

LIBRO PARA EL MAESTRO



Lengua materna. Español

Segundo grado



Lengua Materna. Español

Libro para el maestro



Telesecundaria
Segundo grado

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

Coordinación general

Aurora Almudena Saavedra Solá

Coordinación de autores

Yolanda Chiu Velázquez

Autores

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

Coordinación de contenidos

María del Carmen Larios Lozano

Supervisión de contenidos

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

Revisión técnico-pedagógica

Celia María Zamudio Mesa

Coordinación editorial

Raúl Godínez Cortés

Supervisión editorial

Jessica Mariana Ortega Rodríguez

Cuidado de la edición

Paulina Leticia Reyes Rivas

Lectura

María Fernanda Heredia Rojas

Producción editorial

Martín Aguilar Gallegos

Iconografía

Diana Mayén Pérez, Irene León Coxtinica,
Emmanuel Adamez Téllez

Portada

Diseño: Martín Aguilar Gallegos

Iconografía: Irene León Coxtinica

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

Servicios editoriales

Letra Cardinal

Coordinación editorial

Rosalva Ruvalcaba González

Revisión de estilo

Laura Gisela Ochoa García

Formación

Iris Giselle Mendoza Navarrete

Ilustración

Hagop Der Hagopian Tlapanco, Misael García Figueroa

Primera edición, 2019. Ciclo escolar 2019-2020

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

ISBN: 978-607-551-297-6

ISBN: 978-607-551-284-6 (digital)

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

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

Presentación

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

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

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

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

Índice

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

Círculo de lectura. Las cosas que debes saber para leer narrativa latinoamericana.	65
Secuencia 4 Recopilar leyendas y presentarlas en escena	67
Secuencia 5 Escribir un texto biográfico	74
Círculo de lectura. Leemos para crear un libro-álbum	80
Evaluación	81

Bloque 2

Secuencia 6 Analizar documentos administrativos y legales	86
Círculo de lectura. Grandes clásicos de la literatura juvenil	93
Secuencia 7 Adaptar narraciones a historietas	95
Secuencia 8 Analizar campañas oficiales	103
Círculo de lectura. Cómo compartir obras clásicas de la literatura juvenil.....	109
Secuencia 9 Crear textos poéticos con formas gráficas.....	111
Secuencia 10 Elaborar un resumen a partir de diversas fuentes.....	118
Círculo de lectura. Actividades para cerrar el ciclo de lecturas de literatura juvenil.....	123
Evaluación	125

Bloque 3

Secuencia 11 Analizar el contenido de canciones	130
Círculo de lectura. Disfrutar de la poesía.....	136
Secuencia 12 Diseñar una campaña para prevenir o resolver un problema	138
Secuencia 13 Escribir un reglamento deportivo	143
Círculo de lectura. Cómo compartir los textos poéticos	149
Secuencia 14 Participar en una mesa redonda.....	151
Secuencia 15 Tiempo de compartir nuestros textos	157
Círculo de lectura. Creamos obras poéticas.....	164
Evaluación	166
Bibliografía	170
Créditos iconográficos	174

I. Orientaciones generales

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Los propósitos de la enseñanza de la lengua

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

1.2 El objeto de estudio: las prácticas sociales del lenguaje

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

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

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

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

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

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

2. Enfoque didáctico de la asignatura

2.1 La construcción de secuencias didácticas en la asignatura

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

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

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

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

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



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

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

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

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

- Las secuencias didácticas aseguran espacios para la discusión de valores culturales implicados en las prácticas sociales del lenguaje. A través de estas secuencias, se trata de dar herramientas y alentar a los alumnos para que construyan un punto de vista crítico y personal en torno a distintos aspectos de esas prácticas sociales. Con el análisis y el diálogo en pequeños o grandes grupos, los alumnos construyen una postura sobre:

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

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

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

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

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

Es importante aclarar que existen diferentes tipos de reflexión:

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



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

Podrán observar que algunos inician con verbos en infinitivo:

"2. Utilizar el uniforme reglamentario".

Otros inician con verbos en imperativo:

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

Otros más inician con verbos en futuro simple:

"2. Utilizará el uniforme reglamentario".

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

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

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

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

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

2.3 Construir tareas significativas para los alumnos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En este apartado hablaremos de las interacciones en dos sentidos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6.1 La lectura

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6.1.1 Situaciones con énfasis en la lectura

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

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

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

trar información y organizarla apropiadamente.

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

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

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

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



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

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

2.6.1.2 Las modalidades de lectura

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

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

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

2.6.2 La escritura

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

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

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

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

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

2.6.2.1 Situaciones con énfasis en la escritura

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

2.6.3.1 Situaciones con énfasis en la oralidad

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

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

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

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

3. La vinculación con otras asignaturas

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Materiales de apoyo para la enseñanza

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



4.1 El libro de texto para el alumno

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

De acuerdo con el programa, se destinan 190

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

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

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

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

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

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

4.1.1 Estructura didáctica del libro para el alumno

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.2 Situaciones didácticas en el libro del alumno

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

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

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

4.1.3 Secuencias didácticas y su estructura interna

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

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

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

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

4.1.3.1 Para empezar (inicio)

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

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

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

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

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

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

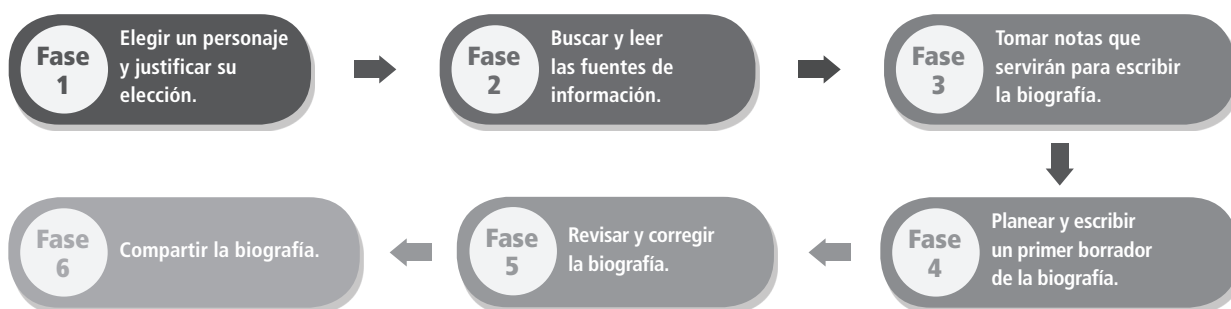
4.1.3.2 Manos a la obra (desarrollo)

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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



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

Yo pienso que...

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

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

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

4.1.3.3 Para terminar (cierre)

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

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

4.1.4 Las actividades recurrentes

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

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

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

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

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

En cada bloque las actividades recurrentes se presentan en tres ocasiones

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

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

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

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

4.1.4.1 Participar en el círculo de lectura

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

4.1.4.2 Elaborar el producto y compartirlo

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

4.2 Los recursos audiovisuales e informáticos para los alumnos

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

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

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

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

4.3 Uso de la Biblioteca Escolar y de Aula

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

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

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

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

5. Evaluación formativa

5.1 ¿Qué se evalúa?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.1 Instrumentos de evaluación

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

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

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

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

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

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

5.3 La evaluación diagnóstica y la de bloque

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

5.3.1 ¿Qué se evalúa?

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

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

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

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

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

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

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

5.3.2 Cómo interpretar los resultados con un enfoque formativo

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

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

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

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

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

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

6. Alternativas para seguir aprendiendo como maestros

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

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

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

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

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

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

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

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

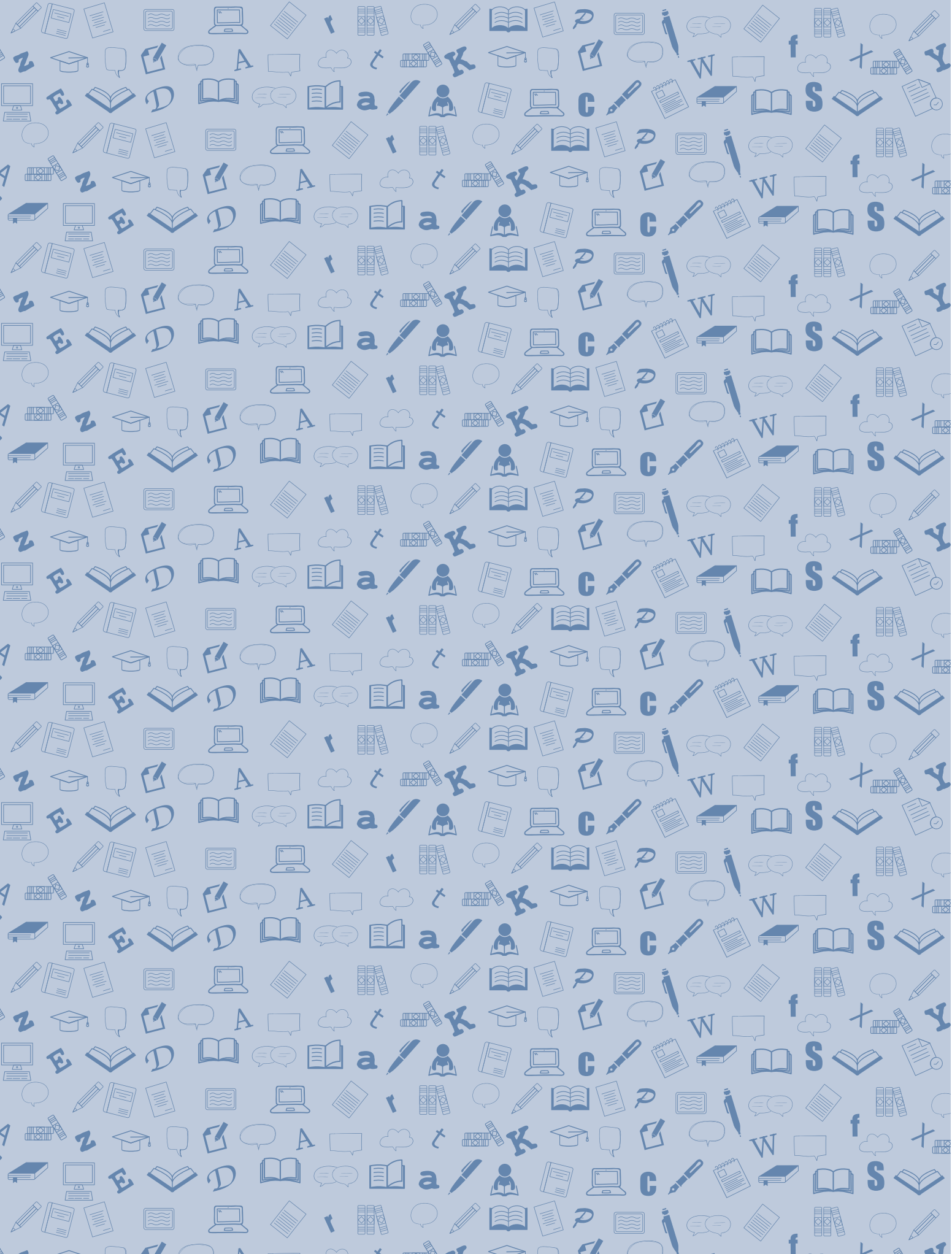
6.1 Trabajo colegiado entre maestros y la reflexión sobre la propia práctica

- El trabajo colegiado se asocia directamente con la organización colaborativa. Puede comentar con otros colegas las técnicas y metodologías que lleva a cabo para desarrollar su estrategia pedagógica. En este sentido, resulta indispensable tener habilidades para la observación y el registro de sus clases. El intercambio y la reflexión crítica de estas observaciones con otros docentes y el asesor técnico-pedagógico 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 complemente los temas, discutir y sacar 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, bibliográficas y recomendaciones sobre actividades a desarrollar, así como para rediseñar estrategias de evaluación y producir diferentes materiales didácticos.

- De la misma manera que el maestro explora los conocimientos previos de los alumnos, lleva a cabo evaluaciones formativas a lo largo del proceso de enseñanza y aplica evaluaciones sumativas al final de cierta secuencia, también podrá trasladar estas experiencias a su propia trayectoria y desempeño. En este proceso es importante asumir una postura creativa, pero, sobre todo, autocrítica que le permita superar las limitaciones del contexto y generar propuestas para mejorar su desempeño en las labores que lleva a cabo. Durante el proceso de enseñanza de una secuencia es posible que usted lleve a cabo una evaluación formativa y preguntarse, 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?





II. Sugerencias didácticas específicas

Esta segunda parte del libro del maestro contiene las secuencias que se trabajan en el libro del alumno, y en el mismo orden. En las orientaciones que encontrará a continuación se da información y sugerencias para que usted desarrolle de mejor forma el trabajo didáctico.

Para cada secuencia didáctica se incluye una ficha descriptiva. Enseguida se desarrollan algunos aspectos que le serán de utilidad para guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos en cada secuencia:

- **¿Qué busco?** Describe la intención didáctica específica de las actividades.
- **Acerca de...** Explica algunas nociones relevantes para la formación del maestro sobre la práctica social en cuestión.
- **Sobre las ideas de los alumnos.** Describe los conocimientos iniciales de los alumnos, sus errores más comunes o sus modelos explicativos.
- **¿Cómo guío el proceso?** Explica de forma general los aspectos didácticos fundamentales que debe tener presentes para guiar el proceso de aprendizaje.
- **¿Cómo apoyar?** Describe variables didácticas que puede incorporar para atender a los estudiantes que más lo necesitan.
- **¿Cómo extender?** Tiene dos funciones diferentes: a) proporciona variantes de las actividades; por ejemplo, modos de realizar una práctica del lenguaje o de socializar el producto; b) plantear nuevos retos a alumnos avanzados (para profundizar o sistematizar un saber).
- **Evaluación.** Le da orientaciones puntuales para que interprete las evaluaciones (intermedia y final) y organice la devolución de resultados o planee estrategias para apoyar a los alumnos.

Punto de partida

(LT, Vol. I, págs. 10-13)

¿Qué se evalúa?

La evaluación inicial o diagnóstica tiene el propósito de obtener información sobre el nivel de los alumnos en cuanto a:

- Lectura de textos informativos y literarios
- Escritura de textos
- Expresión oral

Para qué se evalúa

Esta actividad le permitirá recabar información para saber cuál es el conocimiento que tienen sus alumnos al inicio del ciclo escolar en los aspectos mencionados y a partir de los resultados obtenidos tener una idea sobre cómo ayudarlos a avanzar en su aprendizaje. Al comparar estos resultados con los de las subsiguientes evaluaciones finales de bloque, sabrá cómo van evolucionando a lo largo del ciclo escolar en relación con los parámetros de evaluación que se proponen. Cabe mencionar que el resto de los aprendizajes esperados, vinculados con las prácticas sociales del lenguaje, son evaluados antes, durante y al final de las secuencias de cada bloque.

¿Cómo guío el proceso?

Explique a los alumnos que el objetivo de esta evaluación no es calificarlos, sino saber cuál es su nivel de desempeño en lectura, escritura y expresión oral, porque con ello podrán organizar el trabajo del ciclo escolar y asegurar que todos aprendan en la asignatura de Lengua Materna. Español.



Para que los alumnos se familiaricen con esta evaluación, es recomendable que primero exploren las cuatro páginas que la integran: sobre el artículo de divulgación y el cuento, sugiéralos que lean los títulos, observen la extensión de los textos, así como que revisen las ilustraciones y los recursos gráficos que contienen, de esta forma podrán elaborar algunas hipótesis, anticipar el tema o asunto que tratan e identificar los tipos de texto que leerán. Una vez que los alumnos tengan claro que leerán dos tipos de texto distintos y que responderán preguntas sobre su contenido y forma, sugiéralos hacer una lectura completa de cada uno de ellos antes de contestar las preguntas. Recomiéndeles releer los textos o fragmentos de ellos las veces que sea necesario para que puedan responder los cuestionamientos. También asegúrese de que entiendan lo que se pide en las actividades de escritura de textos y expresión oral.

Establezca un tiempo razonable para resolver esta evaluación, puede ser de entre dos y tres sesiones.

Acerca de la lectura de textos

Desde los enfoques actuales de la enseñanza de la lectura, el acto de leer no debe entenderse solamente como la capacidad de decodificar palabras. La comprensión lectora es un proceso complejo que implica distintos niveles, por ejemplo, localizar información específica en un texto (un dato estadístico, una fecha, el nombre de un personaje), recuperar el significado global del escrito o la idea principal dentro de un párrafo en grupo de párrafos (por ejemplo, de qué trata un apartado o subtema), identificar el punto de vista del autor, dar una opinión sobre el tema tratado, tomar postura sobre el contenido y la forma en que está escrito, relacionar el tema del texto con las vivencias propias como lector, entre otros.

Las preguntas sobre comprensión lectora en esta evaluación inicial (y también en las evaluaciones finales de cada bloque del libro del alumno) buscan valorar tales aspectos. Enseguida se muestran dichos aspectos de lectura, las preguntas correspondientes y la respuesta esperada. Cuando las respuestas son abiertas, usted deberá considerar que lo que se propone en este apartado es una respuesta aproximada. Al final de cada apartado, se hacen recomendaciones generales que orientarán su trabajo con la lectura, la escritura y la expresión oral.



I. Lectura de un texto informativo

El texto que se presenta es un artículo de divulgación extraído de una revista científica; el escrito combina texto con una tabla de datos a partir de la cual se pueden hacer distintas inferencias. Es común que los alumnos acudan a este tipo de textos cuando investigan sobre algún tema, lo cual realizan de forma frecuente en la escuela, de ahí la importancia de indagar las capacidades de los alumnos para comprender textos informativos.



Leer un texto informativo "La dieta humana contra los ecosistemas del mundo"	
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 1. ¿Cuál es el propósito del texto?
<ul style="list-style-type: none">Comprender de manera general el texto.Identificar la intención inicial o el uso del texto.	Respuesta esperada: b) Explicar que el consumo excesivo de ciertos alimentos tiene efectos negativos sobre los ecosistemas. Si el alumno elige el inciso b, indica que es capaz de distinguir la intención general del artículo (explicar que la elección de una dieta omnívora tiene efectos negativos sobre los ecosistemas).
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 2. De acuerdo con el texto, ¿qué ocurrió con la humanidad al contar con suficiente comida y qué impacto ha tenido en el planeta?
<ul style="list-style-type: none">Vincular dos o más fragmentos de información presentes en el texto.Hacer inferencias para establecer una relación de causalidad.	Respuesta esperada: El alumno explica que, al tener suficiente comida, la población humana se sextuplicó porque la mayoría de la población dejó de pasar hambre, pero el impacto en el planeta ha sido la destrucción de los ecosistemas.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 3. Utiliza la información del texto para completar con tus palabras lo siguiente:
<ul style="list-style-type: none">Vincular dos o más fragmentos de información presentes en el texto.Identificar una idea principal.	Respuesta esperada: La frase del texto "la dieta moderna, aunque deliciosa, es insostenible" significa que... la dieta moderna es deliciosa por la carne, pero es insostenible porque destruye los ecosistemas. Por ejemplo, se necesitan grandes extensiones de tierra para cultivar el alimento de las vacas, así como grandes cantidades de agua.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 4. [...] elige el tipo de alimentación que consideres más conveniente utilizando la información del texto y los porcentajes del cuadro. Argumenta las razones de tu elección.
<ul style="list-style-type: none">Integrar e interpretar las dimensiones principales de una gráfica o de una tabla.Procesar información implícita o que sólo está sugerida.Vincular dos o más fragmentos de información presentes en el texto.	Respuesta esperada: El alumno menciona el tipo de dieta que le parezca conveniente (mediterránea, pescatariana o vegetariana) y proporciona argumentos según la información del texto, así como los porcentajes del cuadro, por ejemplo: "La dieta vegetariana es la más conveniente porque al estar basada en frutas y verduras reduce en un 43% el riesgo de contraer diabetes, respecto de otras dietas; además de impactar menos los ecosistemas del mundo".
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 5. Lee de nuevo el texto y completa el siguiente esquema, que muestra las distintas relaciones entre las ideas del texto:
<ul style="list-style-type: none">Identificar ideas principales.Comprensión lógica: procesar el orden u organización del contenido.Comprender relaciones de causa y efecto.	Respuesta esperada: El alumno menciona las ideas esenciales del texto y la manera en que se relacionan, según lo siguiente: Problema: hambruna. Una solución: el uso de fertilizantes garantizó una mayor disponibilidad de alimento. Un nuevo problema: destrucción de los ecosistemas debido a la crianza de vacas (dieta omnívora) para alimentar a la población humana que se sextuplicó. Una solución: cambio de dieta.

Recomendación general

Cuando los alumnos lean textos informativos relacionados con ésta u otras asignaturas, establezca preguntas y actividades que los ayuden a:

- Identificar y relacionar las ideas principales y secundarias.
- Analizar el tipo de información y organización

de datos en una tabla y vincularla con el texto en el que aparece.

- Establecer conclusiones a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias y el contenido de los textos.
- Tomar una postura que considere la información del texto y sus propias ideas.





II. Lectura de texto literario

La narración que se propone forma parte de una antología de cuentos latinoamericanos. En primer grado los alumnos leyeron cuentos de diversos subgéneros y en segundo grado lo harán con cuentos latinoamericanos. “El reino endemoniado”

es una historia de final abierto y que puede generar distintas interpretaciones. El desafío es que dichas interpretaciones puedan ser sostenidas por los alumnos a partir del mundo posible que plantea el texto.

Leer un texto literario “El reino endemoniado”	
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 1. ¿De qué trata el cuento?, ¿cuál es el primer conflicto?, ¿y el segundo? ¿Se solucionan los conflictos?
<ul style="list-style-type: none">Comprender de manera general el texto.Establecer relaciones de causalidad.	Respuesta esperada: Los alumnos deberán identificar que los magos, al tratar de resolver el mandato del rey (acabar con los sucesos extraordinarios que alteraban el reino) generaron otro suceso asombroso (le dan vida a un tigre que fue construido con ramas, higos y hojas) y luego otro más (el tigre devora a los magos). El final no necesariamente es feliz, a pesar de involucrar la sonrisa de la princesa del reino, pues pudiera inferirse que ésta fue igualmente devorada.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 2. Escribe un sinónimo de la palabra coto en el siguiente fragmento:
<ul style="list-style-type: none">Hacer inferencias acerca del significado de una palabra desconocida.	Respuesta esperada: El alumno utiliza un término con equivalencia semántica a partir del contexto en que se encuentra la palabra coto con los elementos anteriores y posteriores, puede ser <i>término</i> , <i>límite</i> , <i>fin</i> .
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 3. [...] subraya cómo consideras que es el final del cuento. Explica tu elección a partir de lo que dice el cuento.
<ul style="list-style-type: none">Procesar e inferir información implícita o que sólo está sugerida.Identificar y enumerar los elementos que apoyan la interpretación de un texto.	Respuesta esperada: El alumno infiere que el final es inesperado o trágico (incisos a y d); de otra manera, sólo estaría realizando una lectura literal del texto. El alumno debe fundamentar su respuesta retomando información de distintas partes del texto como “que el rey llama a los magos para poner fin a los sucesos extraordinarios”; que los magos probaron sus poderes y aun así fueron devorados; que la princesa con el poder de su sonrisa quiso amansar al tigre y también fue devorada. Por eso se dijo que el final puede ser trágico o inesperado.

Recomendación general

- Apoye a los alumnos organizando discusiones colectivas sobre las diversas interpretaciones que puede tener un texto literario.
- Muestre cómo fundamentar una interpretación a partir de lo que dice el texto en distintos fragmentos o en su sentido global.
- Promueva que los alumnos construyan el sentido de un texto a partir de sus conocimientos y experiencias, y que también establezcan relaciones con otros textos.
- Muestre cómo resolver problemas de significado de una palabra a partir del contexto en que aparece (la información que está antes y después de la palabra), o de su morfología (por ejemplo, la palabra *extraordinario* puede descomponerse en *extra* y *ordinario*: algo fuera de lo ordinario).

III. Escribir un género textual

En el ciclo escolar anterior, los alumnos estudiaron la nota periodística como subgénero textual; en esta ocasión se propone que los estudiantes desplieguen sus conocimientos y estrategias generales de escritura. Se trata de que narren un evento conocido (un suceso de las vacaciones) a la manera de una nota periodística; para ello deberán seleccionar un hecho, presentarlo como algo socialmente relevante (aun cuando pudiera no serlo), y contarlos con una estructura particular, un lenguaje y unas características gráficas propias de este subgénero periodístico.

Puede tomar los siguientes parámetros para valorar el desempeño de sus alumnos:



Escribir un género textual "Nota periodística"	
Aspectos que se evalúan	
Información	Incluye la información necesaria (qué sucedió, cuándo, cómo, dónde, por qué, quién o quiénes estuvieron involucrados). Se entiende todo lo que está escrito.
Estructura	El texto tiene las partes que se requieren según el tipo de texto: se integra primero el hecho noticioso para luego presentar detalles (como en un triángulo invertido).
Nexos	Utiliza una variedad de elementos para relacionar las ideas (<i>luego, entonces, después...</i>).
Puntuación	Introduce párrafos diferenciados. Utiliza variedad de signos de puntuación.
Ortografía	Escribe de acuerdo con las normas ortográficas.
Presentación	La imagen general de la noticia va de acuerdo con el tipo de texto.

Recomendación general

- Establezca cuáles son los aspectos que requieren mayor atención en su grupo. Retome estas observaciones cuando escriban textos durante las secuencias didácticas propuestas en el libro del alumno de ésta y otras asignaturas.
- Aproveche cualquier situación (escolar y extraescolar) para que los alumnos escriban textos formales (por ejemplo, circulares a padres de familia o a las autoridades locales). Asegúrese que estos textos tengan sentido para el alumno.
- Promueva la escritura a través de procesos de planeación, escritura, revisión y versión final.

IV. Expresarse oralmente

Se propone que los alumnos realicen un comentario en un contexto formal. Si bien el tema es conocido por ellos, será un desafío ver cómo logran estructurar sus ideas (lo que se espera es que desarrollen descripciones, explicaciones y argumentos), cómo utilizan el vocabulario y su sensibilidad ante el contexto en que realicen su intervención (con un lenguaje formal, volumen adecuado, etcétera). Los parámetros a tomar en cuenta para evaluar el desempeño de los alumnos son los siguientes:

Expresarse oralmente "Compartir un comentario sobre una expresión artística o literaria"	
Aspectos que se evalúan	
Tema y propósito de la intervención oral	El alumno se mantiene centrado en el tema y cumple con el propósito planteado.
Organización del discurso	Para desarrollar sus ideas describe, explica, narra y argumenta de manera estructurada.
Lenguaje y vocabulario	Utiliza vocabulario y lenguaje adecuados al contexto.
Fluidez, volumen	Se expresa con confianza, fluidez y un volumen sostenido.

Recomendación general

- Apoye a los alumnos para que tomen conciencia sobre cuáles aspectos necesitan mejorar para transmitir sus ideas en forma oral de una manera cada vez más adecuada.
- Ayude a los alumnos a extender sus explicaciones y argumentos, modelando usted mismo cómo hacerlo. También puede plantear preguntas para enriquecer su expresión y lograr mayor confianza al hablar.
- Fomente la realización de actividades que involucren la expresión oral y que tengan sentido para los alumnos, por ejemplo: organice el intercambio de ideas y opiniones sobre temas que sean de su interés e invítelos a compartir comentarios sobre los textos literarios que lean en este ciclo escolar.

Bloque 1

Secuencia 1

Leer narrativa latinoamericana

(LT, Vol. I, págs. 16-35)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Aprendizaje esperado	Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.
Intención didáctica	Promover en los alumnos el hábito de la lectura de textos narrativos con el propósito de que lo incorporen en su formación personal y académica.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Antologías de cuentos latinoamericanos, obras completas, novelas, compendios y recopilaciones de microrrelatos.• Prólogos y prefacios, tanto de novelas como de antologías de cuentos; artículos de revistas literarias sobre la narrativa latinoamericana; reseñas impresas y digitales de cuentos y novelas latinoamericanas, así como entrevistas a narradores de esta región.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Qué se entiende por literatura latinoamericana contemporánea?</i>• <i>Movimientos literarios en América Latina: realismo, realismo mágico y realismo fantástico</i>• <i>Las diez narraciones más famosas de la literatura latinoamericana</i> Informático <ul style="list-style-type: none">• <i>Línea de tiempo de los escritores</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recurso audiovisual <ul style="list-style-type: none">• <i>La enseñanza de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje</i>

¿Qué busco?

Los propósitos que se busca alcanzar con esta secuencia son que los alumnos:

- Mejoren sus criterios para seleccionar obras de la literatura latinoamericana y amplíen sus experiencias de lectura de cuentos y novelas.
- Adquieran y fortalezcan estrategias para leer y analizar obras literarias.
- Participen en espacios de reflexión y de intercambio de opiniones para que profundicen en la interpretación de los textos que lean.

Acerca de...

La literatura latinoamericana

Algunas literaturas se pueden describir con cierta claridad por los rasgos que presentan, por ejemplo, la literatura renacentista española (siglos xv-xvi) se distingue por ser humanista; mientras

que la del romanticismo alemán (siglos xviii-xix) se caracteriza por exaltar la visión personal del ser humano. No obstante, hay otras que son difíciles de describir de ese modo, tal es el caso de la literatura latinoamericana, de la que es imposible establecer rasgos específicos.

En realidad, la literatura latinoamericana está formada por una amplia variedad de propuestas literarias en las que se pueden encontrar diferentes corrientes, temas, situaciones, personajes, tramas, formas y estilos de narrar. Es cierto que se pueden distinguir casos de autores que influyen en otros o que comparten ciertas características entre sí, como sucede con los escritores del realismo mágico: Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez o Isabel Allende; pero en la mayoría de los escritores esta relación no se da, ya que cada uno tiene una propuesta literaria independiente.



En esta secuencia, los alumnos deben identificar que la literatura latinoamericana está compuesta por una gran diversidad de obras que no comparten características que las relacionen, pero precisamente en esto radica su riqueza y universalidad.

Además, se incluye una muestra de la vasta narrativa latinoamericana de los últimos cien años: fragmentos de obras de reconocidos cuentistas y novelistas, algunos de la primera mitad del siglo xx, como Mariano Azuela; otros de la segunda mitad, como Jorge Luis Borges, Demetrio Aguilera, Gabriel García Márquez, Augusto Roa Bastos, Carlos Fuentes y José Emilio Pacheco; y otros más de finales de siglo xx y principios del xxi, como Ricardo Piglia.

La selección de obras

Para la selección de los textos que van a leer, los alumnos deben basarse principalmente en sus preferencias, de tal manera que el contenido les sea atractivo y se animen a leerlo. Sin embargo, también pueden considerar otros criterios que les resulten útiles para que amplíen sus experiencias de lectura, como:

- Elegir un periodo determinado para que identifiquen quiénes eran los escritores de ese momento y cómo el contexto influyó en ellos. Por ejemplo, narradores mexicanos de la primera mitad del siglo xx que presenciaron la Revolución Mexicana, como Martín Luis Guzmán, Mariano Azuela, Nellie Campobello, Rafael F. Muñoz.
- Seleccionar alguna tendencia o movimiento literario (realismo, realismo fantástico, realismo mágico, etcétera) o subgénero (policíaco, ciencia ficción, terror, entre otros) para que aprecien sus características y los recursos usados. Por ejemplo, el realismo mágico (Juan Rulfo, Gabriel García Márquez, Isabel Allende, entre otros); la literatura fantástica (Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, entre otros), o el subgénero policíaco (Mempo Giardinelli, Rubem Fonseca, Rafael Bernal, Laura Restrepo...).
- Buscar autores importantes o reconocidos de los últimos cien años para que los conozcan e identifiquen con mayor claridad. Por ejemplo, en este periodo, Latinoamérica ha tenido grandes narradores que han ganado notables re-

conocimientos: el Premio Nobel de Literatura (Miguel Ángel Asturias, Gabriel García Márquez, Octavio Paz y Mario Vargas Llosa) o el Premio de Literatura en Lengua Castellana Miguel de Cervantes (Alejo Carpentier, Jorge Luis Borges, Juan Carlos Onetti, Ernesto Sabato, Carlos Fuentes, Augusto Roa Bastos, Adolfo Bioy Casares, Mario Vargas Llosa, Guillermo Cabrera Infante, Jorge Edwards, Álvaro Mutis, Sergio Pitlor, José Emilio Pacheco, Elena Poniatowska, Fernando del Paso y Sergio Ramírez Mercado).

- Localizar algunos temas frecuentes o comunes. Por ejemplo, el tema de la Revolución Mexicana o las dictaduras militares en Sudamérica durante la segunda mitad del siglo xx, de las que escribieron Augusto Roa Bastos, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Julio Cortázar, entre otros.

Los recursos audiovisuales para el maestro

Antes de iniciar el trabajo de la secuencia, revise con suficiente antelación el contenido del recurso audiovisual [La enseñanza de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje](#).

Sobre las ideas de los alumnos

El objetivo de esta secuencia es que los alumnos amplíen lo que saben sobre la literatura latinoamericana de los últimos cien años. Por lo tanto, algunas metas que se espera que alcancen son:

- Entender de manera más amplia las obras que lean por medio del análisis y la consulta de fuentes literarias. Esto permitirá que las comprendan con mayor profundidad, lo cual ayudará a enriquecer sus interpretaciones.
- Reconocer la diversidad de propuestas narrativas en Latinoamérica durante ese periodo para que aprecien que en eso radica el valor y la universalidad de la literatura escrita por los autores de esta región.

Para que los alumnos logren esto, es necesario que usted los acompañe en:

- La búsqueda y selección de las obras que van a leer. Para ello deben considerar aspectos como los temas, las tramas, los tipos de personajes o las realidades retratadas. Debe apoyarlos



en el reconocimiento de estos aspectos por medio de señalamientos muy puntuales, por ejemplo: “En esta novela, el tema es el amor no correspondido porque es evidente que el protagonista sufre por la amada” o “El tema que se observa es el de la soledad, ya que el protagonista se siente abandonado y sin un apoyo real”, etcétera. Esto permitirá que los alumnos identifiquen cómo deben hacerlo y que lo tengan presente al momento de buscar y leer más obras.

