. El proceso mediante el cual ocurre este aprendizaje adquiere este nombre. Va de lo particular a lo específico y es básico para el aprendizaje de proposiciones verbales.
El aprendizaje de conceptos	Este aprendizaje consiste en la adquisición de ideas genéricas o categóricas denominadas conceptos. El objetivo es la adquisición de conocimiento sobre estas <i>palabras conceptos</i> y se considera como un tipo mayor de aprendizaje de representaciones.
El aprendizaje de proposiciones	Este aprendizaje consiste en la adquisición de

	<p>los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en oraciones o proposiciones; el objetivo es ofrecer los medios para captar el significado de las ideas ordenadas de esta manera.</p>
--	---

Elaboración propia

Es importante destacar que un repaso general de los tipos de estrategias para el aprendizaje significativo permiten comprender y relacionar las aproximaciones didácticas para este trabajo, por lo tanto en el siguiente apartado se realiza un acercamiento a esta categoría Ausbeliana.

2.3 Estrategias para el aprendizaje significativo

En el libro “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”, Frida Díaz Barriga (2002) hace una distinción entre dos aproximaciones promovidas por el enfoque constructivista para la construcción de aprendizajes significativos: la impuesta y la inducida.

La aproximación impuesta se relaciona con las modificaciones que se realizan a nivel escrito, oral, o ambos, en el contenido o la estructura del material de aprendizaje mientras que la aproximación inducida tiene la finalidad de promover mediante las lecciones una serie de indicaciones para el manejo de procedimientos individuales, o personales, que cada uno realiza por sí mismo a fin de lograr un aprendizaje significativo.

La *aproximación impuesta* consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje, sea por vía escrita u oral, y la *aproximación inducida* se aboca a entrenar o promover en los aprendices el manejo que éstos hacen por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender significativamente. (Díaz, 2002, p. 139)

Las estrategias establecidas para la enseñanza y el aprendizaje toman como base estas aproximaciones y también promueven en el docente una reflexión ya que su papel frente al grupo adquiere una nueva dimensión: la de estrategia.

El uso de estrategias de enseñanza lleva a considerar al agente de enseñanza, especialmente en el caso del docente, como un ente reflexivo, estratégico que puede ser capaz de proponer lo que algunos autores han denominado con acierto una enseñanza estratégica. Desde nuestro punto de vista, los dos tipos de estrategias, de aprendizaje y de enseñanza, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos de los contenidos escolares. (Díaz, 2002, p. 139)

Sin duda la elección adecuada de estrategias resulta indispensable cuando se desea tomar las mejores decisiones pedagógicas ya que no solo influyen en la selección de contenidos y la planeación didáctica sino que también reflejan en mayor o menor medida, los procesos que se ven activados durante las clases así como el tipo de conocimiento que se busca promover en el estudiante (Díaz, 2002).

La participación por parte del docente como un estratega que determina de manera cuidadosa las ventajas de aproximarse a la enseñanza o aprendizaje mediante un análisis previo de todos los elementos que influyen en el proceso educativo determina la calidad del mismo.

Por motivos de este trabajo se repasarán únicamente las estrategias de enseñanza que promueven y facilitan el aprendizaje significativo, dejando para otras investigaciones las estrategias de aprendizaje al considerar que su inclusión en lugar de mejorar el diseño de la propuesta didáctica generaría una serie de problemáticas pedagógicas de diversos niveles.

2.3.1. Tipos de estrategias de enseñanza

Díaz-Barriga sugiere una serie de estrategias de enseñanza que considera como las más representativas entre las cuales se encuentran: *objetivos, resúmenes, organizadores previos, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales, organizadores textuales.*

Todas estas estrategias son definidas de manera general por la autora y más adelante se sugieren los momentos en los que se pueden incluir ya sea al inicio, durante o al término de un episodio de enseñanza. (Díaz, 2002). Sin embargo para establecer una distinción entre el tipo de enseñanza que se busca atender, es necesario seleccionar las estrategias más adecuadas según su función, por este motivo y para facilitar este proceso se incluye la siguiente tabla.

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos.	Actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa.
Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.	Señalizaciones, preguntas elaboradas por el profesor, confirmación, repetición, reformulación, recapitulaciones literales.
Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender.	Ilustraciones descriptivas, expresivas, coinstruccionales, funcionales, algorítmicas, gráficas, preguntas intercaladas,
Estrategias para organizar la información nueva por aprender.	Resumen, organizadores gráficos, mapas y redes conceptuales.
Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.	Organizadores previos, analogías.

Elaboración propia

Por razones de este trabajo nos interesa destacar la influencia de Ausubel para el enlace entre lo nuevo y lo previo, razón suficiente para elegir la *estrategia para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender* como medio para establecer en las actividades sugeridas los *organizadores previos y analogías*. En el siguiente apartado se repasan ambas estrategias para vincular el conocimiento previo y la información nueva.

2.3.2. Organizadores previos

Los organizadores previos tiene como objetivo permitir a los estudiantes conocer un tema que se considera largo o que incluye conceptos muy técnicos ya que facilita la distribución de la información en proposiciones más generales a fin de generar un “contexto conceptual” que facilite el proceso de aprendizaje significativo. En este sentido es importante distinguir esta herramienta de otras como el resumen, por ese motivo se realiza la distinción entre dos tipos: expositivos y comparativos (Díaz, 2002).

Los organizadores previos expositivos tienen como objetivo ofrecer al estudiante la información necesaria para que éstos se involucren con un conocimiento que desconocen o con el que no se relacionan de manera previa; por otro lado los organizadores previos comparativos se utilizan cuando se tiene la certeza de que los estudiantes conocen algunas de las ideas previas del nuevo conocimiento por aprender.

La ventaja de esta herramienta se relaciona con su capacidad para ofrecer a los estudiantes un medio para asimilar la información nueva mediante la creación o activación de conocimientos previos, así como generar vínculos entre estos conocimientos y organizar lo aprendido sin que exista la necesidad de memorizar de manera aislada la información ofrecida; es importante destacar que para su elaboración adecuada existen una serie de recomendaciones y pasos a seguir (Díaz, 2002).

2.3.3. Analogías

El uso de las analogías como estrategia para la enseñanza de aprendizajes significativos se recomienda por su calidad de ofrecer al estudiante las semejanzas adecuadas entre objetos o eventos con el objetivo de ayudarlo a relacionar la nueva experiencia con un conjunto de experiencias previas o análogas.

Los procesos en la elaboración de analogías se relacionan con la inclusión y seguimiento de una estructura que contiene cuatro elementos esenciales que a continuación se enumeran:

- a) Tópico o concepto blanco: es el concepto o la idea que se va a aprender, por lo general es abstracto y complejo.
- b) Concepto vehículo: es el concepto análogo mediante el cual se establece directamente la analogía.
- c) Términos conectivos: relacionan o vinculan el concepto blanco o tópico con el vehículo.
- d) Explicación: establece la relación que existe a nivel de semejanza entre el tópico o concepto blanco y el vehículo.

Asimismo Díaz recomienda una serie de pasos a considerar en caso de tener como objetivo lograr la efectividad de las analogías pues reconoce que la efectividad de esta estrategia radica en su capacidad de incrementar la comprensión de los alumnos pero también advierte que un mal uso de la misma puede generar efectos contrarios, en particular cuando los conocimientos no han sido previamente aprendidos por los estudiantes o no los conoce bien, el docente corre el riesgo de provocar confusiones.

En el siguiente capítulo se retomarán las ideas previamente expuestas sobre el método Montessori a nivel secundaria y las estrategias para la promoción de aprendizajes

significativos de David Ausubel, en la planeación de un taller extraescolar enfocado en incrementar los conocimientos culturales de los alumnos a través de la lectura de textos narrativos.

CAPÍTULO III

TALLER DE APOYO A LA LECTURA PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON SISTEMA MONTESSORI

En este tercer capítulo se presenta la secuencia didáctica de un taller extraescolar que tiene como objetivo apoyar la lectura de alumnos a nivel secundaria mediante tres módulos enfocados en la aplicación de estrategias de aprendizaje significativo y actividades para la adquisición de conocimiento cultural mediante la lectura de textos narrativos.

La organización del taller plantea la aplicación de tres módulos distribuidos en quince clases de 90 minutos durante un mes y medio sumando un total de veintidós horas con cincuenta minutos. Se recomienda la participación de cuatro estudiantes como mínimo y ocho como máximo, provenientes del mismo grado de secundaria o de grados distintos; tanto el número de alumnos como los grados sugeridos se basan en lo expuesto por la teoría de María Montessori acerca de que los grupos pequeños y multinivel facilitan la atención personalizada para cada alumno, incrementando las posibilidades de éxito en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

La transmisión cultural se presenta en todo momento y en diversas maneras, la escuela no es la única encargada de transmitir los conocimientos sobre la cultura de un grupo social determinado pues en cualquier lugar en donde observamos, la cultura se encuentra evolucionando con el paso del tiempo, en continua transformación y sirviendo de vínculo colectivo e individual entre tradiciones, valores e identidades. Pero la cultura no es sólo eso, también mantiene la cohesión entre grupos de individuos mediante el intercambio de saberes y nos conduce a la consecución de actitudes más inclusivas, sin embargo, es necesario encontrar nuevas maneras de acceder a la cultura con actividades

que permitan a los estudiantes explorar sus propias identidades tanto dentro como fuera de la escuela.

Uno de los medios para lograr este encuentro son los textos narrativos ya que algunas novelas, cuentos o poemas sirven como soportes de transmisión cultural al ofrecer una serie de ventanas desde donde apreciar las características que originan una visión exterior a la nuestra y nos permiten apreciar las similitudes y diferencias entre los participantes de una misma sociedad universal. Con el interés de despertar en los estudiantes la curiosidad, la reflexión sobre sí mismos y otros, mediante la lectura de textos narrativos, y finalmente, el gusto por la lectura, se incluye en este trabajo una selección de quince cuentos con una serie de características en común: una extensión breve, la existencia de una traducción al español en caso de que el autor o autora no escriba en ese idioma, las referencias a temas que se consideran significativos para esta etapa educativa y el uso de diversas corrientes literarias.

A fin de motivar el aprendizaje significativo en cada una de las actividades del taller, la planeación didáctica incluye varias estrategias enfocadas en promover el enlace entre conocimientos previos y la nueva información por aprender, como la actividad focal introductoria, discusión guiada, señalizaciones, ilustraciones, organizadores previos y analogías, entre otras.

La selección de estas estrategias responde a la necesidad de reforzar las destrezas de los estudiantes a nivel comunicativo y vincular los contenidos adquiridos en otras materias con los nuevos conocimientos culturales por adquirir en cada uno de los módulos. Asimismo con el propósito de facilitar a los estudiantes la comprensión de las lecturas se incluye en la planeación la categoría de *tópicos* como un acercamiento a los temas a destacar en cada texto, ya que facilita la adquisición de conocimientos culturales

por parte de los estudiantes, mismos que se consideran benéficos para su desarrollo personal y académico.

Por este motivo los bloques que a continuación se presentan se dividen en tres y cada uno tiene como objetivo dar a conocer tres subgéneros literarios como parte de los conocimientos culturales propuestos para los estudiantes, así como impulsar el gusto por la lectura mediante cuentos breves provenientes de escritores de diversas partes del mundo que son reconocidos por su maestría literaria.

3.1. Módulo uno: *¡Oh imaginación mía! Un viaje por la literatura fantástica.*

Este módulo tiene como objetivo generar en los estudiantes un interés en cuatro textos de literatura fantástica así como en sus autores, mediante los aprendizajes del bloque pre instruccional. Este bloque está enfocado en activar conocimientos previos con actividades que preparen al estudiante sobre qué y cómo va a aprender, para situar al alumno en un contexto conceptual apropiado que le permita generar una serie de expectativas adecuadas.

En la serie de actividades propuestas se toman en cuenta tres de las estrategias de aprendizaje significativo enfocadas en aprender, recordar y usar información, las cuales son: actividad focal introductoria, actividad generadora de información previa y discusión guiada. No se considera que estas estrategias sean las únicas que funcionen de manera obligatoria ni se rechaza la idea de que algunas puedan ser modificadas.

