



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA EN LETRAS LATINOAMERICANAS**

**REPORTE DE APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS**

*El uso de las TIC en el nivel básico (secundaria) y medio superior (bachillerato) para la enseñanza de la acentuación y el acercamiento a la literatura latinoamericana*

Que para obtener el título de:  
**Licenciada en Letras Latinoamericanas**

Presenta:  
**Valeria Molina Montes**

Asesora:  
**Dra. Martha Elia Arizmendi Domínguez**

**Toluca, Estado de México, 2020.**

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	3
Capítulo I. Las TIC como alternativa para la educación.....	11
1. TIC y Humanidades .....	21
2. Las Tic para la enseñanza de lengua y literatura .....	25
Capítulo II El sitio web: propuesta didáctica.....	34
1. Sistema de aprendizaje E-Learning .....	34
2. Estructura de la propuesta didáctica.....	50
A. Videos como medio de aprendizaje .....	51
B. Secuencias didácticas gramaticales: leer y comentar textos literarios para aprender a acentuar .....	64
C. Sistema de evaluación .....	109
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS .....	115
FUENTES.....	119
Bibliográficas.....	119
Hemerográficas.....	123
Electrónicas.....	125
Anexos .....	126
Anexo I. Guiones para los videos de aprendizaje.....	126
Anexo II. Ambientes de aprendizaje donde se aplicaron las actividades propuestas .....	143
Anexo III. Resultados de las actividades .....	144
Anexo IV Enlaces de los videos de aprendizaje propuestos .....	157

## INTRODUCCIÓN

La lengua y la literatura son disciplinas que pueden ser estudiadas desde distintas perspectivas; el presente trabajo se centra en su estudio desde el campo de la didáctica, pues existe una importante necesidad de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Humanidades.

En México, la educación es un tema complicado. Los resultados de las últimas décadas son muestra clara de que el sistema educativo requiere de un gran trabajo para poder brindar un servicio de excelencia. Los modelos educativos han intentado equilibrar la enseñanza de las ciencias exactas, sociales y humanísticas, pero la realidad es que el siglo XXI demanda una formación en ciencias exactas o ingenierías. Ahora los estudiantes analizan de manera rigurosa las oportunidades que les brindarán sus estudios antes de decidirse por una licenciatura. Ante esta situación, resulta importante reivindicar el concepto de las Humanidades frente a las nuevas generaciones; es necesario que no se olvide que estas disciplinas son pilares importantes para la educación.

Para que esta restitución pueda ser exitosa, el campo humanístico tiene que adaptarse a las demandas de la época y esto se logrará con la actualización tecnológica. Se sabe que el estudio de la Literatura tiene su naturaleza en las obras, al igual que la Lengua en la gramática, pero en la actualidad estos conocimientos pueden estar al alcance y disposición de gran parte de la sociedad a través del ordenador y una conexión a Internet. Por esta razón, el presente proyecto busca innovar en la enseñanza de las Humanidades a través de la integración de las TIC en las aulas de la educación básica y media superior.

La época tecnológica trajo consigo un sinnúmero de oportunidades pero también dio pie a un exceso de información, por eso es necesario que los nuevos estudiantes desarrollen habilidades que los conviertan en personas críticas y reflexivas que sepan usar las TIC como herramientas educativas

El trabajo se centra en el nivel básico y medio superior porque ésta es una etapa clave para el aprendizaje de la lengua, pues a esta edad los alumnos poseen un conocimiento general sobre la estructura de su lengua y pueden ser conscientes de sus debilidades comunicativas; lo que hace posible un aprendizaje efectivo de su idioma.

El tópico central es la acentuación ya que es un tema que necesita trabajarse con urgencia en la educación básica, pues los alumnos pocas veces comprenden su utilidad. Por lo menos un setenta por ciento escribe como si la lengua sólo existiera en su forma hablada, o bien, conocen las reglas de acentuación, pero desconocen cómo aplicarlas. Por tal razón, resulta necesario demostrar la importancia de estas reglas ortográficas y hacer que, con la práctica, se convierta en un conocimiento permanente.

La enseñanza de la gramática es un tema fundamental en la educación básica, pero difícil de abordar dentro del aula. Es necesario que el docente siempre tenga como objetivo principal el aprendizaje significativo. Su misión es relegar la formación memorística y adoptar nuevas estrategias de enseñanza. Por ello, el presente proyecto considera la literatura como una buena oportunidad para lograr el aprendizaje de la lengua y del arte literario.

De acuerdo con una tradición educativa estas disciplinas se estudian de manera independiente, pero ambas pertenecen a la misma área de estudio; entonces, ¿por

qué no enseñarlas de manera conjunta? Pues la literatura es un medio que, enfocándolo de manera adecuada, contribuye eficazmente al desarrollo de diversas habilidades comunicativas; pues en ella se observa la Lengua en su máxima expresión.

Sobre la actualización de las Humanidades existen varios trabajos que, al igual que éste, proponen la incorporación de las TIC a las aulas, pero al tratarse de elementos tecnológicos siempre serán necesarias nuevas propuestas, puesto que la tecnología es un ámbito que se renueva día con día. Hace quince años; por ejemplo, uno de los softwares<sup>1</sup> más novedosos era Power Point, hoy día existen plataformas como Prezi o Emaze que facilitan la elaboración de presentaciones ejecutivas al tiempo que permiten la incorporación de elementos atractivos para el alumnado, tales como animaciones, videos, entre otras. Sobre todo, hay instrumentos tecnológicos que permiten desarrollar habilidades autodidactas. No sería sorpresa que en un futuro el proceso de E-A sucediera a distancia; que los estudiantes fueran quienes se responsabilizaran por completo de su educación y que las aulas se convirtieran en espacios individuales donde la interacción fuera a través de un monitor.

Por eso, resulta necesario que las nuevas generaciones, egresadas de los estudios profesionales, diseñen propuestas para integrar la tecnología a la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas. La Licenciatura en Letras Latinoamericanas espera que los egresados contribuyan a la investigación y la crítica de la lengua y la literatura, pero también uno de sus objetivos es formar profesionales que se desempeñen como docentes y formen de nuestro país. Por tal razón, se eligió un trabajo de titulación relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y el acercamiento de la literatura latinoamericana de una

---

<sup>1</sup> Voz inglesa que se usa, en informática, con el sentido de 'conjunto de programas, instrucciones y reglas para ejecutar ciertas tareas en una computadora u ordenador'. Puede sustituirse por expresiones españolas como *programas (informáticos)* o *aplicaciones (informáticas)*.

forma novedosa para el alumnado. El propósito es abrir camino a nuevas investigaciones y proyectos que aporten a la actualización y reivindicación de las ciencias humanísticas en el área educativa. Al tiempo que profesores adapten esta propuesta para aplicarla como mejor les convenga en su salón de clases.

El estudio se inspiró en la reflexión de Eugenio Coseriu: *Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura*. De él se rescata la idea de la enseñanza conjunta de estas disciplinas como una necesidad de los hablantes; pues, en palabras del autor, “la literatura representa la plenitud funcional del lenguaje. No pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y la literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma” (1987:4). El trabajo parte del reconocimiento de éstas como dos asignaturas autónomas, pero fundamentadas una en la otra, para después integrar las TIC como un medio facilitador del aprendizaje.

Para sustentar el proyector se retomaron los discursos de autores como Felipe Zayas, Martha Arizmendi, Carlos Lomas, Anna Camps, Antonio R. Bartolomé, y José Vladimir Burgos. Los tres primeros proponen estrategias para una óptima enseñanza de la lengua y la literatura, mientras que los dos últimos abordan la integración de las TIC a los salones de clases.

De Felipe Zayas se retoma la necesidad de enseñar lengua a partir de su uso y no sólo de la reflexión; de crear situaciones donde los alumnos aprendan a partir de su relación con el entorno y no de la memorización de reglas ortográficas. Esto para desarrollar lo que Carlos Lomas (2006) define como una buena competencia comunicativa. La intención es que, al finalizar su educación básica, los estudiantes sean capaces de expresarse correctamente de manera oral y escrita.

Muy a menudo se habla de la enseñanza de la literatura para desarrollar dicha competencia de la comunicación; pero ¿qué tan acertado resulta este término? Martha Elia Arizmendi, propone el concepto *educación literaria*, para referirse a la formación del alumno dentro del ámbito literario. El concepto también lo desarrolla Zayas, quien afirma que, a menos que se estudie la literatura de manera profesional, los alumnos no necesitan gran cantidad de información teórica, pues el objetivo es que obtengan destrezas para leer textos de manera competente; por lo que debe hablarse de educación y no enseñanza literaria.

De Anna Camps se recupera el término Secuencias Didácticas para Enseñar Gramática (SDG), pues éste es la base de la propuesta práctica de este trabajo. La autora plantea una enseñanza gramatical basada en tareas que relacionan la producción y comprensión de textos con el aprendizaje formal de la lengua.

Como es visible, para consolidar esta propuesta didáctica se retoman discursos que trabajan con diferentes temáticas, pero persiguen un mismo objetivo. Por eso, los temas relacionados con las tecnologías de la comunicación se abordan siguiendo los postulados de Antonio Bartolomé y José Vladimir Burgos. De ellos se retoman la funcionalidad, estructura y aplicación de los videos educativos, así como las distintas plataformas en las que pueden compartirse estos materiales, todo sustentado en los conceptos de *video del durante* y de *e-learning Online Help and Modules*.

Con estos discursos se condensa la primera parte de la Secuencia Didáctica de este trabajo para enseñar gramática; la cual pretende mostrar las reglas básicas de acentuación por medio de un blog o plataforma que pone a disposición de los usuarios los materiales necesarios para cumplir con el aprendizaje.

Los contenidos de las secuencias se organizaron de manera gradual y autónoma para que los estudiantes aprendan de la mejor manera; también para que, si el profesor lo decide, la enseñanza empiece desde el tema más conveniente para la clase. Así, las SDG nunca se verán truncadas, pues cada una se compone de un video explicativo y varias actividades de aprendizaje relacionadas con un sólo subtema.

De esta forma, las primeras secuencias reafirman la distinción de la sílaba átona y tónica, del acento prosódico y gráfico, así como, la clasificación de las palabras por su acentuación. Después, se abordan las reglas de acentuación gráfica, el manejo de los diptongos, triptongos e hiatos y otros tipos de acentos como el enfático y el diacrítico.

El trabajo está conformado por dos capítulos. El primero, titulado *Las TIC como alternativa para la enseñanza de la lengua y la literatura* se divide en dos apartados. En ellos se habla del impacto social que han tenido las tecnologías en el último siglo dentro de las aulas, y de cómo estas situaciones obligan a los docentes a innovar y actualizar, a través de las TIC, las formas de enseñanza de las Humanidades.

Por su parte, el segundo capítulo (“El sitio web como propuesta didáctica”) se divide en varios subcapítulos. En el primero se exponen las posibilidades que brinda un sitio web para ser utilizado como recurso didáctico. Se habla de la herramienta *e-learning* y sus variantes; un sistema digital que permite el aprendizaje a distancia de manera autónoma colaborativa. Se explican las características, posibilidades y diferencias de los MLS (Sistema de Gestión de Aprendizaje) y VLE (Entorno Virtual de Aprendizaje). Del mismo modo, se mencionan los nuevos papeles que docentes y alumnos asumen al utilizar las TIC como herramienta de aprendizaje; de los compromisos y responsabilidades que tienen como usuarios activos del sistema *e-learning*.

Posteriormente, se desarrolla la estructura de la SDG propuestas para la enseñanza de la acentuación. En el primer apartado, se expone la utilización del video didáctico como recurso de aprendizaje; de las ventajas y desventajas que tienen estos medios, así como los tipos de programas de los que se pueden disponer o hacer para incorporarlos en el aula. También se especifica la manera en que estos materiales se integran a la secuencia y el modo en que pueden ser utilizados por docentes y alumnos.

En el penúltimo apartado se explican a detalle las seis SDG que componen el proyecto; cada una trabaja un tópico específico sobre la acentuación para que el docente elija qué actividad aplicar en su clase. Los ejercicios se componen de tres momentos o etapas de aprendizaje. Con ellas el alumno reflexiona y aplica lo aprendido durante la proyección de los videos.

Para observar el desempeño de los estudiantes, se ha diseñado un sistema de evaluación imparcial; una rúbrica que califica diversos aspectos de las actividades con la finalidad de valorar la originalidad y calidad del discurso escrito. Un material que puede ser utilizado por profesores y alumnos de manera conjunta o individual.

El trabajo termina con una sección de sugerencias y recomendaciones, donde se describe la aplicación de la propuesta frente a un grupo real, los resultados que se obtuvieron y consideraciones que se deben tener al trasladarla al salón de clase. Esta propuesta busca aportar al campo de la didáctica para que, en un futuro cercano, se consideren a las TIC como materiales imprescindibles dentro del aula y se diseñen más propuestas que velen por los intereses y necesidades de las nuevas generaciones.

Para finalizar, se encuentra la parte de los anexos. En ella se agregan elementos y evidencias que complementan esta propuesta. En el primer anexo aparecen los guiones que se sugieren para realizar los videos de aprendizaje; en el segundo, dos fotografías de los ambientes de aprendizaje donde se aplicaron algunas de las secuencias didácticas gramaticales propuestas; y en el tercero, los resultados de éstas últimas. Por último, se añaden enlaces de la plataforma *You tube* donde se alojan cuatro videos de aprendizaje creados a partir de los guiones sugeridos para este trabajo.

## Capítulo I. Las TIC como alternativa para la educación.

Desde hace poco más de diez años hemos sido testigos de los vertiginosos cambios sociales, políticos y tecnológicos que ha habido en el mundo. A finales de los años ochenta, y principios de los noventa, nadie hubiera imaginado que la comunicación inmediata a distancia sería de las situaciones más cotidianas en el día a día; que sólo bastaría presionar un botón para conocer lo que uno quisiera e imaginara. Ante esto, se puede afirmar que el siglo XXI ha sido el siglo del conocimiento y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC en lo sucesivo).

Definimos TIC como “aquellos medios y servicios que permiten recopilar, almacenar y transmitir información con medios electrónicos” (Aliaga, 2006:55). Cabe aclarar que ahora la tecnología es un camino continuo y no sólo un periodo, pues esta *era tecnológica* inició desde los primeros inventos de comunicación como son la radio y la televisión; ahora estos avances han tenido una rápida aceptación e inclusión en la vida diaria, por lo que la actualización tecnológica es el objetivo de todos los días.

Como resultado de esta inclusión tecnológica a este nuevo siglo, se ha conformado un nuevo modelo de sociedad, la llamada *Sociedad de la información* o *Sociedad del conocimiento*, “que se caracteriza por la posibilidad de acceder a volúmenes ingentes de información y de conectarse con otros colectivos o ciudadanos fuera de los límites del espacio y del tiempo” (Díaz, 2008:4). Las TIC no sólo facilitaron la comunicación sino también abrieron el camino a la erudición. Resultaría fascinante decir que en este siglo XXI el conocimiento está al alcance de todos, que gracias a la tecnología todos los países han avanzado de manera simultánea hacia la prosperidad, pero esta *era tecnológica* tiene algunas desventajas. Una de ellas es la fugacidad con que llega y se va la información, pues “los conocimientos tienen fecha de caducidad. La velocidad a la que se producen las innovaciones y los

cambios tecnológicos exige actualizar permanentemente los conocimientos” (Martín, 2005: 5).

Las TIC, de forma específica las computadoras y la Internet, han ido desplazando poca poco a las bibliotecas y enciclopedias, se han convertido en la fuente de información más rica e inmediata, haciendo de lo efímero y lo fugaz la principal característica de esta era, pues tanto la información como las actualizaciones son casi momentáneas. Y es que “la televisión, las computadoras e Internet, los teléfonos celulares, etc., han ido poniendo al alcance de niños y adolescentes más información de la que son capaces de asimilar (Bretel, 2006:5).

Luis Bretel en su artículo “El diluvio global” hace una muy oportuna metáfora sobre este ataque informático: hace por lo menos una década todas las instituciones educativas poseían una llave de agua (refiriéndose al conocimiento) administrada a voluntad; ellas decidían lo que los estudiantes debían saber e ignorar. “La idea era lograr que los alumnos se mantuvieran siempre con un nivel óptimo de humedad en la piel, y que bebieran lo que pudieran sin atorarse ni ahogarse” (2006: 4). De pronto, sobrevino un *diluvio global* de información, todas las llaves y tuberías estallaron, y ya no fue posible controlar el conocimiento, el agua llegó a todos sin ninguna restricción. Hoy día ya no es posible pretender que los estudiantes llegarán a la escuela y aprenderán sólo lo que los profesores les enseñen, pues fuera y dentro del aula ellos tienen el conocimiento disponible a cualquier hora del día; su rutina de búsqueda se resume en lo siguiente:

Me conecto a Internet, a mi buscador favorito. Anoto en el campo de búsqueda la palabra sobre la que quiero obtener datos. Clic. En pocos segundos consigo 25,000 direcciones. Elijo una de las primeras, donde aparece el nombre de una película que conozco. Clic. Llego a una web aparentemente en inglés. Pero ¿dónde estoy? ¡Quién lo sabe!, pero es bonita, con fotos, iconos en movimiento, música. Clic. Me engancho. Ésta es buena. Clic ¿Y esto qué es? ¿Qué hora es? ¡Ya son las doce! ¡Qué dolor de cabeza! Y... ¿qué andaba buscando? (Cassany, 2006b:221).

Ante tal situación, los estudiantes, y varios sectores de la sociedad, se encuentran perdidos en este mundo de información dando pie a lo que se denomina *infoxicación*, una “intoxicación por un exceso no digerible de información” (Aliaga, 2006:3). Pero ¿cómo evitar este envenenamiento? Primero, hay que tener en cuenta que los nuevos estudiantes son distintos a las generaciones pasadas; ellos aprenden fuera y dentro del aula; incluso se podría afirmar que su aprendizaje se desarrolla mayoritariamente fuera de clases. “Estos jóvenes no están dispuestos a venir a la escuela a sentarse a escuchar” (Aliaga, 2006:63). Y no está mal, al contrario, esto incentiva sus habilidades de aprendizaje, pero ¿qué pasa cuando no toda la información de la Internet es fidedigna?

La misión de este nuevo siglo debería ser educar a los niños y jóvenes para que adquieran conocimiento de manera veraz y efectiva, pues de qué sirve tener acceso a todos los saberes si se construirá una falsa erudición. “Se trata de reconocer que esa información, plagada de errores y carente de fundamentación está conviviendo con otra información rigurosamente trabajada y que nos permite avanzar en nuestro conocimiento del mundo” (Aliaga, 2006:61).

El sistema educativo contemporáneo fue diseñado para otras generaciones; por tanto, resulta imposible seguir aplicándolo con las actuales. Puede ser que los avances tecnológicos se actualicen a diario, que todos los días se diseñen herramientas para facilitar la vida, pero ¿dónde queda la educación? ¿Cómo es la convivencia entre el ámbito educativo y el tecnológico?

Es lamentable que “el acceso a las tecnologías se encuentra claramente diferenciado en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias, el lugar de residencia y, en el caso de las instituciones educativas que tienen acceso a la tecnología, las diferencias están en función de si son públicas o privadas” (Díaz,

2008:8). Ante esta situación ciertos sectores de la población se encuentran en desventaja, pues el sistema les niega la inclusión de las TIC al aula.

En México existe este rezago importante pero también hay oportunidades para hacer esta integración tecnológica a la educación. Tal vez muchas de las escuelas públicas no cuenten con pizarrón electrónico o con la mejor tecnología, pero hoy en día muchas de ellas sí poseen una computadora y un proyector, materiales que pueden ser muy provechosos para el aprendizaje. Es increíble que nuestro país haya avanzado rápidamente en el ámbito tecnológico y que en cuestión de educación no haya innovaciones, pues el aprendizaje se sigue resumiendo a los libros de texto y la exposición del maestro.

Las nuevas generaciones son un grupo privilegiado de jóvenes que cuentan con muchas facilidades y conocimientos, pero ante este mundo de saturada información necesitan un líder y una nueva guía de educación, es por eso que resulta de suma importancia hacer de las TIC un material esencial en el aula. El decir que se deben integrar al currículo escolar no sólo se refiere a usar estas herramientas tecnológicas en el ambiente educativo para enseñar cómo usarlos sino, como lo menciona Rocío Martín, buscar la forma de que:

desarrollen habilidades y destrezas que son necesarias para desenvolverse con soltura en la *sociedad de la información*; dar un paso más y entender que utilizar las TIC en el aula significa seleccionar algunas de las herramientas que ofrecen las TIC y usarlas desde una perspectiva pedagógica, pero no como un complemento a la enseñanza tradicional sino como una vía innovadora que, integrando la tecnología en el currículo, consigue mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los progresos escolares de los alumnos. Se trata, pues, de enseñar con TIC y a través de las TIC, además de sobre TIC o de TIC (2005: 5).

Estudios afirman que en varios países europeos la educación a distancia y la tecnología en el ambiente escolar se usan día con día por un gran número de personas y son integradas en las instituciones más prestigiosas; educando, de esta forma, a ciudadanos capaces de aprender día a día con la información y tecnología

que los rodea. En América Latina existe un importante rezago, pues después de casi diez años el cambio no sucede, la enseñanza se sigue limitando a la practicidad de los libros de texto y la autoridad del profesor. Por tanto, en este momento de la historia el objetivo es “reconsiderar las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar” (Pedró, 2015: 25).

Pero ¿qué implica esta actualización en el sistema educativo? Antes que nada, se debe tener en cuenta que lo primero que tendría que cambiar es el papel del profesor, puesto que las tecnologías no harán solas el trabajo, ese no es el elemento clave sino la metodología bajo la cual se trabajan. “Lo más determinante para que se produzca el cambio es tener claro que las TIC suponen una vía para mejorar la calidad de la enseñanza” (Martín, 2005: 4).

El cambio en el profesor no debe consistir sólo en cambiar los libros de textos por una computadora, sino más bien en diseñar nuevos métodos de aprendizaje donde las TIC sean los elementos facilitadores. En México la llamada enseñanza por competencias marcó un cambio importante en la educación; si bien sus resultados no han sido los esperados sí contribuyó a que el enfoque de aprendizaje cambiara de dirección; se hizo conciencia de que el papel del profesor como máxima autoridad y el ejercicio de memorización no eran los más indicados; de esta forma, la intención de los nuevos planes de estudio es centrarse en la figura del discente y su desarrollo.

Se puede afirmar que los docentes no están desactualizados en cuanto al uso de las TIC en sus aulas, pero el uso que le dan estos materiales no es el deseado; en más de una escuela la innovación de los profesores sólo se resume al uso de la tecnología para proyectar presentaciones en Power Point, lo que demerita un poco la actualización, puesto que la secuencia didáctica es básicamente la misma: el

profesor expone con ayuda de las TIC y los alumnos escuchan, y en su defecto memorizan.

Se habla de una nueva visión del profesorado, en la que los maestros deben repensar la manera en cómo ejecutan el proceso de enseñanza- aprendizaje. En pleno siglo XXI los docentes tienen que aceptar que su lugar no está en el pedestal en el cual los han mantenido por tantos años. Hoy el papel del educador es, como lo menciona Peter Senge, *enseñar lo que no sabe*, “ahí empieza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales. Para que se produzca el cambio tiene que haber una masa crítica de esos adultos en las escuelas que diga basta” (Torres, 2017:2).

En esta actualización se debe entender que los papeles cambiaron, el maestro ya no es el que enseña y proporciona todo el conocimiento, sino el que facilita la información y guía hacia el aprendizaje. Algunos autores también sugieren el término *activador del aprendizaje* pues,

cuando el docente se implica directamente no solo en la planificación de las actividades y en la disposición de los recursos, sino que también interviene directamente adoptando un papel activo, el impacto sobre el aprendizaje de los alumnos es tres veces mayor que cuando se limita a circular por el aula ofreciéndose como un recurso más a disposición de los estudiantes (Pedró, 2015: 57).

Ante este nuevo papel existe un elemento que no debe faltar y mide el éxito o el fracaso de la actualización: la actitud del profesorado ante su nueva labor. Que la mayoría de los docentes tenga más de cuarenta años afecta la aceptación de este modelo de enseñanza, pues dicho reajuste implica, primero, salir de la zona de *comfort* y segundo un mayor trabajo y esfuerzo, ya que deben formarse dentro del ámbito tecnológico. Como ya se mencionó, este cambio no es sólo de los educadores sino también de los alumnos porque “deben adaptarse a una nueva

forma de entender la enseñanza y el aprendizaje; desde una posición más crítica y autónoma, debe aprender a buscar la información, a procesarla, seleccionarla, evaluarla y convertirla, en última instancia, en conocimiento” (Martín, 2005: 8). La actitud del profesor debe ser de apertura ante las TIC, pues de su creatividad y formación, tanto pedagógica como informática, depende el éxito de las TIC en el proceso E-A.

Respecto a esto último Benjamín Marticorena habla de una actitud humanista ante la tecnología, pues de nada sirve educar a alumnos capaces de manejar la tecnología si son “muy débiles moralmente y erráticos en sus relaciones interpersonales. Por eso la formación humanista y la preocupación por distintas formas de expresión humana deben acompañar cualquier proceso pedagógico” (2006:28). Sobre esto se hablará en el siguiente apartado.

Cuando se habla de TIC en el aula no sólo se refiere a un ordenador y un proyector, pues existe un vasto número de herramientas que pueden ayudar en el proceso E-A de los alumnos. La primera herramienta que debería ser indispensable en todo salón de clases es la Internet; instrumento que posibilita el uso de otros más.

Si las escuelas y los maestros llegaran a caer en la cuenta de que hoy Internet es un recurso didáctico fundamental, no sólo descubrirían que se pueden ahorrar muchos gastos y, a la vez, aproximar a los estudiantes al conocimiento de manera muy atractiva, sino también que podrían enseñarles a los estudiantes que Internet es mucho más que un medio de comunicación y entretenimiento (Bretel, 2006: 8-9).

Dentro de las herramientas más populares que ofrece el Internet destaca el correo electrónico, que hoy día es una de las aplicaciones más utilizadas por la mayoría de la gente; también se pueden emplear los foros y chats como un medio de comunicación a distancia, incluso pueden aprovecharse como una herramienta para fomentar la convivencia intra y extraescolar. En los foros o blogs los alumnos

pueden interactuar con estudiantes de su misma u otra institución, exponer dudas y compartir diversos materiales. Estos elementos se han convertido en instrumentos básicos, por lo que resulta muy sencillo integrarlos a la clase, además son aplicaciones que los alumnos conocen y dominan casi a la perfección.

De los artefactos más interesantes y productivos que proporciona la Internet, además de que son los menos utilizados en la clase, son las páginas web, o, como lo define Rocío Martín, *aulas virtuales-educación on line*. Actualmente existen muchos portales digitales que ofrecen un vasto contenido pedagógico, pero gran parte está dirigido sólo a maestros, son pocas las plataformas diseñadas para alumnos; no hay que descartar su utilidad pues en muchas ocasiones sirven para “completar o para enseñar la materia, así como para reforzar el trabajo de algunos alumnos con dificultades” (2005:10). Lo ideal sería crear plataformas que permitan a los estudiantes aprender nuevos conocimientos, repasarlos y reforzarlos, y para esto resultaría de mucho apoyo hacer uso de videos, instrumentos que en la actualidad se han convertido en un medio muy cotidiano de aprendizaje.

Una de las herramientas que ha ganado mucha popularidad en la red es la infografía; elemento pictórico que “cuenta historias o explica un acontecimiento, ya sea por medio de mapas, de tablas estadísticas o de cualquier elemento gráfico” (Cairo, 2006:10). Estas imágenes resultan de mucha ayuda para apoyar a los jóvenes que aprenden de forma visual, además de que es un instrumento que permite exponer y aprender cualquier tema de manera resumida y atractiva. Para que estos medios puedan funcionar de forma adecuada dentro del aula, el docente tendrá que “saber usar la jerarquía, combinar colores, saber organizar la información para que sea entendida, saber escoger el tipo de gráfico que conviene en cada situación, saber si usar tablas, texto, etc.” (Cairo, 2006: 15).

Hay muchas formas de usar estas herramientas dentro del aula, incluso existe la posibilidad de diseñar un plan donde se combinen; no hay por qué emplear una sola en clase, el profesor puede planificar una actividad donde los alumnos usen varios elementos a la vez, eso enriquece indudablemente el proceso E-A.

No tiene mucho tiempo que este diseño de actividades se empezó a probar con jóvenes y adultos de Europa, es por eso que en nuestro país apenas está ganando popularidad. El sistema educativo llamado *e-learning* es un método de aprendizaje que funciona por medio del Internet, aunque también puede ejecutarse a través de elementos como CD-ROM y DVD. “Se trata de programas dirigidos por uno o varios instructores, que están diseñados para intentar ser una copia de un salón de clases. Se usan laboratorios virtuales con grupos pequeños de veinte personas, como máximo” (Marcone, 2006: 24).

Ése modelo puede realizarse de cuatro maneras: “*Live E-learning with Interactivity* (‘e-learning interactivo en tiempo real’), *Broadcast Live E-learning* (‘e-learning de difusión en tiempo real’), *Online Help and Modules* (‘ayuda en línea y módulos’) y *Replays of Live E-learning* (‘repetición de sesiones en vivo de e-learning’)” (Marcone, 2006: 24). Cada una ofrece una posibilidad diferente para que los alumnos aprendan. La primera, por ejemplo, se basa sólo en sesiones en vivo; los alumnos desde sus hogares asisten a clase, este método recrea de manera virtual los salones de clase, la ventaja es que los grupos de estudiantes son reducidos, lo que permite una atención más personalizada. El segundo método es similar sólo que los grupos se amplían hasta llegar a doscientas personas, la desventaja es que la evaluación se resume sólo a la aplicación de cuestionarios.

El tercero, *Online Help and Modules* (ayuda en línea y módulos), es el que más interesa al presente proyecto pues consiste en organizar “contenidos en módulos o capítulos a manera de libros digitales —generalmente en un sitio web—” (Marcone, 2006: 24), de modo que el estudiante pueda elegir su ritmo de aprendizaje; una de

las ventajas de este sistema es que se pueden incluir simuladores, chats, foros y sesiones en vivo, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje.

Por último, se encuentra el *Replays of Live E-learning*, modalidad que simula una videoteca, en ella el alumno elegirá qué video ver y cuántas veces; su desventaja sería que no hay interactividad ni con profesores ni con alumnos. “Por sus características, el e-learning es una forma de aprendizaje que permite reducir costos a las instituciones, mejorar contenidos, expandir el alcance o la cobertura de los aprendizajes ofrecidos y crear comunidades de aprendizaje descentralizadas, actualizadas permanentemente” (Marcone 2006: 24).

De esta forma, el presente proyecto plantea el uso de un modelo *e-learning* a partir de la combinación de sus múltiples modalidades y herramientas tecnológicas. Se sugiere el empleo de una página web donde se almacenen *videolecciones* acompañadas de diferentes actividades didácticas. La propuesta es incluir el sitio web a las secuencias de aprendizajes cotidianas. Se busca combinar las TIC de modo que su aprovechamiento sea mayor.

## 1. TIC y Humanidades

El ser humano jamás deja de aprender, en un principio –durante sus primeros años– su aprendizaje se basa en experiencias, después comienza el aprendizaje escolarizado y extraescolar. En épocas pasadas esta educación escolarizada estaba basada, en su mayoría, en disciplinas humanísticas, las personas que podían acudir a una institución educativa se formaban en el estudio filosófico, lingüístico, histórico y artístico. Las Humanidades eran la base de toda formación; posteriormente las ciencias exactas formaron también parte del currículo, a las cuales se les dio, de igual forma, un lugar importante en la educación; empero las disciplinas humanísticas seguían siendo la base del conocimiento, pues como lo menciona José Cifuentes: “el fin de las Humanidades es dignificar lo humano; siendo las encargadas de articular y darle sentido social al conocimiento” (2014: 5).

Es así como la importancia de estos estudios recae en el efecto sensible que producen en el hombre, ya que más allá de un aprendizaje práctico dichas disciplinas logran una formación ética, pues este “proyecto responde a la comprensión y la verdad, a la certeza ética de las acciones, a la valoración justa y el legado correcto de una generación a otra” (Cuartas, 2017: 4). Desgraciadamente esta nueva *sociedad del conocimiento* ha transformado el impacto social de las Humanidades, hoy día ¿cuál es el significado de humanismo? Así como este nuevo siglo llegó a cambiar la recepción del conocimiento también modificó el sentido de *desarrollo*; años atrás este concepto estaba relacionado con el progreso fundamentado en el hombre, en la formación intelectual partiendo de valores éticos y morales. Es cierto que a lo largo de los años la desigualdad ha sido un tema controversial y motivo de muchos movimientos sociales, pero en general el humanismo busca la formación de hombres y mujeres sensibles ante la existencia del otro.

Hoy día esta concepción ha cambiado, ahora el centro de la formación no es el hombre, sino el dinero. Vivimos en un mundo donde todo gira en torno al valor monetario por lo que la definición de desarrollo se resume sólo a tener más riqueza que el otro. Tal vez el valor del humanismo siga siendo el mismo, pero desgraciadamente ya no es parte esencial de la formación básica escolar. “Los planes de enseñanza en general tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata, es decir una directa aplicación laboral” (Savater, 1997: 113).

Estas disciplinas humanísticas no han quedado fuera del sistema, pero sí se consideran como una educación casi opcional; tal es el caso de la música, la pintura y otras artes. “Los cambios de paradigmas, centrados cada vez más en la satisfacción de un mercado laboral que busca la utilidad, están perdiendo de vista ese otro tipo de formación que hace del profesional, del trabajador, más que una herramienta de producción y de consumo” (Álvarez, 2011: 258).

