

LIBRO PARA EL MAESTRO



Lengua Materna. Español

Segundo grado



Lengua Materna. Español. Segundo grado. Telesecundaria. Libro para el maestro fue elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública

Esteban Moctezuma Barragán

Subsecretaría de Educación Básica

Marcos Augusto Bucio Mújica

Dirección General de Materiales Educativos

Aurora Almudena Saavedra Solá

Coordinación de la serie

Lino Contreras Becerril

Coordinación de contenidos

María del Carmen Larios Lozano

Coordinación de autores

Yolanda Chiu Velázquez

Autores

Yolanda Chiu Velázquez, Juan Miguel García Fernández,
Julieta López Olalde

Supervisión de contenidos

Zamná Heredia Delgado, Carlos Martínez Luna,
Carlos Alfonso Nava Sánchez, Virginia Tenorio Sil

Revisión técnico-pedagógica

Celia María Zamudio Mesa

Coordinación editorial

Raúl Godínez Cortés

Supervisión editorial

Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición

Paulina Leticia Reyes Rivas

Lectura

María Fernanda Heredia Rojas

Producción editorial

Martín Aguilar Gallegos

Actualización de archivos

Carlos Madero Soto

Preprensa

Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

Iconografía

Diana Mayén Pérez, Irene León Coxtinica, Emmanuel Adamez Téllez

Portada

Diseño: Martín Aguilar Gallegos

Iconografía: Irene León Coxtinica

Imagen: *Los santiagos* (detalle), 1923-1924, Amado de la Cueva (1891-1926), fresco, 4.66 × 2.34 m, ubicado en el Patio de las Fiestas, planta baja, D. R. © Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Proyectos Editoriales y Culturales/ fotografía de Gerardo Landa Rojano; D. R. © Sociedad Mexicana de Autores de las Artes Plásticas.

Servicios editoriales

Letra Cardinal

Coordinación editorial

Rosalva Ruvalcaba González

Revisión de estilo

Laura Gisela Ochoa García

Formación

Iris Giselle Mendoza Navarrete

Ilustración

Hagop Der Hagopian Tlapanco, Misael García Figueroa,
Guadalupe Manzanarez Leyva, Iris Giselle Mendoza Navarrete,
José Luis Ramírez Ochoa

Primera edición impresa y digital, 2019
Primera reimpresión, 2021 (ciclo escolar 2021-2022)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2019,
Argentina 28, Centro,
06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-551-297-6

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

En los materiales de Telesecundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emplea los términos: alumno(s), maestro(s) y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

Presentación

Este libro fue elaborado para cumplir con el anhelo compartido de que en el país se ofrezca una educación con equidad y excelencia, en la que todos los alumnos aprendan, sin importar su origen, su condición personal, económica o social, y en la que se promueva una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto y cuidado de la salud, así como la preservación del medio ambiente.

El *Libro para el maestro* es una herramienta que permite articular coherentemente el plan de estudios y el libro de texto gratuito con los materiales audiovisuales y digitales propios del servicio de Telesecundaria. Además, es un referente útil al maestro para planear los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así obtener el máximo beneficio de la propuesta didáctica del libro para los alumnos.

Este libro está organizado en dos apartados. El primero contiene orientaciones generales relativas a la enseñanza de la asignatura, al enfoque pedagógico y a la evaluación formativa. El segundo está integrado por sugerencias y recomendaciones didácticas específicas, cuyo propósito es ofrecer al maestro un conjunto de opciones para trabajar con las secuencias del libro de texto gratuito. Dichos apartados pueden leerse de manera independiente de acuerdo con las necesidades de los maestros e intereses de sus alumnos.

En su elaboración han participado maestras y maestros, autoridades escolares, padres de familia, investigadores y académicos; su participación hizo posible que este libro llegue a las manos de todos los maestros de Telesecundaria en el país. Con las opiniones y propuestas de mejora que surjan del uso de esta obra en el aula se enriquecerán sus contenidos, por lo mismo los invitamos a compartir sus observaciones y sugerencias a la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública y al correo electrónico: librosdetexto@nube.sep.gob.mx.

Índice

I. Orientaciones generales	6
1. La enseñanza de la lengua: un objeto de estudio cambiante	6
1.1 Los propósitos de la enseñanza de la lengua	7
1.2 El objeto de estudio: las prácticas sociales del lenguaje	8
2. Enfoque didáctico de la asignatura	9
2.1 La construcción de secuencias didácticas en la asignatura	9
2.2 La reflexión sobre la lengua en el entorno de las prácticas sociales del lenguaje	11
2.3 Construir tareas significativas para los alumnos	12
2.4 La importancia de la interacción en las situaciones de enseñanza de la lengua	13
2.5 El contexto en el que se inserta la escuela: su aporte a la enseñanza de la lengua materna	15
2.6 Los procesos de producción e interpretación de textos orales y escritos	16
3. La vinculación con otras asignaturas	21
4. Materiales de apoyo para la enseñanza	21
4.1 El libro de texto para el alumno	22
4.2 Los recursos audiovisuales e informáticos para los alumnos	28
4.3 Uso de la Biblioteca Escolar y de Aula	28
5. Evaluación formativa	28
5.1 ¿Qué se evalúa?	28
5.2 La evaluación dentro de las secuencias didácticas del libro para el alumno	29
5.3 La evaluación diagnóstica y la de bloque	30
6. Alternativas para seguir aprendiendo como maestros	32
6.1 Trabajo colegiado entre maestros y la reflexión sobre la propia práctica	33
II. Sugerencias didácticas específicas	35
Punto de partida	35
Bloque 1	
Secuencia 1 Leer narrativa latinoamericana	40
Círculo de lectura. Para leer narrativa latinoamericana	49
Secuencia 2 Comparar textos del mismo tema	51
Secuencia 3 Investigar sobre la diversidad lingüística	58



I. Orientaciones generales

1. La enseñanza de la lengua: un objeto de estudio cambiante

A lo largo de las últimas décadas hemos asistido, como alumnos y como maestros, a sucesivos cambios del objeto de enseñanza de la asignatura de Lengua Materna. Español. Hasta principios de la década de 1990 prevaleció en la educación secundaria un enfoque formalista que promovía la enseñanza de gramática, semántica, teoría literaria y aspectos de ortografía y puntuación. Se esperaba, por un lado, que a través de ejercicios basados en la teoría estructuralista los alumnos pudiesen transferir tales conocimientos a la complejidad de los procesos de lectura, escritura y la comunicación oral; por otro, se pensaba que el conjunto de textos literarios que se ofrecían a los alumnos serviría como modelo de lengua culta a seguir.

La distancia evidente entre los objetivos de enseñanza y lo que los estudiantes realmente podían hacer al finalizar la secundaria, junto con el avance en los estudios en las diferentes ramas de la lingüística y la cognición, promovió un cambio en los contenidos y en las formas de enseñanza. El enfoque comunicativo apareció en México a mediados de la década de 1990 y consideraba la lengua como un instrumento de socialización e implicaba la reflexión en torno a la producción y comprensión de discursos orales y escritos adecuados a propósitos, situaciones e interlocutores específicos. Las unidades de análisis dejaron de ser sólo las palabras y las oraciones para dar paso a las tipologías textuales y al énfasis en los procesos cognitivos necesarios para la producción y comprensión discursiva. Si bien este enfoque implicaba la puesta en marcha de procesos de comprensión de lectura y producción escrita, en las escuelas el saber declarativo siguió estando por encima de las actividades orientadas al uso de la lengua: en muchos casos, lo importante seguía siendo describir o identificar la estructura de un texto, repetir una regla ortográfica o de puntuación o identificar un elemento gramatical, aun cuando éste fuera de carácter textual. En suma, había cambiado el objeto de enseñanza, pero los modos de aproximación a ésta siguieron siendo similares.

Hoy día, la enseñanza de la lengua, además de abarcar las dimensiones lingüística y cognitiva, se concibe como un proceso de orden social. A diferencia del enfoque comunicativo, actualmente la escuela se orienta a la formación integral de las personas: asume la ineludible responsabilidad de ampliar y profundizar el conocimiento de los estudiantes en torno a las prácticas culturales propias de la oralidad, la escritura, los lenguajes visuales (sonoros y gráficos) y los entornos digitales, necesarios para que los alumnos puedan interactuar con otras personas y con el mundo con miras a un cambio social.

La centralidad de la educación en los alumnos y en sus necesidades de interacción trae consigo algunos cambios para la enseñanza de la asignatura; así, en la escuela, la lengua concebida como objeto de estudio:

- Se presenta como un conjunto de herramientas culturales que se requieren para asegurar y fortalecer la participación activa, autónoma y crítica de los adolescentes en la sociedad en la que viven y en la que les tocará vivir en el futuro, en tanto ciudadanos del país y del mundo.
- Se concibe como un saber complejo y dinámico que dura toda la vida, y cuyos contenidos están en continua revisión y expansión.
- Considera la coexistencia de diversas prácticas culturales del lenguaje, con funciones distintas, integrando no sólo la escritura y la expresión oral, sino también otros lenguajes, como la imagen, el sonido y los textos multimodales.
- Presenta, como objeto de análisis, textos auténticos (sin adaptar) con diferentes grados de planificación, distintos niveles de formalidad, variedades lingüísticas y niveles de complejidad diversos.
- Implica que entren a la escuela textos que se usan en el entorno social de los alumnos: se leen y se producen textos orales, escritos y otros lenguajes que resultan relevantes para los adolescentes y para su entorno más inmediato.
- Incorpora actividades de lectura, escritura, oralidad y el uso de otros lenguajes como parte de una misma práctica social, con predomios distintos, por lo que resulta inadecuado distinguir las como si fuesen habilidades diferenciadas.

- Le da al alumno un papel protagónico, con necesidades personales y un patrimonio cultural propio.

1.1 Los propósitos de la enseñanza de la lengua

De manera más específica, la enseñanza de la lengua en secundaria pretende ampliar y profundizar los aprendizajes de los alumnos en su trayecto formativo como lectores interesados, competentes y autónomos frente a la información masiva; no sólo se busca que logren comprender un texto, sino que aprendan a participar en diálogos sobre el tema, a leer y escribir desarrollando argumentos, problematizándolos y tomando una postura.

La enseñanza de la lengua busca que los alumnos aprendan a participar en espacios de interacción entre lectores: que los adolescentes frecuenten bibliotecas escolares y públicas, ferias y tertulias literarias; además, se espera que los esfuerzos escolares sobre la formación de lectores se extiendan hacia las conversaciones familiares y comunitarias, donde el libro y la lectura sean el centro de interés.

La finalidad es formar lectores asiduos de literatura; que la escuela ofrezca una diversidad de textos de alta calidad literaria y que abra espacio y tiempo didáctico para que los alumnos puedan leer de manera intensiva y extensiva, sensibilizándolos sobre la manera en que los autores recrean mundos posibles a través de sus narraciones o sus textos dramáticos; se trata de que reconozcan las formas particulares de mirar el mundo a través de las palabras de un poeta, o de reflexionar en el trasfondo histórico y cultural de una canción vernácula o la más escuchada actualmente en los medios. Frente a los textos informativos, se trata de que los alumnos aprendan a buscar y seleccionar contenidos confiables que respondan a sus necesidades e intereses, y que aprendan a valorar la calidad de la información y a reflexionar sobre la forma en que ésta se comunica; se trata de que puedan leerla críticamente para poder tomar decisiones fundamentadas. En suma, se trata también de que los alumnos logren convertir la información en conocimiento útil para su desarrollo y fortalecimiento en su presente y en su futuro como ciudadanos.

Forma parte de los propósitos de la enseñanza de la lectura aprender cuándo es necesario consultar otros materiales (como monografías y diccionarios) o a personas con más experiencia, porque las necesidades de información así lo requieran y saber qué información resulta útil y cuál no a la hora de tomar decisiones en la vida cotidiana. Otra finalidad es que los alumnos adquieran herramientas que les permitan controlar la coherencia del sentido que se va construyendo al leer, seleccionar información, jerarquizarla, sintetizarla, compararla con otras e identificar coincidencias y contradicciones, y saberla comunicar de manera eficaz.

Saber leer requiere, además, que los alumnos aprendan a cuestionarse sobre quién emite una información (por ejemplo, los mensajes de los medios de comunicación), para qué o por qué lo hace, en qué soporte y qué importancia tiene esto en relación con el contenido; de este modo podrá emitir una opinión, unirse a una causa, deslindarse o construir una postura crítica acerca de ese contenido.

Asimismo, se espera que en la educación secundaria los alumnos se formen como personas que escriben textos que cumplen con múltiples necesidades o propósitos dentro y fuera de la escuela: comunicar, de manera estética, ideas y sentimientos; reflexionar y organizar el pensamiento para avanzar en el propio conocimiento y tomar una postura, fundamentarla con argumentos y comunicarla.

Además, se espera que los alumnos aprendan a ser partícipes de prácticas de escritura que tienen que ver con las actividades del entorno más inmediato de los alumnos, sean éstas de carácter normativo (como la revisión crítica y escritura de un reglamento), económico (como la escritura de un contrato de servicios), de esparcimiento (como la producción de historietas como un ejercicio estético) o de reivindicación social (como armar una campaña pública para resolver un problema comunitario).