Para una aplicación adecuada de la planificación de este módulo es importante despertar la participación de los educandos. Con el objetivo de generar confianza en el grupo en cada una de las cinco sesiones se incluyen distintos juegos de integración, diseño de materiales sobre el tema central, la activación de conocimientos previos y discusiones guiadas que favorecen la recuperación de ideas.

Asimismo la lectura de los cuentos se inscribe en la línea de aproximación inducida en beneficio del aprendizaje significativo, la cual permite usar el texto narrativo como una ayuda que genere intencionalmente en el estudiante un procesamiento profundo de la información que va a aprender. Los cuentos que se incluyen en este módulo son “La voz” de Silvina Ocampo (1903-1993), “El carrito” de Cesar Aíra (1949), “Columpios” de Raquel castro (1976) y “El huésped” de Amparo Ávila (1928).

A continuación se presentan las secuencias didácticas de cada clase del primer módulo.

3.1.1 El cuento fantástico

Título del módulo: <i>¡Oh imaginación mía!</i>	Número de clase: 1	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Ubicación geográfica	Tema: El cuento fantástico
Objetivo:	Que el alumno conozca las características principales del género fantástico mediante una lluvia de ideas.			
Propósito:	Que el alumno aprenda sobre temas y autores de este género literario			
Módulo:	Pre-instruccional			
Estrategia de A.S.	Actividad focal introductoria			
Contenido:	Declarativo (datos, hechos, principios)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Un juego de integración en donde los alumnos se colocan en círculo y dicen en orden su nombre seguido de una cualidad o característica personal que comience con la misma letra del nombre, cuando lo hacen reciben una tarjeta con información sobre el tema “Géneros literarios” (ver anexo 1) que reservan para la tercera actividad. 2) La guía presenta el tema del módulo a los alumnos y da a conocer los temas que se tratarán durante las sesiones de manera breve.

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los alumnos abren las tarjetas y leen en voz alta a fin de propiciar una lluvia de ideas acerca de las características de la literatura fantástica que se anotan en el pizarrón. 2) La guía presenta en el pizarrón un mapa de Latinoamérica (ver Anexo 1.2) con cada uno de los países representados por sus banderas y se colocan los nombres de manera grupal. 3) Los estudiantes reciben fotocopias del mapa junto con tarjetas de autores de los cuentos fantásticos que se leerán durante el módulo (ver Anexo 1.3) 4) La guía solicita los estudiantes que pinten las banderas del mapa y peguen las tarjetas de los autores en sus libretas junto con el nombre de los cuentos que serán leídos en clase.
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se entrega a los estudiantes de manera individual tarjetas de relación (ver Anexo 1.4) sobre el siguiente tema de clase y se explica su importancia para comprender la siguiente lección.

Apoyos y recursos:	Tarjetas informativas, plumones, pizarrón, mapas, fotocopias, lápices de colores, pegamento.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de integración <i>10 minutos</i>; objetivos, <i>10 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Actividad de contraste, <i>20 minutos</i>; actividad focal introductoria, <i>30 minutos</i>; organizadores gráficos, <i>10 minutos</i></p> <p>Cierre: Organizadores textuales, <i>5 minutos</i>.</p>

El plan de la primera clase del módulo *¡Oh imaginación mía!* tiene como objetivo que los estudiantes reconozcan las características del género fantástico, en particular, la diferencia entre los conceptos de lo fantástico, lo maravilloso y lo extraño, desarrollados por el teórico Tzevetan Todorov en el libro *Introducción a la literatura fantástica*.

Lo anterior se busca impulsar mediante una dinámica de integración en la que se involucre a los estudiantes en una actividad focal introductoria que tiene como primer propósito generar confianza en el grupo; por esta razón se incluye en la secuencia didáctica como actividad de apertura previa a la presentación de los temas del módulo, una de las categorías recomendadas para las secuencias didácticas del módulo procedimental.

A fin de impulsar el proceso de aprendizaje por descubrimiento los estudiantes reciben una tarjeta de información que posteriormente integran en una lluvia de ideas, para vincular sus conocimientos previos con los contenidos declarativos del tema de la clase; en la segunda actividad se realiza una actividad basada en la categoría de tópicos como una estrategia para la adquisición de conocimientos culturales mediante una actividad de contraste.

Finalmente se propone el uso de organizadores gráficos como estrategia de enseñanza para promover el vínculo entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.

3.1.2 Temas de la literatura fantástica

Título del módulo: <i>¡Oh imaginación mía!</i>	Número de clase: 2	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Emparejar personas famosas	Tema: Temas de la literatura fantástica
Objetivo:	Que el alumno reconozca, mediante la lectura de dos cuentos fantásticos, la influencia de los sentidos y las emociones en la escritura de textos narrativos.			
Propósito:	Activar, reflexionar y compartir conocimientos sobre el tema de la clase.			
Módulo:	Pre-instruccional			
Estrategia de A.S.	Actividad generadora de información previa			
Contenido:	Procedimental (análisis y clasificación)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía divide al grupo en parejas y entrega un rompecabezas de América del Sur (Ver Anexo 1.5) que el estudiante armará para luego escribir el nombre de cada país en las piezas. 2) Los estudiantes con ayuda de la guía realizan una lluvia de ideas sobre figuras famosas de Argentina en las áreas de política, arte, ciencia e historia (Ver Anexo 1.5).

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía entrega copias a cada alumno del cuento “La voz” de Silvina Ocampo para ser leído en voz alta. 2) Los estudiantes usan las tarjetas de relación de la clase anterior para escribir en su libreta una lista de cinco situaciones en las que sus cinco sentidos (vista, olfato, oído, tacto, gusto) influyen en sus emociones. 3) La guía entrega copias a cada alumno del cuento “El carrito” de Cesar Aíra para ser leído en voz alta. 4) Los estudiantes realizan otra lista en su libreta sobre cinco situaciones en las que sus emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, asco) influyen en sus sentidos.
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía entrega a los estudiantes una ficha con preguntas intercaladas acerca de los textos para su llenado y posterior entrega (Ver Anexo 1.6).

Apoyos y recursos:	Material para rompecabezas, copias, imágenes, fichas.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad con rompecabezas, <i>15 minutos</i>. Lluvia de ideas, <i>15 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Actividad generadora de información previa, <i>40 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Actividad de ficha, <i>15 minutos</i>.</p>

La secuencia didáctica de la segunda clase tiene como objetivo general que los participantes conozcan algunos de los temas de la literatura fantástica a partir de la lectura de dos textos considerados como parte de esta corriente literaria.

La segunda actividad de apertura tiene como propósito que los participantes adquieran conocimiento cultural mediante el tópico seleccionado con base en el país de origen de los autores.

En las actividades de desarrollo se incluye la lectura del primer texto así como la estrategia de aprendizaje significativo llamada *tarjetas de relación*, con el propósito de despertar en los participantes el sentido de responsabilidad sobre el evento educativo; posteriormente se realiza la lectura del segundo texto y una última actividad para organizar la información nueva por aprender. Finalmente se propone cerrar la clase con preguntas intercaladas a fin de promover el contenido procedimental mediante una actividad generadora de información previa.

3.1.3 La literatura fantástica en México I

Título del módulo: <i>¡Oh imaginación mía!</i>	Número de clase: 3	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Comportamiento social	Tema: La literatura fantástica en México I
Objetivo:	Que los participantes conozcan el concepto de folklore y su presencia en la literatura oral y escrita mediante la lectura de un cuento y un juego tradicional.			
Propósito:	Que los participantes relacionen la influencia que tiene el folklore en la construcción de identidad y comportamientos sociales de su país.			
Módulo:	Pre-instruccional			
Estrategia de A.S.	Pistas tipográficas y discursivas			
Contenido:	Procedimental (instrucciones, secuencia de acciones)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los estudiantes reciben tarjetas con información resaltada del tema “¿Qué es el Folklore?” para su lectura y posterior intercambio con los demás alumnos (Ver Anexo 1.7). 2) La guía solicita a los alumnos que en grupo expresen una creencia o costumbre que resulte parte de las características en la identidad de los mexicanos, enfatizando discursivamente en el concepto de Folklore.

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes reciben una copia del cuento “Columpios” de Raquel Castro para su lectura en voz alta. 2) La guía solicita a los participantes que subrayen la o las situaciones específicas en la historia que nos permiten saber que se trata de un cuento fantástico. 3) En grupo juegan la “Lotería sobrenatural. Personajes fantásticos de la tradición oral en México” (Ver Anexo 1.8)
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes eligen de manera individual a uno de los personajes de la lotería para decir, de manera oral, su característica folclórica.

Apoyos y recursos:	Lotería sobrenatural, copias, tarjetas, lápices, hojas.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad con tarjetas, <i>25 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>10 minutos</i>. Actividad de subrayado <i>10 minutos</i>; juego de lotería <i>30 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Actividad oral, <i>10 minutos</i>.</p>

La tercera clase del primer módulo tiene como objetivo que los participantes conozcan autores de literatura fantástica mexicana, la relación de la literatura oral y escrita en la construcción de identidades y relacionen el concepto de folklore con la construcción de personajes.

En este sentido las actividades de apertura incluyen la estrategia de pistas tipográficas y discursivas sobre el tema de la sesión; asimismo entre las actividades de desarrollo se encuentra la lectura del primer texto junto con una actividad para impulsar el contenido procedimental mediante un juego de lotería. A manera de cierre se hace una relación entre la información adquirida por los participantes al inicio de la sesión con los conocimientos adquiridos y el tópico de la clase.

3.1.4 La literatura fantástica en México II

Título del módulo: <i>¡Oh imaginación mía!</i>	Número de clase: 4	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Conocimiento de celebraciones	Tema: La literatura fantástica en México II
Objetivo:	Que los participantes adquieran conocimientos breves sobre el origen de la tradición nupcial en varios países e identifiquen la figura del monstruo en la narrativa como personaje literario de la cultura occidental.			
Propósito:	Que los participantes reconozcan en la representación del monstruo como personaje, un medio de expresión literaria.			
Módulo:	Pre-instruccional			
Estrategia de A.S.	Señalizaciones			
Contenido:	Procedimental (técnicas)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes hacen un círculo y reciben una tarjeta cerrada con información acerca del tema “El extraño origen de las tradiciones nupciales” (Ver Anexo 1.9) luego comienzan a jugar “La papa caliente” y cuando un participante pierde, lee la información de la tarjeta en voz alta. 2) La guía inicia discusión guiada sobre tradiciones de México y tras lluvia de ideas en el pizarrón anota las conocidas por los alumnos.

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los alumnos reciben copias del cuento “El huésped” de Amparo Dávila para su lectura en voz alta y solicita a los estudiantes que realicen una predicción del contenido del cuento solo con el título del texto. 2) Después de la lectura confrontan sus predicciones y señalan con lápices de colores las partes de la historia que permiten reconocer que se trata de un personaje-monstruo. 3) La guía entrega a cada alumno una plantilla para construir un cubo en cartulina y dibujar en cada cara una característica del monstruo (Ver Anexo 1.10).
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes expresan de manera oral su experiencia en alguna de las celebraciones más populares del país.

Apoyos y recursos:	Tarjetas, pelota, pizarrón, plumones, lápices de colores, copias, plantillas, pegamento.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de juego, <i>20 minutos</i>. Discusión guiada, <i>10 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>20 minutos</i>. Señalizaciones <i>10 minutos</i>; construcción de cubo <i>15 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Actividad oral, <i>10 minutos</i>.</p>

La cuarta sesión incluye una secuencia didáctica con actividades de apertura vinculadas a la categoría tópico, con el objetivo de que los participantes identifiquen la figura del monstruo en la narrativa literaria de la cultura occidental, mediante la estrategia de aprendizaje significativo de señalizaciones, un juego y una discusión guiada sobre las tradiciones populares mexicanas.

