

# LIBRO PARA EL MAESTRO



Lengua Materna. Español  
Tercer grado



TELSecundaria

Libro para el maestro. Lengua Materna. Español. Tercer grado. Telesecundaria 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 contenidos*

María del Carmen Larios Lozano

*Autores*

Yolanda Chiu Velázquez, Juan Miguel García Fernández,  
Héctor Luis Grada Martínez

*Supervisión de contenidos*

Zamná Heredia Delgado, Carlos Martínez Luna, Carlos Alfonso  
Nava Sánchez, Roberto Julio Núñez Narváez, Virginia Tenorio Sil

*Revisión técnico-pedagógica*

Celia María Zamudio Mesa

*Coordinación editorial*

Raúl Godínez Cortés

*Supervisión editorial*

Jessica Mariana Ortega Rodríguez

*Editora responsable*

Paulina Leticia Reyes Rivas

*Corrección de estilo*

María Fernanda Heredia Rojas

*Producción editorial*

Martín Aguilar Gallegos

*Preprensa*

Citlali María del Socorro Rodríguez Merino

*Iconografía*

Diana Mayén Pérez, María del Mar Molina Aja, Magdalena Andrade  
Briseño, María del Pilar Espinoza Medrano

*Portada*

Diseño: Martín Aguilar Gallegos

Iconografía: Irene León Coxtinica

Imagen: *Mujeres tehuanas* (detalle), 1923, Diego Rivera (1886-1957),  
fresco, 4.72 × 2.13 m, ubicado en el Patio del Trabajo, planta  
baja, D. R. © Secretaría de Educación Pública, Dirección General  
de Proyectos Editoriales y Culturales/fotografía de Gerardo  
Landa Rojano; D.R. © 2021 Banco de México, Fideicomiso en el  
Fideicomiso relativo a los Museos Diego Rivera y Frida Kahlo.  
Av. 5 de Mayo No. 2, col. Centro, Cuauhtémoc, C. P. 06059,  
Ciudad de México; reproducción autorizada por el Instituto  
Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2021.

Primera edición, 2021 (ciclo escolar 2021-2022)

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2021,  
Argentina 28, Centro,  
06020, Ciudad de México

ISBN: 978-607-551-516-8

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

*Servicios editoriales*

Editores Malva S. de R. L. de C. V.

*Coordinación editorial*

Rosalva Ruvalcaba González

*Revisión de estilo*

Cintia Betsabé Pérez Villanueva

*Formación*

Silvia Gabriela Badillo Hernández, Mariana González Gómez, Iris Giselle  
Mendoza Navarrete, Luis Enrique Vite Rangel

*Ilustración*

Iris Giselle Mendoza Navarrete, Carlos Nacazona Villa, Jorge Pérez Leyva /  
Archivo iconográfico DGME-SEB-SEP.

**Agradecimientos**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) agradece a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por su participación en la elaboración de este libro.

En los materiales dirigidos a las alumnas y los alumnos de Telesecundaria, la 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](mailto:librosdetexto@nube.sep.gob.mx).

# Índice

---

<b>I. Orientaciones generales</b> .....	<b>6</b>
1. El objeto de estudio en la enseñanza de la lengua .....	6
1.1 Los propósitos de la enseñanza de la lengua en la escuela .....	7
1.2 El objeto de estudio: las prácticas sociales del lenguaje .....	8
2. Enfoque didáctico de la asignatura de Lengua Materna. Español .....	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 .....	12
2.5 El contexto en el que se inserta la escuela: su aporte a la enseñanza de la lengua materna .....	14
2.6 Los procesos de interpretación y producción de textos orales y escritos .....	15
3. La vinculación con otras asignaturas .....	19
4. Materiales de apoyo para la enseñanza .....	20
4.1 El libro de texto para el alumno .....	20
4.2 Los recursos audiovisuales e informáticos para los alumnos .....	27
4.3 Uso de la Biblioteca Escolar y de Aula .....	27
5. Evaluación formativa .....	28
5.1 ¿Qué se evalúa? .....	28
5.2 La evaluación dentro de las secuencias didácticas del libro para el alumno .....	28
5.3 La evaluación diagnóstica y las evaluaciones de bloque .....	29
6. Alternativas para seguir aprendiendo como maestros .....	31
6.1 Trabajo colegiado entre maestros y la reflexión sobre la propia práctica .....	32
<b>II. Sugerencias didácticas específicas</b> .....	<b>34</b>
Punto de partida .....	34
<b>Bloque 1</b>	
<b>Secuencia 1</b> Leer una novela completa .....	40
Círculo de lectura. Cómo leer novelas contemporáneas .....	47
<b>Secuencia 2</b> Diseñar y organizar un periódico escolar .....	49
<b>Secuencia 3</b> Leer y comentar textos argumentativos .....	56





## I. Orientaciones generales

### 1. El objeto de estudio en la enseñanza de la lengua

A lo largo de las últimas décadas, hemos presenciado sucesivos cambios en el 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 (incluida la puntuación). Por un lado, se esperaba que con ejercicios basados en la teoría estructuralista los alumnos desarrollaran la capacidad de transferir tales conocimientos a la complejidad de los procesos de lectura, escritura y comunicación oral; y por el otro, se pensaba que el conjunto de textos literarios que se les ofrecía serviría como modelo a seguir.

La distancia evidente entre los objetivos de enseñanza y lo que los estudiantes podían hacer realmente al finalizar la secundaria, junto con el avance en los estudios en las diferentes ramas de la lingüística y la cognición, promovió ajustes en los contenidos y en las formas de enseñanza. El enfoque comunicativo apareció en México a mediados de la década de 1990; este modo de mirar la enseñanza 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 comprensión y producción discursiva. Si bien este enfoque implicaba la puesta en marcha de procesos de comprensión de lectura y producción escrita, en la práctica educativa el saber declarativo siguió estando por encima de las actividades orientadas al uso de la lengua, esto es, describir o identificar la estructura de un texto o un elemento gramatical seguía siendo parte de las actividades cotidianas, aun cuando fuera orientado al funcionamiento textual.

En los últimos años, los documentos curriculares han promovido la idea de que, desde la pers-

pectiva de las prácticas culturales, el lenguaje no es solamente un sistema de palabras y reglas, sino que implica también un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad. Visto así, el sistema de disposiciones que estructuran el lenguaje es un conocimiento que se construye socialmente en la acción por medio de prácticas culturales del lenguaje.

Estas prácticas culturales son unidades de estudio básicas que incluyen, además de las actividades implicadas en la escritura y la oralidad, valores, actitudes y sentimientos hacia éstas, así como diferentes clases de relaciones sociales, necesarias para que los alumnos puedan interactuar con otras personas y con el mundo.

Cabe mencionar que las prácticas culturales no son habilidades que se aprendan mediante la repetición o ejercitación metódicas. Por el contrario, su adquisición implica el desarrollo de conocimientos por medio de la acción y la inmersión de los individuos en el uso del lenguaje oral y escrito, de modo que lo que se aprende no consiste solamente en los sistemas de signos, sino en el hacer social que los dota de significación.