- La creación de espacios de discusión en los que intercambien y comparen sus ideas sobre las narraciones que están leyendo. En estos momentos debe promover que el intercambio de ideas se haga a partir de argumentos y no sólo de ideas generales, por ejemplo: “Esa novela trata sobre la búsqueda de identidad en la infancia y la juventud, pues la historia retrata la vida de un joven que vive confundido sobre lo que siente y cree del mundo”, donde la primera parte de lo planteado corresponde a la opinión y la segunda al argumento que la sustenta.
- El análisis de distintos elementos de una obra que ayude al lector a apreciarla ampliamente. Por ejemplo, al analizar la perspectiva de los personajes, los lectores descubren que actúan a partir de intereses y propósitos propios, lo que permite entender mejor su comportamiento en la historia. Lo mismo sucede cuando se analizan las realidades representadas: las historias se resignifican cuando se comprende cómo es y cómo funciona esa realidad, por ello, para el lector, comprender el contexto histórico en el cual se enmarca la narración es, en algunos casos, fundamental; o cuando se analizan las tramas lineales y no lineales, pues los alumnos tienen una mayor comprensión de los acontecimientos de la historia de acuerdo con un orden causal y temporal.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

En esta sesión, el propósito es que los alumnos tengan un primer acercamiento a tres de los au-

tores más representativos de Latinoamérica, tanto por su origen como por la calidad de sus obras.

- Puede comentarles esto para que se familiaricen con los nombres de dichos escritores y vayan identificando la diversidad de estilos que encontrarán. Conviene que mencione que representan épocas muy diferentes y tienen propósitos muy distintos en sus obras. Por ejemplo, Mariano Azuela se propone retratar de la manera más realista posible la vida y las condiciones en las que se encontraban los campesinos y los revolucionarios mexicanos; mientras que Borges retrata realidades urbanas con enormidad y diversidad mediante la ficción. En cuanto a García Márquez, su intención es contar historias de su región con un toque de eventos mágicos o difíciles de explicar a partir de la lógica.
- Después de llevar a cabo la actividad 1, proponga a los alumnos que, en parejas, busquen en un mapa de América el lugar de origen de los tres autores. Pida que también investiguen en qué época vivieron y cómo esto influyó en su obra. Finalmente, demuestre que investigar sobre los datos de todos los escritores que lean les permitirá comprender mejor la obra.

En el apartado “¿Qué vamos a hacer?” se explica lo que los alumnos realizarán en esta secuencia; pregunte qué sentido tiene para ellos leer novelas y cuentos latinoamericanos. Al terminar, mencione que el producto de esta secuencia será la escritura de un comentario sobre alguna de las obras que lean, el cual incluirá información de los análisis que efectúen en el desarrollo. Explíqueles que será necesario que compartan su versión final con sus compañeros al concluir la secuencia.

Sobre el apartado “¿Qué sabemos sobre leer y analizar obras narrativas latinoamericanas?”, se sugiere:

- Antes de que los alumnos respondan las preguntas que se plantean en el libro, es importante que recuerden lo que aprendieron en primer grado con relación a la manera de buscar, seleccionar, leer e interpretar narraciones; posteriormente podrán responder las preguntas diagnósticas y verificar lo que saben al respecto. En este momento no es necesario que ofrezcan respuestas correctas, sino que

reconozcan las estrategias que han adquirido a lo largo de su formación escolar.

Algunas estrategias de lectura son:

- Recuperar los conocimientos previos que se tienen sobre el subgénero con el que se relaciona la narración para enriquecer la comprensión de ésta.
- Releer la narración para identificar cómo se presentaron los sucesos y profundizar en la interpretación de la lectura.
- Hacer anotaciones o resúmenes de las partes leídas para reunir los datos más importantes del texto: personajes, conflictos, narradores, trama, etcétera.
- Inferir el significado de las palabras o expresiones que se desconozcan a partir del contexto en el que se usan.
- Hacer predicciones acerca de cómo continuará o terminará la historia.
- Conversar con otros sobre el sentido de la obra o los fragmentos que les parezcan especialmente interesantes, bien logrados o que sean más complejos.

Los alumnos irán desarrollando estas estrategias poco a poco, a medida que avanza en sus experiencias lectoras. Se sugiere que las considere y que observe cómo avanzan durante todo el ciclo escolar.

- Escriba en el pizarrón las estrategias que mencionen para que entre todos las revisen y comenten; a partir de ellas, defina la forma en que deberá abordar el tratamiento de esta secuencia y establezca los aspectos que deberá tener presente para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados. Además, esto permitirá a los alumnos, al final de la secuencia, darse cuenta de lo que sabían al inicio y de lo que saben al terminarla.

Sesión 2

■ Manos a la obra

Fase 1: Buscar y seleccionar textos narrativos

En esta sesión comienza el trecho más extenso de la secuencia. Entre las habilidades que requieren desarrollar los alumnos están las procedimentales (el saber hacer), es decir, frente a la lectura de textos literarios, es necesario desplegar una serie de acciones, como acercarse a los acervos (bibliotecas e internet), tener criterios de selección, explorar las opciones, para luego abordar la lectura de textos largos, conversar sobre ellos, etcétera.

- Es importante que los alumnos consulten el esquema del proceso a lo largo de la secuen-

cia para que identifiquen los pasos que han realizado y los que les faltan.

La primera actividad de la Fase 1 tiene como propósito que los alumnos reconozcan que la literatura latinoamericana se distingue por ser muy diversa y que su rasgo principal es que ha sido creada por autores latinoamericanos.

- Si algunos de los alumnos conocen las obras que se muestran en la tabla, o al menos una de ellas, permita que compartan lo que saben.
- Lleve algunas obras de la literatura latinoamericana a la clase para que las lean completas.
- Para ayudar a los alumnos a enfrentar de mejor manera la lectura de textos extensos, proponga que lo hagan en parejas o en pequeños grupos, cuidando que al menos uno de los integrantes sea un lector avanzado y los demás tengan un nivel medio o básico. Con esto se busca que los segundos mejoren sus habilidades de comprensión e interpretación por medio del apoyo de los lectores con más experiencia. Para apoyarlos, lea algunos párrafos que le permitan modelar la forma en que deben hacerlo los más avanzados, de modo que puedan replicarlo posteriormente entre ellos. Durante la lectura que realice, resalte la adecuada pronunciación de las palabras, haga las pausas indicadas por los signos de puntuación y marque el ritmo que deben seguir en la lectura para que se comprenda mejor.
- Explique que la expectativa es que todos avancen hacia una lectura cada vez más autónoma: al principio con un fuerte apoyo, pero luego, poco a poco, deberán hacerse responsables de sus propias lecturas.

Durante el “Círculo de lectura. Para leer narrativa latinoamericana”, puede sugerir que comenten los textos que seleccionaron en esta secuencia. Así podrán analizar juntos lo que sucede en cada historia, los tipos de personajes que se presentan y el tipo de trama que tiene cada una.

Pida a los alumnos que vean el audiovisual *¿Qué se entiende por literatura latinoamericana contemporánea?*, para que amplíen lo que saben sobre la literatura de esta región y conozcan algunos títulos que podrían leer.

Sesión 3

Fase 2: Analizar las características de los personajes

En esta fase se espera que los alumnos noten que para apreciar ampliamente la lectura de una obra es conveniente identificar las características de los personajes, ya que esto ayuda a tener una mayor comprensión de la historia.

- Cuando los alumnos resuelvan la actividad 2 y expliquen con qué personaje o personajes se identifican, oriéntelos para que en sus observaciones incluyan aspectos relacionados con la vida de esos personajes, su manera de ser y pensar, la forma en que se enfrentan al mundo, etcétera. Puede ser que no se identifiquen con ninguno; aproveche para que argumenten por qué.
- Es posible que en la actividad 4 algunos alumnos tengan dudas acerca de lo que se entiende por intenciones o motivaciones de los personajes. Por medio de ejemplos, ayúdelos a reconocer que son aquellos aspectos que impulsan a los personajes a actuar para conseguir sus objetivos. En las fichas que elaboren en esta actividad, se espera que los alumnos identifiquen que la intención del protagonista de “Tarde de agosto” es estar cerca de su prima Julia y que su motivación es la atención que ella le da, ya que es una de las pocas cosas que le producen alegría en ese momento de su vida. Las acciones que él realiza para conseguir su propósito en ocasiones son desesperadas, pues debe enfrentarse a un oponente que trata de impedirle que consiga su objetivo.

Antes de finalizar la sesión, pida a los alumnos que vean el audiovisual *Movimientos literarios en América Latina: realismo, realismo mágico y realismo fantástico*, para que identifiquen semejanzas y diferencias entre ellos.

¿Cómo apoyar en la lectura de los textos literarios?

Dependiendo de la complejidad de las narraciones que seleccionen, algunos alumnos pueden tardar más que otros en avanzar en sus lecturas y en terminirlas. Entre las dificultades a las que se pueden enfrentar los estudiantes están

un lenguaje rebuscado, una temática compleja o un texto muy extenso que requiere de muchas horas de lectura.

Cuando se enfrente a este tipo de situaciones, puede sugerirles lo siguiente:

- Que detengan la lectura y busquen, con su asesoría o con la de un lector avanzado, una narración más adecuada para su experiencia como lectores.
- Que afinen sus estrategias de selección: que hojeen la obra, lean la contraportada y algunos datos del autor, que escuchen o busquen recomendaciones sobre la obra y lean en cualquier sitio para ver si lo que se narra les parece atractivo.
- Que durante la lectura:
 - Regresen en el texto y releen fragmentos para aclarar dudas.
 - Realicen lecturas en voz alta con lectores más avanzados para que identifiquen sus estrategias de lectura e intercambien ideas, interpretaciones y dudas.
 - Se tomen el tiempo necesario para leer y que procuren encontrar un sentido al hacerlo, como entretenerse, enterarse de algo, experimentar emociones, aprender algo nuevo, internarse en un mundo posible, conocer otras realidades, formas de mirar el mundo...
 - Construyan, poco a poco, espacios de autonomía lectora, de modo que vayan tomando decisiones sobre sus lecturas.

Ayúdelos a organizar sus lecturas: cuándo, dónde, cómo, con quién y cuánto van a leer, de manera que, más que una exigencia, se construyan espacios placenteros para lectura.

Sesión 4

En el apartado “Función narrativa de los personajes” se explica que éstos se dividen, dentro de un relato, en principales y secundarios, según el papel que represente en la historia. Cuando leemos una narración, es importante identificar qué papel desempeña cada personaje para interpretar claramente su función en la historia.

- Para identificar la **función narrativa** de los personajes, puede plantear este tipo de preguntas: ¿qué papel cumple cada personaje?, ¿quién es



el más importante en la historia?, ¿qué pasaría en la historia si se elimina a éste? Se espera que los alumnos identifiquen que los protagonistas se distinguen porque la historia principal gira en torno a ellos y porque, si se eliminan, la historia se transforma o se acaba. También deben tener claro que los personajes secundarios sirven a lo largo de la trama para darle mayor realismo a la historia, ya que son quienes obstruyen o apoyan al protagonista en la solución del conflicto, y permiten al lector entender más aspectos de la narración.

- Cuando terminen las actividades del libro, abra un espacio en la sesión para que los alumnos compartan la función narrativa de sus personajes predilectos o de los que han encontrado en las historias que han leído. A partir de lo que comenten, escriba en el pizarrón una tipología con los personajes que mencionen. Puede apoyarse en una tabla como la siguiente:

Personaje	Función narrativa	Características	Narración en la que interviene

Al finalizar la tabla, invite a los alumnos a registrarla en una hoja en blanco y a guardarla en su carpeta de trabajos para que la consulten más adelante cuando escriban su comentario.

Sesión 5

En el apartado “Perspectiva de los personajes sobre los acontecimientos”, se aborda otro aspecto que permite profundizar en las historias que leemos: el análisis de la perspectiva que tiene cada personaje acerca del acontecimiento que se narra, es decir, su punto de vista sobre lo ocurrido a partir de lo que conoce de esa situación, de su posición social y de sus características psicológicas. Saber identificar la perspectiva de los personajes permite visualizar la historia desde distintos ángulos o puntos de vista y crearse una idea más completa de lo que sucede en ella y por qué ocurre de ese modo.

- Cuando terminen la actividad 1, se espera que

los alumnos se den cuenta de que en algunos casos es muy fácil identificar la perspectiva que tienen los personajes sobre el acontecimiento que se narra, mientras que en otros hay que inferirla a partir de las acciones que realizan. Por ejemplo, en “Tarde de agosto”, vemos que la perspectiva que tiene el protagonista de la situación es de preocupación, ya que teme perder la atención de su prima Julia; en tanto que la perspectiva de Pedro (el antagonista) es la de alguien confiado por tener el control de la situación y toda la atención de su novia. La primera perspectiva es fácil de identificar, porque así lo expresa el narrador: “Le tenías miedo, estabas seguro de que a solas con Julia se burlaba de ti y de tus novelitas de guerra que llevabas a todas partes”; sin embargo, la segunda perspectiva hay que inferirla a partir del comportamiento del personaje del que se habla: “Pedro. Compañero de Julia en la universidad, se vestía bien, hablaba de igual a igual con tu familia”.

- Después de que realicen las actividades de esta sesión, solicite a los alumnos que analicen el punto de vista de los personajes de las narraciones que están leyendo y que compartan sus observaciones con otros compañeros. También sugiera que comenten el procedimiento que siguieron para hacerlo, así como las dificultades a las que se enfrentaron.

Pida a los alumnos que vean el audiovisual [Las diez narraciones más famosas de la literatura latinoamericana](#) para que continúen ampliando lo que saben sobre la literatura de esta región y conozcan algunos títulos destacados.

Sesión 6

Fase 3: Ambiente de la narración

En esta fase se pretende que los alumnos identifiquen cómo reconocer el ambiente en una narración para que lo apliquen en los textos que lean.

- Durante el desarrollo de la sesión, puede explicar a los alumnos que en la novela *Los de abajo* el narrador combina dos elementos para crear el ambiente en la historia: por un lado hace una descripción de las emociones de los personajes, al decir que “ensanchaban sus pulmones [...] para respirar [...] el azul de



las montañas”, y por otro describe el lugar físico: una alta montaña de cielos azules y aire fresco. A partir de estos aspectos, los lectores reconocerán que se trata de un ambiente de bienestar para los personajes, ya que es un lugar rodeado de imágenes ensoñadoras (al menos durante ese momento de la narración).

- Para apoyar a los alumnos en este análisis, pida que identifiquen lo que dice el narrador sobre las emociones de los personajes y que tomen nota de ellas; después, solicíteles que encuentren las descripciones que se hacen del lugar y que junten sus observaciones para que sea más fácil reconocer el ambiente.
- Sugiera que escriban su análisis en hojas sueltas y que lo guarden en su carpeta de trabajos porque lo retomarán durante la evaluación y lo consultarán durante la escritura de su comentario.

Fase 4: Aspectos de la realidad latinoamericana en las obras literarias

En esta fase es importante que los alumnos adviertan que en la literatura **las historias ocurren en un mundo creado por el escritor** y, si bien pueden incluir aspectos reales, también incorpora elementos imaginarios.

Por ejemplo, en la novela *Yo el Supremo* es muy evidente que se recurre a elementos basados en sucesos reales; pero en *Cien años de soledad* se incluyen elementos maravillosos, como que un personaje pueda elevarse hacia el cielo y desaparecer por los aires. Cada caso permite al lector introducirse en el mundo que cada autor imaginó y hacer una adecuada interpretación de sus historias.

- Aproveche para señalar una distinción entre realismo y realismo mágico como corrientes artísticas; por ejemplo, se puede decir que una narración es realista cuando busca retratar la realidad de la manera más apegada a ella; mientras que el realismo mágico es una corriente que tiene como característica principal incluir situaciones fantásticas en las reales y presentarlas con naturalidad.

Pida a los alumnos que trabajen con el recurso informático *Línea de tiempo de los escritores*, para que sepan a qué época pertenecen los distintos autores que integran la literatura latinoamericana.

Evaluación intermedia

En esta parte, los alumnos deben revisar los análisis que han realizado hasta este momento (características de los personajes, tipo de ambiente, perspectiva de los personajes, etcétera) sobre la narración que seleccionaron de manera individual, con el fin de leer y determinar su utilidad para el comentario que escribirán más adelante.

- A partir de las evidencias que reúnan, se podrán dar cuenta de sus avances y podrán definir si deben regresar a alguna etapa o si pueden continuar con el análisis de la narración.
- Oriéntelos en las partes donde tengan dudas o se les haya dificultado el análisis. Invítelos a compartir sus reflexiones para que entre todos identifiquen posibles soluciones.

Sesión 7

Fase 5: Tipos de tramas, desenlaces y voces narrativas

- Usted puede apoyarlos para que recuerden lo que vieron en primer grado: que la trama es la manera como se ordenan las partes de una historia y que está compuesta por un planteamiento, un nudo y un desenlace. En esta secuencia, los alumnos encontrarán tramas muy diversas; aproveche para señalar que esta diversidad es una de las características más destacadas de la literatura latinoamericana.
- Identifique qué aspectos no tienen claros y deténgase para repasarlos o explicarlos. Por ejemplo, es probable que la trama lineal la identifiquen con facilidad, pero las no lineales les resulten difíciles de reconocer. En estos casos, recuérdelos que la trama lineal tiene una estructura ordenada cronológicamente: un planteamiento, un nudo y un desenlace, mientras que las no lineales pueden empezar por el nudo o por el desenlace, lo cual produce un efecto distinto en la lectura y cambia la interpretación de la narración. También invítelos a comentar tipos de trama de películas o programas de televisión que hayan visto.
- En cuanto a los tipos de desenlaces, ayúdelos a reconocer que en los cuentos clásicos es donde se puede observar mejor el desenlace cerrado, pues en muchos de ellos se incluye la célebre expresión “Y vivieron felices para siempre”. Una vez que esto les resulte evidente, comente que

un gran número de historias no tienen un final similar a éstos, sino que dejan la sensación de que algo continúa o se repite indefinidamente. A éstos se les conoce como *desenlaces abiertos* y tienen el propósito de invitar a los lectores a que imaginen lo que ocurrirá después. Agregue que lo anterior ocurre en muchas películas y que por ello es probable que continúen las aventuras o peripecias de los protagonistas en secuelas; mencione que a veces al conjunto de éstas se le llama *saga*, lo cual también puede ocurrir en las novelas.

Sesión 8

La **voz narrativa**, como su nombre lo dice, es aquella que narra lo que sucede en una historia. Junto a los aspectos que han venido analizando, la voz es importante para comprender lo que se lee, ya que por medio de ella nos enteramos de lo que ocurre en la historia al tiempo que proporciona la perspectiva de quien la cuenta.

- El texto *Aura*, de Carlos Fuentes, es un importante reto para los alumnos, ya que no es sencillo identificar cuál es la voz narrativa; por esa razón se recomienda que realicen juntos la lectura para que entre todos identifiquen al narrador.
- Entre las respuestas, es posible que los alumnos digan que es un narrador omnisciente, es decir, alguien que cuenta la historia de otra persona y que sabe todo de ella, pues así parece en principio. Si surge esta duda, puede ayudarlos a resolverla con preguntas como las siguientes: ¿el narrador le habla al lector?, ¿cómo se identifica esto? Si no le habla al lector, ¿a quién se dirige?, ¿cómo lo hace? A partir de este tipo de preguntas se busca que reconozcan que el narrador se dirige a una segunda persona: al protagonista de la historia. Aproveche para comentar que lo mismo sucede en “Tarde de agosto”, donde también identificaron que la voz narrativa se dirige al protagonista de la historia.
- Aproveche para explicarles que las narraciones también se construyen a partir de los diálogos entre los personajes, es decir, que cuando ellos hablan están contando una parte de la historia. Esto le permitirá evidenciar cómo los

cuentos y novelas pueden estar narrados por diversas voces.

¿Cómo apoyar?

Una opción es que lleve a la clase cuentos con distintos tipos de narradores y organice a los alumnos para que hagan la lectura en equipos. Entre más cuentos y novelas lean para identificar las voces narrativas, más fácil será para ellos reconocerlas cuando lean textos narrativos por su cuenta.

¿Cómo extender?

Cuando concluyan la reflexión, aproveche para comentar que en cada **tipo de narrador** se usa una persona gramatical distinta: en las narraciones contadas por el protagonista se usa la primera persona, y en las que están contadas por un narrador externo o testigo se usa la tercera persona; mientras que, en las que el narrador se dirige al protagonista, se usa la segunda persona, como en *Aura* y “Tarde de agosto”. Incluso puede pedir que comparen voces narrativas de los dos textos a fin de que identifiquen las semejanzas y diferencias entre ellas. Si le es posible, lleve a la clase el texto *Aura* y organice una lectura grupal de las primeras páginas para que juntos analicen la voz narrativa.

Sesión 9

Fase 6: Diversidad lingüística y cultural

En esta sesión conviene que usted abunde en algunos aspectos lingüísticos. Aunque en casi toda Latinoamérica se habla español, no se habla del mismo modo en todos lados (de igual forma que en México hay diferencias regionales al hablarlo); por lo tanto, los alumnos encontrarán una amplia **diversidad lingüística y cultural** en sus lecturas. Esto les permitirá entender la riqueza del español y sus distintos usos a lo largo de Latinoamérica. Además, apreciarán cómo a partir de las variantes lingüísticas se logra dar identidad a los personajes y hacer la obra verosímil.

Sesión 10

Fase 7: Escribir un comentario

Después de haber interpretado y analizado las narraciones que leyeron, en esta fase los alumnos escribirán sus reflexiones.

- Indíqueles que deberán reunir todo lo que fueron escribiendo en torno a los textos que leyeron, ya que de ahí tomarán la información que incluirán en sus comentarios, tanto para explicar los cuentos o novelas como para recomendar estas obras a otros posibles lectores.
- Recuérdeles que deben escribir su texto en distintas etapas; en la primera tendrán que planear lo que van a incluir y el orden en que lo harán; por ejemplo, deben decidir si hablarán de las características de los personajes, sus funciones narrativas, del tipo de trama, del ambiente, de las voces narrativas, etcétera. Posteriormente, van a escribir la primera versión de su comentario, la cual irán modificando a partir de las revisiones y correcciones que vayan realizando.
- Coménteles que cuando planeen la escritura de sus comentarios deben pensar en los posibles lectores a los que se dirigirán, que pueden ser sus compañeros de escuela, familiares, vecinos y amigos. Esto será de utilidad, ya que no es lo mismo dirigirse a un lector joven o infantil que a uno adulto, pues los gustos e intereses son diferentes entre ellos.
- Explíqueles que deben guardar en su carpeta de trabajos el comentario que escriban para que lo retomen al finalizar el año escolar.

Fase 8: Compartir el comentario

Acompañe a sus alumnos en la elección de la opción más idónea para la socialización de sus trabajos.

- En la secuencia 15 podrán encontrar algunas herramientas interesantes que les ayuden en la elección de las opciones más adecuadas para la difusión de los trabajos.

Evaluación

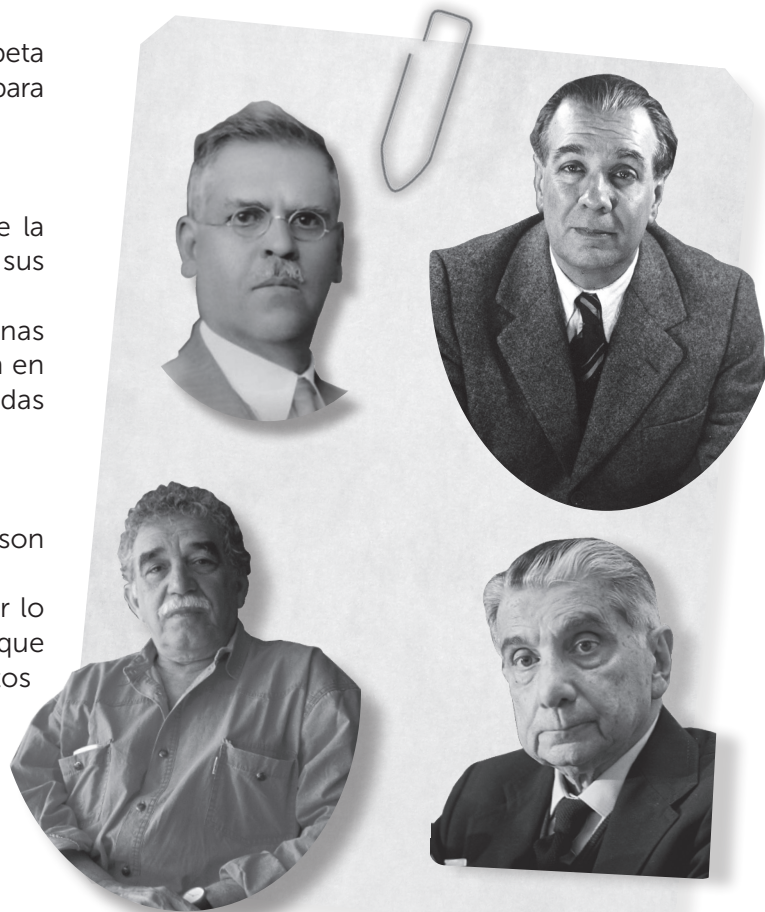
Esta evaluación considera tres aspectos que son objeto de reflexión:

1. La capacidad de los alumnos de comparar lo que sabían al iniciar la secuencia con lo que ahora saben sobre seleccionar y leer cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.

2. La interpretación de la narración leída a partir del análisis de las acciones y las características psicológicas de los personajes, su función narrativa, el ambiente, la voz narrativa, el tipo de trama, entre otros aspectos.
3. El proceso de escritura de sus comentarios:
 - a) La revisión y corrección de sus textos.
 - b) La capacidad de opinar y sugerir correcciones en los textos de sus compañeros.
 - c) Los aprendizajes que se pueden lograr al corregir un texto ajeno, como identificar el problema de un texto y buscar soluciones.

Se sugiere que usted:

- Valore los avances de cada alumno respecto de su autonomía en la lectura y su capacidad para argumentar en torno a un aspecto del texto.
- Tome los textos finales de los alumnos y valore los avances en la escritura.
- Les recuerde que es importante guardar en la carpeta de trabajos algunas copias de estos comentarios o su compilación misma con el fin de socializarlos más tarde (ver secuencia 15).



Actividad recurrente

Círculo de lectura. Para leer narrativa latinoamericana

(LT, Vol. I, págs. 36-37)

Tiempo de realización	2 sesiones para la selección de los textos (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Intención didáctica	Compartir y comentar obras de la literatura latinoamericana de los últimos cien años que respondan a sus intereses de lectura.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Cuentos y novelas de la narrativa latinoamericana.• Diferentes fuentes de información, como contraportadas, prólogos y reseñas en revistas.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisual <ul style="list-style-type: none">• <i>Grandes autores de la literatura latinoamericana</i>

¿Qué busco?

La intención didáctica de las actividades recurrentes de este bloque es promover en los alumnos el interés y el gusto por la lectura de cuentos y novelas de autores latinoamericanos. A lo largo de estas actividades, los alumnos:

- a) Seleccionarán los textos que leerán (sesiones 1 y 2).
- b) Intercambiarán impresiones sobre lo leído (sesiones 3 y 4).
- c) Elaborarán un libro-álbum en el que incluirán sus comentarios sobre la obra que leyeron para compartirlo con la comunidad escolar (sesiones 5 y 6).

Acerca de...

La selección de los textos narrativos

En las sesiones 1 y 2, los alumnos seleccionarán el cuento o novela de la narrativa latinoamericana que les resulte más interesante.

Cabe mencionar que el interés de los alumnos por la lectura no siempre surge de manera espontánea, ya que, probablemente, no han tenido suficientes oportunidades de contacto con textos literarios. Considerando lo anterior, es conveniente que usted identifique cuáles son las motivaciones o razones por las que los adoles-

centes podrían tener interés de leer cierto texto, y los acompañe a la biblioteca de la escuela o de la comunidad para que exploren y seleccionen cuentos y novelas de distintos autores.

En esta actividad recurrente, el propósito es que los alumnos lean obras de la narrativa latinoamericana (pueden apoyarse en lo estudiado en la secuencia 1, "Leer narrativa latinoamericana"). Algunos títulos que usted podría recomendar a sus alumnos son:

- Arreola, Juan José (2003). *Bestiario*, México, SEP / Joaquín Mortiz.
- Borges, Jorge Luis (2002). *Libro de sueños*, México, SEP / Siruela.
- Castellanos, Rosario (2002). *Álbum de familia*, México, SEP / Planeta.
- Cortázar, Julio (2003). *Bestiario*, México, SEP / Alfaguara.
- Fuentes, Carlos (2002). *Los días enmascarados*, México, SEP / Ediciones Era.
- García Márquez, Gabriel (2002). *Crónica de una muerte anunciada*, México, SEP / Diana.
- Garro, Elena (2007). *La semana de colores*, México, SEP / Porrúa (Cuántos leen).
- Garro Sánchez, Daniel (2016). *La máquina de los sueños*, México, SEP / Terracota.
- Ibarquengoitia, Jorge (2003). *Los relámpagos de agosto*, México, SEP / Joaquín Mortiz.



- Lispector, Clarice (1988). *Lazos de familia*, Barcelona, Montesinos.
- Monterroso, Augusto (2001). *La oveja negra y demás fábulas*, México, SEP / Alfaguara.
- Neuman, Andrés (2009). *El viajero del siglo*, México, Alfaguara.
- Pacheco, José Emilio (2003). *Las batallas en el desierto*, México, SEP / Ediciones Era.
- Piglia, Ricardo (1997). *Plata quemada*, Buenos Aires, Planeta.
- Rojas González, Francisco (2003). *El diosero*, México, SEP / FCE.
- Serna, Enrique (2003). *Amores de segunda mano*, México, SEP / Cal y Arena.
- Vargas Llosa, Mario (2004). *La tía Julia y el escribidor*, México, SEP / Alfaguara.
- Vicens, Josefina (2006). *El libro vacío / Los años falsos*, México, FCE.

Sobre las ideas de los alumnos

En la lectura de obras literarias, habrá alumnos que muestren interés en leer una novela, pero también es posible que se sientan intimidados por su extensión. Una estrategia para enfrentar este desafío puede ser la siguiente:

- **Realizar una lectura compartida con los alumnos.** Una manera de introducirlos en la lectura de obras extensas es que usted lea en voz alta algunos de los textos elegidos por los estudiantes, de esta forma, se mostrará como un lector más. Como lo menciona Daniel Pennac (2000): “¿Y si en lugar de exigir la lectura el profesor decidiese de pronto compartir su propia dicha de leer?”. Su lectura en voz alta permitirá a sus alumnos familiarizarse con los temas, el vocabulario y el lenguaje usado en algunos de los textos literarios.

¿Cómo guío el proceso?

Sesiones 1 y 2

Una vez que los alumnos hayan explorado en su libro las dos páginas de la actividad recurrente, apóyelos en la selección del cuento o novela que leerán, según las siguientes recomendaciones:

- **Explorar los libros.** Tener los libros en las manos para explorarlos de forma física puede

resultar de mucha utilidad para los alumnos: sugiérales revisar las portadas, contraportadas y páginas interiores de los cuentos y novelas para que tengan una idea general de su contenido y traten de identificar, al menos en un primer momento, algún texto que sea de su interés. Usted puede modelar esta práctica si también explora los libros y comenta en voz alta qué revisa en las obras, por qué elige una de ellas y lo que piensa de algunas otras.

- **Escuchar recomendaciones de los compañeros y de usted.** Tanto los alumnos como usted pueden comentar qué cuentos o novelas han encontrado, cuáles les han gustado o llaman su atención y por qué. Este intercambio puede ser de gran utilidad para que compartan los criterios de sus elecciones y, además, amplíen su bagaje cultural sobre las obras literarias.
- **Leer recomendaciones o reseñas.** Puede leer reseñas de obras literarias que tenga a la mano y, a partir de ellas, tanto los alumnos como usted pueden decidir si las leen o no.
- **Dar recomendaciones directas a los alumnos.** Puede presentar una lista de títulos a los alumnos para que ellos elijan alguno según sus propios gustos.
- **Seguir a un autor, una colección de textos, un tema o un subgénero literario (policiaco, ciencia ficción, terror).** Puede ser sencillo elegir una obra cuando ya se tienen identificadas estas preferencias en lecturas previas. Usted mismo es una fuente que puede servir de modelo para que los alumnos se animen a leer un cuento o novela que despierte su interés.

Acuerde con los alumnos cuándo se reunirán para compartir los textos y cuál será el compromiso de lectura. Se recomienda explorar los siguientes círculos de lectura, tanto de este libro como del libro del alumno, para que pueda llevar a cabo una adecuada planeación.

Vea con los alumnos el audiovisual *Grandes autores de la literatura latinoamericana*, para que conozcan a varios de los principales representantes de la narrativa latinoamericana y algún dato curioso o interesante sobre éstos.

Secuencia 2

Comparar textos del mismo tema

(LT, Vol. I, págs. 38-53)

Tiempo de realización	8 sesiones
Ámbito	Estudio
Práctica social del lenguaje	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos
Aprendizaje esperado	Compara una variedad de textos sobre un mismo tema.
Intención didáctica	Profundizar en los conocimientos de los alumnos en la búsqueda de información y en la comprensión de textos informativos al comparar escritos que tratan el mismo tema.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">Libros especializados, enciclopedias, revistas de divulgación, entre otros.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none"><i>Cómo se leen los textos continuos, discontinuos y mixtos I: mapas, infografías y otros textos informativos</i><i>El trabajo colaborativo en la comprensión de textos informativos</i>

¿Qué busco?

Que los alumnos adquieran o mejoren sus saberes y habilidades en la búsqueda, el tratamiento y la comprensión de textos informativos que, aun cuando abordan un mismo tema, lo hacen desde diversas perspectivas, datos o posturas. Ese fin se propone alcanzar a través de estrategias y técnicas específicas para comparar los textos e identificar en ellos información similar, complementaria o contradictoria.

Acerca de...

Comparar textos del mismo tema

Tanto en la vida social como en la escolar existe la necesidad de buscar textos informativos diversos cuando se investiga sobre un tema; esto permite al lector tener un panorama más amplio de los distintos aspectos o enfoques con los que se aborda el tema.