El objetivo es lograr que los alumnos, ante diversas situaciones, profundicen sus saberes sobre los procesos de escritura de textos: planear, escribir de acuerdo con un género textual, reescribir tantas veces como el texto lo requiera, construir un soporte material o informático de los





textos, seleccionar la variante o el registro lingüístico adecuado a la situación, decidir sobre la mejor forma de difundir el texto y reflexionar sobre los efectos de éste son todos ellos propósitos de aprendizaje.

Aprender a escribir de manera colaborativa, escuchando sugerencias de otros compañeros, de lectores o de adultos expertos, negociar formas de corregir un texto, considerar los efectos de un escrito, así como desarrollar las capacidades de reflexión en los distintos niveles del lenguaje, son partes intrínsecas de los propósitos de la enseñanza de la escritura.

Finalmente, se espera que los alumnos escriban textos que vayan más allá de los límites de la escuela: que esos escritos se conviertan en parte de su vida como adolescentes, que sean formas de comunicación en los espacios privados y formas de participar en la vida pública de su comunidad.

Respecto a los conocimientos en torno a la oralidad, se espera que los alumnos aprendan a participar en situaciones formales e informales, de acuerdo con los registros lingüísticos requeridos en cada situación. Se busca que logren participar en conversaciones (informales y formales) según las pautas que el género oral requiera; que aprendan a integrarse en pláticas, desarrollando habilidades para el diálogo como una forma privilegiada de resolver conflictos en su escuela y en su comunidad; que logren hacerse escuchar y escuchar a los otros, construir opiniones, así como desarrollar y mejorar ideas y creencias propias.

Para cumplir con estos propósitos, es necesario revisar los aspectos del lenguaje que necesitan ser objeto de enseñanza en la escuela y los tipos de contenidos involucrados; así como las situaciones didácticas que conviene plantear y el papel tanto del profesor como de los alumnos.

La aspiración de incluir a todos los alumnos en el universo de prácticas sociales del lenguaje se torna una tarea urgente, debido a que la velocidad en el acceso a la información y el cambio tecnológico generan brechas cada vez más grandes entre quienes interpretan y producen textos y quienes no lo hacen. Es por ello que resulta necesario crear los medios en la escuela que posibiliten al alumno circular a través del lenguaje escrito, oral, visual y digital.

1.2 El objeto de estudio: las prácticas sociales del lenguaje

Considerar la lengua como un objeto de enseñanza complejo que no se agota con el conocimiento de un sistema de signos llevó a la necesidad de reorientar el centro de atención de la enseñanza de la lengua hacia el conocimiento sobre cómo participan los que leen y los que escriben en las prácticas sociales del lenguaje, cómo lo hacen quienes se involucran en discursos orales formales e informales, y cómo intervienen quienes se adentran en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se trata entonces de que la escuela genere las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan a participar de dichas prácticas de manera activa, autónoma y crítica, a fin de que éstas se conviertan en un patrimonio compartido por todos, no sólo por aquellos que han nacido en contextos letrados.

Estas prácticas sociales, vistas como objeto de conocimiento en la escuela, implican aprender a interactuar en torno a actos de lectura, escritura y expresión oral, y requieren del esfuerzo y preparación de los estudiantes para participar en ellos; por ejemplo, incluyen saber cómo circulan los textos escritos, qué estrategias se pueden aplicar para comprender un texto complejo o cuáles son los procesos que se siguen al escribir un texto.

Desde el punto de vista de las prácticas culturales, la lengua involucra una serie de comportamientos, así como actitudes y valores recurrentes, históricamente construidos y compartidos hoy por toda una comunidad. Algunas de estas prácticas son muy remotas en el tiempo: por ejemplo, leer en público dramatizando o diciendo los textos de memoria es una práctica que data de la Antigüedad, en cambio, la lectura en silencio en aquel tiempo era una práctica que se reservaba para los eruditos; hoy, esta última modalidad de lectura es mucho más familiar para nosotros. Como se ve, aun cuando algunas de las prácticas sociales han subsistido a lo largo del tiempo, otras han desaparecido o se han transformado, tal es el caso de la forma en que se consume la información a través de las nuevas tecnologías.

Las prácticas sociales del lenguaje se comprenden mejor si se presentan como conjuntos



observables mediados por situaciones didácticas en las que la producción oral y escrita tienen un papel central. En los programas de estudio, las prácticas se han organizado en distintos ámbitos: estudio, literatura y participación social. Cada uno de estos ámbitos modela prácticas sociales de la cultura escrita en específico: dar seguimiento a un autor, investigar sobre un tema científico o leer el periódico tienen formas particulares de leer e interactuar con otras personas mediante los textos.

2. Enfoque didáctico de la asignatura

2.1 La construcción de secuencias didácticas en la asignatura

Se ha mencionado que las prácticas sociales del lenguaje, que son el objeto de enseñanza de esta asignatura, se conciben como modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, suponen una serie de actividades vinculadas con éstas.

A partir de estas condiciones se han propuesto, en el libro para el alumno, secuencias didácticas y actividades recurrentes que permitan a los estudiantes avanzar en sus conocimientos sobre cómo ser partícipes de las prácticas sociales del lenguaje. Dichas secuencias didácticas se diseñaron a partir de principios de enseñanza que han sido producto de años de reflexión y experimentación didáctica. Éstos son algunos de esos principios:

- Las secuencias didácticas preservan las funciones de las prácticas sociales del lenguaje. El trabajo propuesto en el libro permite a los alumnos ampliar sus capacidades de interacción social y comunicativa, así como enriquecer su comprensión del mundo, los textos y el lenguaje.
- El planteamiento de las situaciones de enseñanza considera los modos diversos en los que se usa el lenguaje de manera no fragmentada; la oralidad, la escritura y lo que se hace en torno a ellas se presenta como un todo organizado. Así, planear una mesa redonda requiere múltiples actividades, tanto orales como escritas: establecer un tema adecuado, investigarlo, fijar una postura, construir notas, establecer

un formato de mesa redonda, intervenir según las pautas de participación previamente acordadas, escuchar y considerar las posturas de otros participantes, responder preguntas o plantearlas, entre otras.

- Las secuencias se vinculan con los propósitos de la enseñanza de la lengua y los aprendizajes esperados, además, buscan una conciliación de los propósitos con los intereses inmediatos de los alumnos y de las comunidades en las que viven, de manera que el aprendizaje tenga sentido para ellos. De esta forma, por ejemplo, no sólo se propone analizar una serie de canciones presentadas en el libro, lo interesante en esta tarea es traer al salón las canciones que escuchan los alumnos, sus padres y sus abuelos para construir un cancionero, el cual implicará un análisis crítico de la forma y contenido de sus letras.
- Se parte de la problematización de la tarea propuesta. Las secuencias proponen desafíos que pueden ser asumidos por los alumnos de manera parcial. Al inicio de la tarea, los estudiantes pueden percibir que saben algo de la práctica social que se les plantea y que, al mismo tiempo, deben avanzar para ampliar o profundizar en ello. Por ejemplo, dado que en distintos momentos de la educación básica los alumnos han escrito reglamentos, es posible pedirles que elaboren un primer borrador de reglamento deportivo a partir de lo que saben. Posteriormente, los alumnos analizarán una variedad de textos muestra, incluidos los que utilizan en su escuela, y, por medio de diversas tareas, se darán cuenta de cómo pueden mejorar su primer borrador.
- Se incorporan procedimientos convencionales propios de las prácticas sociales; por ejemplo, para elegir una obra en el círculo de lectura, los alumnos profundizarán en sus criterios de selección (a partir de una temática, un género o el seguimiento de un autor), en las modalidades de lectura (en voz alta o en silencio), en la lectura (de manera intensiva o extensiva) y en los modos de compartir y discutir la interpretación que puede hacerse de una obra en un círculo de lectura.
- Los procedimientos convencionales de las prácticas sociales del lenguaje son conteni-





dos que se espera que los alumnos aprendan; no son simples actividades que enmarcan a los llamados contenidos duros o declarativos, se presentan porque se espera que los alumnos, a partir de las situaciones propuestas, reflexionen y aprendan cómo actuar frente a las prácticas sociales que se les presentan.

- En las secuencias se promueve la elaboración de un producto tangible conocido por los alumnos; por ejemplo, se propone realizar un comentario escrito o una recomendación tras haber hecho la lectura de una obra literaria; escribir un reglamento deportivo para su aplicación en la escuela o adaptar una leyenda a una obra de teatro. Incluir en las secuencias un producto tangible permite que los alumnos tengan claridad acerca de los procedimientos implicados en la tarea propuesta, así como el fin último de lo que están haciendo. Además, conocer desde un inicio el producto les permite monitorear la tarea, reconocer su grado de avance en cada momento y realizar ajustes.
- En los espacios de reflexión se provee de la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de los aprendizajes esperados. Esta información está al servicio de la concreción de la práctica social. Por ejemplo, saber que el imperativo es un modo verbal con el que se expresa una orden, mandato o petición es importante en la medida en que esta definición sirve para reflexionar sobre una de las variadas formas de construir los artículos de un reglamento. De igual forma, saber que las leyendas son un reflejo de la cultura que les dio origen es importante en la medida en que permite una mejor interpretación de ésta.
- Se consideran las necesidades de sistematización del saber. A través de las situaciones didácticas propuestas en el libro, los alumnos cuentan con tiempos y espacios didácticos para sistematizar sus aprendizajes: sea porque una misma práctica social se retoma varias veces durante el ciclo escolar (por ejemplo, seleccionar y compartir obras literarias), sea porque a través de las prácticas sociales, aun cuando éstas no son semejantes, se replantean una y otra vez ciertas acciones convencionales de orden

transversal o sea porque se trata de procedimientos y estrategias que permiten retomar el aprendizaje continuamente para profundizar en él. Por ejemplo, frente a una tarea de escritura, los alumnos aprenden paulatinamente la importancia de planear el texto a partir de ciertos parámetros (propósitos, interlocutores, tipo de texto, entre otros), también sistematizan las formas de corregirlo (retomando primero el tema, después la adecuación al tipo de texto, luego atendiendo unidades menores como los párrafos, la puntuación y la ortografía, entre otros), y aprenden los diversos modos de difundir los materiales que han producido (de manera oral o escrita, con un soporte material o digital).

- Las secuencias didácticas promueven la divulgación de los productos realizados durante las situaciones didácticas. La socialización de un producto forma parte de los aprendizajes en torno a las prácticas sociales del lenguaje. En la escuela se producen textos con propósitos definidos, para un público en particular y con medios específicos (orales, escritos, digitales); mediante estos tres parámetros es posible definir la forma y el contenido de un texto: no será lo mismo planear la adaptación de una obra de teatro cuando el público será un grupo de adultos mayores de la comunidad que cuando esta misma situación está pensada para un público infantil. Un reclamo por medios escritos no se realizará del mismo modo si se plantea en redes sociales que cuando se hace ante la institución que salvaguarda los derechos de los consumidores. En este sentido, los productos de una práctica social no deben tener como único fin el de ser evaluados por el profesor. Si bien es cierto que estos productos son también objeto de evaluación (formativa y sumativa), esta necesidad se subordina a la importancia de divulgar los textos, promover su lectura o hacerlos llegar al interlocutor para el cual fue creado. A partir de la reflexión en torno a la recepción de un texto, es posible que los alumnos avancen en el conocimiento de las prácticas sociales del lenguaje: comprender el efecto que tiene un texto en función de su soporte, del medio por el cual se dio a conocer, de la construcción del contenido y de sus aspectos materiales.



- Las secuencias didácticas aseguran espacios para la discusión de valores culturales implicados en las prácticas sociales del lenguaje. A través de estas secuencias, se trata de dar herramientas y alentar a los alumnos para que construyan un punto de vista crítico y personal en torno a distintos aspectos de esas prácticas sociales. Con el análisis y el diálogo en pequeños o grandes grupos, los alumnos construyen una postura sobre:
 - Los textos que se leen o que se escuchan: se indaga sobre cuáles son los valores subyacentes en ellos y se promueve la construcción de una postura razonada, crítica y autónoma en torno a ellos.
 - La necesidad de pensar en la confiabilidad de las fuentes de información: quién dijo qué cosa, quién es esa persona o institución, para qué o por qué emite esa información, cómo me involucra a mí todo eso, entre otras, son preguntas que los alumnos aprenden a plantearse ante el caudal de informaciones a las cuales tienen acceso.
 - Cómo son las prácticas de la cultura escrita y qué significan; por ejemplo, se discute cómo las historietas pueden reflejar las ideas de una comunidad en torno a lo que es un héroe o un villano.
 - La importancia de la participación ciudadana a la hora de hacer, por ejemplo, una campaña social en la escuela; de discutir la vigencia y legitimidad de una norma y de los procesos sociales para que, si así se requiere, dicha norma pueda cambiar.
 - La ideología sobre los hombres y las mujeres que hay detrás de las canciones que se escuchan en el entorno más cercano a los alumnos.
 - La vigencia y relevancia de las expresiones tradicionales que dan identidad a las comunidades, como los cuentos, mitos y leyendas.
 - La mirada inclusiva de las variedades del lenguaje, transformando el concepto de corrección, basado en una única norma lingüística, en un concepto de adecuación frente a la pluralidad de normas lingüísticas vinculadas a los contextos de uso.
 - La discusión en torno al uso y función de

las prácticas sociales propiamente dichas, por ejemplo, reflexionar en qué medida una campaña oficial resulta adecuada en función del análisis del contexto que le dio origen y de sus resultados a mediano y largo plazo.