Es por esto que algunos estudiosos hablan de una crisis en las disciplinas humanísticas en todos los niveles escolares, y es cierto, pues para esta sociedad del consumo es imposible que el humanismo le proporcione fines prácticos, inmediatos y monetizados, puesto que no es su naturaleza; pero ¿cuál sería el beneficio de formar profesionistas alejados de él? Al contrario, más que propiciar un beneficio esta cultura está llevando a las nuevas generaciones hacia un declive social. El acercamiento a estas materias desde una temprana edad permitiría educar ciudadanos que crezcan bajo un sentido democrata, empático y crítico. De esta forma, si los sistemas de enseñanza equilibraran la formación científica y humanista se tendría una generación sensible y reflexiva que velara, al mismo tiempo, por el beneficio económico de su país. Ante esto, puede que haya una nueva ruta para las Humanidades: la actualización; pues este siglo exige que dichas disciplinas busquen diferentes enfoques y avancen al mismo ritmo que la tecnología,

por lo que resulta viable pensar en las TIC como auxiliares para la enseñanza de las Humanidades.

Es entendible dudar sobre el trabajo en conjunto de este campo de estudio y las TIC, pues dichas disciplinas buscan crear una conexión con el arte a partir de la lectura de un libro en físico, de la contemplación y análisis de una pintura, entre muchas otras actividades, y con las tecnologías estas tareas posiblemente se vean transformadas, siendo que el papel y el óleo tendrían que cambiarse por la pantalla de un ordenador, dudando así, de la eficacia de las TIC. Pero como bien lo menciona Manuel Cuartas “no habría mayor diferencia entre un rollo de papiro, un libro impreso y un documento digital, siempre y cuando cumpla cada uno de ellos el cometido de sembrar claridad –no confusión– sobre el valor de lo humano” (2017: 4). Si los elementos tecnológicos se usaran de la manera adecuada, y siempre con el objetivo de emplearlos como facilitadores, no habría ningún desatino en emplearlos para las Humanidades; es obvio que dicho proceso implica grandes cambios, pero éstos son necesarios para la actualización; además, viéndolo desde una perspectiva optimista, el ambiente digital permite el desarrollo de novedosos auxiliares que facilitan y hacen atractivo el acercamiento a estas disciplinas.

Steiner plantea que uno de los verdaderos problemas de la educación es aislar las ciencias y aprender sólo lo relacionado a ese campo; lo ideal para una completa formación humana sería vincular estos saberes y crear un aprendizaje multidisciplinario, pues “hasta que los estudiantes de Humanidades no aprendan seriamente un poco de ciencia, hasta que la gente que estudia lenguas clásicas o literatura española no estudie también matemáticas, no estaremos preparando la mente humana para el mundo en que vivimos” (2002:12). Encontrando en la tecnología la mejor manera de que la cultura humanística interactúe con la científica.

Entonces, para construir un entorno donde se hable de las Humanidades con la misma importancia con la que se enseñan las ciencias exactas, las TIC pueden ser un elemento de ayuda. Estos auxiliares pueden aportar gran cantidad de beneficios para la enseñanza; a continuación, algunas de ellas: primero, el uso de estos elementos facilita el desarrollo de ciertas competencias para los alumnos como la responsabilidad individual, la organización y planificación, además de

dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollar en los estudiantes habilidades de análisis (interpretación y síntesis de información), comunicativas (exposición coherente y fundamentada de ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias) y de investigación (búsqueda, acceso, selección y organización de información) (Domínguez; 2013: 4).

Además, las TIC le dan al profesor la posibilidad de recrear momentos del pasado a través de figuras virtuales; esto es de mucha ayuda para disciplinas como la historia y la literatura, pues los alumnos podrían experimentar el pasado de una forma distinta e innovadora.

También hay que tener en presente que estos instrumentos pueden llegar a ser perjudiciales en algunos casos; pues si el docente abusa de ellos, en lugar de usarlos sólo como apoyo, ocasionará que las competencias que implican el aprendizaje grupal no se cumplan, aislando de esta forma a los alumnos. Es por eso que dichos facilitadores deben utilizarse cuidadosamente en el aula, porque en lugar de favorecer el conocimiento podrían perjudicar el proceso E-A.

Ante esta actualización y empleo de las tecnologías se ha integrado el concepto de *Humanidades Digitales* “término que engloba este nuevo campo interdisciplinario que busca entender el impacto y la relación de las tecnologías de cómputo en el quehacer de los investigadores en las Humanidades” (Galina, 2011: 3). Aunque en nuestro país ya se empieza a considerar la importancia de instrumentos computacionales en la educación, el trabajo académico en el campo humanístico

está desatendido, por eso la importancia de crear proyectos tecnológicos que acerquen a las nuevas generaciones a las Humanidades.

## 2. Las Tic para la enseñanza de lengua y literatura

La lengua castellana y la literatura son disciplinas humanísticas que pueden encontrar en las tecnologías diversas facilidades para su enseñanza; es por eso que este proyecto busca proponer actividades para el proceso enseñanza-aprendizaje de estas unidades de aprendizaje; para que el profesor y los alumnos encuentren en las TIC una nueva forma de acercarse a la literatura y aprender sobre el uso de la lengua.

De acuerdo con Baratín, “el origen de una enseñanza gramatical se remonta como mínimo a la construcción de un sistema gráfico alfabético o silábico” (1989:25), es tan antigua como la escritura misma; pero ésta al no ser una actividad espontánea requirió de un sistema de enseñanza. Conocer la construcción de la lengua, en este caso castellana, es un elemento primordial para la vida, pues es el principal instrumento para la comunicación; sin embargo, resulta muy oportuno formularse algunas de las preguntas que propone Carlos Lomas “¿Para qué enseñamos lengua y literatura? ¿Cuál es el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en las aulas de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato?” (2006:23). A las cuales sería bueno agregar: ¿Cuál es la importancia de esta educación?

La respuesta inmediata a dichas interrogantes sería que se enseña lengua y literatura para que los estudiantes adquieran competencias comunicativas, tales como leer y escribir, pero sobre todo comprender; a estas destrezas se anexan, por

supuesto, el saber hablar y escuchar. En nuestro país ¿cuál es el método para desarrollar dichas habilidades?

En México la enseñanza de la lengua se resume generalmente a la reflexión lingüística. Durante varios cursos los alumnos se limitan a aprender sobre la construcción de su lengua; lo cual no es incorrecto, pues este aprendizaje teórico también es necesario. En cuanto al ámbito literario, basta decir que su enseñanza se basa en el conocimiento de autores, épocas y obras.

Aprender teoría de la lengua castellana es necesario, pues los alumnos deben conocer sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y las normas de uso en diferentes contextos sociales; Carmen Rodríguez señala dos importantes razones por las cuales enseñarla:

- 1) La competencia metalingüística ayuda a comprender qué hacemos y qué podemos hacer con nuestra lengua, además de abrirnos paso a conocer, valorar y entender el funcionamiento de otras lenguas.
- 2) Un conocimiento razonado del sistema de la lengua contribuye a desarrollar un repertorio lingüístico amplio que, como hablantes, nos otorga el dominio para expresarnos con adecuación según las necesidades de cada situación discursiva (2012: 104).

Siguiendo a esta autora, cabe mencionar que en la educación lingüística se deben resaltar *tres ámbitos de intervención didáctica*: “el contextual (deixis, modalización, etc.) el ámbito textual y conexión entre las oraciones (procedimientos gramaticales y léxicos de correferencia, conectores, puntuación), el ámbito oracional (conocimiento básico del código, tomando como unidades la oración y la palabra.” (Rodríguez, 2012: 104). Lo ideal es que los profesores enseñen lengua abarcando todos estos ámbitos. A éstos se debe integrar el ámbito “*ortográfico normativo* que aborda todas las normas ortográficas (uso de tilde, puntuación, etc.)” (Fernández, 2012: 171) y al cual, precisamente, está dedicada esta investigación.

Felipe Zayas resalta una de las problemáticas más comunes en la enseñanza de esta disciplina que es “la relación entre el aprendizaje de los usos verbales y la reflexión sobre la lengua” (2011:66); los maestros se enfrentan, de manera frecuente, ante la disyuntiva de si enseñar la teoría o el uso de la lengua, además de desconocer el mejor método para que el proceso E -A vaya más allá de un ejercicio de memorización.

Por esta razón, el presente proyecto busca proponer actividades con las que el alumno comprenda la construcción de la lengua, específicamente en el ámbito ortográfico normativo, al tiempo que aprende cómo producir y comprender textos; pues la producción de textos es una de las actividades más descuidadas dentro de la formación lingüística. Esta idea fue inspirada por la propuesta de Alex Kozulin quien sostiene que:

La alfabetización, en sí misma y por sí misma, rara vez conduce a cambios significativos en el estilo cognitivo y el aprendizaje. Lo esencial son las prácticas y usos en los que interviene esta alfabetización. No basta con que los estudiantes estén alfabetizados formalmente; también es necesario que utilicen la alfabetización de una manera que sea pertinente para el objetivo de la educación formal (2000:146).

Es así como a partir de la didáctica de la lengua y la literatura se diseñaron actividades que motivan el desarrollo de técnicas y destrezas tanto de escritura como de lectura para alcanzar lo que Carlos Lomas (2006) denomina una buena *competencia comunicativa*.

Con el acercamiento a la literatura sucede algo similar, pues el enfoque que se ha tenido está inclinado más a la información teórica que al desarrollo de habilidades lectoras. Como bien lo afirma Martha Elia Arizmendi y Felipe, en lugar de hablar de enseñanza de la literatura se debería de hablar de una *educación literaria*, pues no basta con instruir a los alumnos con nombres de autores y obras reconocidas, ni con métodos de análisis y comprensión; la “*educación literaria* se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de

forma competente los textos literarios” (Zayas, 2011: 9). Los alumnos no necesitan memorizar conceptos literarios, ellos aprenderán viviendo la literatura y experimentando con ella.

Martha Arizmendi (2005), muy acertadamente afirma:

La historia de la literatura es un elemento propio de la escuela que existe sólo porque constituye una enseñanza. La educación literaria, en cambio, se propone apreciar el texto como un resultado de la competencia que el lector posee, con la finalidad de usarla en el momento oportuno, cuando realiza su actividad: la lectura. La educación literaria entrará en contacto con los aspectos que rodean al texto justo cuando el lector lo considere necesario; es decir, utilizará la teoría y crítica literarias para reforzar su acercamiento a la obra, éstos le servirán como auxiliar una vez que haya saboreado el texto literario (8-9).

La meta es clara: dotar a los jóvenes con competencias que les permitan apreciar el arte literario y analizar de manera crítica cualquier tipo de texto, pero ¿cómo lograrlo? Pues bien, antes de aplicar un método didáctico es necesario saber con precisión en qué consiste el proceso de lectura y cuál es el tipo de capacidad lectora que se quiere desarrollar en los alumnos.

Para Delia Lerner, "leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y se quiere decir" (2001: 115). Esta es una actividad que requiere de un complejo proceso psicolingüístico en el que interactúan el lenguaje y el pensamiento a la vez, pues la construcción del sentido se logra gracias a la convivencia de distintas informaciones, como la gráfica, la fonológica, la sintáctica, la semántica, entre muchas otras. Erróneamente se piensa que esta habilidad se adquiere en un momento determinado de la vida, y que puede aplicarse ante cualquier texto y situación; no obstante, dicha destreza se desarrolla desde una edad muy temprana pero se forma durante toda la vida; es por eso que el propósito de los docentes debería ser guiar a sus estudiantes con sus lecturas para construir dicha *capacidad lectora*, pues ésta "se reconstruye y se hace más

compleja a medida que se participa en situaciones significativas y retadoras de lectura” (Solé, 2012: 52).

En ocasiones, se considera a la lectura sólo como una vía de comunicación, como un facilitador para acceder al lenguaje escrito, pero en realidad es más que eso, es un medio de pensamiento necesaria en esta época de sobreinformación, pues, como bien lo afirma Isabel Solé, “formar lectores con criterio equivale a formar ciudadanos que sepan y puedan utilizar la capacidad lectora para transformar información en conocimiento” (2012:52).

El alumno lector debe aspirar a un desarrollo completo de la comprensión lectora, para que, de esta forma, no sólo se apropie de manera superficial del texto, sino además llegue a un sentido más profundo de éste. Para ello, tanto el docente como el estudiante deben tener claro los tipos de lectura que existen, así como los niveles de comprensión, pues desde un inicio deben saber qué quieren del texto, aunque, por supuesto, siempre se busca una comprensión total. Isabel Solé clasifica la lectura en cuatro tipos, pero para esta investigación sólo se considerarán tres, pues el primero está referido al conocimiento del código lingüístico: de las palabras, oraciones, entre otros.

El segundo tipo, la *lectura funcional*, es aquella que se emplea para cumplir con las exigencias de la vida cotidiana, es la que los lectores aplican cuando necesitan leer algún anuncio, manual, recado, etc., son las lecturas del día a día. El siguiente nivel: *instrumental*, busca obtener más información del texto, el propósito es que el lector acceda a otros conocimientos a partir de la lectura. Hasta este punto, se podría decir que son las lecturas que cualquier persona alfabetizada realiza en su vida cotidiana. La última es la lectura más completa: la epistémica o crítica, la cual “conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un

proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento” (Solé, 2012:51); lo que se pretende es que los alumnos no sólo acumulen información, sino que aprendan a reflexionar y la transformen en nuevo conocimiento.

Así como Solé clasifica los tipos de lectura, Barret (citado por Fernando Vásquez, 2010) propone cinco niveles de comprensión y afirma que estos dos procesos (lectura y comprensión) son actividades encadenadas, y que entre más complejo sea el proceso de lectura mayor será la comprensión, pero esto no es tan sencillo; para aclarar esta situación a continuación se enlistan los niveles.

En el nivel uno se encuentra la comprensión literal, que se vincula con la lectura *ejecutiva*, la cual se refiere al conocimiento del código; en esta etapa el lector desarrolla dos capacidades esenciales: el reconocimiento y la memoria. Después, viene la *reorganización de información*, que sería el nivel dos, aquí se ponen en práctica la capacidad de clasificación y síntesis. Este nivel se puede apreciar desde la lectura funcional, pues el proceso consiste en reorganizar las ideas que se han leído para entender el mensaje.

El tercero y cuarto nivel de comprensión se relacionan con la lectura crítica, no se descarta el hecho de que estén presentes también en la *funcional e instrumental* sólo que el proceso es menos elaborado. En el tercer nivel, según Barret, se realizan hipótesis, donde el lector une el texto con su experiencia personal para hacer conjeturas sobre él, “este es el nivel de la comprensión inferencial” (Vásquez, 2010: 111). En el siguiente nivel, el sujeto realiza una valoración de las premisas realizadas, ésta se considera una etapa de reflexión sobre el texto.

Finalmente, para llegar a una comprensión completa, o bien, para realizar una lectura crítica, el lector debe hacer una valoración psicológica y estética del texto,

debe distanciarse de él para valorarlo de manera objetiva y así llegar al punto máximo de interpretación. Como es visible, el proceso de reflexión es complejo, por eso el profesor debe tener muy claras las estrategias que empleará durante el proceso E-A y así desarrollar con éxito las habilidades comunicativas de los alumnos.

Ante esto, habría que hablar de la metodología tradicional de la enseñanza de la literatura pues para que el alumno pueda desarrollar ciertas habilidades se debe emplear más de un método. Continuamente los profesores realizan sólo actividades como resúmenes o preguntas de control, los cuales pueden servir mucho al alumno si se emplean de manera adecuada; pues si se analiza estos ejercicios son productos de una buena reflexión. Para que los estudiantes puedan elaborar un comentario, resumen o cuestionario de calidad antes debe haber un proceso o una serie de estrategias que lo guíen a una comprensión total del texto. A los alumnos no se les puede pedir que analicen a profundidad un texto sin antes guiarlos en el proceso.

Algunos autores como Ana María Margallo proponen la enseñanza por proyectos; ejercicio que surge por la necesidad de renovar la metodología tradicional que organiza cronológicamente los contenidos, el propósito es que los alumnos no centren su atención en aprender un solo tema, sino que reflexionen sobre todos los conocimientos adquiridos y los empleen en las actividades propuestas.

“Los proyectos literarios proponen la creación de un producto –un cuento, un recital poético, una dramatización, etc.– cuya elaboración requiere del aprendizaje de determinados conocimientos literarios” (Margallo, 2012: 141). Los alumnos necesitan estimular su capacidad de producción escrita, saber emplear su lenguaje y qué mejor forma que acercándose a la literatura. Para lograrlo Marllago propone la *creación de vínculos personales con el mundo literario*; emplear ejercicios y

ofrecer lecturas que permitan que los estudiantes se identifiquen con la literatura, parte de “convertirse en lector es haber experimentado el encuentro personal con el libro” (2012: 144).

Para ello, las actividades deben ser retadoras y cercanas a la vida diaria, de forma que los alumnos vean a los textos como algo verdaderamente significativo para ellos. Para esta propuesta se tomaron en cuenta ejercicios como la escritura de cartas, notas periodísticas, entrevistas, juegos de roles, entre otras; el propósito es crear situaciones de aprendizaje en las que el centro de atención sea la lengua y la literatura, puesto que “para comunicarse no es suficiente conocer el sistema lingüístico, es necesario saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (Hymes, 1984: 25).

Como bien lo expresa Carlos Lomas (2006), la competencia comunicativa son conocimientos y destrezas que se desarrollan en el proceso de socialización, el ser humano domina su lengua conforme se enfrenta a situaciones que lo obligan a descubrir las múltiples formas y funciones lingüísticas. Esto es en concreto a lo que se pretende llegar con la educación lingüística y literaria.

Para llegar a este tan ansiado aprendizaje el presente proyecto seguirá la propuesta de Eugenio Coseriu (1987) sobre la enseñanza conjunta de lengua y literatura. Los programas educativos están pensados para enseñar estas dos disciplinas de manera independiente, y resulta lógico, pues cada una posee temas muy específicos pero no son disciplinas diferentes, al contrario, están más relacionadas de lo que se piensa. Como lo expresa el autor, la literatura representa la plenitud funcional del lenguaje. Él concuerda con Lomas cuando habla de los saberes necesarios para el empleo de la lengua: “*elocucional* (referido a la habilidad humana de comunicación coherente), *idiomático* (reglas gramaticales de cada lengua) y el *expresivo* (saber cómo y cuándo hablar)” (1987:16-20); nuevamente se confirma

que el dominio de la lengua se obtiene mediante su uso y para ello Coseriu sugiere el estudio de la lengua en relación con la literatura.

Ahora bien, de qué manera se puede integrar esta enseñanza conjunta con las TIC. Como se ha mencionado, estas auxiliares traen muchas ventajas y facilidades; respecto a la lengua y literatura la red da la oportunidad de hacerse acreedor de una gran biblioteca, de tener acceso a revistas, artículos, primeras ediciones, mapas, entre mucha otra información. Sin duda, una de sus mayores ventajas es que “la red ha pasado de transmitir información de manera unidireccional a ser una web de lectura y escritura” (Fernández, 2012: 63), dándoles a los alumnos la oportunidad de aprender creando y editando contenido, además de poder interactuar con otros participantes y crear nuevo conocimiento, empleando de esta forma la red como un medio de comunicación.

Otra de las grandes ventajas de las tecnológicas es que permiten crear situaciones de aprendizaje, los alumnos se enfrentan a circunstancias muy similares a las de su vida cotidiana y aprenden de ellas. En cuanto a las habilidades comunicativas, el Internet las transforma; la lectura, por ejemplo, no es tan lineal como en el libro físico, “los textos digitales conforman un hipertexto, un texto con múltiples vínculos y recorridos que permiten diferentes itinerarios lectores” (Fernández, 2012: 64). Lo mismo pasa con la oralidad y la escritura, el alumno experimenta un acercamiento didáctico diferente.

El profesorado debe ser muy astuto al elegir sus materiales de apoyos, pues no con todos se obtendría el mismo resultado. El maestro Felipe Zayas propone una gran variedad de actividades para este proceso E-A, de las cuales se han considerado las siguientes:

- Publicar revistas de aula, utilizando blogs, wikis o libros digitales, con los textos producidos como trabajos de creación y recreación de textos.

- Publicar blogs de personajes literarios como forma de recrear el texto.
- Organizar una radio en línea mediante *podcasts* para emitir programas de contenido literario.
- Elaborar narraciones digitales usando herramientas en línea.
- Confeccionar guiones para vídeo a partir de relatos o textos dramáticos, filmarlos y publicarlos en blogs y redes sociales (2011: 4).

De esta forma, el sistema que se empleará para la enseñanza conjunta de estas disciplinas será el E-Learning.

## Capítulo II El sitio web: propuesta didáctica

### 1. Sistema de aprendizaje E-Learning

Probablemente el término e-Learning sea poco escuchado en una conversación actual; sin embargo, es un concepto con el cual se está más familiarizado de lo que se cree. De manera breve y general, se puede definir como un material tecnológico innovador que cambió por completo el proceso enseñanza-aprendizaje. Este medio no apareció de un momento a otro al sistema educativo, tuvo que pasar por diversos procesos evolutivos y, por su puesto, tener como antecedente a otras tecnologías como la televisión y las primeras computadoras. El término *e-learning* viene del inglés y es una palabra compuesta; está el prefijo *e* que corresponde a *electronic* (electrónico en lengua española) y *learning* (aprendizaje).

La traducción literal al español nos llevaría a una concepción de *aprendizaje electrónico*, no obstante, Martín Hernández (2006) señala la concepción compleja del *e-learning* que engloba aquellas aplicaciones y servicios que, tomando como base las TIC, se orientan a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje (Baelo, 2009: 87).

En sentido estricto se refiere al aprendizaje mediante medios electrónicos, entendidos como: Internet, televisión, CD-ROM y DVD.

Las palabras *cambio* e *innovación* son escuchadas de manera cotidiana en el ambiente escolar pero muchas veces son malinterpretadas; por esto, cabe aclarar que ambas no son fines en sí mismas sino medios para llegar a otros objetivos: aprendizaje significativo, mejor desarrollo de habilidades comunicativas, entre otras.

Macedonio Alanís define *innovación* como “algo que se percibe como nuevo por el usuario, algo que no había visto antes o que no había considerado útil o conveniente según las circunstancias que enfrentaba cuando se le presentó” (2010: 38). El proceso mediante el cual el usuario-receptor pasa del descubrimiento a la adaptación de la innovación es bastante largo y totalmente individual. El autor distingue dos etapas de adaptación: la fase inicial y la de implementación. En la primera el sujeto valora el invento y analiza la conveniencia de adoptarla, o no, a su vida cotidiana; la segunda necesita mucha disponibilidad del usuario, pues al momento de empezar a utilizar el medio se presentarán dificultades, el sujeto deberá adaptarse para así permitir que la innovación forme parte de su nueva rutina.

De esta forma, el sistema *e-Learnig* y otros ambientes de aprendizaje en línea nacieron junto con el desarrollo de las computadoras y la Internet. De manera concreta, se puede decir que en la década de los noventa México sufrió un evidente momento de adaptación; se dejaron de lado las máquinas de escribir (incluso las eléctricas) y los casetes para dar paso a las computadoras, al DVD y a los disquetes. Fue un proceso duro, pues gran parte de la comunidad se resistió a adoptar estos medios a su vida cotidiana; esta negación fue comprensible, debido a que el proceso de adaptabilidad obliga al usuario a hacer cambios en actividades que ya se creían dominadas. Por ejemplo, las personas que convivían diariamente con las máquinas de escribir tuvieron que abandonar su mecánica actividad para adaptarse a las multifuncionalidades de una computadora y las ventajas que ella podía brindar en su tiempo.

Cabe destacar que estos ambientes de aprendizaje, “están basados más en un paradigma instruccional de aprendizaje colaborativo vía web, que en un paradigma de autoinstrucción de un sistema multimedia y contenido autosuficiente tecnológico” (Montera, 2010: 236), se crearon para facilitar la comunicación y el aprendizaje entre comunidades, pero como dichos espacios están en constante evolución esta característica ha cambiado un poco, ahora pueden emplearse tanto para usarlos de forma colaborativa o individual.

En 1996 la Dirección General de Telecomunicaciones utiliza la palabra tele-educación para referirse a este sistema, y para la época este vocablo es aceptado, pero hoy día no es viable limitar el concepto de *e-learning* sólo a la educación que se recibe a través de medios televisivos; con la llegada de la Internet el aprendizaje a distancia ha ampliado sus posibilidades para facilitar la comunicación y enseñanza a distancia.

Este sistema obedece a una educación flexible y distancia, el cual aprovecha las nuevas tecnologías. Es importante señalar que no toda instrucción a distancia es un sistema *e-learning* y que no toda la responsabilidad recae sobre las TIC, pues no se busca sólo una transmisión digital, sino la experiencia de un aprendizaje tecnológico. Es un modelo educativo que coloca al alumno como protagonista de su propio aprendizaje; la intención es hacer que tome una mayor responsabilidad sobre su educación. En resumen, se puede definir *e-learning* como “una enseñanza apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación donde no es necesario el encuentro físico entre profesores y alumnos, y cuyo objetivo es posibilitar un aprendizaje flexible, interactivo y centrado en el alumno” (Martínez, 2008: 153).

Se tiene clara la finalidad con la que se crearon los diversos ambientes de aprendizaje, pero ya en la aplicación estos materiales pueden traer más ventajas de

las que se piensa. Entre las virtudes que posee el aprendizaje en línea sobresalen las siguientes:

- Centrarse en las necesidades del estudiante
- Tomar las ventajas de la red: tiempo real, las 24 hrs./7 días de la semana, donde sea y cuando sea.
- Acercar a la gente para colaborar y aprender.
- Personalizar los espacios del estudiante.
- Ofrecer más de un método de aprender (Ghirardini, 2014: 110-120).

Para el profesorado resulta un gran reto incorporar estos medios facilitadores a su aula, pues son materiales muy variables, mientras unos están en constante actualización otros tardan en funcionar plenamente; es por eso que, como menciona Alanís es “importante buscar innovaciones adicionales mientras maduran las que ya se tienen” (2010: 47).

Ahora los docentes tienen la ventaja de contar con numerosos lenguajes para transmitir su conocimiento, su clase ya no se centra, o no debería de centrarse, en una ponencia magistral; el propósito es que el alumno, con ayuda del maestro, vaya en búsqueda de su aprendizaje.

Como la época actual está rodeada de ciencia y tecnología “la importancia de la técnica audiovisual para la enseñanza es indiscutible; el éxito de la docencia, así como el placer de los alumnos, su actuación e interés, su aprovechamiento y aprendizaje, depende de ella en gran medida” (Ogalde y Bardavid, 2008: 19). Por esta razón, es muy importante que el profesorado conozca bien los materiales con los que cuenta y los mantenga en constante actualización.

De ningún modo estos medios desvalorizan el trabajo del docente, al contrario, lo ayudan a agilizar el proceso de aprendizaje e imprimir en los alumnos una nueva

forma de aprender. Para Ogalde y Bardavid “un medio es un recurso de instrucción que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad, y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje” (2008: 22).

Cualquier material o medio didáctico permite que el alumno concrete el pensamiento conceptual y de esta forma comprenda mejor el tema; además estos recursos hacen que el aprendizaje sea permanente pues se convierte en significativo, al tiempo que ofrecen una problemática, o bien, una experiencia real. Con el empleo de materiales didácticos el estudiante no memorizará el aprendizaje sino lo experimentará.

Existen infinidad de materiales para el aprendizaje que van desde el pizarrón hasta las tabletas y computadoras. En el siglo XX los materiales más usados eran los libros de texto, aunque también había quien se apoyaba en instrumentos como el globo terráqueo, los mapas conceptuales, entre otros. Todos ellos tenían algo en común: eran simples pero efectivos, además su lenguaje era directo y cerrado. El alumnado no se nutría más que de lenguaje escrito y en ocasiones de lenguaje oral. Años después, como se ha visto, los facilitadores de aprendizaje cambiaron, llegaron elementos como la televisión, los CD y DVD y la computadora, a los cuales se les denomina *materiales audiovisuales*.

En un sentido técnico, el concepto comprende recursos didácticos, tales como películas, grabadoras sonoras acompañadas de transparencias, videos u otras modalidades visuales y auditivas, para la transmisión de conocimientos, el desarrollo de habilidades intelectuales o destrezas motoras, y para fomentar actitudes y valores (Ogalde y Bardavid, 2008: 105).

De manera general, se distinguen tres modos básicos de comunicación: verbal, visual y escrita. En la década de los 90 estos lenguajes solían emplearse individualmente; se aprendía de manera oral, o escrita o visual, casi nunca de forma conjunta. Los materiales audiovisuales comprenden lenguajes más complejos, pues en muchas ocasiones cada uno emplea más de un tipo de comunicación; tal es el

caso de la televisión, que permite que el lenguaje visual, oral y, en ocasiones, escrito, se dé al mismo tiempo. Con las computadoras y la Internet estas habilidades se transforman aún más, pues el usuario ya no sólo recibe información, sino que es capaz de crear su propio contenido.

Resulta necesario afirmar que “la computadora en sí no es un medio de investigación, es todo un centro multimedia ya que puede emplearse como un sistema de instrucción que combina diversos medios” (Ogalde y Bardavid, 2008: 80). Por ejemplo, cuando uno o varios usuarios reciben información a través de un mensaje escrito en el monitor, el lenguaje se asemeja al del libro de texto; en cambio cuando la información se apoya de imágenes o gráficas éste es 100% visual. Pero qué pasa si el alumno se enfrenta a una infografía; por un lado, la información es sólo digital y por el otro hay una evidente combinación de lenguajes; el conocimiento se adquiere primero a través del visual y después por medio del escrito. De esta forma la información se vuelve significativa, pues los colores y las formas quedan plasmadas en la memoria del alumno.

Es así como “la computadora, como ningún otro material didáctico, integra las actividades de estimulación, respuesta y retroalimentación. Las actividades de estimulación corresponden a las presentadas a las pantallas: texto de información, imágenes y mensajes auditivos” (Ogalde y Bardavid, 2008: 80).

Se tiene claro las múltiples funcionalidades que una computadora ofrece, pero este proyecto pretende resaltar los beneficios y la importancia de incorporar los programas o aplicaciones digitales educativos a la rutina escolar. Estos programas, mejor conocidos como *software*’s se definen como “un conjunto de instrucciones, información y actividades estructuradas” (Ogalde y Bardavid, 2008: 81) que llevan al estudiante a alcanzar un aprendizaje a través de determinadas secuencias previamente establecidas.

El antecedente de estos programas digitales es, en definitiva, la televisión; que hizo su aparición comercial en la primera mitad del siglo pasado. La visión futurista anunciaba que en veinte años la sociedad estaría más informada, que conocería más cosas fácil y rápido; por supuesto, con la Internet esta predicción llegó a ser más certera, pero ¿realmente es así? Claro está que dichos medios facilitaron la comunicación; no obstante, hay ciertas desventajas en ello, pues al buscar que los mensajes lleguen de manera rápida y clara el conocimiento se vuelve transitorio y menos profundo, pues el consumidor aprende y se informa, pero no de la manera adecuada.

Por esta razón, los profesores deben saber que, aunque ambos medios son comunicativos, su forma de transmitir información es distinta. Mientras la televisión está diseñada para enviar mensajes en un solo canal y sin respuestas, el internet permite una acción bidireccional, posibilita el contacto entre creador y usuario. Además, una de las grandes diferencias que hay entre estos medios es que la televisión emite un mismo contenido para todo el público; en cambio, el Internet facilita la personalización de éste dependiendo el público, al tiempo que decide a qué cantidad de personas llegar. Es por eso que se cree que el uso la Internet en el aula puede brindar mejores resultados que el uso exclusivo de medios visuales.

Tanto docente como alumno deben apostar por lo que Barragán denomina *alfabetización digital*; por desarrollar “la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas” (2012: 15) pues así lo exige el medio. Entonces, mientras la Internet siga desarrollándose los ambientes de aprendizaje se actualizarán junto con él y brindarán mejores servicios al usuario. Como se visualiza, incorporar las tecnologías al aula representa un gran reto para profesores, alumnos e instituciones, pues implica cambios drásticos en actividades cotidianas.

Dentro del sistema *e-Learning*, que se ha definido como un medio digital de aprendizaje en línea o a distancia, resaltan dos términos importantes: Learning Management System y Virtual Learning Environment, los cuales resulta necesario definir. El primero, LMS (Sistema de Gestión de Aprendizaje) “es un software instalado generalmente en un servidor web, que se emplea para crear, aprobar, administrar, almacenar, distribuir y gestionar las actividades de formación virtual” (Clarence, 2013: 29). Éste es un lugar donde alumnos y profesores pueden comunicarse y acceder a información compartida.

El segundo, VLE (Ambiente Virtual de Aprendizaje) es, como su nombre lo indica, un entorno digital que proporciona a alumno y profesor medios auxiliares para la acción formativa. Generalmente ambos términos suelen emplearse de forma indistinta pero sus diferencias están bien definidas: mientras el LMS “automatiza el curso y permite realizar la capacitación fácilmente, administrar a los alumnos y hacer un seguimiento de sus avances y rendimiento a lo largo del proceso de capacitación” (Ghirardini, 2014:120); el VLE se emplea para simular actividades tradicionales del aula, todo con una intención colaborativa entre alumno-profesor.

El presente proyecto no busca desarrollar un LMS, sino un VLE, puesto que no se ofertarán cursos on-line completos (con tutorías personalizadas y seguimiento de los alumnos), más bien se elaborarán materiales de apoyo para que docentes y alumnos puedan utilizarlos dentro y fuera del aula; aunque el objetivo es que el profesor vaya monitoreando el trabajo de sus alumnos con la plataforma.

En esencia, una plataforma educativa (MLS y VLE) es el conjunto de servicios interactivos on-line que ofrece a los alumnos una vasta cantidad de información y auxiliares tecnológicos para contribuir a su desarrollo intelectual.