Es necesario señalar que hay una amplia variedad de textos informativos: periodísticos, relatos históricos, monografías, biografías, mapas, artículos científicos, de divulgación y notas de enciclopedias, que sirven para transmitir información de distintos temas y permiten conocer los acontecimientos del mundo y cómo funciona éste. Por ejemplo, para investigar sobre un tema histórico, como la Conquista de México, puede resultar de gran utilidad contar con mapas, textos históricos, líneas del tiempo o cronologías, lienzos o códices, cartas y entrevistas.

Al contar con una gran cantidad de información, sea impresa o en formato electrónico o digital, el lector se enfrenta a la necesidad de seleccionar la que le parezca más pertinente y adecuada, y sólo puede lograrlo comparando el contenido de los textos.

Sin embargo, comparar textos para recuperar e integrar la información que resulte de utilidad según un propósito específico es una tarea que implica la aplicación de distintas competencias lectoras que a continuación se mencionan brevemente:

- Localizar información específica.** Identificar en los textos qué información es útil para los propósitos de la indagación; por ejemplo, ubicar algún dato en la página de un libro, en una tabla o en una lista; buscar un título; localizar fechas; datos numéricos; lugares; identificar a los participantes de ciertos hechos; identificar una definición, etcétera.
- Comprender globalmente el texto.** Esto sucede cuando el lector identifica el tema o asunto general del texto, su intención o propósito, o cuando identifica la idea o tema principal de un grupo de párrafos.
- Vincular información proveniente de dos o más partes del texto.** Es decir, identificar la causa y la consecuencia cuando esta información se encuentra en distintos pasajes del texto.
- Inferir información sugerida o implícita.** Consiste en deducir el significado de una palabra a partir del contexto (la información que está



antes y después de dicha palabra) o deducir el mensaje de una frase, oración o fragmento.

e) **Comparar información entre distintos textos.** Cuando los lectores se enfrentan a múltiples textos, necesitan tomar conciencia de las similitudes y diferencias que hay entre ellos, mediante su comparación en un nivel más profundo. Esta comparación implica que el lector ponga en marcha capacidades como las siguientes:

- Debe identificar qué textos abordan el mismo aspecto del tema, cuál de esa información comparten y cuál es complementaria.
- Debe identificar cuál texto presenta un punto de vista o una postura similar, y cuál sostiene una postura diferente que estaría en conflicto con la primera; es decir, debe saber identificar las afirmaciones contradictorias entre las distintas fuentes y evaluar la solidez de cada una o su credibilidad.
- Al encontrar distintas informaciones, el lector debe saber qué hacer al respecto; por ejemplo, seleccionar algunos de los textos consultados para complementar información sobre algún aspecto del tema o buscar más textos tras haber encontrado información contradictoria en dos o más de los materiales consultados.

Todas éstas son competencias lectoras que se van desarrollando progresivamente en la medida en que los lectores interactúan con los textos y son guiados por el propósito de la búsqueda; además, forman parte de la práctica contemporánea (el uso de la tecnología) en tareas de investigación y selección de información. En esta secuencia, los alumnos se enfrentarán a estos nuevos retos, lo que les permitirá avanzar en la comprensión de distintos textos al comparar e integrar la información que presentan.

Sobre las ideas de los alumnos

Sobre la comprensión y comparación de los textos, es común que las ideas de los estudiantes giren en torno a lo siguiente:

- Que para obtener información sobre un tema basta con consultar sólo una fuente o unas cuantas de ellas.

- Que saber más sobre un tema equivale a reunir y copiar la información de cada uno de los textos localizados.

Aun cuando a lo largo de su educación los alumnos han investigado sobre distintos temas y han aprendido a buscar información en distintos tipos de texto, así como interpretarlos para recuperar información de utilidad, esta secuencia les presenta los siguientes desafíos:

- a) Que progresen en el manejo de información proveniente de distintas fuentes que tratan el mismo tema.
- b) Que, como resultado de la comparación entre las fuentes localizadas, reconozcan que los textos que tratan el mismo tema no necesariamente ofrecen la misma información ni lo hacen desde el mismo punto de vista.

Para que los alumnos logren lo anterior, usted puede apoyarlos al considerar lo siguiente:

- Hacer énfasis en los propósitos de la búsqueda y la relevancia del material, su confiabilidad y suficiencia. El objetivo es ayudar a los alumnos para que se den cuenta de la necesidad y las ventajas de buscar información en distintas fuentes de consulta. Para ello, durante la selección, puede plantear preguntas como éstas: ¿qué textos localizaron?, ¿qué aspecto del tema tratan?, ¿qué aspectos del tema faltan por investigar?, ¿qué textos serían útiles para obtener esa información?, ¿por qué es importante contar con más textos sobre el tema?, ¿qué parte de este texto puede servir?, entre otras.
- Centrar la atención de los estudiantes en el análisis y la comparación de los textos; esto debido a que es frecuente que los estudiantes presenten trabajos escritos donde únicamente suman información sin distinguir con claridad la relación que hay entre ella: si es similar, complementaria o contradictoria.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

Esta sesión inicia con la presentación de una situación problemática típica a la que se enfren-



tan los alumnos; la intención es que reflexionen sobre los problemas que se suscitan cuando se investiga sobre un tema:

- El objetivo es problematizar la práctica social, es decir, presentar una situación frecuente de la vida escolar, de manera que comprendan lo que se espera que aprendan y, a la vez, que les resulte significativo: ¿qué hacer con tantos materiales de lectura al indagar sobre un tema?, ¿cómo saber cuáles son de utilidad y cuáles no?
- En esta parte del trabajo es importante que los alumnos expresen sus opiniones, compartan experiencias escolares similares que hayan vivido y comenten qué han hecho o qué harían en tales situaciones.

Durante la revisión del apartado “¿Qué vamos a hacer?”, recuerde a los alumnos que ellos ya han investigado sobre otros temas en distintas ocasiones:

- Revise que todos comprenden lo que van a hacer en esta secuencia apoyándose en sus experiencias anteriores.
- Acláreles que en esta secuencia trabajarán en la búsqueda y comprensión de los textos que recopilen sobre un tema de la asignatura de Historia: la Conquista.
- Explíqueles que este trabajo servirá de ejemplo, pero se espera que, en distintos momentos del ciclo escolar, ellos apliquen los aprendizajes de esta secuencia en otras investigaciones que lleven a cabo.

En el apartado “¿Qué sabemos sobre comparar y analizar textos?”, las preguntas que se proponen tienen la intención de que los alumnos movilicen sus conocimientos previos:

- Antes de que respondan a las preguntas, pídale que ejemplifiquen algunas experiencias de investigación que hayan tenido y que identifiquen el procedimiento que siguieron.
- Anote en el pizarrón sus respuestas: sería útil si elabora un esquema de proceso, para que los alumnos reconozcan cómo han procedido en anteriores ocasiones al investigar sobre un tema.
- Después, organice las participaciones para que respondan las preguntas, las cuales están relacionadas con procedimientos, habilidades y

estrategias sobre la búsqueda y comparación de información.

- Con esta exploración, usted podrá detectar cuáles alumnos son más experimentados en la investigación y lectura de textos; tome en cuenta esta información para que, en las distintas actividades, ellos puedan apoyar a sus compañeros.
- Considere que esta evaluación inicial tiene como propósito que los alumnos intercambien experiencias. En ese sentido, no se espera que las respuestas sean correctas o incorrectas, sólo se trata de que organicen sus saberes para que encuentren sentido en lo que harán.
- Sugiera a los alumnos que anoten y guarden sus aportaciones, ya que después regresarán a revisar sus respuestas iniciales y las compararán con el resultado de las actividades, de esta manera valorarán lo que hayan aprendido.

Sesión 2

■ Manos a la obra

Una práctica escolar común es pedir a los alumnos que busquen información y que el maestro sólo tenga como evidencia de esa búsqueda las notas tomadas o un trabajo final solicitado. Por el contrario, en esta secuencia se busca no solamente que los estudiantes realicen las actividades propuestas, sino que:

- a) Usted lleve a cabo un acompañamiento y los oriente en el proceso de búsqueda, análisis y comparación de la información.
- b) Los alumnos tomen conciencia en todo momento del proceso que están siguiendo para buscar y comparar textos. Por ello:
 - Pida a los alumnos que revisen el esquema de “El proceso para buscar y comparar textos” y que comenten con sus palabras los pasos a seguir, dónde buscarán la información, qué tipo de documentos podrían serles de utilidad y cómo analizarán la información de los textos.
 - Ayúdelos a comparar este esquema con las respuestas que dieron en el apartado “¿Qué sabemos sobre comparar y analizar textos?” y con el esquema que usted elaboró sobre la forma en que ellos han investigado en ocasiones anteriores.

- Prevea con los alumnos los materiales que requerirán y el tiempo necesario para realizar esta secuencia.

Fase 1: Elaborar una lista de preguntas guía sobre el tema

En esta fase los alumnos identificarán, en primer lugar, lo que saben sobre el tema a investigar para que, con base en ello, planteen preguntas en torno a lo que quieren o necesitan saber, de tal forma que estas preguntas guíen su búsqueda de información.

- Dé confianza a los alumnos para que mencionen lo que saben sobre la Conquista de México: explíqueles que es importante la participación de todos porque a partir de sus ideas podrán realizar la siguiente actividad. Dígales que no se preocupen por expresar ideas incorrectas, ya que después podrán revisarlas con mayor detenimiento.
- Luego, anote en un lugar visible todas las preguntas que los alumnos formulen para la investigación del tema y guíelos para organizarlas como subtemas. En el libro del alumno se proponen algunos, considerando un orden cronológico: haga notar que varias preguntas pueden corresponder a un mismo subtema y aporte un ejemplo.
- Ayúdelos a organizar los subtemas según un criterio, ya sea cronológico u otro; lo importante es que los alumnos identifiquen que las preguntas pueden ser jerarquizadas de alguna forma que apoye o guíe la búsqueda de información y que con esto también podrán comprender de mejor forma el tema que se investigará.
- Hágales notar que es necesario revisar que las preguntas sean claras, pertinentes o relevantes para el tema. Permita que definan cuáles conservarán y cuáles eliminarán. Es muy posible que en el proceso de investigación ellos mismos descarten las que no consideren relevantes.

¿Cómo extender?

Es muy importante que los estudiantes reconozcan que las preguntas que formulen serán el recurso que los guíe en la búsqueda de información de la Fase 2. Sin embargo, desde este mo-

mento puede aclarar que cuando se busca información es posible replantear, agregar o eliminar algunas preguntas; en un proceso de búsqueda de información, independientemente del tema que se trate, esto ayuda a definir de mejor forma el propósito de la indagación. Entonces, coménteles que una vez que hayan buscado las fuentes de consulta revisarán sus preguntas para que determinen si se requiere algún ajuste.

Sesión 3

Fase 2: Buscar y seleccionar fuentes de información

En esta fase se pretende que los alumnos localicen información en distintas fuentes, tanto impresas como electrónicas.

- Es conveniente acompañar a los alumnos a la biblioteca para que localicen distintos tipos de texto. Recuérdeles llevar anotadas las preguntas que guiarán la investigación.
- De preferencia, revise que cada equipo no tenga más de cinco textos para que les sea más fácil llevar a cabo el análisis de éstos.
- Apoye a los alumnos para que, en pequeños equipos, identifiquen el tipo de fuentes que hayan podido conseguir: pregúnteles si son primarias o secundarias. Solicíteles que comenten por qué es importante buscar distintas fuentes de consulta al investigar un tema. Cuestione lo siguiente: ¿sería conveniente contar solamente con fuentes primarias?, ¿por qué?
- Pida que expliquen en qué medida las preguntas que formularon en la Fase 1 orientan el tipo de fuentes de consulta y de documentos en los que es posible encontrar la información. Por ejemplo, la respuesta a la pregunta “¿Cómo se comunicaba Cortés con los indígenas?” podría encontrarse en un lienzo o pintura de la época (fuente primaria) y en textos narrativos de la época (fuentes primarias) y actuales (fuentes secundarias); por su parte, la respuesta a la pregunta “¿Por qué los tlaxcaltecas se aliaron con los españoles?” podría responderse analizando el *Lienzo de Tlaxcala*, elaborado en aquella época (fuente primaria), y también con un texto narrativo actual, escrito por un historiador (fuente secundaria).
- Luego plantee esta cuestión: ¿qué ocurriría si las preguntas no se centraran en el tema? Des-

pués guíe a los estudiantes para que, de forma grupal, busquen explicaciones sobre por qué es importante que, cuando se buscan fuentes de consulta, las preguntas formuladas estén alineadas con el tema y el propósito de la investigación. Como ejemplo, vea el siguiente apartado: “¿Cómo extender?”.

¿Cómo extender?

En la búsqueda de fuentes de información, cuando usted acompañe a los alumnos a la biblioteca, puede apoyarlos en aspectos más específicos, como los siguientes:

- Ayúdelos a orientarse en el espacio de la biblioteca: cuál es el método de organización de los materiales (por fichas impresas, por búsqueda digital; por tema, por autor, por título), de qué tipo son (libros, revistas, periódicos, enciclopedias) y en qué lugar físico están ubicados.
- Converse con ellos sobre la función del bibliotecario y en qué puede asistirlos para buscar los materiales que necesitan.
- Invítelos a indagar el método de préstamo de los libros: si se llena un formulario (y cómo se hace), si hay préstamo a domicilio, si se requiere una credencial, etcétera. Según sea el caso, se recomienda que los alumnos realicen el trámite que sea necesario.
- Sugiera que revisen títulos, subtítulos e índices de los materiales de lectura para que determinen si es necesario buscar más fuentes de consulta que complementen la información.

Sesión 4

Fase 3: Identificar formas de organizar la información

Para apoyar a los alumnos en el apartado “Exploración inicial de los documentos”, realice lo siguiente:

- Explíqueles que cuando se ha recolectado una serie de documentos para responder a las preguntas es importante explorarlos para verificar si realmente son de utilidad.
- Sugiera que revisen las pistas textuales más visibles (el título, los subtítulos y las imágenes); pídale observar qué se muestra en las imágenes, así como identificar el tipo de texto (texto histórico, carta, código, línea del tiempo, mapa), de lo cual se puede deducir su propó-

sito o intención general. Lo anterior sin leer los textos con detenimiento todavía: esta exploración “superficial” les aportará valiosa información para que reconozcan, en general, de qué tratan los textos y si responden al tema que investigan, según el propósito específico de la búsqueda.

En un segundo momento de esta misma fase, en el apartado “Organización de la información en los textos”, se busca que los alumnos, una vez hecha la exploración, identifiquen la forma en que está organizada la información, así podrán distinguir lo que comunican los mapas, los códigos, las cartas y los textos narrativos, entre otros.

- Explique a los alumnos que en su libro hay nueve textos, pero que en la tabla de la página 46 se anotaron sólo seis tipos: pídale que lean en ésta la descripción de cada tipo de texto y que contrasten esa información con cada uno de los nueve textos. Luego pregúnteles, por ejemplo: ¿cuántas narraciones históricas hay?, ¿cuál o cuáles son?, ¿cómo lo saben?, de tal forma que puedan darse cuenta de que puede haber más de un texto que responda a alguna de las características generales descritas en la tabla.

En este caso, todos los textos presentados en el libro del alumno tratan sobre algún tema de la Conquista de México; sin embargo, los alumnos también deberán explorar los que ellos hayan recolectado para decidir si los leerán después con detenimiento o si los descartarán. Asimismo, podrán valorar si los textos responden a sus preguntas o si requieren buscar más fuentes de consulta.

Vea con los alumnos el audiovisual *Cómo se leen los textos continuos, discontinuos y mixtos I: mapas, infografías y otros textos informativos*, para que mejoren sus habilidades al leer mapas, infografías y otros recursos que combinan texto e imágenes.

Evaluación intermedia

Para esta evaluación, ayude a los alumnos a organizarse con el objetivo de que trabajen de forma colaborativa y revisen los pasos que han desarrollado hasta el momento y cómo lo han hecho. Sugiera que consideren lo siguiente:

- Si cuentan con suficientes textos sobre el tema



y si son de distinto tipo, por ejemplo: si hay fuentes primarias y secundarias; si hay líneas del tiempo, textos históricos, textos explicativos, mapas, entre otros.

- Si los textos se vinculan con las preguntas que plantearon sobre el tema.

Pregunte a los alumnos cuáles son sus avances o dificultades y pídales propuestas de solución, ya que será más provechoso que dediquen un tiempo para resolver aquello que haya quedado pendiente.

Sesiones 5 y 6

Fase 4: Leer los textos y comparar la información

En esta fase, el reto para los alumnos con las actividades propuestas es que puedan identificar:

- a) Cuáles textos son comparables entre sí por tratar el mismo aspecto.
- b) Cuáles textos presentan información similar, complementaria o contradictoria.
- c) Cuál es la utilidad de comparar la información de distintas fuentes al efectuar una investigación.

Estas actividades son el foco central de la secuencia para el logro de los aprendizajes esperados. Para que los alumnos alcancen este fin, se sugiere lo siguiente:

- Proponga que consulten la tabla de la página 45 (Fase 3) que completaron en su cuaderno, ya que en ella anotaron de forma resumida qué informa cada uno. Con esta información, pueden identificar el aspecto que trata cada texto sobre la Conquista de México. En todo caso, éste es un buen momento para que revisen y rectifiquen esa información, de ser necesario.
- Para que identifiquen cuáles textos son comparables entre sí y puedan reconocer el tipo de relación que existe, usted puede hacer preguntas como las siguientes: ¿hay alguna información que pueda compararse entre la cronología y el *Lienzo de Tlaxcala*?, ¿qué información tienen en común? Los alumnos podrán observar que en la cronología se menciona el momento histórico en que los españoles llegan a Tlaxcala y a Cholula, por

lo que la información entre ambos textos se complementa. El propósito es que usted los ayude para que aprendan a identificar las relaciones de información que hay entre los distintos tipos de texto y que tal vez no sean muy evidentes para ellos.

- Luego, pregunte a los alumnos cuál es la utilidad de saber qué textos son comparables con otros y llévelos a concluir que esto les permitirá identificar cuáles comparten información similar y cuáles presentan información contradictoria.

¿Cómo extender?

- Como resultado de la comparación de los textos, ayude a los alumnos a reconocer que no hay una única versión de los hechos históricos, ya que, dependiendo de la fuente consultada en la época en que fue escrita (fuente primaria o secundaria) y del autor, podrán darse cuenta de que hay fuentes que repiten o parafrasean la información, que otras se complementan y que otras no coinciden; asimismo, que la versión de los hechos dependerá de quién cuenta la historia y de la intención por la cual lo hace.
- Apoye y acompañe a sus alumnos para que lleguen a dicho nivel de análisis. Que los alumnos comparen los textos y reconozcan las semejanzas y diferencias que hay entre ellos favorecerá el desarrollo de sus capacidades lectoras.

Observe con los alumnos el audiovisual *El trabajo colaborativo en la comprensión de textos informativos*, para que aprendan estrategias al intercambiar sus interpretaciones sobre los textos.

Sesión 7

Fase 5: Reconocer el uso de otros elementos en los textos para su mejor comprensión

En esta fase, los alumnos reflexionarán sobre el uso de los pronombres demostrativos y de los sinónimos, así como de las expresiones sinónimas, como recursos que sirven en el texto para que el lector reconozca de qué o de quién se habla en cada momento.

A las relaciones en las que dos elementos de un texto aluden a una misma persona o cosa se les denomina *elementos correferenciales*, en donde un elemento en el texto hace referencia al otro y esto ayuda al lector a seguir las relaciones de significado en el texto. La correferencia puede ocurrir con distintos elementos del lenguaje, entre ellos, los sinónimos, las expresiones sinónimas y los pronombres demostrativos.

- Para apoyarlos en este tipo de comprensión, puede pedir a algunos voluntarios que lean en voz alta un fragmento de los textos consultados, por ejemplo, de un relato histórico, e ir haciendo pausas para hacer preguntas como las siguientes: ¿a quién se refiere la palabra *éste* en esa parte del texto?, ¿en qué parte del texto se había mencionado su referente? ¿Y la palabra *personas* a quién se refiere: a los españoles o a los tlaxcaltecas?

Es importante que los alumnos identifiquen el uso de pronombres, sinónimos y expresiones sinónimas, ya que esto los ayudará a comprender mejor el contenido del texto.

■ Para terminar

Fase 6: Compartir los resultados de la investigación

En esta fase, la escritura del texto que se solicita a los alumnos permitirá que organicen y sintetizen los resultados de sus comparaciones de los documentos que analizaron, y podrán explicar la relación que hay entre ellos: si la información se complementa o se contradice.

- Ayude a los alumnos a comprender el sentido del ejemplo mostrado en el libro del alumno "Comparación de textos sobre el tema de la Conquista de México", para que puedan darle continuidad a la escritura de éste en su cuaderno.
- Explíqueles que la escritura de este texto los ayudará a comprobar si el análisis

que realizaron de los documentos fue adecuado; podrán identificar si deben rectificar algún aspecto y volver a leer algunos de los textos analizados para compararlos nuevamente.

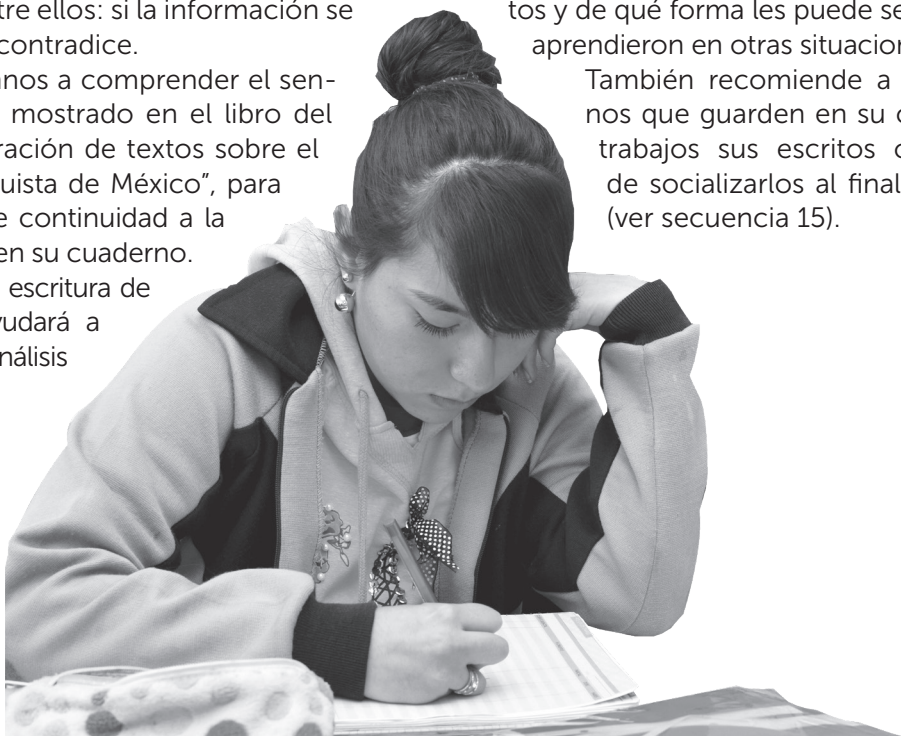
Evaluación

Con esta evaluación se pretende que los alumnos reflexionen sobre lo siguiente:

- Lo que aprendieron al comparar las respuestas que dieron al inicio de la secuencia con lo que piensan ahora, ya que identificarán cuáles fueron sus logros.
- El reconocimiento del proceso que se sigue para indagar sobre un tema. Pida a los alumnos que revisen el planificador y que comenten si siguieron los pasos ahí señalados, si harían algún cambio al proceso y por qué. Pueden basar sus justificaciones en otras experiencias de investigación que hayan tenido.
- La utilidad de reconocer las fuentes (primarias y secundarias) cuando se hace una investigación.
- Formarse una opinión como resultado de su experiencia al comparar textos sobre un tema.

Finalmente, organice un trabajo grupal para que los alumnos establezcan una conclusión sobre el trabajo que desarrollaron a partir de la siguiente pregunta: ¿qué utilidad tiene comparar textos y de qué forma les puede servir lo que aprendieron en otras situaciones?

También recomiende a los alumnos que guarden en su carpeta de trabajos sus escritos con el fin de socializarlos al final del curso (ver secuencia 15).



Secuencia 3

Investigar sobre la diversidad lingüística

(LT, Vol. I, págs. 54-67)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Participación social
Práctica social del lenguaje	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural
Aprendizaje esperado	Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.
Intención didáctica	Promover entre los estudiantes la reflexión en torno a las variantes de la lengua española.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionario. • Cartulinas o pliegos de papel. • Muestras del habla que pueden conseguirse en los medios de comunicación.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El tango y el lunfardo</i> • <i>La diversidad lingüística del español en los medios de comunicación</i> • <i>El habla juvenil</i> <p>Informático</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mapa sonoro</i>
Materiales de apoyo para el maestro	<p>Recurso audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Diversidad lingüística: su importancia en la enseñanza de la lengua</i>

¿Qué busco?

En primer grado de secundaria, los alumnos estudiaron la riqueza lingüística y cultural a partir del reconocimiento de la multiplicidad de las lenguas indígenas u originarias que se hablan en nuestro país. En este ciclo escolar, los alumnos reflexionarán sobre otro aspecto de la diversidad lingüística: el que refiere a la diversidad de la lengua española.

Acerca de...

La diversidad lingüística

La diversidad de una lengua, también llamada *variación*, se debe a diferentes factores:

a) **Las variaciones históricas de la lengua.** Toda lengua está en continuo cambio a lo largo del tiempo porque es un producto social. Estos cambios ocurren muy pausadamente y suelen ser imperceptibles para sus hablantes. Así, el español remonta sus orígenes a la época en que el latín comenzó a arraigarse en tierras hispánicas gracias a la llegada de los romanos en el año 218 a. C. Poco a poco fue evolucionando y se fue enriqueciendo con aportes góticos y árabes. Hacia el 1140, el español ya se encon-

traba en algunas escrituras, como los versos del *Cantar de Mío Cid*:

Delos sos oios tan fuerte mientre lorando,
Tornaua la cabeça et estaua los catando
Vio puertas abiertas et vços sin cañados,

Anónimo, *Cantar de Mío Cid*.

A partir del siglo xv, con la llegada de los españoles a América, la lengua adquirió otras particularidades debido a la influencia de las lenguas indígenas; son conocidos los ejemplos del aporte de las lenguas de las Antillas (con palabras como canoa, cacique y maíz), así como las aportaciones del náhuatl al español (con palabras como aguacate, chocolate y tamal).

El hecho de que la lengua está cambiando constantemente se puede constatar en la época actual si se comparan las diferencias entre el habla de los jóvenes y el de los adultos mayores de cada comunidad: si escuchamos “¿Qué onda?”, sabremos que es un joven el que lo dice, pero es probable que una persona de mayor edad emplee “¿Qué pasó?” para la misma situación.



- b) **La diversidad o variación geográfica.** Refiere a las particularidades de la lengua en una determinada zona geográfica. Estas variaciones son perceptibles por los hablantes cuando escuchan cómo se expresa alguien que “no es de la región”. Las variantes geográficas pueden afectar distintos niveles de la lengua: la pronunciación, el vocabulario, la estructura de las oraciones, entre otras. De esta manera, dependiendo de la región geográfica, una misma idea puede ser expresada de modos muy diversos: en México se puede decir que “la llanta se pinchó”; en España, que “el neumático se pinchó”, y en Venezuela, que “se reventó la tripa”.

A las variantes geográficas de la lengua también se les llama *dialectos*. De este modo, se dice que entre el dialecto del español de Argentina, el de España y el de México existen diferencias en distintos niveles de la lengua: en la pronunciación, el vocabulario y la sintaxis. Podría pensarse que las variantes del español se dan sólo entre países, pero lo cierto es que los estudiosos de la lengua han encontrado que en el nuestro existen al menos cinco variantes o dialectos del español mexicano: el del norte, del centro, de la costa, del sureste y de la frontera con Guatemala.

- c) **La variación o la diversidad relacionada con aspectos sociales.** La lengua española no sólo es diferente de una época a otra y de una región a otra, también se habla distinto según el grupo social al que se pertenece. Así, es posible encontrar modos de hablar por profesión; por ejemplo, un minero, un arquitecto o un maestro tendrán palabras y modos de expresión que los identifica con su grupo. A este fenómeno de la lengua se le llama *sociolecto*. Sin embargo, también es posible que en el habla haya variaciones en función de la situación comunicativa: un joven no se expresa de la misma manera ante un compañero que ante un maestro o una persona mayor desconocida. Estas situaciones dan como resultado un registro del lenguaje formal o más cuidado, o, por el contrario, un registro informal, familiar, coloquial o espontáneo, que es propio de la comunicación entre amigos, conocidos o familiares.

Ahora bien, en una comunidad de hablantes, estas variedades lingüísticas no aparecen en forma aislada, sino que se combinan; de este modo, en una situación dada, un ingeniero siderúrgico puede hablar el dialecto del español del norte de México con el sociolecto empleado por los miembros de la industria del acero, además de combinarlos con un registro informal cuando habla con sus compañeros de trabajo y otro formal cuando lo hace con sus jefes.

Los recursos audiovisuales para el maestro

Para que amplíe su perspectiva acerca de este tema, vea con suficiente antelación el audiovisual *Diversidad lingüística: su importancia en la enseñanza de la lengua*.

Sobre las ideas de los alumnos Diversidad lingüística y reflexión sobre la lengua

En primer año, los alumnos tuvieron la oportunidad de descubrir y valorar la riqueza lingüística de México al acercarse a las lenguas de los pueblos originarios, así como a los idiomas extranjeros que se hablan en nuestro territorio. Esto les permitió sentar las bases para comprender que la lengua es uno de los múltiples elementos que conforman una cultura y que, como tal, debe ser valorada y respetada.

Dado que el objetivo central de esta secuencia es conseguir que los alumnos comprendan las implicaciones de la diversidad en el español, guíelos para que aprecien que cada variante refleja una cultura que tiene sus propias ideas, tradiciones y manifestaciones culturales. Por consiguiente, no hay mejores ni peores formas de emplear el español, sino que solamente son diferentes.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

El propósito de esta sesión es que tengan una primera aproximación al fenómeno de la diversidad lingüística del español. Se propone comparar pala-



bras del lenguaje formal e informal, y, después, ejemplos de variantes geográficas del español, las cuales son muy distintas a la lengua que hablan los alumnos.

- Tras leer el párrafo introductorio, pregunte a los alumnos si conocen alguna otra palabra para referirse a una persona cercana; haga notar cómo esta palabra resulta completamente normal en su comunidad, pero sería muy extraña para quienes emplean las otras. Es muy importante que desde el inicio de la secuencia los estudiantes cobren conciencia de su propia variante lingüística, pues éste será el punto de partida para la reflexión.
- Lea el poema de Nicolás Guillén en voz alta sin que los alumnos sigan la lectura, de esa manera solamente tendrán la impresión acústica del texto y notarán con facilidad las diferencias.
- Pídales que expresen su primera impresión del texto, de esa forma activará sus conocimientos previos sobre los elementos de la lengua (léxico, acento, sintaxis) que revisarán a lo largo de la secuencia. Después, pida a sus alumnos que lo lean en voz alta.
- Solicite que respondan las preguntas y lean el resto de la información.
- Al efectuar el ejercicio de reescritura (inciso c), es posible que los alumnos tengan dudas sobre la ortografía que deben usar, porque los ejemplos no se expresan en un español estándar, sino que son variaciones dialectales del español de alguna región de Cuba y de Argentina. Cuando los alumnos hagan ajustes en la escritura, enfatizarán las características de estas variantes regionales (por ejemplo, se usa *dise* en vez de *dices*, o *cobbata* en lugar de *corbata*). Resultará interesante que los alumnos discutan sobre el mejor modo de ajustar la escritura de estos textos de acuerdo con el español estándar de México o bien con la variante del español de su región. Esto mostrará su capacidad de reflexión lingüística.

Como ya se mencionó, en primer grado los alumnos reflexionaron acerca de la diversidad lingüística en México. En esta ocasión, la meta es que comprendan que el español puede hablarse de

distintas maneras y que cada una de ellas es válida. Para conseguir esto, es importante que los alumnos comprendan que las variantes del español están ligadas a una comunidad con un desarrollo histórico propio, es decir, son elementos culturales; de esta forma, será posible evitar los prejuicios. En el apartado “¿Qué vamos a hacer?” se describe el objetivo de la secuencia y su producto: construir cuadros temáticos en los que presenten tanto las peculiaridades de la variante del español como los otros elementos que dan identidad a ese grupo de hablantes.

En el apartado “¿Qué sabemos sobre la diversidad lingüística y cultural de los hispanohablantes?”, se propone que los alumnos utilicen sus conocimientos intuitivos sobre la diversidad lingüística:

- Comience por aclarar el término *hispanohablante*. Lea el título de la sección a los alumnos y pregunte qué creen que quiere decir este término; hágales notar que está compuesto por dos palabras.
- Una vez que hayan establecido una definición cercana a la correcta, pregunte en dónde piensan o saben que viven las comunidades hispanohablantes y qué tan diferentes creen que son entre sí. Invítelos a consultar un mapa, un atlas o un globo terráqueo, y guíelos para que encuentren la distribución geográfica de esta lengua. Oriéntelos para que observen cómo el español se extendió por el planeta a partir de procesos históricos. Por ejemplo, pregunte cómo se extendió el español en América y a qué procesos de colonización creen que corresponden esos espacios.
- Al revisar los dos recados propuestos en el libro, señale que estas diferencias se deben a factores geográficos, pues la autora del primer recado (Francisca) usa el español de España. Anime a los alumnos a construir estos textos utilizando otra variante del español que conozcan, por ejemplo, la de su propia comunidad o la de una comunidad vecina.

A lo largo de la secuencia será necesario retomar este tema, pues luego de revisar las distintas variantes del español en el mundo se hablará del español general como una herramienta internacional de comunicación.