2.2 La reflexión sobre la lengua en el entorno de las prácticas sociales del lenguaje

Las situaciones didácticas propuestas en el libro del alumno aseguran momentos de reflexión sobre los distintos conocimientos asociados a las prácticas sociales. Se parte de la idea de que el aprendizaje de la lengua avanza en sus posibilidades de interacción y comprensión del mundo cuando se provee al alumno de herramientas para la reflexión sistemática en torno a las propiedades de los textos y los intercambios orales.

Esta reflexión comprende aspectos vinculados con las acciones que se realizan durante el desarrollo de las prácticas sociales; por ejemplo, cómo decidir cuánto investigar un tema, de qué modo y con qué tipo de fuentes (primarias o secundarias). Por otra parte, en las secuencias didácticas, los momentos de reflexión abarcan aspectos discursivos, sintácticos, semánticos, gráficos, así como de las variedades del lenguaje, la ortografía, la puntuación y la forma de interpretar imágenes en un texto, entre otros.

Es importante aclarar que existen diferentes tipos de reflexión:

- Algunas se entretienen en los procesos de escritura o interpretación de textos: al decidir una fuente de consulta u otra, al establecer las preguntas para investigar un tema, al seleccionar el propósito o los interlocutores de un escrito, al elegir un subgénero para cumplir con una intención dada. Estas reflexiones muchas veces están mediadas por preguntas y por los comentarios entre alumnos; así, corresponde al docente guiar los intercambios, dar información u orientar los esfuerzos de sus estudiantes hacia búsquedas de información que aclaren sus dudas.
- Existen otras reflexiones que requieren de un trabajo más sistemático, el cual, en general, se propone por medio de la observación y reso-



lución de problemas. Por ejemplo, se pide que se observe en el articulado de distintos reglamentos deportivos el uso de los verbos (al inicio de cada fragmento).

Podrán observar que algunos inician con verbos en infinitivo:

"2. Utilizar el uniforme reglamentario".

Otros inician con verbos en imperativo:

"2. Utilice el uniforme reglamentario en la cancha y durante todo el partido...".

Otros más inician con verbos en futuro simple:

"2. Utilizará el uniforme reglamentario".

También podrán observar que todas estas formas tienen el mismo matiz de significado (de deber u obligación) y que, al decidir el uso de una u otra, es necesario sostenerla a lo largo de todo el reglamento.

Una vez concluida la reflexión, generalmente se pide a los alumnos que regresen a sus propias producciones para que comprueben y, en su caso, corrijan lo que se requiera.

Este segundo tipo de reflexión es común en el libro del alumno, cuando se trata de analizar estructuras textuales, aspectos semánticos y sintácticos, puntuación y ortografía.

La reflexión sobre la lengua, presentada de este modo, aporta sentido a los aprendizajes escolares, pues da herramientas para que los alumnos puedan resolver problemas del lenguaje de manera cada vez más autónoma: si un alumno comprende que para escribir un texto es posible mirar una colección del mismo tipo para desentrañar su estructura, podrá escribir en principio muchos otros tipos de texto.

En distintas situaciones se proporcionan nomenclaturas o definiciones propias de la lingüística o de algunas de sus ramas (como "tipo de texto", "estructura textual", "variante lingüística", "nexos"), esto es con el fin de hacer más eficiente el lenguaje y que los alumnos logren comunicar más fácilmente los problemas que enfrentan a la hora de leer o producir textos.

2.3 Construir tareas significativas para los alumnos

Se dice que para que el conocimiento ofrecido a los alumnos sea significativo es necesario

que haya una disposición favorable hacia lo que se propone aprender. Ese entorno favorable no es que esté siempre en la institución escolar, sino que se negocia y construye todos los días; veamos cómo sucede esto.

Uno de los elementos que constituyen un entorno favorable es que se consideren los intereses de los alumnos a la hora de tomar decisiones: decidir sobre qué leer, qué investigar, qué y cuánto escribir.

Ahora bien, frente a una tarea es común que los alumnos tengan en mente una representación de la situación didáctica que se les propone: ésta puede percibirse como interesante, desafiante o, al contrario, como aburrida, difícil o inabordable. La percepción de la tarea depende, en buena medida, del sentido que los alumnos puedan atribuirle.

Isabel Solé (1999) propone que para que una tarea de aprendizaje resulte significativa o tenga sentido para los estudiantes tiene que cumplir, como mínimo, con tres condiciones:

- a) La primera condición para que un aprendizaje sea significativo es que ante una situación didáctica el alumno sepa qué es lo que se trata de hacer, para qué, o con qué otra cosa puede relacionarse. Es decir, si se tiene claro el objetivo de la tarea y sus condiciones de realización hay más posibilidades de que la tarea resulte interesante. En las situaciones propuestas en el libro para el alumno, hay un apartado inicial que se dedica a contextualizar la tarea, a problematizarla y a hacer saber al alumno cuál es el objetivo de la secuencia en términos del producto que va a generar y el proceso que seguirá para lograrlo. El acompañamiento cercano del docente en estos momentos resulta crucial para que el alumno se involucre en la tarea.
- b) Otra condición que permite atribuir sentido a una tarea es que se perciba como atractiva, interesante o que cubra una necesidad personal. Ahora bien, esta mirada interesante de una tarea se construye a través de la situación de enseñanza. No hay, en ese sentido, secuencias o situaciones de aprendizaje interesantes o no interesantes, sino más bien hay situaciones de enseñanza que cubren una necesidad de aprender, conocer, experimentar, hacer, cambiar tal o cual cosa. Cuando los alumnos



pueden involucrarse en la tarea de algún modo y tomar algunas decisiones para cubrir sus necesidades y deseos, la tarea comienza a ser significativa. En este sentido, el interés no está dado, hay que construirlo con los alumnos y sostenerlo a lo largo de la tarea. Puede ser que los alumnos en principio no estén interesados en la escritura de biografías, pero si se dan cuenta de que la situación didáctica implica que puedan elegir al personaje a biografar, que ese personaje puede ser alguien conocido y que, además, pueden incluir entrevistas, fotografías y otros artefactos interesantes, entonces la tarea puede resultar más atractiva; requerirá de cierto esfuerzo, dadas las exigencias del género, pero al final tendrán un texto cuyo contenido les sea interesante.

- c) Una tercera condición para que un aprendizaje se torne significativo es que se perciba que mediante la actividad se puede aprender. Esta condición debe implicar un reto, es decir, que el alumno perciba que hay algo que no sabe y que está en sus posibilidades aprender, aunque eso requiera esfuerzo. Para algunos alumnos, leer una novela completa por sí mismos puede resultar un gran reto, pero si el docente los acompaña en la selección, les presenta distintas opciones, les muestra criterios para elegir el texto, los deja elegir, los acompaña en las primeras lecturas, lee con ellos los primeros capítulos, delega un poco la lectura para que ellos lo hagan por sí mismos, comenta sus interpretaciones y deja que los alumnos propongan las suyas, entonces puede que los alumnos terminen interesados e incluso se conviertan en asiduos lectores. Cuando los alumnos tienen la percepción de que han logrado aprender cómo hacer una tarea, la percepción de sí mismos también cambia, se sentirán capaces de hacer cosas, de avanzar. El autoconcepto (negativo o positivo) influye de manera determinante en las tareas de aprendizaje, pero puede fortalecerse si el docente brinda apoyo continuo a los alumnos, sobre todo a aquellos que se encuentran en dificultad.

2.4 La importancia de la interacción en las situaciones de enseñanza de la lengua

En este apartado hablaremos de las interacciones en dos sentidos:

- a) Como estrategia para el desarrollo de las prácticas sociales.
- b) Como estrategia de colaboración que favorece el aprendizaje.

2.4.1 La interacción para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en la comunidad escolar

Se parte del reconocimiento de que el lenguaje se adquiere y avanza en sus posibilidades de comunicación en la interacción social mediante la participación en prácticas sociales de lectura, escritura e intercambios orales.

Se busca, por ejemplo, que en la escuela se aseguren espacios para la recomendación de obras literarias, para compartir lecturas y confrontar interpretaciones; que los alumnos logren participar de una puesta en escena como público o como actores; que la comunidad escolar sea receptora crítica de una campaña para resolver una problemática que fue previamente pensada y desarrollada por los alumnos; y que la reflexión sobre la preservación de narrativas tradicionales trascienda los muros de la escuela y logre vincular a los adultos mayores de la comunidad como fuente de información y como modelo de antiguas y enriquecedoras prácticas orales. Se trata de que haya lectores interesados en las producciones de los alumnos, escuchas participativos, escritores con ánimo de comunicar ideas.

Todas estas acciones requieren de instaurar en la escuela y el aula una especie de pequeño mundo donde se reproduzcan las prácticas sociales del lenguaje y donde alumnos, maestros, padres de familia y otros actores de la escuela participen como escuchas, lectores, productores de textos orales y escritos.

Se trata entonces de lograr la colaboración de la comunidad escolar y de los alumnos para que participen en los muy diversos roles que se plantean a lo largo de las secuencias didácticas del libro del alumno.





El docente puede establecer algunos acuerdos con sus colegas y con la comunidad de padres de familia para que estas interacciones, necesarias para el cumplimiento de los propósitos educativos, puedan llevarse a cabo.

Será importante sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de estas presentaciones y los diferentes roles que en cada momento se ponen en juego: como público, partícipes de un debate, lectores o receptores de una campaña, entre otros.

Puede planear diversas presentaciones durante el ciclo escolar que aseguren estas interacciones. La idea es economizar esfuerzos y asegurar su realización, por ejemplo, al:

- a) Establecer reuniones cada cierto tiempo para que los alumnos presenten sus trabajos a la comunidad escolar (puede aprovecharse el cierre de un periodo, la entrega de calificaciones, entre otros).
- b) Planear reuniones cotidianas para el desarrollo de ciertas actividades como el círculo de lectura (que puede efectuarse entre grupos del mismo grado o entre grados distintos).
- c) Organizar reuniones esporádicas para presentar algún material especialmente interesante dada una festividad o una conmemoración (presentar una obra de teatro basada en una leyenda cerca del Día de Muertos).
- d) Asegurar que dentro de la clase los propios alumnos sean lectores, escuchas y productores de textos.

Para muchos estudiantes la escuela es el único sitio en donde pueden hacer oír su voz o plantarse ante un público como productores originales de textos. Esta razón se añade a lo antes expuesto sobre la importancia de asegurar estos espacios de intercambio.

En la secuencia 15 del libro del alumno se plantea una estrategia para compartir los productos a la comunidad escolar: desde la planeación hasta su desarrollo el día de las presentaciones. Puede realizar esta secuencia (de manera completa o parcial) junto con sus alumnos tantas veces como lo requiera.

2.4.2 La interacción como estrategia para el aprendizaje: el trabajo colaborativo en el aula

Hasta ahora se han expuesto las interacciones necesarias para asegurar que las prácticas sociales del lenguaje tengan contextos de producción y recepción más o menos reales. Otra forma de pensar en las interacciones, complementaria a la anterior, es la que refiere a los intercambios que forman parte de las estrategias de aprendizaje.

Como se explicará más adelante, resulta crucial para los alumnos trabajar de manera colaborativa cuando se trata de avanzar en las interpretaciones de los textos, o cuando se trata de elaborar o corregir un texto.

El trabajo colaborativo se define como una serie de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos de alumnos con diferentes capacidades, en los que los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver una tarea.

¿Por qué es importante la colaboración en el aprendizaje? Al colaborar en una tarea siempre se tiene algo que aportar, pero también se pone en evidencia un conjunto de ideas previas, supuestos, valores, información y grados de conocimiento implicados en la tarea. Pues bien, al interactuar en una tarea (a partir del diálogo y la negociación), todo este bagaje cultural se ve expuesto y se pone en contraste con los conocimientos de otros; con ello se incrementan las posibilidades de reelaboración del conocimiento.

De esta manera, puede decirse que la interpretación de un texto que supone cierta dificultad avanzaría en los miembros de un pequeño grupo si se promueven intercambios que lleven a la argumentación y explicación de tales interpretaciones. De igual modo, la corrección de un texto puede mejorar si algunos alumnos se prestan en calidad de lectores y hacen observaciones que los autores por sí mismos no hubiesen podido notar.

Es interesante señalar que no es el hecho de recibir o dar ayuda lo que mejora el aprendizaje, sino el hecho mismo de interactuar:



- La necesidad consciente de comunicar o de sintetizar una explicación o un procedimiento es lo que permite al que explica o ayuda mejorar en una tarea.
- Para quien recibe ayuda, la conciencia de que necesita apoyo y la necesidad de integrar esa ayuda a sus esquemas de conocimiento o a su propio trabajo es lo que promueve el aprendizaje.