Existen diversas plataformas educativas con diferentes grados de complejidad, pero las características más importantes incluyen: Gestión del contenido educacional (creación, almacenamiento, acceso a recursos), mapeo y planificación del currículum (planificación de las lecciones, experiencia educativa personalizada,

evaluaciones), herramientas y servicios (foros, sistema de mensajería, blogs, discusiones grupales)” (Ghirardini, 2014:120).

Como ya se mencionó, el presente proyecto se desarrollará sólo dentro de la gestión de contenido educacional.

Dichos entornos digitales se crearon para usarse mediante un ordenador, pero con los grandes avances tecnológicos hoy es posible acceder a ellos desde un dispositivo móvil (teléfono celular y tabletas); incluso se podría afirmar que el aprendizaje móvil tiene más popularidad y proporciona mayores comodidades que una plataforma digital tradicional. Pues, como lo menciona Burgos, el aprendizaje móvil es algo que ya sucede todos los días, a veces sin darse cuenta. Por supuesto “el aprovechamiento de la tecnología móvil en educación dependerá totalmente del modelo educativo de la institución que desee incorporar su uso en los procesos de instrucción y aprendizaje” (2010: 180).

De manera general, un VLE y LMS sirve como soporte para poder llevar a cabo un proyecto de enseñanza virtual; la finalidad es crear una experiencia de aprendizaje. El trabajo no está en el uso de las TIC sino en el conjunto de materiales didácticos y de comunicación que proporcionan esos instrumentos. Se desea que las nuevas generaciones (tanto de alumnos como de profesores) experimenten de manera diferente el proceso de E-A, que se atrevan a usar estos medios con las ciencias humanísticas, pues el uso de materiales virtuales puede ser más eficaz que otros métodos en algunas disciplinas, sólo es cuestión intentarlo. “El e-learning es el negocio del futuro. Esto no significa la muerte de la educación presencial, ésta con el entrenamiento a distancia, siempre van a coexistir, pero en proporciones diferentes” (Rodríguez, 2006: 4). Incluso podría ser la combinación perfecta para un buen desarrollo de habilidades comunicativas, matemáticas, etc. De esta forma, el asunto está en aceptar y entender una nueva propuesta de enseñanza.

Dichas plataformas son producto de una larga evolución de sistemas de aprendizaje a distancia, los cuales tuvieron su origen en 1840, pero no fue sino hasta 1940- 1950 cuando la tecnología empezó a intervenir en la educación. Los primeros medios facilitadores que se emplearon para el aprendizaje fueron la radio y el cine; después, llegó la televisión y los medios de almacenamiento, tales como videocasetes y diapositivas. Las décadas de los 80 y 90 sin duda fueron las que marcaron un nuevo rumbo en la educación a distancia, pues con la llegada y popularización de la Internet la formación on line pudo existir.

Ariel Clarence y José Burgos establecen ocho características que un sistema de educación *e-learning* debe cumplir para ser considerado como tal:

- Interactividad
- Flexibilidad
- Escalabilidad
- Estandarización
- Funcionalidad
- Ubicuidad
- Persuabilidad
- Accesibilidad

Con interactividad los autores se refieren a que los LMS/VLE tienen que proporcionar al usuario un canal de comunicación bidireccional; que, como ya se mencionó, es cuando el espacio da oportunidad de que tanto emisor como receptor compartan mensajes continuamente. Esta interacción no tiene que ser instantánea, para ello la plataforma se puede servir del correo electrónico u otras aplicaciones.

Por su parte, flexibilidad alude a que el sitio debe ser maleable; tiene que estar abierto a realizar modificaciones tanto en el sistema pedagógico como en el contenido. También puede entenderse como la capacidad de proveer contenidos “en distintos formatos de presentación en cuanto a la diversidad de dispositivos electrónicos” (Burgos, 2010: 185). La escalabilidad hace referencia “a la propiedad de crecer sin perder la calidad en sus servicios; permite que la plataforma pueda

funcionar con la misma calidad, independientemente de la cantidad de usuarios registrados y activos” (Clarence, 2013: 38).

Aunado a lo anterior, también es de suma importancia que estas plataformas sean estandarizadas, que su método de enseñanza sea apropiado y comprensible para un gran número de personas, no para un público específico. Con usabilidad los autores indican que los espacios virtuales deben ser rápidos y fáciles de usar, efectivos y eficientes para con el usuario; al final son ellos los que evaluarán esta parte. La funcionalidad va de la mano con esta última característica, pues es la que se enfoca en cumplir con los objetivos que se plantearon a la hora de diseñar el espacio digital. Una plataforma es funcional cuando satisface los requerimientos y necesidades del usuario.

También se requiere que estos espacios tengan la virtud de estar presentes en diferentes lugares al mismo tiempo, que su información esté disponible a cualquier hora del día para que varios usuarios accedan a ellos de forma simultánea; a esta característica Clarence la denomina ubicuidad. “Persuabilidad es una palabra compuesta por dos términos (persuasión y usabilidad); este concepto se puede sintetizar en la capacidad que tiene de una plataforma de convencer al usuario a través de su uso” (2013: 41-42). Por último, está la accesibilidad, la cual permite al usuario tener un fácil manejo de la plataforma al tiempo que accede de manera sencilla a toda la información que yace en ella.

Éstos son los requerimientos mínimos para que un LMS / VLE pueda existir. Ahora bien, al introducir estos materiales al ambiente escolar los papeles del profesor y del alumno se modifican. Como el sistema de aprendizaje está centrado en el alumno será él quien tenga que sufrir una mayor transformación en su rol, puesto que la aspiración de esta metodología es que ellos se conviertan en elementos activos de su propio aprendizaje. La responsabilidad, la autonomía y la disciplina

deben ser las mayores cualidades de los discentes, pues son punto clave del autoaprendizaje.

Barragán enlista cuatro habilidades que idealmente profesor y alumno deben desarrollar para un mejor aprovechamiento de las plataformas digitales; la primera es la capacidad de observar y leer imágenes “para percibir la realidad por lo que ésta designa y por lo que significa; es decir, cómo aparece y qué nos dice” (2012: 30); la segunda es desarrollar la aptitud para intuir los mensajes de medios, pues éstos al buscar rapidez en la transmisión de información suelen mandar mensajes incompletos con la finalidad de que el receptor lo complemente. También se desea que los consumidores tengan una actitud crítica ante el contenido digital, porque no toda la información que se encuentra en la red funciona de manera adecuada.

Por último, se pretende que estudiantes y maestros desarrollen su creatividad con el uso de estos materiales, ya que, de una forma u otra, tendrán que “adaptar el contenido de los sitios de acuerdo con sus necesidades” (Barragán, 2012: 30). Por supuesto es primordial que los usuarios tengan conocimiento básico de computación y habilidades de investigación, debido a que en ocasiones tendrán que buscar por sí mismos información que complete su aprendizaje.

Como es evidente, el papel del alumno sufre un gran cambio con el empleo de estas plataformas porque se le hace responsable, en gran medida, de su aprendizaje. El rol del profesorado también cambia en muchos aspectos, incluso más que el alumno porque su función primordial es transmitir su conocimiento. Jaime Valenzuela (2010) expone estos cambios en una tabla comparativa que contrasta las funciones del maestro virtual con el presencial. Para fines prácticos del proyecto esta tabla se subdividirá en dos secciones más; se analizarán las competencias del maestro presencial y del virtual, pero desde una perspectiva del maestro de un LMS y un

VLE porque, como se verá, éstas son diferentes dependiendo el espacio virtual en el que se desarrollen las actividades de enseñanza.

De esta forma, una de las primeras diferencias se encuentra en el dominio de la materia. En el ambiente presencial se espera que el profesor “demuestre un conocimiento profundo y actualizado de la materia que imparte; y que ese conocimiento sea plural, que incluya diversos puntos de vista de dicha materia” (Valenzuela, 2010:109). Por su parte, el maestro virtual tiene la ventaja de demostrar su conocimiento no de manera inmediata, cuenta con la facilidad de consultar alguna fuente de información antes de responder a cuestionamientos por parte del alumno. Lo anterior aplica sólo para los LMS; para los VLE esto no es necesario debido a que el sistema no exige tutorías personalizadas; esto se compensa cuando la plataforma se emplea como apoyo de una clase presencial.

En la planeación y los requerimientos del curso también existen diferencias muy evidentes. Por ejemplo, en el aprendizaje presencial el docente define los temas, los objetivos y las actividades a realizar con la posibilidad de cambiarlos si las necesidades del alumno así lo demandan; en la enseñanza digital la situación es distinta. Un diseñador de contenido digital toma decisiones antes iniciar la clase; planifica las actividades, el tipo de interacción, los tiempos para cada ejercicio e incluso los posibles cambios que puede haber en todos ello. Dicha etapa de planificación exige más del profesor en un VLE que en un LMS, puesto que el primero debe funcionar perfectamente y ser entendido de una manera fácil sin necesidad de ningún tipo de guía.

Esta característica se relaciona un poco con la claridad y organización en la presentación de las ideas; el maestro presencial puede instruir y cambiar el formato de explicación las veces que sean necesarias para que el estudiante comprenda el tema; en cambio, el instructor a distancia debe contar con una organización y

claridad perfectamente definida, pues resulta difícil aclarar las dudas del alumno en todo momento. “El curso debe contar, desde su concepción, con una coherencia total entre fines y medios alcanzados” (Valenzuela, 2010: 110).

Por último, está la evaluación, que es quizá de las capacidades que más cambia dependiendo el medio de aprendizaje. En la educación tradicional el profesor puede verificar si los objetivos fueron alcanzados, constatar que la calificación sea justa para cada alumno; en el LMS esto es complicado, ya que el instructor no conoce de manera física al usuario; por tanto, debe prestar mayor atención en las actividades realizadas, en los foros y en las tutorías y de esta forma reconocer si existe un verdadero proceso de aprendizaje. En el VLE dicha situación es más complicada; si el alumno decide acercarse por sí solo a la plataforma no podrá evaluar su aprendizaje de manera tangible; en cambio, si el espacio digital se usa como apoyo de una clase tradicional la evaluación podrá ser similar a la de la clase presencial.

Como es visible, el profesor debe cambiar su rol de transmisor de conocimientos a guía de aprendizaje y estimular a los alumnos para el desarrollo de multihabilidades, no basta con que reciban o aprendan información, esta época exige que los estudiantes aprendan “a identificar su necesidad de información, saber dónde buscar, saber identificar y diferenciar la información confiable y valiosa, diseñar soluciones a problemáticas informativas y presentarlas como es debido” (Jasso, 2010; 72).

Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el docente virtual es carecer de antecedentes sobre el papel de tutor *e-Learning*; “al ser una modalidad relativamente nueva, se tiende a aplicar aquello que ha funcionado bien en los salones de clases, sin percatarse de que esta nueva modalidad educativa exige una forma diferente de pensar” (Valenzuela, 2010:108). Es por esto que los nuevos profesores virtuales también cumplen el papel de alumno, aprenden a centrarse en

el aprendizaje y no en la enseñanza, cambian su papel de transmisor de información por el de guía. En la relación tutor-tutorado las jerarquías se disipan y la imagen de autoridad se convierte en la de un compañero-ayudante. Se trata de que el alumno y profesor creen un lazo de confianza para que puedan expresar sus ideas e inquietudes sin ninguna barrera; siempre dentro de los parámetros de respeto.

Es necesario que los maestros conozcan cuáles son sus funciones en una plataforma *e-Learning* y en qué consiste cada una. Dentro de los ambientes digitales generalmente los docentes deben cumplir dos funciones básicas: moderar y facilitar. Dichos términos parecen similares pero cada uno tiene sus características específicas. Moderar tiene que ver con la creación de un entorno agradable y estimulador para el usuario; por su parte, facilitar se relaciona con quitar lo complicado o difícil. “La labor de un facilitador es tranquilizar, evitar la frustración y la ansiedad de los participantes así como la de motivarlos a continuar con sus procesos de aprendizaje a través de mensajes empáticos y comprensivos” (Lozano, 2010:153).

En los LMS la habilidad que más desempeña el tutor es la de moderar, pues el sistema, al contar con tutorías continuas y personalizadas, le exige la construcción de un ambiente atractivo y entretenido para los estudiantes; la habilidad facilitadora también está presente pero no en el mismo grado. En cambio, en un VLE el docente, presencial o virtual, debe apoyar al alumno para que el aprendizaje con la plataforma sea más sencillo, pues al ser un repositorio de contenido el alumno puede sentirse perdido o poco atraído hacia la plataforma.

Anteriormente se habló de las habilidades generales que cualquier usuario de los entornos *e-learning* debería tener para aprovechar al máximo estas plataformas, pues bien, el mismo autor hace también una pequeña recopilación de las habilidades que cualquier instructor *e-Learning* debería tener. De entre las más

importantes se destaca la capacidad de leer información pictórica, la habilidad de organización y del manejo de softwares y, sobre todo, la competencia para diseñar adecuadamente las clases virtuales con sus respectivas evaluaciones. Dichas aptitudes requieren de trabajo y dedicación, pero la disposición y la voluntad son elementos clave para cualquier profesor que quiere iniciarse en la alfabetización digital.

Como es visible, la influencia de las TIC en la educación cambia el modo de investigar, de enseñar y de aprender; además, si consideramos que el mayor aprendizaje y aprovechamiento del alumno se logra fuera del salón de clase las tecnologías proporcionan grandes ventajas para este proceso, pues permiten la creación de escenarios de aprendizaje externos al ambiente escolar. A continuación, se describirán las características y el uso que se le dará al video dentro de VLE al que aspira este proyecto.

## 2. Estructura de la propuesta didáctica

El presente proyecto desarrollará un VLE titulado *Acentúate*, el cual busca ser fuente de conocimiento para alumnos de preparatoria y material de apoyo para los docentes. El título de la plataforma fue inspirado por el contenido que se abordará, al tiempo que se intentó dar un tono amable y atractivo para el usuario. El objetivo es que el alumno vea en el entorno virtual un espacio agradable donde puede invertir su tiempo de una manera entretenida y activa.

Los contenidos que se trabajarán en la propuesta serán los relacionados con la acentuación, pues se considera que éste es uno de los tópicos que más se deben trabajar en los alumnos de ese nivel. El contenido se ha organizado de manera gradual, se iniciará con elementos generales, como la distinción de la sílaba tónica, para después enfocarse en la clasificación de las palabras y en las reglas de acentuación; posteriormente, el contenido se centrará en la enseñanza del acento diacrítico.

La secuencia que se propone para el aprendizaje de estos temas se compone por dos elementos: la visualización de videos o videolecciones y la creación de textos expositivos, argumentativos y descriptivos. Cabe señalar que la propuesta está diseñada para utilizarla con cualquier tema relacionado con la gramática española, como la enseñanza de las categorías gramaticales, los tipos de oraciones, entre muchos otros, pero para fines explicativos, el proyecto sólo se limitará a ilustrar la propuesta con el tema de la acentuación.

Para definir mejor el funcionamiento del proyecto, a continuación se describirá la estructura bajo la cual se diseñarán los videos didácticos, los ejercicios de escritura y la evaluación de cada una de las actividades.

## A. Videos como medio de aprendizaje

Uno de los medios que emplea el sistema *e-learning* es el audiovisual, específicamente el video didáctico. Por esta razón, éste será uno de los principales fundamentos del proyecto; para ello, es necesario definirlo y explicar sus características. Este apartado será fundamentado por propuestas de Antonio Bartolomé (1999) y Jesús Salinas (1992), quienes establecen un amplio panorama sobre la composición y aplicación del video como medio de aprendizaje.

Existen muchas definiciones sobre este medio de información; Juan Luis Bravo opta por definir primero qué es video para después conceptualizar el término *videograma*. De esta forma, el autor determina como video al “sistema de captación y reproducción instantánea de la imagen en movimiento y del sonido por procedimientos electrónicos” (2000:3). Éste es un material que puede facilitar el proceso de adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades si es utilizado de manera apropiada.

Ahora bien, al material audiovisual que se crea con el objetivo de cumplir con un propósito didáctico, el autor lo llama *videograma*. Como se verá más adelante, esta concepción no define por completo las características, virtudes e intenciones que tiene el video didáctico. Por el momento esta idea sirve para establecer un panorama sobre la esencia y funcionalidad de este material.

El proyecto aspira a que en un tiempo próximo el video sea considerado como un auténtico facilitador de comunicación en el aula, que no se aprecie sólo como un instrumento de transmisión de conocimientos, sino como un material que permita el desarrollo de capacidades creativas de todos los involucrados en el proceso E-A.

En definitiva, el antecedente a esta nueva incorporación del video es la televisión tanto pedagógica como no pedagógica. Esta última se lleva el crédito de la inserción del video a la educación pues, con el propósito de innovar el proceso de aprendizaje, muchos profesores recurrían a la grabación de programas de transmisión abierta, como conferencias, documentales, obras de teatro, recitales, etc. Posteriormente, los mismos docentes trabajaron para incorporar en sus clases materiales audiovisuales de su autoría. Con ello surgió la preocupación por buscar y aplicar una estructura pedagógica a este ejercicio de creación, de manera que los instructores pudieran encontrar en los videos un facilitador instruccional.

Entonces, ¿qué necesita un video para ser didáctico? Sobre ello Salinas propone una distinción entre video didáctico y video educativo, la cual resulta un poco compleja pero necesaria para saber la estructura y funcionalidad de cada material audiovisual. Aparentemente estos dos conceptos refieren a un mismo elemento, algo similar a lo que sucede con los términos MLS y VLE, pero como lo señala el autor, es necesario delimitar qué es un video didáctico y qué no lo es.

Si el adjetivo *didáctico* se reserva para los materiales

que responden a una estructura didáctica -aquellos que son concebidos expresamente para su utilización en la práctica educativa- se convendrá que una gran mayoría de programas de video que utilizan en los centros no son, por lo menos estrictamente, videos didácticos, sino *programas no específicamente educativos*, también llamados *programas televisivos con intenciones pedagógicas* (1992: 57).

Existe una amplia categorización de este tipo de programas, los más usuales son los *divulgativos-preventivos*, aquellos que dan normas o recomendaciones. También están los *divulgativos-culturales* que aportan datos importantes relacionados con el ámbito cultural, y los *mostrativos-iniciativos* “que presentan detalladamente la elaboración de manualidades, recetas, tablas de ejercicios rítmicos, invitando a los espectadores a hacerlo propio” (Salinas,1992: 58). Se podría afirmar que estos últimos conforman -de manera indirecta- el sistema *e-learning* del siglo XXI, pues ahora con la ya dominada plataforma *You Tube* gran

parte de los consumidores de Internet adquieren nuevos conocimientos y desarrollan habilidades por medio de los videos que facilita dicha plataforma. De hecho, los materiales audiovisuales que se realicen para este proyecto serán compartidos a través de esta aplicación.

Ahora bien, siguiendo con Salinas, los videos de aprendizaje deben cumplir con tres criterios: el primero es la intencionalidad, pues deben ser creados con la finalidad de ser usados dentro de un ambiente de aprendizaje; el segundo, que es la utilidad, va de la mano con el anterior puesto que un material de esta índole deberá ser funcional y multifuncional para profesor y alumno; por último, está la concepción o diseño del material el cual refiere que la estructura del video debe estar diseñada bajo uno o varios principios pedagógicos; el autor debe pensar en las necesidades o posibles necesidades de los usuarios, además de visualizar la multiplicidad de uso que podría tener su producto.

Una vez que se tiene claro estos dos criterios, se puede hacer una tercera clasificación en la que se tomen en cuenta todos los materiales audiovisuales que comúnmente se usan en el aula. De esta forma, la categorización se resume sólo a tres rubros:

- *Programas culturales*
- *Programas divulgativos-culturales*
- *Programas didácticos*

En la primera categoría entran todos aquellos videos que “son usados en la educación, pero carecen de intencionalidad educativa y de un diseño adecuado” (Salinas, 1992: 58), como los largometrajes, las obras de teatro, los conciertos, etc. En general, serían todos los productos que se toman de la televisión y se adaptan para el entorno educativo. En los programas *divulgativos-culturales* se consideran todos aquellos de carácter científico y cultural como los documentales y reportajes,

que se elaboran para su difusión, pero no necesariamente escolar. Por último, están los *didácticos* que, por obvias razones, son los diseñados para la enseñanza.

Así pues, como lo afirma el autor:

Todos ellos, desde el momento que son utilizados en la enseñanza, deben ser considerados educativos. El adjetivo didáctico se reserva para aquellos materiales (grupo tercero) que reúnen los tres criterios señalados. Tanto por su utilidad, como por su intencionalidad forman parte de los video educativos, y por su concepción, al estar diseñados para su utilización específica en procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyen videos didácticos (Salinas, 1992:59).

En conclusión, cualquier video que se adapte para ser utilizado dentro de un entorno escolar es considerado educativo, mas no todos ellos son propiamente didácticos.

Antes de hablar de los tipos de programas que existen dentro del ambiente didáctico y los requerimientos para su elaboración, se discutirán los beneficios y contradicciones que estos medios pueden traer en el ambiente escolar para el proceso E-A.

En relación con otros medios digitales, como el audio y la imagen estática, los videos tienen la cualidad de dar permanencia a los mensajes y permitir su intercambio, además de tener la virtud de ser un soporte reutilizable. Ya en un ambiente escolar los videos permiten introducir variedad a la secuencia didáctica tradicional. “Poner un fragmento de un video a la semana o cada quince días puede romper con la monotonía del uso exclusivo de un libro en el curso. El hecho de ser un soporte de uso esporádico hace que los alumnos presten más atención y estén más motivados” (Corpas, 2004: 785). También permiten que el profesor pueda trabajar con elementos no verbales, le da la facilidad para observar el comportamiento, las actitudes y los gestos que tienen los estudiantes frente al video. Al ser un material muy cercano a los jóvenes, pues hoy día la mayoría conviven casi a diario con este material, permite trabajar aspectos lingüísticos en un contexto real. “Es una forma de llevar la lengua al aula en los contextos en los que se da y no de forma aislada.

Especialmente si se trata de documentos reales o de ficción pero que representan escenas de la vida cotidiana” (Corpas, 2004:786).

En aspectos más técnicos, los videos permiten un manejo práctico, sencillo y una manipulación durante la reproducción, pues el usuario puede pausar, avanzar o retroceder el material las veces que considere necesarias, además de acercar la imagen o modificarla junto con el audio. Algunas otras características que inciden de manera indirecta en la aplicación en el aula son el bajo costo que tienen estos materiales, su perdurabilidad y la facilidad y rapidez de su exhibición.

Respecto a las ventajas que tienen los videos, Antonio Bartolomé hace énfasis en la oportunidad que dan dichos materiales para transmitir y provocar emociones y sensaciones en los usuarios. Lo describe como “un medio capaz de presentar de modo intuitivo y global los conceptos; un medio que puede jugar con la analogía, la alegoría, la parábola” (1999:14).

Existen algunas desventajas en el uso de estas herramientas; la gran mayoría, si no es que todas, pueden ser solucionadas. Pocos son los autores que abordan las contradicciones que trae el uso de videos en el proceso E-A; Jaime Corpas menciona que uno de los inconvenientes es que, si no se adapta correctamente la herramienta audiovisual a la secuencia didáctica, la exigencia de la actividad puede exceder el nivel de competencia de los alumnos, o bien, hacer que se cree cierta pasividad en ellos “especialmente si no se han diseñado actividades lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés” (Corpas, 2004:786). También puede que esta adaptación implique un arduo trabajo de planeación para el docente; no obstante, hoy día existen materiales que facilitan el uso didáctico de los videos.

Estas adecuaciones dependen de la utilización que se le dé al material, pues cada situación de aprendizaje requiere un video en específico. De manera general, los medios audiovisuales se usan de cuatro maneras distintas. La primera es como medio de expresión, esta aplicación pretende contrarrestar la desventaja de que el alumno adquiera un papel pasivo; la intención es que los estudiantes vean en el video un recurso para despertar su creatividad, desarrollar sus habilidades y, por su puesto, expresar sus ideas. Esta función no se reduce sólo al uso estudiantil, los profesores también pueden ser parte de esta experiencia.

La segunda forma es como un auxiliar de autoaprendizaje, aquí el usuario ve al medio como instructor o fuente de información al tiempo que desarrolla sus competencias investigadoras; esta práctica también es para alumnos y maestros. Por último, está la función de complementación, la cual es un punto importante en este trabajo. Consiste, como su nombre lo indica, en complementar la actividad docente junto con los materiales que esto implique. El video junto con otros medios facilitadores ayudará a generar un entorno de aprendizaje.

En esta funcionalidad Bartolomé propone dos formas más específicas para utilizar el video ya sea como *animador de dinámicas de grupo* o como *apoyo a la explicación del maestro*. La primera, que es la “video-animación se entiende más como el resultado de utilizar pequeñas grabaciones propias, realizadas precisamente para impactar al grupo” (1999: 17). La segunda es más compleja, pues, aunque la actividad parezca sencilla, el profesor tiene que escoger entre una gran variedad de programas el que mejor se adapte a su secuencia. A continuación, se explicarán *grosso modo* algunas de clasificaciones de videos didácticos partiendo de la propuesta de Bravo, Salinas y Bartolomé.

En la categoría de material complementario se encuentran cuatro tipos de videos de acuerdo con la función que desempeñan. Existen los audiovisuales instructivos,

los cuales buscan transmitir información importante al alumno. Son “programas basados principalmente en la repetición y la transferencia” (Salinas,1992: 61). Están los motivadores y los de conocimiento, que pretenden captar la atención de los alumnos y aportar información complementaria; éstos son programas de observación, los cuales sensibilizan al estudiante y desencadenan actividades. Por último, se encuentran los modelizadores, son los que presentan un modelo que el aprendiz debe seguir o replicar. Para el proyecto se tomará el modelo de los instructivos y los de conocimiento.

Existe una segunda tipología de acuerdo con la estructura de cada programa, de forma que se tienen los videos de estructura cerrada y de estructura abierta. Los primeros son aquellos que muestran la realidad, permiten “jugar con ruidos, palabras, música y con vistas reales, grafismos y dibujos. Permite a su vez la explotación de las posibilidades técnicas (ralentí, aceleración, ángulos de toma, vistas microscópicas” (Salinas, 1992:61); es un video que da pie a la exploración de la información por etapas. Los videos de estructura abierta tienen la particularidad de enfrentar al espectador a situaciones nuevas presentando la realidad de manera parcial, muestran situaciones incompletas, dramáticas o con un toque de fantasía; también hacen que el receptor se involucre con la circunstancia y tome una postura ante ella. Es un video dinámico y estimulador que se encarga de sugerir interrogantes en lugar de resolverlas. Cabe mencionar que “la condición de cerrado/abierto no constituye un determinado tipo de programa, sino más bien, componentes que en mayor o menor grado se conjugarán en todo video didáctico” (Salinas, 1992: 62).

Bartolomé realiza una clasificación dual atendiendo al tipo de programa, a su uso y al entorno en que se aplican. En el primer aspecto se encuentran las videolecciones y los videoimpactos. Los primeros se definen como aquellos que transmiten información de manera similar a un libro, muestran contenidos conceptuales que se apoyan en el audio y las imágenes. “Son videos claros, organizados, estructurados

que poseen capítulos y partes que facilitan la autoorganización de la información” (1999: 15). El autor también los denomina *videos generadores de actividades de aprendizaje* pues por su organización y contenido estos tipos de programas favorecen a la creación y aplicación de diversos ejercicios.

Estas videolecciones son monoconceptuales: programas cortos, de máximo dos minutos, que presentan un único concepto. Al ser tan breves, estos videos despiertan dudas e interés en los alumnos, haciendo que lo vean una o dos veces más para entenderlo mejor. Es un material que favorece al diálogo pues entre mayor cantidad de dudas más fructífera será la conversación.

Los videoimpactos, o como los cataloga Salinas *videos polivalentes*, cumplen con la función motivadora y son videos que no se preocupan tanto por proporcionar una información completa, más bien muestran ideas de manera global, son sugerentes, divertidos, provocadores y atractivos.

Para que éstos sean considerados como buenos programas didácticos, hay que recordar que no siempre se debe facilitar la información ni eliminar las dificultades que pudieran presentarse. “La publicidad nos recuerda que la repetición asegura la comunicación y se encuentra en la base del recuerdo. Se debe procurar que el video no sea lineal, que continuamente vuelva atrás e insista siempre de un modo nuevo sobre lo mismo cuando es un aspecto clave” (Bartolomé, 1999: 16)

En las formas de uso se encuentran los materiales del durante y del después, son videos que proporcionan una información para que el estudiante la asimile y la integre a las actividades que realiza durante su visualización, y aquéllos con los que el aprendizaje se produce después de que el alumno ve el programa. La intención

de este último es que los usuarios tengan la oportunidad de consultar otras fuentes, discutir el material con sus compañeros y de esta forma completar su aprendizaje.

Finalmente, está el contexto en el que se aplican los videos. Hay que resaltar que los programas no cambian en sí mismos si se utilizan de manera individual o colectiva, más bien las ventajas y posibilidades son distintas. Si los auxiliares se aplican de manera individual o en pequeños grupos (máximo 4 personas) los usuarios tienen la posibilidad de pausar, adelantar y regresar el video las veces que necesiten; en cambio si el programa se proyecta para un mayor grupo la persona a cargo (en este el profesor) no podrá ver por las necesidades de cada alumno sino del grupo en general.

En conclusión, esta propuesta busca la realización de videos instructivos catalogados como videolecciones, específicamente videos monoconceptuales de estructura cerrada, que sirvan de apoyo a la explicación del docente, pero también como medio de autoaprendizaje; que sean generadores de actividades, ideales para utilizarse antes de las actividades, de forma que los pequeños grupos o usuarios puedan completar su aprendizaje con información adicional y con los ejercicios que se proponen al final de cada programa.

La fase de diseño del video conlleva más requerimientos. El profesor o autor de estos materiales, deberá procurar que su contenido no se presente de forma lineal, sino que el usuario tenga la oportunidad de elegir el tema con el que desea trabajar a través de un menú de contenido. De esta manera, si docente o alumno desean reforzar determinado tema bastará con elegirlo del listado, esto le dará al usuario un total control del contenido.

El guion es un elemento fundamental para la creación de un programa didáctico, puesto que “el discurso de un video, como todo discurso audiovisual, es un mensaje de dos niveles: el de la reproducción y el del comentario. El nivel de reproducción

cumple la función de *reflexión de la realidad*, mientras que la función comentadora constituiría una reflexión sobre la realidad” (Salinas,1992:85).

El diseñador del material deberá tener en cuenta primero las necesidades de los alumnos, en este caso que será un grupo de una edad y una época en que el elemento visual tiene bastante importancia; después, visualizar los objetivos que busca el empleo del programa y, por último, a qué cantidad de personas se dirigirá, si será para trabajar de manera individual, en pequeños grupos o con una gran cantidad de alumnos.

La estructura del programa didáctico será el guion y para su realización es necesario determinar el formato y el estilo que llevará. Se plantea que los guiones de los videos para la plataforma estén escritos en un estilo coloquial, en primera persona y en voz activa, esto con la intención de que los alumnos logren una identificación con el material y vean el aprendizaje como algo dinámico y atractivo. Dichos guiones serán presentados en un formato de doble columna donde se mostrará tanto la secuencia verbal como la visual.

Existen elementos adicionales que condicionan de cierta forma el funcionamiento de cada video, por esta razón se tomarán en cuenta las recomendaciones que hace Beatrice Ghirardini para la integración de gráficos, animaciones, narraciones y escenarios.

Las narraciones son relatos realistas que transmiten información y hacen que el usuario se sienta en un ambiente más cómodo. Para su inserción se debe tener en cuenta que su presencia no es necesaria durante todo el programa, pueden funcionar también como transiciones a un nuevo contenido. Es importante que se cree siempre un contexto realista y verosímil ya que “sirve para motivar a los

alumnos debido a que se sienten identificados con los personajes de su historia. Los alumnos necesitan sentir que el relato refleja de alguna manera su propia experiencia” (Ghirardini, 2014: 70). Dicho elemento será ocupado, de manera recurrente, en la plataforma junto con el *enfoque basado en escenarios* pues, como su nombre lo indica, la intención es que los estudiantes vean el conocimiento aplicado en situaciones de la vida cotidiana. Debido a que el tema a desarrollar es la acentuación, los programas utilizarán como ejemplos anuncios publicitarios, cartas, oficios, noticias o elementos donde la mala acentuación sea muy evidente.

Sobre el uso de texto hay que recalcar que cuando se integra en un video didáctico el autor debe pensar en la facilidad de lectura para el usuario, tiene que evitar la tipografía pequeña o poco entendible y usar los mismos códigos (como la letra cursiva) durante toda la transmisión.

Las imágenes también son un elemento importante dentro de la plataforma y por ello se tiene presente que hay que evitar aquellos gráficos que no aporten nada a la información verbal, pues esto ocasionaría distracción en el receptor. Al mismo tiempo, toda imagen debe ir acorde con la narración, de lo contrario el aprendizaje no resultaría como se espera.

El tema de las animaciones es más complejo pues con las posibilidades que dan las nuevas tecnologías resulta tentador emplear en los programas los efectos más novedosos y atractivos, pero esto no es siempre lo correcto. Para un video didáctico es necesario limitar su uso, además de procurar que las transiciones sean lo más sencillas posible para que los estudiantes se enfoquen en un objeto a la vez y no se distraigan de lo importante. También se debe “separar animaciones largas o complejas en segmentos y permitir a los alumnos acceder a cada segmento a su propio ritmo en vez de mostrarlos todos de manera continua” (Ghirardini, 2014: 82).