Sesión 2

■ Manos a la obra

Fase 1: Variantes geográficas del español

El objetivo del apartado “El español en el mundo” es que los alumnos identifiquen semejanzas y diferencias en las formas de hablar propias y de otros hispanohablantes:

- Al leer la receta, pida a los alumnos que identifiquen las palabras que no conocen. Después, guíelos para que descubran su significado por contexto, esto es, encontrando semejanzas con el vocabulario que ya conocen u observando las imágenes. Señale que estas estrategias se pueden aplicar en cualquier tipo de texto para resolver dudas de vocabulario de manera rápida.
- En el párrafo de formalización se mencionan algunos elementos de la cultura peruana. Si tiene oportunidad, amplíe esta información para los alumnos, ya que les puede ser de utilidad para completar algún cuadro temático de los que trabajarán más adelante.
- Para cerrar, invite a los alumnos a establecer cómo la lengua y los demás elementos de la cultura se vinculan, por ejemplo, en las canciones. Pida que den algunos ejemplos de su propia comunidad. Recuerde que esto les ayudará a comprender con profundidad los vínculos entre la cultura y los elementos lingüísticos.

Solicite a los alumnos que vean el audiovisual *El tango y el lunfardo*, para que observen la relación entre la lengua y la música en la región de Buenos Aires, Argentina.

Sesión 3

Esta sesión está enfocada en el estudio del español de México, el cual está ligado a la distribución geográfica de nuestro país; por ello es importante que ubiquen la variante que se presenta.

- Procure que los alumnos consulten mapas conforme avanzan en las actividades para que identifiquen en qué espacio ocurren los fenómenos tratados. Incluso puede utilizar un mapa de gran formato (en una cartulina o pliego de papel bond) en el que los estudiantes marquen a lo largo de la secuencia las variantes que revisen y la información básica de cada una de ellas.

- Después de leer y analizar el texto “Diccionario para sobrevivir en Yucatán”, anime a los alumnos a que propongan la información que incluirían en un texto semejante sobre su propia comunidad. De esta manera, conseguirá que los alumnos comprendan con profundidad en qué estriban las diferencias entre las variantes por región.
- Recuerde que un objetivo central de esta secuencia es favorecer la comprensión y respeto entre hablantes. Guíe la discusión en este sentido a partir del apartado “Yo pienso que...”.
- Haga notar a los alumnos que las variantes de la lengua son el resultado de la historia de cada región, así como de las características geográficas, sociales y culturales que hay en ella. Use como ejemplo el sustrato maya (aquellos rasgos de la lengua maya que sobreviven en el español) que hay en el español de Yucatán, o bien el uso de palabras en inglés que ocurre en la frontera norte del país.

Invite a los alumnos a usar el recurso informático *Mapa sonoro*, para que escuchen el habla de las regiones lingüísticas de México. Así reafirmarán y enriquecerán lo aprendido al respecto.

Sesión 4

En el apartado “La lengua y la cultura”, además de identificar las diferencias dialectales del español, los alumnos deben percatarse de las diferencias culturales de los hablantes. Con esta reflexión, comenzarán la construcción de un cuadro temático sobre un país hispanohablante; éste será el primer subproducto de la secuencia: el cuadro 1. Los cuadros temáticos permitirán organizar la información investigada, pues en ellos se anotarán los datos sobre un tema ordenados en categorías.

- Comente a los alumnos que esta estrategia se puede usar para aprender y estudiar sobre temas muy diferentes. Para conseguir esto, es necesario que comprendan cómo se conforma cada una de las categorías, revíselas con ellos y pida que propongan qué otras podrían incluir, de esa manera usted podrá verificar que entendieron el concepto de categoría en un organizador de este tipo. Asimismo, puede solicitar que completen el cuadro modelo con la información de su propia comunidad.



- Para completar este cuadro, los alumnos deberán buscar la información, ya sea en internet o en algún acervo bibliográfico: un almanaque o un atlas temático pueden ser de utilidad. En caso de que no tengan acceso a esta información, los alumnos pueden emplear la que se presenta en la secuencia, por ejemplo, la referente a Perú.

Antes de pedir a los alumnos que emprendan la investigación, invítelos a observar el audiovisual *La diversidad lingüística del español en los medios de comunicación*.

¿Cómo extender?

Si existiera la posibilidad, vea con los alumnos un capítulo de una serie producida en algún país hispanohablante. Puede consultar los sitios de la televisión pública de países como España o Colombia. Comente con sus alumnos las diferencias que hay en la pronunciación, el vocabulario, el orden de las palabras y las expresiones propias de cada variante del español.

Evaluación intermedia

Esta evaluación tiene un doble propósito: que los alumnos tengan la oportunidad de observar y controlar su propio desempeño, al tiempo que se les brinda la oportunidad de ampliar la información con la que cuentan acerca de la diversidad lingüística del mundo hispanohablante.

- Ofrezca opciones de fuentes de información a aquellos alumnos que aún no logren concentrar sus búsquedas; por ejemplo, puede sugerirles que escuchen la radio o que vean la televisión, pues son medios en los que es posible encontrar variantes del español. A partir de allí, y de la identificación del país de origen, será posible comenzar a buscar información de orden cultural.
- Durante la evaluación, se le recomienda animar a los estudiantes a revisar los cuadros de otros compañeros para aprender más acerca del tema. Motive así su curiosidad. Para cerrar la evaluación, invítelos a completar sus propios organizadores a partir de las inquietudes que hayan surgido al llevar a cabo este ejercicio de evaluación.

En función del resultado de la evaluación, establezca metas individuales y grupales. Ajuste su planeación y apoye personalmente a quienes lo requieran.

Sesión 5

Fase 2: Variantes del español entre distintos grupos sociales

En el apartado “Cada quien su rollo”, la reflexión se orienta hacia las variantes que dependen de la edad o de ciertas características sociales.

- Guíe el proceso de manera que los alumnos comprendan que, al hablar, todos damos información acerca de nosotros mismos, producto de la selección que hacemos del vocabulario, y de la entonación y sintaxis que empleamos.
- Asegúrese de que, tras la lectura del diálogo y la discusión, los alumnos comprendan este importante aspecto de la diversidad lingüística. Redondee el aprendizaje empleando el apartado “Yo pienso que...”, donde se pone de manifiesto el reconocimiento y respeto por la diversidad.

Vincule estas reflexiones con los aprendizajes de Formación Cívica y Ética, particularmente los de las secuencias 1 y 11, en las que se aborda la valoración de la diversidad y la no discriminación.

En esta sesión, se pide a los estudiantes que comparen su forma personal de expresión con la de los adultos de su comunidad.

- Antes de la formalización, animelos a compartir las palabras o expresiones que usan con sus amigos y señale que éstas son elementos que constituyen su identidad como adolescentes.
- Puede enriquecer la actividad invitándolos a hacer un glosario de términos del habla juvenil que ellos usan. Frente a ello, resultará de particular interés la capacidad que los alumnos desarrollen para realizar las definiciones de cada vocablo.

Impulse a los alumnos a aprender más sobre el modo de hablar de los jóvenes viendo el audiovisual *El habla juvenil*.

Sesión 6

En el apartado “Dime cómo hablas y te diré con quién andas”, los alumnos deben comprender

en qué consiste el habla (también llamada *jerga*) de ciertos grupos que comparten un interés o una actividad (puede ser un oficio o una profesión). Comience por leer el título de esta sesión a los alumnos y pedirles que opinen a qué creen que se refiere. Esta inferencia les permitirá notar que la lengua también es susceptible de variar debido a otros factores (como los culturales o sociales) y no solamente a la distribución geográfica.

Antes de comenzar una reflexión de cualquier tipo, es importante que los alumnos se acerquen a los temas tratando de inferir de qué pueden tratar los textos a partir de los títulos, ilustraciones u otros elementos gráficos que éstos poseen. Después, los alumnos confirmarán o desecharán sus hipótesis o expectativas. Con ello aprenderán a controlar su proceso de aprendizaje de los temas escolares.

En esta sesión, los alumnos trabajarán en el segundo subproducto de la secuencia: el cuadro 2. En éste, ellos deberán incluir información de primera mano sobre alguna jerga que les sea cercana. Un ejemplo de jerga o habla idiosincrática es el lenguaje de los mineros que se muestra en el libro del alumno, otro es el lenguaje especializado usado por los médicos.

- Si encuentran alguna dificultad para conseguir esta información, puede invitar a alguna persona de la comunidad cuyo oficio o pasatiempo presente este rasgo lingüístico para que converse con los estudiantes.

Sesión 7

Fase 3: Cambio del español a través del tiempo

El apartado "La lengua evoluciona" está enfocado en las variantes diacrónicas del español, es decir, las variaciones que son producto de los cambios a través del tiempo. Lea con los alumnos los fragmentos que se pide que analicen y solicíteles que infieran el significado de cada palabra que les resulte desconocida empleando las estrategias que ya aprendieron al inicio de la secuencia.

- Para el ejercicio del punto 1, apoye a los alumnos explicándoles que pueden "hacer una traducción" del texto leído al español que ellos hablan.
- Con la reflexión del punto 2, los alumnos identificarán las normas ortográficas que prevale-

cían en aquel tiempo; pueden concluir que, por ejemplo, las preposiciones se unían con la palabra que sigue: *consosiego*, *conyra* y *conferocidad*, y que hoy, en cambio, son expresiones que se escriben en palabras separadas por un espacio. Lo interesante es que se percaten de cómo la lengua escrita tiene una evolución en el tiempo.

- Cierre la sesión guiando la reflexión del apartado "Yo pienso que...". Haga notar a los alumnos que la palabra *mesmo*, la cual ya han revisado, actualmente es empleada en algunas zonas rurales. La idea es que concluyan que el español rural, con marcas como la oración que sirve de ejemplo en dicha sección, es una variante más del español que tiene rastros del español antiguo, y que al usarse en ese contexto (en intercambios orales, sobre todo) no es ni correcta ni incorrecta.

Sesión 8

Fase 4: Uso del español como lengua de comunicación internacional

El objetivo de esta sesión es que los alumnos reflexionen sobre los problemas comunicativos que pueden llegar a presentar las distintas variantes del español.

- Permita que los alumnos trabajen de manera lúdica y libre en la construcción de sus textos con la variante que elijan.
- Si considera que los alumnos tienen poco acceso a los elementos que les pueden ayudar a resolver esta tarea, solicite que elaboren un vocabulario breve o una lista de locuciones.
- Si el cuadro temático 2 tuviera poca información para trabajar, animelos a que empleen el otro subproducto: el cuadro 1. El punto central no es que empleen una variante del español, sino que tomen conciencia de las implicaciones que éstas tienen.
- Cierre la sesión aclarándoles el término *español general* o *estándar*. Señale que es el conjunto de expresiones y vocablos que obedecen a las normas lingüísticas convencionales y pueden ser utilizados indistintamente en cualquier región hispanohablante.

¿Cómo extender?

Enseñe a los alumnos a distinguir las palabras que pertenecen a un dialecto o variante del español al consultarlas en un diccionario. Explique que, cuando un término no pertenece al español general, tras el lema (palabra que encabeza una definición del diccionario) aparece la abreviatura del país o región en el que se emplea. Si le es posible, muestre este rasgo en el *Diccionario del español de México* (DEM), que está disponible en internet. Por ejemplo, en la siguiente definición, "(N)" significa que se usa en la región norte de México:

troca s f (N) Camión de carga: "Ahora que entraron trocas y que habrá madera y negocio, la tajada es para todos".

Luis Fernando Lara (dir.), *Diccionario del español de México*.

Sesión 9

■ Para terminar

Fase 5: Compartir cuadros temáticos sobre la diversidad del español

- Para cerrar esta secuencia, oriente a los alumnos con la finalidad de que propongan una estrategia para compartir su trabajo y que obtengan así retroalimentación de sus compañeros. Si los estudiantes deciden hacer una presentación formal de sus trabajos o una exposición, pídeles que se preparen para explicar al público en qué consiste la diversidad lingüística en los países hispanohablantes; de esta manera conseguirá que refrenden lo aprendido y contextualicen su trabajo para quienes lo observen. También puede animarlos a presentar sus trabajos en formatos impresos o digitales.
- Para cerrar la fase de socialización, solicite a los estudiantes que hagan una coevaluación de sus productos intercambiando sus libros. Señale que es vital que la evaluación sea honesta y clara, pues sólo así podrán mejorar su desempeño en situaciones comunicativas semejantes.

Sesión 10

Evaluación

Dado que el objetivo de este proyecto es la reflexión, es fundamental que favorezca el pensamiento crítico en todo momento. Para conseguirlo, usted puede aplicar diversas estrategias a lo largo de todas las sesiones:

- En primer lugar, revise todos los apartados "Yo pienso que..." con los alumnos. Permita que expongan sus puntos de vista y fomente la discusión respetuosa entre ellos. También puede solicitarles que al término de cada una de estas actividades escriban una nota con sus ideas finales. Recuerde que un aspecto fundamental de esta secuencia es la actitud que los alumnos tienen ante el uso de las variantes del español (históricas, geográficas, culturales y sociales), y que avancen en la idea de que es necesario adecuar la variante del lenguaje que se utiliza según la situación de comunicación en que nos encontramos (con quién hablamos, sobre qué hablamos, para qué lo hacemos).
- Emplee también el proceso de elaboración de los dos cuadros como oportunidad para la reflexión.

La secuencia cierra con una tabla que incluye la autoevaluación de alumno y la evaluación del profesor. Esta herramienta permitirá valorar el producto final con la intención de que tanto el alumno como el maestro observen qué aspectos del trabajo se pueden mejorar.



Actividad recurrente

Círculo de lectura. Las cosas que debes saber para leer narrativa latinoamericana

(LT, Vol. I, págs. 68-69)

Tiempo de realización	2 sesiones (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Intención didáctica	Profundizar en el conocimiento e interpretación de obras de la literatura latinoamericana de los últimos cien años mediante el intercambio de impresiones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Cuentos y novelas de la narrativa latinoamericana.• Diferentes fuentes de información, como contraportadas, prólogos y reseñas en revistas.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisual <ul style="list-style-type: none">• <i>Ambientes y realidades de la narrativa latinoamericana contemporánea</i>

¿Qué busco?

Promover en los alumnos el intercambio de interpretaciones de los cuentos y novelas que leen para que amplíen y profundicen en la comprensión de las historias que se narran en esas obras, así como para que compartan sus puntos de vista sobre ellas. Esto podrán hacerlo a lo largo de varias sesiones con base en lo que hayan leído hasta ese momento, ya que no afecta que no hayan terminado de leer la obra completa.

Acerca de... El círculo de lectura

Un círculo de lectura consiste en un grupo de personas que se reúne para compartir e intercambiar ideas, impresiones, experiencias, opiniones y puntos de vista en torno a la lectura de un texto, de modo que sus integrantes puedan construir nuevos significados. Estos círculos ayudan a promover, motivar y mantener el interés y el gusto por la lectura.

En el círculo de lectura de este bloque, los alumnos leen previamente un cuento o una novela de la narrativa latinoamericana que hayan elegido de manera individual. Una vez a la semana, el grupo se reunirá en un día y hora fijos, según lo decidan.

La ventaja de reunirse de este modo es que las opiniones del resto del grupo enriquecen la impresión inicial que cada uno obtiene de su lectura individual. De esta forma, quienes lean textos complejos tendrán la oportunidad de contar con el apoyo de sus compañeros para compartir sus interpretaciones, pues la lectura de esos escritos suele ser más demandante. Además, los avances en la lectura de cada alumno realizada durante cierto tiempo los alentará a continuar y a terminar de leer los textos literarios que hayan elegido.

¿Cómo guío el proceso?

Sesiones 3 y 4

En esta parte del círculo de lectura, los alumnos amplían y profundizan en la comprensión de las narraciones leídas al compartir puntos de vista. Pida que exploren en el libro del alumno las dos páginas de esta actividad recurrente (páginas 68-69) y que comenten lo que harán.

Con la finalidad de que los alumnos intercambien impresiones, puede guiar las participaciones para que comenten algunos de los siguientes aspectos:



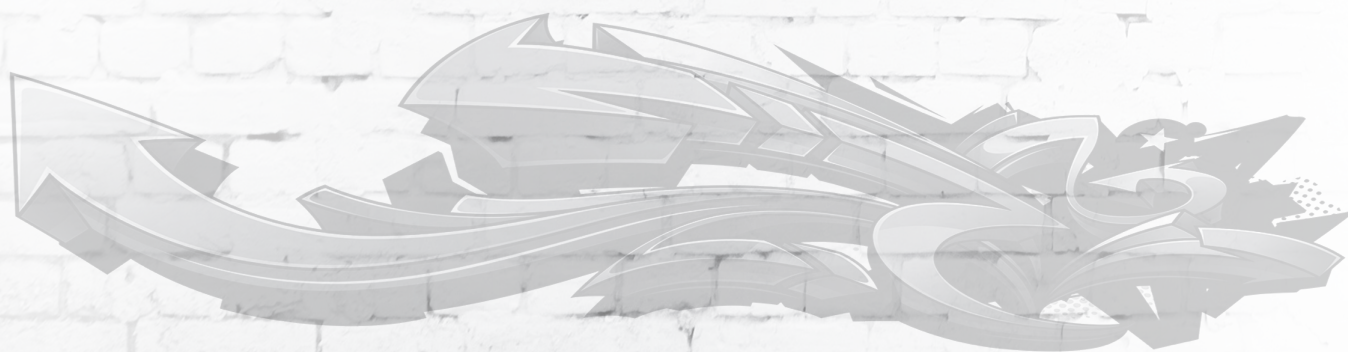
- El autor de la obra es... y sus principales datos biográficos son...
- La historia trata sobre...
- La historia continúa cuando...
- Creo que lo que seguirá es que...
- Seguramente, el final de la historia será que...
- El final de la obra me gustó/no me gustó porque...
- Un fragmento que me gusta es... porque...
- El personaje que me gusta es... porque...
- El personaje con el que me identifico es... porque...
- El personaje que no me agradó es... porque...
- Lo que pienso de la obra o de lo que he leído es que...
- Sí / no recomendaría esta obra literaria porque...
- Sobre la experiencia de lectura, yo leo de la siguiente forma...
- Lo que me pasa cuando leo es que...
- La próxima vez que lea, yo...
- Lo siguiente que me gustaría leer es...

¿Cómo extender?

Comente con los alumnos que una historia se comprende mejor cuando se sabe en qué época fue escrita, qué contexto histórico corresponde a la narración y cuáles son los datos biográficos del autor. Por ello, sugiera que revisen lo que aprendieron en la secuencia 1 sobre el ambiente de la narración y sobre los aspectos de la realidad latinoamericana en las obras literarias; solicite que investiguen esto para que comprendan mejor la historia que estén leyendo.

Algunas preguntas que los alumnos pueden emplear para identificar cómo se representa la realidad en las obras literarias son las siguientes: ¿dónde sucede lo narrado?, según el texto, ¿cómo es el lugar donde ocurre?; ¿qué situación se describe en la narración?, ¿con qué situación real se relaciona?

Vea con sus alumnos el audiovisual *Ambientes y realidades de la narrativa latinoamericana contemporánea*, para que hagan un recorrido y conozcan distintos lugares y épocas que han sido inspiración para los autores al momento de crear sus obras literarias.



Secuencia 4

Recopilar leyendas y presentarlas en escena

(LT, Vol. I, págs. 70-87)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales
Aprendizaje esperado	Recopila leyendas populares para representarlas en escena.
Intención didáctica	Recopilar leyendas y analizar su significado cultural e histórico; adaptar alguna de ellas a un guion de teatro para representarla en escena y hacer una antología de las adaptaciones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Leyendas impresas (aunque también es posible trabajar con leyendas de la tradición oral de su comunidad). Material de reúso para la puesta en escena de la leyenda.
Vínculo con otras asignaturas	<p>Historia</p> <p>Esta secuencia se vincula con esta asignatura, ya que los alumnos analizan el contexto histórico en que se gesta la leyenda seleccionada para el desarrollo del guion de teatro.</p>
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>El relato tradicional como una práctica cultural universal</i> <i>Personajes famosos del teatro</i> <i>Alternativas para crear un espacio escénico</i> <i>Consejos para un actor</i>

¿Qué busco?

Esta secuencia propone el análisis de leyendas desde el punto de vista cultural e histórico, para después recrear el mismo texto en un guion teatral. El ejercicio de adaptación de un tipo de texto a otro genera múltiples reflexiones; por ello, se trata de leer a profundidad una obra de la tradición oral para que pueda reinterpretarse según las características convencionales del texto teatral.

Acerca de... Las leyendas

Las leyendas, junto con los mitos, los cuentos tradicionales, los relatos, las adivinanzas, los refranes y las coplas forman parte de la tradición oral. Estos textos se transmiten a través de las generaciones por medios orales y con diferentes estilos narrativos, conversacionales o líricos. Los textos de la tradición oral son de creación colectiva, constituyen el patrimonio cultural de los pueblos y forman parte de su identidad: en ellos pueden

verse reflejadas desde las más simples manifestaciones de la vida cotidiana (prácticas culinarias, vestimenta, objetos domésticos, formas de curar, etcétera), pasando por las relaciones familiares y sociales, las costumbres y las tradiciones, hasta las producciones artísticas, científicas y tecnológicas, así como las explicaciones históricas y pedagógicas. En particular, el mito y la leyenda son narraciones que, en mayor o menor medida, contienen ya sea una explicación del mundo, del cosmos o de la vida de los pueblos.

Cabe destacar que el mito y la leyenda suelen ser utilizados en el habla cotidiana como sinónimos; sin embargo, para los fines de esta secuencia, se distinguirá la leyenda del mito en los siguientes términos:

Leyenda. Narración localizada en un tiempo y espacio específicos. A diferencia del cuento tradicional, que ocurre en una época que no hace falta especificar y que comúnmente se compone de hechos inventados, la leyenda se vincula con la historia de la comunidad que la creó y sus personajes son individuos concretos que actuaron en un tiempo histórico. Es por eso que una leyenda suele comenzar de la si-

guiente manera: "En la época de la Revolución Mexicana...", "Allá por 1930, en las calles de la Ciudad de México..." o "En los tiempos de los cristeros..."

Mito. Narración que tiene como temas el nacimiento, la vida y las acciones de los dioses, los primeros humanos u otros seres que dieron origen al universo y al mundo. Como tratan del origen del universo y sus habitantes, los mitos no se ubican en un tiempo específico, por eso usualmente comienzan de este modo: "En el principio de todo...", "Cuando no había nada en el mundo...", "Antes de que existieran animales..." o "Al principio, cuando las cosas no tenían nombre..."

La adaptación de la leyenda al guion de teatro

- En las obras de teatro, la historia se entreteje mediante los diálogos de los personajes. En este tipo de textos, a diferencia de las leyendas, no hay un narrador (o es muy raro que lo haya) que cuente los hechos o describa a los personajes y lugares; el espectador los va conociendo a través de los diálogos o monólogos, pero también por medio de las acotaciones que dan instrucciones tanto al director para montar la escenografía, el vestuario, la utilería, etcétera, como a los actores para orientarlos sobre la manera en que van a actuar.
- En los diálogos escritos es común encontrar marcas de la expresión oral, como interjecciones, repeticiones, cambios sintácticos, entre otros. También es frecuente encontrar signos de puntuación para dar énfasis o dotar de intención a los diálogos: exclamaciones, interrogaciones, puntos suspensivos; además, los guiones largos y otros recursos gráficos (como los espacios, las mayúsculas —las versalitas, que refiere el libro del alumno, son mayúsculas que comparten la altura con las minúsculas, y se usan para destacar textos sin que éstos compitan con las mayúsculas de altura normal— y el tipo de letra) suelen marcar los turnos de habla.
- Las obras de teatro se organizan en actos y escenas; los actos se caracterizan por el cambio de escenario y aseguran la progresión temática de la historia; las escenas cambian según la entrada y salida de los personajes.

Sobre las ideas de los alumnos

En esta secuencia se proponen desafíos importantes para los alumnos:

- Distinguir el trasfondo histórico de una leyenda y el significado cultural para la comunidad que la generó o la reproduce. Para ello deberán investigar sobre los orígenes de esa narración en particular y aprender a identificar huellas culturales en la historia que cuenta.
- Adaptar la leyenda a guion de teatro. En la leyenda, por su origen en la tradición oral, los personajes no son numerosos y los diálogos suelen ser escasos o inexistentes. En esa medida, el estudiante tendrá que trabajar en el análisis de la narración para crear diálogos y acotaciones de manera que la historia original se sostenga una vez llevada al guion y luego al escenario.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

El objetivo de la primera sesión es contextualizar a los alumnos en la variedad de textos de la tradición oral, por ello se presenta una leyenda, un cuento tradicional y un mito de origen.

- En este momento es importante que usted resalte el valor que tienen estos textos: a) como legado cultural; b) como narraciones con un alto valor estético, y c) como medios tradicionales para transmitir enseñanzas.

Vea junto con sus alumnos el recurso audiovisual *El relato tradicional como una práctica cultural universal* con el fin de que reconozcan la importancia cultural que estas narraciones han tenido para la humanidad.

En el apartado "¿Qué vamos a hacer?", y al revisar los objetivos de esta secuencia, siga estas recomendaciones:

- Verifique que los alumnos comprenden que la finalidad de esta secuencia es recopilar leyendas con varios fines: analizarlas, hacer una antología y elegir una de ellas para adaptarla y presentarla en escena.

- Recuérdeles que la antología será presentada en un evento especial, por lo que es importante que este producto, además del guion, sea conservado una vez finalizada la secuencia.

Por otra parte, en el apartado “¿Qué sabemos de las leyendas y de cómo adaptarlas a un guion teatral?”, la finalidad de las preguntas es que los alumnos analicen lo que saben sobre el tema. Lo importante en este momento no es que den una respuesta acertada, sino que hagan un esfuerzo por ordenar sus ideas.

- Con la primera pregunta se busca que argumenten qué es para ellos un texto tradicional. El trabajo se propone en forma individual, pero, si lo considera conveniente, puede ayudarlos refiriéndoles textos como cuentos, adivinanzas, leyendas, mitos y canciones para que los alumnos respondan cuáles son narraciones o relatos, y que comenten sobre qué hace que estos textos sean o no *tradicionales*.
- En la segunda pregunta se busca que argumenten sobre las coincidencias y diferencias que puede haber entre un tipo de texto y otro. Por ejemplo, si les propone a los alumnos comparar los mitos y las leyendas que leyeron al inicio de esta sesión, se puede decir que los textos propuestos en la sesión 1 son narraciones (cuentan algo); y entre ellas se puede mencionar que algunas son pura ficción y otras tienen algo de verdad o por lo menos así se presentan al lector o escucha.
- Para responder las tres últimas preguntas, puede recordar a los alumnos que en el ciclo escolar anterior realizaron una obra de teatro, que piensen en cómo la hicieron y qué utilizaron.
- Puede observar cuáles son las respuestas más alejadas de lo convencional y, con base en ello, tomar ciertas decisiones en su planeación, aportando más ejemplos y centrando su atención en éstos durante el desarrollo de la secuencia.
- Es importante que las respuestas queden por escrito, pues los alumnos las utilizarán como parámetro para saber cuánto han aprendido al final de la secuencia.

■ Manos a la obra

Fase 1: Explorar leyendas y recopilarlas

Para comenzar con el trabajo de la secuencia, es importante formar en los alumnos habilidades procedimentales relacionadas con las prácticas sociales del lenguaje.

- Antes de analizar el esquema de esta sesión, proponga a los alumnos que conversen sobre el proceso necesario para recopilar y adaptar una leyenda a un guion de teatro. Escriba en el pizarrón lo que digan los alumnos sobre los pasos a seguir. Después pídeles que analicen el esquema del apartado y que comenten coincidencias y diferencias.
- Durante el desarrollo de la secuencia, sugiera que consulten este esquema frecuentemente, de manera que recuerden en qué momento de la secuencia están, qué tanto han avanzado y qué les falta por hacer. También pueden volver a alguno de los puntos si lo consideran necesario.

Las actividades de esta fase tienen el fin de analizar las concepciones sobre la leyenda desde el lenguaje cotidiano:

- El reto de las actividades 1 y 2 consiste en analizar las distintas acepciones de la palabra *leyenda* desde el habla cotidiana.
- El otro desafío a enfrentar (actividades 3 y 4) es que, en el habla cotidiana, *mito* y *leyenda* se usan comúnmente como sinónimos; por ello, durante esta secuencia será muy importante conservar la diferencia que aquí se establece: la leyenda cuenta una historia sobre el pasado reciente y no aquel que se centra en los orígenes del tiempo, como sucede en los mitos.

Una vez establecida la diferencia anterior es recomendable que los alumnos aborden el apartado “De tarea”, que consiste en recopilar leyendas de su comunidad mediante entrevistas a distintos informantes. Con esta actividad no sólo recopilarán leyendas, sino que reconocerán las prácticas culturales que se conservan en la comunidad sobre la costumbre de contarlas.

- Es importante que el trabajo sea en parejas o equipos de tres para que, al llevar a cabo la entrevista, se puedan repartir las tareas (preguntar, grabar, tomar notas, transcribir, entre otras).
- Cuando los alumnos lleven las leyendas al aula, usted puede organizar una sesión para revisar lo que recopilaron y analizar, por ejemplo, si esa narración es una leyenda (diferente de un mito o un cuento), qué se sabe sobre la época en que sucedió, etcétera.
- Al final, todos los textos (sean o no leyendas) serán valiosos en tanto que forman parte de la cultura y la tradición oral de la comunidad; sin embargo, en esta secuencia es importante analizarlos y saber distinguirlos para que efectivamente sea una leyenda la que se adapte a guion teatral.

Al analizar textos de la tradición oral de la comunidad, los alumnos se dan cuenta de su riqueza estética y se promueve el aprecio por la propia cultura.

- Si no es posible hacer entrevistas y los alumnos traen libros impresos que las contienen, pueden aprovechar para explorar todo el libro; por ejemplo, revisar el conjunto de textos que lo conforman, el índice, la presentación, el criterio de selección y el ordenamiento de los textos. Esto les servirá para conformar más tarde la antología del grupo.

Sesión 3

Fase 2: Analizar las leyendas: trasfondo cultural e histórico

En esta fase se propone la lectura de la leyenda tradicional "La Mulata de Córdoba". Se sugiere, a partir de este momento, leer y releer este texto con diferentes fines. En el inciso a de la actividad 1, tras la primera de estas lecturas, los alumnos señalarán sus dudas con respecto al vocabulario y algunas expresiones del texto.

¿Cómo apoyar la comprensión de palabras y expresiones difíciles?

- Usted puede promover tres estrategias complementarias para resolver problemas con el vocabulario desconocido: 1) revisar el glosario; 2) trabajar en torno a la construcción del sentido de una expresión o palabra por su contex-

to, y 3) recurrir al diccionario. Por medio de la práctica, los alumnos aprenderán a decidir de manera autónoma cuándo conviene una u otra estrategia.

- Para interpretar palabras por contexto (la segunda estrategia), sugiera a los alumnos que identifiquen palabras y expresiones de difícil comprensión, y que, de manera colaborativa, expliquen su significado considerando el contexto. Inicie la reflexión proponiendo el análisis de las expresiones que aparecen más abajo (deje que los alumnos expresen sus ideas, contrasten las diferentes respuestas y argumenten en función de lo que dice el texto).

Expresiones	Explicación del sentido de las expresiones por su contexto
"[...] los jóvenes, <u>prendados de su hermosura, disputábase la conquista de su corazón</u> ".	
"La hechicera servía también como <u>abogada de imposibles</u> ".	
"[...] pasados algunos días <u>se dijo que el pájaro había volado hasta Manila</u> ".	
"Quién recordaba aquello de que <u>dádivas quebrantan... rejas</u> ".	

Finalmente, en los incisos b y c de esa misma actividad se busca que los alumnos compartan sus impresiones sobre la lectura con el resto del grupo, que pongan en sus propias palabras algunos fragmentos y que argumenten sus interpretaciones.

¿Cómo extender?

"La Mulata de Córdoba" es una leyenda que tiene sus orígenes en la época colonial en Veracruz; habla del momento en que la población africana llegó a distintos puntos de las costas de América, ya fuera como esclavos o esclavos liberados (que es el caso de la protagonista).

- Se sugiere que los alumnos vean diferentes películas o pinturas que representen esta época, con el fin de que observen algunos aspectos de la cultura imperante en ese momento.

¿Cómo apoyar?

El siguiente punto que se aborda (actividades 2 y 3) después de la lectura es identificar los aspectos culturales que reflejan las leyendas como producto de una época determinada.

- Antes de abordar la actividad, se sugiere que pregunte a los alumnos qué piensan que significa la palabra *cultura*. En general, las respuestas pueden estar dirigidas a pensar en aquello que refiere a las facultades intelectuales o lo que representa la civilización y el progreso. Encamine la reflexión para que los alumnos observen cómo en su entorno hay signos culturales en un sentido más amplio: la comida, el vestido, los métodos para curarse, los ritos religiosos, la manera de cultivar, de construir casas, el arte tradicional, la forma de criar animales, los sistemas de creencias, entre otros aspectos que constituyan elementos de la cultura de su comunidad. Una vez analizado este rasgo, pídeles que identifiquen en “La Mulata de Córdoba” los elementos culturales que se indican en el cuadro (página 76).

Sesión 4

La actividad 4 tiene el fin de vincular los hechos históricos con la leyenda. Para ello es importante que los alumnos distingan primero entre los hechos fantásticos que toda leyenda contiene.

- Durante esta reflexión, es posible que los alumnos pongan en duda si algunos hechos fueron reales o no (como la magia o la hechicería); para avanzar, puede proponerles que distingan aquellos hechos históricos (verificables en documentos históricos) de los que no lo son.

Después, en el libro para el alumno se proporcionan fragmentos de textos históricos para que los estudiantes puedan vincularlos con la narración de “La Mulata de Córdoba”.

- Apoye a los alumnos para que argumenten la manera en la que estos textos se relacionan con la leyenda estudiada. Básicamente pueden inferir:
 - Cuál era el ambiente que se vivía en la recién fundada villa de Córdoba.
 - Por qué los negros y los mulatos tenían creencias distintas.

- Qué papel jugaba la Santa Inquisición en este hecho.
- Cuál era el lugar que ocupaban negros y mulatos en la sociedad.

Sesión 5

Evaluación intermedia

Para esta evaluación, los alumnos hacen un recuento de lo aprendido y lo aplican a las narraciones que han recopilado en su comunidad.