Por otra parte, centrar 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 necesarias 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, como ciudadanos del país y del mundo.
- Se concibe como un saber complejo y dinámico, 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 y el sonido, en una variedad de plataformas digitales que requieren saberes técnicos y una mirada crítica sobre sus usos y funciones.
- 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 discursos que se usan en el entorno social de los alumnos: se leen y se producen textos orales, escritos y con otros lenguajes que resultan relevantes para ellos y para su entorno más inmediato.
  - Incorpora actividades de lectura, escritura, oralidad y uso de lenguajes digitales como parte de una misma práctica social, con predomios distintos, por lo que resulta inadecuado distinguirlas como si fuesen conocimientos diferenciados.
  - Le otorga al alumno un papel protagónico, con necesidades personales y un patrimonio cultural propio (de una comunidad, de una región y también como integrante de las subculturas juveniles).

## 1.1 Los propósitos de la enseñanza de la lengua en la escuela

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

Con la enseñanza de la lengua se busca que los alumnos aprendan a participar en espacios de interacción entre lectores: que 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 calidad literaria y abra espacio y tiempo didácticos para que los alumnos puedan leer de manera intensiva y extensiva, sensibilizándolos sobre la manera en que los autores crean mundos posibles en 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 expresiones cotidianas que utilizan el lenguaje figurado.

Frente a los textos informativos, se plantea como objetivo que los alumnos aprendan a buscar y seleccionar contenidos confiables que respondan a sus necesidades e intereses, que aprendan a valorar la calidad de la información, que puedan leerla críticamente y que puedan tomar decisiones fundamentadas. En suma, se trata de que logren convertir la información en conocimiento útil para su desarrollo y fortalecimiento en su presente y en su futuro como ciudadanos.

Otra finalidad es que los alumnos adquieran herramientas que les permitan mantener la coherencia del sentido que se va construyendo al leer, seleccionar, jerarquizar y sintetizar información, así como compararla con otras, reconocer 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 se transmite, y qué importancia tiene esto en relación con el contenido. De este modo, podrá expresar una opinión mediante una diversidad de textos argumentativos y con ello 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 escritores de textos que cumplan 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; fundamentar con argumentos y comunicar una postura.

Además, los alumnos deberán avanzar como partícipes de prácticas de escritura que tienen que ver con su entorno más inmediato, sean éstas de carácter normativo (como la revisión crítica y escritura de una normativa), de comunicación (como la producción de un periódico escolar) o de reivindicación social (como escribir una obra de teatro sobre problemáticas sociales).

El objetivo es lograr que los alumnos, ante diversas situaciones, amplíen sus saberes sobre los procesos de escritura de textos; planear, escribir de acuerdo con un género textual, reescribir tantas veces como se requiera, elaborar un soporte material o informático, seleccionar la variante o el





registro lingüístico adecuado a la situación, decidir sobre la manera más pertinente para difundirlo y reflexionar sobre sus efectos son propósitos del aprendizaje.

Un aprendizaje importante es escribir de manera colaborativa: escuchar 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.

Finalmente, se espera que los alumnos escriban textos que vayan más allá de los límites de la escuela, es decir, que sus escritos se conviertan en parte de su vida como adolescentes, que sean formas de comunicación en los espacios privados y, al mismo tiempo, formas de participación 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 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, los tipos de contenidos involucrados, las situaciones didácticas que conviene plantear, así como el papel tanto del profesor como de los alumnos.

La pandemia por covid-19 ha afectado a millones de alumnos en todo el mundo; sin duda hoy más que nunca los maestros y padres de familia deberán aprovechar una multiplicidad de estrategias tecnológicas para mitigar la afectación en los estudiantes. La aspiración de incluir a todos los alumnos en el universo de prácticas sociales del lenguaje —esto es, “modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (SEP, 2017)— se torna en una tarea urgente, debido a que la velocidad en el acceso a la información y el cambio tecnológi-

co generan brechas cada vez más grandes entre quienes interpretan y producen textos y quienes no lo hacen. Es por ello que resulta necesario crear en la escuela los medios que posibiliten que el alumno circule a través del lenguaje escrito, oral, visual y digital.

## 1.2 El objeto de estudio: las prácticas sociales del lenguaje

Como ya se ha dicho, en los medios educativos se reconoce que el estudio de la lengua no se limita al conocimiento del sistema de signos; también se admite que es necesario reorientar el centro de atención de la enseñanza hacia el conocimiento sobre cómo las personas participan en las prácticas sociales del lenguaje.

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. Pero ¿cuál es el origen de estas prácticas culturales? Algunas de ellas son muy remotas: 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 era una práctica que se reservaba para los eruditos, pero hoy esta última modalidad de lectura es mucho más familiar y cotidiana. 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 manera en que se consume la información a través de las nuevas tecnologías.

La escuela debe generar las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan a participar en dichas prácticas de manera activa, autónoma y crítica, a fin de que se conviertan en un patrimonio de todos.

Los estudios sobre didáctica reconocen que las prácticas sociales del lenguaje se comprenden mejor si se presentan como 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; por ejemplo, al editar un periódico en el ámbito de la participación





social, se requiere que los alumnos se organicen y asuman los distintos papeles de la producción (redactores, editorialistas, caricaturistas, editores); pero, además, deben conocer la forma y contenido que adopta la diversidad de textos en un periódico, la gestión de la información, la diagramación y cómo hacer llegar los materiales a sus lectores. De todo este trabajo se constituye una práctica social (diseñar y organizar un periódico escolar) que es a la vez materia de reflexión y de aprendizaje.

Como señala la Secretaría de Educación Pública (2017): “No obstante las dificultades que conlleva su traslado a la escuela y el proceso de transposición didáctica, las prácticas sociales siguen siendo la mejor opción para plantear los contenidos de la enseñanza del lenguaje y la lectura porque permiten poner al alcance de los estudiantes modos de utilizar el lenguaje culturalmente significativos, además de reunir y secuenciar contenidos de diferente naturaleza en actividades socialmente relevantes para los estudiantes”.

## 2. Enfoque didáctico de la asignatura de Lengua Materna. Español

### 2.1 La construcción de secuencias didácticas en la asignatura

A partir de este propósito general, se han creado secuencias didácticas y actividades recurrentes que permiten 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 los siguientes principios de enseñanza que han sido producto de años de reflexión y experimentación didáctica:

- 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 de manera integral. Así, planear y participar en un debate requiere múltiples actividades, tanto orales como escritas: establecer un tema, investigarlo, fijar una postura, tomar notas, decidir un formato, intervenir según las pautas de participación acordadas, escuchar y considerar las posturas de otros participantes,

plantear o responder preguntas, entre otras.