En las actividades de desarrollo se realiza la lectura del primer cuento y mediante la técnica de predicción del contenido se motiva a los estudiantes a reconocer los elementos característicos del personaje-monstruo mediante señalizaciones y ya que en esta sesión se intenta generar el aprendizaje de contenido procedimental o técnica se procede a construir una plantilla.

Para cerrar la sesión se realiza una actividad oral en la que se retoman los conocimientos recién adquiridos con el conocimiento previo de los estudiantes mediante la recuperación del tema celebraciones populares.

3.1.5. Seres fantásticos

Título del módulo: <i>¡Oh imaginación mía!</i>	Número de clase: 5	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Actitud hacia otras culturas	Tema: Seres fantásticos
Objetivo:	Que los participantes escriban un cuento fantástico breve utilizando sus conocimientos acerca de los seres fantásticos de la mitología universal.			
Propósito:	Que los participantes adquieran conocimientos sobre la cultura general así como la influencia de esta en la construcción de seres fantásticos y mitológicos.			
Módulo:	Pre-instruccional.			
Estrategia de A.S.	Organizador previo.			
Contenido:	Procedimental (destrezas)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía realiza un juego titulado “Preguntas de cultura general” (Ver Anexo 1.11) y con cada pregunta correcta el participante obtiene una ficha que no abre hasta que reciba la instrucción de hacerlo. 2) Los participantes ven el video “Dragones de la mitología universal” para adquirir conocimientos sobre los seres fantásticos.

Actividades de desarrollo:	<p>1) La guía solicita que abran las fichas que incluyen fragmentos seleccionados de “El libro de los seres imaginarios” de Jorge Luis Borges (Ver anexo 1.12).</p> <p>2) Los participantes usan los fragmentos como tema para escribir un cuento fantástico eligiendo de las distintas fichas, la información sobre los animales en la cosmovisión literaria.</p>
Actividades de cierre:	<p>1) Los participantes leen en voz alta sus cuentos y escuchan los de sus compañeros.</p>

Apoyos y recursos:	Fichas, proyector, computadora, hojas, lápices.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de preguntas, <i>20 minutos</i>. Video, <i>10 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de fichas, <i>10 minutos</i>. Redacción de cuento <i>30 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Lectura de cuentos, <i>15 minutos</i>.</p>

Para la última sesión del bloque se propone que los participantes conozcan algunos de los seres fantásticos de la mitología universal con el objetivo de que escriban un cuento relacionado con temas de la cultura general; con este propósito se incluye un juego durante las actividades de apertura así como un video para adquirir conocimientos sobre el tema.

En las actividades de desarrollo se incluye un organizador previo que incluye fragmentos seleccionados del libro “El libro de los seres imaginarios” de Jorge Luis Borges con el objetivo de que los participantes retomen las características más sobresalientes de los animales fantásticos en la cosmovisión literaria.

Para finalizar el modulo se solicita que los participantes realicen una lectura en voz alta de los cuentos breves escritos durante la sesión a fin de que cada uno vincule los conocimientos adquiridos durante la sesión con el objetivo de generar contenido procedimental o destrezas.

3.2. Módulo II: *En mi oficio soy el Rey. Los crímenes de la literatura negra*

El segundo módulo se enfoca en el desarrollo de actividades consideradas del bloque co instruccional que tienen como objetivo la relectura y vinculación de información mediante la aplicación de estrategias para promover el aprendizaje de contenidos procedimentales, enfocados en la realización de varias acciones u operaciones para la consecución de una meta determinada.

En este módulo se incluyen estrategias significativas como las señalizaciones, la actividad focal introductoria, ilustraciones y analogías, pues se consideran como parte básica para mejorar la atención, detectar la información principal, mejorar la conceptualización de los contenidos así como organizar, estructurar e interrelacionar las ideas importantes; cada una de las actividades tienen como objetivo que los estudiantes logren el aprendizaje con comprensión.

Durante este periodo se realiza la lectura de los cuentos “La tortuga” de Patricia Highsmith (1921-1995), “La subida al cielo” de Roald Dahl (1916-1990) y “Las islas” de Marina Perezagua (1978).

A continuación se presentan las secuencias didácticas de cada clase del segundo módulo.

3.2.1 La literatura negra

Título del módulo: <i>En mi oficio soy el Rey</i>	Número de clase: 1	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Ubicación geográfica	Tema: La literatura negra
Objetivo:	Que los participantes conozcan brevemente este género literario mediante una actividad con ilustraciones sobre autores, temas y características.			
Propósito:	Que los participantes mejoren su atención en la adquisición de conceptos a fin de lograr un aprendizaje con comprensión.			
Módulo:	Co-instruccional.			
Estrategia de A.S.	Ilustraciones.			
Contenido:	Declarativo (hechos y conceptos)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía ofrece una presentación con diapositivas acerca de la literatura negra. Al final de la presentación se organizan parejas para realizar un juego de preguntas/respuestas sobre la presentación. 2) Los participantes que responden correctamente durante el juego reciben fichas sobre qué es y cómo hacer una infografía (Ver Anexo 2.2) que utilizarán más adelante.

Actividades de desarrollo:	<p>1) La guía ofrece a los participantes una serie de ilustraciones sobre el género de literatura negra (Ver Anexo 2.3) y solicita a los participantes que relacionen a los autores con su país de origen siguiendo una serie de pistas.</p> <p>2) Los participantes eligen de manera individual una característica que consideren relevante de la literatura negra para realizar una infografía.</p>
Actividades de cierre:	<p>1) Los participantes pasan a exponer su infografía y reciben una retroalimentación por parte del resto del grupo y la guía.</p>

Apoyos y recursos:	Fichas, hojas, diapositivas, cañón, computadora, lápices, colores, ilustraciones, copias.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Presentación de diapositivas, <i>15 minutos</i>. Actividad de preguntas y respuestas, <i>15 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Actividad con ilustraciones, <i>20 minutos</i>. Actividad de infografía, <i>20 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Exposición de infografías, <i>15 minutos</i>.</p>

En la primera clase del segundo módulo se propone motivar a los participantes, mediante ilustraciones, una estrategia de aprendizaje significativo que se plantea para mejorar la codificación de la información a aprender, en este caso algunas de las características de la literatura negra.

Ya que el propósito de esta sesión es que los participantes mejoren su atención en la adquisición de conceptos, se propone realizar como actividades de apertura una presentación con dispositivas sobre el tema, así como un juego de preguntas y respuestas para impulsar el contenido declarativo o de hechos y conceptos.

En las actividades de desarrollo se retoma la estrategia de aprendizaje significativo para relacionar información del tópico ubicación geográfica mediante la relación entre autores y países de origen con el propósito de establecer en los estudiantes las semejanzas entre eventos y objetos. Finalmente se propone que los participantes realicen una infografía para reforzar los conocimientos adquiridos a lo largo de la sesión. Para la actividad de cierre se sugiere la presentación de manera individual para su posterior retroalimentación.

3.2.2 La estrella solitaria

Título del módulo: <i>En mi oficio soy el Rey</i>	Número de clase: 2	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Emparejar personas famosas	Tema: La estrella solitaria
Objetivo:	Que los participantes conozcan diversos personajes originarios de Texas, mismo lugar de origen del autor que se lee durante la sesión.			
Propósito:	Que los participantes relacionen información y contenido mediante una actividad de conexión.			
Módulo:	Co-instruccional.			
Estrategia de A.S.	Redes y mapas conceptuales.			
Contenido:	Conceptual			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes realizan un juego para comprender las relaciones entre campos semánticos (Ver anexo 2.4) 2) La guía entrega de manera individual una serie de imágenes que los participantes deberán utilizar en la siguiente actividad (Ver Anexo 2.5).

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía establece en el pizarrón una red de personas famosas provenientes de Texas y solicita a los alumnos que la completen con las imágenes que obtuvieron anteriormente. 2) Los participantes realizan la lectura del cuento “La tortuga” de Patricia Highsmith. 3) La guía instruye a los participantes para la generación de un mapa conceptual (Ver Anexo 2.6) en donde establezcan las razones por las que el cuento se considera parte de la literatura negra.
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes expresan de manera oral, mediante adjetivos que anotan en su libreta, sus ideas sobre cuáles consideran que son los elementos imprescindibles que este género narrativo debe incluir para llamarse así.

Apoyos y recursos:	Recortes, impresiones, micas, hojas, copias, lápices.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de juego, <i>30 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>25 minutos</i>. Actividad de redes <i>15 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Actividad oral y escrita, <i>15 minutos</i>.</p>

La segunda clase del módulo dos se vincula con el trabajo realizado en la sesión anterior ya que tiene como objetivo que los participantes conozcan el lugar de origen del autor que se lee durante la sesión a fin de incrementar sus conocimientos culturales mediante la categoría de tópico.

Con esa finalidad la actividad de apertura propuesta es un juego de campos semánticos con el propósito de relación información y contenido, mediante la estrategia de redes y mapas conceptuales. Posteriormente las actividades de desarrollo son de contenido conceptual acerca del tema La estrella solitaria o Texas, para establecer una red de información previa a la lectura del cuento La Tortura y la generación de un mapa conceptual para reforzar los conocimientos adquiridos acerca del tema la literatura negra. Finalmente la actividad de cierre es una lluvia de ideas sobre las características del mismo género narrativo.

3.2.3 Costumbres inglesas

Título del módulo: <i>En mi oficio soy el Rey</i>	Número de clase: 3	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Comportamiento social	Tema: Costumbres inglesas
Objetivo:	Que los participantes relacionen las costumbres de Reino Unido con el comportamiento social de un personaje de ficción.			
Propósito:	Que los participantes detecten la información principal mediante una actividad de contraste.			
Módulo:	Co-instruccional			
Estrategia de A.S.	Analogías			
Contenido:	Procedimental (destrezas)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes reciben una hoja explicativa acerca de las costumbres más comunes de los ciudadanos de Reino Unido (Ver Anexo 2.7) 2) La guía solicita a los participantes que mencione alguna costumbre que considera común en los ciudadanos de México.

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía explica a los participantes qué es una analogía (Ver Anexo 2.8) y menciona la costumbre que será la característica del personaje de ficción en el cuento a leer. 2) Los participantes reciben copias y realizan la lectura del cuento “La subida al cielo” de Roald Dahl. 3) La guía solicita a los participantes que de manera individual escriban en su libreta una costumbre personal que consideren nociva o peligrosa.
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes de manera individual escriben una sobre la relación entre las costumbres de Reino Unido y México.

Apoyos y recursos:	Pizarrón, hojas, copias, lápices, libreta.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad con hoja explicativa, <i>20 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Actividad de analogía, <i>15 minutos</i>. Lectura de cuento, <i>15 minutos</i>. Actividad de redacción <i>10 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Video, <i>15 minutos</i>.</p>

En la tercera sesión del módulo co-instruccional se intenta generar contenido procedimental mediante la estrategia de aprendizaje significativo de analogía entre el tópico y el tema de la clase. Por este motivo las actividades de desarrollo incluyen una explicación sobre el concepto de analogía generada a partir del cuento seleccionado y luego de su lectura se vincula esta información con el conocimiento previo de los participantes.

Ya que el contenido a generar a partir de la relación entre las costumbres de Reino Unido con las costumbres de México tiene como propósito generar destrezas en los participantes, para la actividad de cierre recupera se sugiere el uso de un video explicativo antes de solicitar la redacción de una analogía.

3.2.4 Danza flamenco

Título del módulo: <i>En mi oficio soy el Rey</i>	Número de clase: 4	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Conocimiento de celebraciones	Tema: Danza flamenco
Objetivo:	Que los participantes conozcan una característica particular del país de origen de la autora del cuento.			
Propósito:	Que los participantes mejoren su atención sobre la información por aprender.			
Módulo:	Co-instruccional			
Estrategia de A.S.	Cuadros C-Q-A			
Contenido:	Procedimental (método)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía proyecta un audio que habla sobre la tradicional danza flamenco de Cataluña, España (Ver Anexo 2.9) 2) Los participantes expresan de manera oral los conocimientos obtenidos sobre la temática.