- En caso de que el texto no sea propiamente una leyenda, pida a sus alumnos que lo analicen de igual modo. Las preguntas están relacionadas con:
 - La interpretación del texto o los textos recopilados (inciso a).
 - La identificación del tipo de narración que han traído al aula: cuento, mito o leyenda (inciso b).
 - Si existen variaciones de la narración recopilada y cómo éstas conservan su sentido original (inciso c).
 - Los elementos fantásticos de la narración (inciso d).
 - Los elementos culturales que pueden identificarse (inciso e).
 - Los elementos históricos que pueden percibirse (inciso f).
- Promueva que los alumnos encuentren estos elementos de manera colaborativa, abriendo discusiones que les permitan avanzar a partir del intercambio de opiniones. Tome nota de los avances de cada alumno y también sobre el grupo en cuanto a su capacidad de construir juntos interpretaciones más profundas de lo que cada uno pudiera hacer.
- Recuerde a los alumnos que las leyendas deberán guardarse para integrar una antología y presentarla al final del año.

Sesión 6

Fase 3: Adaptar la leyenda a un guion de teatro: texto y trama

En esta fase, se propone que los alumnos empiencen con una discusión sobre los cambios que requieren hacer para adaptar la leyenda a guion de teatro. Esto les permitirá problematizar la tarea e imaginarse las actividades que deberán llevar a cabo en lo sucesivo.

- Puede recordar a los alumnos que en el ciclo escolar pasado realizaron una adaptación y que pueden considerar aquella experiencia para tomar decisiones.
- Se sugiere que el grupo decida si para la adaptación elegirán “La mulata de Córdoba” u otra obra. En este último caso deberán adaptar las siguientes actividades al texto elegido. En particular, será importante que usted apoye a los alumnos para que:
 - Consideren la cantidad de personajes y la posibilidad de crear o adaptar diálogos y acotaciones a partir de la narración que elijan.
 - Consideren que sea una narración con estructura completa: con un tiempo y espacio más o menos definido, con personajes perfilados de algún modo, con planteamiento, conflicto y desenlace.

Sesión 7

Fase 4: Adaptar la leyenda a un guion de teatro: actos y escenas

En esta fase, los alumnos retomarán el análisis sobre la estructura de la leyenda para adaptarla a la estructura del guion teatral. Esta actividad plantea un desafío al pedirles a los alumnos que piensen modos alternativos de distribuir actos y escenas, así como los efectos que ello tendría al momento de elaborar el guion.

- Explique a los alumnos que la distribución de actos y escenas dependerá de la organización material de la obra, de las entradas y salidas necesarias de los actores, del cambio de vestuario, etcétera, y que estas decisiones crearán diferentes efectos sensoriales.

Sesión 8

Fase 5: Adaptar una leyenda a un guion de teatro: acotaciones y diálogos

En esta fase, los alumnos recordarán los conceptos de *acotación* y *diálogo* abordados en el ciclo anterior. Además, se plantea el desafío de integrar, sobre todo en las acotaciones que construyan, los conocimientos culturales e históricos que han logrado analizar en las fases anteriores de esta secuencia.

Se propone a los alumnos ver el audiovisual *Personajes famosos del teatro*, en el que conocerán protagonistas de obras teatrales de carácter universal.

Durante la construcción de personajes, los alumnos descubrirán que, al adaptar una obra de teatro, en ocasiones puede ser necesario agregar personajes (generalmente secundarios). Además, avanzarán en el conocimiento de la función de los diálogos en las obras de teatro.

- Al terminar las actividades de esta sesión, haga un recuento de lo que han aprendido (actos, escenas, acotaciones, diálogos, tipos de personajes) y cómo imaginan que lo aplicarán en la escritura del guion de la leyenda seleccionada.

Sesión 9

A partir de este momento, los alumnos aplicarán lo que han aprendido para desarrollar el guion de teatro. Como en todos los procesos de escritura que se proponen en el libro del alumno, se sugiere primero que elaboren un borrador, luego que revisen y corrijan el texto a partir de ciertos parámetros, en este caso, enunciados en el cuadro “Criterios para revisar el borrador del guion de teatro”.

- Ayude a los equipos que presenten dificultades sugiriéndoles que intercambien sus textos con otros equipos, a fin de que unos y otros hagan sugerencias.
- Coménteles que leer el texto en voz alta permite que se identifiquen problemas.
- Si considera que todos los equipos tienen dificultades en la escritura, puede tomar una de las adaptaciones y modelar una parte del guion en el pizarrón o en la pantalla (si se dispone de un proyector). En este caso, pídale que le dicten cómo iría el texto; anote todo lo que los alumnos digan, exactamente como lo dicen, y cada cierto tiempo deténgase para que ellos mismos reflexionen si está bien escrito o si falta algo. Si se requiere, puede problematizar las propuestas con preguntas como las siguientes: si escribimos así este diálogo, ¿se entiende que la Mulata está triste?; ¿cómo podemos hacer para mostrar la sorpresa del carcelero?, ¿eso entraría en el diálogo o como acotación?
- Al terminar los guiones, recuerde a los alumnos que guarden sus borradores y copias finales de las versiones corregidas en la carpeta de trabajos, porque, además de servir para la evaluación

y la representación, los utilizarán al final del año para una exposición.

Sesión 10

■ Para terminar

Fase 6: Representar la leyenda

En esta sesión, el grupo decidirá cuál o cuáles de los guiones van a montar, en qué momento lo harán y ante qué público.

- Una buena opción es presentar la obra en festejos como el Día de Muertos e invitar a la comunidad escolar. O bien se puede hacer en los días lunes, después de la ceremonia de honores a la bandera. Lo importante es que los alumnos vean que su trabajo tiene una finalidad y que el esfuerzo ha valido la pena.
- También es importante que usted los apoye en el montaje y la presentación de la obra: desde el reparto de las tareas (quién será el director y los actores, y quiénes se encargarán de la utilería, el vestuario, la iluminación y el sonido, la promoción, etcétera) hasta la realización misma.
- Recuerde a los alumnos que no es necesario gastar dinero; una obra de teatro luce más cuando los alumnos hacen un esfuerzo y encuentran alternativas para resolver los requerimientos de la puesta en escena.

Se sugiere ver el audiovisual *Alternativas para crear un espacio escénico*, porque muestra cómo se han ideado distintos tipos de escenografías.

Cuando se hayan repartido los papeles para los actores, se propone ver el audiovisual *Consejos para un actor*, a fin de mejorar la manera en la que se mueven y dicen los diálogos o parlamentos en escena.

Evaluación

En esta ocasión, la evaluación se desarrollará considerando aspectos específicos de la leyenda y su adaptación a un guion de teatro:

1. La revisión de las respuestas a sus preguntas iniciales y los ajustes de aquello que, a la luz de la experiencia de esta secuencia, los alumnos han aprendido.
2. Los aprendizajes que ellos han adquirido sobre las narraciones tradicionales en la comunidad

y su vínculo con la historia y la cultura del pueblo en que se originaron.

3. El proceso de adaptación de la leyenda a obra de teatro.

Además, se retoma un aspecto de orden general: las habilidades de cada alumno en torno a la construcción de sentido de los textos de manera colaborativa.

1. Si bien es el alumno quien debe responder a estos cuestionamientos, usted puede hacer sus propias observaciones y tomar nota sobre los aspectos en los que los debe apoyar en futuras ocasiones respecto al intercambio de opiniones para la interpretación textual. Por ejemplo, se puede observar si un alumno avanza en:
 - a) La manera como fundamenta sus ideas en torno al texto.
 - b) El interés que muestra en las diferentes interpretaciones sobre las leyendas y el seguimiento de una discusión.
 - c) La capacidad de modificar una idea inicial, a la luz de las evidencias aportadas por otros compañeros.
 - d) El logro de una mejor interpretación de los textos a través de las discusiones en las que participa.
2. Por último, se sugiere que usted tome las versiones finales de los guiones elaborados y valore los avances de los alumnos en la escritura; para hacerlo, considere los criterios establecidos en la sesión 9 de esta misma secuencia. Esta evaluación deberá contribuir a la evaluación final del bloque.



Secuencia 5

Escribir un texto biográfico

(LT, Vol. I, págs. 88-103)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Estudio
Práctica social del lenguaje	Intercambio escrito de nuevos conocimientos
Aprendizaje esperado	Escribe un texto biográfico.
Intención didáctica	Escribir un texto biográfico a partir de la integración de información que proviene de diversas fuentes.
Materiales	Biografías de diversos personajes, tanto impresas como electrónicas.
Vínculo con otras asignaturas	Física y Matemáticas La biografía que se presenta es de un personaje representativo de estas ciencias: Galileo Galilei. Sin embargo, es posible realizar una biografía de cualquier personaje vinculado con otras asignaturas o incluso de un personaje de la comunidad.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> • <i>Leer biografías: ¿para qué?</i> • <i>Los derechos del autor</i> • <i>¿Cómo corregir un texto con la colaboración de un compañero?</i> Informáticos <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ajustando el tiempo</i> • <i>Aprendiendo a editar elementos gráficos y texto en un procesador de palabras</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recurso audiovisual <ul style="list-style-type: none"> • <i>Procesos de escritura de textos</i>

¿Qué busco?

Que los alumnos reconozcan prácticas sociales del lenguaje asociadas con la lectura y escritura, así como a la socialización de textos biográficos.

Acerca de... Las biografías

La biografía es un relato sobre la vida y obra de una persona. En general, este relato es contado por alguien más, pues, cuando la persona narra su propia vida, se trata de una autobiografía. Como práctica social del lenguaje, las biografías suelen leerse por diversas razones, entre ellas, el interés que el lector tiene en el personaje biografiado y en su modo de actuar; en este sentido, existirán preguntas sobre por qué el personaje fue o actuó de tal o cual modo, y qué experiencias fueron fundamentales para forjar su carácter y sus logros. En la escuela, la lectura de biografías se presenta para ampliar o contextualizar un conocimiento: leer la biografía de Isaac Newton,

Galileo Galilei, Marie Curie, Rosario Castellanos o Miguel Hidalgo no sólo permitirá conocer con cierta profundidad a la persona que hay detrás de un gran descubrimiento, un invento, una obra artística, un movimiento social o cultural, sino permitirá comprender también el hecho mismo del que fue partícipe.

Los recursos audiovisuales para el maestro

Revise con suficiente antelación el recurso audiovisual *Procesos de escritura de textos*, que lo apoyará en el trabajo de esta secuencia.

Sobre las ideas de los alumnos

Uno de los mayores desafíos para los alumnos consiste en integrar información que proviene de diversas fuentes para escribir una biografía original. Para ello, en esta secuencia los alumnos identificarán, en primer lugar, el propósito general de los textos consultados; y, en segundo lugar, pro-

fundizarán en estrategias para tomar notas, enfocando sus reflexiones en distintos aspectos, como las descripciones, la cronología y las circunstancias históricas que enmarcan la vida del personaje.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

La contextualización de esta práctica social se nutre de algunos fragmentos de presentaciones de biografías. Dichas presentaciones tienen la perspectiva de un lector interesado en recomendar a otros la lectura de estas biografías. Se trata de llamar la atención de los estudiantes hacia las razones por las que es interesante o importante biografiar a un personaje.

- Al leer estos fragmentos, destaque que se presentan personajes de diversa naturaleza: científicos, artistas, deportistas; con este referente, los alumnos podrán empezar a pensar en el tipo de personaje que les gustaría biografiar a lo largo de esta secuencia.

¿Cómo extender?

Durante la revisión del apartado “¿Qué vamos a hacer?”, es posible que surja el tema de las “biografías no autorizadas”, un tipo de texto cuyos datos no han sido corroborados necesariamente y su tratamiento suele ser sensacionalista; generalmente, en este tipo de biografías, los personajes son artistas del espectáculo y personas pertenecientes al ámbito de la vida pública. Será importante que, frente a estos textos, los alumnos apliquen sus conocimientos sobre la lectura crítica de los medios de comunicación que aprendieron en primer grado de telesecundaria; para ello, recomiende que apliquen en su criterio preguntas como las siguientes: ¿quién produce la biografía y para qué? ¿Cómo podemos diferenciar esta biografía, por ejemplo, de un relato de ficción? ¿Cuáles y qué tan confiables son las fuentes de información de las que parten las biografías? ¿Cómo podemos corroborar si es información verídica?

¿Cómo apoyar?

Por otra parte, las preguntas que se proponen en el apartado “¿Qué sabemos sobre las biografías?”

tienen la intención de que los alumnos recuerden sus conocimientos previos respecto a esta práctica social relacionada, primero, con la lectura y, después, con la escritura de este tipo de textos.

- Anime a los alumnos a que busquen ejemplos de biografías que hayan leído, relacionadas con personajes históricos o de la ciencia (también es probable que recuerden haber hecho una autobiografía; por ejemplo, en la asignatura de Formación Cívica y Ética durante el ciclo escolar anterior).
- También puede ayudar a organizar la información y a promover la colaboración del grupo para que los que tienen más experiencias las compartan.

Acerca del apartado “El proceso para escribir un texto biográfico”, pregunte a los alumnos en qué es semejante y en qué es diferente este proceso de escritura respecto a otros.

Recuérdelos que, a lo largo de la escritura de la biografía, es posible regresar a este proceso para que revisen qué se ha hecho y qué falta para alcanzar el producto final; además, comente que es válido y recomendable volver a algún paso previo si es necesario.

Para ampliar la experiencia de los alumnos en cuanto a la lectura de biografías, se les pide que busquen de tarea algunas en la biblioteca. Usted puede guiar a sus alumnos en la exploración del material que encuentren con base en las siguientes pautas:

- Analizar el contexto en que fue escrita la biografía: quién es el autor, qué formación tiene y cómo se vincula eso con lo que escribió. Todo esto se puede saber, por ejemplo, al explorar la cuarta de forros (contraportada), el prólogo y la bibliografía. Más allá de encontrar estos datos, se trata de que los alumnos perciban de qué manera el contexto en el que se produce una biografía influye en su contenido.
- Observar cómo se estructuran los contenidos de las biografías (de manera cronológica, por grandes temas, o bien ambas) para que comparen el foco de interés que cada una presenta: observen el índice, los títulos, los subtítulos y algunos de sus apartados.
- Revisar cómo se obtuvieron los datos con los que construyeron la biografía (si son fuentes





primarias o secundarias): si tiene bibliografía, fotografías, entrevistas, cartas u otros documentos que acrediten que se extrajo la información de ellos.

- Explorar las razones por las que resulta interesante o trascendente el personaje biografiado; es decir, si son líderes sociales (héroes o antihéroes), personajes comunes o excepcionales, etcétera.
- Seleccionar algunas biografías y leer en voz alta algunos párrafos para comparar las cualidades del biógrafo como escritor (si tiene un tono objetivo distante o más bien personal).

Sesión 2

■ Manos a la obra

Fase 1: Elegir un personaje y justificar su elección

Se propone iniciar esta fase con el audiovisual *Leer biografías: ¿para qué?* El propósito es que los alumnos conozcan la opinión de diversos lectores sobre la experiencia de saber acerca de la vida y obra de distintos personajes.

¿Cómo apoyar?

Para elaborar la biografía, es importante que usted y los alumnos consideren los siguientes aspectos: uno es que no será posible seguir el proceso de escritura si la elección del personaje y su justificación no se han realizado; otro es que los alumnos pueden hacer la biografía de un habitante de su comunidad, elegir a alguien de su interés o bien seleccionar a Galileo Galilei (en el desarrollo de esta secuencia se presentan distintos textos que permitirán hacerlo).

Sesión 3

Fase 2: Buscar y leer las fuentes de información

Desde el punto de vista de la comprensión del texto, el objetivo de esta fase consiste en reforzar el trabajo de la comparación de textos que hablan de un mismo tema. Antes de leer, solicite a los alumnos que exploren los textos propuestos: ¿cuántos textos son?, ¿por qué son diferentes (extensión, títulos y subtítulos, ausencia o presencia de ilustraciones...)?

Pida que lean una vez en silencio y que señalen las partes que les resulten difíciles. Luego, de manera colaborativa:

- Anímelos a aventurar explicaciones sobre palabras que no conozcan poniéndolas en contexto: ¿qué significa *ajado* en “no fue un ajado estudioso que se marchitaba en su torre de marfil, sino un hombre sano y robusto”? ¿Qué significará *perspicaz* en “Además de un sobresaliente y perspicaz científico, era un músico consumado y un escritor cultivado”?
- Pídeles que piensen en la manera en que están construidas ciertas palabras para que comprendan su significado o el de otras que les son difíciles; por ejemplo, si no supieran qué significa *inmóvil*, podrían pronunciarla de manera pausada y observar de qué elementos está formada (*in-móvil*: que no se mueve), también pueden extender la reflexión a otras palabras similares como *in-conformista*, *in-sumiso*, *in-de-seable*, *in-tocable*, *im-posible*.
- Haga notar la presencia y función del glosario, además recuérdelos que siempre está la opción de buscar la palabra que desconozcan en el diccionario.
- Para el análisis de los textos, comente con sus alumnos las preguntas del inicio de la sesión sobre cuál es la información central de cada texto y qué información diferente aporta cada uno. Puede solicitar que subrayen o marquen con un color la información que es semejante y con otro la que es nueva. Después los alumnos pueden sistematizarla en su cuaderno, en un cuadro titulado “Propósito general de cada texto”.

Sesiones 4 y 5

Fase 3: Tomar notas que servirán para escribir la biografía

En esta fase se proponen tres grandes aspectos sobre los que es posible tomar notas: la descripción del personaje, la cronología de los momentos más importantes de su vida y el contexto social y cultural en el que vivió o vive. Estos aspectos son básicos para la elaboración de la biografía, dado que, como se ha dicho anteriormente, este tipo de texto se compone de los momentos más importantes de la vida de los personajes, de sus circunstancias (personales, históricas y sociales) y,

por último, del estudio de los aspectos de su personalidad que pueden explicar sus acciones. Para cada uno de estos aspectos proponemos un método general para tomar notas:

- Para describir al personaje, se propone un mapa de ideas que retome sus rasgos físicos y su forma de ser.
- Para ordenar los momentos más importantes del biografiado, se recomienda elaborar una cronología. Recuerde a los alumnos que esta forma de trabajo es común en la asignatura de Historia.
- Para describir el contexto, las circunstancias históricas o personales que permiten comprender de mejor manera los hechos, se propone agregar un espacio a la cronología que complete esta información.

Si los alumnos eligieron escribir una biografía distinta a la de Galileo Galilei, será necesario que desarrollen las actividades aquí propuestas a manera de ejemplo y luego que hagan lo propio con los textos o las fuentes del personaje que van a biografar.

Evaluación intermedia

Con el cuadro que se propone, los alumnos se darán cuenta de sus avances y podrán retroceder o seguir adelante en el proceso de escritura de la biografía. Para hacerlo, pídale que consideren los textos que han seleccionado y las notas que han tomado (la justificación del personaje, el propósito general de los textos y sus notas sobre el biografiado); apóyelos en aquellos aspectos en los que tengan duda o en los que no hayan podido concretar las actividades. Establezca acuerdos con su grupo sobre cómo resolver los temas que no hayan sido cubiertos.

Sesiones 6 y 7

Fase 4: Planear y escribir un primer borrador de la biografía

Para iniciar esta fase, será interesante que les recuerde a los alumnos que un texto se escribe a lo largo de distintas etapas. Hasta ahora se han hecho de información diversa que conformará la base de su texto, pero en adelante será necesario poner en marcha un nuevo proceso que consiste en planear, escribir, revisar y corregir.

Como se mencionaba al inicio de la secuencia, uno de los mayores retos es que los alumnos logren escribir un texto propio, evitando un mero ejercicio de copiado de sus fuentes.

- Es importante que piense con sus alumnos quién o quiénes serán los destinatarios de la biografía (pueden ser los miembros de la comunidad escolar u otras personas). Definir quién será el lector tendrá relación con la cantidad de información que será necesario incluir en la biografía, el soporte en que se publicará (hojas sueltas, un libro que compile todas las biografías, un cartel...), el lenguaje que se utilizará (con palabras especializadas o propias del habla formal) y el tono de la biografía (el modo en que se dicen las cosas; específicamente, en un escrito refiere al estilo del texto: más objetivo o más personal).
- Para que los alumnos observen el tono de diferentes textos, proponga que comparen el texto 1 con el texto 2 de esta secuencia, y pregúnteles lo siguiente: ¿qué texto perciben como más cercano a la figura de Galileo?, ¿en cuál de ellos se expresa un sentimiento de admiración hacia el personaje?, ¿en qué lo notan?, ¿cuál de ellos se limita a describir con un aire de objetividad y lejanía al personaje?, ¿qué tono les gustaría adoptar para escribir su biografía?, ¿cómo harán para lograrlo? Destaque que una forma de lograr un tono **más personal** es mediante el uso de adverbios y adjetivos, como en "su carismática personalidad y su valiente e inteligente actitud ante la adversidad..."; "de manera inteligente y sagaz, supo aplicar los conocimientos de otros a nuevos problemas"; al contrario de un tono **más objetivo**, el cual evita usar adjetivos y adverbios en este sentido.

Con respecto al modo de organizar la información, además de la que se da en el libro de texto, usted puede apoyar a los alumnos revisando los textos 2 y 3, los cuales muestran dos formas de ordenar los hechos:

- De manera cronológica, contando desde el nacimiento hasta la muerte cada uno de los momentos importantes de la vida de Galileo.
- A partir de temas distintos, como los inventos y descubrimientos del científico.



Después de este análisis, pida a los alumnos que revisen con atención la información que tienen para construir su texto.

Aunque se espera que el texto que escriban los alumnos sea un texto original, deben saber que es necesario e importante citar las fuentes de las que se ha tomado la información, sea reformulando lo dicho por los autores e introduciendo esas partes con verbos como *decir*, *explicar*, *afirmar*, *comentar*, entre otros, o bien citándolos textualmente, es decir, tomando la información de manera literal y entrecomillándola para indicar qué parte se ha tomado.

Se propone el audiovisual *Los derechos del autor* para que los alumnos comprendan la importancia de saber cómo citar los textos de otras personas.

Sesión 8

En el apartado “Revisar el texto: tiempos verbales en la narración”, los alumnos harán un alto en el camino para reflexionar sobre un aspecto general del lenguaje: el tiempo verbal de las narraciones. El objetivo central de esta sesión es que comprendan que la narración puede estar en presente (el llamado *presente histórico*, por ejemplo: “Galileo nace en...”, “Ingresa a la universidad para...”, etcétera), pero también en pasado o pretérito. Y que el tiempo verbal elegido en la narración debe ser sostenido a lo largo del relato. Para desarrollar esta reflexión:

- Verifique que los alumnos puedan distinguir un verbo conjugado de otros tipos de palabras (sustantivos o adjetivos, entre otras). Hágalo utilizando el texto que comienza “En 1971, la misión Apolo...”. Si tienen dificultades o señalan otras palabras, pídale que traten de conjugadas en distintos tiempos y personas.
- Al terminar, solicite que identifiquen sólo los verbos conjugados en pasado o pretérito. Señale que ese fragmento tiene verbos en pasado (*llegó*), pero también en presente (*carece*), y que hay verbos no conjugados (*caer*).

Haga ver a los alumnos que en el libro de texto observarán que es posible encontrar dos tiempos verbales que hacen referencia a acciones pasadas:

- El pasado o pretérito: *llegó*, *dejó* y *alcanzaron* (acciones que sucedieron y terminaron **puntualmente** en el pasado).
- El copretérito o pretérito imperfecto: *tenía*, *llevaba*, *recordaba* (acciones, procesos o estados que **duraron** en el pasado, sin que se indique el final exacto de éstos).

La actividad propuesta de transformar un texto escrito originalmente en tiempo presente tiene la intención de que se den cuenta de cuándo se usa el copretérito o pretérito imperfecto (para apoyar descripciones y la caracterización de personajes), y cuándo el pasado o pretérito (para narrar los sucesos acabados en el pasado de manera puntual).

Emplee el recurso informático *Ajustando el tiempo*, para que los alumnos practiquen cómo narrar biografías manteniendo el tiempo presente o el pasado a lo largo de la narración.

Si los alumnos no han terminado de escribir la primera versión de su biografía, es momento de hacerlo, pues en la siguiente sesión comenzará el proceso de revisión y corrección del borrador.

Sesión 9

Fase 5: Revisar y corregir la biografía

En esta fase, la revisión y corrección de este tipo de texto están pensadas para que los alumnos:

- Analicen sus textos a partir de parámetros específicos mediante la tabla “Aspecto a revisar”, que retoma el proceso que han seguido en la construcción de sus escritos.
- A partir de una actividad colaborativa, sean corresponsables de la escritura de un texto, en la medida que ayudan a sus compañeros a observar y mejorar sus escritos.

Utilice el audiovisual *¿Cómo corregir un texto con la colaboración de un compañero?*, para que los alumnos reflexionen sobre las ventajas y el procedimiento de esta forma de trabajo.

- Para finalizar esta sesión, y antes de redactar la última versión, explique a los alumnos que, al escribir un texto, lo último que se redacta es la introducción y la conclusión. La introducción debe despertar interés en los lectores en función de lo que se ha escrito, mientras que la conclusión debe expresar, en este caso, una

opinión sobre todo lo que se ha mencionado en el texto.

- Pida que en esta última versión revisen la ortografía y la puntuación.

Trabaje con sus alumnos el informático *Aprendiendo a editar elementos gráficos y texto en un procesador de palabras* para que practiquen la manera en la que pueden organizar la biografía que escriban y sus ilustraciones en la computadora.

Sesión 10

Fase 6: Compartir la biografía

En esta fase, los alumnos considerarán la mejor forma de socializar la biografía que escribieron.

- Puede ser que hagan una compilación de biografías y la presenten en alguna conmemoración escolar o al final del ciclo escolar. Para ambos casos es importante que guarden una copia.

Evaluación

Esta evaluación considera cuatro aspectos que son objetos de reflexión:

1. La capacidad de los alumnos para comparar lo que sabían al inicio de la secuencia con lo que ahora saben acerca de la biografía.

2. La información puntual sobre algunos aspectos involucrados en la producción de un texto biográfico (la organización de la información en la biografía, ya sea de manera cronológica o temática).
3. El uso de recursos como la puntuación y ciertas expresiones (*dice, expresa, señala...*) para distinguir lo que las fuentes de información señalan, así como la función de la bibliografía para salvaguardar los derechos de autor de los textos consultados.
4. El desarrollo paulatino de habilidades de composición de textos en los alumnos, en particular:
 - a) La evolución que los alumnos puedan percibir respecto a la escritura de textos propios cuando los someten a un proceso de revisión y corrección.
 - b) La capacidad de comentar un texto ajeno y explicar a quien lo hizo cómo puede corregirlo.
 - c) Los aprendizajes que los alumnos puedan lograr al corregir el texto de otro; en particular, los aprendizajes de orden metacognitivo, al pensar cuál puede ser el problema de un texto y cómo corregirlo.



Actividad recurrente

Círculo de lectura. Leemos para crear un libro-álbum

(LT, Vol. I, págs. 104-105)

Tiempo de realización	2 sesiones (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Intención didáctica	Motivar a los alumnos para que expresen o muestren en un libro-álbum sus interpretaciones de la lectura de textos narrativos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Cuentos y novelas de la narrativa latinoamericana.• Lápices de colores y materiales de reúso para elaborar el libro-álbum (cartón, hojas, etcétera).

¿Qué busco?

Que los alumnos compartan su experiencia lectora, sus interpretaciones e impresiones mediante la creación de un libro-álbum y su exposición ante la comunidad escolar.

Acerca de... El libro-álbum

Para los propósitos del círculo de lectura, se recomienda que los alumnos creen un libro-álbum en el que integren sus reseñas y que, junto con sus comentarios, añadan extractos de la obra que leyeron, de modo que su trabajo invite a otros a leerla. También deberán ilustrar los textos procurando que tengan un efecto visual llamativo.

¿Cómo guío el proceso?

Sesiones 5 y 6

En el libro-álbum, los alumnos tendrán la oportunidad de plasmar y transmitir, de forma gráfica y plástica, su experiencia lectora de una manera creativa.

Ayude a que los alumnos se organicen para que elaboren su libro-álbum:

- Sugiera que imaginen cómo será: qué partes tendrá y qué imágenes o ilustraciones complementarán sus textos.

- Oriéntelos para que elijan la información que van a incluir, así como para que comuniquen sus impresiones y análisis de los textos: recuérdelos utilizar las notas que hayan tomado a lo largo de su lectura. Revise con los alumnos el ejemplo que se encuentra en el libro del alumno en las dos páginas de esta actividad recurrente (páginas 104-105).
- Solicite que trabajen en colaboración para que den y reciban sugerencias sobre sus productos. Algunos aspectos a revisar pueden ser los siguientes: ¿el libro-álbum tiene datos como el título y el autor de la obra leída?, ¿hay una reseña o resumen de lo que trata?, ¿se incluyeron las impresiones o una opinión personal sobre el texto literario?, ¿incluye algún tipo de análisis sobre un aspecto que resulte de interés, por ejemplo, sobre el uso de las variantes lingüísticas usadas por los personajes de la historia?
- Para compartir y socializar el libro-álbum, los alumnos pueden leer en voz alta ante el público los fragmentos que eligieron de las obras literarias leídas, así como sus impresiones o comentarios; además, podrán exponer o mostrar los libros-álbum, de modo que los asistentes puedan apreciarlos físicamente.
- Los estudiantes podrán solicitar que el público deje sus comentarios sobre el trabajo que realizaron: qué les gustó y qué pueden mejorar.

Evaluación del bloque 1

(LT, Vol. I, págs. 106-109)

¿Qué se evalúa?

En este apartado se evalúan los avances de los alumnos durante el periodo que ahora finaliza. Para hacerlo, se deberá considerar:

- A. La evaluación del bloque 1, que arroja datos sobre el progreso de los alumnos respecto del inicio del ciclo escolar en lectura de textos informativos y literarios, escritura y expresión oral.
- B. El resultado del conjunto de las evaluaciones de las secuencias del bloque 1, vinculadas con las prácticas sociales del lenguaje.

A. La evaluación del bloque 1

¿Cómo guió el proceso?

Para que los alumnos se familiaricen con la evaluación del bloque 1, guíelos en la exploración de las cuatro páginas que la integran.

- Establezca un tiempo para que revisen superficialmente los textos, la imagen y las indicaciones.
- Después, dé tiempo suficiente para que la resuelvan.

Enseguida se muestran los aspectos que se evalúan, las preguntas correspondientes y cada una de las respuestas esperadas. Recuerde que cuando éstas son de carácter abierto, lo que se propone en este apartado es una *respuesta aproximada* a lo convencional.

I. Leer un texto informativo

En la secuencia 2 de este bloque, los alumnos revisaron textos históricos que narran acontecimientos pasados, explican relaciones de causalidad y describen las circunstancias en las que los hechos ocurrieron. Los alumnos suelen leer y consultar este tipo de textos a lo largo de su educación básica, así que es importante indagar sus capacidades para comprenderlos.

Leer un texto informativo "El siglo de la conquista"	
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 1. En el texto se menciona que el siglo de la conquista se divide en dos periodos. Señala con una <input checked="" type="checkbox"/> las condiciones que correspondan a cada uno; es posible que compartan algunas.
<ul style="list-style-type: none">• Vincular dos o más fragmentos de información presentes en el texto.• Procesar información implícita.	Respuesta esperada: Condiciones o características del primer periodo: conquista y dominio de nuevas tierras, dominio sobre los indígenas, predominio del control de los particulares. Del segundo periodo: protección legal del indígena, predominio del control de la corona.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 2. Subraya cómo se le denomina al "sistema de empresa privada" en el texto.
<ul style="list-style-type: none">• Vincular dos o más fragmentos de información presentes en el texto.	Respuesta esperada: c) Capitulación.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 3. Completa lo que se indica en cada recuadro.
<ul style="list-style-type: none">• Vincular dos o más fragmentos de información presentes en el texto.• Identificar ideas principales.	Respuesta esperada: El alumno puede responder de forma literal o parafrasear la información del texto, según lo siguiente: <ul style="list-style-type: none">• En la Conquista fue necesario implementar el sistema de empresa privada porque... de esta forma sería posible organizar el descubrimiento y la conquista, y también para que los conquistadores pudieran recuperar sus gastos y trabajos a costa de los indígenas.• El sistema de empresa privada consistía en... que la Corona española cedía a los particulares ciertos derechos en la conquista y descubrimiento de los territorios, a cambio de recibir el reconocimiento de su soberanía y "un quinto" de los beneficios.



Leer un texto informativo "El siglo de la conquista"

Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 4. Subraya la postura que consideres que tiene la autora del texto por la forma en que expone el tema. Argumenta tu respuesta.
<ul style="list-style-type: none">Evaluar el contenido y la forma del texto para identificar los propósitos y el punto de vista del autor.	<p>Respuesta esperada: Las respuestas pueden ser variadas, lo importante es que el alumno pueda argumentar cuál es la postura de la autora con base en el texto. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">Si señala el inciso <i>b</i>, el alumno podrá argumentar que, cuando se habla de los indígenas, si bien no se dice explícitamente que está a favor de ellos, sí se utilizan expresiones como la siguiente: "se caracteriza por el triunfo de los intereses particulares de los conquistadores sobre el mundo indígena, que de pronto se encuentra sometido a una explotación sistemática", etcétera.

Recomendación general

Plantee preguntas y proponga actividades que ayuden a los alumnos a:

- Integrar diferentes partes de un texto al identificar ideas principales, así como la relación que pudiera haber entre ellas.
- Establecer si el punto de vista del autor forma parte de la información y de la función del texto. Por ejemplo, los textos históricos son producto de la reinterpretación de un historiador que narra y describe los hechos de la forma más objetiva e impersonal posible.

II. Leer un texto literario

En la secuencia 4, los alumnos analizaron las características de los guiones de teatro y también escribieron uno. El texto presentado en esta evaluación forma parte de una historia más amplia; sin embargo, los alumnos deben ser capaces de comprender lo que ocurre en el fragmento, atendiendo tanto a sus características gráficas como a las características de los personajes.