Otro punto importante en el diseño de estos programas es saber planificar su duración. Anteriormente se dijo que las *videolecciones* durarán máximo dos minutos, esto es porque se planea que el material despierte la aptitud investigadora de los receptores y que el aprendizaje se complete con información adicional, así como con las actividades después de su proyección. Sin embargo, si se desea que el video transmita por completo el conocimiento, la duración debe ser acorde a la edad del estudiante. De acuerdo con Salinas, la duración máxima de los programas debería ser de veinte minutos, pues “20-30 minutos serían muy largos tanto para la concentración del alumno, como para la organización del tiempo de clase; y duraciones superiores son excesivamente largas y requieren por tanto estructuras complejas de producción” (Salinas, 1992:105).

Una vez cubiertos todos estos requerimientos, sólo queda revisar que los aspectos técnicos de montaje, como el audio y la imagen, cumplan con lo deseado y expresen de manera correcta la información. Después de esto, está la difusión del material, la cual puede estar apoyada de imágenes o algún medio visual con el que los estudiantes establezcan una conexión antes de tener contacto con el video.

En cuestiones prácticas existen algunas recomendaciones que todo docente, que incluye las TIC en su aula, debería tomar en consideración. Antes de la aplicación del programa, el maestro tiene que mostrarse siempre con una actitud positiva y plantear preguntas para despertar el interés en el alumno. Durante la proyección hay que evitar las distracciones; el instructor no debe pasearse, tocar cosas, cambiar el volumen, ni hacer nada que pueda distraer a los estudiantes. Toda la atención debe estar en la pantalla. “Si el programa no consigue enganchar a los alumnos, si están cansados o más atentos a sus cosas, entonces hay que parar el programa (sin mal humor), olvidarlo y tratar de reconstruir la acción educadora a partir de un auténtico contacto con los alumnos” (Bartolomé, 1999:12).

Después del video se recomienda no dar instrucciones ni respuestas, pues esto podría ocasionar que los estudiantes asuman un papel pasivo; lo mejor sería iniciar con preguntas relacionadas con lo sensorial, cuestionar sobre qué emociones provocó el programa, o bien, qué fue lo más atractivo de él.

También hay algunos aspectos que ayudan, y en ocasiones perjudican, a la normalización en el uso del video didáctico en el aula. Algo que facilita el empleo de estos medios auxiliares es en definitiva que materiales como la computadora, pantalla o proyector se encuentren ya en el salón de clases y que el profesor pueda disponer de ellos sin necesidad de prever la actividad una semana antes.

Las salas de video, aunque no lo pareciera, no son la mejor opción para incorporar videos en una secuencia de aprendizaje, ya que su uso generalmente implica un desgastante proceso de solicitud; además obliga al profesor a trasladar a sus alumnos a un espacio distinto al salón de clases. Quizá una de las mayores desventajas sea que al contar con proyector es necesario estar en obscuridad, lo que limita la interacción entre alumnos; asimismo carecen de un pizarrón y mesas de trabajo dificultando aún más el proceso E-A.

## B. Secuencias didácticas gramaticales: leer y comentar textos literarios para aprender a acentuar

En este apartado se explicarán con detalle las actividades planeadas para realizarse después de los videos de aprendizaje. Para ello, es necesario primero explicar las propuestas teóricas que sirvieron de sustento e inspiración.

Las secuencias didácticas son un conjunto de actividades que persiguen un mismo objetivo de aprendizaje. Anna Camps (2006) introduce el término *secuencias didácticas para aprender gramática* (SDG) para referirse precisamente a las actividades que permiten un aprendizaje sobre gramática. La autora las define como “un modelo hipotético que puede permitir el diseño y la ejecución de unidades de trabajo complejas sobre cuestiones gramaticales. Se trata de una secuencia que está constituida por un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido” (31).

Los ejercicios que se desarrollarán para el proyecto estarán basados en esta propuesta, pues Camps plantea la necesidad de incluir los aspectos formales de la lengua (niveles enunciativo, pragmático, textual, sintáctico y morfológico) en actividades de aprendizaje que vayan más allá de los ejercicios aislados. También resalta la importancia de incluir textos como parte activa de la SDG, puesto que en ocasiones los textos se utilizan como pretexto para desarrollar algún análisis gramatical o algún ejercicio de vocabulario. La intención es programar ejercicios que “interrelacionen las tareas de producción y comprensión de textos y el aprendizaje gramatical” (Camps, 2006: 31).

Para que las SDG sean exitosas se debe partir de lo que Felipe Zayas denomina *gramática pedagógica*, un sistema específicamente para la escuela caracterizado

por emplear la gramática implícita (que sigue la lógica del estudiante) y la gramática descriptiva (que busca el funcionamiento formal de la lengua).

Esta propuesta no busca una “identificación y etiquetado de las formas lingüísticas, sino la reflexión exhaustiva de la lengua, de su uso y significado” (Rodríguez, 2015: 180), a partir de los tipos de actividad metalingüística de los hablantes. No es una gramática normativa, aunque utilice aspectos normativos y se sirva del metalenguaje. El propósito es enseñar los aspectos formales de la lengua reflexionando sobre su uso.

Al incorporar esta gramática en una secuencia escolar surge un importante cuestionamiento: ¿para un aprendizaje óptimo se debe hacer mayor énfasis en el metalenguaje o utilizar sólo el aprendizaje *informal* o lenguaje coloquial de los alumnos? Ante esto Zayas plantea un uso equilibrado de ambos lenguajes, pero tratando de apuntar un poco hacia el dominio del metalenguaje y las formas lingüísticas pues “estas operaciones son necesarias para el desarrollo de la capacidad metalingüística del alumnado, es decir, para la adquisición de los recursos conceptuales y verbales que le permitan hablar sobre la lengua” (Zayas, 2006: 161).

El profesor siempre tiene que prestar mucha atención en cómo son incorporadas estas operaciones al ambiente escolar, ya que en ocasiones pueden perder su habilidad formativa-reflexiva y convertirse en un ejercicio de memorización. Entonces, para una SDG es propicio el uso de un lenguaje formal siempre y cuando se emplee como un medio de reflexión sobre el uso de la lengua y no como un ejercicio de examen, pues esto, junto con el conocimiento gramatical que ya poseen los alumnos, ayudará a una mayor comprensión del funcionamiento real de la lengua.

La SDG que propone Camps, como ya se mencionó, se caracteriza por ser actividades diversas “relacionadas por un objetivo global que les dará sentido; donde lo que otorga unidad no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se lleva a cabo” (2006: 34). Idealmente esta secuencia se construye bajo dos tareas generales: una de investigación y una de aprendizaje. En la primera el alumno descubre el funcionamiento de la lengua y en la segunda concreta el aprendizaje con ejercicios que le permitan convertir la información en conocimientos posteriores para realizar otras labores gramaticales o comunicativas. En el presente proyecto la etapa de investigación se cumple con la visualización de los videos de aprendizaje, mientras que las actividades, a continuación descritas, concretan el aprendizaje.

La SDG ideal, según Camps, se desarrolla en tres fases, en la primera se define con precisión la tarea que se llevará a cabo y se anticipan los conocimientos gramaticales esperados. En la segunda se analizan y organizan los datos que servirán para la última etapa; aquí es donde el estudiante identifica los materiales con los que cuenta para elaborar la tarea final. La actividad final es la que más interesa a este proyecto pues consiste en la elaboración de un informe.

En un inicio la enseñanza tradicional apostaba por la adquisición de conocimientos a partir de explicaciones gramaticales y ejercicios que reafirmaran dichos conceptos, después llegaron otros métodos que sostenían que con la ejercitación gramatical el conocimiento llegaría solo; “el planteamiento de las secuencias didácticas- que propone Camps- parte del concepto de que la ejercitación y la reflexión tienen que ser los dos componentes de un proceso que se relacione” (Camps, 2006: 35), es por eso que la síntesis final es momento clave de la SDG, pues es ahí donde todos los conocimientos se integran.

En las SDG que se proponen las dos primeras fases se abordarán de manera implícita; no se anunciarán como una etapa de aprendizaje, pero formarán parte esencial del proceso. La fase tres, como ya se mencionó, es la que más importa al proyecto pues en ella el alumno tendrá que aplicar no sólo los conocimientos aprendidos en los videos, sino todas las competencias comunicativas adquiridas durante su educación.

Camps finaliza su propuesta estableciendo cuatro tipos de SDG. Las primeras son las que menos se adaptan a la secuencia que se planea realizar en este proyecto; sin embargo, pueden ser de mucha ayuda para otro tipo de actividades. De esta forma, encontramos *SDG basadas en la comparación de lenguas* que sirven para el aprendizaje o reforzamiento de una segunda lengua. “Las posibilidades de enforzar este trabajo de comparación son diversas: partir de la traducción, del análisis de microsistemas, de la constatación de los procedimientos de gramaticalización que las diferentes lenguas utilizan, etc.” (Camps, 2006: 36).

El segundo tipo son las *SDG basadas en la investigación sobre la variación en la lengua oral y/o escrita*. Estas tareas buscan que el alumno comprenda la diversidad de la lengua y entienda que la normatividad no es el único uso que hay que dominar, pues “las variaciones dialécticas no son propiamente incorrecciones” (Camps, 2006: 37). Cabe señalar que estos tipos de actividades serían las apropiadas para el aprendizaje de conceptos gramaticales.

Las secuencias que más se adaptan al proyecto son las *SDG a partir de conceptos gramaticales explícitos, sintácticos, o morfológicos textuales* y las *SDG orientadas a resolver problemas gramaticales que plantea la escritura*. En las primeras secuencias los conceptos gramaticales son el objeto de aprendizaje; el alumno aprende la estructura de la lengua no sólo con una aproximación formal, sino también con una gramática basada en la semántica y en el léxico.

En las últimas SDG el punto de partida es una problemática que obliga al alumno a buscar el dominio de ciertas estructuras lingüísticas para completar un ejercicio de escritura. “Los contenidos y las estructuras aprendidas serán un instrumento clave para escribir los textos que se planteen escribir o para mejorarlos” (Camps, 2006: 36).

Ante esta tipología Carmen Rodríguez (2015) replantea la propuesta de Camps y de Zayas y establece tres tipos de actividades para desarrollar la competencia metalingüística: las que ponen de manifiesto la actividad metalingüística implícita; las que están unidas a la escritura de géneros discursivos y las que utilizan elementos lingüísticos descontextualizados.

Los primeros ejercicios se enfocan en el uso de la lengua, su propósito es que el estudiante “active su conocimiento implícito del funcionamiento del lenguaje, controle su discurso y lo adecúe a la situación” (Rodríguez, 2015: 186). Los segundos planean desarrollar en el alumno los procesos de planificación, textualización y revisión que conlleva la escritura. En los últimos, el aprendizaje se da de manera descontextualizada pero esto permite “operaciones como el contraste, la permutación, la transformación, la ampliación, etc, al tiempo que combinan, en muchos caos, la manipulación sintáctica con el léxico” (Rodríguez, 2015: 186).

Ahora bien, las SDG que se tienen planeadas para el proyecto retomarán estos postulados y se organizarán de la siguiente manera. Cada secuencia estará dividida en tres etapas; en la primera parte los alumnos tendrán que identificar los conceptos de la acentuación de manera descontextualizada, en palabras que puedan ayudar a ampliar su vocabulario; de esta forma, se cumpliría con las propuestas de Camps

y Rodríguez que retoman los conceptos gramaticales explícitos y los conceptos descontextualizados, respectivamente.

La segunda fase servirá como introducción a la temática literaria de la tercera actividad. Los ejercicios se realizarán con frases o pequeños fragmentos del texto elegido, en ellos el alumno podrá identificar la adecuación del lenguaje dependiendo la situación comunicativa. Estas tareas serán un punto medio entre ejemplos descontextualizados y textos propiamente literarios.

En la última etapa se presentará un fragmento de un texto literario; los estudiantes deberán analizarlo con detenimiento para después elaborar un texto de su autoría donde reflejen la comprensión de dicho escrito. En esta tarea se aplican varias de las propuestas anteriores; el texto servirá esencialmente de dos maneras: primero para plantear una problemática y después para poder cumplir con el desarrollo de procesos como la planificación, adaptación y revisión del discurso. El objetivo es que los alumnos tengan un acercamiento a la literatura latinoamericana y sepan desarrollar, por medio de la escritura, un discurso juicioso y coherente.

Se ha elegido que la actividad final sea una composición escrita porque como lo afirma José Rienda:

es una actividad creativa compuesta por múltiples procesos cognitivos de diverso orden, como son la selección de léxico, la escritura correcta de vocablos, la construcción de oraciones, las operaciones y suboperaciones asociadas a la escritura, entre otros (2015: 84).

Este proyecto apuesta por la premisa de que la escritura puede ser una fuente de aprendizaje, ya sea de la disciplina que se está abordando en el escrito o del mismo proceso de escritura. Asimismo, uno de los propósitos de este ejercicio es hacer que el alumno encuentre un estilo personal en su discurso a través de una expresión original de sus ideas; pues, como lo expresa Cassany esta actividad posee por

defecto una función interpersonal; además “raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser” (2006a: 17).

El género con el cual trabajarán los estudiantes será el discursivo, ya que es un tipo de comunicación que, de acuerdo con el mismo autor, posee diversas características que son benéficas para el desarrollo de las competencias metalingüísticas del alumno. Entre ellas están el que sean dinámicos y organizados, además de ser textos que tienen un propósito bien definido y permiten que el lector se sitúe geográfica y culturalmente en un sitio determinado.

Como una de las intenciones es evitar que los textos literarios sean utilizados en las actividades como pretexto, el informe final tendrá que ser un comentario auténtico sobre el escrito en cuestión. Cabe resaltar que cada SDG estará inspirada de manera particular en otras propuestas didácticas; de esta forma, cada informe tendrá una temática en específico, ya sea la elaboración de una carta, un recado, una entrevista, una historia, etc., más adelante se hablará a detalle de esta situación.

Los textos literarios que se presentarán, como ya se mencionó, no serán obras completas sino fragmentos; ante esta situación se puede pensar que la poca información que aporta el escrito limita la capacidad de expresión de los alumnos, pero

este carácter fragmentario no supone ninguna limitación para interpretarlo, los aspectos más locales (estilo, selección léxica, figuras) merecen más interés que los globales (intención, sentido, estructura); además, de esta forma, se presta más atención a la elaboración del comentario que a la comprensión del texto para comentar (Cassany, 2006: 51).

A continuación, se presentan y describen las SDG planeadas para después de la proyección del video.

## TEMA 1: EL ACENTO. SÍLABA TÓNICA Y ÁTONA.

### PRIMERA ACTIVIDAD

Objetivos:

Los alumnos, durante el ejercicio, identificarán las sílabas átonas y tónicas de las palabras.

Los estudiantes, al finalizar la actividad, integrará nuevas palabras a su vocabulario a través de la definición de éstas y su incorporación a enunciados.

#### EJERCICIO 1

Instrucciones:

Ahora que conoces a detalle las cualidades del acento, te invitamos a que reafirmes tu aprendizaje con los siguientes ejercicios. La actividad inicial consta de dos ejercicios muy sencillos. Primero deberás completar una tabla comparativa tal y como se muestra en el ejemplo. La secuencia es muy fácil: tendrás que dividir silábicamente las palabras que se te presentan, escribir dicha división y señalar de manera clara la sílaba tónica de cada una; después, busca el significado de los vocablos en el diccionario y escríbelo en la última columna. Por último, tendrás que incorporar estos términos a enunciados de tu autoría.

Palabra	División Silábica	Sílaba tónica	Significado de la palabra
<b>Ejemplo:</b> <b>Atropellar</b>	<b>A-tro-pe-llar</b>	<b>llar</b>	<b>Pasar precipitadamente por encima de alguien</b>
<b>Munificencia</b>	<i>Mu-ni-fi-cen-cia</i>	<i>cen</i>	<i>Generosidad espléndida</i>
<b>Deshabitar</b>	<i>Des-ha-bi-tar</i>	<i>tar</i>	<i>Dejar de vivir en un lugar o casa</i>
<b>Latifundio</b>	<i>La-ti-fun-dio</i>	<i>dio</i>	<i>Finca rústica de gran extensión</i>
<b>Quebradizo</b>	<i>Que-bra-di-zo</i>	<i>di</i>	<i>Fácil de quebrarse</i>
<b>Tragicomedia</b>	<i>Tra-gi-co-me-dia</i>	<i>me</i>	<i>Obra dramática con rasgos de</i>

			<i>comedia y de tragedia</i>
<b>Monopolizar</b>	<i>Mo-no-po-li-zar</i>	<i>zar</i>	<i>Acaparar algo o a alguien de una manera exclusiva</i>

## EJERCICIO 2

Instrucciones:

Sigamos con el segundo ejercicio. Ahora que conoces el significado de los vocablos anteriores realiza, por favor, tres enunciados con ellas. Además, señala la sílaba tónica de cada uno de los términos utilizados. A continuación, un ejemplo.

<b>Ejemplo:</b> La familia Ramírez deshabitó la casa en la que habían vivido por años.

## SEGUNDA ACTIVIDAD

Objetivos:

Los alumnos, durante la actividad, reconocerán las sílabas tónicas de las palabras utilizadas en un texto literario: minificción.

Los estudiantes, al final de la actividad, identificarán las características de la minificción literaria.

Instrucciones:

Lee con atención lo siguiente y después responde lo que se te pide.

### La fatídica realidad

**Nuestro amor parecía de novela y se convirtió en un cuento corto.**

**Juan Manuel Valero**

### EJERCICIO 1:

Este texto tan corto está integrado por sólo quince palabras, de entre las cuales se reconocen nueve sílabas tónicas; en el título, por ejemplo, se identifican las sílabas: *ti* (*fa-tí-di-ca*) y *dad* (*rea-li-dad*) ¿Puedes identificar las demás sílabas tónicas? Escríbelas, por favor, en la siguiente tabla.

<b>Palabra</b>	<b>División silábica</b>	<b>Sílaba tónica</b>
<b><i>nuestro</i></b>	<i>nues-tro</i>	<i>nues</i>
<b><i>amor</i></b>	<i>a-mor</i>	<i>mor</i>
<b><i>parecía</i></b>	<i>pa-re-cí-a</i>	<i>cí</i>
<b><i>novela</i></b>	<i>no-ve-la</i>	<i>ve</i>
<b><i>convirtió</i></b>	<i>con-vir-tió</i>	<i>tió</i>
<b><i>cuento</i></b>	<i>cuen-to</i>	<i>cuen</i>
<b><i>corto</i></b>	<i>cor-to</i>	<i>cor</i>

### EJERCICIO 2:

De acuerdo con el texto anterior responde, de manera concisa, las siguientes preguntas:

¿Qué te hace pensar el título?

---

---

¿Qué crees que haya querido decir el autor con eso? ¿Cuál es su significado?

---

---

¿Crees que lo anterior pueda ser considerado literatura? ¿Por qué?

---

---

### Dato curioso

El texto que leíste al principio de esta actividad pertenece al género más reciente de la literatura: la minificción. Estos textos nacieron con una intención experimental y se caracterizan principalmente por tener una extensión de no más de 250 palabras, es decir, son breves y concisos. El autor describe situaciones y define personajes en muy pocas palabras es por eso que éstas deben ser escogidas de manera muy cuidadosa.

## TERCERA ACTIVIDAD

Instrucciones:

Es momento de poner en práctica lo aprendido. Ahora que conoces la división silábica, la sílaba tónica y las características de la minificción, intenta escribir tu propia minificción. El tema del texto y la extensión es libre siempre y cuando cumpla con las características del género discursivo. En tu escrito deberás integrar cuatro palabras que contengan cuatro sílabas, dos que tengan su sílaba tónica en la primera sílaba y otras dos que la tenga en la última; además, deberás señalar la sílaba tónica de al menos seis. Al terminar tu texto compártelo con tus compañeros y profesor.

Para que la actividad te resulte más sencilla, a continuación, te mostramos dos ejemplos más de minificción:

### **La cosecha**

*Una mañana Don Jacinto se sorprendió al ver en su campo frondosos árboles de los cuales caían tiernos y regordetes bebés. Quién diría que, luego de tantos años de siembra, se vería algo así en el cementerio.*

Guillermo Vargas

### **Las reuniones del abecedario**

*Z le cuenta a Y: "A y B se conocieron gracias a C, ya que D organizó una fiesta en la casa de E, vecino de F, por el cumpleaños de G y H, que no eran hermanos, simplemente coincidió, igual que I pero ese día no fue. Quienes sí estuvieron eran J, K, L, y M, que se la pasaron muy bien sin N y Ñ. También estuvo O, que se sorprendió cuando P le confesó que Q odiaba a R, y que S congeniaba con T. U se la pasó bailando con V, W no dejó de comer. Al último llegó X pero nadie la peló". ¿Y para qué me cuentas esto? Es que mañana hay una reunión y vamos a ir todos. ¿Quiénes son todos? Pues A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, tú y yo.*

*José Juan Aboytia*

Ahora es tu turno:

---

---

---

---

---

Con la finalidad de que los alumnos se familiaricen con la secuencia didáctica general, esta primera SDG incluyó como texto literario a las minificciones y se dividió en cinco subejercicios. Al trabajar con este tipo de textos las actividades tuvieron que ser diferentes a las que se aplicarán en las siguientes SDG, pues la interpretación de la minificción es diferente a la de un cuento o una novela. Además, se creyó importante abordar estos textos porque los alumnos deben conocer los nuevos proyectos que propone la literatura.

Se ha elegido que la primera tarea se desarrolle a partir de una tabla ya que este método facilita la comparación entre elementos, de manera que el estudiante pueda analizar rápidamente la sílaba tónica de cada palabra.

María Julieta Sánchez (2011) y Marta Elia Arizmendi (2005) sugieren la incorporación del diccionario como un material cotidiano en el aula. En las secuencias didácticas relacionadas con la literatura, por ejemplo, esta herramienta permite que “los alumnos infieran, por un lado, el significado de palabras desconocidas y por otro, busquen éste en el diccionario” (Arizmendi, 2005: 138); ampliando de esta forma el sentido total del texto al tiempo que aumentan su competencia lingüística. Además, es necesario que los alumnos reconozcan los diferentes materiales de los cuales pueden disponer para buscar información, o bien, escribir un texto.

Por esta razón, se decidió que en la última columna de la tabla los usuarios escribieran, de manera breve, el significado de las palabras que se proponen. De esta forma, se podrá cumplir con dos de los objetivos que plantea esta autora: conocer e integrar nuevas palabras al vocabulario y emplear el diccionario como medio facilitador. En este ejercicio de comparación se visualiza la propuesta de Carmen Rodríguez (2015) sobre ejercicios descontextualizados.

De acuerdo con la planeación inicial, la segunda tarea debería realizarse con enunciados cortos del texto literario en cuestión, pero como en este caso se utilizó la minificción se decidió que los ejercicios con oraciones formarían parte de la primera actividad, de modo que los significados de las palabras fueran contextualizados por el mismo alumno.

La segunda actividad es un punto intermedio entre los componentes descontextualizados y elementos de textos literarios. En este apartado se inicia con un ejercicio similar al primero, la diferencia aquí es que las palabras que se retoman son las que conforman la minificción en cuestión. La intención es que el estudiante se dé cuenta que con pocas palabras se puede crear un texto literario complejo.

El segundo ejercicio está enfocado en la interpretación de la minificción. En esta parte el alumno pondrá en práctica su capacidad de análisis, expresión y síntesis, pues tendrá que reflexionar sobre el texto que se presenta, tomar una postura crítica ante los cuestionamientos que se hacen y expresarla de manera escrita. La actividad termina con una breve explicación de lo que es la minificción; el propósito es que en el siguiente apartado el alumno tenga una idea más clara de la composición de estos textos literarios y pueda cumplir con el último ejercicio.

Aparentemente la última actividad no tiene mayor complejidad, el alumno leerá dos ejemplos de minificciones e intentará escribir su propio texto literario; no obstante, la SDG requiere que el estudiante comprenda la intención y estructura del texto, que reconozca que, aunque es un escrito de poca extensión, el sentido es completo y por eso cada palabra tiene un fin específico. El ejercicio requiere que el escritor ordene sus ideas, las adapte a la estructura indicada y además cumpla con los requisitos señalados. De esta manera es como se pretende desarrollar las capacidades analíticas y expresivas del usuario.

## TEMA 2: ACENTO GRÁFICO Y ACENTO PROSÓDICO. CLASIFICACIÓN DE PALABRAS

Para reafirmar los conocimientos adquiridos te invitamos a realizar las siguientes actividades.

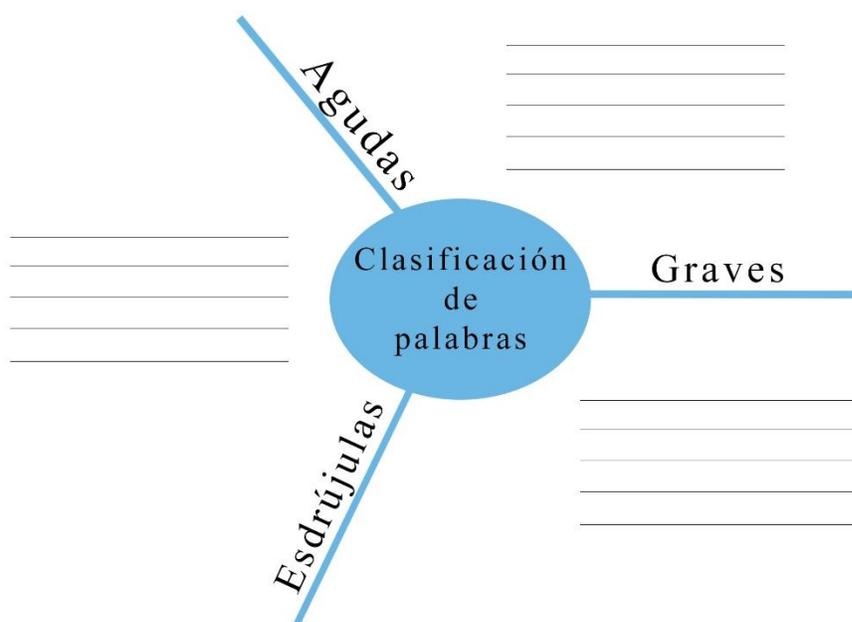
Objetivos:

- Los alumnos clasificarán las palabras de acuerdo con su sílaba tónica en un mapa conceptual.
- Los estudiantes identificarán el acento gráfico y prosódico en diversas palabras.

## ACTIVIDAD 1

Instrucciones:

En este primer ejercicio se presenta un grupo de palabras; tu tarea será analizarlas y agruparlas en el esquema de abajo según su acentuación. Deberás distinguir si, por su sílaba tónica, pertenecen al grupo de las agudas, graves o esdrújulas y escribirlas en los espacios designados. ¡Adelante!



<b>Sabines</b>	<b>Epístola</b>	<b>Chepita</b>
<b>Literatura</b>	Escritor	Judith
<b>Josefa</b>	Primaveral	chiapaneco
<b>México</b>	Jazmín	política

## ACTIVIDAD 2

Instrucciones:

A continuación, se presentan cuatro fragmentos de la obra titulada *Cartas a Chepita* del escritor mexicano Jaime Sabines. Como el nombre lo indica, éste es un texto que recopila todas o la mayoría de las cartas que el escritor mandó a su enamorada cuando él radicaba en la ciudad de México y ella en su natal Chiapas. Para este ejercicio tendrás que distinguir las palabras agudas, graves y esdrújulas en cada fragmento y subrayarlas con el color indicado. Recuerda que por el momento sólo se trabajan términos cuyas sílabas están compuestas por una consonante y una vocal; evita, por favor, las sílabas con dos vocales juntas. Al finalizar, deberás definir en un solo término la idea o el sentimiento que los enunciados te transmiten y escríbela en la línea que aparece debajo. ¡Ánimo y adelante!

### Simbología

agudas    graves    esdrújulas    sobresdrújulas

Ejemplo: *Estoy alegre este momento: mi amor pasa distancia y tiempo y sombra y llega a ti más allá de las cosas, perpetuamente.*

### Anhelo

---

*Ayer recibí tu carta del 19 y 20 y la fotografía que mucho te agradezco. Me dio un coraje tremendo recibirla quebrada, pero ya me he conformado porque se salva toda la cara y porque la cara ésa es muy bonita.*

---

*Es posible que nunca hayas pensado en ello, pero te lo voy a decir en secreto: te quiero.*

---

*Ayer a las 12 de la noche te quería mucho, y ahora a punto de salir para la escuela, voy a volverte a querer.  
Todos los días te quiero de las 10 de la mañana a las 4 de la tarde, de las 4 de la*

*tarde a las 8 de la noche y de las 8 de la noche a las a las 2 de la madrugada.  
Después de las 2 de la madrugada te sueño y te quiero.*

---

*En tu corazón está todo: descúbrelo, sorpréndete, ámalo. Ve de milagro en milagro,  
de sorpresa en sorpresa, a lo largo de ti misma.*

---

### ACTIVIDAD 3

Instrucciones:

En este ejercicio pondrás en práctica tus habilidades creadoras. Seguiremos trabajando con el texto de Sabines, por eso se presenta un fragmento de la carta fechada el 22 de abril de 1949. Tu tarea será leerla y analizarla para después intentar escribir el final más adecuado; deberás continuar escribiendo el mensaje de la manera más similar posible y concluirlo apropiadamente. Para esto tendrás que ser muy observador con el estilo que emplea el escritor, el mensaje que quiere transmitir y la intención que tiene el texto. Esta tarea conlleva algunos retos más: en tu escrito tendrás que incluir 8 palabras agudas, 8 graves, 8 esdrújulas y 2 sobresdrújulas, las cuales deberán ser señaladas con el color de tu preferencia. El mayor de los retos será iniciar tu escrito con un enunciado que contenga sólo palabras iniciadas con la letra e; por ejemplo: *efusivo y enamorado espero el especial encuentro*. ¡Vamos, inténtalo!

---

*Abril 22/ 49*

*Chepita, amor mío:*

*[...]*

*¿Dónde está esa sabiduría y esa virtud y esa perseverancia? ¿No que eras muy chicha? Date cuenta de que la vida es buena y de que sólo una vez la vivimos. Saca de todos tus momentos lo bueno, lo maravilloso que hay en cada uno de ellos. Fíjate que estás con tu mamá, tu papá, con tus hermanitas; fíjate que Jaime te quiere mucho; que hay luz y hay árboles y hay piedras; que el agua juega y cae y se*

*levanta; fijate que tu hamaca de mece suavemente, a tu gusto, y que a tu cuarto llega el cielo, llego yo, llega el aire, llegan tantas cosas que no te digo. Estás triste, es cierto, pero tú no eres tristeza, tú eres alegría y serenidad y paz. No mires sólo un aspecto de ti misma, un accidente de tu propia substancia; tú eres todas las cosas juntas, y el mar y las estrellas y las rosas se anuncian en ti. No mires tu miseria, no te complazcas, en ella, hazla a un lado, apártala, y cultiva lo que todos tenemos en divinidad dentro...*

---

---

---

---

---

Esta SDG sigue los postulados que ya se mencionaron anteriormente pero también se añaden adaptaciones de dos propuestas distintas. La primera actividad retoma la idea de Ricardo Camacho (2007: 143) sobre la integración de mapas cognitivos a las secuencias de aprendizaje, pues ésta es una estrategia que ayuda a representar, de manera gráfica, ideas o conceptos importantes. El autor propone doce diseños distintos; para este ejercicio se consideró que el tipo telaraña sería el más adecuado ya que la distribución de las categorías permite una mejor retención visual y una mejor reflexión sobre el proceso de clasificación.

Aparentemente las palabras de la tabla no tienen relación alguna, pero si el alumno es observador se dará cuenta que el ejercicio es un antecedente del texto con el que trabajará en el segundo apartado. Las palabras *Sabines*, *escritor*, *chiapaneco* y *epístola* bastan para que el estudiante sepa que la lección girará en torno a la literatura de Jaime Sabines, así como del análisis y creación de cartas.

Las instrucciones de la segunda actividad están diseñadas para conocer la razón y procedencia del texto. Una de las intenciones del ejercicio es que el alumno se vincule emocionalmente con la obra y sepa expresar de manera breve y directa sus sentimientos; por esta razón se eligieron fragmentos que abordan el tema del amor.

Esta tarea ayudará al estudiante a conocer el estilo literario del autor para poder imitarlo en la última tarea.

Para finalizar el apartado se propone una actividad de creación a partir del texto principal. El estilo expositivo-literario que maneja el autor permite que el estudiante experimente con la escritura informal y al mismo tiempo se acerque a la poesía. Ésta es una obra que aborda el tópico del amor de manera sencilla y casi verbalizada, por lo que resulta fácil que los alumnos establezcan una identificación con ella y puedan escribir un texto similar.

Como ya se mencionó, el propósito de estas actividades de escritura es que los discentes concentren su atención en el momento de creación más que en la lectura de la obra; ya que en este proceso el estudiante analiza tanto el discurso del autor como el suyo y lo adapta a la situación planteada. Además, en este ejercicio tendrá que ser consciente de las palabras que emplea pues entre ellas tendrá que incluir algunas con una acentuación muy precisa.

Julieta Sánchez (2011) propone una serie de ejercicios que estimulan la creatividad en la escritura; entre ellos se encuentra el juego *todo con e* que consiste básicamente en escribir un texto sólo con palabras iniciadas con e. Como esta SDG está diseñada para realizarse en un tiempo limitado (máximo 20 minutos) la actividad se adaptó de manera que sólo el primer enunciado fuera escrito con e. Esta tarea promueve el uso del diccionario al tiempo que despierta en el joven escritor la imaginación necesaria para completar el apartado.

### TEMA 3: REGLAS DE ACENTUACIÓN

Objetivo: Los alumnos reconocerán las reglas de acentuación en fragmentos de una obra.

Para reafirmar las reglas de acentuación te presentamos tres ejercicios muy sencillos.