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía explica a los participantes cómo hacer un cuadro C-Q-A y les informa que al finalizar la lectura posterior, realizarán uno sobre el narrador (Ver Anexo 2.10) 2) Los participantes escuchan el audio del cuento “Las islas” de Marina Perezagua 3) En grupo realizan un cuadro C-Q-A en el pizarrón.
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes piensan en alguna tradición musical de su país de origen y lo anotan en su libreta junto con una serie de cinco elementos característicos de este estilo o género.

Apoyos y recursos:	Pizarrón, plumones, hojas, cartulina, cinta adhesiva, lápices, copias, sistema de audio.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad musical, <i>20 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Actividad explicativa <i>15 minutos</i>. Actividad de audio-cuento <i>25 minutos</i>. Actividad de cuadro, <i>10 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Actividad de tradiciones musicales, <i>15 minutos</i>.</p>

En esta sesión se sugiere comenzar la clase con un audio informativo acerca del tópico conocimiento de celebraciones a fin de que los participantes conozcan el país de origen de la autora del cuento que leerán más adelante, por esta razón se sugiere el uso de un audio informativo y la retroalimentación oral sobre el tema como actividades de apertura.

Asimismo se busca generar contenido procedimental del tipo método por lo que dentro de las actividades de desarrollo se incluye la estrategia de aprendizaje significativo cuadro C-Q-A, con la finalidad de que los participantes reconozcan los conocimientos adquiridos luego de escuchar el audio del cuento.

Para finalizar la sesión se recomienda mantener la categoría de tópico a fin de que mejore la atención sobre la información por aprender a clasificar la información mediante una actividad de recuperación de conocimientos previos.

3.2.5 Pistas ocultas

Título del módulo: <i>En mi oficio soy el Rey</i>	Número de clase: 5	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Actitud hacia otras culturas	Tema: Pistas ocultas
Objetivo:	Que los participantes adquieran conocimientos claves para realizar un relato siguiendo los tiempos narrativos comunes de la literatura universal.			
Propósito:	Que los participantes aprendan a organizar ideas importantes mediante un juego de pistas ocultas.			
Módulo:	Co-instruccional			
Estrategia de A.S.	Gráficas			
Contenido:	Procedimental (estrategia)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes reciben una plantilla gráfica sobre la manera en que los aztecas realizaban cálculos lógico-matemáticos (Ver Anexo 2.11). 2) La guía explica los tres tiempos de la narración, inicio, desarrollo y desenlace, mediante una gráfica (Ver Anexo 2.12).

Actividades de desarrollo:	<p>1) Los participantes retoman los apuntes de las sesiones anteriores para escribir un cuento que cumpla con las características de la literatura negra y que tenga seis párrafos cortos.</p> <p>2) La guía solicita a los estudiantes que representen mediante una gráfica la frecuencia con la que usaron cada uno de los tiempos narrativos dentro de su relato.</p>
Actividades de cierre:	<p>1) Los participantes leen sus relatos en voz alta y escuchan los de sus compañeros mientras colorean su gráfica.</p>

Apoyos y recursos:	<p>Lápices de colores, hojas cuadriculadas, reglas, copias, plantillas, pizarrón, plumones.</p>
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de plantillas, <i>15 minutos</i>. Actividad explicativa, <i>10 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Redacción de cuento, <i>30 minutos</i>. Actividad de gráfica, <i>15 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Lectura de cuentos, <i>15 minutos</i>.</p>

La última sesión del módulo dos incluye en la secuencia didáctica y como actividad de apertura la estrategia de aprendizaje significativo gráfica que tiene como propósito mejorar la codificación de la información por aprender, a fin de que los participantes adquieran conocimientos sobre los tiempos narrativos inicio, desarrollo y desenlace así como acerca de su uso en la redacción de relatos breves.

Ya que el contenido de esta sesión intenta promover el conocimiento procedimental o de estrategia, se sugieren como actividades de apertura un juego con base en el tópico actitud hacia otras culturas y la explicación, mediante una gráfica, de los tiempos narrativos.

Para las actividades de desarrollo se toma en cuenta el propósito de las sesión: organizar ideas importantes; lo anterior mediante la redacción de un cuento breve así como la aplicación de conocimiento recién adquirido para vincular la información de clases anteriores. Finalmente como actividad de cierre está la lectura de los relatos en voz alta y una actividad gráfica.

3.3. Módulo III: *El mundo y sus paisajes. La literatura social y contemporánea*

En este último módulo se planifica la etapa pos-instruccional sugerida para terminar los episodios de enseñanza y ofrecer al alumno una visión más sintética, integrada y crítica de los aspectos revisados a lo largo de todos los bloques además de valorar su propio aprendizaje. Las estrategias significativas que se recomiendan para este último módulo son los resúmenes finales, organizadores gráficos como cuadros sinópticos y de doble columna, redes y mapas conceptuales así como organizadores textuales.

La lectura en este bloque incluye los cuentos “Domingo por la mañana” de Gianni Rodari (1920-1980), “Estuviste perfectamente bien” de Dorothy Parker (1893-1967) “Una carta a Dios” de Gregorio López y Fuentes (1895-1966), “La abeja haragana” de Horacio Quiroga (1878-1937) y “Romper el cerdito” de Etgar Keret (1967)

A continuación se presentan las secuencias didácticas de cada clase del tercer módulo.

3.3.1 Italia: entre guerra y fantasía

Título del módulo: <i>El mundo y sus paisajes</i>	Número de clase: 1	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Ubicación geográfica	Tema: Italia: entre guerra y fantasía
Objetivo:	Que los participantes conozcan la relación entre el país de origen del escritor y su contexto social durante la época.			
Propósito:	Que los participantes adquieran algunos conocimientos acerca del país de origen del escritor.			
Módulo:	Pos-instruccional			
Estrategia de A.S.	Resúmenes finales			
Contenido:	Declarativo (hechos y conceptos)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes en un video sobre la Segunda Guerra Mundial (Ver Anexo 3). 2) La guía entrega a los participantes un mapa de Italia con algunas regiones resaltadas y afectadas por este conflicto (Ver Anexo 3.1).

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes realizan la lectura del cuento “Domingo por la mañana” de Gianni Rodari. 2) La guía realiza una presentación sobre el autor así como acerca de los temas más utilizados a lo largo de su trayectoria literaria (Ver Anexo 3.2). 3) Los participantes reciben una ficha en la que se explica qué es y cómo hacer un resumen (Ver Anexo 3.3) junto con las instrucciones para realizar uno de media cuartilla en donde vinculen la información obtenida en el cuento, el video y el autor (Ver Anexo 3.4)
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía solicita a los participantes que lean sus resúmenes en voz alta.

Apoyos y recursos:	Televisión, video, computadora, hojas, copias, fichas, texto, imágenes, mapa, pizarrón, plumones, lapiceros, lápices de colores.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de video, <i>15 minutos</i>. Actividad de mapa, <i>15 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>5 minutos</i>. Presentación sobre el autor, <i>20 minutos</i>. Actividad de resumen, <i>20 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Lectura de resúmenes, <i>10 minutos</i>.</p>

Para la primera sesión del tercer módulo se sugiere partir del tópico para dar información acerca del autor del texto sugerido; ya que éste es un módulo de la categoría pos-instruccional se recomienda el uso de la estrategia de aprendizaje significativo de resúmenes finales para la adquisición de contenido declarativo.

Durante las actividades de apertura se incluye un video para orientar y guiar a los participantes sobre los aspectos relevantes del tema así como un gráfico que contribuya a cumplir con este objetivo; las actividades de desarrollo incluyen la lectura de un cuento breve, una presentación para ofrecer información necesaria sobre el autor y finalmente un ejercicio para la obtención de contenido declarativo o hechos y conceptos; como actividad de cierre se sugiere la lectura de resúmenes en voz alta para generar confianza en el grupo.

3.3.2 Modernismo americano

Título del módulo: <i>El mundo y sus paisajes</i>	Número de clase: 2	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Emparejar personas famosas	Tema: Modernismo americano
Objetivo:	Que los participantes conozcan la influencia de Estados Unidos en la literatura moderna.			
Propósito:	Que los participantes adquieran un contexto sociocultural del país de origen del autor.			
Módulo:	Pos-instruccional			
Estrategia de A.S.	Organizadores gráficos.			
Contenido:	Declarativo (recuerdo y comprensión)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes juegan una actividad para reconocer a personajes famosos de Estados Unidos (Ver Anexo 3.5) 2) La guía realiza un cuadro sinóptico sobre la información del tema central “Modernismo Americano” para explicar sus características principales (Ver Anexo 3.6)

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes realizan la lectura de “Estuviste perfectamente bien” de Dorothy Parker. 2) La guía solicita a los participantes que realicen un cuadro sinóptico en donde jerarquicen la información obtenida del cuento y la relacionen con las características de los personajes de Estados Unidos durante la época. 3) Los participantes reciben instrucciones para realizar un collage en donde se representen al menos cinco características del modernismo americano (Ver Anexo 3.7)
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía distribuye entre los estudiantes una serie de cuadros considerados como parte de la corriente moderna americana que los alumnos pegan en sus libretas junto con una lista de palabras relacionadas con el tema.

Apoyos y recursos:	Tablero, pizarrón, plumones, copias, hojas blancas, pegamento, impresiones, revistas, tijeras.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de juego, <i>20 minutos</i>. Cuadro sinóptico, <i>15 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>15 minutos</i>. Actividad de jerarquizar <i>20 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Actividad de cuadros, <i>15 minutos</i>.</p>

Con el objetivo de que los participantes se sientan en confianza para la adquisición de conocimientos se recomienda comenzar las actividades de apertura con una actividad lúdica y posteriormente ofrecer información sobre el tema central mediante la estrategia de aprendizaje significativo de organizador gráfico.

Las actividades de desarrollo incluyen la lectura de un cuento que tiene como objetivo vincular información del tema con el tópico mediante la estrategia de jerarquización así como la recuperación de conceptos. Para la actividad de cierre se sugiere realizar una actividad de autoevaluación que permita el análisis y la reflexión acerca de los conocimientos adquiridos.

3.3.3 El humor y la opresión

Título del módulo: <i>El mundo y sus paisajes</i>	Número de clase: 3	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Comportamiento social	Tema: El humor y la opresión
Objetivo:	Que los participantes relacionen los procesos de la revolución mexicana con la sociedad actual de México.			
Propósito:	Que los participantes adquieran una visión crítica de algunos pueblos indígenas.			
Módulo:	Pos-instruccional			
Estrategia de A.S.	Cuadro sinóptico de doble columna			
Contenido:	Procedimental			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	1) Los participantes realizan un juego llamado “Cartas” en el cual realizan una petición a algún personaje famoso de la historia con el objetivo de reconocer sus aportes en la historia (Ver Anexo 3.7).
Actividades de desarrollo:	1) Se lee “Una carta a Dios” de Gregorio López y Fuentes. 2) La guía realizar un cuadro sinóptico de doble columna en el pizarrón en donde explica las causas y consecuencias de la revolución mexicana a nivel económico, político y social (Ver Anexo 3.8) 3) Los participantes reciben de manera individual noticias relacionadas con pueblos indígenas.

Actividades de cierre:	1) Los estudiantes escriben en sus libretas sobre algún acontecimiento humorístico y lo leen al grupo para que entre todos se adivine si es verdad o mentira.
-------------------------------	---

Apoyos y recursos:	Pizarrón, plumones, copias, hojas blancas, texto informativo, lapiceros de colores.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de juego, <i>20 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>15 minutos</i>. Actividad de cuadro, <i>20 minutos</i>. Actividad de encabezados, <i>15 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Lectura en voz alta, <i>15 minutos</i>.</p>

La secuencia didáctica de la tercera clase inicia con un juego para motivar la participación de los involucrados así como para vincular el tema del texto narrativo con el tópico de la sesión.