Leer un texto literario

La fonda de las siete cabrillas

Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 1. Explica brevemente de qué trata el texto.
<ul style="list-style-type: none">Comprender de manera general el texto.Procesar información implícita.	<p>Respuesta esperada: Doña Cándida desea asistir a un baile, pero, como su esposo es médico y tiene que atender a un paciente, no podrá acompañarla. En esta breve situación se puede ver una relación de pareja desgastada por los años de indiferencia.</p>
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 2. Completa las siguientes frases; luego, subraya en el texto un diálogo que ejemplifique cada una: hazlo con el color que corresponda.
<ul style="list-style-type: none">Integrar o identificar información relevante de algunos fragmentos del texto.Procesar información implícita.	<p>Respuesta esperada:</p> <p>a) El mayor deseo de doña Cándida es <u>asistir a un baile</u>.</p> <p>b) La actitud de doña Cándida con su esposo es de <u>reclamo / ironía / queja / inconformidad</u>.</p> <p>c) Hasta el último momento, doña Cándida mantiene viva la <u>esperanza de asistir al baile</u>.</p>
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 3. Subraya el significado de la expresión "De cincuenta años para arriba, no te mojes la barriga". [...]
<ul style="list-style-type: none">Procesar información implícita en el empleo del lenguaje figurado.	<p>Respuesta esperada:</p> <p>a) <u>Se recomienda ser prudente para cuidar la salud cuando se es mayor.</u></p>
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 4. [...] escribe qué situación vivió doña Cándida: ¿qué quería y en qué resultó todo?



Leer un texto literario <i>La fonda de las siete cabrillas</i>	
<ul style="list-style-type: none">Comprender de manera general el texto.Procesar información implícita.	Respuesta esperada: Doña Cándida estaba ansiosa y entusiasmada por asistir a un baile en compañía de su esposo, pero se quedó frustrada (igual que en otras ocasiones) porque no pudo ir, pues su esposo debía cumplir con sus obligaciones de médico. La esposa expresa las dificultades de ser la mujer de un médico. El esposo no parece ser sensible a las necesidades de su esposa.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 5. Describe una situación similar que te haya ocurrido a ti o a alguien que conozcas.
<ul style="list-style-type: none">Relacionar la información del texto con los propios marcos de referencia conceptual y experiencial.	Respuesta esperada: El alumno narrará una situación personal (o de un conocido) en la que deseaba ir a un lugar o realizar alguna actividad, pero se quedó triste o frustrado porque algo o alguien se lo impidió.

Recomendación general

- Para la comprensión de textos literarios, promueva el trabajo colaborativo.
- Guíe a los alumnos para que reconozcan el mensaje global de las narraciones y el tema o los temas que abordan.
- Promueva la reflexión de los alumnos para que logren una interpretación cada vez más profunda de los textos literarios. Ayúdelos a inferir las intenciones de los personajes y el significado de sus acciones. Por ejemplo, en el guion

estudiado es posible “leer entre líneas” el tipo de relación que a lo largo de los años han construido los personajes, así como los sentimientos que eso les genera.

III. Escribir un género textual

En este caso, se aprovecha la situación que el alumno narró en la pregunta anterior para que escriba un guion de teatro. Los parámetros generales para valorar el desempeño de los alumnos son los siguientes:

Escribir un género textual Guion de teatro	
Aspectos que se evalúan	
Trama	Hay un conflicto, un nudo o peripecias, y un desenlace.
Estructura	Tiene las partes que se requieren según el tipo de texto: en este caso, un título, diálogos para los personajes y acotaciones; puede tener actos y escenas (aunque la tarea es sencilla y es posible que se presente en un solo acto).
Puntuación	Utiliza una variedad de signos de puntuación de acuerdo con el tipo de texto (guiones de diálogo, exclamaciones, interrogaciones, según sea el caso).
Ortografía	Escribe de acuerdo con las normas ortográficas.
Presentación	La imagen general del texto va de acuerdo con el guion de teatro.

Recomendación general

- Leer para escribir.** Apoye a los alumnos en la planeación y escritura de textos que les representan cierta dificultad, invitándolos a leer escritos similares (al menos un par) que sirvan de muestra para que los analicen y extraigan de ellos elementos estructurales que les permitan avanzar en la escritura de textos propios.
- Promueva la revisión de los textos entre los alumnos** para hacer evidente lo que ellos como

autores no perciben; en este sentido, el trabajo colaborativo ayudará a encontrar soluciones. Cuide que las interacciones sean respetuosas.

IV. Expresarse oralmente

Cada acto de oralidad, situado en un contexto y enfocado en un propósito comunicativo particular, tiene sus propias formas de realizarse. Los aspectos a tomar en cuenta para evaluar el desempeño oral de los alumnos son los siguientes:





Expresarse oralmente	
Cómo realizaron la obra de teatro sobre la leyenda	
Aspectos que se evalúan	
Tema y propósito de la intervención oral	El alumno se mantiene centrado en el tema y cumple con el propósito planteado.
Organización del discurso	Para desarrollar sus ideas, describe, explica, narra y argumenta de manera estructurada.
Lenguaje y vocabulario	Utiliza un vocabulario y un lenguaje adecuado con el contexto.
Fluidez y volumen	Se expresa con fluidez y buen volumen de forma sostenida. Se le percibe cada vez con más confianza al hablar.

Recomendación general

- Genere múltiples situaciones en el aula en las que los alumnos se animen a intervenir oralmente.
- Ayúdelos a sostener el tema y, al mismo tiempo, a que avancen y profundicen en éste.
- Apóyelos con preguntas y solicite explicaciones para que enriquezcan sus intervenciones.
- Promueva la escucha atenta y respetuosa de los compañeros.

Para concluir, es importante que compare los resultados que obtengan los alumnos en esta evaluación del bloque 1 con los resultados de la evaluación inicial “Punto de partida”, para que los apoye y puedan avanzar en su aprendizaje. Tome en cuenta lo siguiente:

- Compare el avance y las dificultades mostradas por los alumnos respecto de los parámetros que se evalúan en cada parte de la evaluación: lectura, escritura y expresión oral.
- En esta comparación, identifique el desempeño de los alumnos cuando se trata de los mismos aspectos. Por ejemplo, puede comparar la lectura de los textos informativos enfocándose en lo siguiente: vincular dos o más fragmentos de información presentes en el texto, procesar información implícita y reconocer ideas principales.
- Identifique el desempeño de los alumnos cuando se trata de aspectos nuevos o más complejos. Por ejemplo, cómo llevan a cabo la lectura de los textos literarios cuando aumenta la complejidad de esa tarea: hacer inferencias para deducir el significado de una palabra (en “Punto de partida”, qué significa la palabra coto) o de una expresión en sentido figurado

(en esta evaluación, qué significa “De cincuenta años para arriba, no te mojes la barriga”).

B. El resultado del conjunto de las evaluaciones de las secuencias del bloque 1

El propósito de este apartado es que usted pueda hacer una valoración global del aprendizaje de los alumnos en este bloque respecto a lo realizado tanto en las prácticas sociales del lenguaje de las primeras cinco secuencias como en las actividades recurrentes. La información recabada complementará la que usted tiene sobre el avance de los alumnos y los aspectos a reforzar o sistematizar durante el resto del ciclo escolar.

¿Cómo guió el proceso?

Para la evaluación del bloque 1, le sugerimos realizar lo siguiente:

- Recupere de las carpetas de trabajo las evidencias y productos (individuales y colectivos) elaborados por los alumnos. Por ejemplo: notas, esquemas, borradores y versiones finales de los textos desarrollados.
- Considere también los productos que ellos hayan generado en las actividades recurrentes de este bloque: notas y el libro-álbum.
- Revise los cuadernos y tome en cuenta la participación de los alumnos.
- Utilice la siguiente tabla como guía para revisar en qué medida es posible identificar avances y dificultades: adapte cada aspecto a evaluar a la práctica social y al tipo de texto correspondiente con las secuencias.



Aspecto a evaluar	El alumno muestra mejoras cuando:
Prácticas sociales en torno a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica el material informativo que necesita (en bibliotecas, internet u otros espacios donde haya libros). • Trae a la clase ejemplos de textos de tradición oral y escrita que forman parte de las prácticas sociales de la cultura de la comunidad para que sean analizados. • Selecciona libros para leer textos literarios con algunos criterios que él mismo establece. • Selecciona libros para leer textos informativos según el propósito de la indagación. • Reconoce distintos tipos de tramas al conversar sobre un texto literario. • Identifica información similar, complementaria o contradictoria al comparar textos. • Discute con sus compañeros posibles interpretaciones de un texto. • Hace recomendaciones de lectura a sus compañeros.
Prácticas sociales en torno a la escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Sus escritos presentan las características propias del tipo de texto. • Utiliza puntuación convencional atendiendo a su función y al tipo de texto, por ejemplo: el guion largo para escribir diálogos; los dos puntos y paréntesis en la redacción de guiones teatrales, entre otros. • Escribe con ortografía convencional. • Procura terminar los productos y construir un soporte adecuado para socializarlos.
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Logra pasar de un trabajo individual a uno de tipo colaborativo para realizar las actividades. • Establece un diálogo con sus compañeros para comentar puntos de vista sobre lecturas informativas o literarias. • Logra tomar en cuenta las opiniones de los demás al realizar cualquier trabajo.

- Los aspectos a evaluar no deberán ser considerados como criterios absolutos, sino en términos de mejora o de avance progresivo.
- Con los resultados de este análisis, identifique en qué aspectos han logrado avances los alumnos, en qué les hace falta mejorar y dónde requieren apoyo para progresar en su aprendizaje, de modo que puedan continuar con las actividades propuestas en el siguiente bloque.
- Para orientarlos, tome en cuenta lo que trabajaron en cada una de las secuencias y también lo que se sugiere en las orientaciones generales de este libro.



Bloque 2

Secuencia 6

Analizar documentos administrativos y legales

(LT, Vol. II, págs. 12-25)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Participación social
Práctica social del lenguaje	Analizar documentos administrativos y legales
Aprendizaje esperado	Analiza documentos administrativos o legales, como recibos, contratos de compraventa o comerciales.
Intención didáctica	Inducir a los alumnos en la revisión de documentos administrativos y legales para que reflexionen sobre sus características y su función en la vida cotidiana.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Documentos administrativos como facturas, tickets y recibos de pago.• Documentos legales como contratos de compraventa, de arrendamiento y de prestación de servicios, certificados de garantías, entre otros.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>¿En qué casos se usan los contratos?</i>• <i>Lenguaje de los documentos legales y administrativos: cómo funciona y los rasgos que lo distinguen</i>• <i>Cómo se leen los textos continuos, discontinuos y mixtos II: los documentos legales y administrativos</i>• <i>Documentos administrativos: ¿por qué no debemos desecharlos inmediatamente?</i>

¿Qué busco?

En esta secuencia, el propósito es que los alumnos:

- a) Profundicen su conocimiento sobre el uso y función de los documentos legales y administrativos en la vida cotidiana.
- b) Fortalezcan sus conocimientos y estrategias para interpretar y elaborar este tipo de documentos.

Acerca de...

Las prácticas sociales en torno a los documentos administrativos y legales

Los **documentos legales** son aquellos que nos permiten comprobar un hecho o la veracidad de un acuerdo. Estos documentos pueden ser elaborados por instituciones públicas o privadas, o por personas físicas, morales o jurídicas. Generalmente se hacen en soporte impreso, aunque algunos también son válidos en versión electrónica. Comúnmente, estos documentos deben estar firmados por las personas involucradas en el acuerdo que se describe o se establece en ellos.

Por su parte, los **documentos administrativos** —como tickets, recibos de pago, pagarés y facturas— son constancias que sirven para certificar que se pagó por un servicio o producto; en ocasiones, también tienen la función de comprobante fiscal; además, sirven para hacer reclamaciones en caso de que sea necesario. En ellos se indica la cantidad a pagar como contraprestación, los datos de la persona o empresa que lo expide, así como los del destinatario. Asimismo, incluyen el detalle de los productos o servicios ofrecidos, los costos y la forma de pago.

En esta secuencia, los alumnos revisarán algunos de estos documentos, a manera de ejemplo, para que analicen su función y sepan lo que deben hacer al enfrentarse a ellos. Entre los documentos legales y administrativos que encontrarán, están aquellos que suelen ser comunes en la vida cotidiana de los alumnos.

Sobre las ideas de los alumnos

Al finalizar esta secuencia, se espera que los alumnos hayan ampliado lo que saben sobre el uso y función de los documentos legales y adminis-



trativos. A su edad, un gran número de alumnos ve estos aprendizajes como algo innecesario, sin embargo, hay que señalarles que estos documentos cumplen distintas funciones, como reclamar una garantía, establecer un acuerdo de servicio e, incluso, demostrar la tenencia de una propiedad, como se ve en la noticia que se ha incorporado al inicio de la secuencia. Tener conciencia de su uso en asuntos personales y poder apoyar a personas cercanas que lo requieran permite realizar acuerdos y transacciones seguras, y con ello cuidar el propio patrimonio.

- Se recomienda que acompañe a los alumnos en la selección y análisis de documentos administrativos y legales que se relacionen con asuntos cercanos a su realidad, como la compra de artículos electrónicos, la contratación de un servicio o su pago (telefonía, televisión por cable, internet), por sugerir algunos.
- Cuando los alumnos tengan un conjunto de documentos, permita que los inspeccionen: pregúnteles qué tipo de documentos son, la función social que tienen —para qué sirven—, quiénes los emiten, quiénes los reciben y qué pasaría si no existieran. Luego, solicite que vayan a los detalles, es decir, a los elementos estructurales como fechas, costos y otras especificaciones. Pregúnteles qué ocurriría si no se tuviera ese documento, por ejemplo, en caso de un reclamo.
- Haga notar a los alumnos la importancia de cuidar tanto los datos personales como aquellos documentos que son únicos o valiosos (como las facturas de automóviles).

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guió el proceso?

El propósito de esta sesión es contextualizar la práctica social mediante el análisis de un problema muy común en el ámbito rural: la falta de documentos legales que avalen la posesión de una propiedad. Dicho asunto les servirá para reconocer la importancia de esta secuencia.

- Antes de que inicie la sesión, pregunte a los alumnos si conocen o han escuchado de algún caso en el que alguien haya perdido algo (por ejemplo, una casa, terreno u otro inmueble) por falta de documentos que acrediten su propiedad. Permita que cuenten lo que saben y registre en el pizarrón un resumen de lo que mencionen. Si nadie conoce ningún caso, platíqueles alguna situación que usted sepa.
- Al finalizar la plática, pida que lean el apartado “Para empezar” y lleven a cabo las actividades.
- Cuando socialicen el resultado de la actividad 2, solicite que hagan un registro de las respuestas que den en el inciso b (relativa a la importancia de tener documentos que avalen una propiedad) para que, al finalizar la secuencia, puedan valorar el progreso que tuvieron en esta reflexión.

En el apartado “¿Qué vamos a hacer?”, verifique que los alumnos entienden que el objetivo de esta secuencia es que aprendan a interpretar documentos administrativos y legales, y que sepan utilizarlos en las situaciones reales que se les presenten. Comente que también se busca que compartan esos conocimientos con las personas de su entorno, por lo que elaborarán un tríptico para socializar la información.

En el apartado “¿Qué sabemos sobre los documentos legales y administrativos?”, los alumnos recuperarán sus conocimientos sobre estos documentos. Para apoyarlos, puede mostrarles recibos de luz, comprobantes de pago, pagarés, fichas de empeño, contratos; esto los ayudará a avanzar en sus respuestas.

- Todo lo que comenten sobre los documentos será de utilidad para identificar lo que saben y lo que les falta por conocer del tema; por ejemplo, además de su función social, será de particular relevancia aprender quién los emite y quién los recibe en cada caso, qué información contienen y cómo se usan.
- En esta parte también puede indagar qué tan familiarizados están con el lenguaje usado en estos documentos, ya que de ello dependerá que puedan interpretarlos adecuadamente.

Sesiones 2 y 3

■ Manos a la obra

Estas sesiones inician con el apartado “Procedimiento para analizar los documentos administrativos y legales”. En el esquema podrán observar que abordarán diferentes temas: la función social y la estructura de este tipo de documentos en cuanto a su contenido y sus aspectos gráficos. Todo estará vinculado con situaciones prácticas para que tenga sentido.

- Recuérdeles que deben revisar el esquema constantemente para que tengan presentes los aspectos que han trabajado, prevean los que continúan o regresen si lo requieren.
- En este momento de la secuencia se pide a los alumnos que traigan de tarea algunos documentos; para ello es importante que se considere lo siguiente:

Algunas medidas de seguridad al revisar documentos legales de otras personas

En caso de que los alumnos consigan documentos con familiares o amigos, sugiera algunas medidas de seguridad para que los puedan compartir en clase sin afectar a las personas mencionadas en ellos:

- Los alumnos no deberán llevar documentos originales al aula; siempre deberán ser fotocopias o imágenes fotográficas (impresas o digitales).
- En las fotocopias o imágenes, los alumnos deberán cubrir la información de las personas mencionadas (datos que deben reservarse por seguridad: nombres, registros fiscales, direcciones, cantidades, fechas, etcétera).
- Los alumnos deben cuidar los documentos que les presenten, ya que son muy importantes para las personas a las que pertenecen. Por lo tanto, no deberán rayar ni doblar los originales.
- Pueden buscar información sobre la protección de los datos personales en fuentes como http://www.infodf.org.mx/documentospdf/Ley_datos_CDMX_web.pdf

Es necesario que los alumnos tengan en cuenta todo lo anterior durante el desarrollo de la secuencia, ya que de eso dependerá la seguridad de las personas que se mencionan en los documentos. Además, con esto se busca crear conciencia acerca de la importancia de cuidar sus propios datos y evitar que los proporcionen a otras personas sin restricciones.

Fase 1: Analizar la función social de los documentos administrativos y legales

En la actividad 1 de esta fase se propone un caso —como los que se presentan en la asignatura de Formación Cívica y Ética— para que los alumnos reflexionen sobre la función social de los documentos muestra que se reproducen en el libro.

Este mismo caso servirá a lo largo de la secuencia para enmarcar la importancia de saber interpretar y utilizar los documentos legales y administrativos. Mientras los alumnos lo analizan y resuelven las actividades del inciso a de esta actividad, usted:

- Trate de que en todo momento los alumnos asocien sus experiencias con los temas planteados.
- Identifique qué documentos conocen y cuáles no, y tome nota de ello; al finalizar, determine si es necesario retomar algunos de éstos para revisarlos con más detalle y reflexionar sobre sus funciones.
- Pida que argumenten sus respuestas con base en lo que se narra en el caso y la función de cada documento (*El contrato de prestación de servicios sirve para..., por eso...*).

Solicite que revisen el recurso audiovisual *¿En qué casos se usan los contratos?*, para que identifiquen con mayor claridad las situaciones en las que se emplean estos documentos.

En la actividad 3 de esta fase, se espera que los alumnos analicen un contrato de prestación de servicios relacionado con el caso que comenzaron a analizar.

- Antes de iniciar la lectura, pida a los alumnos que comenten qué saben sobre los contratos y cómo podría utilizar la mamá de Cristina el suyo.
- Exploren la manera en la que está ordenada la información (su estructura: títulos, subtítulos, etcétera) y los recursos gráficos de los que se vale (formato de los títulos y subtítulos, palabras destacadas en mayúsculas o negritas, etcétera). Lean los subtítulos y las partes señaladas en negritas. Permita que hagan hipótesis de qué puede decir cada parte y para qué pudiera utilizar esa información la mamá de Cristina.

¿Cómo apoyar en la lectura de los documentos legales?: el caso del contrato

- Usted debe tener presente que para muchos alumnos este tipo de documentos es poco o nada familiar, por lo que puede proponer que realicen su lectura en equipos, de tal modo

que entre varios analicen el contenido y resuelvan sus dudas.

- Es posible que durante la lectura del contrato surjan diferentes tipos de interrogantes entre los alumnos; por ejemplo, por qué contiene fragmentos o párrafos enteros escritos con mayúsculas, a qué se refieren las declaraciones y las cláusulas. En cuanto a su intervención, se sugiere que antes de que resuelva cualquier duda los invite a inferir las razones de sus comentarios, aunque éstas no sean precisas o no expliquen del todo el motivo. Lo importante es que discutan y lleguen a una conclusión en equipo a partir de sus propios razonamientos. Pida que escriban sus reflexiones y comentarios para que quede constancia de ellos; al finalizar la secuencia podrán revisarlos y se darán cuenta de su progreso.
- Cuando concluyan la lectura del contrato, sugiera que lean otros para que puedan compararlos y verifiquen si contienen información similar. Para esto, usted puede llevar algunos a la clase y repartirlos entre los alumnos, o solicitar que busquen algunos con sus familiares y vecinos para que los lean en casa. Luego, pueden analizarlos con el mismo cuadro sobre la "Función de un contrato" (p. 17).

En el apartado "Saber interpretar textos legales", los alumnos deben revisar partes específicas del contrato. Para esto, pueden discutir en equipos las preguntas que se proponen y luego revisar las respuestas en grupo. A partir de lo que comenten, verifique qué tanto han avanzado en la interpretación de estos textos y qué aspectos deben mejorar para su lectura y comprensión.

Posteriormente, solicite a los alumnos que resuelvan las actividades del apartado titulado "Vocabulario", donde elaborarán un glosario. El propósito de esto será que se detengan en el análisis de las palabras especializadas que se usan en los documentos de este tipo. Haga hincapié en la importancia de comprender a profundidad el texto, ya que la persona que firma un contrato puede comprometerse con algo sin saberlo; es por eso que a continuación se presentan varias estrategias.

¿Cómo apoyar en la comprensión del vocabulario?

Antes de abordar el apartado "Vocabulario", considere lo siguiente:

- Durante la lectura del contrato, es importante que los alumnos identifiquen y subrayen los términos y expresiones que se relacionan con el lenguaje jurídico para que, posteriormente, aclaren su significado y función. En estos casos, es muy probable que los alumnos prefieran buscar las definiciones en el diccionario antes de inferirlas por el contexto en el que se usan. Por esa razón, es importante que enfatice que el primer paso es que ellos traten de definir tales términos por sí mismos a fin de acercarse a los posibles significados. Para esto sugiera lo siguiente:
 - Que hagan inferencias a partir de las expresiones que ejemplifican o especifican el término, las cuales suelen aparecer de forma cercana al vocablo, a veces separadas por comas. Por ejemplo, la palabra *fortuito* se esclarece con la frase que le sigue:

En caso de que EL PRESTADOR DEL SERVICIO se encuentre imposibilitado para prestar el servicio por caso **fortuito** [...], como incendio, temblor u otros acontecimientos de la naturaleza o hechos ajenos a la voluntad.

- Que busquen otras palabras o expresiones parecidas (desde el punto de vista de la estructura de la palabra) al término que ignoran, y que permiten inferir su significado. Este análisis no requiere más que el conocimiento que los alumnos tienen por ser hablantes de una lengua. Por ejemplo, en el siguiente fragmento:

Si los bienes destinados a la prestación del servicio **sufrieren** un **menoscabo** por negligencia comprobada de EL CLIENTE o de sus invitados.

Sufrieren (de *sufrir*) significa "que experimenten algún daño o que algo les pase" y **menoscabo** (de *menos* y *cabo*, "final"), "disminución del valor". Entonces, ¿qué querrá decir "sufrieren un menoscabo"?

Finalmente, se les puede explicar que en muchos documentos legales existe un glosario en el que

se aclaran los términos con el objetivo de no crear ambigüedades, y que el uso de un diccionario siempre permitirá validar aquellas palabras cuyo significado resulta importante comprender.

Además, vale la pena comentar a los alumnos que, en caso de que un documento no sea claro, siempre es posible recurrir a las autoridades para que esclarezcan su interpretación.

Pida que revisen el audiovisual *Lenguaje de los documentos legales y administrativos: cómo funciona y los rasgos que lo distinguen*, para que conozcan con mayor detalle este tipo de textos.

Evaluación intermedia

En esta evaluación, los alumnos revisarán lo que han aprendido acerca de las funciones de los documentos legales, así como sobre el vocabulario que incluyen, y aplicarán sus saberes a los documentos que consigan de tarea. Este análisis les permitirá trabajar con textos reales que se utilicen en su comunidad. La evaluación intermedia está relacionada con:

- a) La clasificación de los documentos según la situación en que se usan y su importancia en la vida cotidiana.
- b) Las partes que los componen.
- c) El vocabulario que se emplea.

En este momento será suficiente con que analicen un contrato diferente al que analizaron previamente, con el fin de que sistematicen sus conocimientos.

¿Cómo apoyar en la evaluación intermedia?

- Organice a los alumnos para que, a partir del intercambio de ideas y opiniones, identifiquen estos aspectos en conjunto. Promueva espacios de expresión de argumentos con ejemplos específicos.
- Es conveniente llevar un registro del desarrollo que va teniendo cada alumno para apoyarlos durante la secuencia y que, al final de ésta, se pueda identificar su progreso.
- Es útil analizar la manera en que los alumnos se organizan cuando trabajan en conjunto para valorar si requieren mejorar la estrategia o si pueden continuar como lo han venido haciendo.

Los alumnos deberán guardar en su carpeta de trabajos los análisis que realicen de los documen-


tos legales para que puedan retomarlos al final de la secuencia, cuando elaboren su tríptico.

Sesiones 4 y 5

Fase 2: Características estructurales y gráficas de los documentos legales

En esta fase, el propósito es que los alumnos identifiquen la estructura del contenido de algunos documentos legales y los recursos gráficos que utilizan.

- El objetivo de que usen lápices o marcadores de color para resaltar las partes que conforman la estructura del contenido de los contratos, como se sugiere en la actividad 2, es que aprendan a reconocerlos con mayor facilidad y puedan analizarlos mejor.
- En el apartado “Recursos gráficos” se busca que los alumnos los identifiquen y se valgan de ellos para encontrar información en los documentos que lean. Usted puede sugerir que los encierren con colores para que los identifiquen fácilmente.



Al identificar la estructura convencional de cualquier tipo de texto (las partes y la forma de señalarlas gráficamente), es posible comprenderlo y utilizarlo de mejor manera: si se sabe que todo contrato especifica, por ejemplo, la forma de pago o las garantías, se podrá aplicar esta información fácilmente. De igual forma, al reconocer la estructura de un tipo de texto, será posible escribir uno semejante.

- Cuando elaboren un contrato a partir de una situación inventada (actividad 5), sugiera a los alumnos que se apoyen en los documentos que han leído hasta este momento para que verifiquen el tipo de información que deben incluir.

Mientras redactan el contrato, pida que revisen el audiovisual *Cómo se leen los textos continuos, discontinuos y mixtos II: los documentos legales y administrativos*, para que complementen su documento.

- El apartado “Construcción de párrafos” tiene el propósito de que los alumnos identifiquen que no todos los párrafos de los documentos legales son iguales, pues presentan características diferentes.



- En las sesiones 4 y 5, es importante que los alumnos tengan claras estas diferencias cuando las encuentren en los documentos que lean; por ejemplo:
 - El proemio se caracteriza porque es un párrafo que está escrito en mayúsculas de principio a fin.
 - Las declaraciones, por el contrario, se escriben con mayúsculas y minúsculas, y se separan con incisos o números.
 - Las cláusulas también se escriben con mayúsculas y minúsculas, y siempre inician con un numeral escrito con letra.
 - En general, los contratos suelen tener todos sus párrafos con márgenes justificados.
- Cuando terminen de resolver la actividad 1, verifique que hayan dividido las cláusulas por numeral, de tal manera que cada una sea independiente.

En el apartado “Oraciones con sentido imperativo”, se espera que los alumnos identifiquen que, además de los verbos en imperativo, las perífrasis formadas por un verbo conjugado más un infinitivo (como *deberá cumplir*, *se debe hacer*) sirven para indicar una orden. Posteriormente, se darán cuenta de que los verbos en tiempo futuro también sirven para expresar este sentido.

- Antes de que los alumnos trabajen con el contenido de este apartado, pregunte de qué manera ellos expresan que algo es obligatorio en el contexto de la elaboración de un contrato. Es posible que sólo mencionen ejemplos con verbos en modo imperativo: “pague el servicio prestado”, “lea con detenimiento”, “escriba su nombre”. Si es el caso, aproveche para explicar que existen otras formas de expresar una obligación o un sentido imperativo, como las que ya se indicaron.

Sesiones 6 a 8

Fase 3: Utilidad y características de los documentos administrativos

En esta fase, se espera que los alumnos reconozcan la función de los documentos adminis-

trativos, como recibos y facturas, y reflexionen sobre algunas de sus características.

- Antes del análisis del documento administrativo, organice en el grupo una reflexión en torno a qué es un documento de este tipo.
- Promueva la revisión del uso que tienen éstos en la vida cotidiana. Pida que mencionen todos los que recuerden, así como los casos en los que se expiden, y ordénelos en una tabla. Cuando haya acomodado esos datos, pregunte qué función cumple cada documento y escríbalo en una nueva columna. Finalmente, pídale que expliquen la información que contienen y para qué pueden servir. Observe el ejemplo:

Documento	Casos en los que se expide	Función que cumple	Información que contiene	Para qué puede servir
Recibo	Compra en el minisúper	Comprobante de pago y comprobante fiscal	<ul style="list-style-type: none">• Datos del vendedor• Fecha y lugar de compra• Cantidades desglosadas• Total con letra y número• Código de barras• Condiciones de devolución	<ul style="list-style-type: none">• Verificar el costo o cuánto se pagó.• Hacer un reclamo: cambiar o devolver la mercancía

La información que recaben será muy útil cuando, en las siguientes sesiones, analicen los documentos de manera más detallada.

- Luego de esta discusión, dé paso al trabajo de la actividad 1, en la que se continúa con el caso de los papás de Cristina.
- En la actividad 3, los alumnos deben revisar las partes del recibo. Cuando concluyan, sugiera que exploren más comprobantes y tickets para que puedan compararlos e identifiquen en qué se parecen y diferencian con el del libro. Esto les permitirá tener más claro qué información puede cambiar y cuál deben incluir obligatoriamente. Por ejemplo, algunos recibos tienen el registro federal de contribuyentes (RFC) al inicio y otros al final, pero siempre cuentan con él, ya que es un requisito que solicita la autoridad fiscal.
- Para apoyarlos, considere llevar algunos documentos a la clase, de modo que puedan revisarlos e intercambiarlos para analizar su contenido. Si no le es posible, consiga algu-





nos en internet y muéstrelas en algún soporte electrónico. Otra posibilidad es que ellos los lleven de sus casas.

¿Cómo extender?

Un aspecto que no se aborda en el libro del alumno, pero que vale la pena mencionar, es el tiempo que una persona debe almacenar un ticket, recibo o factura. Aunque no es un tema en el que se deba ahondar demasiado, lo puede plantear en alguna parte.

- Organice una discusión en la que comenten lo que ellos hacen con los recibos o tickets que les dan cuando hacen una compra. Es muy probable que muchos digan que los desechan después de adquirir el producto.
- Proponga a los alumnos que reflexionen sobre la diferencia entre tener y no tener un documento de este tipo, pues ¿cómo podría hacerse un reclamo o salvaguardarse los derechos de un comprador si no se tuviera?

En este punto, les puede sugerir que revisen el recurso audiovisual *Documentos administrativos: ¿por qué no debemos desecharlos inmediatamente?*, para que corroboren o amplíen lo que comentaron al respecto.

- Mencione que, cuando los recibos y tickets pierden su vigencia, se deben destruir completamente para evitar que los datos que contienen sean utilizados de manera indebida.

Sesiones 9 y 10

Fase 4: Los documentos administrativos y legales en mi comunidad

En esta fase, los alumnos complementarán las ideas esbozadas en la evaluación intermedia sobre los documentos legales y avanzarán en la reflexión acerca de los documentos administrativos que se usan en su comunidad.

- En la actividad 1, además de los documentos que lleven los alumnos, usted puede presentarles otros para que los analicen y comparen la función e información de cada uno; por ejemplo, estados de cuenta de televisión por cable o teléfono, recibos de luz y agua, títulos de propiedad, testamentos, garantías, entre otros.
- En la actividad 2, se busca que reflexionen sobre la utilidad y recurrencia de estos documentos en la vida diaria.

■ Para terminar

En este apartado se espera que elaboren su tríptico. En él, incluirán algunos de los documentos que analizaron para que otras personas sepan en qué casos se utilizan y cómo se pueden interpretar. Lo importante es que incluyan aquellos que consideren realmente útiles en su comunidad por el uso que tienen.

- Para la elaboración del tríptico, será necesario que los alumnos trabajen en distintas etapas. Primero seleccionarán los textos y los clasificarán en administrativos y legales. Luego, verificarán su función y las partes que los componen. Finalmente, determinarán la información que deberán incluir en el tríptico a manera de consejos prácticos para su uso, tanto como emisores como receptores de dichos documentos.
- Oriente a los alumnos en la manera de socializar su tríptico entre personas que utilicen este tipo de documentos.

Evaluación

Esta evaluación considera algunos aspectos que son importantes para valorar el desempeño de los alumnos en esta secuencia:

- La capacidad de los alumnos para diferenciar entre documentos administrativos y legales.
- La precisión de los alumnos para describir la función de los documentos administrativos y legales.
- La capacidad de los alumnos para explicar la importancia de estos documentos en la vida cotidiana.
- La utilidad del tríptico para que la gente entienda cómo usar algunos documentos administrativos y legales, y en qué casos.

Se sugiere que usted:

- Revise el progreso de cada alumno a lo largo de la secuencia y evalúe la capacidad que tiene cada uno de entender la función de los documentos en la vida real.
- Verifique, en el tríptico, qué documentos incluyeron y valore lo que consideraron para hacerlo.

Actividad recurrente

Círculo de lectura. Grandes clásicos de la literatura juvenil

(LT, Vol. II, págs. 26-27)

Tiempo de realización	2 sesiones para la selección de los textos (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Intención didáctica	Fomentar que los alumnos compartan y comenten obras clásicas de la literatura juvenil que respondan a sus intereses de lectura.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Obras clásicas de la literatura juvenil.• Diferentes fuentes de información, como contraportadas, prólogos y reseñas en revistas.

¿Qué busco?