### ACTIVIDAD 1



Instrucciones:

El diseño de la imagen que verás a continuación fue inspirado en los caligramas; composiciones poéticas, surgidas en las primeras décadas del siglo XX, que tienen como propósito formar con palabras una figura que represente el contenido del poema. En esta ocasión no se muestra un poema sino algunos vocablos que guardan cierta relación con el texto que verás más adelante. Estos términos aparecen con errores de acentuación, tu tarea será identificarlas, ordenarlas en una lista, corregir los errores y explicar brevemente con qué regla de acentuación cumple cada una.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

## ACTIVIDAD 2

Instrucciones:

Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*; publicada en 1940 por el escritor mexicano Ermilo Abreu Gómez. Es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya a mediados del siglo XVIII en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto.

A continuación, aparecen cuatro pasajes de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas de acentuación y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertos vocablos en el texto, puesto que aparecen en negritas; por favor, explica en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse de manera gráfica. ¡Adelante!

**1**

*Un día pregunto a Guy:*

- *Dime, ¿cómo era mamá?*

*Guy le respondió:*

- *Tú sabes que no te lo puedo **explicar**.*

*Pero luego, de pronto, añadió:*

- *Mira, cuando **llores** por algo, procura mirar a traves de tus lagrimas. Estoy seguro de que ahí esta mama; ahí la podras ver.*

-

---

---

**2**

*Guy dijo a Exa:*

- *Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde estan mis conejos.*
- *¿Cuántos son?*

*Guy le mostro una mano. Exa, empezo a comer, pero con **disimulo**, entre su falda, guardo cinco **pedazos**.*

---

---

### 3

*Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un **crystal**. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se quedo mirandolos con tanta emoción que sobre ellos **cayeron** sus lagrimas. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, lucidos, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.*

---

---

### 4

*Canek dijo:*

- *Piensa que en los tiempos que corren, en estas tierras de Yucatan, existen ciudades que no se ven. En las que se ven viven los blancos. Son ciudades de guerra y de escandalo. Huye de su **engaño**. Si caes en ellas renegarás de los tuyos, de tu nombre, y viviras con holgura de maldad. En las ciudades que no se ven, pero que **existen**, nadie sabe dónde, viven los que fueron y los hombres que han merecido licencia para franquear sus puertas.*
- 
- 

## ACTIVIDAD 3

Instrucciones:

¡Es hora de crear! Seguiremos trabajando con el texto de Abreu. El ejercicio que se propone consta de la creación de un cuento; para ello deberás leer el fragmento la obra, analizar muy bien la situación, los escenarios y personajes y escribirle una continuación al texto. La historia deberá ser original y respetar el antecedente que se muestra. Podrás terminar el texto como mejor te parezca siempre y cuando cumplas con las siguientes condiciones: utilizar diez palabras agudas con acento gráfico, diez graves, diez esdrújulas y dos sobresdrújulas. Además, tendrás que escribir tu historia pensando en un color; deberás utilizar la mayor cantidad de palabras que refieran a un color en específico; por ejemplo, *mar, cielo, agua, hielo, frío*, etc. aluden generalmente al color azul. Elige el color que más te guste y convierte a tu texto en un cuadro literario. ¡Deja volar tu imaginación y adelante!

*Había empezado un eclipse de luna. Los criados de la tía Charo gritaban:*

*- ¡Se comen a la luna! ¡Se comen a la luna!*

*Sentados en el brocal de la noria veían, atónitos, cómo iba desapareciendo la luna. Con unos palos empezaron a golpear sobre la madera de las bateas y sobre el metal de los calderos. Había que hacer todo el ruido posible a fin de que la luna no fuera devorada. Nadie podía contenerlos en esta locura bulliciosa.*

*Por momentos aumentaba la oscuridad del cielo. A medida que pasaba el tiempo, una especie como de furor se apoderaba de aquellas gentes. Estaban ya como poseídas de un raro y antiguo terror. Entre ellos el niño Guy y Canek gritaban también:*

*- ¡Se comen la luna! ¡Se comen la luna!*

*Desde su cuarto la tía Charo rezongaba y maldecía.*

*Pero cuando la luna quedó completamente cubierta de sombra, y los ruidos y los gritos y el canto de los gallos y el ladrido de los perros anudaron de miedo la garganta de todos, entonces...*

---

---

---

---

Para esta SDG se ha elegido trabajar con la obra *Canek* por ser un texto que reúne la poesía, la historia y el misticismo de la cultura maya; es un escrito que aborda desde una mirada inocente un tema crudo y doloroso. La mayoría de los ejercicios de este apartado recopilan pasajes que despiertan la sensibilidad del lector, pues están llenos de ternura y nostalgia. El propósito es que el alumno conozca el estilo que lleva la obra y así pueda resolver la última actividad con mayor facilidad.

Al inicio de la SDG se propone el uso del caligrama como medio de reflexión sobre las reglas de acentuación. Esta idea se retoma del libro de Julieta Sánchez (2011) quien afirma que esta herramienta ayuda a familiarizar la literatura con la imagen. La inclusión de este recurso ayuda a que el estudiante conozca una de las múltiples

expresiones poéticas que existen, pues en las instrucciones se menciona, *grosso modo*, el antecedente histórico y características de esta composición. Aunque en el dibujo no pueda leerse un poema, las imágenes mentales que producen las palabras seleccionadas sirven como antecedente del texto.

En la segunda actividad se busca que el estudiante realice una lectura atenta y minuciosa para encontrar los errores ortográficos. Además, deberá tener muy presentes las reglas de acentuación porque el proceso de análisis se hará de manera inversa, en lugar de reflexionar por qué una palabra debe ser acentuada tendrá que explicar por qué no puede serlo.

Para finalizar el apartado se propone la creación de un cuento ya que es un género cuya estructura se estudia desde la educación primaria, por lo que los discentes conocen las características de este texto. Tal vez para el alumno la lectura resulte un tanto infantil o ilógica, pero precisamente estas obras permiten ampliar los horizontes del lector y acercarlo a la cosmovisión de culturas antiguas. La actividad se volverá más sencilla cuando la SDG se emplee como material de apoyo, pues será tarea del docente involucrar al estudiante en este proceso de análisis. Para optimizar el aprendizaje de las reglas de acentuación se integraron dos variaciones a la actividad de escritura. La primera, que consiste en integrar determinadas palabras al escrito, busca que el alumno sea consciente de lo que escribe y cómo lo escribe; además de que desarrolle cierta memoria visual con los vocablos que elige. La segunda variación, por su parte, pretende despertar la creatividad del alumno enfocándose en la forma en que éste percibe el mundo.

La actividad se retomó del libro de Julieta Sánchez (2011) quien propone la realización de un texto completo con palabras que refieran a un color en específico, pero por cuestiones prácticas, el ejercicio se ha adaptado de forma que el estudiante escriba sólo el enunciado inicial con estas particularidades. El objetivo de esta

actividad es que el discente piense en su lengua a partir de colores y que relacione la escritura con la pintura; por esta razón, el color que elija será crucial para el texto, pues reflejará desde un inicio la intención que quiere darle a su cuento.

#### TEMA 4: DIPTONGO Y TRIPTONGO

Objetivos:

- Los alumnos reconocerán los diptongos en fragmentos de la obra *Como agua para chocolate*
- Los alumnos practicarán la división silábica en palabras con diptongo.

#### ACTIVIDAD 1

Instrucciones:

A continuación, se presenta una lista de ingredientes. Seguramente conoces en qué textos se puede encontrar este registro. Pues bien, en esta secuencia de actividades se trabajará con la obra *Como agua para chocolate* de la escritora Laura Esquivel. En este primer ejercicio tu misión es identificar las palabras que contienen algún tipo de diptongo, rescribirlas en la tabla y completar las columnas. Como verás, tendrás que reconocer el diptongo, la división silábica de las palabras y por qué puede, o no, acentuarse gráficamente. Es una práctica muy rápida y sencilla. ¡Adelante!

#### INGREDIENTES

60 gotas de limón y el agua suficiente para que remoje el azúcar

12 rosas, de preferencia rojas

30 g de pimienta

5 dientes de ajo

8 kilos de lomo de puerco

Palabra	Diptongo	División silábica	Regla de acentuación
<i>Guajolote</i>	<i>Ua</i> <i>creciente</i>	gua-jo-lo-te	Palabra grave terminada en vocal De acuerdo con las reglas no se acentúa gráficamente.

## ACTIVIDAD 2

Instrucciones:

Laura Esquivel retomó la estructura de un recetario para crear la novela ya mencionada. En los fragmentos que se muestran a continuación podrás percibir que éstas no son recetas de cocina convencionales, pues, aunque idealmente son textos informativos, la autora los transformó para que se convirtieran en un texto literario; te podrás dar cuenta de esto por la forma tan peculiar en que se instruye la receta. La actividad que se te invita a realizar es muy sencilla. Como podrás notar, algunas palabras de los siguientes fragmentos carecen de determinadas letras, tu trabajo será leer los mensajes y completarlos con los diptongos que hagan falta. Al terminar, deberás leernos otra vez para comprenderlos mejor. ¡Adelante, disfruta de la lectura!

- *La cebolla t\_\_\_ne que estar finamente picada. Les sug\_\_\_ro ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrim\_\_\_ que se produce c\_\_\_ndo uno la está cortando. Lo malo de llorar cuando uno pica cebolla no es el simple hecho de llorar, sino que a veces un emp\_\_\_za, como qu\_\_\_n dice, se pica, y ya no p\_\_\_de parar.*
- *En una cacerola se ponen cinco yemas de h\_\_\_vo, cuatro huevos enteros y el azúcar. Se baten hasta que la masa espesa y se le anexan dos huevos enteros más. Se sigue bat\_\_\_ndo y c\_\_\_ndo v\_\_\_lve a espesar se le agregan dos huevos completos, repit\_\_\_ndo este paso hasta que se terminan de incorporar todos los huevos, de dos en dos.*
- *Quince días antes de matar a los g\_\_\_jolotes, se les emp\_\_\_za a alimentar con n\_\_\_ces pequeñas. Comenzando el primer día con una, al siguiente se les echan en el pico dos y así sucesivamente se les va \_\_\_mentando la ración, hasta la víspera de matarse, sin importar el maíz que coman voluntar\_\_\_mente en ese t\_\_\_mpo.*

### ACTIVIDAD 3

Instrucciones:

Para iniciar con la actividad tendrás que leer los dos textos que se presentan; uno de ellos es otro capítulo o receta de *Como agua para chocolate*, el otro fue extraído de una propuesta diferente, ahora lo verás. Tu trabajo será leerlos y compararlos para después planear la escritura de tu propia receta literaria. Es muy importante recordar que tu texto tendrá que romper con la estructura tradicional de la receta de cocina, el propósito es que experimentes y juegues con los diferentes textos informativos y literarios. Debido a que el tema que se busca refirmar es el diptongo y triptongo, como requisito indispensable tendrás que incorporar en tu escrito siete palabras con diptongo, ya sea con o sin acento gráfico (por el momento procura que la acentuación no recaiga directamente en el diptongo pues este fenómeno se

explicará en el siguiente apartado) y 2 palabras con triptongo. Al terminar encierra las palabras solicitadas y, por favor, no olvides emplear en todo el texto las reglas de acentuación que has aprendido hasta ahora. ¡Tú puedes! ¡Ánimo!

## **IX. Septiembre. Chocolate y Rosca de Reyes**

Ingredientes:

- 2 libras cacao Soconusco
- 2 libras cacao Maracaibo
- Azúcar entre 4 y 6 libras según el gusto

*Manera de hacerse:*

La primera operación es tostar el cacao. Para hacerlo es conveniente utilizar una charola de hojalata en vez del comal, pues el aceite que se desprende de los granos se pierde entre los poros del comal. Es importantísimo poner cuidado en este tipo de indicaciones, pues la bondad del chocolate depende de tres cosas, a saber: de que el cacao que se emplee esté sano y no averiado, de que se mezclen en su fabricación distintas clases de cacao y, por último, de su grado de tueste. El grado de tueste aconsejable es el del momento en que el cacao comienza a despedir su aceite.

---

## **Receta para mantener el amor por mucho tiempo**

Ingredientes:

- 1.5 kg. de amor en polvo (se consigue en cualquier corazón enamorado)
- 1 kg. de paciencia (suele escasear, pero se consigue usualmente en el corazón de los padres, se les puede pedir un poco)
- 3 cucharadas de esencia de encantamiento
- 400 grs. de piropos endulzantes (se sacan de la propia imaginación)
- ½ kg. de conversar sobre cualquier tema a cualquier hora

*Preparación:*

En una mesa de mármol, coloque el amor en polvo y mézclelo con la paciencia. Revuelva bien, obteniendo una mezcla homogénea. Haga un hueco en el centro de la preparación y agregue la esencia de encantamiento junto con las ganas de conversar sobre cualquier tema. Mientras realiza esta tarea, debe decir en voz alta lo siguiente: “*te amo, te amo, te amo*”. Incorpore, luego, los piropos endulzados. Amase hasta que la preparación no se pegotee en los dedos. Pruebe un poquito, tenga cuidado de que la masa no esté demasiado empalagosa. Si lo está agregue algunos piropos divertidos y un poco ácidos, para complementar.

¡Es tu turno! ¡Adelante!

**PLATILLO:** \_\_\_\_\_

**INGREDIENTES:**

**PREPARACIÓN**

---

---

---

---

---

La actividad con más peso e importancia en esta secuencia es la de escritura, ya que parte esencial del aprendizaje es que el alumno reconozca la acentuación en palabras que contengan diptongos. La intención del primer ejercicio es proporcionar información al lector sobre el texto literario con el que se trabajará, pues desde las instrucciones sabe que la receta de cocina será el motivo de las actividades, pero no es sino hasta el segundo apartado donde tiene contacto con la narrativa de Laura Esquivel.

El inicio de la SDG está centrado en aplicar los conocimientos de las secuencias anteriores. En la tabla comparativa el estudiante tiene que identificar los diptongos al tiempo que reafirma la división silábica y las reglas generales de acentuación. En el segundo ejercicio la dinámica es diferente, pues está enfocada en acercar al alumno al estilo literario de la autora. La práctica es muy sencilla porque lo que se busca es que el estudiante realice varias lecturas. De esta forma, lo ideal sería que se hiciera un primer acercamiento para identificar las palabras que carecen de letras, posteriormente una segunda lectura para escribir los diptongos faltantes y una tercera para comprender lo leído.

Para completar el aprendizaje se propuso la creación de una receta de cocina original. En actividades anteriores se pidió que se intentara imitar el estilo narrativo que se le presentaba, en esta ocasión se impulsa al alumno para que encuentre su propio estilo de escritura a partir de dos propuestas distintas. Los fragmentos de *Como agua para chocolate* del segundo y tercer apartado sirven como guía para el alumno. Por su parte, la propuesta de Julieta Sánchez (2011) le muestra un nuevo panorama creativo, pues, aunque no entra en los parámetros del discurso literario, es ejemplo de cómo se pueden modificar los textos informativos para convertirlos en escritos ingeniosos y divertidos. El objetivo es que el estudiante experimente y juegue con los estilos de escritura al tiempo que reafirma las reglas de acentuación en palabras con diptongo.

## TEMA 5: HIATO

Objetivo: Los estudiantes aplicarán las reglas de acentuación en palabras con hiatos.

### ACTIVIDAD 1

Instrucciones:

Para reafirmar el tema de esta lección primero trabajaremos con acrósticos. Como sabrás, en estas composiciones poéticas las letras iniciales, medias o finales de cada verso u oración, leídas en sentido vertical, forman una palabra. A continuación, te mostramos un ejemplo para que puedas entenderlo mejor.

En esta actividad tu cuatro acrósticos se te proponen, identificar el hiato en señalándolo con un tendrás que utilizar contengan algún tipo escribir la división ellas. ¡Ánimo!

**A** *notación*  
**C** *reativa*  
**R** *reflexiva*  
**O** *culta*  
**S** *ea*  
**T** *anto*  
**I** *nicio*  
**C** *entro*  
**O** *rilla*

tarea será crear con las palabras que además de cada una de ellas resaltador. También dos palabras que de diptongo y silábica de alguna de

**I-ni-cio**

R \_\_\_\_\_  
I \_\_\_\_\_  
E \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_  
I \_\_\_\_\_  
A \_\_\_\_\_



## ACTIVIDAD 2

Instrucciones:

El siguiente ejercicio es muy sencillo, deberás encontrar él o los hiatos en cada uno de los fragmentos y hacer la división silábica de ellos. Tendrás que revisar muy bien cada una de las actividades pues encontrarás palabras que pueden confundirte un poco. Sé cuidadoso y corrobora tus respuestas. ¡Adelante!

R \_\_\_\_\_  
A \_\_\_\_\_  
D \_\_\_\_\_  
I \_\_\_\_\_  
O \_\_\_\_\_  
G \_\_\_\_\_  
R \_\_\_\_\_  
A \_\_\_\_\_  
F \_\_\_\_\_  
I \_\_\_\_\_  
A \_\_\_\_\_

T \_\_\_\_\_  
R \_\_\_\_\_  
A \_\_\_\_\_  
I \_\_\_\_\_  
D \_\_\_\_\_  
O \_\_\_\_\_

—Se va a caer de la cama —dijo el enfermero de al lado—. No brinque tanto, amigazo.

---

*Abrió los ojos y era de tarde, con el sol ya bajo en los ventanales de la larga sala. Mientras trataba de **sonreír** a su vecino, se despegó casi físicamente de la última visión de la pesadilla.*

---

*El brazo, enyesado, colgaba de un aparato con pesas y poleas. Sintió sed, como si hubiera estado corriendo kilómetros, pero no querían darle mucha agua, apenas para mojarse los labios y hacer un buche.*

---

*Caía la noche, y la fiebre lo iba arrastrando blandamente a un estado donde las cosas tenían un relieve como de gemelos de teatro, eran reales y dulces y a la vez ligeramente repugnantes.*

---

## RESPUESTAS

—Se va a **caer** de la cama —dijo el enfermero de al lado—. No brinque tanto, amigazo.

### CA-ER

---

*Abrió los ojos y era de tarde, con el sol ya bajo en los ventanales de la larga sala. Mientras trataba de **sonreír** a su vecino, se despegó casi físicamente de la última visión de la pesadilla.*

### SON-RE-ÍR

---

*El brazo, enyesado, colgaba de un aparato con pesas y **poleas**. Sintió sed, como si hubiera estado corriendo kilómetros, pero no **querían** darle mucha agua, apenas para mojarse los labios y hacer un buche.*

### PO-LE-AS      QUE-RÍ-AN

---

**Caía** la noche, y la fiebre lo iba arrastrando blandamente a un estado donde las cosas **tenían** un relieve como de gemelos de teatro, eran **reales** y dulces y a la vez ligeramente repugnantes.

CA-Í-A      TE-NÍ-AN      RE-A-LES

---

### ACTIVIDAD 3

Instrucciones:

Para esta actividad trabajaremos con el cuento *La noche boca arriba* del escritor argentino Julio Cortázar. La tarea más fácil es distinguir en todo el escrito cuatro palabras que carecen de acento gráfico, además de siete con diptongos, cinco con hiatos simples y diez con hiatos gráficos; por favor subráyalas con los colores de tu preferencia y coloca la simbología pertinente en el recuadro que se presenta.

Como sabrás, en la tercera actividad los ejercicios se relacionan con la creación, por eso en esta ocasión tu tarea es realizar una nota periodística de los sucesos narrados en el cuento. Para ello deberás imaginar que eres un periodista, analizar la situación, los personajes y el escenario que se presentan en el cuento para después organizar la información y hacer un escrito digno de publicarse en un periódico. Ten en cuenta que tu noticia tendrá que responder a las preguntas ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quiénes?, ¿por qué?, ¿cómo?, y por supuesto, cumplir con las características generales de una nota periodística. Eres libre de agregar y modificar información siempre y cuando respetes el hecho principal. Pon atención en los detalles, tal vez, eso te ayude al momento de escribir. ¡Ánimo!

#### SIMBOLOGÍA

- Hiato simple

- Hiato acentual
- Palabras acentuadas gráficamente
- Diptongos

### **La noche boca arriba**

*A mitad del largo, zaguán del hotel pensó que debía ser tarde y se apuró, a salir a la calle y sacar la motocicleta del rincón donde el portero de al lado le permitía guardarla. En la joyería de la esquina vio que eran las nueve menos diez; llegaría con tiempo sobrado adonde iba. El sol se filtraba entre los altos edificios del centro, y él —porque para sí mismo, para ir pensando, no tenía nombre— montó en la máquina saboreando el paseo. La moto ronroneaba entre sus piernas, y un viento fresco le chicoteaba los pantalones.*

*Dejó pasar los ministerios (el rosa, el blanco) y la serie de comercios con brillantes vitrinas de la calle Central. Ahora entraba en la parte más agradable del trayecto, el verdadero paseo: una calle larga, bordeada de árboles, con poco tráfico y amplias villas que dejaban venir los jardines hasta las aceras, apenas demarcadas por setos bajos. Quizá algo distraído, pero corriendo sobre la derecha como correspondía, se dejó llevar por la tersura, por la leve crispación de ese día apenas empezado. Tal vez su involuntario relajamiento le impidió prevenir el accidente. Cuando vio que la mujer parada en la esquina se lanzaba a la calzada a pesar de las luces verdes, ya era tarde para las soluciones fáciles. Frenó con el pie y la mano, desviándose a la izquierda; oyó el grito de la mujer, y junto con el choque perdió la visión. Fue como dormirse de golpe.*

*Volvió bruscamente del desmayo. Cuatro o cinco hombres jóvenes lo estaban sacando de debajo de la moto. Sentía gusto a sal y sangre, le dolía una rodilla, y cuando lo alzaron gritó, porque no podía soportar la presión en el brazo derecho. Voces que no podían pertenecer a las caras suspendidas sobre él, lo alentaban con bromas y seguridades. Su único alivio fue oír la confirmación de que había estado en su derecho al cruzar la esquina. Preguntó por la mujer, tratando de dominar la náusea que le ganaba la garganta. Mientras lo llevaban boca arriba hasta una farmacia próxima, supo que la causante del accidente no tenía más que rasguños en las piernas. “Usted la agarró apenas, pero el golpe le hizo saltar la máquina de costado...” Opiniones, recuerdos, despacio, éntrenlo de espaldas, así va bien, y alguien con guardapolvo dándole a beber un trago que lo alivió en la penumbra de una pequeña farmacia de barrio.*

*La ambulancia policial llegó a los 5 minutos y lo subieron a una camilla blanda donde*

*pudo tenderse a gusto. Con toda lucidez, pero sabiendo que estaba bajo los efectos de un shock terrible, dio sus señas al policía que lo acompañaba. El brazo casi no le dolía; de una cortadura en la ceja goteaba sangre por toda la cara. Una o dos veces se lamió los labios para beberla. Se sentía bien, era un accidente, mala suerte; unas semanas quieto y nada más. El vigilante le dijo que la motocicleta no parecía muy estropeada. “Natural”, dijo él. “Como que me la ligué encima...” Los dos rieron, y el vigilante le dio la mano al llegar al hospital y le deseó buena suerte. Ya la náusea volvía poco a poco; mientras lo llevaban en una camilla de ruedas hasta un pabellón al fondo, pasando bajo árboles llenos de pájaros, cerró los ojos y deseó estar dormido o cloroformado. Pero lo tuvieron largo tiempo en una pieza con olor a hospital, llenando una ficha, quitándole la ropa y vistiéndolo con una camisa grisácea y dura. Le movían cuidadosamente el brazo, sin que le doliera. Las enfermeras bromeaban todo el tiempo, y si no hubiera sido por las contracciones del estómago se habría sentido muy bien, casi contento.*

*Lo llevaron a la sala de radio, y veinte minutos después, con la placa todavía húmeda puesta sobre el pecho como una lapida negra, pasó a la sala de operaciones. Alguien de blanco, alto y delgado, se le acercó y se puso a mirar la radiografía. Manos de mujer le acomodaban la cabeza, sintió que lo pasaban de una camilla a otra. El hombre de blanco se le acercó otra vez, sonriendo, con algo que le brillaba en la mano derecha. Le palmeó la mejilla e hizo una seña a alguien parado atrás.*

---

---

---

---

---

## RESOLUCIÓN ILUSTRATIVA

### SIMBOLOGÍA

- **Palabras acentuadas gráficamente**
- **Diptongos**
- **Hiato simple**
- **Hiato acentual**

### La noche boca arriba

A mitad del largo, **zaguán** del hotel pensó que **debía** ser tarde, y se apuró, a salir a la calle y sacar la motocicleta del rincón donde el portero de al lado le **permitía** guardarla. En la **joyería** de la esquina **vio** que eran las nueve menos diez; **llegaría** con tiempo sobrado adonde iba. El sol se filtraba entre los altos **edificios** del centro, y él —porque para sí mismo, para ir pensando, no **tenía** nombre— montó en la máquina **saboreando** el paseo. La moto **ronroneaba** entre sus **piernas**, y un **viento** fresco le **chicoteaba** los **pantalones**.

Dejó pasar los **ministerios** (el rosa, el blanco) y la serie de **comercios** con brillantes vitrinas de la calle Central. **Ahora** entraba en la parte más agradable del trayecto, el verdadero **paseo**: una calle larga, **bordeada** de árboles, con poco **tráfico** y **amplias** villas que dejaban venir los jardines hasta las aceras, apenas demarcadas por setos bajos. Quizá algo **distraído**, pero corriendo sobre la derecha como **correspondía**, se dejó llevar por la tersura, por la leve **crispación** de ese **día** apenas empezado. Tal vez su **involuntario** **relajamiento** le **impidió** prevenir el accidente. Cuando **vio** que la mujer parada en la esquina se lanzaba a la calzada a pesar de las luces verdes, ya era tarde para las **soluciones** fáciles. Frenó con el pie y la mano, **desviándose** a la izquierda; oyó el grito de la mujer, y junto con el choque **perdió** la **visión**. Fue como dormirse de golpe.

**Volvió** bruscamente del desmayo. **Cuatro** o cinco hombres **jóvenes** lo estaban sacando de debajo de la moto. **Sentía** gusto a sal y sangre, le **dolía** una rodilla, y cuando lo alzaron gritó, porque no **podía** soportar la **presión** en el brazo derecho. Voces que no **podían** pertenecer a las caras suspendidas sobre él, lo alentaban con bromas y seguridades. Su único **alivio** fue **oír** la **confirmación** de que **había** estado en su derecho al cruzar la esquina. Preguntó por la mujer, tratando de dominar la **náusea** que le ganaba la garganta. **Mientras** lo llevaban boca arriba hasta una **farmacia** próxima, supo que la **causante** del accidente no **tenía** más que rasguños en las **piernas**. “Usted la agarró apenas, pero el golpe le hizo saltar la máquina de costado...” Opiniones, recuerdos, **despacio**, éntrenlo de espaldas, así va bien, y **alguien** con guardapolvo dándole a beber un trago que lo **alivió** en la penumbra de una **pequeña** **farmacia** de **barrio**.

La **ambulancia** **policial** **llegó** a los 5 minutos y lo **subieron** a una camilla blanda donde pudo tenderse a gusto. Con toda lucidez, pero **sabiendo** que estaba bajo los efectos de un shock terrible, dio sus señas al **policía** que lo acompañaba. El brazo casi no le **dolía**; de una cortadura en la ceja **goteaba** sangre por toda la cara. Una o dos veces se **lamió** los labios para beberla. Se **sentía** bien, era un accidente, mala suerte; unas semanas **quieto** y nada más. El vigilante le dijo que la motocicleta no **parecía** muy **estropeada**. “Natural”, dijo él. “Como que me la ligué encima...” Los dos **rieron**, y el vigilante le **dio** la mano al llegar al hospital y le **deseó** buena suerte. Ya la **náusea** **volvía** poco a poco; **mientras** lo llevaban en una camilla de **ruedas** hasta un pabellón al fondo, pasando bajo árboles llenos de pájaros, cerró los ojos y **deseó** estar dormido o cloroformado. Pero lo **tuvieron** largo tiempo en una **pieza** con olor a hospital, llenando una ficha, **quitándole** la ropa y vistiéndolo con una **camisa** **grisácea** y dura. Le **movían** cuidadosamente el brazo, sin que le doliera. Las

enfermeras **bromeaban** todo el tiempo, y si no hubiera sido por las contracciones del estómago se **habría** sentido muy bien, casi contento.

Lo llevaron a la sala de radio, y veinte minutos después, con la placa **todavía** húmeda puesta sobre el pecho como una **lápida** negra, pasó a la sala de operaciones. Alguien de blanco, alto y delgado, se le acercó y se puso a mirar la **radiografía**. Manos de mujer le acomodaban la cabeza, sintió que lo pasaban de una camilla a otra. El hombre de blanco se le acercó otra vez, **sonriendo**, con algo que le brillaba en la mano derecha. Le **palmeó** la mejilla e hizo una seña a alguien parado atrás.

En la primera parte de esta secuencia se adaptó nuevamente una propuesta de Julieta Sánchez (2011). Se eligió que la actividad de apertura fuera la elaboración de acrósticos porque este ejercicio permite que el alumno despierte su creatividad e interactúe con otro formato de lectura, pues no estamos acostumbrados a leer de manera vertical. La autora promueve esta práctica con la intención de captar la atención del estudiante y permitir que su imaginación fluya. La adecuación que se realizó fue buscar palabras con hiatos y pedir al alumno que incorporara en el acróstico palabras con diptongo, así como la división silábica de éstos; de esta forma se refuerzan y trabajan los temas anteriores. De manera estratégica se ha colocado un ejercicio que puede causar confusión a los alumnos, la intención es que, si no ha comprendido bien el tema, regrese al material audiovisual, o bien, consulte otra fuente para clarificar el conocimiento.

El segundo apartado también está enfocado en hacer que el estudiante se dé cuenta de las múltiples posibilidades de hiato que se puede encontrar en la lengua española. En los fragmentos encontrará palabras como *caer* y *caía* que harán que analice de manera minuciosa la composición y variantes del hiato. En esta ocasión la actividad no busca conectarse emocionalmente con el lector, más bien pretende hacerlo reflexionar sobre el uso de su idioma.

Así pues, para reafirmar el conocimiento en la última sección se ha insertado un fragmento considerablemente extenso de un cuento de Cortázar. El primer ejercicio,

que es buscar y corregir determinadas palabras en el texto, tiene como objetivo que el lector focalice su atención en el texto y realice más de una lectura para completar la actividad.

Cassany (2003) habla de la importancia de desarrollar las habilidades de la expresión escrita a través de textos reales que conecten con el alumno y su vida cotidiana, para de esta forma alcanzar un aprendizaje significativo. Por tal motivo, se decidió que en la segunda fase de la actividad el estudiante tuviera un acercamiento con el género periodístico a partir de la creación de una noticia. El proceso de lectura en este apartado es un poco más complejo que en los anteriores, puesto que el lector tiene que analizar los hechos que se narran en el cuento, identificar personajes y escenarios, organizar su información, planear su escrito y finalmente buscar un estilo propio de escritura. Esta sección, al igual que la anterior, está diseñada para que los alumnos interactúen con obras literarias al tiempo que experimentan y conocen la estructura de otras composiciones.

## TEMA 6: ACENTO ENFÁTICO Y DIACRÍTICO

Objetivo: Los alumnos reconocerán el acento gráfico y diacrítico en un texto literario.

### ACTIVIDAD 1

Instrucciones:

Ahora, trabajaremos con el cuento *¡Diles que no maten!* del escritor mexicano Juan Rulfo. En este primer ejercicio tendrás que corregir los fragmentos que se presentan y reescribirlos en las líneas de abajo. Te encontrarás con algunas palabras que carecen de acento y otras más que están mal acentuadas. Debes tener presente

todas las reglas de acentuación pues la corrección no se basará sólo en el acento diacrítico también en las reglas generales, los diptongos y los hiatos. ¡Vamos allá!

Ejemplo:

- Y eso no le había gustado a don Lupe, que mando tapar otra vez la cerca para que Juvencio Nava le volviera a abrir otra vez el agujero.

*Y eso no le había gustado a don Lupe, que mandó tapar otra vez la cerca para que Juvencio Nava le volviera a abrir otra vez el agujero.*

- *Y el y don Lupe alegaban y volvian a alegar sin llegar a ponerse de acuerdo entre si. Hasta que una vez don Lupe le dijo:  
—Mira, Juvencio, otro animal mas que metas al potrero y té lo mato.  
Y el contesto:  
—Mire, don Lupe, yo no tengo la culpa de que los animales busquen su acomodo. Ellos son inocentes. Ahi se lo haiga sí me los mata.*

---

---

---

---

---

- *Dejo que se fuera sin indagar para nada ni con quien ni para donde, con tal de no bajar al pueblo. Dejo que se le fuera como se le habia ido todo lo demas, sin meter las manos. Ya lo unico que le quedaba para cuidar era la vida, y esta la conservaria a como diera lugar. No podia dejar que lo mataran. No podia. Mucho menos ahora.*

---

---

---

- *Y ahora habian ido por el, cuando no esperaba ya a nadie, confiado en el olvido en que lo tenia la gente; creyendo que al menos sus ultimos días los pasaria tranquilos. “Al menos esto —penso— conseguire con estar viejo. Me dejaran en paz”.*

- 
- 
- *Pero para eso lo habían traído de allá de Palo de Venado. No necesitaron amarrarlo para qué los siguiera. El anduvo sólo, únicamente maniatado por el miedo. Ellos se dieron cuenta de que no podía correr con aquél cuerpo viejo, con aquellas piernas flacas como sicuas secas, acalambradas por el miedo de morir. Por qué a eso iba. A morir. Se lo dijeron*
- 
- 

- *Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él. Iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera: "Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos", iba a decirles, pero se quedaba callado. " Mas adelantito se los dire", pensaba...*
- 
- 

## ACTIVIDAD 2

¡Vamos por la última actividad! Es momento de aplicar todo lo aprendido. Te invitamos a que leas el siguiente fragmento del cuento antes mencionado y posteriormente realices la tarea que se te solicita.

### ***¡Diles que no me maten!***

*Juan Rulfo*

—*¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.*

—*No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.*

—*Haz que te oiga. Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.*

—*No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.*

—*Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.*

—*No. No tengo ganas de eso, yo soy tu hijo. Y si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.*

—Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo:

—No.