Se proponen actividades de desarrollo que tienen como propósito generar una visión crítica sobre el tema, mediante la estrategia de aprendizaje significativo de cuadro sinóptico de doble columna a fin de propiciar el contenido procedimental de causas y consecuencias. Partiendo del tópico comportamiento social se solicita la lectura de una serie de noticias. Finalmente se cierra la sesión con la redacción de un texto breve que retome los conocimientos culturales adquiridos durante la clase.

3.3.4 La herencia cultural

Título del módulo: <i>El mundo y sus paisajes</i>	Número de clase: 4	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Conocimiento de celebraciones	Tema: La herencia cultural
Objetivo:	Que los participantes vinculen la vida del autor con su herencia cultural mediante la lectura de un cuento.			
Propósito:	Que los participantes adquieran un contexto social más universal e identifiquen el valor del trabajo mediante un cuento-fábula.			
Módulo:	Pos-instruccional			
Estrategia de A.S.	Redes y mapas			
Contenido:	Actitudinal (valores, ética personal)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	1) Los participantes reciben una tarjeta con la ilustración de una abeja para que coloquen a su alrededor una serie de tres características humanas con las que se relaciona a este animal.

Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes realizan la lectura del cuento “La abeja haragana” de Horacio Quiroga. 2) La guía solicita a los participantes que hagan una lista de las razones por las que el personaje principal es castigada al inicio del cuento y escriban una actitud alternativa que la misma pudo desarrollar para evitarse el problema. 3) Los participantes reciben instrucciones sobre cómo hacer un mapa conceptual y realizan uno con información sobre las celebraciones culturales más famosas de Uruguay.
Actividades de cierre:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes escriben una fábula pequeña en la que hablen sobre alguna de las celebraciones mencionadas en su mapa anterior.

Apoyos y recursos:	Tarjetas ilustradas, revista, artículo, copias, lapiceros, hojas, pizarrón, plumones.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad de tarjetas, <i>15 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>20 minutos</i>. Actividad de redacción, <i>15 minutos</i>. Actividad de mapa conceptual, 20 minutos.</p> <p>Cierre: Actividad de fábula, <i>15 minutos</i>.</p>

Las actividades de apertura de la cuarta sesión incluyen la estrategia de aprendizaje significativo de redes y mapas a fin de introducir a los participantes en el contenido actitudinal o valores y ética personal, uno de los propósitos de la lectura sugerida para la clase.

Se propone como actividades de desarrollo la lectura un cuento y posteriormente trabajar con la categoría tópico con el objetivo de vincular el contenido actitudinal con el tópico de la sesión. Finalmente la actividad de cierre tiene como objetivo vincular la estrategia para organizar la información nueva por aprender mediante la redacción de una fábula.

3.3.5 Final feliz

Título del módulo: <i>El mundo y sus paisajes</i>	Número de clase: 5	Tiempo: 90 minutos	Tópico: Actitud hacia otras culturas	Tema: Final feliz
Objetivo:	Que los participantes conozcan al autor israelí Etgar Keret así como uno de sus cuentos.			
Propósito:	Que los participantes adquieran conocimientos que les permitan relacionar la influencia de la cultura en la literatura.			
Módulo:	Pos-instruccional			
Estrategia de A.S.	Diagrama de círculo de conceptos.			
Contenido:	Actitudinal (valores y cualidades)			

Secuencia didáctica	
Actividades de apertura:	<ol style="list-style-type: none"> 1) La guía realiza una presentación sobre el autor, su país de origen y los temas de sus narraciones (Ver Anexo 3.12) 2) Los participantes vinculan mediante un juego de cartas objeto una serie de palabras referentes a la cultura del autor (Ver Anexo 3.13)
Actividades de desarrollo:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los participantes realizan la lectura del cuento "Romper el cerdito" de Etgar Keret. 2) La guía solicita a los participantes que realicen el dibujo de un cerdito y coloquen en forma de redes una serie de adjetivos que puedan definir el carácter del personaje del cuento (Ver Anexo 3.14) 3) Los participantes se vendan los ojos y reciben distintos objetos sobre los

	que tienen que improvisar una historia breve (Ver Anexo 3.15)
Actividades de cierre:	1) Los participantes ven un video de Imaginantes sobre el cuento de Etgar Keret y discuten brevemente sobre los finales felices (Ver Anexo 3.16).

Apoyos y recursos:	Televisión, computadora, pizarrón, plumones, pañuelos, copias, material de figuras geométricas, lápices, hojas blancas.
Distribución de tiempo:	<p>Inicio: Actividad informativa, <i>10 minutos</i>. Actividad de juego <i>15 minutos</i>.</p> <p>Desarrollo: Lectura de cuento, <i>20 minutos</i>. Actividad de dibujo, <i>15 minutos</i>. Actividad con pañuelos, <i>20 minutos</i>.</p> <p>Cierre: Actividad de video, <i>5 minutos</i>.</p>

Para la última sesión del módulo se propone empezar la clase con el tópico actitud hacia otras culturas con el objetivo de que los participantes adquieran conocimiento cultural sobre un escritor israelí, en conjunto con una serie de contenidos actitudinales como valores y cualidades localizados dentro del cuento seleccionado.

Con el objetivo de cumplir con lo anterior se sugieren como actividades de apertura previas a la lectura del texto, una presentación y un juego de cartas-objeto a fin de despertar el interés y la curiosidad de los participantes. Durante la segunda parte de la clase se retoma la estrategia de aprendizaje significativo diagrama de círculo de conceptos de manera creativa con el propósito de que los participantes participen en la improvisación de una historia breve. Finalmente para cerrar la sesión se propone una discusión guiada sobre el tema de la clase y se despide a los participantes con un video del mismo autor revisado durante la sesión.

CONCLUSIONES

En este capítulo se realizan las conclusiones de la propuesta así como sobre los alcances y las limitaciones del mismo. Primero se puntualiza en relación con la flexibilidad docente en los sistemas educativos tradicionales así como sobre las estrategias didácticas para la adquisición de conocimientos culturales que resultan favorables en el acercamiento de los estudiantes a la lectura.

Posteriormente se reflexiona sobre las motivaciones para su aplicación a nivel secundaria los objetivo para dar a conocer las ideas del método Montessori sobre esta etapa educativa, su relación con el aprendizaje significativo de la teoría constructivista y la propuesta de un esquema flexible para la generación de estrategias de comprensión lectora en un sistema escolar que sitúa a la materia de lenguaje como eje central del proceso educativo.

Por último se menciona el papel del docente en la organización de los módulos y la aplicación de las actividades propuestas para las clases con la alternativa de usar los materiales que se incluyen o realizar sus propios ajustes en caso de considerarlo adecuado.

En el caso de la flexibilidad docente y las estrategias didácticas para la adquisición de conocimientos culturales, la propuesta recurre a la categoría de tópico a fin de enriquecer el enfoque didáctico en la selección de contenidos para cada módulo y, a su vez, generar una serie de estrategias durante las clases; después de realizar el trabajo de investigación sobre el uso de métodos alternativos en la educación pública se concluye que la flexibilidad puede ser un medio para llevar a cabo transformaciones en el proceso educativo.

Por esa razón el taller busca hacer énfasis en el papel que juega el docente a la hora de transmitir cultura dentro del aula, ya que si bien sabemos que este proceso ocurre de manera natural dentro de un grupo social determinado, el salón de clases también funge como detonador y vínculo de tradiciones, valores e identidades tanto individuales como colectivas.

Sin embargo la revolución educacional de nuestro siglo nos obliga a replantearnos las relaciones generadas a partir de la globalización para evitar las llamadas brechas educativas, por lo tanto, se considera que la adquisición de contenido cultural es uno de los factores esenciales en cualquier evento educativo, al propiciar una serie de competencias y destrezas de todos los involucrados, no solo del educando.

Si bien la educación alternativa tiene una serie de características positivas es importante que la aplicación de cualquier metodología esté respaldada por la investigación formal y la correcta aplicación de sus categorías, sin descuidar la interrelación que existe entre distintas materias y áreas de conocimiento.

De esta manera se considera que el acercamiento de los jóvenes a la lectura es tan viable y posible como su participación en otras áreas de la vida cultural, si bien en el contexto actual de nuestro país existe un marcado rezago en su aplicación, es tarea del docente tanto a nivel escolar como extra escolar, ofrecer los puentes teóricos adecuados para que los estudiantes se sientan capaces de generar un verdadero vínculo con los textos narrativos.

Las estrategias seleccionadas responden a este interés por generar un aprendizaje significativo, mediante la exploración de sus categorías y aspectos relevantes en prácticas alternativas que refuercen las tradicionales, particularmente en materia de representaciones, conceptos y proposiciones; por este motivo se considera que las

nociones del aprendizaje por vocabulario de David Ausubel en conjunto con la lección de los tres periodos de la doctora María Montessori, facilitan la organización actividades para cada clase o sesión.

Por un lado los planteamientos de David Ausubel acerca del aprendizaje por vocabulario plantean la idea de que la combinación entre representaciones, conceptos y proposiciones es fundamental para la comprensión de significados en cualquier sistema simbólico; en este sentido se considera que las estrategias significativas son una herramienta indispensable para una comprensión lectora adecuada, motivo por el cual se recuperan a lo largo de los tres módulos y durante cada sesión.

Por otro lado el proyecto de la Casa del Adolescente de la doctora María Montessori busca ofrecer una serie de herramientas para que el desarrollo de la adolescencia, a nivel educativo, integre una serie de experiencias sociales, al considerar esta etapa como un periodo de transición en el que la cultura facilita la integración de los jóvenes en su contexto actual.

Ya que uno de los postulados más relevantes para la doctora Montessori es generar el interés en el alumno, se recurre a la categoría de tópico para el diseño y selección de las lecturas del taller, encaminados de manera progresiva a la adquisición de conocimiento en las áreas de expresión del lenguaje oral y escrito, un área curricular de suma importancia en esta metodología.

Por esta razón se recupera la Lección de los tres periodos en las planeaciones de los módulos, siguiendo las recomendaciones que otros investigadores de la teoría ofrecen para la aplicación de este esquema que busca reforzar la relación de los sentidos del aprendiz con la información adquirida, el reconocimiento de las habilidades mediante la asociación y la verificación de lo aprendido.

Finalmente es indispensable hablar sobre el papel del docente como mediador cultural así como la oportunidad de responder a las exigencias de un área educativa fundamental como es la enseñanza de la lengua, mediante el uso y apoyo de herramientas provenientes de la didáctica de la literatura.

Si bien este tema no se explora a fondo en esta investigación por falta de experiencia, resulta el motivo principal para llevar a cabo este trabajo ya que sus aportes durante las últimas décadas en materia educativa ofrecen un amplio campo de experimentación en materia de contenidos docentes, selección docente y prácticas de enseñanza en el aula.

Asimismo estas ideas se retoman para los planteamientos de todos los capítulos en materia de interconexión y cultura humanística, referente a los procesos de transformación en la educación a través de las pedagogías alternativas, así como en la recuperación de los tipos de estrategias de enseñanza de aprendizajes significativos, al considerar que los textos narrativos actúan como soportes de transmisión cultural.

Por último se considera que la propuesta de taller puede mejorar si se trabaja en la importancia y finalidad de la lectura no solo a nivel extracurricular sino en el ámbito académico. En este sentido se recomienda la aplicación de la misma para generar un punto de discusión sobre lo planteado, en relación al modelo esquematizado y el proceso de comprensión en momentos de lectura.

Finalmente se considera indispensable reconciliar el papel del docente y el alumno como parte del aprendizaje en materia de lectura y escritura, a fin de que las estrategias para la comprensión de la lectura no requiera de textos especializados, y por el contrario, en lugar de resultar una imposición, sean una experiencia que se disfrute de maneras cada vez más agradables para todos los involucrados en el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Benítez Rasero, A. (2017). ¿Qué es la educación alternativa y qué características tiene?: un estudio comparativo en la provincia de Sevilla. (Trabajo Fin de Grado Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Buggey, T. (2007, Summer). Storyboard for Ivan's morning routine. Diagram. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 151. Retrieved December 14, 2007, from Academic Search Premier database

Buggey, T. (2007, Summer). A Picture Is Worth *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 151-158. Retrieved December 14, 2007, from Academic Search Premier database.