- Las secuencias se vinculan con los objetivos de la enseñanza de la lengua y los aprendizajes esperados, pero, además, buscan considerar los intereses inmediatos de los alumnos, de manera que el aprendizaje tenga sentido para ellos. De esta forma, por ejemplo, no sólo se propone analizar una serie de juegos del lenguaje presentados en el libro, lo interesante en esta tarea es traer al salón expresiones cotidianas que utilicen los alumnos y sus familias para elaborar una antología.
- 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 secuencia, 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, en la secuencia sobre la escritura de una crónica, se parte del conocimiento que muy probablemente tienen del ámbito periodístico (la crónica deportiva), y se les plantea profundizar en el lenguaje de la crónica literaria.
- Se incorporan procedimientos convencionales propios de las prácticas sociales; por ejemplo, al 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 esa obra en el círculo de lectura.
- Los procedimientos convencionales que ponen de manifiesto las prácticas sociales del lenguaje son contenidos 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 sobre cómo actuar frente a las prácticas sociales del lenguaje que se les presenten.
- En las secuencias se promueve la elaboración de un producto tangible conocido por los alumnos; por ejemplo, se propone redactar un comentario o una recomendación tras haber hecho la lectura de una obra literaria; también se pide escribir un artículo de opinión o una crónica para su





periódico escolar. Incluir en las secuencias un producto tangible permite que tengan claridad acerca de los procedimientos implicados en la tarea propuesta, así como el fin último de lo que están haciendo. Además, saber desde un inicio el producto que obtendrán les permite monitorear la tarea, reconocer su grado de avance en cada momento y realizar ajustes.

- En los espacios de reflexión se provee la información necesaria para que los alumnos sean capaces de avanzar en la construcción de los aprendizajes esperados. Esta información está al servicio de la concreción de la práctica social, por ejemplo, saber la función de los adjetivos y los adverbios permite que avancen en las descripciones que incluyan en sus textos.
- 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 un mismo aprendizaje se retoma varias veces durante el ciclo escolar con algunas variaciones (por ejemplo, al leer textos argumentativos de distinta índole) o porque se trata de 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, destinatarios, tipo de texto, entre otros) y sistematizan el procedimiento para corregirlo (retomando primero el tema, después las características del tipo de texto, y luego atendiendo unidades menores, como los párrafos y la ortografía, entre otros).
- Las secuencias didácticas promueven la divulgación de los productos. 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 hará 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 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 fueron creados. Además, a partir de la reflexión en torno a la recepción de un texto, es posible que los alumnos valoren el efecto que tiene un texto en función de su soporte, del medio por el cual se dio a conocer el 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 ofrecerles herramientas y alentarlos para que construyan un punto de vista crítico en torno a distintos aspectos de esas prácticas sociales. Con el análisis y el diálogo en pequeños grupos o en plenaria, los alumnos construyen una postura razonada, crítica y autónoma sobre:
  - Los textos que leen o que escuchan, al indagar sobre cuáles son los valores subyacentes en ellos. La selección de temas como la migración, el reconocimiento y respeto a la diversidad o el ambiente contribuyen a la formación de un estudiante comprometido y crítico con diversas causas sociales.
  - La necesidad de reconocer 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 son preguntas que los alumnos aprenden a plantearse ante el caudal de informaciones a las que tienen acceso.
  - El significado social de las prácticas de la cultura oral y escrita; por ejemplo, se reflexiona sobre cómo el ejercicio del debate promueve la participación ciudadana en contextos democráticos, o cómo participar en el periódico escolar promueve la libertad de expresión.
  - La vigencia y relevancia de las expresiones tradicionales que dan identidad a las comu-



nidades, como las adivinanzas, dichos, refranes y otras expresiones coloquiales.

- 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.

## 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 acerca de 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 de los intercambios orales. Esta reflexión comprende aspectos vinculados con las acciones que se realizan durante el desarrollo de las prácticas sociales. En las secuencias didácticas los momentos de reflexión abarcan aspectos discursivos, sintácticos, semánticos y gráficos, así como de las variedades del lenguaje, la ortografía y la manera de interpretar imágenes en un texto, entre otros.

Es importante aclarar que existen diferentes tipos de reflexión:

- Algunos se entretienen en los procesos de escritura o interpretación de textos: al optar por 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 pos-

terior resolución de problemas. Por ejemplo, en el contexto del discurso argumentativo, se pide a los estudiantes que observen el uso de la primera y la tercera personas para diferenciar entre la opinión propia y la ajena:

Algunos de los elementos del lenguaje permiten reconocer la actitud de quien habla respecto de lo que dice:

1. Para expresar una opinión o postura propia, es posible utilizar:

- La primera persona en singular (yo) o en plural (nosotros).
- Verbos de pensamiento y habla como *considero, creo, pienso, me parece, creemos, estamos de acuerdo con...*

Por ejemplo: *Yo considero que lo mejor es hacer habitable el planeta Marte.*

2. Para expresar una opinión ajena, es posible utilizar:

- La tercera persona en singular (él, ella) o en plural (ellos, ellas). Esta persona también puede utilizarse de forma impersonal (se).
- Verbos de pensamiento y habla como *afirma, comenta, dice, menciona, indica, señala, cree...*

Por ejemplo: *El autor comenta, por un lado, que los hielos de Groenlandia han disminuido, pero, por otro lado, se ha dicho en los medios que el humano no tiene responsabilidad frente al calentamiento global.*

2. Vuelvan al debate de las páginas 36-38, revisen la intervención número 8, de la Dra. Camilloni, y respondan:
  - a) ¿En qué parte de esa intervención expresa su opinión o postura la ponente?
  - b) ¿En qué fragmentos expresa posturas ajenas a lo que ella piensa?
3. Con las respuestas, completen en su cuaderno una tabla como la siguiente y traten de mostrar los distintos elementos del lenguaje que se utilizan en esa intervención.

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, y ortografía.

La reflexión sobre la lengua presentada de este modo aporta sentido a los aprendizajes escolares, pues ofrece 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 ejemplos del mismo tipo para desentrañar su estructura, podrá escribir en principio 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*), con el propósito de hacer más eficiente el lenguaje y que los alumnos sean capaces de comunicar los problemas que enfrentan a la hora de leer o producir textos.





## 2.3 Construir tareas significativas para los alumnos

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 se da de manera permanente en la institución escolar o en los libros de texto, sino que se negocia y construye todos los días; veamos cómo sucede esto.

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, tres condiciones:

- a) 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 ésta 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. En estos momentos, el acompañamiento cercano del docente resulta crucial para que el alumno se involucre en los siguientes pasos de la tarea.
- b) Que la tarea se perciba como atractiva, interesante o que cubra una necesidad personal. Ahora bien, esta mirada interesante de una tarea se construye por medio 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 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. Por ejemplo, puede ser que los alumnos no estén interesados en la escritura de una crónica, pero si se dan cuenta de que la situación didáctica permite abordar una situación cercana a ellos, que puede ser importante porque involucra aspectos fundamentales de su vida y que, además, pueden incluir entrevistas, fotografías y otros documentos de su entorno, 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. El docente tendrá que hacer un balance continuo con su grupo al decidir qué leer, qué escribir o qué decir, en aras de que la tarea siga siendo interesante para los alumnos.

- c) Que se perciba que mediante la actividad se puede aprender. Esta condición debe implicar un reto, es decir, que el alumno se dé cuenta de 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 escoger, 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 ellos propongan las suyas, entonces puede que terminen interesados e, incluso, se conviertan en lectores asiduos. Cuando los alumnos perciben que han logrado aprender cómo hacer una tarea, la percepción de sí mismos también cambia, y 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 en sentido positivo si el docente brinda apoyo continuo, sobre todo a aquellos alumnos que se encuentran en dificultad.