Y siguió sacudiendo la cabeza durante mucho rato.

Justino se levantó de la pila de piedras en que estaba sentado y caminó hasta la puerta del corral. Luego se dio vuelta para decir:

—Voy, pues. Pero si de pérdida me afusilan a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de los hijos?

—La Providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocupate de ir allá y ver qué cosas haces por mí. Eso es lo que urge.

*Lo habían traído de madrugada. Y ahora era ya entrada la mañana y él seguía todavía allí, amarrado a un horcón, esperando. No se podía estar quieto. Había hecho el intento de dormir un rato para apaciguarse, pero el sueño se le había ido. También se le había ido el hambre. No tenía ganas de nada. Sólo de vivir. Ahora que sabía bien a bien que lo iban a matar, le habían entrado unas ganas tan grandes de vivir como sólo las puede sentir un recién resucitado. Quién le iba a decir que volvería aquel asunto tan viejo, tan rancio, tan enterrado como creía que estaba. Aquel asunto de cuando tuvo que matar a don Lupe. No nada más por nomás, como quisieron hacerle ver los de Alima, sino porque tuvo sus razones. Él se acordaba:*

*Don Lupe Terreros, el dueño de la Puerta de Piedra, por más señas su compadre. Al que él, Juvencio Nava, tuvo que matar por eso; por ser el dueño de la Puerta de Piedra y que, siendo también su compadre, le negó el pasto para sus animales.*

Instrucciones:

En este último apartado tu tarea será escribir una entrevista de al menos cinco preguntas. Para ello deberás imaginar que eres el sargento de la guardia y que te han encomendado interrogar al acusado. Tendrás que pensar muy bien las preguntas que realizarás, pues de las respuestas dependerá el desenlace del cuento. Al finalizar con tu interrogatorio no olvides escribir de forma breve cuál es la sentencia de tu personaje. Eres libre de elegir el curso de la historia, puedes agregar personajes, escenario, situaciones, etc., siempre y cuando conserves la situación principal. Como éste será el último texto que realizarás tienes que integrar una gran cantidad de palabras en donde se observen varias de las reglas hasta ahora

aprendidas y señalarlas con color rojo; además, tendrás que utilizar, al menos una vez, cada una de las reglas de acento diacrítico. ¡Tú puedes, adelante!

---

---

---

Para cerrar este ciclo de aprendizaje se diseñó una SDG que pone en práctica los conocimientos adquiridos durante toda la propuesta. El propósito es que el discente no se enfoque en la aplicación de una regla en específico, sino que relacione todo lo aprendido y lo aplique en un solo ejercicio. Por esta razón, se ha omitido la sección de elementos aislados, pues el aprendizaje no se cumpliría de manera adecuada al trabajar con palabras aisladas que cumplen con una sola regla de acentuación.

El texto de Rulfo se eligió porque su estilo narrativo aporta diversidad a la secuencia didáctica, pues hasta el momento no se ha trabajado con obras donde la recreación de la oralidad sea el principal recurso estilístico. Además, la temática que trabaja el escrito da pie a que el alumno se sitúe históricamente en la época postrevolucionaria se interese por el tema, investigue y complemente su aprendizaje con conocimientos de otra disciplina.

En esta segunda sección de la SDG los fragmentos elegidos relatan, de manera aislada, parte del nudo y desenlace de la obra. Uno de los objetivos de estos textos es que el alumno desarrolle su capacidad de observación y pueda elaborar de manera más rápida y sencilla el ejercicio de creación, ya que la información implícita puede funcionar como guía o inspiración para la creación de la entrevista.

Como en estas partes del texto no todas las palabras llevan acento gráfico, se modificó la escritura de alguna de ellas para que la corrección fuera también un

proceso de aprendizaje. Por esta razón, durante el ejercicio el alumno se encontrará con faltas ortográficas que lo harán dudar y en su defecto regresar a las reglas de acentuación.

La idea de la entrevista fue retomada del libro de Sánchez (2011), para ello se adaptaron dos actividades: *Señora Caperucita, ¿usted nunca se cambia la ropa? y ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué?* La primera plantea una plática ficticia con algún personaje del cuento, la intención es que el escritor convierta la ficción en una posible realidad. La segunda, por su parte, busca la creación de una historia a partir de cuestionamientos poco convencionales. Ante esto, se propone la creación de una entrevista en forma de interrogatorio que genere un nuevo desenlace al cuento de Rulfo. Para ello la imaginación del estudiante será esencial, pues la ruta que tome el texto dependerá de qué tan ingeniosas sean las preguntas y respuestas que proponga.

Puesto que la dinámica se construye a base de preguntas, resulta sencillo que el alumno ponga en práctica el acento diacrítico, ya que durante todo el ejercicio se encontrará con las palabras *qué, cómo, él, sí*, etc. Por ser la actividad final se considera necesario que el aprendiz ponga en práctica no sólo lo aprendido en la lección, sino todos los conocimientos adquiridos durante la SDG; por esta razón, al en las instrucciones se solicita que integre una gran cantidad de palabras que cumplan con las diferentes reglas de acentuación. La principal intención de esta sección es que el alumno integre los conocimientos adquiridos durante la propuesta didáctica, o en su defecto, distinga los saberes que aún necesita reforzar.

### C. Sistema de evaluación

La evaluación es la última etapa del proceso de aprendizaje; su objetivo es que alumno y maestro reflexionen juntos sobre los aprendizajes obtenidos y los no alcanzados durante la secuencia didáctica. Generalmente este procedimiento tiene una connotación negativa pues se considera sólo como un instrumento que mide y clasifica, cuando en realidad su propósito es guiar al estudiante en su desarrollo intelectual.

Cassany la define como “la parte que comporta la recogida sistemática y organizada de información y su interpretación, de manera que permite modificar y reconducir el proceso educativo, corregir sus errores y sus desviaciones” (2003: 74). Esta fase es primordial en el aprendizaje por eso es importante reivindicar su papel y convertirla en una actividad más dentro del proceso de enseñanza. La finalidad es que el alumno aprenda de y con la evaluación.

Una de las misiones del profesorado es convertir la evaluación en una actividad de conocimiento lo cual sólo se logrará si la realiza como una práctica continua. Por esta razón, en el presente proyecto cada apartado cuenta con una evaluación que contribuye al mejor aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Mata (2015) las evaluaciones pueden ser de dos maneras: sumativas y formativas. Las primeras se refieren a la valoración tradicional, la que busca medir el aprendizaje a partir de errores y aciertos en las respuestas de los exámenes. Esta práctica no es la más adecuada, ya que en ocasiones los resultados reflejan sólo la capacidad de memorización de los alumnos en vez de la comprensión de los contenidos. Por su parte, las valoraciones formativas se caracterizan por evaluar a partir de una guía continua del profesorado. La intención

es que el docente trabaje oportunamente sobre los errores de los alumnos durante la aprehensión del aprendizaje y no hasta la consolidación de éste. Se busca que los aprendices olviden las etiquetas de *aprobado/reprobado* y se enfoquen en la reflexión crítica constructiva de su proceso de enseñanza. Cuando las tendencias educativas se preocupen más por la calidad de lo que el alumno aprende, en lugar de la forma en la que aprende, se hablará de una educación de calidad.

Los docentes tienen que ser conscientes de que la época actual ya no busca educar niños y jóvenes con alta capacidad memorística, sino ciudadanos reflexivos, críticos y autodidactas; personas curiosas que se preocupen por comprender la información, en vez de buscar un éxito numérico o ficticio. Es por eso que “toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles obligatorios” (Álvarez *et al*, 2002:15).

De esta forma, para que un proceso evaluativo pueda ser considerado como un sistema eficiente, debe cumplir con dos características: tiene que ser democrática y transparente. La democracia “alude a la necesidad de participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos que responden; sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan (Álvarez *et.al*, 2002: 13). Por su parte, la transparencia refiere que todos los criterios que conforman la valoración deben ser públicos al igual que los resultados.

Para que este proceso contribuya, de manera positiva, al aprendizaje Cassany (1998) y Mata (2015) sugieren planear la evaluación a partir de tres preguntas: *qué, cuándo y cómo evaluar*. Con el primer cuestionamiento el profesorado organiza los elementos que quiere valorar. Puede elegir entre observar todo el proceso de

aprendizaje, o bien, centrarse en los resultados finales; también tiene que decidir si “atenderá las dimensiones del lenguaje -forma, contenido y uso del lenguaje- o los procesos del lenguaje – comprensión y producción” (Mata:108).

En el presente proyecto se sugiere monitorear todo el progreso del alumno; la misión es identificar y trabajar sobre los aspectos que aún no domina el alumnado. En cuanto a las dimensiones y procesos del lenguaje, se procurará realizar una valoración equilibrada, pues la última actividad, al ser de escritura creativa, requiere una revisión objetiva sobre el nivel de cohesión y coherencia que logra el escrito.

La segunda pregunta ayuda a definir en qué momento se aplicará la valoración. Los autores afirman que es necesario evaluar antes, durante y después del curso, pues estos indicadores ayudarán a dirigir o redirigir el aprendizaje. “Pero hay que recordar que, en cada momento, la evaluación tiene finalidades diferentes y, por consiguiente, en cada caso, será necesario obtener informaciones distintas (Cassany *et al*, 1998: 75). Al aplicarla antes de las actividades; por ejemplo, se puede saber con qué conocimientos cuentan los estudiantes, o bien, cuáles son los que hay que trabajar más.

Para este proyecto lo ideal es que el maestro, que emplee los videos y ejercicios como material de apoyo, aplique al grupo una evaluación diagnóstica antes de las actividades, con la finalidad de conocer los apartados con los que tendrá que trabajar más tiempo o los cuáles incluso podrá abordar rápidamente u omitir. Lo que se busca es que la propuesta funcione tanto para el docente como para el alumno en un aprendizaje autodidáctica.

Por su parte, la evaluación del durante es más un acto de observación y guía que una tarea que define si se alcanzó, o no, el aprendizaje. Éste es el momento idóneo

para localizar las dificultades que se puedan presentar en el proceso y aplicar una posible solución. Por tanto, es una labor del instructor, pues, dependiendo del contexto en el que se desarrollen las contrariedades, él es quien decide qué estrategia aplicar y cómo hacerlo.

El análisis final de las actividades es quizá el medio de evaluación más frecuente dentro de la práctica docente. Ante esto es necesario recalcar que, aunque se trate de una observación después de las actividades, no significa una culminación total del aprendizaje, sino una transición hacia una etapa diferente y probablemente con mayor complicación.

Por esta razón, en las SDG propuestas existen seis periodos de evaluación, que funcionan como valoraciones del durante y del después. Además, cada una permite hacer una observación efectiva y tangible del progreso de estudiante.

En la respuesta a *cómo* evaluar se encuentran todos los aspectos metodológicos que el profesor emplea para realizar una valoración objetiva y eficaz en el proceso de E-A. Con el propósito de que esta etapa pueda cumplirse de manera adecuada el instructor debe “determinar qué aspectos quiere observar, buscar actividades que sean más eficaces para realizar la observación, efectuar la corrección con los mismos criterios con los que se han formulado los objetivos de aprendizaje, anotar y describir los resultados” (Cassany *et al*, 2003: 76).

Las SDG que propone este proyecto serán valoradas por medio de una evaluación formativa pues “este tipo de evaluación es la que tiene más valor educativo, porque es la que permite realmente, a partir de la toma de conciencia de alumnos y profesores, modificar todo lo que sea conveniente” (Cassany *et al*, 2015:76).

Esta valoración será tangible gracias a la aplicación de rúbricas, entendidas como:

guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback (Fernández, 2010:24).

Para este proyecto se empleará la rúbrica analítica, que es la que evalúa una parte del proceso de aprendizaje y se caracteriza por especificar los aspectos que se desean ver reflejados en el producto final. De esta forma “el criterio de desempeño está clara y brevemente definido en la columna separada, donde se describe el atributo que subyace al criterio” (Fernández, 2010:25). Estas valoraciones emplean diversos indicadores de desempeño, de los cuales se utilizarán los estándares *muy bueno, bueno, regular, malo y muy malo*.

En las SDG el apartado tres es el más significativo para el aprendizaje, ya que en él se observan los conocimientos aplicados a los estudiantes; por esta razón, es la única que se evalúa a través de la rúbrica. El docente puede revisar los primeros ejercicios con la finalidad de observar la comprensión del tema, pero debe tomar en cuenta que probablemente las respuestas sean muy similares entre los estudiantes; en cambio, en la actividad de escritura los textos nunca serán iguales. Es ahí donde se pueden hallar errores o aciertos para la formación de los alumnos.

La rúbrica que se propone para el análisis de los textos está conformada por cuatro rubros. El primero se enfoca en la comprensión del tema, el docente deberá evaluar si el alumno comprendió y aplicó de manera correcta los conocimientos que se adquirieron en esa secuencia. En el segundo aspecto se analiza el discurso del estudiante; específicamente si sus ideas son claras, precisas y coherentes. Otro es verificar que se utilicen, de forma correcta, las reglas ortográficas; más allá del acento, el docente debe contribuir con la correcta escritura de las palabras y con el uso adecuado de los signos de puntuación. Por último, se observará la originalidad

en la propuesta discursiva, pues al ser un ejercicio de creación, se espera que el estudiante presente un texto propositivo e innovador. Cada rubro, como se mencionó líneas arriba, contará con cinco indicadores de desempeño. La suma total de éstos es de veinte puntos, por lo que, para sacar un porcentaje equivalente a cien puntos, el docente tendrá que aplicar una regla de tres tal y como se muestra debajo de cada rúbrica. A continuación, se muestra la estructura de la valoración.

<b>Rubros a evaluar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. <i>Comprensión del tema</i> : el estudiante comprende y aplica de manera correcta los conocimientos adquiridos.					
2. <i>Coherencia en el discurso</i> : el alumno expresa sus ideas de manera clara, precisa y coherente.					
3. <i>Ortografía</i> : el alumno emplea las reglas ortográficas del español de manera adecuada y correcta.					
4. <i>Originalidad en la propuesta discursiva</i> : el alumno es creativo y original al momento de estructurar su discurso.					
<b>Total</b>					

**Simbología** }
   
**1: Muy malo**
  
**2: Malo**
  
**3: Regular**
  
**4: Bueno**
  
**5: Muy bueno**

**Para calcular la nota obtenida en el trabajo se aplicará la regla de tres:**

$$\text{Nota} = \frac{\text{Total de puntos obtenidos} \times 100}{20}$$

**20**

Cuando el material se ocupe de manera presencial es importante que el profesor dé a conocer la rúbrica a los alumnos antes de que se realice el ejercicio, pues de esta

manera estarán informados de los aspectos que tienen que cumplir. Asimismo, la autoevaluación es una forma en que los estudiantes pueden ser conscientes de su propio aprendizaje, por lo que se sugiere incluirla en el proceso. Ante esto, cabe mencionar que en la plataforma se compartirá una rúbrica autoevaluativa con la intención de que los usuarios autodidactas también conozcan su proceso de E-A.

## COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Con la finalidad de mejorar la propuesta didáctica y analizar las complicaciones que pueden presentarse al trasladarla a un salón de clases, se aplicaron varias de las actividades programadas en dos grupos escolares; uno de educación básica (tercer grado de secundaria) y otro de nivel medio superior (3er semestre de bachillerato).

Ambas aplicaciones se realizaron en momentos y espacios diferentes, con distinto número de alumnos y varias intervenciones del profesorado. Todo esto permitió que los resultados fueran muy particulares y que se pudieran establecer ciertas especificaciones para la aplicación de la propuesta.

Primero se trabajó con el grupo de bachillerato. Por las condiciones en las que se iban a aplicar las actividades, se tenían expectativas muy altas en cuanto a resultados, pero el ejercicio presentó varias complicaciones. El tema que se trabajó en ambos grupos fue el tres: *Reglas de acentuación*. Se eligió este tópico porque los alumnos ya conocían la clasificación de las palabras por su acentuación; por tanto, el objetivo era reforzar esos conocimientos y dejar claras las reglas básicas del acento gráfico.

Se trabajó con doce alumnos en una sesión de cien minutos; por ser una clase extensa se dividió en dos momentos. El primero se desarrolló en un ambiente de aprendizaje poco tradicional: una sala alfombrada, con ventanas, una pantalla en el centro y varios sillones alrededor de la televisión.

La lección inició con una dinámica de activación de conocimientos previos. El profesor los cuestionó sobre los tipos de acentos y la clasificación de las palabras según su acentuación para, posteriormente, presentar el tema de la clase. No hubo ninguna introducción al tema, sólo se advirtió sobre las actividades que se realizarían después de la proyección.

El video se presentó dos veces para que la información fuera clara y precisa. Al finalizar cada presentación el profesor resolvió las dudas que surgieron en los alumnos; cabe mencionar que la participación fue poca, pues los estudiantes afirmaron que el video había sido muy ilustrativo. Se continuó con las actividades escritas, la clase se desarrolló en un ambiente diferente: una terraza con mesas de trabajo. Los participantes se mostraron entusiasmados por el espacio en el que iban a trabajar ya que el ambiente escolar se transformó en un lugar de aprendizaje colaborativo.

La actividad consistió en que cada persona debería responder los ejercicios que marca la SDG; los alumnos decidieron resolverlos de manera colectiva, por lo que el grupo se dividió en tres equipos. El profesor intervino en varias ocasiones para guiarlos en la resolución de las actividades. Esta participación permitió observar con detalle varias cuestiones importantes: en el primer ejercicio, que fue el caligrama, los estudiantes se mostraron curiosos y muy activos. Cada equipo tardó aproximadamente diez minutos en completar el ejercicio. El docente tuvo que reafirmar ciertos conceptos para que algunos estudiantes realizaran la SDG de manera adecuada. En la segunda fase el ritmo de trabajo de los equipos disminuyó

de manera considerable; resolvieron adecuadamente la secuencia, pero requirieron de la ayuda del profesor.

La tercera etapa, que es la de escritura creativa, fue la más complicada y, por ende, la que implicaba más tiempo. Algunos de los alumnos no completaron la actividad, otros se mostraron frustrados al invertir tanto tiempo en tres ejercicios sobre un mismo tema. Sólo uno de los equipos logró escribir la continuación del texto literario con algunas de las especificaciones que se solicitaron; sin embargo, la calidad del escrito no fue la esperada.

Con el grupo de educación secundaria la dinámica fue distinta. Se trabajó con veintiocho alumnos en una sesión que duró cincuenta minutos. En esta ocasión no se dividió al grupo ni se cambió de espacio. El docente, al igual que en la otra clase, activó los conocimientos previos de los estudiantes cuestionándolos.

Para iniciar, se presentó una breve introducción sobre el tema, en la que se abordó el acento gráfico y prosódico y la clasificación de las palabras según su acentuación. Durante la proyección del video los alumnos se mostraron interesados y con disposición al trabajo. Antes de comenzar con la actividad escrita, el docente realizó una retroalimentación de la información contenida en el video; en ese momento la participación de los alumnos fue muy activa, expresaron dudas y aportaron ejemplos a la explicación.

En esta sesión se aplicó sólo la segunda actividad que propone la SDG, esto debido al tiempo del que se disponía para el ejercicio. El alumnado mostró más disposición y entusiasmo por el trabajo que el grupo anterior; aunque eran más, el docente pudo guiarlos casi de manera personalizada. Al finalizar la clase muchos expresaron que los fragmentos literarios con los que trabajaron fueron de su agrado y el ejercicio les

pareció atractivo; por tanto, se concluyó que los resultados de este grupo fueron, indudablemente, mejores que los de bachillerato, por lo que se hacen las siguientes recomendaciones:

- Para aplicar cualquiera de las SDG que propone este proyecto es necesario que el docente realice una introducción al tema. Esto le servirá para activar los conocimientos previos del grupo y guiar adecuadamente el desarrollo de la clase.
- También se sugiere realizar una retroalimentación al finalizar el video y, de esta forma, despejar las dudas que puedan surgir durante la proyección.
- Sobre la aplicación de las actividades, se recomienda que para una clase de cincuenta minutos se trabaje con uno o dos de los ejercicios propuestos en la SDG. El profesor puede combinar la escritura creativa con la práctica de palabras aisladas; resolver únicamente las dos primeras actividades, o bien, trabajar sólo con la última. El objetivo es que los estudiantes encuentren los ejercicios entretenidos y dinámicos.
- Por último, es necesario que, al finalizar la sesión, se revisen los ejercicios de manera grupal. El docente debe guiar a los alumnos de manera que puedan identificar sus errores y aciertos. En la actividad de escritura el profesor puede hacer de la lectura en voz alta parte importante de la clase, esto con la finalidad analizar la expresión escrita de cada uno de los compañeros.

## FUENTES

### Bibliográficas

- Abreu Gómez, Ermilo. (2012). *Canek. Historia y leyenda de un héroe maya*. México: Éxodo.
- Alanís Escorza, Macedonio. (2010). “Manejo de la introducción de la innovación tecnológica en educación” en José Vladimir Burgos Aguilar y Armando Lozano Rodríguez (Coord.) *Tecnología educativa y redes de aprendizaje en colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, México: Trillas, pp. 37-48.
- Aliaga, Francisco y Bartolomé, Antonio R. (2006). “El impacto de las nuevas tecnologías en Educación” en Tomas Escudero y Ana Correa *Investigación en Innovación Educativa*, Madrid: La Muralla, pp. 55-88.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Granada: Morata.
- Arizmendi Domínguez, Martha Elia. (2005) *¿Enseñanza de la literatura o educación literaria?* Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barragán de León, Miguel. (2012) *Los medios en la formación docente. Cómo vincular los medios de comunicación social con el contexto educativo*, México: Trillas.
- Bartolomé R., Antonio. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*, Barcelona: GRAÓ.
- Bravo Ramos, Juan Luis. (2000). *El video educativo*. Madrid: ICE. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Burgos Aguilar, José Vladimir. (2010). “Aprendizaje móvil: El potencial educativo en la palma de la mano” en José Vladimir Burgos Aguilar y Armando Lozano Rodríguez (Coord.) *Tecnología educativa y redes de aprendizaje en colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, México: Trillas, pp.151-170.
- Bustos, Alberto. (2013). *Manual de acentuación. Explicaciones detalladas. Ejercicios para practicar*. Lengua-e: Madrid.

- Camacho Segura, Ricardo. (2007). “Mis estrategias de evaluación” en *Manos arriba. El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST Editorial.
- Camps, Anna. (2006). “Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)” en Anna Camps y Felipe Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: GRAÓ.
- Cassany, Daniel. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós
- Cassany, Daniel. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany Daniel, Martha Luna y Glòria Sanz. (2003) *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Clarence Ariel, Claudio et al. (2013). *Analizamos 19 plataformas de e-Learning: Investigación colaborativa sobre LMS*, Buenos Aires: Grupo GEIPITE, pp. 29-50.
- Cortázar, Julio. (2007) *Casa tomada y otros cuentos*. Ciudad de México: Alfaguara.
- Coseriu, Eugenio. (1987). “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura” en Varios Autores. *Actas y simposios*, Madrid: MEC.
- Culebra y Vives Cecilia. (2004). *Taller de Ortografía y redacción básicas*. México: CENIDET, Departamento de Desarrollo Académico e Idiomas.
- Esquivel, Laura (2015) *Como agua para chocolate*. México: Debolsillo.
- Fernández March, Amparo. (2010) “La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria” en Miguel A. Zabalza Beraza (Dir.) *Revista de Docencia Universitaria (RED-U)*, Vol. 8, Santiago de Compostela, pp. 11-34.
- Ghirardini, Beatrice. (2014). *Metodologías de E-Learning. Una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones*. Roma: FIAT PANIS, pp. 59-128.
- Hymes, Dell. (1984). *Hacia habilidades de la comunicación*. París: Hatier.
- Jasso Peña, Felipe de Jesús. (2010) *Habilidades del manejo de la información* en José Vladimir Burgos Aguilar y Armando Lozano Rodríguez

(Coord.) *Tecnología educativa y redes de aprendizaje en colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, México: Trillas, pp. 71-104.

- Kozulin, Alex. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, Carlos. (2006). “Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicarse” en María Estrella García Gutiérrez (coord.) *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado*, vol. II. La educación literaria. Región de Murcia, Horsori, pp. 21-39.
- López Chaves Juan y Mariana Arjobna Iglesias. (2008). *Letras y acentos [y puntuación]*. México: Ederé.
- Lozano Rodríguez, Armando. (2010). “Moderación y facilitación de espacios de colaboración virtuales: La función del profesor tutor” en José Vladimir Burgos Aguilar y Armando Lozano Rodríguez (Coord.) *Tecnología educativa y redes de aprendizaje en colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, México: Trillas, pp. 151-170
- Martín-Laborda, Rocío. (2005). “Las nuevas tecnologías de la educación” en Manuel Gimeno *Sociedad de la información*, Madrid: Fundación AUNA.
- Mata Anaya, Juan, María Pilar Núñez Delgado y José Rienda Polo. (2015) *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Madrid: Pirámide.
- Montera Gutiérrez, Fernando J. (2010). “Los nuevos ambientes virtuales de e-learning: Web-Enhancer Learning, Authentic e-Learning, Live e-Learning y Blended Online Learning” en José Vladimir Burgos Aguilar y Armando Lozano Rodríguez (Coord.) *Tecnología educativa y redes de aprendizaje en colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, México: Trillas, pp. 231-264.
- Ogalde Careaga, Isabel y Esther Bardavid Nissin. (2008). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas, pp. 19-88.
- Pedró, Francesc. (2015). *Tecnología para la mejora de la educación*. Madrid: Santillana.

- Rienda, José. (2015). *Claves de la composición escrita* en Juan Mata Anaya, María Pilar Núñez Delgado y José Rienda Polo (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Pirámide.
- Rodríguez Gómez, Gisela Lourdes. (2006). *El e-learning como medio educativo y de desarrollo profesional para las organizaciones*. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura, pp. 1-12.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen. (2015). *Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria* en Juan Mata Anaya, María Pilar Núñez Delgado y José Rienda Polo (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Pirámide.
- Rulfo, Juan. (2017). “¡Diles que no me maten!” en *El llano en llamas*. Ciudad de México: RM.
- Sabines, Jaime. (2009) *Los amorosos. Cartas a Chepita*. México: Booket.
- Salinas Ibáñez, Jesús. (1992). *Diseño, producción y evaluación de videos didácticos*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Sánchez, María Julieta. (2011). *Juegos y Actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje*. Barcelona: GRAÓ.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Valenzuela González, Jaime R. (2010). “Competencias para la modalidad e-Learning: Importancia de la capacitación para el cambio educativo” en José Vladimir Burgos Aguilar y Armando Lozano Rodríguez (Coord.) *Tecnología educativa y redes de aprendizaje en colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo*, México: Trillas, pp. 105-130.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*, Bogotá: Universidad de la Salle.
- Zavala Lauro. (2011). *Minificción Contemporánea. La ficción ultracorta y la Literatura Posmoderna*. México: Universidad de Guanajuato.
- Zayas, Felipe. (2006). *La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical* en Anna Camps y Felipe Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: GRAÓ.

## Hemerográficas

- Álvarez Sánchez, Yolanda. (2011). “La enseñanza de las humanidades” en *Revista de la Universidad de la Salle*, núm. 56, Bogotá, pp. 257-276.
- Baelo Álvarez, Roberto. (2009). “*El e-learning*, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI” en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 35, julio, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 87-96.
- Baratín, M. (1989). “La maduración de los análisis gramaticales y dialécticos” en Anna Camps. *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos* en *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico)*, núm. 59, mayo-agosto, Buenos Aires, pp. 25-41.
- Bretel, Luis. (2006). “El diluvio global. Computadoras e Internet en la escuela” en *El Educador. La revista de Educación*, año 2., núm. 7, agosto, Lima: Grupo Editorial Norma, pp. 4-10.
- Cairo, Alberto. (2006) “Narración visual” en *El Educador. La revista de Educación*, año 2., núm. 7, agosto, Lima: Grupo Editorial Norma, pp. 10-16.
- Cifuentes Medina, José Eriberto. (2014) “El papel de las humanidades en la educación superior en el Siglo XXI” en *Revista Quaestiones Disputatae*, núm. 15, julio-diciembre. Tunja-Colombia, pp. 101-112.
- Corpas, Jaime. (2004). “La utilización del video en el aula de ELE. El componente cultural” en *red ELE Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, núm. 1, julio. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/segunda.html> (Consultado el 19 de mayo de 2019).
- Cuartas-Restrepo, Juan Manuel. (2017) “Humanidades digitales dejarlas ser” en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 72. Bogotá, pp. 65-78.
- Cuenca Villarín, María Heliodora. (2000). “Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico. Revisión teórica e implicaciones pedagógicas” en *Revista ELIA* no. 1, Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 42.
- Díaz Barriga, Frida. (2008) “Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?” en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 30, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 1-15.

- Domínguez-García, Ileana y Cordoví-Díaz, Fidel. (2013). “Valoraciones de las TIC en la enseñanza de las humanidades” en *VARONA*, núm. 56, La Habana, pp. 41-47.
- Fernández Campos, Adela. (2012). “Enseñanza de lenguas y TIC” en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm.59. Barcelona, pp.63-71.
- Galina Russell, Isabel. (2011). “¿Qué son las Humanidades Digitales?” en *Revista Digital Universitaria*, núm. 7. México: UNAM. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num7/art68/index.html> (Consultado el 19 de mayo de 2019).
- Marcone, Sandro. (2006). “Descripción de las variedades del e-learning, un joven medio de enseñanza-aprendizaje” en *El Educador*. La revista de Educación, año 2, núm. 7, agosto, Lima: Grupo Editorial Norma, pp. 24-25.
- Margallo González, Ana María. (2012). “La educación literaria en los proyectos de trabajo” en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico), núm. 59, mayo-agosto, Buenos Aires, pp. 130-156.
- Martínez Caro, Eva. (2008). “E-learning: un análisis desde el punto de vista del alumno” en *RIED*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 11, núm. 2, diciembre, Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia de Madrid, pp. 151-168.
- *Marticorena, Benjamín*. (2006). “*El problema no está en la tecnología*” en *El Educador*. La revista de Educación, un.7, agosto, Lima: Grupo Editorial Norma, pp. 26-29.
- Solé, Isabel. (2012) “Competencia lectora y aprendizaje” en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico), núm. 59, mayo-agosto. Buenos Aires, pp. 43-62.
- Torres Menárguez, Ana. (2017, 23 de enero). *El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe*. Entrevista a Peter Senge. *El país*. Recuperado de [https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194\\_176496.html](https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html)
- Rodríguez Gonzalo, Carmen. (2012) “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico” en *Didáctica de la Lengua y*

*la Literatura*. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico), núm. 59, mayo-agosto. Buenos Aires, pp. 87-118.

- Steiner, George. (2002). “Las humanidades” en *Trípodos*, núm. 12. Barcelona: Universidad Ramón Llull.
- Zayas, Felipe. (2011). “La educación literaria y TIC” en: <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201106.pdf> (Consultado en agosto de 2018).