Colomer T. (1996) La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (Coord.) La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria. (pp. 123-142) Barcelona: ICE.

Constant, J. (2014). Pioneers in child and adolescent psychiatry: Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838). *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 62128-130. doi:10.1016/j.neurenf.2014.01.006

Davenport, Loretta Powell C., "Maria Montessori, A. S. Neill and Marva Collins: educating the human potential " (1987). Retrospective. Theses and Dissertations. Paper 8527.

Díaz, F. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill

Donahoe, M. (2013). Best Practices in Montessori Secondary Programs. *Montessori Life: A Publication Of The American Montessori Society*, 25 (2), 16-24.

Donnhoe, M., & Scholtz, B. (2016). Montessori Education for the Third Plane of Development. *Montessori Life: A Publication Of The American Montessori Society*, 28 (3), 50-55.

Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 17 (2), 1-23.

Grazzini, C. (2013). Maria Montessori's Cosmic Vision, Cosmic Plan, and Cosmic Education. *NAMTA Journal*, 38 (1), 107-116.

Guerrero, P. y Caro, M.T. (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (Primera edición). Madrid: Pirámide.

Güles, F. (2016). Raising socially responsible individuals: Montessori education model. *The Online Journal of Science and Technology*, 6 (1), 59-62.

Herbart, Johann Friedrich. (2014). *Encyclopædia Britannica*.

Izabela T.C. (2016). The Role of the Educator in a Montessori Classroom. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 8 (1), 107-123

Juan José Morales, R. (2015). María Montessori y la educación cósmica. *REHMLAC*, Vol 7, Iss 2, Pp 290-326 (2015), (2), 290.

Loeffler, M. H. (2003). The Essence of Montessori: Those Adolescent Years. *Montessori Life*, 15(3), 28-30.

Martín, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.

Mendive, G. (2007) *Pedagogía del relato. Una tradición siempre joven*. México: Graphos.

Montessori, M. (1995) *Advanced Montessori Method – Vol. 2* . Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (1939) *De la infancia a la adolescencia*. Amsterdam: Asociación Montessori Internacional (AMI).

Montessori, M., & Sanchidrián Blanco, C. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Montessori, M. (1968) *El niño: el secreto de la infancia* Pensilvania: Ediciones Araluce.

Montessori, M., & López de Sarmiento, S. T. (2003). *La educación para el desarrollo humano: Comprendiendo a Montessori*. México: Diana.

Montessori, M. (1949) *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana. 1a. Edición, Noviembre de 1986. 17a. Impresión, Julio de 2004México: Diana

Montessori, M. (1938). *Los cuatro planos de la educación*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, re-edición 2004.

Montessori, M. (1949). *Los principios Montessori. Las ponencias de San Remo 1949*. Amsterdam: Asociación Montessori Internacional (AMI), 1938, re-edición 2003/2004.

Montessori, M. (1956) *Tendencias humanas y educación Montessori*. Holanda: Asociación Montessori Internacional (AMI),

Montessori, M., & López de Sarmiento, S. T. (n.d). *La educación para el desarrollo humano: Comprendiendo a Montessori / Mario Montessori*; tr. Sylvia López de Sarmiento. México: Diana.

Morales Ruiz, Juan José; (2015). María Montessori y la educación cósmica. REHMLAC. Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña, Diciembre-Sin mes, 290-326

Petit, M. (2013) Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Pozo, J. I. (1999) El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. España: Santillana.

Quiroz, R. (1998). La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza. Revista Investigación en la Escuela, 36, 75-90.

Rodríguez, M.L. (2008) La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sáez Alonso, R. (2006) La educación intercultural. Revista de Educación, Madrid. 859-881.

Shuman, R. B. (2016). Johann Heinrich Pestalozzi. Salem Press Biographical Encyclopedia.

Valente Barrón López, J., Flores García, S., Ruiz Chávez, O., & Miguel Terrazas Porras, S. (2010). Autodidactismo: ¿Una alternativa para una educación de calidad? Cultura Científica Y Tecnológica, 7 (40/41), 14-22.

Vergara, J. (2002) Marco histórico de la educación especial. Estudios Sobre Educación, (2), 129-143. Grazzini, C. (2013). Maria Montessori's Cosmic Vision, Cosmic Plan, and Cosmic Education. NAMTA Journal, 38 (1), 107-116.

Yaglis, D. (1989). Montessori. México: Trillas, 1989, reimpresión 2003. AMS Position Statement: Holistic Peace Education.

ANEXOS

1. ¡Oh imaginación mía! Un viaje por la literatura fantástica: Tarjeta de información

<http://www.elem.mx/estgrp/datos/40>

LITERATURA FANTÁSTICA

Al margen de la literatura de corte realista y en oposición a ella, surge también una literatura imaginativa o fantástica, que suele **crear situaciones, mundo o personajes alejados de la realidad**.

No obstante, esta literatura no sólo se mueve en el terreno de la imaginación, sino también en lo de lo incierto. La importancia de esta literatura radica sobre todo en las atmósferas, en el efecto fantástico que modifica la percepción de la obra.

Cuando al concluir la narración el lector o el personaje asume que la vida textual se rige por la realidad humana, y que ésta es capaz de explicar los fenómenos descritos, la obra pertenece –dice Todorov– al género de **lo extraño**.

En cambio si los acontecimientos narrados sólo se pueden explicar mediante las leyes sobrenaturales, entonces la obra entra en el terreno de **lo maravilloso**.

Si al lector o al personaje no le es posible explicar ningún hecho, se trata de un texto **fantástico**, pero este efecto dura sólo un instante, pues se manifiesta únicamente durante una parte de la lectura.

1.2 Mapa de Latinoamérica

<https://es.dreamstime.com/stock-de-ilustración-mapa-del-vector-de-suramérica-con-las-banderas-image53558913>



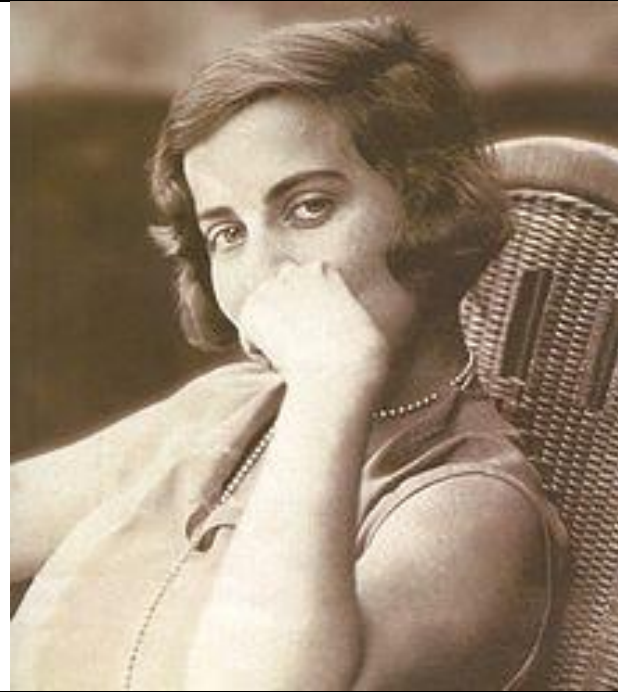
1.3 Tarjetas de autores

<https://www.nytimes.com/es/2018/11/11/reivindicacion-de-silvina-ocampo/>

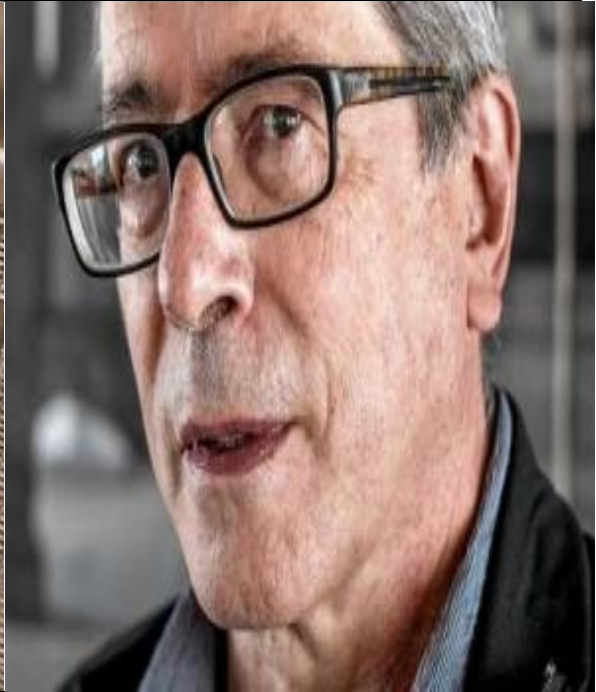
<http://culto.latercera.com/2018/10/22/cesar-aira-lo-hago-podria-definirse-literatura-genero-fallas-calculadas/>

<https://www.escriptoras.mx/entrevista-con-raquel-castro/>

<https://www.escriitores.org/biografias/102-amparo-davila>



Silvina Ocampo



Cesar Aíra



Raquel Castro



Amparo Dávila

1.4 Tarjeta de relación

<http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/164/el-camino-a-las-percepciones>

LA PERCEPCIÓN Y LOS SENTIDOS

Incluir información sobre los cinco sentidos y solicitar al alumno que vincule sus emociones con cada uno de estos.

La señales neuronales que recibimos mediante nuestros sentidos en ocasiones se generan de manera simultánea por una variedad de estímulos. Nuestro mente realiza una suma de cada estímulo sensorial simple y los convierte en toda una experiencia ya que las neuronas que forman nuestro cerebro se encargan de procesar la información

“Cuando vemos un objeto, tocamos algo con las manos o escuchamos sonidos o palabras, las neuronas se activan como respuesta a esos estímulos.”

1.4 Rompecabezas

<https://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-738942672-mapa-de-america-rompecabezas-didactico-en-madera- JM>



1.5 Figuras famosas de argentina

<https://www.buzzfeed.com/guadarivero/los-argentinos-mas-famosos-en-el-mundo-1y61f>

FIGURAS FAMOSAS DE ARGENTINA
Política - Cristina Fernández de Kirchner Arte – Joaquín Lavado (Quino) Ciencia – René Favaloro Historia – Eva Perón

1.6 Preguntas intercaladas

<http://148.228.165.6/PES/fhs/ANEXO ESTRATEGIAS/PREGUNTAS%20INTERCALADA S.pdf>

<p>-Los celos rigen el mundo -decía la señora de Yapura, creyendo que yo no me casaba con Romirio por celos-. Mi hijo duerme solo con el gato. Yo no me casaba o no me decidía a casarme con Romirio por otros motivos. A veces las palabras que las personas dicen dependen de la entonación de la voz con que las dicen. Parece que divago, pero hay una explicación. La voz de Romirio, mi novio, me repugnaba. Cualquier palabra que pronunciara, aunque tuviera mucho respeto por mí al decirla, aunque no me tocara ni un dedo del pie, me parecía obscena. No podía quererlo. Esta circunstancia me apenaba, no por él sino por su madre, que era generosa y buena. El único defecto que se le conocía eran los celos, pero ya era vieja y los habría perdido.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuántos verbos usa la protagonista para definir la voz de su novio?2. ¿Por qué la protagonista no se decide a casarse?3. ¿La señora de Yapura cree que el gato de su hijo es una amenaza para su relación de noviazgo? ¿Por qué?4. ¿Por qué se afirma que la voz de Romirio es obscena?	<p>Me gustaba imaginármelo en la soledad y el silencio de la medianoche, rodando lentísimo en la penumbra, como un pequeño barco agujereado que partía en busca de aventuras, de conocimiento, de amor (¿por qué no?). ¿Pero qué iba a encontrar, en ese banal paisaje, que era todo su mundo, de lácteos y verduras y fideos y gaseosas y latas de arvejas? Y aun así no perdía la esperanza, y reanudaba sus navegaciones, o mejor dicho no las interrumpía nunca, como el que sabe que todo es en vano y aun así insiste. Insiste porque confía en la transformación de la vulgaridad cotidiana en sueño y portento. Creo que me identificaba con él, y creo que por esa identificación lo había descubierto.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuántos productos enuncia el protagonista para hablar del paisaje del carrito?2. ¿Por qué le gusta al protagonista imaginarse al carrito en soledad?3. ¿El carrito es uno de los protagonistas de la historia? ¿Por qué?4. ¿Por qué se afirma que el carrito quería ser descubierto?
--	--