Como se ve, la colaboración tiene un gran potencial coeducativo, tanto para quien presta ayuda como para quien la recibe. A partir de las ideas de Johnson y Johnson (citados en Rué, 1998, p. 21), dos psicólogos sociales estadounidenses, existen algunos rasgos básicos del trabajo colaborativo que conviene que el docente construya paulatinamente con sus alumnos:

1. **La interdependencia positiva.** Los alumnos, en el desarrollo de sus tareas de grupo, se perciben mutuamente necesarios para resolverlas, lo que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada uno.
2. **Favorecimiento de la interdependencia cara a cara.** Ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir, etcétera, serían ejemplos significativos de ello.
3. **Responsabilización individual.** Cada integrante del grupo debe responsabilizarse de su propio trabajo, de los resultados que obtenga y, en consecuencia, de sus aportaciones al grupo.
4. **Habilidades de intercambio interpersonal y de pequeño grupo.** Ningún grupo funciona satisfactoriamente si sus componentes no poseen y no desarrollan determinadas habilidades de relación social: comunicación, toma de decisiones, resolución de conflictos, etcétera.
5. **Conciencia del propio funcionamiento como grupo.** En lo que se ha realizado, lo que falta por hacer, lo que salió como se esperaba, en cómo se relacionan los integrantes, etcétera.

Finalmente, cabe destacar que a través de las actividades en colaboración los alumnos reflexionan y comienzan a ejercer control sobre sus propias formas de trabajar: con las actividades aprenden que es importante planear la tarea, repartir actividades, hacerlas, buscar retroalimentación y evaluarlas cada cierto tiempo haciendo los ajustes necesarios para proseguir; es decir, los alumnos aprenden estrategias de autorregulación y autocorrección, lo que los hace más independientes de su maestro.

2.5 El contexto en el que se inserta la escuela: su aporte a la enseñanza de la lengua materna

Tradicionalmente se ha pensado que las prácticas sociales que se integran en los planes y programas de estudio y en los materiales para los alumnos deben excluir aquéllas que son propias de los círculos cotidianos, pues no tiene sentido replicar en las aulas aquello que se aprende fuera del contexto escolar de manera no formal.

Lo cierto es que si uno de los objetivos generales de la enseñanza de la lengua es que los alumnos enriquezcan su comprensión del mundo, de los textos y del lenguaje, resulta necesario otorgar un lugar preponderante a las prácticas sociales que desarrollan los alumnos de manera privada (como el uso de las redes sociales o las pautas de consumo difundidas por los medios de comunicación masiva), al igual que a las prácticas sociales que se desarrollan como producto de las interacciones de la comunidad en la que la escuela se inserta.

La consideración del patrimonio cultural que tiene cada alumno como individuo y como parte de la sociedad en la que vive es a la vez:

- a) Un punto de partida del cual es posible anclar, dar sentido y establecer un rumbo hacia los aprendizajes esperados.
- b) Un objeto de estudio inestimable, pues las prácticas sociales del lenguaje propias de la comunidad en la que se inserta la escuela se consideran un aporte para la reflexión crítica sobre la pluralidad de los usos sociales del lenguaje que forman parte del repertorio de saberes del alumno.

Si nos detenemos en el segundo aspecto, resulta interesante señalar que actualmente el objeto de reflexión no se centra solamente en aquellas expresiones orales y escritas que han gozado de prestigio desde la institución educativa. La educación es un proceso complejo por el cual las personas adquieren nuevos conocimientos y una mejor comprensión del mundo que las rodea; si se acepta la afirmación anterior resultará esencial establecer fuertes lazos entre las prácticas sociales del lenguaje que han sido históricamente reconocidas por la institución educativa y aquellas





prácticas que son parte de la vida personal y comunitaria de los alumnos.

De esta manera, por ejemplo, los textos que son objeto de reflexión en las secuencias no son sólo aquellos que forman parte del acervo de la literatura universal, sino también los discursos que son producto de las tradiciones orales de los pueblos, los cuales los alumnos se dan a la tarea de compilar y, a partir de ellos, se analizan las prácticas sociales vinculadas consigo mismos: quiénes los practican, bajo qué condiciones, cómo se vinculan con la cultura que les dio origen, sus lazos con la historia de la comunidad, los temas que resultan importantes y los mensajes que transmiten.

Otro ejemplo sobre cómo se incorporan las prácticas sociales locales a la reflexión escolar lo constituye el trabajo en torno a la letra de las canciones: éste no sólo se centra en el repertorio propuesto en el libro del alumno, sino que, sobre todo, trata de traer a la reflexión la música que consumen los jóvenes actualmente, las prácticas culturales en las que se enmarca, la manera en que las canciones permiten posicionar a los adolescentes frente a sus grupos de pertenencia, etcétera.

Se busca, en suma, que la escuela amplíe el repertorio de los alumnos respecto de las prácticas sociales en torno a la oralidad y la escritura, pero también se busca abrir las puertas a otras prácticas culturales interesantes para los jóvenes y para las comunidades en las que se inserta la escuela, y promover la adquisición de herramientas para el análisis, la valoración y, si es el caso, el juicio crítico de tales prácticas.

De esta manera, la educación adquiere, además, un matiz mucho más relevante e incluyente de lo que supondría la sola integración de discursos reconocidos por la institución escolar.

2.6 Los procesos de producción e interpretación de textos orales y escritos

Se ha señalado anteriormente que en el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje se encuentran entrelazadas actividades de lectura, escritura, escucha y expresión oral: por ejemplo, para preparar una exposición predominantemente oral, es necesario leer y escribir, mientras que

para desarrollar un reglamento se requiere de la negociación, probablemente oral, con las personas a las que tal normativa les afectará.

Es por ello que en el desarrollo de las secuencias didácticas estas actividades se presentan como prácticas integradas. Si bien vale la pena sostener esta idea, en los siguientes apartados se hará un pequeño paréntesis para poder hablar de los principios didácticos asociados con cada una de estas actividades.

2.6.1 La lectura

Cuando se habla de los actos de lectura que realizan los alumnos se suele pensar en un proceso simple que consiste en decodificar los signos escritos, traducirlos a un acervo sonoro y hacer visible la recuperación del contenido del texto que el alumno ha leído; pero vale la pena preguntarse si, a pesar de que los alumnos reproducen el texto que leyeron, puede tenerse la seguridad de que lo comprenden o, mejor aún, ¿están en posibilidades de utilizar su contenido para sus propios propósitos? y ¿podrían establecer una postura frente a su contenido?

Desde una perspectiva más actualizada, se considera que un texto no aporta significado por sí mismo, sino que lo adquiere cuando el lector interactúa con él; por ejemplo, un texto poético puede ser interpretado por un lector como un "himno a la vida", mientras que otro puede interpretarlo como un "símbolo de una gran tristeza". Esto es así porque los conocimientos e ideas previas sobre el tema son distintos en cada lector, lo mismo que sus propósitos de lectura y el contexto en que ésta ocurre.

Desde esta forma de mirar la lectura, el lector y el texto son mutuamente dependientes, y de su interacción surge el sentido que se le da a un documento escrito.

De acuerdo con las ideas hasta aquí expuestas, es comprensible que frente a las tareas de lectura existan diferentes interpretaciones de un texto. Ante ello es importante que el docente:

- Promueva que sus alumnos intercambien ideas sobre el sentido que le asignan a un texto.
- Indague las razones por las que un alumno o un grupo de alumnos ha llegado a ciertas conclusiones sobre el texto, considerando que lo han hecho a partir de sus propios esquemas interpretativos.



- Plantee preguntas que apunten hacia la explicación sobre cómo llegaron a esa conclusión.
- Ayude a sus alumnos a poner a prueba y confrontar esas interpretaciones con las de otros miembros del grupo y con el texto mismo.
- Apoye a los alumnos para que confirmen o modifiquen esos esquemas con interpretaciones alternativas sobre la base de criterios de validez compartidos, a través de preguntas como: "Tu compañero dice tal cosa, ¿tú que piensas?". "¿Podemos revisar de nuevo el texto para ver dónde está escrita esa idea?".

No se trata, por supuesto, de que cualquier interpretación sea válida, sino de que los alumnos aprendan a fundamentar, compartir, confirmar o modificar una interpretación a través del análisis del texto, el diálogo y la confrontación con las interpretaciones personales y las de los otros.

En el mismo sentido, el docente debe ser un guía que oriente las interpretaciones evitando presentar la suya como única o correcta. Su labor consiste, en primer lugar, en guiar la reflexión de los alumnos haciéndoles notar los matices de significado de los textos y vinculando las interpretaciones con otros conocimientos y experiencias.

2.6.1.1 Situaciones con énfasis en la lectura

Para el desarrollo de la lectura ha sido necesario estructurar en el libro del alumno diversas situaciones que implican una variedad de tipos de texto, así como objetivos diferentes. De manera general, en las actividades del libro del alumno se propone leer de manera intensiva (sea para el análisis detenido de un texto: un poema, un texto informativo o una canción); pero también de manera extensiva (cuentos y novelas) para conocer a un autor, un género, un tema.

A través de las actividades en torno a la lectura, se espera que los alumnos logren:

- **Obtener información específica.** En algunas actividades, la lectura se emplea para buscar información puntual o a partir de cierto criterio: cuando se abordan textos informativos, como fichas o monografías, se guía a los alumnos para que puedan ubicar datos específicos o encon-

trar información y organizarla apropiadamente.

- **Comprender globalmente un texto.** Ya sean textos literarios o informativos, se plantean reflexiones sobre cuál es el tema general de un texto.
- **Inferir.** En los textos es necesario que el lector deduzca información o datos de distinto nivel; por ejemplo, al leer cuentos de distintos subgéneros (¿cuáles son las intenciones o motivaciones de los personajes?) o al leer textos informativos (¿cómo se vincula esta información con esta otra) o al leer un poema (¿qué significa esta metáfora?).
- **Realizar una lectura crítica o valorativa.** En otros casos se hacen lecturas para obtener una interpretación que se vincula con los conocimientos previos o con la expresión de una postura acerca de un tema:
 - Al preguntar sobre la manera como los padres de Gregor Samsa tratan a su hijo.
 - Sobre lo que el alumno opina en torno a la eficacia de las campañas oficiales a partir de un conjunto de carteles.
 - La postura del lector frente a un texto ecologista.

Por otra parte, esta lectura crítica puede ser vinculada con la opinión del lector acerca de la forma que tiene un texto, por ejemplo, la opinión de un poema puede estar basada en el reconocimiento de los recursos literarios utilizados, como la metáfora y la comparación.

Vale la pena mencionar que el ejercicio de lectura crítica presenta dificultades, pues esto implica:

1. Reconocer que la interpretación de un texto depende de los conocimientos previos del lector y de cómo los utilice para inferir las intenciones del autor a partir de la información que proporciona el texto.
2. Aceptar que no hay una única interpretación de un texto, aunque no todas las interpretaciones son igual de válidas.
3. ¿Cómo pudiera definirse que una lectura es más válida que otra? Un lector puede posicionarse de diferentes maneras frente a un texto:
 - a) Una posibilidad es que el lector adopte una posición dominante en la que sus ideas previas condicionen de tal modo la interpreta-





ción sobre el texto que “su lectura” no se relacione o se relacione poco con el contenido del texto.

- b)** Otra posibilidad es que el lector permita que el texto esté por encima de sus conocimientos previos y haga interpretaciones sin considerarlos o, incluso, que “su lectura” vaya contra éstos.
 - c)** La tercera posibilidad, la que genera una lectura crítica, es cuando el lector inicia un proceso de negociación entre lo que dice el texto y sus conocimientos previos para lograr que su interpretación consistente y completa esté ligada al texto y que, además, tenga en cuenta las ideas del lector.
- 4.** Para promover el pensamiento crítico, es importante que los alumnos:
- a)** Hagan explícitas sus ideas previas en torno a un tema (qué saben/piensan sobre...).
 - b)** Tengan claro cuál es el propósito de la lectura y estén positivamente interesados en el tema: dispuestos a indagar más, a plantearse preguntas, a modificar sus esquemas de pensamiento, a plantear alternativas.
 - c)** Reconozcan que un autor no tiene una postura neutra: los contenidos de su texto son producto de un contexto dado, de unos conocimientos, unas ideas, una postura. Preguntarse quién dice qué, para qué y por qué es parte de la formación de un lector crítico.
 - d)** Puedan analizar argumentos, juzgar la credibilidad de las fuentes utilizadas por el autor, identificar el tema central del texto, establecer relaciones entre distintas partes del texto o con textos diferentes, plantearse dudas, poner en entredicho afirmaciones. Cuestionarse “y a mí qué me dice eso” o “cómo afecta eso mis ideas sobre...” forma parte de los procesos por los que pasa un lector crítico.
 - e)** Interactúen, como ya se ha mencionado, con otros alumnos para compartir, comparar y argumentar en torno a sus interpretaciones, y para modificar las formas de ver el contenido si así se requiriera.