## Electrónicas

- Aboytia José Juan. (2010). *Minificciones de Juan José Aboytia* en Círculo de poesía. Revista electrónica de literatura. México. Consultado en <https://circulodepoesia.com/2010/11/minificciones-de-jose-juan-aboytia/> (el 3 de julio de 2019).
- *Ortografía de la lengua española*. Real Academia de la Lengua Española en <http://lya.fciencias.unam.mx/gfgf/ga20111/material/Ortografia.pdf> Consultado el 10 de junio de 2018.
- Valero, Juan Manuel. (2014) *18 minificciones* en José Ángel Leyva *La otra. Revista de poesía, artes visuales y otras letras*. México. Consultado en <http://www.laotrarevista.com/2014/06/18-minificciones-juan-manuel-valero/> (el 3 de julio de 2019).
- Vargas Guillermo. (2017) *Minificciones por Guillermo Vargas* en Juan Mireles *Monolito. Revista de Literatura y Arte*. México. Consultado en <http://revistaliterariamonolito.com/minificciones-por-guillermo-vargas/> (el 3 de julio de 2019)

## ANEXOS

### Anexo I. Guiones para los videos de aprendizaje

<b>Guion 1: El acento. Sílabas tónicas y átonas</b>		
<b>No.</b>	<b>Texto</b>	<b>Imagen</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Viné a Comalá porqué me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Paramó. Mi madre me lo dijo. Y yo le prometí que vendría a verlo en cuanto ella muriera. Le apreté sus manos en señal de que lo haría, pues ella estaba por morirse y yo en un plan de prometerlo todó”. (Leerse con esa entonación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragmento de la película <i>Pedro Páramo</i></li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Pudiste entender el mensaje? ¿No? ¿Por qué?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo con expresión confundida.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Sabes de qué obra es ese fragmento? ¿Qué palabras te resultaron extrañas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de preguntas: ¿No? ¿Por qué?</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo que escuchaste fue el inicio de la novela titulada <i>Pedro Páramo</i> del escritor mexicano Juan Rulfo. Probablemente no entendiste muy bien la narración porque determinadas palabras estaban acentuadas de manera incorrecta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imagen <i>Pedro Páramo</i>, Juan Rulfo</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuchemos nuevamente el fragmento anterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragmento escrito de la novela con la palabra ERROR en rojo.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo. Y yo le prometí que vendría a verlo en cuanto ella muriera. Le apreté sus manos en señal de que lo haría, pues ella estaba por morirse y yo en un plan de prometerlo todo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragmento escrito con imágenes de la película al fondo.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mensaje fue más claro, ¿cierto? ¿Qué sensaciones te provocaron esas palabras? ¿Pudiste percibir la musicalidad?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emoji con expresión amigable</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nuestra lengua pertenece al grupo de lenguas de compás acentual, por eso hay cierto ritmo y cadencia al ejecutarse. Esto sucede gracias a que las palabras están formadas por sílabas y silencios, de ahí nace la musicalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema con las palabras <i>español, lengua de compás acentual, sílabas, silencios y musicalidad</i></li> </ul>

9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como sabes, nuestras palabras se forman por la unión de vocales y consonantes. Pero hay algo curioso en este proceso, cada grupo de letras tiene su propia intensidad sonora. Las consonantes, por ejemplo, tienen la misma fuerza en su sonido, pero las vocales se presentan en diferentes tonos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de la palabra <i>arrebol</i>: Significado A + rre + bol</li> <li>Esquema: Consonantes= Misma intensidad Vocales=Diferentes tonos</li> </ul>
10		
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>En el español existen dos tipos de vocales: las débiles y las fuertes. En el grupo de las débiles se encuentran la vocal u y la vocal i. En el de las fuertes están la a, la e y la o.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema de vocales fuertes y débiles</li> </ul>
12		
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Por qué crees que se agrupan de esta forma?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emoji con expresión confundida</li> </ul>
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resulta que cuando pronunciamos las vocales débiles nuestro aparato fonador o boca no tiene que abrirse tanto para producir el sonido. Inténtalo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo con boca produciendo sonido de las vocales</li> </ul>
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>En cambio, cuando articulamos las vocales fuertes la abertura de nuestra boca se vuelve más pronunciada, esto permite una mayor fuerza en el sonido de estas letras.</li> <li>Interesante, ¿no?</li> <li>En español las palabras se dividen en sílabas generalmente conformadas por una o varias consonantes entre vocales; dicha división la conocemos como división silábica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de: División silábica.</li> </ul>
16		
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>Podemos encontrar palabras con muchas o pocas sílabas. Existen; por ejemplo, las palabras de una sola sílaba como: <b>pan</b>, <b>sol</b> o <b>voz</b>; de dos y tres sílabas como: <b>cera</b>, <b>toro</b>, <b>oso</b>, <b>caseta</b>, <b>docente</b>, entre muchas otras, pero también hay palabras que tienen más de ocho sílabas, tal y como sucede con: <b>anticonstitucionalidad</b>. ¿Puedes dividir correctamente esta palabra en sílabas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imágenes de las palabras pan/ sol/ voz/ cera/ toro/ oso/ caseta/ docente.</li> <li>Dibujo con expresión retadora</li> <li>División silábica de manera gráfica de la palabra <i>anticonstitucionalidad</i></li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toda palabra, sin importar el número de sílabas que posea, tiene lo que llamamos sílabas átonas y tónicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imágenes de las palabras: Átonas y Tónicas</li> </ul>

19	<ul style="list-style-type: none"> <li>La palabra tónica viene del latín <i>tonus</i> que significa tono; por tanto, entendemos como sílaba tónica a la sílaba con mayor intensidad de la palabra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema:  <i>Tonus</i>= Tono  <i>Tónica</i>= Mayor tono  <i>Átona</i>= Menor intensidad de tono</li> </ul>
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las sílabas átonas; por el contrario, son aquellas que poseen menor intensidad en la palabra. A continuación, te compartimos algunos ejemplos:</li> </ul>	
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>La palabra <b>condena</b> tiene tres sílabas: <b>con- de-na</b>, de las cuales la primera y la última son átonas mientras que la de en medio juega el papel de sílaba tónica. <b>Con- de-na</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de la división silábica de las palabras: Con-de-na y Ca-te-drá-ti-cos.</li> </ul>
22	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Catedráticos</b> es una palabra de cinco sílabas: <b>ca-te-drá-ti-cos</b>; por el grado de intensidad sonora podemos concluir que su sílaba tónica es la tercera, mientras que las demás ocupan el papel de sílabas átonas.</li> <li>El acento es un elemento muy importante porque además de dar musicalidad a nuestro idioma también aporta sentido a las palabras. No es lo mismo decir “el <b>hábito</b>”, refiriéndonos a la práctica habitual de ciertas acciones o al traje que visten los miembros de la orden religiosa, a decir “yo <b>habito</b>” o “él <b>habitó</b>”. <i>¿Puedes percibir la diferencia de sentido?</i></li> <li>A continuación, te presentamos algunos ejercicios que te ayudarán a identificar mejor las sílabas tónicas de las palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oración: El acento aporta sentido</li> <li>Imágenes de hábito y habitó.</li> <li>Emojí con expresión de entusiasmo.</li> </ul>

**Guion 2: Acento gráfico y acento prosódico. Clasificación de palabras.**

No.	Texto	Imagen
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>¡Ey, qué tal! ¿De nuevo por aquí? ¡Perfecto! Hoy conoceremos nuevas características de la acentuación. Pero primero tenemos una interrogante para ti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emojí con expresión de entusiasmo. Expresión ¡Qué tal!</li> </ul> Signos de interrogación

2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Sabes por qué el acento de algunas palabras necesita identificarse con una tilde? ¿No? Entonces permítenos explicarte los tipos de acento y la clasificación de las palabras por su acentuación.</li> <li>• En el español existen dos tipos de acentos el prosódico y el gráfico.</li> <li>• ¿Proso...qué?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Tipos de acento y clasificación de palabras.</li> <li>• Animación de: Prosódico, gráfico</li> <li>• ¿Proso...qué?</li> <li>• Emoji con expresión confusa</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llamamos prosódico al acento que sólo se pronuncia. Tal y como sucede en las palabras libertad, infinito y equilibrio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación de: Prosódico = Sólo se pronuncia</li> <li>• Imágenes relacionadas con las palabras: libertad, infinito y equilibrio</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cambio, el acento gráfico es aquel que sí necesita distinguirse con una tilde, siempre y cuando se cumplan las reglas de acentuación, pero esto te lo explicaré en otra lección. Como ejemplo están las palabras: país, López y ejército.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación de: Gráfico = Se señala con tilde.</li> <li>• Imágenes relacionadas con las palabras.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonces, aclaremos las diferencias. El acento prosódico es aquel que sólo se pronuncia; por el contrario, el acento gráfico es el que se señala con una tilde cuando cumple con determinadas reglas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla comparativa</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como estos acentos o sílabas tónicas no se encuentran siempre en el mismo lugar, pues bien pueden estar en la primera, segunda, tercera, o hasta la cuarta sílaba de la palabra, la Lengua Española ha optado por clasificar las palabras en tres grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación de las palabras: Primera, Segunda, Tercera.</li> <li>• Emoji con expresión de preocupación.</li> <li>• Animación de: Tres grupos</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el primer grupo están las palabras agudas, o también llamadas llanas. Son aquellas que tienen su acento en la última sílaba, Por ejemplo: anís, calibrador, Panamá, aceptar. Intenta pronunciar nuevamente las palabras, pero ahora poniendo más fuerza en la sílaba tónica. ¿Logras distinguir el acento?</li> <li>• En el segundo grupo se encuentran las graves. Aquí el acento se presentará siempre en la penúltima sílaba; tal y como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Agudas</li> <li>• Animación: Acento en la <b>última</b> sílaba</li> <li>• Palabras y dibujos de: Anís, Calibrador, Panamá, Aceptar.</li> <li>• Emoji con expresión retadora.</li> <li>• Título: Graves</li> <li>• Animación: Acento en la penúltima sílaba.</li> </ul>

8	<p>sucede con las palabras: difícil, corazones, débil y zapato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Palabras y dibujos de: Dificil, Corazones, Débil y Zapato.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>El último grupo recibe el nombre de esdrújulas. ¿Puedes imaginar en qué lugar se encuentra la sílaba tónica? ¡Exacto! Antes de la penúltima sílaba. Como ejemplo tenemos las palabras: <b>América</b>, <b>música</b>, <b>sílaba</b>, <b>gramática</b>, <b>económico</b>, <b>hígado</b>, <b>ejército</b>, <b>características</b>, <b>cáscara</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Título: Esdrújulas</li> <li>Emoji con duda</li> <li>Signos de interrogación</li> <li>Animación de: Antes de la penúltima sílaba.</li> <li>Palabras y dibujos de: <b>América</b>, <b>Música</b>, <b>Sílaba</b>, <b>Gramática</b>, <b>Económico</b>, <b>Hígado</b>, <b>Ejército</b>, <b>Características</b>, <b>Cáscara</b>.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Además de estas palabras también existen algunas que llevan acento antes de la ante penúltima sílaba y reciben el nombre de sobreesdrújulas. Aunque son muy pocas a continuación te damos algunos ejemplos: <b>atrápamelo</b>, <b>bájensela</b>, <b>bébansele</b>, <b>cómpromelo</b>, <b>democráticamente</b>, <b>difícilmente</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de: Antes de la ante penúltima sílaba</li> <li>Emoji asombrado</li> <li>Título: Sobreesdrújulas</li> <li>Palabras y dibujos de: <b>Atrápamelo</b>, <b>Bájensela</b>, <b>Bébansele</b>, <b>Cómpromelo</b>, <b>Democráticamente</b>, <b>Difícilmente</b>.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ahora que conoces los tipos de acento y la clasificación de las palabras reforcemos el aprendizaje con algunos ejercicios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emoji guiñando el ojo</li> </ul>

Guion 3: Reglas de acentuación		
No.	Texto	Imagen
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>¡Hola de nuevo! Hoy aprenderemos la parte más importante de la acentuación. ¡Las temibles reglas!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emoji emocionado</li> <li>Título: Las reglas de acentuación</li> <li>Sonido de suspenso</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para este punto del curso ya identificas perfectamente los tipos de acento y la clasificación de las palabras, ¿verdad? Pero eso no basta para ser un verdadero maestro de la acentuación. A continuación, te enseñaremos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emoji con expresión de duda</li> <li>Palabras: ¿Verdad?, Maestro de la acentuación, Sencillas reglas.</li> </ul>

3	<p>unas sencillas reglas que te ayudarán a lograrlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como ya vimos, existen muchos tipos de palabras y cada una requiere de una regla en específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras: Grupos, Agudas, Graves, Esdrújulas, Reglas Específicas.</li> </ul>				
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primero recordemos que en las palabras agudas el sonido más fuerte se encuentra en la última sílaba. Éstas requieren un acento gráfico sólo... ¡Ojo! sólo cuando terminan en <b>N</b>, como sucede con: <i>según, sillón, algún, alemán, camarón</i>; en <b>S</b>: <i>jamás, además, anís, japonés, París</i>; o en <b>vocal</b>: <i>Perú, papá, sofá, Panamá, José</i></li> <li>• ¡Facilísimo, no es así?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Agudas</li> <li>• Insertar las reglas de manera escrita y acompañarlas de los ejemplos (palabras escritas y dibujos)</li> <li>• Emoji con guiño</li> <li>• Palabra: ¡Facilísimo!</li> </ul>				
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora, con las palabras graves sucede lo contrario. ¿Lo contrario? ¡Sí lo contrario!</li> <li>• Como sabes, estas palabras tienen la sílaba tónica en la penúltima sílaba y no deben acentuarse, repito, no deben acentuarse cuando terminan en N, S o vocal. Si te fijas, esta regla es básicamente lo contrario a la anterior.</li> <li>• Algunos ejemplos son: árbol - cárcel - ángel - difícil - túnel - azúcar - lápiz - césped - fácil - útil - carácter – débil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Palabras graves</li> <li>• Texto: ¿Lo contrario?</li> <li>• Emoji asombrado</li> <li>• Texto: ¡Sí lo contrario!</li> <li>• Emoji asombrado</li> <li>• Palabra NO en grande</li> <li>• Emoji de altoparlante</li> <li>• Emoji alarmado</li> <li>• Insertar ejemplos acompañados de la palabra escrita y dibujos.</li> </ul>				
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si observas, estas palabras terminan en <i>l, r, z y d</i>, <b>nunca</b> en, <b>n, s o vocal</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: ¡La regla más sencilla! Esdrújulas y Sobreesdrújulas.</li> <li>• Texto: Sílaba tónica en la antepenúltima y en la anterior a la antepenúltima sílaba.</li> <li>• Palabras: Siempre se acentúan ¡Sencilísimo!</li> </ul>				
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por último, la regla más sencilla de todas: las palabras <i>esdrújulas</i> y <i>sobreesdrújulas</i>, aquellas que tienen la sílaba tónica en la antepenúltima y en la anterior a la antepenúltima sílaba, siempre se acentúan gráficamente. ¡Sencilísimo!</li> <li>• A continuación, algunos ejemplos:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="414 1816 982 1883"> <thead> <tr> <th><b>Esdrújulas</b></th> <th><b>Sobreesdrújulas</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Obstáculo</td> <td>Ágilmente</td> </tr> </tbody> </table>	<b>Esdrújulas</b>	<b>Sobreesdrújulas</b>	Obstáculo	Ágilmente	
<b>Esdrújulas</b>	<b>Sobreesdrújulas</b>					
Obstáculo	Ágilmente					

8	Afónico	Artísticamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Insertar tabla de palabras y con animación resaltar las sílabas con acento.</li> <li>Título: NOTA IMPORTANTE</li> <li>Texto: Por el momento sólo palabras donde sus sílabas estén compuestas por vocal-consonante.</li> <li>Emoji con guiño.</li> </ul>
	Hércules	Manifiéstaselo	
	América	Véndemelo	

<ul style="list-style-type: none"> <li>Antes de comenzar con los ejercicios de acentuación debes saber que por el momento sólo ejercitarás lo aprendido con palabras donde sus sílabas estén compuestas por una vocal y una consonante. Las palabras que tienen sílabas con dos vocales y una consonante serán expuestas más adelante con el tema del <i>hiato</i>.</li> </ul>
--

### Guion 4: Diptongos y Triptongos

No.	Texto	Imagen
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>¡Hola, qué tal! ¡Bienvenido nuevamente a este canal! ¿Estás listo para aprender más de la acentuación? ¡Vamos allá!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Logo de la página</li> <li>Emoji entusiasmado</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hasta ahora hemos aprendido la diferencia entre la sílaba tónica y átona, dos tipos de acentos, la clasificación de las palabras y, por supuesto, las reglas de acentuación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto: Sílaba tónica y átona, Tipo de acento, Clasificación de las palabras, Reglas de acentuación.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pero como recuerdas, sólo hemos trabajado sílabas que estén compuestas por una vocal y una consonante, o bien, por consonante, vocal, consonante.</li> <li>Cuando las sílabas no están formadas de esta manera te puedes encontrar ante tres fenómenos: los diptongos, los triptongos y los hiatos. Para comprender mejor la composición de cada uno en esta parte explicativa sólo hablaremos de diptongos y triptongos, más adelante te explicaré el hiato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imagen: V+C /C+V+C</li> <li>Título: 3 fenómenos</li> <li>Texto: Diptongos, Triptongos, Hiatos</li> <li>Animación: encerrar los dos primeros, tachar el último</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como sabes, las vocales se clasifican en dos grupos: <b>las fuertes</b>, a las que pertenecen la <b>A, la E y la O</b>, y las <b>débiles</b>, que son la <b>I y la U</b>. Es necesario que no te olvides de esto porque será de vital importancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema de las vocales</li> </ul>																		
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pues bien, hablemos del diptongo. Este fenómeno sucede cuando en una misma sílaba se pronuncian dos vocales juntas; en lugar de que la sílaba esté conformada por una consonante y una vocal, está compuesta por consonante-vocal-vocal; tal y como sucede con la palabra <b>peine</b>. Si te das cuenta el sonido de las dos primeras vocales es muy rápido, casi como el sonido de una sola vocal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Título: diptongo</li> <li>Esquema: Diptongo= Dos vocales juntas. Consonante-Vocal-Vocal</li> <li>Palabra y dibujo: Peine</li> <li>Animación: encerrar el diptongo</li> </ul>																		
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando se presentan este tipo de palabras la división silábica se hace contando al diptongo como una sola sílaba. La palabra <i>biblioteca</i>; por ejemplo, se divide de la siguiente forma: bi-blio-te-ca; como ves, tiene cuatro sílabas y el acento se encuentra en la penúltima sílaba, es una palabra grave terminada en vocal, por tanto, no se acentúa gráficamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diptongo=Una sola sílaba</li> <li>Palabra <i>biblioteca</i>.</li> <li>Animación de la división silábica</li> </ul>																		
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curioso, ¿no es así? Estas sílabas generalmente están conformadas por una vocal débil o cerrada (I, U) y otra fuerte o abierta (A, E, O). También hay casos donde las dos vocales son cerradas (I, U).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema: Vocal débil + Vocal fuerte / Vocal débil + Vocal débil.</li> </ul>																		
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es necesario que sepas que en la lengua española hay catorce combinaciones que forman diptongo, a continuación, te las enlistamos junto con un ejemplo:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="451 1690 950 1879"> <tr> <td><b>Ai</b></td> <td>pai-sa-je</td> <td>paisaje</td> </tr> <tr> <td><b>Au</b></td> <td>pau-sa</td> <td>pausa</td> </tr> <tr> <td><b>Ei</b></td> <td>rein-ci-dir</td> <td>reincidir</td> </tr> <tr> <td><b>Eu</b></td> <td>reu-nión</td> <td>reunión</td> </tr> <tr> <td><b>Oi</b></td> <td>he-roi-cos</td> <td>heroicos</td> </tr> <tr> <td><b>Ou</b></td> <td>Sou-za</td> <td>Souza</td> </tr> </table>	<b>Ai</b>	pai-sa-je	paisaje	<b>Au</b>	pau-sa	pausa	<b>Ei</b>	rein-ci-dir	reincidir	<b>Eu</b>	reu-nión	reunión	<b>Oi</b>	he-roi-cos	heroicos	<b>Ou</b>	Sou-za	Souza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tabla de ejemplos</li> </ul>
<b>Ai</b>	pai-sa-je	paisaje																		
<b>Au</b>	pau-sa	pausa																		
<b>Ei</b>	rein-ci-dir	reincidir																		
<b>Eu</b>	reu-nión	reunión																		
<b>Oi</b>	he-roi-cos	heroicos																		
<b>Ou</b>	Sou-za	Souza																		

9

<b>la</b>	ma-gia	magia
<b>le</b>	nie-ve	nieve
<b>lo</b>	vio-le-ta	violeta
<b>lu</b>	triun-far	triunfar
<b>Ua</b>	cua-dra-do	cuadrado
<b>Ue</b>	cuen-ta	cuenta
<b>Ui</b>	rui-do	ruido
<b>Uo</b>	an-ti-guo	antiguo

- ◆ Estas combinaciones, por su composición, se clasifican en tres grupos: crecientes, decrecientes y homogéneos.

- **Los crecientes** son los que empiezan con una vocal débil (i, u) y al pronunciarlos aumenta la abertura de la boca hasta terminar en una vocal fuerte (a, e, o). En este grupo encontramos las siguientes combinaciones:

<b>ie</b>	<b>siem-pre</b>	<b>siempre</b>
<b>ia</b>	de-sa-fia-do	desafiado
<b>io</b>	o-dio	odio
<b>Ua</b>	guar-dar	guardar
<b>ue</b>	pue-blo	pueblo
<b>uo</b>	cuo-ta	cuota

- **Los decrecientes son los que** los que, al contrario de los crecientes, empiezan con una vocal fuerte (a, e, o) y terminan con una débil (i, u).

<b>Ai</b>	<b>bai-lar</b>	<b>bailar</b>
<b>Ei</b>	pei-nar	peinar
<b>oi</b>	as-te-roi-de	asteroide
<b>Au</b>	jau-la	jaula
<b>Eu</b>	Eu-ro-pa	Europa
<b>ou</b>	Lour-des	Lourdes

- **Los homogéneos** son los que empiezan y terminan con una vocal débil (i, u).

<b>lu</b>	<b>ciu-dad</b>	<b>ciudad</b>
<b>ui</b>	je-sui-ta	jesuita

- Tabla de tres grupos

- Título: Crecientes
- Texto: Empieza con vocal débil y termina con vocal fuerte.
- Tabla de ejemplo

- Título: Decrecientes
- Texto: Empieza con vocal fuerte y termina con vocal débil.
- Tabla de ejemplos

- Título: Homogéneos
- Texto: Empiezan y terminan con una vocal débil.
- Tabla de ejemplos

10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la lengua española casi no hay diptongos homogéneos, porque, como te explicaremos más adelante, muchas veces estos diptongos se rompen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emoji triste</li> <li>• Texto: Casi no hay homogéneos</li> <li>• Emoji con guiño</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Además, no debes olvidar que la letra <b>h</b> por ningún motivo deshace diptongos. En palabras como <i>desahuciado</i> el diptongo se conserva: de- <b>sahu</b>-cia-do.</li> <li>• Ahora, para acentuar gráficamente las palabras que tienen diptongo se siguen las mismas reglas de acentuación; por ejemplo, si tenemos la palabra <b>violín</b> lo primero que hay que hacer es dividirla en sílabas: vio-lín. En la primera sílaba está el diptongo, pero la sílaba tónica no es ésta, sino la segunda. Entonces, de acuerdo con las reglas, esta palabra se acentúa gráficamente en su segunda sílaba, pues es aguda terminada en N.</li> <li>• ¿Qué pasa cuando la sílaba que tiene el diptongo es tónica? Pues bien, si la sílaba tónica se encuentra en el diptongo y, de acuerdo a las reglas de acentuación, es necesario acentuarla gráficamente, pueden ocurrir dos cosas: que el diptongo se conserve o se rompa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emoji con actitud instructora</li> <li>• Imagen de la letra H con símbolo de negación.</li> <li>• Título de transición: acentuación gráfica de palabras con diptongo.</li> <li>• Palabra y dibujo de violín</li> <li>• Animación de la división silábica y aplicación de la regla.</li> <li>• Título: Sílaba tónica en el diptongo</li> <li>• Emoji confundido</li> <li>• Palabras: Conservarlo/Romperlo</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como acabamos de mencionar, un diptongo está conformado por una vocal débil (I,U) y otra fuerte (A,E,O), entonces, si el acento recae en una <b>vocal fuerte</b> el diptongo se <b>conserva</b>, pues esta vocal sigue teniendo una mayor sonoridad que la otra. En cambio, si el acento recae sobre la vocal débil el <b>diptongo se rompe</b>, debido a que ahora las dos vocales tienen la misma sonoridad. Ya no hay fuerte y débil, sino fuerte y fuerte; por tanto, no existe el diptongo, sino lo que más</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema: débil+fuerte Vocal fuerte= diptongo se conserva Vocal débil= diptongo se rompe</li> <li>• Emoji sugerente y con guiño</li> </ul>

	<p>adelante llamaremos hiato. Es por eso que tienes que estar muy atento sobre dónde está la sílaba tónica de la palabra y, por supuesto, conocer perfectamente las reglas de acentuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A continuación, un ejemplo rápido: la palabra <i>investigacion</i>...se escucha raro, ¿cierto? Es porque le falta su acento. Como primer paso debemos dividir en sílabas la palabra, entonces tenemos: in-ves-ti-ga-cion. Observamos que hay diptongo en la última sílaba y que es precisamente ésta la sílaba tónica; de acuerdo con la clasificación de las palabras y con las reglas de acentuación es una palabra aguda, que termina en N y por tanto se acentúa gráficamente. Si la pronunciamos varias veces notaremos que el sonido recae en la letra O, ahí es donde se debe situar el acento gráfico; y al ser una vocal fuerte el diptongo se conserva. De esta forma, la división silábica quedaría de la siguiente manera: <i>in-ves-ti-ga-ción</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabra: investigación</li> <li>• Emoji confundido</li> <li>• Animación de división silábica</li> <li>• Identificación del diptongo con un círculo.</li> <li>• Esquema: aguda, terminada en N= acento gráfico</li> <li>• Animación: división silábica final</li> </ul>
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con los triptongos la situación es muy similar. Para empezar ¿qué te dice la palabra <i>triptongo</i>?... ¡Exacto! El prefijo <i>tri</i> refiere a tres, así, este fenómeno sucede cuando en una sola sílaba encontramos tres vocales juntas, una débil, una fuerte y otra débil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: triptongo</li> <li>• Emoji con actitud interrogante</li> <li>• Palabra: ¿triptongo?</li> </ul> <p><i>Tri</i>= tres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: tres vocales juntas en una sola sílaba: débil + fuerte + débil.</li> </ul>
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igual que con los diptongos, a estas palabras se les aplican las reglas habituales de acentuación. Como ejemplo tenemos la palabra <i>antiautoritario</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos: mismas reglas de acentuación</li> <li>• Palabra: antiautoritario</li> </ul>
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si la dividimos por sílabas encontramos que es una palabra conformada por seis: an-tiau-to-ri-ta-rio. Tenemos un triptongo en la tercera sílaba y un diptongo en la última. Es una palabra grave y no necesita tilde porque termina en vocal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animación de la división silábica.</li> <li>• Señalización de las seis sílabas, del triptongo, del diptongo y de la sílaba tónica.</li> <li>• Texto: si la sílaba tónica está en el triptongo se aplican las mismas reglas</li> </ul>

16	<ul style="list-style-type: none"> <li>En caso de que encontráramos una palabra donde la sílaba tónica está en el triptongo aplicaremos la misma regla de los diptongos: si el acento recae en la vocal fuerte el triptongo se conserva, si no, se rompe y se convierte en hiato.</li> <li>Este tema es muy sencillo, sólo hay que practicar. ¡Adelante!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema: acento en una vocal fuerte= se conserva el triptongo Acento vocal débil= se rompe triptongo.</li> <li>Emoji entusiasmado</li> <li>Palabra: ¡Adelante!</li> </ul>
----	---	--

### Guion 5: Hiato

No.	Texto	Imagen
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>¡Hola! Bienvenido ¿Estás listo para nuestra clase de hoy?</li> <li>¡Comencemos!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emoji entusiasmado</li> <li>Signos de interrogación</li> <li>Emoji de foco</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primero hagamos un recuento de todo lo que hemos aprendido hasta el momento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emoji instructor</li> <li>Texto: Sílabas tónica y átona</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>En un inicio, identificamos la sílaba tónica y átona; después el acento gráfico y prosódico. Vimos las reglas de acentuación y en el video pasado hablamos de diptongos y triptongos. Pues bien, el tema de hoy es el <i>hiato</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acento prosódico y gráfico</li> <li>Reglas de acentuación</li> <li>Diptongos y triptongos</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como recordarás, un diptongo se presenta cuando hay dos vocales juntas en una sola sílaba. Estas vocales generalmente son una débil y una fuerte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Título: Hiato</li> <li>Texto: Diptongo=Dos vocales juntas</li> <li>Débil + Fuerte</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando acentuamos una palabra donde la sílaba tónica es el diptongo pueden ocurrir dos cosas: que el diptongo se conserve o se rompa. Obviamente siempre respetando las reglas básicas de acentuación. No lo olvides.</li> <li>Un diptongo se conserva sólo cuando la intensidad de sonido recae en la vocal fuerte, pues así la estructura fuerte + débil se mantiene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto: Conservarlo / Romperlo</li> <li>Emoji instructor</li> <li>Texto: Respetando SIEMPRE las reglas de acentuación</li> <li>Emoji instructor</li> <li>Texto: SÓLO cuando la estructura sea fuerte + débil</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como ejemplo tenemos la palabra <i>tiembla</i></li> <li>• Si la dividimos en sílabas encontraremos que está conformada por dos: <i>tiem-bla</i></li> <li>• La sílaba tónica es la primera y justo ahí tenemos un diptongo, pero si nos ponemos a analizar el sonido, la mayor intensidad está en la letra <i>e</i>. De esta forma, se conserva el diptongo y las dos sílabas; y es una palabra que no puede llevar acento gráfico porque es grave y termina en vocal.</li> <li>• Si el acento recae en la vocal débil el diptongo se rompe y se convierte en <i>hiato</i>.</li> <li>• Cuando tenemos un hiato las vocales se separan y se cuentan como dos sílabas distintas.</li> <li>• Tal y como sucede en la palabra <i>frío</i>.</li> <li>• Como ves, aparentemente es un monosílabo con un diptongo, pero la mayor intensidad de sonido está en la letra <i>i</i>, que es una vocal débil. Entonces debemos acentuarla para representar ese sonido, por tanto, el diptongo pasará a ser hiato.</li> <li>• La división silábica quedará de esta manera: <i>Frí-o</i></li> <li>• Ahora bien, el hiato sólo se puede producir bajo las siguientes condiciones:</li> <li>• Cuando haya una unión de una vocal débil tónica con una vocal fuerte átona. Por ejemplo, como en la palabra bú-ho.</li> <li>• Con la unión de dos vocales fuertes distintas. Como en la palabra Te-o-re-ma, o le-ón.</li> <li>• Cuando exista la unión de una vocal fuerte átona con vocal débil tónica. Como en pa-ís.</li> <li>• Y con la unión de dos vocales iguales. Como en Cré-e-me.</li> <li>• Ahora, intenta dividir y acentuar estas palabras:</li> <li>• Ataud, Geografía, mareo, toalla y cohete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabra: <i>Tiembla</i></li> <li>• Texto= <i>Tiembla</i></li> <li>• Animación para señalar la sílaba tónica</li> <li>• Sobreponer la palabra <i>hiato</i></li> <li>• <i>Texto</i>: Sílabas distintas</li> <li>• Animación de la palabra <i>Frío</i></li> <li>• Animación para señalar la intensidad sonora y la división silábica</li> <li>• Emoji instructor</li> <li>• Tabla con las condiciones y los ejemplos</li> <li>• Para los ejemplos introducir dibujos</li> <li>• Emoji con guiño</li> <li>• Palabra: <i>Intenta</i></li> <li>• Palabras con animación y con dibujos</li> </ul>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuerda que debes respetar las reglas básicas de acentuación.</li> <li>• Para ejercitar más te sugerimos responder los ejercicios que encontrarás en la caja de descripción del video.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emoji instructor</li> <li>• Texto: Recuerda</li> </ul>
--	---	---

<b>Guion: Acento diacrítico</b>		
<b>No.</b>	<b>Texto</b>	<b>Imagen</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hola de nuevo y bienvenido a éste tu canal. Hoy seguiremos ejercitando y aprendiendo sobre los acentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emoji entusiasmado</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Puedes recordar cuántos tipos de acentos hemos aprendido?</li> <li>• ¡Exacto! Dos tipos: prosódico y el gráfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Signos de interrogación</li> <li>• Emoji confundido</li> <li>• Expresión: ¡Exacto!</li> <li>• Texto: Prosódico y gráfico</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bueno, pues dentro del gráfico encontramos un acento más: el diacrítico.</li> <li>• Para que lo comprendamos mejor veamos este esquema.</li> </ul> <div data-bbox="349 1323 1047 1627" style="text-align: center;"> <pre> graph TD     A[ACENTOS] --&gt; B[GRÁFICO]     A --&gt; C[PROSÓDICO]     B --&gt; D[NORMATIVO]     B --&gt; E[DIACRÍTICO]     D --- F["Acentuación de acuerdo con la clasificación de las palabras"] </pre> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonces, dentro del acento gráfico existen dos tipos: el normativo, que es el que sigue las reglas de acentuación según la clasificación de palabras y el diacrítico, que es el que aprenderemos en este video.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Diacrítico</li> <li>• Esquema</li> <li>• Explicarlo con animación</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empecemos tratando de comprender la funcionalidad de este acento.</li> <li>• ¿Podrías explicar la diferencia entre si y sí? ¿o entre el y él? ¿Qué tal entre mi y mí?</li> <li>• Bueno, pues el acento diacrítico sirve precisamente para diferenciar las palabras con idéntica escritura, pero con significado diferente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Funcionalidad del acento</li> <li>• Emoji retador</li> <li>• Texto: Diferencia entre si/sí, el/él, mi/mí.</li> <li>• Texto: Sirve para diferenciar las palabras con idéntica escritura, pero con significado diferente</li> </ul>								
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este acento lo encontraremos en tres tipos de palabras: en los monosílabos, en los pronombres y en los adverbios interrogativos o exclamativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema: Monosílabo Pronombres Interrogativos o Exclamativos</li> </ul>								
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empecemos con los monosílabos. ¿Qué te dice el nombre? ¿Difícil? ¡No!</li> <li>• Verás, el prefijo <i>mono</i> refiere a uno. Por tanto, monosílabo quiere decir palabra de una sola sílaba. Por ejemplo: flor, sol, con, bar, entre otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Monosílabo</li> <li>• Texto: <i>Mono=Uno</i></li> <li>• Ejemplos con palabra y dibujo</li> </ul>								
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora, pon mucha atención en esto, por regla general las palabras monosílabas no se acentúan. ¡Repito! ¡No se acentúan! Pero existe una cantidad limitada de palabras que rompen con esta regla, pues necesitan distinguirse por medio de una tilde.</li> <li>• A continuación, te enlisto las palabras monosílabas que pueden acentuarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Monosílabos NO se acentúan</li> <li>• Excepto cuando necesitan distinguirse con una tilde.</li> </ul>								
8	<table border="1" data-bbox="300 1491 1088 1774"> <thead> <tr> <th>Sin tilde</th> <th>Con tilde</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>el <b>Artículo masculino.</b> Por ejemplo: <i>El conductor paró de un frenazo el autobús.</i></td> <td>él <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Me lo dijo él.</i></td> </tr> <tr> <td>tu <b>Poseivo.</b> Por ejemplo: <i>¿Dónde has puesto tu abrigo?</i></td> <td>tú <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Tú siempre dices la verdad.</i></td> </tr> <tr> <td>mi ❖ <b>Poseivo.</b> Por ejemplo: <i>Te invito a cenar en mi casa.</i> ❖ 'Nota musical'.</td> <td>mí <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>¿Tienes algo para mí?</i></td> </tr> </tbody> </table>	Sin tilde	Con tilde	el <b>Artículo masculino.</b> Por ejemplo: <i>El conductor paró de un frenazo el autobús.</i>	él <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Me lo dijo él.</i>	tu <b>Poseivo.</b> Por ejemplo: <i>¿Dónde has puesto tu abrigo?</i>	tú <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Tú siempre dices la verdad.</i>	mi ❖ <b>Poseivo.</b> Por ejemplo: <i>Te invito a cenar en mi casa.</i> ❖ 'Nota musical'.	mí <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>¿Tienes algo para mí?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla comparativa.</li> <li>• Explicarla con animación</li> </ul>
Sin tilde	Con tilde									
el <b>Artículo masculino.</b> Por ejemplo: <i>El conductor paró de un frenazo el autobús.</i>	él <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Me lo dijo él.</i>									
tu <b>Poseivo.</b> Por ejemplo: <i>¿Dónde has puesto tu abrigo?</i>	tú <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Tú siempre dices la verdad.</i>									
mi ❖ <b>Poseivo.</b> Por ejemplo: <i>Te invito a cenar en mi casa.</i> ❖ 'Nota musical'.	mí <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>¿Tienes algo para mí?</i>									