1.7 Folklore

<https://mentesalternas.com/2016/04/folklore-mexicano.html>

<https://www.definicionabc.com/social/folclor.php>

Tarjeta de información

<p>¿Qué es? Costumbres, creencias, artesanías, canciones y otras cosas semejantes de carácter tradicional y popular.</p>	<p>¿De dónde viene? Es una palabra inglesa que se usa y acepta en español</p>	<p>¿Para qué sirve? Sirve para comprender la historia de un pueblo en un sentido vital.</p>	<p>Conociendo el folclor de un lugar sabemos cómo se vestía la gente, qué celebraciones eran importantes y cómo se divertían.</p>	<p>¿Qué no es? Hay que subrayar que no todo lo popular es folclórico.</p>
---	--	--	--	--

1.8 Lotería sobrenatural

<http://www.museonacionaldelamascara.com/eventos/loteria-sobrenatural>



1.9 Tradiciones nupciales

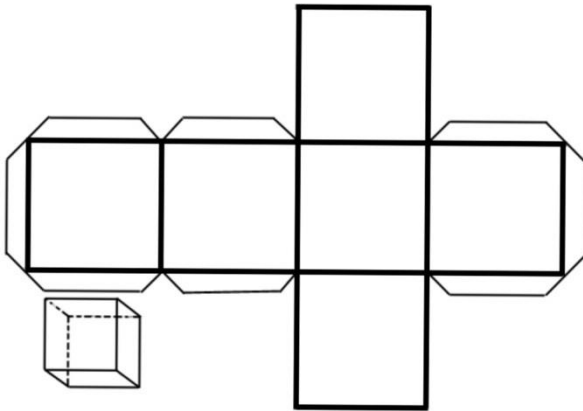
<https://www.muyinteresante.com.mx/historia/origen-tradiciones-nupciales/>

<p>¿Por qué usan velo las novias? Los antiguos griegos y romanos creían que los velos protegían a la novia de los malos espíritus.</p>	<p>¿Por qué se coloca el anillo de compromiso en el dedo anular? Tradicionalmente, los anillos de compromiso se utilizan en el cuarto dedo de la mano izquierda debido a que se pensaba que dirigía directamente al corazón al contener la llamada vena amoris o vena del amor.</p>	<p>¿Algo nuevo, algo viejo, algo prestado, algo azul? En algunas costumbres occidentales, particularmente en Estados Unidos, se considera de buena suerte para la novia portar una prenda nueva, la cual representa optimismo para el futuro, una vieja, la cual hace referencia a la continuidad, una prestada,</p>	<p>¿Por qué las novias se casan con un vestido blanco? Aunque hoy en día asociemos a las novias con un largo vestido blanco, no siempre fue así. En la antigüedad, las mujeres simplemente vestían sus mejores prendas. Se cree que fue la reina Victoria del Reino Unido quien, tras su matrimonio con el príncipe</p>	<p>¿Por qué se come pastel en las bodas? Si bien el pastel es representativo de las festividades, su origen también puede derivarse de las antiguas bodas romanas. En aquel entonces, los invitados rompían un pan sobre la novia para traerle fertilidad.</p>
---	--	---	--	---

		<p>significativa de la felicidad compartida de la nueva pareja y una azul, en representación de la pureza, amor y fidelidad de una relación. Esta tradición proviene de una antigua rima inglesa, la cual aparece en una complicación de folclore realizada en 1898.</p>	<p>Alberto de Sajonia-Coburgo-Gotha, inició la moda de los vestidos blancos en el mundo occidental.</p>	
--	--	--	---	--

1.10 Plantilla

<https://www.pinterest.com.mx/pin/690598924083707185/?lp=true>



1.11 Preguntas de cultura general

<https://www.chiquipedia.com/cuestionarios/preguntas-cultura-general-ninos/>

1. Pregunta Mozart era un genio del mundo de... La televisión El deporte La literatura La música	2. Pregunta ¿Cuántos días tiene un año bisiesto? 370 días 366 días 365 días 360 días	3. Pregunta ¿En qué país encontraremos la Basílica de San Pedro? Ciudad del Vaticano Italia España Francia	4. Pregunta Termina el refrán: Más vale pájaro en mano... Que cuchara de palo Que ciento volando Que pollo en fotografía Y ríase la gente	5. Pregunta ¿Quién se dice que es el rey de la selva? El elefante El búfalo El león El tigre
6. Pregunta Pablo Picasso era... Un músico Un pintor Un escritor Un actor	7. Pregunta ¿Qué inventaron los hermanos Lumière? El automóvil La electricidad El teléfono El cine	8. Pregunta ¿Qué es una orquídea? La mujer de una orca Un mamífero Un pez Una flor	9. Pregunta ¿Cómo se llama la escritura utilizada por personas ciegas? Morse Braille Jeroglífico Ideograma	10. Pregunta ¿En qué ciudad se encuentra el museo del Louvre? Madrid Milán París Roma

1.12 El libro de los seres imaginarios

<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/imaginarios.pdf>

EL AVE FÉNIX

En efigies monumentales, en pirámides de piedra y en momias, los egipcios buscaron eternidad; es razonable que en su país haya surgido el mito de un pájaro inmortal y periódico, si bien la elaboración ulterior es obra de los griegos y de los romanos. Erman escribe que en la mitología de Heliópolis, el fénix (benu) es el señor de los jubileos, o de los largos ciclos de tiempo

EL CENTAURO

El centauro es la criatura más armoniosa de la zoología fantástica. Biforme lo llaman las Metamorfosis de Ovidio, pero nada cuesta olvidar su índole heterogénea y pensar que en el mundo platónico de las formas hay un arquetipo del centauro, como del caballo o del

hombre. El descubrimiento de ese arquetipo requirió siglos; los monumentos primitivos y arcaicos exhiben un hombre desnudo, al que se adapta incómodamente la grupa de un caballo. En el frontón occidental del Templo de Zeus, en Olimpia, los centauros ya tienen patas equinas; de donde debiera arrancar el cuello del animal arranca el torso humano.

EL CANCERBERO

Si el Infierno es una casa, la casa de Hades, es natural que un perro la guarde; también es natural que a ese perro lo imaginen atroz. La Teogonía de Hesíodo le atribuye cincuenta cabezas; para mayor comodidad de las artes plásticas, este número ha sido rebajado y las tres cabezas del cancerbero son del dominio público. Virgilio menciona sus tres gargantas; Ovidio, su triple ladrido; Butler compara las tres coronas de la tiara del Papa, que es portero del Cielo, con las tres cabezas del perro que es portero de los Infiernos (Hudibras, IV, 2). Dante le presta caracteres humanos que agravan su índole infernal: barba mugrienta y negra, manos uñosas que desgarran, entre la lluvia, las almas de los réprobos. Muerde, ladra y muestra los dientes.

2. En mi oficio soy el Rey: Literatura negra

[file:///E:/Proyecto%20pedagógico%20COMPU/Dialnet-EICanonDeLaNovelaNegraYPoliciaica-2564516%20\(1\).pdf](file:///E:/Proyecto%20pedagógico%20COMPU/Dialnet-EICanonDeLaNovelaNegraYPoliciaica-2564516%20(1).pdf)

2.1 Juego de preguntas y respuestas

1. Pregunta	2. Pregunta	3. Pregunta	4. Pregunta	5. Pregunta
Este tipo de novela puede ser definida con tres adjetivos... ¿Cuáles son?	¿Cuál es el nombre del autor que es el antecedente de la novela policiaca en el siglo XIX?	La novela problema tiene un personaje muy conocido en la literatura... ¿Cómo se llama?	Menciona cuáles son los tipos de verbos que se usan más en la novela negra... R. Verbos de movimiento	¿Cómo se presentan ante sus lectores los personajes? R. Por oposición. Ej. Detective/Criminal
R. Policiaca, criminal, negra	R. Edgar Allan Poe	R. Sherlock Holmes		

2.2. Infografía

<https://piktochart.com/es/blog/como-crear-una-infografia-guia-completa/>

2.3. Ilustraciones y pistas

<https://sp.depositphotos.com/119964656/stock-illustration-sherlock-holmes-poster-detective-illustration.html>

<https://www.zonanegativa.com/edgar-allan-poe-en-el-comic/>

<https://adoptaunaautorablog.wordpress.com/ilustraciones/patricia-highsmith-2/>
<https://www.esapa.org/project/ilustracion-de-roald-dahl-para-una-portada/>
https://www.diariodesevilla.es/ocio/cine-excepcion_0_982402238.html
<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid4/unidad1/circuloLectores/novelaNegra>

Novela negra

Si eres de los que les gusta armar rompecabezas, si de niño te gustaban los juegos de mesa que trataban de encontrar al asesino, o si te gusta el reto intelectual combinado con la acción, definitivamente este es tu subgénero. La novela negra, o novela policial es un subgénero que, según P. D. James surge, -al menos en Inglaterra- en un contexto en el que el crimen, la violencia y el caos social son inaceptables; mientras que el orden es el valor predominante.

Los críticos coinciden en que la primera novela policial, que brindaría los rasgos distintivos de este género es La piedra lunar de Wilkie Collins, que fue publicada en 1868 en Inglaterra, pero otros opinan que los orígenes pueden estar ya desde "Los crímenes de la calle Morgue" de E. Allan Poe, por eso lo incluimos en nuestra selección, aunque sea un cuento y no una novela. Toma tu libreta de detective, y anota todas las pistas, ten por seguro que de todos modos, nunca, nada es lo que parece.

2.4 Campos semánticos

<https://www.aulapt.org/2015/11/17/juego-para-trabajar-los-campos-semanticos/>

Un campo semántico a un grupo de palabras que están relacionadas por su significado. El alumno o alumnos tendrán que tirar el dado y contestar a una de las preguntas que leerán en la parte de atrás de la carta, contestará a la pregunta correspondiente al número de dado que le haya salido. Al iniciar la actividad deberá escribir el nombre del campo semántico al que pertenecen en el hueco punteado.