2.6.1.2 Las modalidades de lectura

Finalmente se recomienda que desarrolle con sus alumnos diferentes modalidades de lectura

de acuerdo con los propósitos que se persiguen en cada ocasión; sobre todo cuando las lecturas resultan desafiantes para ellos por su extensión o complejidad. El objetivo es no dejarlos solos frente a los textos y, al mismo tiempo, acompañarlos en el camino hacia la autonomía en la lectura. La diversidad de modalidades puede resumirse de la siguiente manera:

- Realizar lecturas personales y en silencio cuando el objetivo final es que cada lector establezca interacciones entre el texto y su esquema interpretativo.
- Hacer lecturas en voz alta cuando se busca un intercambio de interpretaciones que ayude al lector a ampliar su propio marco interpretativo.
- Modelar la lectura, es decir, realizar frente a los alumnos lecturas en voz alta cuando se trate de textos complejos, con vocabulario o expresiones no convencionales. Por poner un ejemplo: los alumnos suelen leer un poema verso por verso y sin la entonación ni las pausas apropiadas, esto dificulta enormemente la comprensión del texto; pero una lectura en voz alta con el tono adecuado puede apoyar la interpretación que realicen los alumnos. Lo mismo ocurre con la lectura dramatizada de guiones teatrales, en los que la toma de turnos y la selección de lo que se lee y lo que no (las acotaciones) requiere de un esfuerzo importante por parte de los lectores.
- Descubrir y orientar los intereses de los alumnos para incentivarlos a leer y propiciar diversas oportunidades de aprendizaje con la lectura de distintos materiales, mostrando además la manera en que los adultos la usan.
- Combinar las propuestas de textos que usted hace o que contiene el libro de texto con la oportunidad de que los alumnos puedan elegir ellos mismos textos para leer, creando condiciones crecientes para su autonomía en la búsqueda y elección de textos de lectura.

2.6.2 La escritura

De manera semejante a la lectura, suele pensarse que la escritura consiste en la codificación de imágenes acústicas al sistema de escritura. Sin embargo, escribir consiste en transferir el pensa-



miento a formas gráficas que no siempre usan recursos de la oralidad.

Esto tiene implicaciones importantes, pues en general la escritura formal demanda un lenguaje específico, una producción del texto de acuerdo con las reglas del género, un uso de elementos gráficos con textos, entre otros aspectos.

Los alumnos de secundaria suelen mediar poco sus procesos de pensamiento al escribir, y se fijan en aspectos puntuales como la ortografía o el tipo de letra en lugar del contenido, lo que da como resultado textos difíciles de comprender.

En las últimas décadas se ha indagado sobre lo que piensa y hace un escritor experto desde que se plantea escribir hasta que pone su texto en las manos de su destinatario. En el libro para el alumno se han incluido propuestas didácticas que retoman algunas de las conclusiones de aquellos estudios. En particular, se considera que la escritura es un proceso complejo que implica tener conocimientos para planificar el texto, pensar en el contenido, realizar múltiples borradores; obtener la versión final (con una forma gráfica convencional), darle un uso al escrito (compartirlo o difundirlo de acuerdo con su propósito), evaluar su efecto comunicativo y aprender de la experiencia.

2.6.2.1 Situaciones con énfasis en la escritura

En el libro para el alumno se ofrecen situaciones que llevan a los alumnos a escribir con propósitos diversos: las prácticas sociales del ámbito de estudio proponen el uso de la escritura para el tratamiento de datos y el intercambio de información; en el ámbito de participación social, los alumnos escriben reglamentos y crean campañas para resolver o prevenir problemáticas escolares; y, en el ámbito de literatura los alumnos elaboran comentarios y adaptan textos literarios a guiones teatrales y a historietas, además de crear textos poéticos.

Algunas estrategias que pueden desarrollarse para apoyar la producción de textos (que además se han desarrollado en el libro del alumno) son las siguientes:

- La contextualización de la actividad de escritura inicia siempre especificando los propósitos comunicativos y estableciendo los posibles in-

terlocutores con el fin de que los alumnos reconozcan la necesidad de escribir un género textual determinado, con una información particular, un lenguaje y unas formas específicas de difundirlo. La necesidad de planificar el texto permite que los alumnos se hagan una imagen de su escrito, su forma, su contenido y el camino que deberán seguir para lograrlo.

- Se proponen momentos específicos de reflexión en distintos niveles y enfoques: discursivo, textual, oracional, de clases de palabras, ortográficos y de puntuación.
- Como parte de las reflexiones, se incorpora el análisis de un texto muestra: se trata de un escrito que tiene una estructura representativa del género; con ello, los alumnos comprenden que para escribir hay que leer de una manera particular, centrando su atención en el modo que está escrito el modelo y trasladando ese saber a sus necesidades de producción textual.
- Aunado al proceso anterior, se propone que los alumnos recopilen textos del género, de manera que puedan ampliar su acervo y puedan seleccionar otros que realmente se usen en su entorno y que pueden servir de apoyo a sus necesidades de escritura.
- Se guía a los alumnos para que integren un primer borrador y hagan revisiones subsecuentes de lo que escribieron a partir de parámetros que refieren a distintos aspectos del texto.
- Es común que se proponga una revisión con la colaboración de otros compañeros quienes, en calidad de lectores, pueden hacer comentarios sobre aspectos que los escritores no percibieron. Esta revisión se hace siempre a partir de parámetros de observación, aunque también se da espacio para que los alumnos comenten de forma libre y respetuosa los textos.
- Se procura que las versiones finales de los textos se utilicen para los fines que fueron creados. De esta manera, el trabajo de escritura cobra su verdadera dimensión como herramienta de interacción.

Este proceso no necesariamente es lineal y, dependiendo del nivel de formalidad o del conocimiento sobre el tipo de texto, un escritor puede o no seguir todos y cada uno de los pasos. Además, el proceso es recursivo, es decir, pueden evaluarse





parcialmente los resultados, en función de los productos obtenidos en un momento dado, y volver al inicio o a cierta fase del proceso para ajustar algo que no quedó resuelto del todo.

Dependiendo del nivel de complejidad de la tarea, los alumnos escriben de manera individual, en parejas o en pequeños grupos o equipos. Cuando se trata de escrituras en colaboración, vale la pena valorar el esfuerzo de cada miembro del equipo y lo que lograron hacer juntos.

En relación con los procesos de escritura, se recomienda revisar la secuencia 15 del libro del alumno, así como su contraparte en este libro del maestro; esta secuencia constituye un proceso para compartir los escritos con una previa revisión y preparación de los mismos. Esta socialización puede hacerse por medios escritos (por ejemplo, circulando una antología), o bien por medio de la lectura en voz alta (por ejemplo, mediante una lectura dramatizada).

2.6.3 Cómo se concibe el aprendizaje de la expresión oral en la escuela

Expresarse adecuadamente ante una situación comunicativa oral no sólo demanda un uso correcto de la lengua, también exige la comprensión del propósito comunicativo, las características de la audiencia y el empleo de las normas de interacción social al hablar. Se busca que el alumno use el registro lingüístico apropiado y que conozca el formato y la estrategia discursiva más adecuada en cada situación; exponer un tema, dar una opinión, narrar una historia o desarrollar argumentos son situaciones que exigen diferentes conocimientos.

Además de la expresión, se espera que el alumno aprenda a participar como escucha activo en diversas situaciones, esto es, seguir el hilo conductor de una discusión, tomar notas, elaborar y comprender los recursos gráficos en apoyo a la oralidad, realizar preguntas en el momento adecuado, argumentar una postura o entender el papel que debe adoptarse ante la escucha de una obra de teatro.

Además de las situaciones formales que demandan expresión y comprensión oral, en el diario acontecer de las clases los alumnos aprenden a intercambiar opiniones, argumentar, narrar, describir, hacer preguntas, responder, entre otras. Es-

tos procesos, al igual que los discursos formales, pueden ser objeto de reflexión y mejora continua entre los alumnos.

2.6.3.1 Situaciones con énfasis en la oralidad

Algunas estrategias para guiar a los alumnos en la planificación de sus intervenciones orales son:

- Promover la reflexión sobre la situación comunicativa: ¿quién habla?, ¿para qué?, ¿a quién se dirige?, ¿en qué circunstancias?
- Encaminar a los estudiantes para que identifiquen los distintos registros lingüísticos y, en función de ello, aprendan a adecuar su lenguaje. Por ejemplo, que usen el lenguaje formal al exponer o al comentar con un compañero las emociones que les provoca un poema.
- Reflexionar, junto con los alumnos, sobre los modos de organización del discurso. Una exposición, un debate, una lectura dramatizada requieren un orden convencional.
- Analizar, durante un ejercicio de expresión oral, los movimientos y la manera en que las personas se sitúan en el espacio y lo que ello significa. Para que los alumnos se den cuenta de esto, pueden analizar cómo se dispone el público en una exposición y comparar cómo se hace en un debate, así como observar cómo, a partir de la disposición del grupo, se desarrolla una participación más o menos democrática.
- Establecer vínculos con la escritura para apoyar la expresión oral, por ejemplo, al:
 - Elaborar guiones con palabras clave para exponer un tema.
 - Hacer soportes gráficos en apoyo a una exposición.
 - Tomar notas mientras se escucha una intervención.
 - Desarrollar mapas de ideas para organizar información que proviene de fuentes orales.
 - Escribir preguntas o hacer pequeños apuntes para intervenir en una discusión o en una entrevista.
 - Transcribir notas de un documento sonoro (noticias, documentales, campañas...)
 - Leer en voz alta obras teatrales, poesía y otros textos informativos.



- Considerar las normas de interacción social en todo momento: solicitar turnos para hablar, escuchar las ideas de los interlocutores, intervenir estableciendo conexiones entre las distintas ideas, usar reformulaciones, memorizar algún texto cuando sea necesario y adecuado (por ejemplo, un poema o una canción).
- Moderar el tono, el volumen y establecer el ritmo al hablar.
- Aprender a expresarse con soltura frente a diferentes públicos: compañeros, padres de familia, autoridades comunitarias, entre otros.

Es importante asegurar que los alumnos dispongan de tiempo suficiente durante el ciclo escolar para practicar distintas conductas discursivas, y que esta práctica esté acompañada de la reflexión, la cual debe hacerse tanto para formas discursivas específicas (un debate, una exposición, una mesa redonda) como para la interacción cotidiana en el salón de clases.

3. La vinculación con otras asignaturas

La asignatura de Lengua Materna. Español tiene un papel muy importante en la formación académica de los alumnos de telesecundaria, pues se concibe como herramienta básica para el aprendizaje de cualquier otra asignatura. En este sentido se recomienda al maestro establecer tales vínculos desde el momento en que planea anualmente sus clases, siempre y cuando las asignaturas no pierdan especificidad.

A partir del análisis de los documentos curriculares es posible identificar distintos tipos de vínculos entre asignaturas.

Un tipo de vínculo es el que se establece de manera explícita entre los aprendizajes esperados de las asignaturas del plan de estudios de educación secundaria. Es el caso, por ejemplo, de la secuencia 8 de la asignatura de Lengua Materna. Español (donde se analiza el contenido de campañas oficiales) que se vincula con la secuencia 12 de la misma asignatura (donde se propone realizar una campaña escolar) y, al mis-

mo tiempo, ambas secuencias se vinculan con los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética en cuanto a las nociones de participación social y la resolución de conflictos.

Este tipo de vínculos permitirá al maestro planificar las actividades entre dos asignaturas de forma muy estrecha, con lo cual no sólo se economizará tiempo, sino que los alumnos construirán nociones cívicas y éticas a la vez que la asignatura de Lengua Materna. Español proporciona herramientas del lenguaje para saber analizarlas y luego aplicarlas en la elaboración de una campaña.

La comprensión lectora, el proceso de escritura y la escucha activa son temas medulares en esta asignatura y tienen en común ser procedimientos que se desarrollan a largo plazo y se emplean tanto en las actividades académicas como en la vida cotidiana.

Para conseguir sistematizar y transferir estas habilidades comunicativas, es preciso que lo aprendido se utilice en actividades de otras asignaturas. Por ejemplo, los alumnos pueden usar las estrategias de revisión de textos (que aparecen en rúbricas al final de algunas secuencias) para revisar los que produzcan en otras asignaturas.

En este tipo de vinculación, es frecuente que los aprendizajes relacionados se extiendan no sólo a lo largo del ciclo, sino incluso de toda la formación escolar. Un ejemplo puntual se encuentra en las secuencias del ámbito de estudio relacionadas con la comparación de textos y el resumen a partir de distintas fuentes informativas.

4. Materiales de apoyo para la enseñanza

En los siguientes apartados se explica con mayor detalle cómo está conformado el libro del alumno y cuál es su estructura didáctica. También se expone la función de los recursos audiovisuales e informáticos, así como el uso de la Biblioteca Escolar y de Aula en esta asignatura. Además, se dedica un apartado para explicar cómo están conformadas las orientaciones didácticas específicas del libro del maestro.



4.1 El libro de texto para el alumno

El libro del alumno es el material de apoyo con el cual, por medio de actividades diversas, los estudiantes lograrán los aprendizajes esperados contenidos en el plan y programas de estudio.