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

En este apartado se hablará 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

A partir del reconocimiento de que el lenguaje se adquiere mediante las interacciones entre las personas, es necesario asegurar la existencia de espacios de intercambio comunicativo en la escuela donde se reproduzcan las prácticas sociales del lenguaje para que los alumnos y el resto de la comunidad escolar participen como escuchas, lectores y productores de textos orales y escritos.

Usted puede establecer algunos acuerdos con sus compañeros maestros y con la comunidad de padres de familia con el fin de que estas interacciones puedan llevarse a cabo. Por ejemplo, los padres y otros alumnos de la escuela pueden participar como público asistente a una obra de teatro o en un debate, como lectores del periódico escolar o una antología de juegos del lenguaje, entre otros.

En este sentido, se sugiere al docente planear desde el inicio del ciclo escolar diversas presentaciones que aseguren estas interacciones, por ejemplo:

- a) Aprovechar las reuniones con padres de familia para que los alumnos presenten sus trabajos a la comunidad escolar (en la entrega de evaluaciones a los padres o alguna junta).
- b) Presentar algún material especialmente interesante en ocasión de una festividad o una conmemoración (15 de septiembre, Día de Muertos, Navidad, etcétera).
- c) 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).
- d) Asegurar que todos los miembros de la comunidad se conviertan en lectores, escuchas y productores de textos (por ejemplo, del periódico escolar).

Para muchos estudiantes, la escuela es un lugar privilegiado para hacer oír su voz o plantarse ante

un público como productores originales de textos. Esta razón se añade a lo antes expuesto respecto de la importancia de asegurar estos espacios de intercambio.

### 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 se refiere a los intercambios que forman parte de las estrategias de aprendizaje.

Como se explicará más adelante, resulta crucial proponer situaciones para que los alumnos trabajen de manera colaborativa cuando se trata de avanzar en las interpretaciones de los textos o de elaborar o corregir un escrito.

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

La importancia del trabajo colaborativo radica en que, al trabajar juntos 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. 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 y se incrementan las posibilidades de reelaboración del conocimiento.

De esta manera, puede decirse que los miembros de un pequeño grupo avanzarían en la interpretación de un texto que supone cierta dificultad 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 fungen como lectores (o editores) 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, más bien:





- Para quien presta ayuda, la necesidad consciente de comunicar o de sintetizar una explicación o un procedimiento es lo que le permite mejorar sus conocimientos.
- Para quien recibe ayuda, la conciencia de que necesita apoyo y necesita 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 aporta 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:

- **La interacción cara a cara.** Ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir, entre otras acciones, serían ejemplos significativos de ello.
- **La interdependencia positiva.** Los alumnos, en el desarrollo de sus tareas de grupo, se perciben mutuamente como necesarios para resolverlas, lo que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada uno.
- **Responsabilidad individual.** Cada integrante del grupo debe responsabilizarse de su propio trabajo, de los resultados que obtenga y, en consecuencia, de sus aportaciones al grupo.
- **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.
- **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, 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, es decir, 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

Uno de los objetivos generales de la enseñanza de la lengua es que los alumnos enriquezcan su comprensión del mundo y del lenguaje; en ese sentido, resulta necesario otorgar un lugar preponderante a las prácticas sociales que desarrollan los alumnos de manera personal (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 culturales que se desarrollan como producto de las interacciones de la comunidad en la que la escuela está inserta.

La consideración del patrimonio cultural que tiene cada alumno como individuo, como parte de las subculturas juveniles y como integrante de la sociedad en la que vive es, a la vez, un punto de partida en el cual es posible anclar, dar sentido y establecer un rumbo hacia los aprendizajes esperados.

Pero también este bagaje cultural es 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 sobre la pluralidad de usos sociales del lenguaje que son 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. Si se está de acuerdo con que la educación es un proceso complejo por el cual las personas adquieren nuevos conocimientos y una mejor comprensión del mundo que las rodea, 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 compilados por los alumnos y que son producto de las tradiciones orales de los pueblos, pues



a partir de ellos aprenden quiénes los practican, bajo qué condiciones lo hacen, 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.

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 que abra las puertas a otras prácticas culturales interesantes para los jóvenes y para las comunidades en las que se inserta la escuela, y que promueva 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 interpretación y producción 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. Así, para preparar un debate eminentemente oral, es necesario informarse en fuentes escritas; mientras que para redactar una crónica sería deseable que se usen formas orales para el acopio de información.

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 su forma sonora 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 ven, puede tenerse la seguridad de que

lo comprenden o, mejor aún, si están en posibilidades de utilizar su contenido para sus propios propósitos, y establecer una postura frente a éste.

Desde una perspectiva más actualizada del acto de leer, se considera que un texto no aporta significado por sí mismo, sino que lo adquiere cuando el lector interactúa con él; de este modo, un texto poético puede ser interpretado por un lector como un "himno a la vida", mientras que otro puede interpretar el mismo texto 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.

A partir de esta forma de concebir la lectura se asume que el lector y el texto son mutuamente dependientes y que de su interacción surge el sentido que se le da a un material escrito.

De acuerdo con las ideas hasta aquí expuestas, es comprensible que frente a las tareas de lectura existan diferentes interpretaciones. 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 a 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 alternas 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 aparece esa idea?".

No se trata de aceptar cualquier interpretación y considerarla como válida; se trata de que los alumnos aprendan a fundamentar, compartir, confirmar o modificar una interpretación a través del análisis del texto, el diálogo y la confrontación de las interpretaciones personales con 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

En las actividades del libro del alumno se propone leer de manera intensiva para el análisis detenido un texto informativo o argumentativo, poemas o fragmentos de novelas; pero también se propone que lean de manera extensiva novelas, obras de teatro y antologías poéticas.

Por medio de las actividades en torno a la lectura, se espera que los alumnos avancen en sus estrategias de lectura para:

- **Comprender globalmente un texto.** Sea que se trate de textos literarios o expositivos, se plantean reflexiones sobre cuál es el tema general, el propósito del autor y por qué es importante.
- **Obtener información específica.** En algunas actividades, la lectura se orienta a buscar información puntual o a partir de cierto criterio para ser utilizada de algún modo.
- **Inferir.** En los textos es necesario que el lector deduzca información no explícita: datos o hechos de distinto nivel.
- **Realizar una lectura crítica o valorativa.** Que el alumno construya una opinión en torno al tema, la postura del autor y la forma de comunicarlo.

Respecto de la lectura crítica o valorativa (aspecto que se aborda con frecuencia), vale la pena detenerse en dos consideraciones. La primera tiene que ver con la manera en que el lector se posiciona frente al texto:

- Una posibilidad es que el lector adopte una posición dominante en la que sus ideas previas sobre el tema condicionen de tal modo la interpretación sobre el texto que su lectura no se relacione o se relacione poco con el contenido del texto.
- Otra posibilidad es que el lector acepte información de manera acrítica, aun si ésta va en contra de sus conocimientos.
- 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 esté ligada al texto y que, además, tenga en cuenta sus ideas.