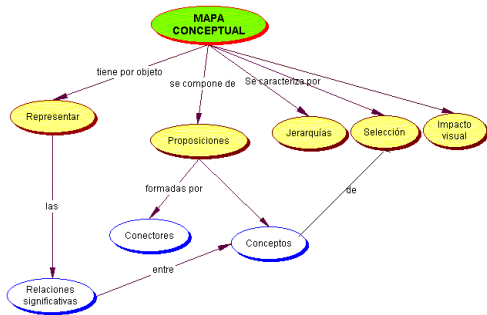
2.5 Imágenes

<https://www.istockphoto.com/es/vector/dibujo-mapa-de-texas-gm464612672-59153832>



2.6. Mapa conceptual

<http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/mapas/mapaconceptual.htm>



2.7 Hoja explicativa con las costumbres de la gente en Reino Unido

<https://www.hotcourseslatinoamerica.com/study-in-the-uk/before-you-leave/tradiciones-curiosas-e-interesantes-del-reino-unido/>

Pancake Day
 Hora del té
 Puntualidad extrema
 Cashback
 Rugby
 Pubs

2.8 La analogía

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/1882/1/05.%20Jesús%20GARCÍA%20LÓPEZ%20C%20La%20analogía%20en%20general.pdf>

2.9 La tradicional danza flamenco de Cataluña, España

<https://myspanishinspain.wordpress.com/2012/04/29/tradiciones-de-espana-el-flamenco/>

2.10 El cuadro C-Q-A

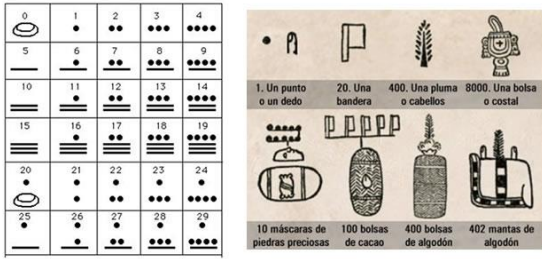
http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1144/1144_u1_ad2.pdf

¿Qué conozco?	¿Qué quiero conocer?	¿Qué aprendí?
C	Q	A

2.11 Sistema de numeración y escritura Azteca

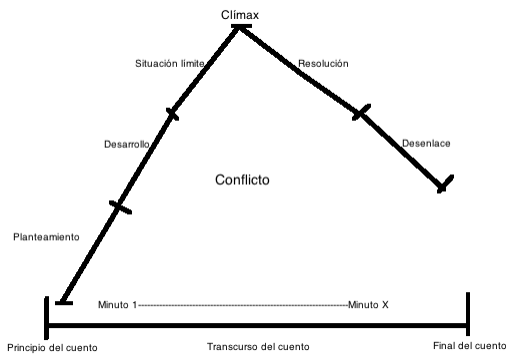
<https://www.portaleducativo.net/cuarto-basico/775/Sistema-de-numeracion-y-escritura-azteca>

Sistema de numeración



2.12 Estructuras de la narración

<https://uacmcuentodos.com/estructuras-narrativas-en-el-cuento/>



3. La segunda guerra mundial

<https://www.youtube.com/watch?v=AYQ8hT8cVTE>

3.1 Mapa de Italia

<https://sp.depositphotos.com/76114955/stock-illustration-colorful-italy-political-map.html>



3.2 Gianni Rodari su vida y temas literarios

<https://es.literaturasm.com/autor/gianni-rodari#gref>

Gianni Rodari

Gianni Rodari nació en Omegna, Italia, en 1920. Hijo de padres panaderos y huérfano de padre desde los nueve años, fue criado a partir de entonces por una tía y después educado en internados y seminarios. Cuando terminó la Segunda Guerra Mundial, finalizó sus estudios de Magisterio y comenzó a trabajar como periodista en el diario *Cinque Punte*.

Sus primeros textos literarios aparecieron en publicaciones como *L'Ordine Nuovo* firmando con el pseudónimo Francesco Aricocci. Pasó por varias publicaciones hasta que finalmente se incorporó y dirigió la revista mensual *Il Giornale del Genitori*. Con su pseudónimo publicó una recopilación de leyendas populares, *Leyendas de nuestra tierra*, y dos cuentos de corte fantástico: *El Beso* y *La señorita Bibiana*.

3.3 El resumen

<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad2/operacionesTextuales/resumen>

Resumen

Seguramente en tu trayectoria como estudiante te has enfrentado a la tarea de “escribir un resumen”, ya sea de un libro o de algún otro texto, y esta tarea era objeto de una revisión o calificación por parte de tus profesores. Elaborar un resumen se convertía así, en una tarea rutinaria sin mayor utilidad que la de cumplir un requisito escolar.

Sin embargo, resumir es una actividad fundamental no sólo para informar a otros sobre la lectura de un libro, sino también para recordar conocimientos esenciales de una materia determinada, es entonces, una herramienta que nos ayuda a aprender.

3.4 Instrucciones para hacer un resumen

https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_1dea33e2-7a07-11e1-82d2-ed15e3c494af/index.html

Para hacer un resumen, en primer lugar hay que realizar las siguientes operaciones sobre el texto base.

1. Reconocimiento del tema y los subtemas que se desarrollan.
2. Identificación de la estructura u organización del texto base. Qué partes lo componen (introducción, desarrollo y desenlace o cierre, si se trata de un texto expositivo o de una narración; hipótesis, argumentación y conclusiones, si se trata de un texto argumentativo, etc.)
3. Redacción de breves notas al margen de los párrafos, que señalen cuáles son los temas que se desarrollan allí.
4. Subrayado de la información sustancial. Con esta operación se distingue la información más importante, que no puede faltar, de aquella cuya supresión no alteraría la unidad del texto base.
5. Esquema de contenido. Este tipo de cuadro permite organizar de manera gráfica las ideas principales y secundarias, y permite visualizar las relaciones que se establecen entre ellas.

3.5 Nombres de personajes

<https://www.viveusa.mx/articulo/2017/07/25/educacion/los-15-americanos-mas-importantes-de-la-historia-de-eu>

George Washington
Abraham Lincoln
Martin Luther King
Thomas Jefferson
Thomas Alva Edison
Bill Gates
Henry Ford
Steve Jobs
Franklin D. Roosevelt
Elvis Presley
Marilyn Monroe
Michael Phelps
Frank Sinatra

3.6 El modernismo americano

<https://www.hisour.com/es/american-modernism-34668/>

El modernismo americano

El modernismo estadounidense, al igual que el movimiento modernista en general, es una tendencia de pensamiento filosófico que surge de los cambios generalizados en la cultura y la sociedad en la era de la modernidad. El modernismo estadounidense es un movimiento artístico y cultural en los Estados Unidos que comenzó a principios del siglo XX, con un período central entre la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial. Al igual que su contraparte europea, el modernismo estadounidense surgió del rechazo del pensamiento ilustrado, que busca representar mejor la realidad en un mundo nuevo y más industrializado.

3.7 Pinturas de la corriente moderna americana

<https://www.aparences.net/es/actualidad/exposiciones/la-pintura-americana-de-la-decada-de-1930/>

La pintura americana de la década de 1930

La década de 1930 fue, en muchos aspectos, decisiva en la afirmación de una escena artística moderna en los Estados Unidos, en un momento particularmente complejo de su historia donde la definición de un arte moderno americano sólo podía ser susceptible de una sola interpretación. De la abstracción al realismo social pasando por el regionalismo, el universo estético de pintores como Marsden Hartley, Georgia O'Keeffe, Edward Hopper coexistía y se confrontaba en los mismos centros de creación.

3.7 La carta

<https://www.portaleducativo.net/tercero-basico/574/La-carta-y-sus-elementos>

La carta

Una carta es un medio de comunicación escrito por un emisor (remitente) enviada a un receptor (destinatario).

Normalmente, el nombre y la dirección del destinatario aparecen en el anverso del sobre. El nombre y la dirección del remitente aparecen en el reverso del mismo (en el caso de sobres manuscritos) o en el anverso (en los sobres preimpresos). Existen cartas sin remitente, en las que no está anotada la dirección de quien envía la carta, bien por olvido o por omisión consciente del remitente.

La carta puede ser un texto distinto para cada ocasión, ya que el mensaje es siempre distinto. En ese sentido, sólo en parte puede considerarse texto plenamente expositivo.

3.8 Revolución mexicana

<https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/especial/2010/11/especial161110.pdf>

Revolución mexicana

Por ser uno de los principales movimientos sociales que sentó las bases del Estado moderno, el tema de la Revolución Mexicana se aborda desde distintas aristas en la conmemoración de su centenario. En este sentido, es pertinente preguntar ¿cómo acercan los profesores a los cecehacheros a este suceso histórico? Profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación comparten sus experiencias y puntos de vista. De esta manera, José Miguel Góngora Izquierdo, profesor del Plantel Azcapotzalco, aseguró que una de las maneras que afianzan un acercamiento de los jóvenes ante este movimiento es la literatura, fundamentalmente la novela, pues “en las obras literarias se da una visión cercana de lo que sucede, se puede ver cómo era la vida cotidiana, y uno tiene la visión cercana de los hechos.”

3.9 Pueblos indígenas

<https://es.unesco.org/indigenous-peoples>

Pueblos indígenas

Los pueblos indígenas viven en todas las regiones del mundo y poseen, ocupan o utilizan aproximadamente el 22 % del territorio planetario. Cuentan con entre 370 y 500 millones de personas y representan la mayor parte de la diversidad cultural del mundo, ya que han creado y hablan la mayoría de las casi 7.000 lenguas del mundo. Muchos pueblos indígenas siguen enfrentando situaciones de marginación, de pobreza extrema y otras violaciones de derechos humanos. A través de colaboraciones con los pueblos indígenas, la UNESCO trata de apoyarlos para hacer frente a los múltiples desafíos que enfrentan, y reconoce su importante papel en el mantenimiento de la diversidad cultural y de la biodiversidad del mundo.

3.10 Ilustración

<https://www.pinterest.com.mx/pin/649433208740685412/?lp=true>



3.11 Celebraciones en Uruguay

<https://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/65085/2/mec/fiestas-populares>

FIESTAS TRADICIONALES

Cuando hablamos de fiestas tradicionales sabemos que albergan una serie de procesos, informales tal vez, pero esenciales para el éxito de las mismas en la mayoría de los casos son fruto del esfuerzo de muchas personas e instituciones que –muchas veces honorariamente– dejan horas de trabajo y cariño en torno a una meta que en general tiene gran impacto social en sus comunidades esto hace a la responsabilidad colectiva y a la cohesión social es ahí donde se ve el verdadero tejido social trabajando coordinadamente en torno a metas concretas: lograr el objetivo social perseguido y ser los mejores anfitriones de quienes los visitan

3.12 ¿Quién es Etgar Keret?

<https://www.sinembargo.mx/28-07-2018/3446566>

Etgar Keret

Etgar Keret comenzó a escribir en 1992 y desde entonces ha publicado cuatro libros de cuento, una novela, tres libros de cómic y un libro para niños. Sus libros han sido best sellers en Israel y han recibido los elogios de la crítica internacional. Ha sido traducido a 16 idiomas, incluyendo el coreano y el chino.

Personas de todo el mundo aman al escritor israelí, Etgar Keret, por sus cuentos surrealistas y sus hilarantes presentaciones en vivo. Así como lo describió el periódico The Guardian: “Pasar tiempo con él es como entrar al mundo de sus historias: de repente parece desajustarse, pero se llena de potencial cómico”.

Tanto las historias de Keret, como sus anécdotas de vida, comparten el hecho de no pasar inadvertidas a pesar de ser absurdas e increíbles. ¿Cómo Keret se convirtió en este gran narrador?

3.13 La cultura Israelí

<https://embassies.gov.il/santiago/AboutIsrael/Culture/Pages/Cultura.aspx>

La cultura Israelí

Pese a su pequeña población, la cultura de Israel presenta una riqueza inigualable. Esto se debe a la importancia que da la población a las expresiones culturales, como asimismo a la heterogeneidad social, ya que por ser Israel un país de inmigrantes se ha logrado configurar una gran riqueza de manifestaciones originarias de otras latitudes, las cuales se han sumado a una

rica tradición local.

3.14 El protagonista

<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad4/personajesCaracter/personajePrincipalSecundario>

Personaje(s) principal(es)	Personajes secundarios
Son aquellos personajes que sostienen la trama, que participan a lo largo de ella con mucha frecuencia y que incluso la cuentan (cuando se trata de una narración en primera persona). Siempre estarán más caracterizados y mejor definidos por el narrador. De ellos sabemos muchas cosas, lo que permite imaginarlos	Son aquellos que acompañan, que aparecen incidentalmente o que simplemente auxilian a los personajes principales en algún momento de la historia. Suelen no ser tan definidos, las descripciones son más débiles e incluso desaparecen de la trama casi sin previo aviso.

3.15 Objetos para escribir

- Botella de vidrio
- Zapato
- Figura de personaje famoso
- Ojo de dios
- Calculadora
- Flauta

3.16 Video Gotas contra la soledad

<https://www.youtube.com/watch?v=Y8HNlrvX3sc>

<https://www.letraslibres.com/mexico-espana/todos-los-finales-felices>

¿Existen los finales felices?

Los finales de los relatos son como las familias según Tolstoi: todos los felices se parecen entre sí. Los finales infelices, en cambio, son desgraciados a su propia manera. Y eso, en ocasiones, los hace memorables.