De acuerdo con el programa, se destinan 190

horas anuales, distribuidas en sesiones de 50 minutos cada una, para el trabajo con la asignatura de Lengua materna. Español. La distribución de sesiones destinadas a las secuencias didácticas, a la evaluación diagnóstica, a las evaluaciones de bloque y a las actividades recurrentes se presenta en la siguiente tabla:

Tipo de tarea	Número de sesiones
Secuencias	143 (distribuidas en 15 secuencias)
Actividades recurrentes (sólo para lectura de páginas del libro del alumno).	18 (6 por bloque)
Una evaluación diagnóstica y tres de bloque	12 (3 sesiones para cada evaluación)
Total	173

Como se puede apreciar, no se agotan las 190 sesiones, por lo que pueden disponerse de las sobrantes a lo largo del ciclo escolar. Esto es así

porque las 17 sesiones restantes pueden destinarse a tareas que requieren tiempo y programación. Se sugiere emplearlas de la siguiente manera:

Tipo de tarea	Número de sesiones
Actividades recurrentes adicionales (para que los alumnos busquen y lean textos, desarrollen el círculo de lectura en sesiones semanales y elaboren el producto final de cada bloque; esto con independencia a las horas de lectura que se destinan en casa).	5
Para dedicar más tiempo a la escritura de distintos textos de las secuencias: elaborar borradores, hacer revisiones, correcciones, elaborar la versión final y socializar los productos de las secuencias didácticas.	7
Para profundizar en contenidos de tipo gramatical u ortográfico que requieren sistematizarse y para revisar con detenimiento recursos audiovisuales e informáticos.	5
Total	17

Usted puede elaborar un plan de trabajo anual, trimestral o mensual que le permita aplicar los ajustes que considere necesarios.

4.1.1 Estructura didáctica del libro para el alumno

Los contenidos curriculares se disponen con base en dos categorías llamadas organizadores curriculares. En la asignatura Lengua Materna. Español, el primer nivel son los ámbitos y el segundo son las prácticas sociales del lenguaje.

La descripción de cada ámbito (contexto de uso del lenguaje) es la siguiente:

- **Estudio.** Las prácticas sociales del lenguaje agrupadas en este ámbito tienen el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, de manera que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje

formal y académico. Algunas de estas prácticas están encaminadas a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias naturales y sociales, así como apropiarse del discurso en el que se expresan.

- **Literatura.** Las prácticas sociales del lenguaje relacionadas con la literatura contribuyen a que los alumnos sean lectores y productores de textos con intención estética. En este ámbito las prácticas sociales se organizan alrededor de la lectura compartida de literatura y la creación de textos literarios.
- **Participación social.** Las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito tienen como propósito desarrollar y favorecer las formas de participar como ciudadanos. Éstas se organizan alrededor de la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como de la expresión y la defensa de la opinión personal



basada en argumentos; la búsqueda de soluciones a problemas y el desarrollo de una actitud crítica ante la información de los medios de comunicación.

En los documentos curriculares, cada ámbito cuenta con cinco prácticas sociales del lenguaje. De cada una de éstas se derivan aprendizajes esperados que se desglosan en viñetas, los cuales se traducen en actividades que deben ser resueltas en el libro del alumno. Al llevar a cabo las actividades relativas a cada práctica social, el alumno

adquiere conocimientos referentes a la oralidad, la lengua escrita y los textos.

4.1.2 Situaciones didácticas en el libro del alumno

Los quince aprendizajes esperados señalados en el programa se trabajan en el libro del alumno y están distribuidos en tres bloques. Además, al final de cada bloque se incluye una evaluación.

La propuesta curricular se concretiza en el libro del alumno mediante el trabajo con secuencias didácticas y actividades recurrentes, según la siguiente distribución:

Organizador curricular		
Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3
Punto de partida		
1. Literatura Lectura de narraciones de diversos subgéneros. Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.	6. Participación social Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios. Analiza documentos administrativos o legales como recibos, contratos de compra-venta o comerciales.	11. Literatura Lectura y escucha de poemas y canciones. Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés.
Actividad recurrente. Círculo de lectura. Para leer narrativa latinoamericana	Actividad recurrente. Círculo de lectura. Grandes clásicos de la literatura juvenil	Actividad recurrente. Círculo de lectura. Disfrutar de la poesía
2. Estudio Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos. Compara una variedad de textos sobre un tema.	7. Literatura Escritura y recreación de narraciones. Transforma narraciones en historietas.	12. Participación social Participación y difusión de información en la comunidad escolar. Diseña una campaña escolar para proponer soluciones a un problema de la escuela.
3. Participación social Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.	8. Participación social Análisis de los medios de comunicación. Analiza el contenido de campañas oficiales.	13. Participación social Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia. Explora y escribe reglamentos de diversas actividades deportivas.
Actividad recurrente. Círculo de lectura. Las cosas que debemos saber para leer narrativa latinoamericana	Actividad recurrente. Círculo de lectura. Cómo compartir obras clásicas de la literatura juvenil	Actividad recurrente. Círculo de lectura. Cómo compartir los textos poéticos
4. Literatura Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales. Recopila leyendas populares para representarlas en escena.	9. Literatura Creaciones y juegos con el lenguaje poético. Crea textos poéticos que juegan con la forma gráfica de lo escrito.	14. Estudio Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos. Participar en una mesa redonda sobre un tema específico.
5. Estudio Intercambio escrito de nuevos conocimientos. Escribe un texto biográfico.	10. Estudio Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes. Elabora resúmenes que integren la información de varias fuentes.	15. Estudio Intercambio de experiencias de lectura. Comparte la lectura de textos propios en eventos escolares.
Actividad recurrente. Círculo de lectura. Leemos para crear un libro-álbum	Actividad recurrente. Círculo de lectura. Actividades para cerrar el ciclo de lecturas de literatura juvenil	Actividad recurrente. Círculo de lectura. Creamos obras poéticas
Evaluación del bloque 1	Evaluación del bloque 2	Evaluación del bloque 3

4.1.3 Secuencias didácticas y su estructura interna

Una secuencia didáctica integra “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizadas en momentos sucesivos” (Nemirovsky, 1999, p. 124).

Como ya se explicó, las secuencias didácticas se distribuyen en tres bloques a lo largo del ciclo escolar. Cabe señalar que en cada bloque se ha procurado incluir prácticas sociales de los tres ámbitos (Estudio, Literatura y Participación social) señalados en los documentos curriculares para que los alumnos desarrollen y fortalezcan sus habilidades de manera integral.

En la tabla anteriormente referida, puede apreciarse que las secuencias didácticas aparecen numeradas, pero no significa que deba seguirse el orden propuesto de manera rígida. Por ejemplo, es posible intercambiar el orden de la secuencia 7, cuyo aprendizaje esperado es “Transforma narraciones en historietas”, por la secuencia 4, “Recopila leyendas populares para presentarlas en escena”. De cualquier manera, se sugiere cuidar la lógica en el orden de algunas secuencias de un mismo ámbito: en este caso, ninguno de estos dos aprendizajes esperados podría trabajarse antes de la secuencia 1, dado que ahí se abordan aspectos relativos a la estructura de las narraciones literarias.

Las secuencias didácticas tienen una estructura general constante: inicio, desarrollo y cierre. Se parte de la identificación de los conocimientos previos del alumno sobre la práctica social hasta la incorporación de los nuevos saberes y la capacidad de emplearlos en situaciones cercanas a su realidad. Cada una de estas etapas tiene, a su vez, una organización interna que se explica a continuación:

4.1.3.1 Para empezar (inicio)

En esta primera parte de la secuencia se comienza con alguna situación que permita al alumno la contextualización de la práctica social. En las secuencias didácticas se emplean distintas formas de contextualizar a los alumnos, por ejemplo, una

historieta que plantee una situación en la que los personajes se vean inmersos en la práctica social o deban resolver un problema o mediante imágenes o la lectura de un texto que detona la necesidad de realizar un producto, entre otras. El propósito es situar a los alumnos en un contexto semejante al que ocurre en la práctica social.

Enseguida, se explica al alumno cuál es la intención didáctica de las actividades que desarrollará en la secuencia, es decir, qué aprenderá, para qué, cómo lo hará y qué producto obtendrá. Esto se desarrolla con base en los aprendizajes esperados planteados en el programa de estudios. Desde luego, el maestro puede enriquecer o complementar la información sugerida en el libro para ayudar a los alumnos a comprender el sentido de lo que realizarán.

A continuación, se exploran los conocimientos previos del alumno sobre la práctica social: la función o uso de cierto tipo de texto o qué proceso se sigue para construir un producto comunicativo. Con estas actividades se pretende que:

- Los alumnos autoevalúen sus conocimientos; cada uno tomará conciencia de lo que sabe y de lo que le falta aprender.
- Usted identifique los conocimientos previos de los alumnos.
 - Cuando respondan las preguntas planteadas en el libro (y otras que usted considere pertinentes), podrá identificar si los alumnos dominan información o conceptos esenciales para la práctica social.
 - Además, al identificar el tipo de conocimientos que poseen los alumnos, puede planificar actividades que refuercen aquellos aspectos en los que los alumnos muestren mayor dificultad.

En todos los casos, se pide a los alumnos que guarden en su carpeta de trabajos o en su cuaderno el producto de sus reflexiones, pues al final de la secuencia se solicitará que comparen estos puntos con el ánimo de que comprueben los saberes iniciales con los finales y que tengan así formas de autorregular su aprendizaje. Esta también será una información valiosa para usted, porque le permitirá identificar avances en sus alumnos y planear nuevas formas de trabajo.



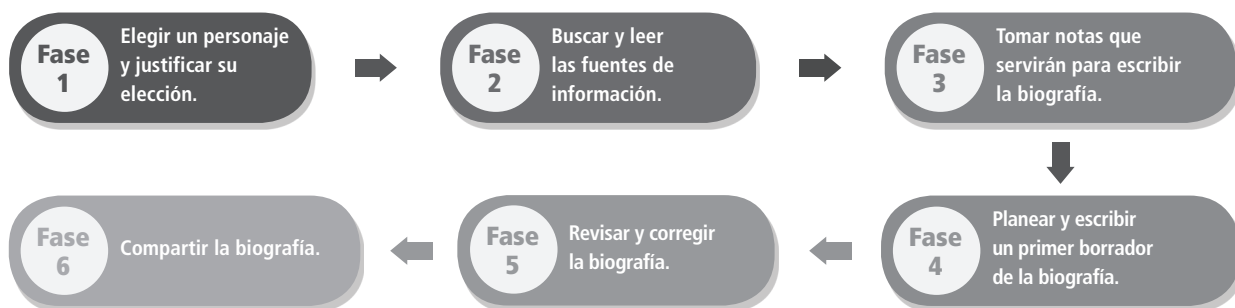
4.1.3.2 Manos a la obra (desarrollo)

Esta parte es la más extensa de las secuencias, puesto que en ella se desarrollan y consolidan todos los aprendizajes esperados del programa. Es también la más compleja, pues sus aprendizajes son de diferente tipo y es preciso estructurar las actividades, lecturas y reflexiones que ayuden a los alumnos a alcanzar el objetivo de cada práctica social.

Para mayor claridad del trabajo, todas las secuencias cuentan con un planificador o esquema que permite identificar las fases o momentos necesarios para desarrollar el producto final y alcanzar el aprendizaje esperado.

Cada fase es un momento o paso a seguir en la consecución de la práctica social: de este modo, los alumnos aprenden las características de un tipo textual (como la biografía) y adquieren aprendizajes de orden procedimental al darse cuenta de que, para obtener un producto escrito formal, es necesario seguir una serie de pasos convencionales (planear, escribir, revisar diferentes aspectos del texto, reescribir, socializar). Lo mismo sucede con las prácticas sociales que implican un producto oral, en las que los procesos se adaptan a ellos.

Las fases del proceso se distribuyen en un número de sesiones que oscilan entre 8 y 10 y en cada una se desarrollan actividades conducentes al producto final.



Dentro de las fases se proponen actividades de diversa índole: algunas a partir de la lengua escrita, como lecturas o redacción; otras, de la oralidad, como debates o discusiones en equipo a partir de preguntas guía.

No todas las secuencias didácticas del libro del alumno presentan el mismo tratamiento. En algunas prácticas sociales —como el caso del reglamento, el cual han trabajado desde primaria (aunque no necesariamente en el campo de los deportes)—, los alumnos pondrán en marcha los conocimientos que poseen para recuperar las características y función del texto. Así, comenzarán a redactar el contenido de un texto propio con base en sus conocimientos; la consulta de otros modelos textuales será llevada a cabo posteriormente. En cambio, cuando se trata de textos con los que están poco familiarizados o de mayor complejidad, los modelos textuales se presentan en un momento o fase más temprana.

Durante el desarrollo de las secuencias, los alumnos hacen un alto para reflexionar sobre la

lengua. Con estas actividades se busca que comprendan contenidos específicos integrados a los grandes procesos de producción.

Por otra parte, al interior de cada secuencia didáctica, las actividades se van presentando de manera gradual para ayudar al alumno a alcanzar el aprendizaje esperado. Por ejemplo, en las prácticas relacionadas con la investigación, las actividades se abordan de forma que el alumno primero identifique de manera general las fuentes que puede consultar y posteriormente se pide que haga búsquedas cada vez más precisas en función de las preguntas que surjan.

A lo largo del libro también pueden observarse actividades semejantes, pero graduadas de acuerdo con ciertos niveles de dificultad. Esto permite que los alumnos profundicen en un mismo aprendizaje en más de una secuencia. Por ejemplo, algunas actividades relacionadas con la redacción y la puntuación pueden ser útiles en distintas secuencias o actividades.