Por su parte, la segunda consideración se relaciona con el pensamiento crítico; para promoverlo es importante que los alumnos:

- Hagan explícitas sus ideas previas en torno a un tema (qué saben o qué piensan sobre...).
- Tengan claro el propósito de la lectura y estén interesados en el tema: dispuestos a indagar más, a plantearse preguntas, a modificar sus esquemas de pensamiento, a plantear alternativas.
- Reconozcan que un autor no tiene una postura neutral: los contenidos de su texto son producto de un contexto, de unos conocimientos, unas ideas, un punto de vista particular. Preguntarse *quién dice qué, para qué y por qué* es parte de la formación de un lector crítico.
- Tengan tiempo para que puedan identificar el tema central, analizar argumentos, juzgar la credibilidad de las fuentes utilizadas por el autor, 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.
- 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 requiere.

Para que lo anterior sea posible, fue necesario considerar un criterio de selección de las lecturas, no sólo en cuanto a su vínculo con la práctica social implicada en cada secuencia, sino también en cuanto a su estructura, uso adecuado del lenguaje, el tema y tratamiento. Por ello, al seleccionar los textos se consideró que trataran temas que forman parte de las preocupaciones de la ciudadanía mundial: asuntos ambientales, diversidad lingüística y cultural, derechos humanos, igualdad de género y migración, entre otros.



### 2.6.1.2 Las modalidades de lectura

Para terminar este apartado, cabe señalar que la manera de leer en cada situación forma parte del conocimiento de cada práctica cultural. Por ello, se recomienda que desarrolle con sus alumnos diferentes modalidades 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:

- Hacer 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, hacer lecturas en voz alta frente a los alumnos cuando se trate de textos complejos, con vocabulario o expresiones no convencionales. Por ejemplo: los alumnos suelen leer la poesía verso por verso y sin la entonación ni las pausas apropiadas, lo cual dificulta enormemente la comprensión del texto; pero una lectura en voz alta con el tono adecuado puede apoyar su interpretación. 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 un esfuerzo importante por parte de los lectores.
- Combinar las propuestas de textos que usted hace o que contiene el libro de texto con la oportunidad de que los alumnos puedan elegir textos para leer, así como las modalidades de lectura más adecuadas.

### 2.6.2 Los procesos de escritura de textos

De manera semejante a la lectura, suele pensarse que la escritura consiste en la codificación de imágenes acústicas al sistema de signos escritos. Sin embargo, escribir consiste en transferir el pensamiento 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 y 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 investigado 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 del alumno se han incluido propuestas didácticas que retoman algunas de las conclusiones de aquellos estudios. En particular, vale la pena mencionar que la escritura se considera como un proceso complejo que implica tener conocimientos para planificar el texto, 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) y evaluar su efecto comunicativo.

### 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 escribir textos que incluyan la argumentación como estructura textual básica. A partir de ella redactan artículos de opinión y textos que incorporan resúmenes con esa misma estructura. En el ámbito de literatura, los alumnos escriben crónicas de hechos locales o regionales, compilan una antología de juegos del lenguaje y escriben colectivamente obras teatrales; mientras que en el ámbito de participación social, diseñan y organizan el periódico escolar, actividad que se pide que desarrollen durante todo el ciclo escolar.

Algunas estrategias para apoyar la producción de textos en el libro del alumno son las siguientes:

- La contextualización de la actividad de escritura implica la clarificación de los propósitos comunicativos y los posibles lectores, con el fin de que los alumnos reconozcan la necesidad de escribir dentro de un género textual determinado, con





una información particular, un lenguaje y unas formas específicas de difundirlo. La necesidad de planificar el texto permite que 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, sintáctico, morfológico, semántico y ortográfico.
- Como parte de las reflexiones, se incorpora el análisis de un texto que sirve como modelo: 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 cómo están escritos los textos estudiados y trasladando ese saber a sus necesidades de producción.
- Aunado al proceso anterior, se propone que los alumnos recopilen otros textos pertenecientes al mismo género, de manera que puedan ampliar su acervo al seleccionar otros modelos que realmente se usen en su entorno y que pueden servir de apoyo a sus necesidades de escritura.
- Se orienta a los alumnos para que realicen 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 su calidad de lectores (o editores), 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 los textos de forma libre pero siempre respetuosa.
- 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 pro-

ductos 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 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.

## 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, actuar en una obra de teatro o participar en un debate son situaciones que exigen diferentes conocimientos.

Además de la expresión, se espera que 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, plantear preguntas en el momento adecuado o entender el papel que debe adoptarse ante la escucha de una obra de teatro.

Así como en 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. Estos 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 el análisis sobre la situación comunicativa: ¿quién habla?, ¿para qué?, ¿a quién se



dirige?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué papel juega cada uno?

- Guiarlos 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 ellos sobre los modos de organizar el discurso: una exposición, un debate, una entrevista o la presentación pública de una antología requieren un orden convencional.
- Analizar, a partir de un discurso en los medios de comunicación o en su comunidad, los movimientos y la manera en que las personas se sitúan en el espacio y lo que ello significa; por ejemplo, observar cómo se disponen los participantes en un debate, en un reportaje, en un discurso político o en un noticiario.
- Establecer vínculos con la escritura para apoyar la expresión oral, por ejemplo, para:
  - Elaborar guiones 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 textos expositivos.
- 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 escolares o comunitarias, entre otros.

Es importante asegurar que los alumnos dispongan de tiempo suficiente durante el ciclo escolar para participar en las prácticas sociales del lenguaje que se proponen en el plan y programas 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 se concibe como una herramienta básica para el aprendizaje de cualquier otra asignatura. En este sentido, se recomienda que el maestro establezca vínculos desde el momento en que planea anualmente sus clases cuidando, desde luego, que las asignaturas no pierdan especificidad. A partir del análisis de los documentos curriculares es posible identificar distintos tipos de vínculos entre asignaturas.



Vínculo con...

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 de la relación existente entre la asignatura de Lengua Materna. Español y Formación Cívica y Ética. Por ejemplo, en la secuencia 5 se reflexiona sobre la literatura como un medio para comunicar inquietudes humanas, valores éticos o problemas sociales de distinto tipo; en la secuencia 6, los alumnos analizan temas polémicos y los discuten en un formato de debate; en la secuencia 7 se analizan los prejuicios lingüísticos y culturales, y en la secuencia 12 se investiga sobre una normativa nacional o internacional.

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 fortalecerán nociones cívicas y éticas mediadas por la reflexión sobre las prácticas sociales de la lengua.

La comprensión lectora, la escritura y la participación en situaciones orales son conocimien-





tos que se desarrollan a largo plazo y se emplean tanto en las actividades académicas como en la vida cotidiana.

Para conseguir sistematizar y transferir estos conocimientos a la vida escolar y comunitaria es preciso que lo aprendido se aplique en actividades de otros campos formativos. Por ejemplo, los alumnos pueden usar las estrategias de lectura, escritura y revisión de textos para corregir los escritos que produzcan en las asignaturas del campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, y las áreas de desarrollo personal y social.

En este tipo de vinculación es frecuente que los aprendizajes relacionados se extiendan no sólo a lo largo del ciclo, sino incluso a toda la formación escolar. Un ejemplo se encuentra en las secuencias del ámbito de estudio relacionadas con el tratamiento de la información (desarrollo de investigaciones, exposiciones, mesas redondas y debates, elaboración de resúmenes).