9

	Por ejemplo: <i>El mi ha sonado desafinado.</i>		
te	<b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Te he comprado un par de zapatos.</i>	té	<b>Sustantivo, con el significado</b> de 'bebida', 'planta' u 'hoja'. Por ejemplo: <i>Toma una taza de té.</i>
mas	<b>Conjunción adversativa.</b> Por ejemplo: <i>Quiso convencerlo, <u>mas</u> fue imposible</i>	más	<b>Adverbio</b> Por ejemplo: <i>Habla más alto</i> <i>Dos más dos son cuatro</i>
si	❖ <b>Conjunción.</b> Por ejemplo: <i>Si llueve, no saldremos. Todavía no sé si iré.</i> ❖ <b>'Nota musical'.</b> Por ejemplo: <i>Una composición en si bemol</i>	sí	❖ <b>Adverbio de afirmación.</b> Por ejemplo: <i>Esta vez sí la habían invitado.</i> ❖ <b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Sólo habla de sí mismo</i>
de	<b>Preposición.</b> Por ejemplo: <i>Un vestido de seda.</i>	dé	<b>Forma del verbo dar.</b> Ejemplo: <i>Dé usted las gracias a su hermana.</i>
se	<b>Pronombre personal.</b> Por ejemplo: <i>Se comió todo el pastel.</i>	sé	<b>Forma del verbo saber o ser.</b> Por ejemplo: <i>Yo no sé nada.</i> <i>Sé bueno con ellos.</i>

- Esto es muy sencillo, sólo debes identificar con qué propósito utilizarás cada palabra.
- Ahora vamos a aprender la acentuación de los demostrativos.
- Seguramente más de una vez has empleado las palabras *este, esta, ese, esa, aquel, aquella y aquellos*. Estos son los demostrativos y no se acentúan cuando describen a un nombre. Por ejemplo, en la oración: *esta cocina es muy linda*. El demostrativo *esta* no lleva tilde porque está describiendo al sustantivo *cocina*.
- Por el contrario, se deben acentuar cuando cumplen la función de pronombre, cuando estas palabras designan algunas cosas sin emplear su nombre. Como en la oración: *¿éste es tuyo?*
- Como ves, el sujeto que hace la pregunta no refiere de manera explícita al objeto, lo hace mediante el demostrativo *éste*.
- A continuación, te muestro más ejemplos:

	Sin acento	Con acento
<i>este</i>	<i>Esta casa es mía</i>	<i>Mi casa es ésta.</i>
<i>ese</i>	<i>Esos paquetes son para mí</i>	<i>Ésos son para mí</i>
<i>aquel</i>	<i>Las preguntas de aquel examen me parecieron muy interesantes.</i>	<i>Aquellas ganaron el campeonato.</i>

10

11

- Emoji con guiño
- Emoji de foco
- Título: Demostrativos
- Texto: *Este, Esta, Ese, Esa, Aquel, Aquella, Aquellos.*
- NO se acentúan cuando describen a un nombre
- *Esta cocina es muy linda*
- Encerrar con animación *esta*
- Texto: Sí se acentúan cuando funcionan como PRONOMBRE
- *¿Éste es tuyo?*
- Encerrar *éste*

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por último, tenemos los interrogativos y exclamativos.</li> <li>• Pon atención. Las palabras que, cual, cuanto, cuando, donde y como deben acentuarse cuando cumplan un valor exclamativo o interrogativo, incluso uando sea de manera indirecta.</li> <li>• Presta atención a estos ejemplos:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla comparativa</li> <li>• Explicarla con animación</li> <li>• Título: Interrogativos y exclamativos</li> <li>• Palabras: Que, Cual, Cuanto, Cuando, Donde y Como</li> <li>• Texto: Llevan acento cuando cumplen un valor exclamativo o interrogativo.</li> </ul>																												
12	<table border="1" data-bbox="321 724 1079 955"> <thead> <tr> <th>Sin tilde</th> <th>Ejemplos</th> <th>Con tilde</th> <th>Ejemplos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>que</td> <td>Quiero que hagas lo que te he dicho.</td> <td>qué</td> <td>¿Qué ocurre? ¡Qué horror!</td> </tr> <tr> <td>cual</td> <td>Había un bonito parque en el cual jugábamos</td> <td>cuál</td> <td>¿Cuáles son?</td> </tr> <tr> <td>cuanto</td> <td>Conseguirá cuanto se proponga.</td> <td>cuánto</td> <td>¿Cuánto cuesta?</td> </tr> <tr> <td>cuando</td> <td>Volveré cuando pueda.</td> <td>cuándo</td> <td>¿Cuándo fue eso?</td> </tr> <tr> <td>donde</td> <td>Quedamos donde siempre.</td> <td>dónde</td> <td>Me gustaría saber dónde vives.</td> </tr> <tr> <td>como</td> <td>Corría como una liebre.</td> <td>cómo</td> <td>¿Cómo estás? No sé cómo salir de aquí</td> </tr> </tbody> </table>	Sin tilde	Ejemplos	Con tilde	Ejemplos	que	Quiero que hagas lo que te he dicho.	qué	¿Qué ocurre? ¡Qué horror!	cual	Había un bonito parque en el cual jugábamos	cuál	¿Cuáles son?	cuanto	Conseguirá cuanto se proponga.	cuánto	¿Cuánto cuesta?	cuando	Volveré cuando pueda.	cuándo	¿Cuándo fue eso?	donde	Quedamos donde siempre.	dónde	Me gustaría saber dónde vives.	como	Corría como una liebre.	cómo	¿Cómo estás? No sé cómo salir de aquí	
Sin tilde	Ejemplos	Con tilde	Ejemplos																											
que	Quiero que hagas lo que te he dicho.	qué	¿Qué ocurre? ¡Qué horror!																											
cual	Había un bonito parque en el cual jugábamos	cuál	¿Cuáles son?																											
cuanto	Conseguirá cuanto se proponga.	cuánto	¿Cuánto cuesta?																											
cuando	Volveré cuando pueda.	cuándo	¿Cuándo fue eso?																											
donde	Quedamos donde siempre.	dónde	Me gustaría saber dónde vives.																											
como	Corría como una liebre.	cómo	¿Cómo estás? No sé cómo salir de aquí																											
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éste fue el acento diacrítico. Como te lo dije hace un momento, este tipo de acento es muy sencillo, sólo debes tener presente la funcionalidad de cada palabra.</li> <li>• Para que lo puedas comprender mejor te invitamos a que respondas las actividades que están destinadas para después de este video.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla comparativa</li> <li>• Explicarla con animación</li> </ul>																												
14		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Acento diacrítico</li> <li>• Texto: Funcionalidad de las palabras</li> <li>• Emoji con guiño.</li> </ul>																												

## Anexo II. Ambientes de aprendizaje donde se aplicaron las actividades propuestas

Ambiente 1



Ambiente 2





**ACTIVIDAD 2**

**Instrucciones:** Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*, publicada en 1940 por el escritor mexicano Ermilo Abreu Gómez. Este es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya, a mediados del siglo XVIII, en Yucatán, en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto.

A continuación, aparecen cuatro fragmentos de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertas palabras que resaltan en el texto, por favor, explica brevemente en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse gráficamente. ¡Adelante!

1

Un día preguntó a Guy:

- Dime, ¿cómo era mamá?

Guy le respondió:

- Tú sabes que no te lo puedo **explicar**.

Pero luego, de pronto, añadió:

- Mira, cuando **llores** por algo, procura mirar a través de tus lágrimas. Estoy seguro de que ahí esta mamá; ahí la podrás ver.

debido a que son **rigurosos** / **graves**

2

Guy dijo a Exa:

- Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde están mis conejos.
- ¿Cuántos son?

Guy le **móstr**ó una mano. Exa, empezó a comer, pero con **disimulo**, entre su falda, guardo cinco pedazos.

son **agudas** / **graves**

3

Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un **crystal**. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se quedó **mirá**ndolos con tanta emoción que sobre ellos **cayeron** sus lágrimas. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, **lú**cidos, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.

son **agudas**, **graves**

Canek dijo:

- Piensa que en los tiempos que corren, en estas tierras de Yucatán, existen ciudades que no se ven. En las que se ven viven los blancos. Son ciudades de guerra y de escándalo. Huye de su engaño. Si caes en ellas renegarás de los tuyos, de tu nombre, y vivirás con holgura de maldad. En las ciudades que no se ven, pero que **existen**, nadie sabe dónde, viven los que fueron y los hombres que han merecido licencia para franquear sus puertas.

son agudas, graves

### ACTIVIDAD 3

**Instrucciones:** ¡Es hora de crear! Como imaginarás, seguiremos trabajando con el texto de Abreu. El ejercicio que se propone a continuación consta de la creación de un cuento. Deberás leer el fragmento la obra, analizar muy bien la situación, los escenarios y personajes y escribirle una continuación al texto; la historia deberá ser original y respetar el antecedente que se muestra. Podrás terminar el texto como mejor te parezca siempre y cuando cumplas con las siguientes condiciones: utilizar diez palabras agudas que cumplan con las reglas para acentuarse gráficamente, diez palabras graves, diez esdrújulas y dos sobresdrújulas. Además, tendrás que escribir tu historia pensando en un color, es decir, utilizando la mayor cantidad de palabras que refieran a un color en específico; por ejemplo, *mar, cielo, agua, hielo, frío*, etc. aluden generalmente al color azul. Elige el color que más te guste y convierte a tu texto en un cuadro literario. ¡Deja volar tu imaginación y adelante!

*Había empezado un eclipse de luna. Los criados de la tía Charo gritaban:*

- ¡Se comen a la luna! ¡Se comen a la luna!

*Sentados en el brocal de la noria veían atónitos, cómo iba desapareciendo la luna. Con unos palos empezaron a golpear sobre la madera de las bateas y sobre el metal de los calderos. Había que hacer todo el ruido posible a fin de que la luna no fuera devorada. Nadie podía contenerlos en esta locura bulliciosa.*

*Por momentos aumentaba la oscuridad del cielo. A medida que pasaba el tiempo, una especie como de furor se apoderaba de aquellas gentes. Estaban ya como poseídas de un raro y antiguo terror. Entre ellos el niño Guy y Canek gritaban también:*

- ¡Se comen la luna! ¡Se comen la luna!

*Desde su cuarto la tía Charo rezongaba y maldecía.*

*Pero cuando la luna quedó completamente cubierta de sombra, y los ruidos y los gritos y el canto de los gallos y el ladrido de los perros anudaron de miedo la garganta de todos, entonces...*

hemos pasado días caminando, recuerdo muy bien los días en el que se notaba el hermoso pacto, no se cuenta nada falta para llegar, aquellos árboles que se veían verdes ahora están temidos de un blanco no podíamos creer cuanto tiempo había pasado desde cuando

## ACTIVIDAD 1

Josē → Agoda

Mēnda → Esdiūjula

Acēicate → Esdiūjula

Hōmedos → Esdiūjula

Depōsito → Coiave

Jīcaia → Esdiūjula

Corazōn → Agoda

Espīritu → Esdiūjula

Ramān → Agoda

Yucatān → Agoda

Dōcil → Coiave

Ciōnica → Esdiūjula

Renovō → Agoda

Dēbiles → Esdiūjula

Fogōn → Agoda

Pā lida → Esdiūjula

Depōsito → Esdiūjula

l  
c  
t  
u  
g  
u  
p  
m  
Hc

Sei  
em  
ha  
loc  
po  
le  
Er

o  
p  
l

## ACTIVIDAD 2

**Instrucciones:** Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*, publicada en 1940 por el escritor mexicano Ermilo Abreu Gómez. Este es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya, a mediados del siglo XVIII, en Yucatán, en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto.

A continuación, aparecen cuatro fragmentos de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertas palabras que resaltan en el texto, por favor, explica brevemente en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse gráficamente. ¡Adelante!

1

Un día pregunto a Guy:

- Dime, ¿cómo era mamá?

Guy le respondió:

- Tú sabes que no te lo puedo **explicar**.

Pero luego, de pronto, añadió:

- Mira, cuando **llores** por algo, procura mirar a **traves** de tus **lagrimas**. Estoy seguro de que **ahi** esta mama; **ahi** la **podras** ver.

explicar: no por que termina en ar

2

Guy dijo a Exa:

- Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde **estan** mis conejos.
- ¿Cuántos son?

Guy le mostro una mano. Exa, **empezo** a comer, pero con **disimulo** entre su falda, **guardo** cinco **pedazos**.

disimulo: grave termina en "o"

pedazos: " " en "o"

3

Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un **crystal**. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se **quedo mirandolos** con tanta emoción que sobre ellos **cayeron** sus **lagrimas**. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, **lucidos**, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.

Crystal: No termina en vocal aguda

- palabras que deben estar acentuadas
- las que tienen acentos prosódicos

Canek dijo:

- Piensa que en los tiempos que corren, en estas tierras de Yucatan, existen ciudades que no se ven. En las que se ven viven los blancos. Son ciudades de guerra y de escandalo. Huye de su **engaño**. Si **caes** en ellas renegarás de los tuyos, de tu nombre, y viviras con **holgura** de maldad. En las ciudades que no se ven, pero que **existen**, nadie sabe dónde, viven los que fueron y los hombres que han **merecido** licencia para franquear sus puertas.

Engaño: Grave, termina en "o"  
Existen: Grave, " " = en "n"

### ACTIVIDAD 3

**Instrucciones:** ¡Es hora de crear! Como imaginarás, seguiremos trabajando con el texto de Abreu. El ejercicio que se propone a continuación consta de la creación de un cuento. Deberás leer el fragmento la obra, analizar muy bien la situación, los escenarios y personajes y escribirle una continuación al texto; la historia deberá ser original y respetar el antecedente que se muestra. Podrás terminar el texto como mejor te parezca siempre y cuando cumplas con las siguientes condiciones: utilizar diez palabras agudas que cumplan con las reglas para acentuarse gráficamente, diez palabras graves, diez esdrújulas y dos sobresdrújulas. Además, tendrás que escribir tu historia pensando en un color, es decir, utilizando la mayor cantidad de palabras que refieran a un color en específico; por ejemplo, *mar, cielo, agua, hielo, frío*, etc. aluden generalmente al color azul. Elige el color que más te guste y convierte a tu texto en un cuadro literario. ¡Deja volar tu imaginación y adelante!

*Había empezado un eclipse de luna. Los criados de la tía Charo gritaban:*

- ¡Se comen a la luna! ¡Se comen a la luna!

*Sentados en el brocal de la noria veían, atónitos, cómo iba desapareciendo la luna. Con unos palos empezaron a golpear sobre la madera de las bateas y sobre el metal de los calderos. Había que hacer todo el ruido posible a fin de que la luna no fuera devorada. Nadie podía contenerlos en esta locura bulliciosa.*

*Por momentos aumentaba la oscuridad del cielo. A medida que pasaba el tiempo, una especie como de furor se apoderaba de aquellas gentes. Estaban ya como poseídas de un raro y antiguo terror. Entre ellos el niño Guy y Canek gritaban también:*

- ¡Se comen la luna! ¡Se comen la luna!

*Desde su cuarto la tía Charo rezongaba y maldecía.*

*Pero cuando la luna quedó completamente cubierta de sombra, y los ruidos y los gritos y el canto de los gallos y el ladrido de los perros anudaron de miedo la garganta de todos, entonces...*

*Subieron con una escalera gigante para revisar si la luna había desaparecido y al parecer estaba ahí solo que se había tornado negra todos estaban muy asustados pensaban que la luna ya se había muerto, todos lloraban, le hicieron un funeral, todos vistieron de negro en honor a la luna.*

- 1) dócil
- 2) jícara
- 3) corazón
- 4) José
- 5) húmedos
- 6) pálida
- 7) renovó
- 8) espíritu
- 9) Yucatán\*
- 10) acércate
- 11) Ramón
- 12) débiles
- 13) Mérida
- 14) ánimo
- 15) crónica
- 16) fogón\*
- 17) depositó

**Esdrujulas:** El acento prosódico está en la antepenúltima sílaba.  
- Siempre se acentúan

**Agudas:** El acento prosódico está en la última sílaba, & todas terminan en "n", "s", o vocal.  
- Sólo se acentúan si terminan en "n", "s", o vocal.

**Graves:** El acento prosódico está en la penúltima sílaba.  
- Se acentúan si NO terminan en "n", "s", o vocal.

## ACTIVIDAD 2

**Instrucciones:** Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*; publicada en 1940 por el escritor mexicano Ermilo Abreu Gómez. Este es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya, a mediados del siglo XVIII, en Yucatán, en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto.

A continuación, aparecen cuatro fragmentos de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertas palabras que resaltan en el texto, por favor, explica brevemente en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse gráficamente. ¡Adelante!

1

Un día preguntó a Guy:

- Dime, ¿cómo era mamá?

Guy le respondió:

- Tú sabes que no te lo puedo explicar.

Pero luego, de pronto, añadió:

- Mira, cuando llores por algo, procura mirar a través de tus lágrimas. Estoy seguro de que ahí esta mamá; ahí la podrás ver.

Explicar es palabra aguda pero no se acentúa porque termina en y.

Llores es palabra esdrújula y no se acentúa porque termina en s.

2

Guy dijo a Exa:

- Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde están mis conejos.
- ¿Cuántos son?

Guy le mostró una mano. Exa, empezó a comer, pero con disimulo, entre su falda, guardó cinco pedazos.

Disimulo es palabra grave y no se acentúa porque termina en o.

Pedazos es palabra grave y no se acentúa porque termina en s.

3

Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un crystal. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se quedo mirándolos con tanta emoción que sobre ellos cayeron sus lágrimas. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, lúcidos, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.

Crystal es palabra aguda y termina en vocal.

Cayeron es palabra esdrújula y termina en N.

Canek dijo:

- Piensa que en los tiempos que corren, en estas tierras de Yucatán, existen ciudades que no se ven. En las que se ven viven los blancos. Son ciudades de guerra y de escándalo. Huye de su engaño. Si caes en ellas renegarás de los tuyos, de tu nombre, y vivirás con holgura de maldad. En las ciudades que no se ven, pero que existen, nadie sabe dónde, viven los que fueron y los hombres que han merecido licencia para franquear sus puertas.

Engaño es palabra esdrújula y termina en vocal

Existen es palabra grave

### ACTIVIDAD 3

**Instrucciones:** ¡Es hora de crear! Como imaginarás, seguiremos trabajando con el texto de Abreu. El ejercicio que se propone a continuación consta de la creación de un cuento. Deberás leer el fragmento la obra, analizar muy bien la situación, los escenarios y personajes y escribirle una continuación al texto; la historia deberá ser original y respetar el antecedente que se muestra. Podrás terminar el texto como mejor te parezca siempre y cuando cumplas con las siguientes condiciones: utilizar diez palabras agudas que cumplan con las reglas para acentuarse gráficamente, diez palabras graves, diez esdrújulas y dos sobresdrújulas. Además, tendrás que escribir tu historia pensando en un color, es decir, utilizando la mayor cantidad de palabras que refieran a un color en específico; por ejemplo, *mar, cielo, agua, hielo, frío*, etc. aluden generalmente al color azul. Elige el color que más te guste y convierte a tu texto en un cuadro literario. ¡Deja volar tu imaginación y adelante!

*Había empezado un eclipse de luna. Los criados de la tía Charo gritaban:*

- ¡Se comen a la luna! ¡Se comen a la luna!

*Sentados en el brocal de la noria veían, atónitos, cómo iba desapareciendo la luna. Con unos palos empezaron a golpear sobre la madera de las bateas y sobre el metal de los calderos. Había que hacer todo el ruido posible a fin de que la luna no fuera devorada. Nadie podía contenerlos en esta locura bulliciosa.*

*Por momentos aumentaba la oscuridad del cielo. A medida que pasaba el tiempo, una especie como de furor se apoderaba de aquellas gentes. Estaban ya como poseídas de un raro y antiguo terror. Entre ellos el niño Guy y Canek gritaban también:*

- ¡Se comen la luna! ¡Se comen la luna!

*Desde su cuarto la tía Charo rezongaba y maldecía.*

*Pero cuando la luna quedó completamente cubierta de sombra, y los ruidos y los gritos y el canto de los gallos y el ladrido de los perros anudaron de miedo la garganta de todos, entonces...*

El cielo comenzó a ponerse de color rojo y comenzaron a caer ~~frío~~ <sup>frío</sup>. Todo mundo estaba asustado y creía que era una apocalipsis de unaf.  
Después todo comenzó a ser color morado y llegaron ~~marcadas~~ <sup>marcadas</sup> marcadas

## 2. Educación Secundaria

### ACTIVIDAD 2

**Instrucciones:** Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*; publicada en 1940 por el escritor mexicano Emilio Abreu Gómez. Este es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya, a mediados del siglo XVIII, en Yucatán, en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto.

A continuación, aparecen cuatro fragmentos de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertas palabras que resaltan en el texto, por favor, explica brevemente en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse gráficamente. ¡Adelante!

1

Un día preguntó a Guy:

- Dime, ¿cómo era mamá?

Guy le respondió:

- Tú sabes que no te lo puedo **explicar**.

Pero luego, de pronto, añadió:

- Mira, cuando **llores** por algo, procura mirar a través de tus lágrimas. Estoy seguro de que ahí esta mamá; ahí la podrás ver.

explicar: no se acentúa porque es aguda y termina en I

llores: no se acentúa porque es grave y termina con S

2

Guy dijo a Exa:

- Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde **están** mis conejos.
- ¿Cuántos son?

Guy le **mostró** una mano. Exa **empezó** a comer, pero con **disimulo**, entre su falda, **guardó** cinco **pedazos**.

disimula - es grave y termina en vocal

pedazos - es grave y termina en S

3

Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un **crystal**. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se **quedó mirándolos** con tanta emoción que sobre ellos **cayeron** sus lágrimas. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, lucidos, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.

crystal: es aguda, pero termina en L

cayeron: es grave, termina en N

4

Canek dijo:

- Piensa que en los tiempos que corren, en estas tierras de Yucatán, existen ciudades que no se ven. En las que se ven viven los blancos. Son ciudades de guerra y de escándalo. Huye de su **engaño**. Si caes en ellas renegarás de los tuyos, de tu nombre, y vivirás con holgura de maldad. En las ciudades que no se ven, pero que **existen**, nadie sabe dónde, viven los que fueron y los hombres que han merecido licencia para franquear sus puertas.

engaño: es grave y termina en vocal O

existen: es grave y no se acentúa porque termina en N

## ACTIVIDAD 2

**Instrucciones:** Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*; publicada en 1940 por el escritor mexicano Emilio Abreu Gómez. Este es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya, a mediados del siglo XVIII, en Yucatán, en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto. A continuación, aparecen cuatro fragmentos de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertas palabras que resaltan en el texto, por favor, explica brevemente en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse gráficamente. ¡Adelante!

1

Un día preguntó a Guy:

- Dime, ¿cómo era mamá?

Guy le respondió:

- Tú sabes que no te lo puedo **explicar**.

Pero luego, de pronto, añadió:

- Mira, cuando **llores** por algo, procura mirar a través de tus lágrimas. Estoy seguro de que ahí esta mamá; ahí la podrás ver.

explicar: es aguda y termina en (r), no se acentúa

llores → es grave y no se acentúan porque termina en (s)

2

Guy dijo a Exa:

- Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde están mis conejos.
- ¿Cuántos son?

Guy le mostró una mano. Exa empezó a comer, pero con **disimulo**, entre su falda, guardó cinco pedazos.

disimulo → es grave y no se acentúa porque termina en vocal

pedazos → es grave y no se acentúa porque termina en (s)

3

Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un **crystal**. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se quedó mirándolos con tanta emoción que sobre ellos **cayeron** sus lágrimas. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, lucidos, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.

Crystal: es aguda, y no se acentúa porque termina en (l)

cayeron: es grave y no se acentúa porque termina en (n)

4

Canek dijo:

- Piensa que en los tiempos que corren, en estas tierras de Yucatán, existen ciudades que no se ven. En las que se ven viven los blancos. Son ciudades de guerra y de escándalo. Huye de su **engaño**. Si caes en ellas renegarás de los tuyos, de tu nombre, y vivirás con holgura de maldad. En las ciudades que no se ven, pero que **existen**, nadie sabe dónde, viven los que fueron y los hombres que han merecido licencia para franquear sus puertas.

engaño: es grave y termina en vocal (o)

existen: es grave y no se acentúan porque termina en (n)

## ACTIVIDAD 2

**Instrucciones:** Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*, publicada en 1940 por el escritor mexicano Emilio Abreu Gómez. Este es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya, a mediados del siglo XVIII, en Yucatán, en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto. A continuación, aparecen cuatro fragmentos de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertas palabras que resaltan en el texto, por favor, explica brevemente en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse gráficamente. ¡Adelante!

1

Un día preguntó a Guy:

- Dime, ¿cómo era mamá?

Guy le respondió:

- Tú sabes que no te lo puedo explicar.

Pero luego, de pronto, añadió:

- Mira, cuando llores por algo, procura mirar a través de tus lágrimas. Estoy seguro de que ahí esta mamá; ahí la podrás ver.

explicar no se acentúa porque es aguda y termina en "r"  
llores Es grave y termina en "s"

2

Guy dijo a Exa:

- Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde están mis conejos.
- ¿Cuántos son?

Guy le mostró una mano. Exa, empezó a comer, pero con **disimulo**, entre su falda, guardó cinco pedazos.

disimulo Porque termina en vocal, y es grave

pedazos Es grave y no se acentúa porque termina en "s"

3

Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un **crystal**. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se quedó mirándolos con tanta emoción que sobre ellos **cayeron** sus lágrimas. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, **lucidos**, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.

cayeron Es grave y termina en "n"

crystal Es aguda y termina en "l"

4

Canek dijo:

- Piensa que en los tiempos que corren, en estas tierras de Yucatán, existen ciudades que no se ven. En las que se ven viven los blancos. Son ciudades de guerra y de escándalo. Huye de su engaño. Si caes en ellas, renegarás de los tuyos, de tu nombre, y vivirás con holgura de maldad. En las ciudades que no se ven, pero que **existen**, nadie sabe dónde, viven los que fueron y los hombres que han merecido licencia para franquear sus puertas.

engaña Es grave y termina en "a"

existen Es grave y termina en "n"

## ACTIVIDAD 2

**Instrucciones:** Para este ejercicio trabajaremos con algunos fragmentos de la obra titulada *Canek*; publicada en 1940 por el escritor mexicano Ermilo Abreu Gómez. Este es un poema en prosa que narra la rebelión del pueblo maya, a mediados del siglo XVIII, en Yucatán, en contra del sometimiento del conquistador español. Las palabras del ejercicio anterior podrán darte una idea muy general del texto.

A continuación, aparecen cuatro fragmentos de la obra, tu tarea será acentuar aquellas palabras que cumplan con las reglas y carezcan de acento gráfico, para después señalarlas con un resaltador. También podrás identificar ciertas palabras que resaltan en el texto, por favor, explica brevemente en las líneas de abajo por qué **no** deben acentuarse gráficamente. ¡Adelante!

1

Un día preguntó a Guy:

- Dime, ¿cómo era mamá?

Guy le respondió:

- Tú sabes que no te lo puedo explicar.

Pero luego, de pronto, añadió:

- Mira, cuando llores por algo, procura mirar a través de tus lágrimas. Estoy seguro de que ahí esta mamá; ahí la podrás ver.

Explicar es palabra aguda pero no se acentúa porque termina en n.

llores es palabra esdrújula y no se acentúa porque termina en s.

2

Guy dijo a Exa:

- Si no comes esta tortilla, no te llevo a donde están mis conejos.

- ¿Cuántos son?

Guy le mostró una mano. Exa, empezó a comer, pero con disimulo, entre su falda, guardó cinco pedazos.

Disimulo es palabra grave y no se acentúa porque termina en o.

pedazos es palabra grave y no se acentúa porque termina en s.

3

Guy quiso guardar entre sus manos los colores del iris que forma un crystal. En la sombra los colores desaparecían. [...] Guy volvió a mirar, bajo el sol, los colores del iris. Se quedo miraéndolos con tanta emoción que sobre ellos cayeron sus lágrimas. Entre las manos de Guy quedaron prisioneros, lúcidos, los colores del iris y Exa tuvo su regalo.

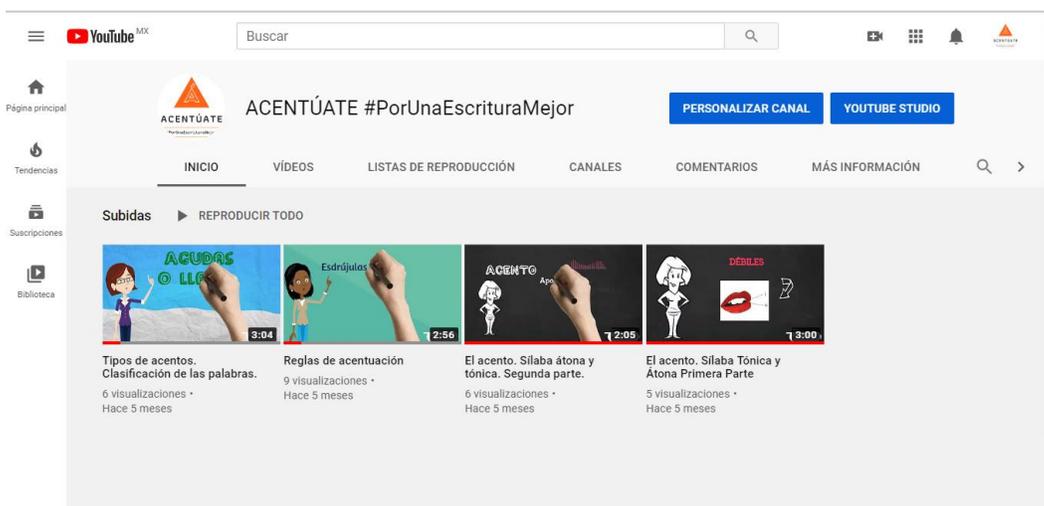
Crystal es palabra aguda y termina en l.

cayeron es palabra esdrújula y termina en n.

## Anexo IV Enlaces de los videos de aprendizaje propuestos

- Canal *Acentúate* #PorUnaEscrituraMejor:

[https://www.youtube.com/channel/UCHquM-eDdOKAGmpfc8q7cOw?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCHquM-eDdOKAGmpfc8q7cOw?view_as=subscriber)



- Tipos de acentos. Clasificación de las palabras.

<https://www.youtube.com/watch?v=BAcCzcPkDJI&t=6s>



- Reglas de acentuación

<https://www.youtube.com/watch?v=Y9ZZA91Ck6Y&t=4s>

The screenshot shows a YouTube video player for the video 'Reglas de Acentuación'. The video features an illustration of a woman pointing to a chalkboard with the title 'Reglas de Acentuación' written on it. The video player shows a progress bar at 0:14 / 2:55. Below the video, the title 'Reglas de acentuación' is displayed, along with 9 visualizations and a date of 25 ago. 2019. There are buttons for 'ESTADÍSTICAS' and 'EDITAR VIDEO'. The channel name is 'ACENTÚATE #PorUnaEscrituraMejor'. To the right, there is a playlist with one video, 'Reglas de acentuación', and a 'SIGUIENTE' section with a video 'Palabras Agudas, Graves y Esdrújulas' by Laurys Rivero.

- El acento. Sílabas Tónica y Átona Primera Parte

<https://www.youtube.com/watch?v=sPch7Ak6ia0>

The screenshot shows a YouTube video player for the video 'El acento. Sílabas Tónica y Átona Primera Parte'. The video features a hand writing on a chalkboard with the text '• "Viné a Comalá porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedró Para...'. The video player shows a progress bar at 0:11 / 2:59. Below the video, the title 'El acento. Sílabas Tónica y Átona Primera Parte' is displayed, along with 5 visualizations and a date of 24 ago. 2019. There are buttons for 'ESTADÍSTICAS' and 'EDITAR VIDEO'. The channel name is 'ACENTÚATE #PorUnaEscrituraMejor'. To the right, there is a playlist with three videos: 'Reglas de acentuación', 'El acento. Sílabas átona y tónica. Segunda parte.', and 'El acento. Sílabas Tónica y Átona Primera Parte'. The 'SIGUIENTE' section shows a video 'Fonética y Fonología' by Rita Quijada.

- El acento. Sílabas átonas y tónicas. Segunda parte.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZrarGmQUixs&list=TLPQMDkwMjIwMjB358rhVQEhFA&index=2>

Cola  
2 / 3  
BORRAR

Reglas de acentuación  
ACENTÚATE #PorUnaEscrituraMejor  
2:56

El acento. Sílabas átonas y tónicas. Segunda parte.  
ACENTÚATE #PorUnaEscrituraMejor  
2:05

El acento. Sílabas Tónicas y Átonas Primera Parte  
ACENTÚATE #PorUnaEscrituraMejor  
3:00

El acento. Sílabas átonas y tónicas. Segunda parte.  
7 visualizaciones · 24 ago. 2019  
0 0  
COMPARTIR GUARDAR ...

Las Sílabas: La Sílabas Tónica y las Sílabas Átonas  
La Profe Noemí  
4504 visualizaciones  
2:08