La intención didáctica de las actividades recurrentes del bloque 2 es promover el interés y el gusto por la lectura de obras clásicas de la literatura juvenil. A lo largo de las actividades, los alumnos:

- Seleccionarán los textos que leerán (sesiones 1 y 2 del "Círculo de lectura. Grandes clásicos de la literatura juvenil").
- Intercambiarán impresiones sobre la lectura (sesiones 3 y 4 del "Círculo de lectura. Cómo compartir obras clásicas de la literatura juvenil").
- Profundizarán en la interpretación de la obra a través de la escritura o reescritura de un pasaje del texto que leyeron (sesiones 5 y 6 del "Círculo de lectura. Actividades para cerrar el ciclo de lecturas de literatura juvenil").

Acerca de...

Los clásicos de la literatura

Los clásicos de la literatura son obras que por la profundidad en el tratamiento de sus temas han sido, a lo largo de los siglos, del interés de las personas.

¿Qué hace un lector de obras clásicas? Italo Calvino (2009) menciona que "Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: 'Estoy releiendo...' y nunca 'Estoy leyendo...'"; esto es lo que les suele ocurrir a quienes son lectores frecuentes; también señala que una primera lectura ofrece cierta experiencia al lector, "un sabor particular y una particular importancia", mientras que en una relectura "se aprecian (deberían apreciarse)

muchos detalles, niveles y significados". Es decir, las relecturas permiten que el lector tenga un acercamiento distinto a la misma obra que leyó hace tiempo y que la interprete desde otra perspectiva.

Con la finalidad de que los alumnos se acerquen a la lectura de obras clásicas de la literatura juvenil, en las sesiones 1 y 2 del "Círculo de lectura. Grandes clásicos de la literatura juvenil" (páginas 26-27) se presentan fragmentos de textos que pueden seleccionar, los cuales pertenecen a distintos subgéneros: ciencia ficción, aventura, terror y misterio. Sin embargo, otros títulos que usted puede sugerir y que se encuentran en bibliotecas públicas y escolares son:

- Carroll, Lewis (2004). *Aventuras de Alicia en el País de las Maravillas / A través del espejo y qué encontró Alicia allí*, México, SEP / Longseller.
- Chaucer, Geoffrey y Geraldine McCaughrean (2002). *Cuentos de Canterbury*, México, SEP / Noriega / Limusa.
- Dostoievski, Fiódor (2016). *Crimen y castigo*, México, SEP / Lectorum.
- Hemingway, Ernest (2004). *El viejo y el mar / Las nieves del Kilimanyaro / La vida breve y feliz de Francis Macomber*, México, SEP / Porrúa.
- Kafka, Franz (2002). *La metamorfosis y otros cuentos*, México, SEP / Siruela.
- Santamaría, José y Pedro Alonso, comps. (2010). *Antología del relato policial*, México, SEP / Vicens Vives.
- Stevenson, Robert Louis (2002). *La isla del tesoro*, México, SEP / Porrúa.

- Stoker, Bram (2002). *Drácula*, México, SEP / Alianza Editorial Mexicana.
- Verne, Julio (2002). *Viaje al centro de la Tierra y otros títulos*, México, SEP / Porrúa.

Sobre las ideas de los alumnos frente a una obra clásica

En la lectura de obras clásicas juveniles, el alumno puede encontrar historias interesantes y entretenidas; también puede descubrir que los temas tratados están relacionados con su vida, con sus vivencias, es decir, en una obra universal siempre habrá algo que los ayude a entender mejor el mundo que los rodea. Por ello se dice que los clásicos juveniles aportan una experiencia añadida al joven lector.

Entre las razones por las cuales es importante que los alumnos se acerquen a la lectura de los clásicos juveniles, pueden mencionarse:

- Debido a la gran variedad de temas universales, los alumnos podrán hacer elecciones libres para establecer una relación personal con el libro, es decir, que no se lea por deber, sino por interés. Esto los hará descubrir historias que se conviertan en sus favoritas.
- Como son obras que dejan huella en la cultura, los alumnos podrán reconocer en otros textos la influencia del texto original.
- La lectura de clásicos les servirá para conocer historias con las cuales se identifiquen e influyan en ellos por alguna razón: por los hechos ocurridos, por las situaciones narradas, por las características de los personajes, por el tema.
- Apreciarán y disfrutarán la calidad literaria de las obras.
- Debido a su riqueza y a los mensajes que transmiten al lector, podrían ser obras que releen más adelante.

Sesiones 1 y 2

¿Cómo guió el proceso?

Una vez que los alumnos hayan explorado las páginas de este círculo de lectura, ayúdelos en la selección de la obra que leerán, según las siguientes recomendaciones:

- Acuda con ellos a la biblioteca y oriéntelos para que identifiquen cuáles obras son clásicos de la

literatura juvenil. Pueden guiarse con los títulos propuestos en el libro del alumno o con la lista antes mencionada.

- Para que cada equipo seleccione la obra que leerá en este periodo, es recomendable que se informen sobre el contenido y los autores de algunas de ellas al revisar portadas, contraportadas y reseñas. Estas prácticas ayudan a que los alumnos, en lugar de preferir una obra por lo atractivo de su portada o su extensión, la elijan porque conocen de manera más amplia los datos sobre el autor o por las recomendaciones que reciben (que es un modo convencional de acercarse a los textos). Con esta información también pueden hacer una selección previa de aquellos títulos que despierten su interés.
- Guíelos para que indaguen sobre el entorno social e histórico en el que se produjo la obra. Esto los ayudará a orientar el enfoque de su lectura y a decidirse por una obra. Por ejemplo, si leen *Robinson Crusoe*, además de leer las aventuras de un náufrago inglés, notarán que esta historia versa sobre el mundo de un hombre que es producto de su época.
- Una influencia muy importante para que los alumnos se interesen en la lectura es escuchar las reflexiones que usted haga en torno a alguna de las obras que ellos escogieron para leer. Por ello se le sugiere que ocasionalmente tome la palabra en los equipos para leer algunos fragmentos; la finalidad es que se integre y muestre lo que usted hace como un lector más. Por ejemplo: explique qué fragmento eligió para leer, por qué lo escogió, cómo lo interpreta y cuáles son sus comentarios sobre éste.
- Dentro de los equipos, revise que los alumnos lean la parte de la obra que convinieron y que seleccionen el fragmento que compartirán más adelante con el grupo.
- Cada equipo puede ensayar la lectura en voz alta que harán ante el resto de sus compañeros y comentar lo que les haya parecido interesante.
- También acuerde con el grupo cuándo se reunirán para compartir los textos y cuál es el compromiso de lectura. Se recomienda que explore los siguientes círculos de lectura de este libro y del libro del alumno para una adecuada planeación.

Secuencia 7

Adaptar narraciones a historietas

(LT, Vol. II, págs. 28-47)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Escritura y recreación de narraciones
Aprendizaje esperado	Transforma narraciones en historietas.
Intención didáctica	Promover que, al adaptar un texto a otro modo de expresión, los alumnos reflexionen sobre las características estéticas de ambos discursos y profundicen en sus habilidades interpretativas y de expresión escrita.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplares de historietas de la Biblioteca Escolar, ejemplos de tiras cómicas extraídas de los medios de comunicación e incluso folletos y carteles que usen como recurso este tipo de texto. Cuentos o novelas de la literatura latinoamericana o universal para ser adaptados a una historieta. Pueden ser obras que ya hayan leído los alumnos o <i>La metamorfosis</i>, de Franz Kafka (la obra completa).
Vínculo con otras asignaturas	<p>Artes</p> <p>Por su naturaleza, esta secuencia se puede vincular con las artes plásticas.</p>
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Con qué propósitos se usa la historieta hoy en día? Novela gráfica: una nueva forma de literatura
Materiales de apoyo para el maestro	<p>Recurso audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexiones en torno a la puntuación de textos

¿Qué busco?

Esta práctica social involucra tanto actividades de interpretación como de expresión escrita y expresión artística. La adaptación de un texto a historieta, además de ser un ejercicio lúdico, permite que los alumnos reflexionen sobre el texto narrativo y la manera en que debe modificarse para transformarse en un texto integrado por un discurso escrito, dibujos y otros signos convencionales propios del lenguaje de la historieta.

Acerca de... Las historietas

Existen distintos tipos de historietas, las más conocidas son las tiras cómicas y los cartones publicados en revistas y periódicos con propósitos humorísticos y, en muchos casos, de crítica social. También se han usado para difundir contenidos en carteles y folletos con fines informativos (en campañas de salud y seguridad, por ejemplo), y como una forma de llegar al público con pocas habilidades lectoras.

Además de lo anterior, en los últimos años se ha difundido una forma de historieta llamada *novela gráfica*: auténticas piezas literarias y plásticas que comenzaron basando sus contenidos en textos de reconocidos autores de la literatura, pero que poco a poco han desarrollado su propia narrativa. En esta secuencia se dan ejemplos de viñetas inspiradas en este género.

Una de las características más importantes de la historieta es la economía de sus mensajes: el relato se sintetiza en unas pocas viñetas, con frases cortas y estrategias discursivas e icónicas que contienen una pluralidad de significados; además, generalmente hay pocos personajes y están fuertemente caracterizados, dado el requerimiento de economía en su discurso.

En la historieta, la imagen plana se combina con la narrativa escrita, con un conjunto de estrategias visuales y con signos gráficos que son a la vez creativos y convencionales: acercamientos o alejamientos en distintos planos (perspectivas visuales), interrogaciones repetidas para simbolizar la duda, signos de pesos para expresar la avaricia, corazones rotos para las pérdidas amo-



rosas, el engrosamiento de las letras junto con formas creativas que pueden simbolizar tristeza, sorpresa, enojo, entre otros. Todos éstos son elementos significativos que deberán ser comprendidos por el lector.

Por otra parte, el uso del espacio gráfico constituye un desafío para la interpretación y la producción de este tipo de textos. A partir de normas generales, el autor de la historieta propone soluciones originales y asegura que se comprenda la narración; incluso un acomodo gráfico o el modo en que se ilustra una viñeta, utilizando diversos planos, puede comunicar ciertos mensajes, como se verá en esta secuencia.

Otro elemento convencional lo constituye el el discurso directo de los personajes; la posición que ocupen marcará el orden en que los personajes hablan; además, a través de sus formas, los globos y recuadros narrativos podrán comunicar desde murmullos hasta gritos.

Entonces, se puede decir que el trabajo en torno a la historieta constituye una oportunidad para que los alumnos reflexionen acerca de un modo de producción de significados interesante, profundo, desafiante y lúdico, todo al mismo tiempo.

Los recursos audiovisuales para el maestro

Revise el audiovisual *Reflexiones en torno a la puntuación de textos*, en el que se establecen los vínculos inseparables entre la escritura y la reflexión lingüística.

Sobre las ideas de los alumnos

Dado que la historieta es uno de los géneros más difundidos para transmitir de forma sencilla contenidos (en carteles y folletos; en los cartones y tiras cómicas de los medios impresos de comunicación), es probable que los alumnos estén familiarizados en alguna medida con su lectura. Sin embargo, en esta secuencia habrá nuevos desafíos, sobre todo en lo referente a:

- a) **La adaptación del texto literario original a historieta.** La característica de la historieta como un discurso sintético pondrá a prueba las habilidades interpretativas de los alumnos, por-

que tendrán que considerar lo esencial de una pieza literaria al transformarla al lenguaje de la historieta.

- b) **El manejo del lenguaje de la historieta.** Si bien durante su educación primaria los alumnos realizaron algunos ejercicios de elaboración de historietas, en esta secuencia avanzarán no sólo en el uso de los elementos convencionales, sino en la posibilidad de comunicar mensajes para construir sentidos de manera creativa respecto de la propuesta original.
- c) **La falta de destreza para elaborar dibujos.** Ésta no debe ser un impedimento para realizar la secuencia; basta con que los alumnos se animen a hacer dibujos sencillos, a línea, para que puedan completar las tareas propuestas.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

Esta sesión tiene como objetivo contextualizar la práctica social relacionada con la lectura de historietas: se trata de poner al alcance de los alumnos ejemplos de este tipo de texto y que conversen sobre ellos.

- Si los alumnos discrepan en la identificación de los personajes como héroes o villanos, usted puede invitarlos a clasificar a otros que ellos conozcan y comparar sus características con los de las imágenes; también animelos a que compartan con el grupo cuáles son sus personajes y aventuras predilectas, y por qué.

En la actividad 2 de esta secuencia, después de leer el texto, se invita a los alumnos a que piensen en un personaje real o ficticio que sea digno de ser transformado en personaje de historieta (cuide que sean respetuosos con las personas de su entorno):

- La razón por la que ciertos personajes podrían ser *caricaturizables* es que sus rasgos y acciones constituyen un modelo de su tipo, así como los héroes y los villanos de historietas (que son fuertes, audaces, bien parecidos o malvados, oscuros, etcétera) son una síntesis de lo bueno o lo malo para una sociedad.

El recurso audiovisual *¿Con qué propósitos se usa la historieta hoy en día?* permite ampliar el conocimiento que tienen los alumnos acerca de las prácticas sociales en torno a las historietas. Esto les servirá más tarde para reconocer que pueden hacer campañas sociales con este tipo de texto.

En el apartado “¿Qué vamos a hacer?”, recuérdelos que anteriormente han hecho otras adaptaciones, por ejemplo, de una leyenda a guion de teatro:

- Pregunte qué significa para ellos *adaptar* en general y en qué consiste *adaptar una obra literaria* en específico.
- Verifique que todos comprenden de manera general lo que van a hacer en esta secuencia.

El apartado “¿Qué sabemos sobre adaptar narraciones a historietas?” promueve que los alumnos hablen del proceso de transformación de una obra literaria a una historieta.

- En el inciso *a*, no se trata de que den una respuesta correcta, sino que pongan en marcha sus conocimientos y su capacidad de reflexión acerca de los procesos de escritura que impliquen la transformación de unos textos a otros.
- Los incisos *b* y *c* abordan temas puntuales del tipo de texto: se trata de que hablen de la forma y función de los globos de diálogo, onomatopeyas, recuadros narrativos, etcétera.

Será interesante que comparen lo que imaginaron con el esquema “El proceso para adaptar una narración a historieta”. Habrá cosas que por el momento comprendan y otras que no, pero al final de la secuencia volverán sobre este punto.

Se propone que los alumnos se organicen en equipos por la cantidad de trabajo que supone el desarrollo de la historieta; sin embargo, al final de la secuencia deberán mostrar tanto el aporte individual como lo que hayan logrado en equipo.

Sesión 2

■ Manos a la obra

Fase 1: Seleccionar una obra narrativa para adaptarla a una historieta

Para apoyar al grupo en la selección de la obra que será adaptada, en el libro del alumno se pro-

ponen subgéneros distintos que han revisado en otras secuencias y, como opción adicional, se sugiere retomar la misma obra que sirve como ejemplo en esta secuencia: *La metamorfosis*, de Franz Kafka. No obstante, respecto a la selección, puede hacer estas consideraciones:

- Se recomienda que los alumnos elijan una obra (cuento o novela) que no tenga muchos personajes para que la adaptación sea más fácil.
- Puede ser una obra que los alumnos ya hayan leído y que les haya gustado. Es importante que la selección de la obra se resuelva pronto para que puedan avanzar en su adaptación.
- Si eligen una obra distinta a *La metamorfosis*, deberán desarrollar las actividades de esta secuencia como ejemplo y luego hacer las mismas actividades para la obra seleccionada.
- En el caso de elegir *La metamorfosis*, deberán leer la obra completa; pueden buscarla en la Biblioteca Escolar o en internet.

En esta fase, se propone que vean el audiovisual *Novela gráfica: una nueva forma de literatura*, para que los alumnos conozcan este tipo de texto. Al terminar, comente a sus alumnos que esta secuencia estará ilustrada con viñetas inspiradas en novelas gráficas.

Sesión 3

Fase 2: Analizar la narración original

El objetivo de esta fase es que los alumnos comiencen a leer la obra que será adaptada. Al leerla, solicíteles que tengan siempre en mente que se trata de una lectura analítica y que intenten imaginar cómo plasmarían la narración en la historieta.

Los estudiantes leerán un primer fragmento de *La metamorfosis*, que es el ejemplo a partir del cual se desencadenarán distintas reflexiones. Antes de empezar la lectura, verifique que todos comprenden la palabra *metamorfosis* como un sinónimo de *cambio* o *transformación*; pídeles que den ejemplos de dicho vocablo, como “las mariposas en la naturaleza experimentan una metamorfosis”. Pregunte lo siguiente: ¿de qué se tratará una novela cuyo título es *La metamorfosis*? Para leer el fragmento de la obra, usted puede:

- Invitarlos a que lean de manera individual, en silencio, y dar un tiempo razonable para que todos terminen. Luego, usted o alguno de los

alumnos que lea de forma fluida puede realizar una segunda lectura en voz alta.

Después del fragmento, se plantea una serie de preguntas en la actividad 2, inciso *a*, en las que se recupera la anécdota contada en el texto y lo que se sabe del protagonista gracias a la narración. En el inciso *b*, se hacen preguntas con las que los alumnos deben ir más lejos de lo que se dice explícitamente, es decir, deben leer entre líneas, ponerse en los zapatos del protagonista y avanzar en la interpretación de lo que quiere decir el autor (más allá de la anécdota contada), así como en la valoración de lo que en la obra se propone.

- Promueva que los alumnos discutan sobre cómo se siente el protagonista respecto a los otros personajes. Después, solicíteles que comenten cómo fue que llegaron a estas conclusiones.
- Proponga que se regresen a los distintos fragmentos donde se puede observar lo anterior y plantee preguntas como éstas: cuando el protagonista describe cómo percibe la voz de su madre, de su padre y de su hermana, ¿qué es lo que eso nos dice de la relación que tiene el protagonista con sus parientes? ¿Qué otra parte del texto nos habla del papel que tiene el protagonista en su familia? Si ustedes fueran Gregor Samsa, ¿qué les dirían a sus padres y a su hermana sobre lo que les sucede?

Un modo de ayudar a los alumnos en la comprensión, interpretación y valoración de un texto que supone cierta dificultad es permitir que compartan y analicen sus respuestas en grupo, ya que, a la luz de las diferentes interpretaciones, la discusión, la relectura del texto y la consideración de esas distintas opiniones, los alumnos pueden profundizar mucho más de lo que pudieron haberlo hecho de manera individual.

En el apartado “Yo pienso que...”, continúa el ejercicio de interpretación y valoración de la obra para que los alumnos discutan el significado de la situación que el autor propone, es decir, lo que simboliza el hecho de que Gregor Samsa se haya convertido precisamente en un insecto y, de forma más general, lo que conlleva el hecho de ser diferente ante sí mismo y ante los ojos de los demás.

- Promueva que los alumnos reflexionen acerca de qué significa *ser un insecto* y *convertirse en un insecto*, para que razonen sobre la alegoría que el autor propone.

El propósito del apartado “Analizar los personajes” es que los alumnos hagan un perfil físico y psicológico de los personajes y, en función de ello, comiencen a elaborar sus primeros bocetos.

- Si lo considera necesario, regresen a algún fragmento de la obra para que, a partir de él, reflexionen sobre algunos rasgos de los personajes; por ejemplo, ¿cómo serían los jefes de Gregor si consideramos los siguientes fragmentos? El primero corresponde al jefe principal (director) y el segundo al jefe inmediato de Gregor:

Es molesto ese hábito que tiene [el director] de sentarse sobre el escritorio y dirigirse a uno desde lo alto, sobre todo porque, como es duro de oído, hay que acercarse mucho para hablarle.

—Señor Samsa —exclamó el jefe en voz más alta—, ¿qué es lo que pasa? Se encierra en su cuarto, responde con monosílabos, les provoca graves preocupaciones a sus padres, totalmente inútiles, y además, dicho sea de paso, falta a sus deberes profesionales de un modo insólito.

- En estos fragmentos, si bien no hay una descripción física propiamente dicha, es posible imaginar cómo son los jefes a partir de su carácter y del modo en que se relacionan con Gregor.
- Para que los alumnos boceten a los personajes, considere la recomendación de tener *puntos de referencia gráficos*. Apóyelos en esta labor con algunos ejemplos: si los jefes fueran personajes de película, ¿a quiénes se parecerían? Y, si la hermana fuera un personaje de la televisión, ¿a quién se asemejaría?, ¿por qué? ¿Cómo se puede traducir lo anterior en un dibujo sencillo?

Para abordar el apartado “Analizar el ambiente y la atmósfera”, reflexione con sus alumnos acerca de lo siguiente:

- En un texto literario, el ambiente (el lugar donde sucede la historia) puede aparecer descrito con todo detalle, ser sutilmente sugerido o también puede sobreentenderse a través de lo

que ocurre en la narración. Por ejemplo, si un personaje “siente cómo las filosas piedras de la escarpada montaña atraviesan su calzado” cuando huye de su adversario, se puede inferir cómo es el lugar en el que transcurren los hechos.

- El espacio en el que se lleva a cabo la historia y la época pueden aclarar e incluso justificar el estado de ánimo de los personajes.

A partir de la reflexión anterior, pregunte a sus alumnos sobre el ambiente y la atmósfera de la obra que estén estudiando, e impúselos a fundamentar sus ideas basándose en las claves que ofrece el texto para interpretarlo de ese modo. Por ejemplo, pueden encontrar que la mañana gris y lluviosa se relaciona con el estado melancólico de Gregor Samsa.

Sesión 4

Fase 3: Identificar las partes de la narración

Antes de proseguir con esta sesión, recuerde a los alumnos que el análisis que están haciendo de la obra literaria tiene el fin último de adaptarla a una historieta. A partir de ello:

- Recapitule con los estudiantes lo que han aprendido: en la secuencia 1, analizaron la trama en las narraciones literarias (planteamiento, conflicto, peripecias y desenlace) y el tipo de trama (lineal o no lineal) que presentan.
 - Con el fin de que los alumnos tengan claro el sentido de la actividad, pregunte lo siguiente: ¿para qué puede servir este análisis al transformar una obra literaria a historieta? Permita que planteen sus hipótesis. Más tarde, los estudiantes confirmarán que este análisis les posibilitará planear y tomar distintas decisiones en torno a su historieta; por ejemplo, podrán decidir el contenido y la cantidad de viñetas que tendrán el planteamiento y el conflicto; cuántas peripecias hay y en cuántas viñetas podrían desarrollarse, según el énfasis que quieran darle a cada parte.

A lo largo de la secuencia, asegúrese de que los alumnos tengan claro el momento del proceso en que se encuentran, y que se cuestionen sobre el sentido que tiene la actividad propuesta.

- Antes de leer el siguiente texto, pida a los alumnos que comenten o recuerden de qué trataba el fragmento que ya leyeron de *La metamorfosis*. Infórmeles que ahora se presenta la parte final. Proponga una lectura en silencio.
- Al terminar, solicíteles que comenten brevemente de qué trató este fragmento y sus impresiones sobre cómo termina la narración.
- Haga notar que no se trata únicamente del cambio o la *metamorfosis* del protagonista, sino que también los miembros de su familia cambian. Pida que comparen la actitud del padre al principio (de preocupación) con la del final (de violento rechazo); promueva una reflexión acerca de cómo cambian la hermana y la madre, y su opinión sobre ello. Finalmente, solicite ejemplos de cómo Gregor se transforma a lo largo del relato, en qué sentido (se hace cada vez menos humano) y por qué.

En el apartado “Yo pienso que...”, se plantea una serie de preguntas que llevarán a reflexionar a los alumnos sobre el significado de la alegoría de *La metamorfosis*. Los alumnos pueden encontrar que Gregorio Samsa puede ser cualquier persona que se sienta diferente, aislada, incomprendida, oprimida, incluso explotada y, al darse cuenta de su condición, puede iniciar un diálogo consigo misma acerca de su existencia, tal como Gregor lo hace.

En la actividad 2, los alumnos prosiguen con la reflexión de la estructura del relato al buscar el planteamiento, el conflicto del protagonista, las peripecias y el desenlace de la narración que estén analizando.

- Permita que los estudiantes establezcan libremente sus hipótesis y comparen sus respuestas; en la siguiente actividad podrán argumentarlas.

En el apartado “Yo pienso que...”, se pide a los alumnos que discutan sobre el tipo de trama que presenta la obra de Kafka.

- En este caso, cabe mencionar que el planteamiento no se presenta al inicio de la narración, sino que, a lo largo del relato, se va informando al lector acerca de cuál era la situación del protagonista antes de la mañana en que amanece transformado en insecto: un muchacho solitario, agobiado por un trabajo que le disgusta y con un jefe que debe so-



portar, pues, a pesar de tener padre, madre y hermana, Gregor es el único sustento de la familia. El relato comienza en pleno conflicto: luego de un sueño intranquilo, Gregor se da cuenta de que se ha transformado en un insecto. Así pues, se trata de un comienzo *in media res* (en medio del asunto).

- Con el fin de que los alumnos comprueben que el relato comienza en medio del conflicto (cuando ya el problema está planteado), usted puede pedirles que imaginen cómo sería la obra si comenzara de manera convencional, es decir, con el planteamiento; en este caso, ¿qué se informaría al lector? ¿Y si comenzara por el final?
- Por último, será interesante discutir con los alumnos sobre la sensación que produce el inicio de *La metamorfosis* en el lector y cómo cambiaría este efecto si hubiese comenzado de forma lineal.

Sesión 5

Fase 4: Reflexionar acerca de cómo cada viñeta sintetiza un momento de la acción

El objetivo de esta fase es que, antes de seguir el desarrollo de la adaptación, los alumnos reflexionen sobre cómo a través del lenguaje de la historieta se construye la narración.

- Al comparar el texto original con la viñeta, los alumnos pueden observar qué se narra con la ilustración, con el globo y con el recuadro o espacio narrativo, y qué se omite.
- Con la actividad, los estudiantes podrán darse cuenta de que, así como una viñeta puede resumir gran cantidad de texto, también la multiplicación de viñetas puede enfatizar un aspecto de la narración, como ocurre con las viñetas del lado izquierdo del segundo ejemplo.
- En el tercer ejemplo se espera que los alumnos observen que, en el lenguaje de la historieta, las onomatopeyas pueden ser portadoras de un significado adicional; para comprobarlo, se propone que los estudiantes escriban un texto a partir de la forma y el contenido de cada onomatopeya de la viñeta. Para descifrar estas onomatopeyas, pueden considerar que, en este momento de la trama, la hermana de Gregor tiene una actitud de franco rechazo hacia su hermano.

- A partir de esta reflexión, apoye a los alumnos para hacer una primera estimación de la cantidad de viñetas que pueden realizar a fin de construir su historieta. Pueden hacerlo con un esquema como el que se presenta al final de esta sesión.
- Con un ejemplo, pida que expliquen cuál información será expresada por imágenes, cuál por los globos, cuál por los recuadros narrativos, cuál por medio de onomatopeyas.

Sesión 6

Fase 5: Analizar la voz narrativa y los diálogos para crear un efecto en el lector de historietas

El objetivo de este apartado es que los alumnos reflexionen sobre el tipo de narrador que contiene la obra original y el impacto que éste tiene a la hora de adaptar el texto a historieta.

- Para llevar a cabo la reflexión propuesta en la actividad 1, recuerde a los estudiantes que el tipo de narrador (omnisciente, protagonista o testigo) ya se ha estudiado en el bloque I.
- La actividad 2 consiste en identificar otro fragmento de *La metamorfosis* en donde aparezca el narrador omnisciente (y ponerlo en la columna de la derecha), así como en cambiar ese ejemplo a narrador protagonista y narrador testigo (celdas media e inferior) para que vean cómo se modifica el lenguaje.
- En el apartado “Yo pienso que...”, los alumnos deberán reflexionar sobre las diferencias que pudiera tener una historieta con cada narrador. Anímelos a realizar bocetos con ejemplos sencillos para fundamentar sus ideas.

En las actividades 3 y 4, el objetivo es que los alumnos se percaten de que, una vez identificada la narración, el historietista puede resolver estos aspectos de un modo muy novedoso: en el caso del ejemplo se omite gran parte del texto narrativo de la obra original y dicha información se reformula de manera económica a través de la forma de los globos y una breve frase de narración. Ésta es una manera muy original que el historietista que ilustró esta secuencia imaginó, pero puede haber otras estrategias.

- Invite a sus alumnos a pensar en cómo resolver los aspectos narrativos y los diálogos en su

historieta, considerando siempre la economía del lenguaje que debe tener este tipo de texto.

Sesión 7

Fase 6: Identificar cómo se escribe el guion de la historieta

- Antes de empezar, explique a los alumnos que, de la misma forma en que al escribir una obra de teatro es necesario redactar un guion, para desarrollar una historieta también se requiere de un texto como éste.
- Recuerde con los estudiantes qué partes conforman el guion de teatro; luego propóngales pensar en la función del guion de historieta y las partes que debería tener. Deje que ellos hagan sus propias conjeturas. Muéstreles cómo el guion de historieta es el conjunto de instrucciones que el dibujante sigue al realizar la historieta.
- Deje que los alumnos exploren el guion que se propone en su libro y que lo comparen con el texto original; propóngales marcar con un color las partes estructurales que ellos puedan identificar (título, personajes, globos, etcétera).

Al analizar un texto muestra y distinguir el contenido de su forma o estructura, los alumnos avanzarán en el desarrollo de estrategias para la redacción de sus propios textos. Buscar durante la lectura elementos estructurales (las partes que aparecen en todos los textos de un mismo tipo) para poder escribir el propio texto es una habilidad que los alumnos irán adquiriendo a partir de la reflexión y la práctica de la escritura.

- Pida a sus alumnos que desarrollen el resto de la actividad para que confirmen sus hipótesis.
- En la siguiente sesión se hablará de los planos de cada viñeta, basta en este momento con que los alumnos se percaten de la presencia de estas estrategias visuales y puedan tratar de inferir a qué se refieren.
- Los alumnos pueden, si usted lo considera necesario, comenzar a desarrollar su guion de historieta con los elementos que tienen hasta ahora: los aspectos analizados en las fases anteriores y el modelo de guion.

Fase 7: Analizar diversas perspectivas visuales y su efecto

- Inicie esta sesión conversando con los alumnos acerca de cómo se toman las fotografías (traiga algunas a la clase con distintos planos, también puede elegir algunas de los libros de texto de los alumnos); explique que es posible que se quiera mostrar todo un paisaje o, por el contrario, sólo un detalle de un objeto o de una persona. Muestre los ejemplos invitando a los alumnos a mirar el efecto que se logra en cada caso.
- Explique que, al igual que en la fotografía y el cine, cuando se hace una historieta, es posible elegir los tipos de plano. Por lo tanto, se utilizará un plano u otro según las distintas ideas que se requiera comunicar. Enseguida desarrollen los ejercicios.
- Al terminar, pida a los alumnos que revisen las decisiones o consideraciones que ya tienen para su guion (algunos tendrán notas y esquemas, otros ya habrán comenzado a escribirlo), y que incluyan información sobre los planos que manejarán. Solicíteles algunos ejemplos y que argumenten su decisión en función de lo que quieren comunicar.

Evaluación intermedia

En este punto, vale la pena que los alumnos hagan un recuento de lo que han hecho hasta ahora. Además de llenar la tabla, pida que muestren sus avances y los expliquen a otros equipos, y que éstos los retroalimenten con ideas y apoyos de diferente tipo.

- Es momento, además, de que se pongan al día con su guion de historieta y que se aseguren de que incluye los elementos hasta ahora estudiados.
- Apoye a los alumnos que han decidido realizar una historieta con un texto distinto a *La metamorfosis* para que puedan transferir las reflexiones hechas hasta aquí al relato elegido.

Fase 8: Identificar los recursos gráficos típicos de una historieta

A partir de esta fase, los alumnos comenzarán a pensar en la forma en que plasmarán las ideas de

su historieta en papel. Recuérdeles que ya habían hecho en la Fase 4 (actividad 5) un primer cálculo de cuántas viñetas tendrían para cada parte, además, para este momento habrán avanzado en su guion de historieta. En esta fase el objetivo es que los alumnos identifiquen:

- Los elementos de cada viñeta (o cada uno de los cuadros con dibujos que conforman la historieta): el epígrafe o recuadro narrativo, los distintos tipos de globos, el lugar de la ilustración, etcétera.
- El modo en que se pueden distribuir las viñetas en cada página. Explique que *diagramar* significa, en este contexto, “diseñar cada página de la historieta”.

Apoye a los alumnos en la diagramación de un par de páginas de su historieta considerando los elementos antes estudiados.



Sesiones 8 y 9

■ Para terminar

Fase 9: Realizar y compartir la historieta

En este momento, los alumnos deberán tener su guion de historieta listo y tendrán que comenzar a dibujar. Se sugiere que se repartan el trabajo en el equipo. Una o dos personas pueden dibujar y alguien más puede completar los globos y recuadros narrativos. Establezcan el tiempo para llevar a cabo este trabajo.

- En esta fase se propone una serie de parámetros para que, de manera colaborativa, puedan revisar y corregir su historieta, así como hacer los ajustes necesarios.
- Dé tiempo a los alumnos para realizar la versión final del texto.

La evaluación formativa y sumativa de un texto (la que amerita una calificación) siempre deberá hacerse una vez que se ha terminado el proceso de escritura consistente en planear, escribir, revisar, corregir y realizar la versión final.

- Recuérdeles guardar copias de la versión final de sus historietas, así como de los subproductos (borradores, bocetos y otras anotaciones), para que en su momento puedan socializarlas a través de distintas estrategias.

Sesión 10

Evaluación

En las actividades de evaluación propuestas se busca que los alumnos valoren lo que sabían antes y lo que saben ahora que ha finalizado esta secuencia.

- Se propone a cada equipo que muestre su historieta y la valore en función de los parámetros establecidos en la tabla de la Fase 9. Promueva que desarrollen argumentos y explicaciones en torno a su trabajo.
- Tome nota del trabajo que realizaron como equipo: la forma en que distribuyeron el trabajo y cómo resolvieron los distintos problemas que cada paso implicó.
- Observe los aprendizajes de cada alumno: pida que hablen o escriban sobre alguno de los elementos estudiados y que fueron desarrollados en su historieta: cómo sintetizaron la obra original en las viñetas, cómo plasmaron la voz narrativa, las perspectivas visuales que consideraron al hacer las viñetas, las características del guion de la historieta, la estructura de las viñetas (con dibujos, globos, recuadros narrativos, onomatopeyas) y cómo diseñaron una de las páginas.