## 4. Materiales de apoyo para la enseñanza

En los siguientes apartados se explica con ma-

Tipo de tarea	Número de sesiones
Secuencias	132 (distribuidas en 14 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)
<b>Total</b>	<b>162</b>

Como puede apreciarse, no se agotan las 190 sesiones; esto es así porque las 28 sesiones restantes deben destinarse a tareas de profundización y

yor detalle cómo está conformado el libro del alumno y cuál es su estructura didáctica. También se exponen las funciones 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 los estudiantes lograrán los aprendizajes esperados contenidos en el Plan y programas de estudio por medio de actividades diversas. De acuerdo con el programa vigente, 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:

sistematización que requieren tiempo y programación. La siguiente es una sugerencia para el empleo de estas horas:

Tipo de tarea	Número de sesiones
Actividades recurrentes adicionales para que los alumnos visiten bibliotecas, hagan búsquedas en internet, seleccionen y lean textos, desarrollen el círculo de lectura en sesiones semanales y elaboren el producto final de cada bloque; esto independientemente de las horas de lectura que se destinan en casa.	8
Para dedicar más tiempo a la escritura de los distintos textos en las secuencias: elaborar borradores, hacer revisiones, correcciones, escribir la versión final y socializar los productos de las secuencias didácticas.	12
Para profundizar o sistematizar contenidos de tipo gramatical u ortográfico y para revisar con detenimiento recursos audiovisuales e informáticos.	8
<b>Total</b>	<b>28</b>



Usted puede elaborar un plan de trabajo anual, trimestral o mensual que le permita aplicar los ajustes 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 se refiere a los ámbitos y el segundo a las prácticas sociales del lenguaje.

La descripción de cada ámbito 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 la participación como ciudadanos. Éstas se organizan alrededor de la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como de la expresión de las necesidades sociales y la opinión personal; la búsqueda de soluciones a problemas y el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se difunde en 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 situaciones didácticas (secuencias y actividades recurrentes) en el libro del alumno. Al llevar a cabo las actividades relativas a cada práctica social, los estudiantes adquieren conocimientos referentes a la oralidad, la lengua escrita y los textos.



### 4.1.2 Los aprendizajes esperados en el libro del alumno

Los 15 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 concreta en el libro del alumno mediante el trabajo con secuencias didácticas y actividades recurrentes, según la siguiente distribución:





Evaluación diagnóstica (Punto de partida)		Bloque 2		Bloque 3	
Bloque 1					
Número de secuencia o actividad recurrente / Aprendizaje esperado	Ámbito / Práctica social del lenguaje	Número de secuencia o actividad recurrente / Aprendizaje esperado	Ámbito / Práctica social del lenguaje	Número de secuencia o actividad recurrente / Aprendizaje esperado	Ámbito / Práctica social del lenguaje
<b>Secuencia 1</b> Lee una novela completa de su elección.	Literatura / Lectura de narraciones de diversos subgéneros	<b>Secuencia 5</b> Escribe colectivamente obras teatrales breves para reflexionar sobre problemas cotidianos.	Literatura / Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales	<b>Secuencia 10</b> Selecciona uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas.	Literatura / Lectura y escucha de poemas y canciones
<b>Actividad recurrente 1</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio y literatura / Intercambio de experiencias de lectura	<b>Actividad recurrente 4</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio / Intercambio de experiencias de lectura	<b>Actividad recurrente 7</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio y literatura / Intercambio de experiencias de lectura
<b>Secuencia 2</b> Diseña y organiza el periódico escolar.	Participación social / Participación y difusión de información en la comunidad escolar	<b>Secuencia 6</b> Participa en un debate.	Estudio / Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	<b>Secuencia 11</b> Escribe un texto argumentativo.	Estudio / Intercambio escrito de nuevos conocimientos
<b>Secuencia 3</b> Lee y comenta textos argumentativos.	Estudio / Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	<b>Secuencia 7</b> Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo.	Participación social / Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	<b>Secuencia 12</b> Investiga alguna normativa nacional o internacional.	Participación social / Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia
<b>Actividad recurrente 2</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio y literatura / Intercambio de experiencias de lectura	<b>Actividad recurrente 5</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio / Intercambio de experiencias de lectura	<b>Actividad recurrente 8</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio y literatura / Intercambio de experiencias de lectura



Bloque 1		Bloque 2		Bloque 3	
<b>Secuencia 4</b> Revisa convocatorias y llena formularios diversos.	Participación social / Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	<b>Secuencia 8</b> Escribe crónicas sobre sucesos locales o regionales.	Literatura / Escritura y recreación de narraciones	<b>Secuencia 13</b> Juega poéticamente con analogías, exageraciones, sinsentidos y otras transformaciones del significado.	Literatura / Creaciones y juegos con el lenguaje poético
		<b>Secuencia 9</b> Lee y discute un artículo de opinión.	Participación social / Análisis de los medios de comunicación	<b>Secuencia 14</b> Elabora resúmenes de textos argumentativos.	Estudio / Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes
<b>Actividad recurrente 3</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio y literatura / Intercambio de experiencias de lectura	<b>Actividad recurrente 6</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio / Intercambio de experiencias de lectura	<b>Actividad recurrente 9</b> Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.	Estudio y literatura / Intercambio de experiencias de lectura
Evaluación del bloque 1		Evaluación del bloque 2		Evaluación del bloque 3	

### 4.1.3 Secuencias didácticas y su estructura interna

Como ya se explicó, las secuencias didácticas se distribuyen en tres bloques a lo largo del ciclo escolar. En este libro, se define la secuencia como “conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, y realizadas en momentos sucesivos” (Nemirovsky, 1999, p. 124).

Cabe señalar que en cada bloque se ha procurado incluir prácticas sociales de los tres ámbitos 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 10 y 13, cuyo aprendizaje esperado versa sobre el lenguaje poético. De cualquier manera, se sugiere cuidar la lógica en el orden de algunas secuencias de un mismo ámbito: por ejemplo, no será conveniente trabajar la secuencia 14 (“Elabora resúmenes de textos argumentativos”), sin antes haber trabajado las secuencias que implican la lectura y escritura de esta estructura textual (secuencias 3, 9 y 11).

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)

Es la primera parte de la secuencia. Comienza con una situación que permite al alumno la contextualización de la práctica social. En las secuencias didácticas se emplean distintas formas de contextualizar las tareas: una historieta que plantee una situación en la que los personajes se vean inmersos en la práctica social, la lectura de un texto que detona la necesidad de elaborar un producto, entre otras.

En el apartado “¿Qué vamos a hacer?” 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, usted 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, en el apartado “¿Qué sabemos sobre...?” se exploran los conocimientos previos del alumno sobre la práctica social: el conocimiento de la práctica social, el proceso

que se sigue para construir un producto y el manejo de temas fundamentales del lenguaje que sirven al desarrollo de la secuencia. Estas actividades tienen la intención de que los alumnos tomen conciencia de lo que saben y enfrenten las tareas con mayor facilidad.