Dentro de las actividades hay algunas indicaciones orientadas directamente a la recopilación y análisis de los borradores y evidencias que servirán para revisar y evaluar el avance en los procesos desarrollados por los alumnos; éstas están señaladas como parte de la carpeta de trabajos.



Este elemento es un soporte en el que se concentran los productos intermedios: fichas, notas, párrafos sueltos y otra documentación que permitirá al estudiante construir su producto final. Los trabajos recopilados serán de gran utilidad para valorar el avance y desempeño de los alumnos en su aprendizaje, lo cual forma parte de la evaluación formativa.

Asimismo, en el desarrollo del trabajo se inserta información al margen, se trata de las secciones flotantes denominadas “Glosario”, “Mientras tanto”, “Dato interesante” y “Nuestra lengua”.



El apartado “Yo pienso que...” plantea problemas o dilemas que deberán ser discutidos en colaboración. El contenido de este apartado no tiene una única respuesta: se trata de que los alumnos aprendan a argumentar, a escuchar razones esgrimidas por otros y a establecer conclusiones producto de la evidencia aportada.

Yo pienso que...

Cuando en una investigación se encuentran textos con aparentes contradicciones es importante preguntarse lo siguiente: ¿en qué momento se produjo cada uno?, ¿son fuentes primarias o secundarias?, ¿quién generó estos documentos?, ¿qué me quieren informar?, ¿para qué o por qué? De esta manera, podremos darnos cuenta de la intención de cada texto y comprenderlo en su justa medida.

En el apartado “Manos a la obra” también se incluye una sección de evaluación intermedia, cuyo objetivo principal es que el estudiante valore sus avances respecto al proceso que está siguiendo y vea si cuenta con lo necesario para continuar

con los procedimientos correspondientes. En este momento, los alumnos pueden detenerse o regresar para llevar a cabo una actividad o consolidar un aprendizaje que consideren pertinente para continuar con las actividades que los conducirán al logro del producto de la práctica social. La evaluación intermedia permite que los alumnos autorregulen sus aprendizajes y valoren sus avances.

4.1.3.3 Para terminar (cierre)

En este apartado de la secuencia se muestra a los alumnos la forma de compartir o socializar el producto, es decir, se les sugieren una o más posibilidades para difundir o divulgar su trabajo. Los interlocutores pueden ser integrantes de la comunidad escolar, los familiares, los compañeros o las autoridades municipales, entre otros, quienes pueden retroalimentarlos. De esta manera, los alumnos constatarán que el lenguaje sirve para conseguir un propósito.

Finalmente, en esta sección se incluyen distintas herramientas para la evaluación final, cuya función es reconocer los avances en los aprendizajes adquiridos en cuanto a la práctica social desarrollada. Igualmente, este aspecto será abordado con mayor detenimiento en el apartado correspondiente a la evaluación formativa.

4.1.4 Las actividades recurrentes

Además de las secuencias didácticas, se ha desarrollado en el libro para el alumno una serie de actividades recurrentes, cuyas características son las siguientes:

- Aborda actividades que requieren un trabajo sostenido a lo largo del ciclo escolar.
- Favorece la lectura de textos largos (novelas) o de trabajo continuado (lectura de poemas).
- Promueve el intercambio de experiencias lectoras e interpretaciones de lectura.
- Las actividades se realizan por momentos dentro del aula, pero también en casa, al mismo tiempo que se desarrollan las que corresponden a las secuencias didácticas.
- Existe cierto grado de libertad en la selección de los textos que se leerán, así como de los productos que se realizarán.



Al final de cada bloque, se sugiere presentar un objeto artístico que muestre aspectos de la obra leída y justifique sus puntos de vista.

Se sugiere que acompañe y oriente a los alumnos en la selección de los textos, así como en el acompañamiento de una lectura sostenida a lo largo de las semanas, con lo cual los alumnos podrán contar con elementos para intercambiar impresiones e interpretaciones con sus compañeros.

Las actividades recurrentes se identifican en cada bloque del libro del alumno porque van en páginas intercaladas entre las secuencias didácticas. Esas páginas se diferencian claramente por su estética. La función de estas páginas en los tres bloques es la misma, según se menciona a continuación:

En cada bloque las actividades recurrentes se presentan en tres ocasiones

1. Invitación a la lectura.	2. Guía para llevar a cabo el círculo de lectura.	3. Elaboración de un producto vinculado con la interpretación del texto.
-----------------------------	---	--

Además de las sesiones que se presentan en el libro de texto, se sugiere al maestro programar las actividades semanales para asegurar que los alumnos cuenten con el tiempo necesario para leer y compartir en el círculo de lectura, así como crear los productos correspondientes. Hay que recordar que estos momentos están considerados en el conteo final de horas lectivas. Usted puede tomar en cuenta las siguientes sugerencias para organizar las actividades recurrentes:

- Los alumnos pueden buscar los materiales que leerán en la biblioteca o en internet y seleccionar aquellos que prefieran y sean de utilidad, según sus intereses personales. Contarán con dos semanas para buscar, elegir e iniciar la lectura del cuento, novela o antología de poesía, según lo propuesto en cada bloque.
- Puede acompañarlos, revisar cómo se organizan los acervos (en la biblioteca o internet), leer con ellos portadas y contraportadas, obtener algunos datos del autor y la época en que se cuenta la historia o, en su caso, leerles algunos fragmentos para animarlos a continuar con la lectura.
- Es importante que los alumnos se comprometan a leer un cuento o novela (bloques 1 y 2), y a leer distintos poemas (bloque 3) para disponer de elementos que les permitan intercambiar impresiones con sus compañeros.
- Se sugiere que usted sea un participante más del círculo de lectura para que los alumnos

observen que cualquier persona atraviesa por las mismas circunstancias cuando se trata de compartir un tema de interés con otros lectores. Asimismo, no se verá en la necesidad de conocer todos los textos que lean los alumnos, sino que será un asistente más que participa del intercambio de experiencias, dudas e interpretaciones.

4.1.4.1 Participar en el círculo de lectura

- Los alumnos le destinarán tiempo específico a la lectura de los textos que hayan elegido. Sin embargo, algunos podrían requerir de acompañamiento para poder iniciarse como lectores autónomos.
- Para los alumnos que requieran mayor acompañamiento, usted puede dedicar algunos minutos a la semana para hacer lecturas en voz alta mostrándoles cómo se lee de acuerdo con el mensaje que se transmite e incorporando la entonación que exprese sentimientos o emociones, en el caso de textos literarios. Con ello les dará confianza y despertará su interés por escuchar distintos temas.
- Progresivamente, los alumnos asumirán este rol para compartir pasajes de sus textos que les resulten interesantes, en un clima de respeto y en el entendido de que todo el grupo es parte de un proceso de aprendizaje.



4.1.4.2 Elaborar el producto y compartirlo

- La intención de esta última parte de las actividades recurrentes, al final de cada bloque, es que los alumnos concreten y representen una experiencia de lectura personal y que, al mismo tiempo, la compartan con los demás. Para ello los alumnos podrán elegir entre alguna de las opciones que se presentan en la tercera actividad recurrente de cada bloque.
- Para crear la obra artística, puede apoyar a los alumnos para que determinen y justifiquen qué aspecto les resultó sorprendente, novedoso o interesante sobre el texto leído: algún personaje, un sentimiento o emoción, entre otros.

4.2 Los recursos audiovisuales e informáticos para los alumnos

Entre los recursos que encontrará el alumno en su libro están los audiovisuales, desarrollados para apoyar el logro de los aprendizajes esperados. Aunque su uso es flexible, se indican en el cuerpo de las secuencias didácticas los momentos en los que se considera que son más necesarios o adecuados. Estos recursos se utilizan para:

- Profundizar, sistematizar y ampliar la información incluida en el libro para el alumno.
- Ofrecer orientaciones procedimentales.
- Promover la reflexión sobre aspectos generales de los procesos de escritura.

Otro tipo de recursos son los informáticos, los cuales permiten que el alumno interactúe para sistematizar o poner en práctica conocimientos y habilidades derivados de los contenidos de las secuencias, además de que les ayudan a profundizar sus habilidades digitales.

Estos materiales se encuentran en la página electrónica de Telesecundaria (www.telesecundaria.sep.gob.mx/L) donde tendrán acceso a ellos las veces que sea necesario y en los dispositivos de los que dispongan para lograr el propósito buscado. Mientras que usted podrá hacer uso de ellos en un repositorio digital.

4.3 Uso de la Biblioteca Escolar y de Aula

Con frecuencia, los alumnos requerirán hacer búsquedas de distintos materiales de lectura en las bibliotecas escolares, de aula, en las bibliotecas públicas y en internet. En estos casos, su acompañamiento será crucial para que aprendan a ubicar textos, seleccionarlos y hacer suyos los espacios de lectura.

Con estas posibilidades de acercamiento a los materiales, el alumno podrá ampliar sus conocimientos no solamente acerca de distintos tipos de texto y diversos portadores textuales, sino que también tendrá mayores oportunidades de formarse como lector.

Los recursos disponibles en portales o páginas electrónicas de instituciones oficiales y educativas también son materiales susceptibles de emplearse en el aula para apoyar el logro de los aprendizajes.

Cabe mencionar que las propuestas de lectura son variadas, de manera que los alumnos puedan elegir qué leer en función de la oferta de lectura que tengan y de sus intereses. De igual forma, cuando se hace una sugerencia de lectura siempre se darán criterios de selección de manera que, al mismo tiempo que se sostiene la capacidad de elección, los alumnos aprenden a optar por un material u otro basándose en algunos principios. Esta capacidad de elección forma parte, sin duda, de la formación como lector.

5. Evaluación formativa

5.1 ¿Qué se evalúa?

Como ya se ha mencionado, el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje implica aprendizajes de distinta naturaleza:

- **Procedimientos.** Los alumnos deben aprender qué pasos hay que seguir para obtener un producto; por ejemplo, al representar una obra de teatro es necesario seleccionar un texto con características especiales, hacer una adaptación, definir actores y personajes, estudiar la obra, preparar la escenografía, el



vestuario, ensayar en grupo, gestionar los espacios, entre otras acciones.

- **Habilidades del lenguaje.** Éstas pueden ser habilidades generales del lenguaje como leer, escribir, expresarse y escuchar en contextos formales e informales; o bien habilidades específicas, como el tratamiento de la información a través de resúmenes o cuadros sinópticos, argumentación, narración o descripción y búsqueda de información en acervos de diferente tipo, entre otras.
- **Formas de interactuar.** Una de las características esenciales de las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio es que el aprendizaje se desarrolla en contextos colaborativos; muchas de las propuestas de trabajo (como la elaboración de una historieta o el montaje de una obra de teatro) requieren de esta forma de trabajo. La necesidad de que los alumnos desempeñen roles distintos en las tareas hace preciso el desarrollo de habilidades para interactuar con los otros cuando se tiene una meta en común; por ejemplo, organizarse, asumir una responsabilidad, apoyar a los compañeros, valorar el trabajo y medir los logros, sostener relaciones interpersonales, entre otras tareas. Todo ello dentro del marco de las prácticas sociales del lenguaje.
- **Conocimientos específicos.** Aquí se pone en juego el dominio de principios, hechos y conceptos; hay momentos durante las secuencias en los que es necesario conocer algunas nociones que intervienen en el desarrollo de la práctica social, por ejemplo, saber qué es un reglamento, conocer cuáles son los tipos de nexos o qué son las frases adverbiales, o el uso de los tiempos verbales en la escritura de un reglamento, biografía, contrato o cuento.

Como se puede ver, el aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje implica que en cada actividad propuesta los alumnos movilicen varios de estos saberes de manera simultánea. Estos aprendizajes requieren ser evaluados de distinta forma. A partir de esta consideración, en esta propuesta didáctica se evalúan los aprendizajes de los alumnos con diferentes estrategias y en distintos momentos.

5.2 La evaluación dentro de las secuencias didácticas del libro para el alumno

Dentro de las secuencias didácticas del libro de texto se incluyen, en cada una, tres momentos clave para evaluar:

- **Evaluación inicial.** Explora los conocimientos previos de los alumnos, se indaga sobre todo la práctica social y algunos conocimientos sobre el tipo de texto implicado.
- **Evaluación intermedia.** Valora las actividades realizadas hasta cierto momento para comprobar que se están cumpliendo los propósitos de la tarea. Los alumnos revisan los aspectos que sí han podido resolver e identifican los que necesitan seguir trabajando, ajustarse o, incluso, replantearse, para poder llegar a la meta o producto propuesto. Ésta es una evaluación de tipo procesual.

Para algunas secuencias, esta evaluación considera los avances en el conocimiento de las prácticas sociales, al pedir a los alumnos que analicen los textos orales o escritos que han coleccionado como producto del apartado “De tarea”. Es una oportunidad para que los alumnos pongan a prueba lo que han aprendido en los textos que realmente se usan en su entorno cercano; por ejemplo, se pide que a partir de los criterios de análisis que se han estudiado previamente tomen el conjunto de leyendas que se cuentan en su comunidad y apliquen tales criterios a esta compilación.