En todos los casos, se pide a los alumnos que guarden el producto de sus reflexiones en su carpeta de trabajos o en su cuaderno, pues al final de la secuencia se solicitará que comparen estos puntos con sus saberes finales, de modo que tengan formas de autorregular su aprendizaje. Ésta 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. Para mayor claridad del trabajo, todas las secuencias incluyen un esquema que permite identificar las fases necesarias para desarrollar el producto final y alcanzar el aprendizaje esperado:



Cada fase es un paso a seguir en la consecución de la práctica social. De este modo, los alumnos aprenden haciendo y se dan cuenta de que, por ejemplo, para obtener un producto escrito formal es necesario seguir una serie de pasos convencionales (planear, investigar, escribir, revisar diferentes aspectos del texto, corregir, reescribir, socializar). Las fases de cada proceso se distribuyen en un número variable de sesiones.

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

Durante el desarrollo de las secuencias, los alumnos hacen un alto en el camino para reflexionar sobre la lengua. Con estas actividades

se busca que comprendan contenidos específicos integrados a los grandes procesos de producción o interpretación textual.

En 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 mis-



mo aprendizaje en más de una secuencia; es el caso, por ejemplo, de algunas actividades relacionadas con la redacción y la puntuación.

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, las cuales están señaladas como parte de la "Carpeta de trabajos".



Carpeta de trabajos

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

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



Glosario



Dato interesante



Nuestra lengua



Mientras tanto...



Todo cambia

El apartado "Yo pienso que..." presenta problemas o dilemas que deberán ser discutidos en grupo. El contenido de este apartado no tiene una única respuesta: se trata de que los alumnos aprendan a argumentar, a escuchar razones expuestas por otros y a establecer conclusiones a partir de la evidencia aportada. Los planteamientos están orientados al desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de las prácticas sociales; por ejemplo, sobre la interpretación de las imágenes en los medios de comunicación:

### Yo pienso que...

Se dice que "una imagen vale más que mil palabras", pero...

- ¿Qué importancia tienen las imágenes (fotografías, gráficos, dibujos) en el texto periodístico?
- Si una noticia lleva una imagen, ¿estaremos siempre seguros de la veracidad de la noticia? ¿Se puede mentir por medio de una imagen?, ¿por qué o para qué se haría eso?
- ¿Cómo podemos saber si una imagen es sensacionalista, es decir, que exagera o cambia la realidad? a.

Además, se plantean preocupaciones actuales de la ciudadanía mundial, vinculadas con la lengua:

### Yo pienso que...

De las cerca de siete mil lenguas que se hablan en el mundo, se estima que al menos 43% está en peligro de extinción, pues tan sólo unos pocos centenares de idiomas han podido incorporarse a los sistemas educativos o se usan en asuntos públicos, y menos de un centenar se utiliza en el mundo digital. Con la extinción de lenguas, también desaparecen formas de pensamiento y expresión, tradiciones y la memoria histórica de los pueblos; todos éstos, recursos valiosos para fortalecer el tejido social.

Dividan al grupo en dos y organicen un pequeño debate a partir de estos puntos:

- Una parte de ustedes defenderá el valor de las lenguas de comunicación internacional (por ejemplo, inglés, chino y español), también conocidas como *lenguas mayoritarias* porque tienen un gran número de hablantes.
- La otra parte defenderá la importancia de las *lenguas minoritarias*, es decir, las que tienen pocos hablantes, y la necesidad de evitar su extinción (piensen, por ejemplo, en qué ocurriría si desaparecieran algunas lenguas indígenas de México).
- Finalmente, en grupo, reflexionen si es posible llegar a un acuerdo entre las partes.

En el apartado "Manos a la obra", también se incluye la sección "Evaluación intermedia", cuyo objetivo principal es que el estudiante valore sus avances respecto al proceso que está siguiendo y determine si cuenta con lo necesario para continuar con los procedimientos correspondientes a cada práctica social. En este momento, puede detenerse o regresar para llevar a cabo una actividad en la que le haya faltado o consolidar un aprendizaje que considere pertinente para que pueda continuar con las actividades que lo conducirán al logro del producto de la práctica social. La evaluación intermedia permite que los alumnos autorregulen sus aprendizajes y valoren los avances logrados en cierto momento sobre la práctica social.





### 4.1.3.3 Para terminar (cierre)

En este apartado de la secuencia, se muestra a los alumnos cómo pueden compartir o socializar el producto, es decir, se les sugiere una o más posibilidades para 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 cómo 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, en el libro para el alumno se ha desarrollado una serie de actividades recurrentes, cuyas características son que:

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

Se sugiere que 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, de manera que puedan contar con elementos para intercambiar impresiones e interpretaciones con sus compañeros.

Las actividades recurrentes se identifican en cada bloque del libro del alumno porque aparecen en páginas intercaladas entre las secuencias

didácticas, las cuales se diferencian claramente por su diseño. En cada bloque hay tres actividades recurrentes con estructura de trabajo similar, según se describe a continuación:

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

Además de las sesiones que se presentan en el libro de texto, se le sugiere que programe 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. Recuerde 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 de la novela, texto de divulgación u obra teatral, según lo propuesto en cada bloque.
- Puede acompañarlos a 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 una novela (bloque 1), textos de divulgación científica (bloque 2) y obras de teatro (bloque 3) para disponer de elementos que les permitan intercambiar impresiones con sus compañeros.
- Durante el círculo de lectura elijan un fragmento de los que usted o alguno de los alumnos están leyendo para que lo conozcan los compañeros, lo comenten, hablen del autor y su contexto, la historia que cuenta, el tema que aborda, un fragmento especial o datos interesantes de las obras de divulgación, etcétera. La idea es compartir la experiencia lectora y contagiar el interés por algún texto o algún autor.



- 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 Para que todos participen en el círculo de lectura

- Los alumnos destinarán tiempo específico a la lectura de los textos que hayan elegido. Sin embargo, algunos podrían requerir de un mayor acompañamiento para poder iniciarse como lectores autónomos.
- Para los alumnos que así lo requieran, 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 papel 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

Al final de cada bloque, se sugiere que presenten un objeto artístico, comentarios, recomendaciones o una puesta en escena que muestre aspectos de la obra leída y que justifique sus puntos de vista.

- La intención de esta última parte de las actividades recurrentes, al final de cada bloque, es que los alumnos concreten y presenten una experiencia de lectura personal y que, al mismo tiempo, la compartan con los demás.
- Para crear la obra artística, puede apoyar a los alumnos para que determinen y justifiquen qué aspecto les resultó sorprendente, novedoso o in-

teressante sobre el texto que leyeron: algún personaje, un sentimiento o situación, 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 del alumno.
- Ofrecer orientaciones procedimentales.
- Promover la reflexión sobre aspectos generales de los procesos de escritura.

Otro tipo de recursos son los informáticos, los cuales están pensados 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 (<https://telesecundaria.sep.gob.mx/>), donde los alumnos tendrán acceso siempre que lo requieran y en los dispositivos de los que dispongan, mientras que usted podrá hacer uso de ellos en un repositorio digital.



Audiovisual



Informático

## 4.3 Uso de la Biblioteca Escolar y de Aula

Con frecuencia, en el desarrollo de las secuencias se requieren búsquedas de distintos materiales de lectura en las bibliotecas con las que cuente la escuela (incluidas la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula), en las bibliotecas públicas y en internet. En estos casos, su acompañamiento será crucial para que los alumnos aprendan a ubicar y seleccionar los textos, y a hacer suyos los espacios de lectura. Estas posibilidades de acercamiento a los





materiales les dará mayores oportunidades de formarse como usuarios de la cultura escrita.