- **Evaluación final.** Se revisa el avance logrado al final de la secuencia didáctica para comparar los saberes que tenían los alumnos en la exploración de los conocimientos previos; se evalúan también distintos aspectos de la práctica social: los conocimientos, el producto final de la secuencia y el trabajo colaborativo, así como el conocimiento sobre el proceso de producción o comprensión.

5.2.1 Instrumentos de evaluación

Dado que los tipos de saberes que se evalúan en estos tres momentos son de diferente índole, se emplean también distintos instrumentos o recursos para evaluar:





- **Comparación de saberes.** Para identificar el grado de avance de los aprendizajes, al comparar lo aprendido al final de la secuencia didáctica respecto de lo que sabían al inicio de la misma.
- **Preguntas directas.** Para explorar conocimientos previos sobre la práctica social o para indagar conocimientos disciplinares.
- **Rúbricas.** Para revisar las características de los productos orales o escritos (la escritura de un cuento, el montaje de la obra de teatro, la exposición oral de un tema, la escritura de una monografía) y sus niveles de logro.
- **Listas de cotejo.** Para identificar qué fases o pasos de un procedimiento se han llevado a cabo (por ejemplo, para escribir un texto: planearlo, escribirlo, hacer revisiones y correcciones, obtener la versión final y compartirlo; para investigar un tema: determinar el tema, elaborar preguntas que guíen la búsqueda de información, elaborar un esquema o índice, buscar información en distintas fuentes de consulta, registrar la información).

Otras herramientas que también ofrecen información sobre los aprendizajes de los alumnos en el desarrollo de las secuencias son los productos desarrollados por los alumnos, las notas, las expresiones orales (exposiciones, puestas en escena, discusiones), las actividades resueltas en el libro y el contenido de la carpeta de trabajos.

Vale la pena aclarar que en la carpeta de trabajos se van recolectando borradores y otros insumos que den cuenta de los avances de las producciones de los alumnos, los cuales resultan útiles tanto para éstos como para el maestro, en la medida que permiten observar los logros y las dificultades que tuvieron durante la escritura de un texto si se comparan las primeras escrituras con las finales y con los productos intermedios.

Las evaluaciones (inicial, intermedia y final) de cada secuencia se enfocan en la valoración de los aprendizajes obtenidos, relacionados directamente con los aprendizajes esperados de cada práctica social. Esto representa una gran ventaja tanto para los alumnos como para usted, ya que permite observar:

- Los progresos de los estudiantes en una práctica social específica, con sus correspondientes tipos de saberes (procedimentales, habilidades, de interacción y conocimientos específicos).
- Los progresos de los alumnos de manera transversal; posibilitan, por ejemplo, revisar todas las secuencias donde se requiere que los alumnos investiguen un tema en fuentes documentales, que implican seguir el mismo procedimiento o uno similar. También es factible valorar los avances en las secuencias que involucran procesos de escritura (escribir un cuento o una biografía). Si bien cada caso tiene sus particularidades, es posible hacer observaciones generales.

5.3 La evaluación diagnóstica y la de bloque

Estas evaluaciones tienen la función de explorar el estado inicial y los avances de los alumnos al comienzo de cada ciclo escolar y luego al final de cada bloque. Esta información permite al maestro observar el avance de los alumnos en habilidades generales de lectura, escritura y expresión oral. Estas evaluaciones complementan la información que aporta la evaluación formativa de las secuencias.

5.3.1 ¿Qué se evalúa?

Las evaluaciones de bloque se relacionan con alguno de los tipos de texto que los alumnos hayan trabajado en las secuencias del periodo correspondiente.

Los aspectos generales que se valoran en la evaluación inicial y de bloque son los siguientes:

- **Lectura de un texto informativo.** Se evalúa si el alumno escribe o esquematiza las ideas principales del texto, si ubica datos específicos, si infiere el vocabulario, si reflexiona sobre la información del texto y si relaciona el contenido del texto con su conocimiento del mundo.
- **Lectura de un texto literario.** Se evalúa si el alumno infiere información global o el tema del texto, así como el significado del vocabu-



lario o el lenguaje metafórico, y si valora o reflexiona sobre la información del texto.

- **Escritura de un pequeño texto.** Se valora si el alumno expresa ideas con claridad de acuerdo con el tipo de texto y su intención comunicativa: describe, narra, explica, argumenta, etcétera; también se valora si organiza el texto en párrafos y atiende a la estructura del mismo, si emplea expresiones para ordenar el texto cronológica, lógica y causalmente, si escribe con ortografía adecuada, si emplea variedad de signos de puntuación atendiendo a sus funciones en el texto.
- **Expresión oral.** Se evalúa si el alumno logra enfocarse en el tema y en el propósito de su intervención oral, si expresa ideas completas y con claridad al narrar o describir, si muestra fluidez, si expone argumentos y si cada vez logra expresarse con mayor soltura y confianza.

Estas evaluaciones tratan de valorar los mismos aspectos generales, con grados de dificultad creciente, por lo que contará con elementos para observar y comparar cuál es el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo (entre un bloque y otro, y de principio a fin del ciclo escolar), detectando fortalezas y dificultades de los estudiantes en cada una de las tareas solicitadas.

Por ejemplo, usted puede identificar si los alumnos muestran progresos en la comprensión global de los textos informativos o literarios a lo largo del ciclo escolar, si presentan dificultades para escribir textos claros y coherentes, con ortografía y puntuación adecuadas, o si se sienten con mayor confianza al expresarse oralmente ante el grupo.

5.3.2 Cómo interpretar los resultados con un enfoque formativo

Tanto en la evaluación diagnóstica como en cada evaluación de bloque, contará con sugerencias sobre cómo interpretar los resultados y cómo apoyar a los alumnos en caso de que se les dificulte responder a las situaciones y tareas planteadas en estas evaluaciones.

Los resultados de la evaluación diagnóstica y de las evaluaciones de bloque deberán complementarse con los de las evaluaciones de secuencia, de manera que se tenga una visión integral

de los avances en los distintos tipos de conocimiento de los alumnos. Al final de cada bloque hay, para usted, orientaciones específicas sobre cómo hacerlo.

Como se ha expresado anteriormente, la evaluación formativa se caracteriza, principalmente, por estar orientada a dar información específica a los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre las metas de aprendizaje, el nivel específico en el que se encuentran los alumnos y la forma en que se les ayudará, de manera individual y colectiva. Por ello, durante los procesos de evaluación, debe considerar la importancia de los siguientes aspectos, señalados tanto en el libro del alumno como en el libro del maestro:

- Construir esquemas o formas de devolución (retroalimentación), de manera que el alumno pueda comprender por qué una parte de su trabajo no cumple con lo que se esperaba y cómo puede abordar los requerimientos que aún no alcanza. Desde esta perspectiva, es primordial que la devolución sea descriptiva y se centre en los procesos y procedimientos puestos en juego al llevar a cabo la tarea, orientando a los alumnos respecto a qué deben hacer a continuación.
- Promover la evaluación entre pares (coevaluación). De acuerdo con P. Ravela *et al.* (2017), instalar la práctica de la coevaluación en el aula tiene muchas ventajas; por ejemplo, estimula la cohesión en el grupo, incrementa la motivación de los estudiantes, enriquece la mirada sobre los trabajos al descentrar la revisión de la perspectiva exclusiva del maestro, ayuda a los estudiantes a tener más claro lo que se espera de ellos pues también son parte del cuerpo de revisores y, finalmente, es común que entre pares comprendan mejor cuál aspecto está causando dificultad al compañero evaluado.
- Lograr que los estudiantes desarrollen herramientas para que sean cada vez más autónomos en su aprendizaje (aprender a aprender). La práctica de la autoevaluación requiere que los alumnos revisen constantemente su trabajo y que comprendan progresivamente las formas de aprendizaje que más se le facilitan o cuáles les resultan difíciles, de modo que puedan poner mayor empeño en su dominio.





- Comunicar de forma eficiente y pertinente los resultados de la evaluación a los diferentes componentes de la población educativa (no sólo al alumno directamente, sino también a los padres de familia, a los directivos y al conjunto de los alumnos como grupo).
- La evaluación formativa será, finalmente, un instrumento que propicie que los alumnos interioricen su proceso de aprendizaje, que reflexionen sobre él, y que dispongan de herramientas claras para conocer su situación actual y sepan qué acciones deben emprender para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas.

6. Alternativas para seguir aprendiendo como maestros

Ser maestro significa enfrentarse a situaciones inéditas, no conocidas ni previstas, pues la interacción se lleva a cabo en un espacio vivo gracias a las redes de relación que articulan y dan sentido a la forma de concebir, desarrollar y comprender su práctica.

Es por ello que la instrucción teórica y las experiencias que un maestro llega a adquirir durante su formación deben vislumbrarse únicamente como punto de partida al que corresponderá una constante actualización, tanto de forma independiente como colaborativa, mediante el trabajo con sus pares.

El maestro actual se caracteriza porque es una persona que considera diferentes puntos de vista y

abre un camino de diálogo en el aula para lograrlo. Su formación comprende el desarrollo de saberes relacionados con los contenidos de la enseñanza, así como los conocimientos y habilidades en términos didácticos que se requieren en dicha tarea.

La enseñanza de la asignatura de Lengua Materna. Español requiere del desarrollo de conocimientos y habilidades específicas que permitan integrar los diferentes ámbitos de la asignatura en las prácticas sociales del lenguaje. Para ello se recomienda que usted:

- Reflexione sobre las diferentes prácticas sociales del lenguaje que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos y que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar y compartir los textos, de aproximarse a la escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Sus observaciones pueden estar centradas en cómo los individuos aprenden a hablar e interactuar con otros; a interpretar y producir textos y reflexionar sobre ellos; a identificar problemas, solucionarlos y transformarlos al recrear géneros, formatos gráficos y soportes.
- Use los materiales audiovisuales específicos para la formación docente, dispuestos a lo largo de las secuencias para ampliar su formación acerca de la manera en que puede orientar a los alumnos. A continuación, se muestra la ubicación y los títulos de estos recursos audiovisuales; sin embargo, por su contenido, usted puede verlos en el momento que lo requiera:

Título del audiovisual	Ubicación
<i>La enseñanza de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje</i>	S1. Leer narrativa latinoamericana
<i>Diversidad lingüística: su importancia en la enseñanza de la lengua</i>	S3. Investigar sobre la diversidad lingüística
<i>Procesos de escritura de textos</i>	S5. Escribir un texto biográfico
<i>Reflexiones en torno a la puntuación de textos</i>	S7. Adaptar narraciones a historietas
<i>Lectura: procesos de interpretación de textos</i>	S9. Crear textos poéticos con formas gráficas
<i>Reflexiones en torno al aprendizaje de la ortografía</i>	S10. Elaborar un resumen a partir de diversas fuentes
<i>Reflexión sobre la lengua en los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos</i>	S13. Escribir un reglamento deportivo



- También puede consultar los audiovisuales de didáctica general que están alojados en el portal de Telesecundaria: <https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Docente/docente.php?bnr=4>
- Consultar la *Bibliografía recomendada* que se anexa al final de este libro. Los acervos de la SEP en materia de formación de maestros tienen una interesante variedad de materiales, muchos de los cuales han sido consignados en la bibliografía de este libro y pueden ser revisados en los Centros de Actualización de Maestros.

6.1 Trabajo colegiado entre maestros y la reflexión sobre la propia práctica

- El trabajo colegiado se asocia directamente con la organización colaborativa. Puede comentar con otros colegas las técnicas y metodologías que lleva a cabo para desarrollar su estrategia pedagógica. En este sentido, resulta indispensable tener habilidades para la observación y el registro de sus clases. El intercambio y la reflexión crítica de estas observaciones con otros docentes y el asesor técnico-pedagógico permiten detectar logros y dificultades que, de otro modo (en solitario), serían poco perceptibles.
- Además, el trabajo colegiado le permitirá acceder a nueva información que complemente los temas, discutir y sacar conclusiones. Las tecnologías de la información y la comunica-

ción (TIC) son indispensables para llevar a cabo este trabajo; existen diferentes plataformas de intercambio entre maestros de diversas entidades del país en las que pueden encontrarse sugerencias didácticas, bibliográficas y recomendaciones sobre actividades a desarrollar, así como para rediseñar estrategias de evaluación y producir diferentes materiales didácticos.

- De la misma manera que el maestro explora los conocimientos previos de los alumnos, lleva a cabo evaluaciones formativas a lo largo del proceso de enseñanza y aplica evaluaciones sumativas al final de cierta secuencia, también podrá trasladar estas experiencias a su propia trayectoria y desempeño. En este proceso es importante asumir una postura creativa, pero, sobre todo, autocrítica que le permita superar las limitaciones del contexto y generar propuestas para mejorar su desempeño en las labores que lleva a cabo. Durante el proceso de enseñanza de una secuencia es posible que usted lleve a cabo una evaluación formativa y se pregunte, por ejemplo, ¿cuáles son los aprendizajes que han resultado más complejos para mis estudiantes?, ¿cómo puedo contribuir a integrar estos conocimientos en su vida cotidiana?, ¿qué procedimientos han resultado exitosos en la enseñanza de este aprendizaje?, ¿de qué manera puedo garantizar a los estudiantes la comprensión de este tema?