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 a la mano y de sus intereses. De igual modo, cuando se hace una sugerencia de lectura siempre se ofrecen criterios de selección, de manera que, al mismo tiempo que tienen libertad, aprenden a optar por un material u otro basándose en algunos criterios. Esta capacidad de elección es parte, sin duda, de la formación como lectores.



Biblioteca

Los recursos disponibles en portales o páginas electrónicas de instituciones oficiales y educativas son materiales idóneos para el aula en cuanto al manejo de la información y la seguridad de los alumnos.

A pesar de lo dicho anteriormente, si las condiciones de acceso a materiales escritos son precarias en la comunidad donde se ubica la escuela, tanto el libro para el alumno como los materiales audiovisuales y los informáticos serán suficientes para el logro del aprendizaje esperado.

## 5. Evaluación formativa

### 5.1 ¿Qué se evalúa?

Como ya se ha mencionado, el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje implica aprendizajes relacionados con la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha:

- **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. Sin embargo, también hay procedimientos a menor escala, por ejemplo, saber cómo buscar

una palabra en el diccionario o inferir una regla ortográfica a partir del análisis de palabras emparentadas.

- **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 el montaje de una obra de teatro, la elaboración de un periódico o la participación en un debate) requieren que los alumnos desempeñen papeles distintos, y que consideren el perfil de sus interlocutores para tomar decisiones en torno al manejo de la información y la manera de interactuar con ellos.
- **Conocimientos específicos de la lengua.** Aquí se pone en juego el dominio de principios, hechos y conceptos de los distintos niveles de la lengua; para el desarrollo de los productos son necesarios algunos de estos conocimientos que intervienen en el desarrollo de la práctica social. Por ejemplo, el reconocimiento de estructuras discursivas como la argumentación, la narración o la descripción; cuáles son los tipos de nexos; qué son las frases adverbiales o el uso de los tiempos verbales en la escritura de una normatividad; reglas ortográficas, etcétera.

Como puede verse, el aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje implica que en cada actividad propuesta los alumnos movilicen varios tipos de conocimientos de manera simultánea. Estos aprendizajes requieren ser evaluados de distinta manera. A partir de esta consideración, en la presente propuesta didáctica se evalúan los aprendizajes 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.** Se concibe para que los alumnos exploren sus conocimientos previos y en ella



se cuestiona sobre la práctica social y algunos conocimientos sobre el tipo de texto implicado.

- **Evaluación intermedia.** Valora las actividades realizadas hasta ese momento, de modo que sea visible el grado de avance. Los alumnos revisan los aspectos que han podido resolver e identifican los que necesitan seguir trabajando, ajustar 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 guardado como producto del apartado “De tarea”.
- **Evaluación final de la secuencia.** Se revisa el avance logrado al final de la secuencia didáctica al comparar los saberes que tenían los alumnos en la exploración de los conocimientos previos con lo que ahora saben. Se evalúan también distintos aspectos de la práctica social: los conocimientos adquiridos, 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: se compara lo aprendido al final de la secuencia didáctica con lo que sabían al inicio de la misma.
- **Preguntas directas** para explorar conocimientos sobre la práctica social o para indagar conocimientos disciplinares.
- **Rúbricas** para revisar las características de los productos orales o escritos (la escritura de un texto argumentativo, 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:

determinarlo, elaborar preguntas que guíen la búsqueda de información, elaborar un esquema o índice, buscar información en distintas fuentes de consulta y registrar la información.

Otras herramientas que ofrecen información sobre los aprendizajes 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 comprueban 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 el docente, ya que permite observar:

- Los progresos de los estudiantes en una práctica social específica, con sus correspondientes tipos de saberes (procedimentales, de interacción y conocimientos específicos).
- Los progresos de los alumnos de manera transversal, ya que 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 una crónica o un artículo de opinión). Si bien cada caso tiene sus particularidades, es posible hacer observaciones generales.

## 5.3 La evaluación diagnóstica y las evaluaciones 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. La información que arroja permite al maestro observar el avance de los alumnos en sus capacidades 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 con los que los alumnos han trabajado en las secuencias del bloque correspondiente. Los aspectos generales que se valoran en la evaluación inicial y de bloque son los siguientes:

- **Lectura de un texto expositivo o argumentativo.** Se evalúa si el alumno identifica las ideas principales del texto, si ubica datos específicos a partir de un criterio, si infiere el vocabulario, si reflexiona sobre la información del texto y si relaciona el contenido del texto con su conocimiento cultural.
- **Lectura de un texto literario.** Se evalúa si el alumno infiere información global o el tema del texto, así como el significado del vocabulario o el lenguaje figurado, y si valora o reflexiona sobre la información del texto.
- **Escritura de un texto breve.** Se valora si el alumno expresa ideas con claridad de acuerdo con el tipo de texto y su intención comunicativa: describe, narra, explica, argumenta, entre otras; también se valora si organiza el texto en párrafos y atiende a la estructura del mismo, si emplea expresiones para ordenarlo cronológica, lógica y causalmente, y si escribe con ortografía adecuada (lo que incluye el empleo de una 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, al conservar en la carpeta de trabajos los textos de sus alumnos, usted puede comparar e identificar si muestran progresos en la comprensión global de los textos expositivos o literarios a lo largo del ciclo escolar, si presentan dificultades para escribir textos claros, coherentes y con ortografía adecuada 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 usted encontrará 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 Pedro 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 descentralizar 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 interac-

ción 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 manera independiente como colaborativa, mediante el trabajo con sus pares.

El maestro actual se caracteriza por ser 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 el 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 de este libro 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>Leer y escribir en el periódico escolar: una práctica para la formación ciudadana</i>	S2. Diseñar y organizar un periódico escolar
<i>Tipos de textos argumentativos</i>	S3. Leer y comentar textos argumentativos
<i>Estrategias para buscar textos argumentativos</i>	S3. Leer y comentar textos argumentativos
<i>Convocatorias: tipos y características</i>	S4. Revisar convocatorias y llenar formularios
<i>La literatura como un medio para comunicar inquietudes humanas y valores éticos: el caso del teatro social</i>	S5. Escribir colectivamente obras teatrales breves
<i>Tipos de argumentos</i>	S6. Participar en un debate
<i>La crónica como género híbrido: entre el texto periodístico y el literario</i>	S8. Escribir crónicas sobre sucesos locales o regionales
<i>Estrategias didácticas para el abordaje y análisis de la poesía en el aula</i>	S10. Seleccionar uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas
<i>Proceso de escritura de textos argumentativos</i>	S11. Escribir un texto argumentativo
<i>Las figuras retóricas en el lenguaje literario</i>	S13. Jugar con el lenguaje poético

- También puede revisar los audiovisuales de didáctica general que están alojados en el portal de Telesecundaria: <https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Docente/docente.php>
- Consulte 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 permite detectar logros y dificultades que, de otro modo (en solitario), serían poco perceptibles.

- Además, el trabajo colegiado le permitirá acceder a nueva información que complementa los temas, discutir y obtener conclusiones. Las tecnologías de la información y la comunicación (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 y bibliográficas, así como recomendaciones sobre actividades a desarrollar, 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 aplique 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?