Anote los logros de los alumnos, así como los aspectos que deberán seguir trabajando a lo largo del ciclo escolar. Estas notas servirán para la evaluación sumativa al final del trimestre.

Secuencia 8

Analizar campañas oficiales

(LT, Vol. II, págs. 48-63)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Participación social
Práctica social del lenguaje	Análisis de los medios de comunicación
Aprendizaje esperado	Analiza el contenido de campañas oficiales.
Intención didáctica	Promover en los alumnos la observación crítica de los medios de comunicación mediante el análisis del contenido de las campañas públicas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Carteles, folletos, audiovisuales u otros textos usados en la difusión de mensajes de campañas oficiales.
Vínculo con otras asignaturas	Formación Cívica y Ética Esta secuencia se puede vincular con dicha asignatura, en particular, con aquellas secuencias relacionadas con la participación ciudadana y la corresponsabilidad.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> • <i>La función social de las campañas oficiales</i> • <i>Ejemplo de lenguaje audiovisual en campañas públicas</i> • <i>El papel de los medios de comunicación en las campañas oficiales</i> • <i>La persuasión en la vida cotidiana y su uso en las campañas</i> Informático <ul style="list-style-type: none"> • <i>Juego con recursos retóricos en campañas oficiales</i>

¿Qué busco?

Los propósitos didácticos que se persiguen en esta secuencia son que los alumnos:

- a) Reflexionen en torno a las prácticas sociales de las campañas oficiales.
- b) Desarrollen habilidades para la observación crítica de los medios de comunicación, al analizar y comparar los propósitos de las campañas y sus efectos en la sociedad.

Acerca de...

Las campañas oficiales

Una campaña oficial consiste en una estrategia de difusión de información; que tiene como finalidad sensibilizar o persuadir al público receptor para modificar actitudes y comportamientos encaminados a prevenir o resolver problemas sociales, tales como tabaquismo, inseguridad, desnutrición, contaminación del medio ambiente, violencia familiar, violación de derechos humanos, entre otros.

Los recursos utilizados en las campañas y su intención persuasiva

Es conveniente señalar la importancia de que los alumnos cuenten con herramientas para analizar el lenguaje utilizado en las campañas. Lo que se busca es que, con base en este conocimiento, los estudiantes perciban los propósitos de las campañas, la manera en que se construyen sus discursos y los efectos que éstas pueden tener en su comunidad.

En las campañas se utilizan distintos recursos del lenguaje para convencer o persuadir. El objetivo es que sus mensajes propicien un cambio de actitud y permanezcan en la mente de la audiencia; para ello, se utiliza tanto un discurso verbal (texto) como uno no verbal (imágenes, colores y un uso particular del espacio gráfico).

Asimismo, tanto en el discurso verbal como en el no verbal puede usarse el lenguaje literal, el figurado, rimas y lemas, entre otros recursos.

Sobre las ideas de los alumnos

Los alumnos encontrarán diferentes desafíos en esta secuencia, entre ellos:

- a) Reflexionar sobre la importancia y necesidad de las campañas oficiales, cuyo propósito es el beneficio de la población, a través de la participación de la sociedad.
- b) Advertir que las campañas oficiales se valen de recursos similares a los empleados en la publicidad comercial.
- c) Reconocer los propósitos de los mensajes y que, con ello, estén en posibilidades de analizar y comparar lo que las campañas proponen, así como los efectos logrados en su comunidad.

¿Cómo guío el proceso?

Sesiones 1 y 2

■ Para empezar

El apartado “Para empezar” tiene como finalidad que los alumnos contextualicen la práctica social en torno a las campañas oficiales. Para ello, se introduce con una nota periodística sobre un problema que afecta la conservación del medio ambiente (el riesgo de extinción de una especie animal: la vaquita marina), a fin de que comprendan la necesidad de realizar una campaña dirigida a la ciudadanía para combatir este problema. Una vez que los alumnos hayan resuelto la actividad, ayúdelos a reflexionar sobre lo siguiente: ¿por qué es importante estar informados acerca de los problemas que afectan a la comunidad y a otros grupos sociales?

En la sección “Yo pienso que...”, lo importante es que los alumnos adviertan que, ante un problema social, es conveniente que la ciudadanía, en colaboración con la autoridad, se interese y se involucre en la atención y solución de éste. El tema de la participación ciudadana y la corresponsabilidad con las autoridades se desarrolla a profundidad en la secuencia 18 de la asignatura de Formación Cívica y Ética de segundo grado.

Vea con los alumnos el audiovisual *La función social de las campañas oficiales*, el cual los ayudará a comprender la importancia de este tipo de práctica para los ciudadanos.

El propósito del apartado “¿Qué vamos a hacer?” es que los alumnos tengan claro el objetivo de la secuencia. Solicite a los alumnos que lean atentamente este apartado.

- Como reflexión adicional, pida a los alumnos que mencionen brevemente algunos ejemplos de campañas que recuerden y que hayan sido difundidas en su comunidad, o bien que actualmente se transmitan por la radio u otro medio de comunicación, y otras que hayan conocido por medio de carteles (por ejemplo, en el centro de salud comunitario).

La pregunta de la actividad 1 que se propone en el apartado “¿Qué sabemos sobre las campañas oficiales?” tiene la intención de que usted identifique el conocimiento que poseen los alumnos sobre el tema.

- Puede organizar una discusión en el grupo para identificar si los alumnos subrayaron distintas opciones de respuesta y, a partir de ello, solicitarles que las argumenten y ejemplifiquen con situaciones que conozcan.

El resto de las preguntas (actividad 2) apuntan a identificar qué tanto saben los alumnos sobre las características de las campañas oficiales. En este momento no se busca que den respuestas correctas, sino que en el grupo se expongan ideas que permitan saber cuál es el punto de partida para iniciar las actividades de la secuencia.

- Pida que planteen las dudas que tengan.

¿Qué hacer con las preguntas?

Ante la pregunta de un alumno, usted puede replantearla al grupo para que todos traten de resolverla, o bien dejarla apuntada en un lugar donde todos la vean y revisarla durante el desarrollo de las actividades.

- Respecto del apartado “De tarea”, comente con el grupo cada uno de los puntos que se sugieren en el libro del alumno y escriba en el pizarrón algunas ideas concretas que puedan servirles para conseguir la información solicitada. Por ejemplo: “Buscar trípticos sobre temas de prevención de enfermedades respiratorias en el centro de salud comunitario”, “Buscar en

internet carteles sobre el cuidado del medio ambiente, "Escuchar en la radio la campaña acerca del sobrepeso", entre otras.

Sesiones 3 y 4

■ Manos a la obra

Revise junto con los alumnos el "Proceso para analizar campañas oficiales":

- Explique que el esquema muestra los temas generales que abordarán en la secuencia, asegúrese de que comprenden la información y aclare que, en cada fase, realizarán actividades específicas para que avancen en su conocimiento sobre las características de las campañas oficiales.
- Dígales que, durante el desarrollo de esta secuencia, pueden consultar el esquema para que identifiquen y valoren lo que han realizado y lo que les falta por hacer.

Fase 1: Analizar la función social de las campañas oficiales

En el apartado "Función social e importancia de este tipo de campañas", se pretende que los alumnos reflexionen y comprendan el papel que cumplen las campañas oficiales para la solución o prevención de un problema social. Para favorecer estas reflexiones, se propone que tome en cuenta lo siguiente:

- Cuando hayan resuelto la actividad 1, será importante que comente que, dependiendo de la magnitud y los efectos de una problemática social, es posible llevar a cabo una campaña. Usted puede dar algunos ejemplos como éste para que discutan al respecto: "En su opinión, ¿cuál de las siguientes noticias representa un problema que ameritaría la elaboración de una campaña social: 'Se anuncia la inauguración de una pista de hielo', 'Denuncian discriminación por el uso de lenguas originarias en una escuela primaria', 'Baja el precio de la leche' o 'La leche materna es esencial para la buena salud de los recién nacidos'". Después, solicite que argumenten sus respuestas. Incluso puede extender la discusión en torno a cuáles de estas temáticas pudieran ser objeto de una campaña con fines comerciales y cuáles con fines sociales.

- Respecto de la actividad 2, verifique que los alumnos comprenden el contenido de los carteles 2 y 3; con el mismo fin, solicite que expliquen la expresión "El fuego hace cenizas tus sueños", del cartel 3.

¿Cómo extender?

Ayude a los alumnos a complementar sus reflexiones sobre la función de las campañas:

- Haga notar que las campañas oficiales tienen características comunes, por ejemplo, buscan solucionar problemas a través de ciertas acciones o cambios de actitud.
- Planteeles lo siguiente: "Si lo que se espera con las campañas son cambios de actitud, ¿qué importancia o relación hay entre una campaña y su duración?". Pida que ejemplifiquen con los carteles 2 y 3. Una posible conclusión es que se espera un cambio de actitud permanente en las personas y que por ello es necesario que las campañas permanezcan cierto tiempo, aunque no tanto como para que deje de ser significativo. Invite a que reflexionen a partir de estas preguntas: ¿qué pasa cuando un cartel o una campaña en la radio perdura largo tiempo?, ¿creen que su eficacia sea la misma que al principio de la campaña?

Se recomienda que vea con los alumnos el audiovisual *Ejemplo de lenguaje audiovisual en campañas públicas*, con el fin de que conozcan más sobre este tipo de recurso para difundir los mensajes de las campañas oficiales.

En el apartado "Distinción entre campaña pública y campaña comercial" se pretende que los alumnos identifiquen el propósito de cada una. Para apoyar a los alumnos en estas reflexiones, puede realizar lo siguiente:

- Proporcione más ejemplos de anuncios publicitarios (o pida a los alumnos que mencionen algunos) para que comparen los temas que refieren las campañas oficiales o de la sociedad civil con los temas de las campañas comerciales.
- También ayúdelos a comparar el tipo de información que se utiliza en cada caso, ya que las comerciales se enfocan en la venta de bienes o servicios, así como en sus cualidades o beneficios, mientras que en las oficiales se



promueve un cambio de actitud frente a una situación o se invita a una acción en beneficio del receptor.

- Mencione que en las campañas oficiales es común identificar la institución gubernamental u organismo público que la promueve, mientras que el emisor de una campaña comercial es la empresa que produce el bien o el servicio.
- Vale la pena que usted mencione que, aunque los temas, los emisores y los propósitos son distintos, tanto en las campañas comerciales como en las oficiales o públicas los recursos del lenguaje verbal y gráfico, así como las estrategias de persuasión, pueden ser semejantes en sus mensajes.

En el apartado “Medios en los que se difunden las campañas”, se busca que los alumnos reconozcan la importancia de difundir las campañas masivamente, para que logren una mayor participación ciudadana en la prevención o solución de los problemas.

Vea junto con los alumnos el audiovisual *El papel de los medios de comunicación en las campañas oficiales*, para que conozcan las principales vías que se usan al difundir información a la población.

- Para complementar las reflexiones, puede preguntar a los alumnos: ¿qué medios de comunicación hay en su comunidad? ¿Cuáles medios serían los más eficientes para que los miembros de su comunidad estuvieran adecuadamente informados por las campañas oficiales?, ¿por qué? ¿Qué ocurriría si se elige un medio de comunicación que llegue a unos cuantos destinatarios?, ¿por qué se busca lograr un gran impacto en la difusión de los mensajes?

Lo importante en esta reflexión es que los alumnos se percaten de que el éxito de una campaña también depende de la selección del medio de comunicación en que se difunde. Una temática (rural, otra urbana, una para jóvenes o niños, otra para adultos mayores o para mujeres, etcétera) tendrá mejor (o peor) recepción por medio de la radio, la televisión, el internet, los carteles, los espectaculares, el cine, la publicidad en autobuses, etcétera, de acuerdo con el acceso y la frecuencia

con la que se acerque a ese medio el público al que está dirigida.

- Anime a los estudiantes a que concreten esta reflexión proponiendo en su cuaderno una pequeña planeación con el propósito, los destinatarios y el medio de comunicación de la campaña “Que los niños y las niñas fumen o beban alcohol no está chido”.
- A fin de extender la reflexión, haga notar a los alumnos que, para armar el lema de esta campaña, se emplea un lenguaje coloquial, propio de los jóvenes, y que esto es parte de la estrategia persuasiva.
- Puede sugerir que hagan bocetos de carteles o videos con el tema propuesto.

Sugiera a los alumnos realizar el *Juego con recursos retóricos en campañas oficiales*, a fin de que comiencen a reflexionar sobre las estrategias para convencer o persuadir en las campañas oficiales (por ejemplo, dar información objetiva o apelar a los sentimientos) y observar sus efectos.

Sesiones 5 a 7

Fase 2: Analizar las características de las campañas oficiales

En el apartado “El lenguaje persuasivo de las campañas”, los alumnos advertirán que, para convencer a los receptores, en una campaña es posible optar por al menos dos caminos: proporcionar información objetiva o recurrir a sentimientos y emociones; aunque también es posible recurrir a ambas opciones a la vez.

- Para que compruebe que los alumnos identificaron y comprendieron el uso de estos recursos con fines persuasivos en las campañas, puede proporcionarles algunos ejemplos que incluyan tanto información objetiva como recursos que apelen a los sentimientos y emociones.
- Con ejemplos como los siguientes, puede preguntarles: ¿cuál presenta información objetiva y cuál apela a los sentimientos?, ¿cuál recurre a ambos?, ¿por qué se usan estos recursos en las campañas oficiales?
 - ¡El dengue, el azote de la población! ¡COMBÁTELO!
 - Evita tener depósitos de agua donde se pueda criar el mosquito y protege a tu familia.
 - ¡Tu familia te espera! ¡No manejes cansado!

- Asegúrese de que identifiquen y distingan estos recursos. Pregunte cuál de ellos les parece más efectivo y por qué. Con este antecedente, discutan el apartado “Yo pienso que...”.

Vea junto con los alumnos el audiovisual *La persuasión en la vida cotidiana y su uso en las campañas*, para concluir esta reflexión.

En el apartado “Uso de lenguaje figurado, rimas y lemas en las campañas”, se busca que los alumnos reflexionen sobre la relación entre estos recursos y su intención persuasiva. Pida que desarrollen las actividades y, al terminar:

- Pregunte a los alumnos por qué creen que en las campañas se utilizan recursos como el lenguaje figurado, las rimas y los lemas. Posteriormente, puede comentar que se logra un gran impacto en la memoria de las personas con los siguientes recursos:
 - Asociación de palabras que suenan parecido (rima).
 - Imagen mental que se forma a través del lenguaje figurado (textual o visual).
 - Frases que identifican a toda una campaña (lema).

Evaluación intermedia

En esta parte de la secuencia, los alumnos recurrirán a lo analizado en las campañas que recolectaron de tarea para valorar lo que han aprendido hasta el momento. Para apoyarlos, puede realizar lo siguiente:

- Asegúrese de que cuenten con suficientes carteles o textos de campañas: lo ideal es que cada alumno tenga al menos un ejemplo. Si esto no fuera posible, pídale que se reúnan en parejas o en pequeños equipos para trabajar con los ejemplos disponibles.
- Quede al tanto de las dudas que puedan surgir, dado que el análisis de las campañas puede representar cierta complejidad para los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las estrategias persuasivas (con información objetiva, o que apela a los sentimientos) y a los recursos expresivos como la rima, el lenguaje figurado o el lema.

En el apartado “El lenguaje audiovisual de las campañas”, los alumnos podrán revisar otra manera en que los mensajes de las campañas son difundidos.

- Vea y escuche junto con ellos el anuncio propuesto en la actividad 1 y promueva la reflexión acerca de la relación entre los formatos de los anuncios y los medios de comunicación que se utilizan en cada caso.
- A partir del análisis anterior, puede preguntarles: ¿cómo cambia el formato del anuncio de acuerdo con el medio de comunicación en que se difunde?, ¿pueden dar un ejemplo?
- Después, para resolver las actividades 2 y 3, ayúdelos a entender a qué se refiere cada aspecto del análisis propuesto en el cuadro.
- Guíe a los alumnos para que discutan en torno a las mejores formas de transmitir una campaña en el apartado “Yo pienso que...”.

Sesiones 8 y 9

Fase 3: Escribir y compartir un comentario sobre las campañas

En el apartado “Analizar el efecto de las campañas en la población”, los alumnos indagarán cuál ha sido el impacto que éstas han tenido en su comunidad. En esta parte, ellos emplearán todo lo que han aprendido sobre las campañas oficiales, pero además tendrán un acercamiento crítico a sus resultados:

- Para que reflexionen sobre los resultados de las campañas referidas en la actividad 1, puede hacerles las siguientes preguntas: ¿por qué algunas campañas parecen tener éxito y otras no?, ¿qué factores pueden interferir con los propósitos de las campañas?, ¿qué más se necesita para lograr que la gente cambie su actitud?
- Además de la observación personal que los alumnos puedan hacer sobre el efecto de las campañas, le recomendamos que los oriente con el fin de que preparen y apliquen sencillos cuestionarios (de dos o tres preguntas) con los que indaguen si las campañas han incidido en la forma de actuar o de pensar de la gente, y, en caso de que no sea así, que traten de entender por qué no presta atención o no sigue las recomendaciones planteadas por las campañas.

- A partir de la reflexión de la actividad 2, es probable que encuentren que los problemas sociales son complejos y que es necesario ejecutar acciones en los diversos aspectos que los generan. De cualquier modo, promueva una reflexión sobre cómo creen que deba ajustarse la campaña contra la obesidad, considerando los documentos periodísticos que se presentan.

■ Para terminar

En el apartado “Escribir y compartir el comentario”, puede apoyar a los alumnos de la siguiente manera:

- Primero, en una lluvia de ideas, recuerde los aspectos que se han estudiado sobre las campañas; asegúrese, además, de que todos han elegido una de ellas para comentarla.
- Señale a los alumnos de qué manera su comentario podría ayudar a la comunidad a tomar conciencia de la importancia de participar en las acciones promovidas en las campañas oficiales.
- Después, revise con los alumnos el comentario que sirve de ejemplo en el libro. Analicen la información y cómo está organizada. Acláreles que este comentario se basa en la campaña del audiovisual de la página 59, por lo que pueden regresar a revisarlo si así lo requieren. El propósito es que tengan una idea de las características que deberá presentar su propio comentario.
- Las pautas generales a seguir para redactar el comentario (y otros textos escritos) se presentan en el siguiente recuadro. Le sugerimos que las recuerde con sus alumnos y que las comente antes de iniciar la escritura.

Proceso de escritura

1. Planear el texto (propósito, destinatarios, partes o estructura, contenido).
2. Escribir el texto.
3. Revisar y corregir el texto (el contenido, la forma de acuerdo a la estructura del tipo de texto, la ortografía, la puntuación).
4. Escribir la versión final del texto.

¿Cómo apoyar?

- Sugíérales que hagan comentarios utilizando expresiones como éstas: *en mi opinión, de acuerdo con, según, sin embargo, por el contrario, en conclusión*, entre otras.
- Organice al grupo para que compartan sus textos a través del portador que decidan.

Sesión 10

Evaluación

El propósito de este apartado es evaluar los siguientes aspectos:

- Primero, el alumno realizará una autoevaluación en la que comparará lo que respondió al inicio de la secuencia con los avances logrados. Además, pídale que identifiquen qué les faltó o qué pueden mejorar.
- Posteriormente, los alumnos realizarán una coevaluación en la que revisarán sus aprendizajes en cuanto al contenido y los conceptos trabajados a lo largo de la secuencia. De acuerdo con los resultados de este intercambio, puede detectar en qué hace falta apoyar a los alumnos; por ejemplo, valore si identifican el propósito y los recursos utilizados en las campañas públicas, si identifican las similitudes y diferencias entre las campañas oficiales y la publicidad comercial, etcétera.



Actividad recurrente

Círculo de lectura. Cómo compartir obras clásicas de la literatura juvenil

(LT, Vol. II, págs. 64-65)

Tiempo de realización	2 sesiones (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Intención didáctica	Profundizar en el conocimiento e interpretación sobre obras de la literatura juvenil mediante el intercambio de impresiones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Obras clásicas de la literatura juvenil.• Diferentes fuentes de información, como contraportadas prólogos y reseñas en revistas.

¿Qué busco?

Promover en los alumnos el intercambio de interpretaciones de las obras clásicas de la literatura juvenil que leyeron para que amplíen y profundicen en la interpretación de las historias que se narran en ellas y compartan sus puntos de vista. Esto podrán hacerlo a lo largo de varias sesiones con las partes que hayan podido leer hasta ese momento.

Acerca de...

La interpretación de un texto y el intercambio de opiniones

La interpretación de un escrito va más allá de lo textual, ya que es reinterpretado por el lector en función de distintos aspectos, como sus conocimientos previos sobre el tema y sobre el tipo de texto; además, como señala María Eugenia Dubois (2011), en la interpretación de un texto influyen "también los aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos", así como el medio cultural y social del lector".

La interpretación de los textos es, en ese sentido, un intercambio que se da entre los aspectos atribuibles al texto como tal (la información y el mensaje del autor) y a los factores sociales y personales del lector.

Por ello, la interpretación de los textos (sobre todo los literarios) se considera algo personal, aunque hay interpretaciones posibles enmarcadas por "la base de criterios de validez compartidos" (Dubois, 2011).

De ahí la importancia de que en el aula se favorezca el intercambio de interpretaciones: no para validar si son correctas o no, sino para que los lectores compartan y expliquen cómo o por qué llegaron a cierta conclusión, qué les hace sentir, qué pueden imaginar...

En la lectura de obras literarias es importante que los alumnos intercambien sus impresiones, dado que la interpretación de los textos se ve favorecida cuando se escuchan las ideas, las opiniones e, incluso, las preguntas de otros.

La ventaja del intercambio de ideas es que los alumnos pueden compartir distintos puntos de vista sobre la misma obra y ampliarlos o profundizar en ellos gracias a las opiniones de todos, así como conocer otras historias que resulten atractivas para abordarlas en un futuro.

Sesiones 3 y 4

Cómo guío el proceso

En esta parte del círculo de lectura, los alumnos ampliarán y profundizarán en su interpretación de las narraciones que leyeron al compartir e intercambiar comentarios y puntos de vista. Pida que exploren las páginas del "Círculo de lectura. Cómo compartir obras clásicas de la literatura juvenil" y que comenten lo que harán.

Para que los alumnos intercambien impresiones, puede guiar las participaciones sobre algunos de los siguientes aspectos:



- Como parte de la organización del círculo de lectura, usted deberá contar anticipadamente con una lista de obras e integrantes de cada equipo, a fin de darla a conocer al grupo: puede colocarla en un lugar del salón y así todos pueden revisar qué equipos han participado y cuáles faltan por hacerlo.
- Se sugiere recordar a los alumnos que todos los equipos deben llegar a cada sesión con su lectura preparada; esto significa que deberán haber ensayado la lectura del fragmento de su obra en voz alta (para ello pueden revisar la secuencia 15, donde hay sugerencias sobre cómo preparar la lectura en voz alta).
- El fragmento elegido deberá ser corto (el tiempo de la lectura puede durar de 3 a 5 minutos como máximo) y tener un sentido completo.
- Cuando los alumnos lean el fragmento de la obra literaria, pídeles que expliquen el criterio que utilizaron para seleccionarlo. Por ejemplo: "Elegimos este fragmento porque aparece el personaje enigmático de la novela policiaca que estamos leyendo"; "Este fragmento lo elegimos porque narra una de las aventuras más importantes de Robinson Crusoe"; "Nosotros quisimos leer la descripción del protagonista porque su forma de ser provoca...".
- Cuando intercambien sus comentarios en el grupo, solicite a los alumnos que expliquen

qué relación encuentran entre la narración y sus vivencias. Por ejemplo, puede preguntar qué parte de *El principito* pueden relacionar con su forma de pensar.

- Para las participaciones, esté atento a seguir una dinámica de la cual los alumnos estén informados, a fin de que las intervenciones se hagan de manera organizada:
 - De acuerdo con los turnos asignados en la sesión, el equipo correspondiente efectuará la lectura del fragmento que haya seleccionado, mientras que el resto del grupo escuchará con atención. Luego, el equipo expresará sus comentarios sobre el fragmento leído.
- Al término de cada sesión, deberá clarificar cuándo se reunirán nuevamente para dar continuidad a la presentación y al comentario de textos literarios.

¿Cómo extender?

- Ayude a los alumnos a relacionar las lecturas con otras manifestaciones culturales de esa misma obra: otras versiones, películas, obras de teatro... Pida que investiguen e intercambien información y opiniones para que amplíen su bagaje cultural y el interés por la lectura de otros clásicos juveniles.



Secuencia 9

Crear textos poéticos con formas gráficas

(LT, Vol. II, págs. 66-79)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Creaciones y juegos con el lenguaje poético
Aprendizaje esperado	Crea textos poéticos que juegan con la forma gráfica de lo escrito.
Intención didáctica	Incentivar la lectura de poemas con forma gráfica y promover la escritura creativa a partir del uso del lenguaje poético.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Antologías u obras poéticas que incluyan poemas en verso y prosa, acrósticos, caligramas y palíndromos. • Revistas o publicaciones de poesía donde se incluyan acrósticos, caligramas y palíndromos. • Documentales sobre los poetas o movimientos poéticos que han experimentado con la poesía.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lenguaje literal y figurado en la poesía</i> • <i>Poesía de vanguardia</i> Informático <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrategias para escribir palíndromos</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recurso audiovisual <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectura: procesos de interpretación de textos</i>

¿Qué busco?

Las intenciones didácticas de esta secuencia tienen como propósito que los alumnos:

- Enriquezcan sus estrategias para buscar textos poéticos que juegan con formas gráficas que puedan producir nuevos sentidos.
- Amplíen y enriquezcan sus estrategias para interpretar el lenguaje poético en distintas expresiones.
- Intervengan en círculos de lectura para que compartan y comenten sus interpretaciones.

Acerca de...

Los textos poéticos con formas gráficas

La poesía tiene diversas funciones: manifestar las emociones, narrar experiencias personales, contar hazañas de héroes, hablar de las ideas, crear sentidos nuevos, experimentar con la forma del lenguaje, recrear el mundo e incluso verlo desde nuevas perspectivas.

En la historia de la poesía, algunos autores se han valido de recursos como la versificación, la métrica y la sonoridad para poder expresarse, pero otros han recurrido a aspectos visuales y gráficos. Los primeros han buscado darle un orden al lenguaje poético, creando diversas formas de versificar, rimar y colocar las palabras, mientras que los segundos han buscado crear un sentido visual a través de las formas gráficas.

La poesía de vanguardia

Uno de los momentos históricos en que los poetas tuvieron como propósito principal darle una forma gráfica al poema fue durante el periodo de las vanguardias literarias, en la primera mitad del siglo xx.

Los integrantes de estas vanguardias buscaban nuevas formas de expresión con poemas que tuvieran diseños novedosos, que rompieran con las convenciones literarias y que renovaran el uso del lenguaje. Eso dio pauta para que se crearan textos poéticos con variadas formas visuales.

La selección de textos

En el apartado del libro del alumno donde los estudiantes deben buscar los textos poéticos que después leerán, haga énfasis en que, de inicio, pueden basarse en sus gustos personales para que sean más familiares o cercanos a sus intereses. Posteriormente, pueden aplicar criterios que los ayuden a ampliar sus experiencias de lectura. En estos casos, proponga estrategias como éstas:

- Elegir un movimiento determinado, como el creacionismo, el ultraísmo, el dadaísmo o el surrealismo, para que identifiquen lo que caracteriza a cada uno.
- Seleccionar algún autor de esos movimientos, ya sea latinoamericano o europeo. Primero se puede empezar con poetas que escribieron en español, como Oliverio Girondo, José Juan Tablada, Rafael Alberti o Vicente Huidobro, y luego tratar autores europeos que escribieron en otro idioma, como Filippo Tommaso Marinetti, Guillaume Apollinaire o Tristan Tzara.
- Identificar los temas más recurrentes en estos movimientos. Por ejemplo, en Europa, algunos poetas vanguardistas hablaban de la modernidad y los avances tecnológicos, mientras que en América Latina algunos trataban sobre los movimientos sociales y políticos de la época.

Los recursos audiovisuales para el maestro

Revise con antelación el audiovisual [Lectura: procesos de interpretación de textos](#), para que profundice en los mecanismos que se emplean al momento de analizar textos.

Sobre las ideas de los alumnos

En esta secuencia, los alumnos se enfrentarán a dos grandes desafíos:

- a) **Identificar el sentido de los textos poéticos que presentan formas gráficas.** Para ello, será necesario que aprendan a relacionar el texto con la imagen, así como a identificar los recursos poéticos que utilizan. Esto ayudará a que profundicen en sus interpretaciones y enriquezcan sus lecturas.
- b) **Escribir textos poéticos con formas gráficas.** De esta manera, los alumnos tendrán que poner en práctica sus habilidades para elaborar

textos ingeniosos en los que su forma tenga relación con su contenido.

En este sentido, puede apoyar a sus alumnos del siguiente modo:

- Aporte estrategias de búsqueda y ofrezca sugerencias de textos, autores y movimientos poéticos para que los alumnos puedan conocer las obras representativas con formas gráficas.
- Puede complementar las sugerencias de textos con sus propias opiniones sobre ellos, por ejemplo: "Este poema retrata los conflictos sociales de la época en Francia" o "Este poema es recomendable porque hace un homenaje a un filósofo oriental de una manera amigable".
- Promueva la discusión sobre los poemas leídos para que los alumnos contrasten sus interpretaciones y las complementen. En esta parte, usted debe verificar que los argumentos se presenten de manera clara y convincente.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guió el proceso?

Esta actividad permite contextualizar la práctica social de lectura de poemas. Al inicio de la sesión, se pretende que los alumnos tengan un panorama general de la poesía, por lo que se incluyen poemas de diversos estilos. Así, se busca que observen que la poesía no tiene una forma única, sino que puede ser expresada de distintas maneras.

- Para complementar la actividad, puede mostrar a los alumnos algunos poemas de corte convencional. Una opción son los poemas escritos durante el Siglo de Oro español, pues en ellos es muy evidente el uso de la rima, la métrica, la versificación y la separación en estrofas. La finalidad de esto es que los alumnos contrasten las formas de hacer poesía y traten de crear una propia.
- Pídale que observen los poemas que tienen formas gráficas y que piensen si existe relación entre su forma y contenido. Sugiera que inventen un poema gráfico.
- Cuando los alumnos respondan las preguntas iniciales, indíqueles que guarden sus respues-

tas. Esto les permitirá medir su progreso al final de la secuencia.

En el apartado “¿Qué vamos a hacer?”, revise que los alumnos tengan claro que en esta secuencia se busca que aprendan a interpretar textos poéticos con formas gráficas para que los comprendan de manera más profunda; también se busca que escriban algunos textos con esos rasgos. Recuérdeles que, al final de la secuencia, los compartirán con sus compañeros y con otros lectores por medio de una antología.

En el apartado “¿Qué sabemos sobre los poemas?”, se pretende que los alumnos recuperen lo que saben acerca de la poesía y verifiquen qué tan claro tienen que ésta se puede manifestar de muchas formas: en verso, prosa o con una forma gráfica.

- En este momento, identifique cuáles recursos literarios reconocen para que los ayude a recordar conceptos y usos de los que no tienen en mente. Por ejemplo, es probable que tengan claros algunos, como la metáfora, la comparación o el símil. En caso de que no sea así, explíquese los brevemente, a fin de que entiendan que estos tres recursos casi siempre están presentes. Sobre la metáfora, recuérdelos que consiste en decir algo con un concepto de significado distinto, pero con el que guarda cierta relación (“tiene un sabor de sal mi pensamiento”). La comparación se basa en tener dos elementos que se relacionan con el nexo *como* (“la línea, como trazada por un lápiz azul”), y el símil consiste en definir una cosa a partir de otra (“la luna cual perla”).
- Si ya todos los identifican, aproveche para revisar otros recursos que sean más comunes en los textos poéticos con formas gráficas, como la metonimia, que consiste en referirse a algo a partir de uno de sus rasgos (“un pincel que trazó sueños de colores”, donde *pincel* está en lugar de *pintor*). Otro recurso es la personificación (prosopeya), que consiste en otorgarles rasgos humanos a los objetos y a otros seres mencionados en el poema (“el agua murmuraba debajo del muelle”); o la onomatopeya, en la que se reproducen sonidos en la escritura (“¡quiquiriquí!”). Presente más ejemplos a

los alumnos para que puedan analizarlos y comprender mejor el uso de cada uno de estos recursos.

Algunas estrategias de lectura de textos poéticos son las siguientes; considérelas a lo largo de esta secuencia y en las actividades recurrentes referidas a la poesía (bloque 3):

- Recordar lo que se sabe acerca de los textos poéticos.
- Leer y releer los textos poéticos seleccionados para acceder al sentido que buscan expresar: al ser breves, es posible releerlos varias veces en una misma sesión.
- Interpretar sus contenidos e identificar si narran una historia, refieren ideas sobre los objetos, los sentimientos o el mundo, o si experimentan con el lenguaje.
- Anotar las interpretaciones para tener un registro de ellas.
- Comentar las interpretaciones con otros lectores para identificar las semejanzas y diferencias que existen en la manera de percibir los textos.

Estas estrategias deberán ser incorporadas en la formación de los alumnos como lectores de textos poéticos a lo largo del ciclo escolar.

Sesión 2

■ Manos a la obra

A diferencia de otras secuencias —en las que el esquema describe un procedimiento para el desarrollo de la práctica social—, en ésta se muestra el orden en que abordarán los textos poéticos que los alumnos trabajarán. En el libro se propone ese orden porque los acrósticos permiten ejercitar el uso del lenguaje figurado para expresar emociones, lo cual será muy útil cuando escriban caligramas, y al último están los palíndromos, porque éstos tienen como propósito jugar con el orden de las letras dentro de una palabra o frase, sin importar el lenguaje figurado ni la forma.

Sesiones 3 a 5

Fase 1: Acróstico: función y características

En esta fase, el propósito es que los alumnos reconozcan las características de estos textos para que tengan claro cómo se crean y qué buscan transmitir.

- Cuando comenten sus interpretaciones en la primera actividad, se puede revisar lo que consideraron para hacerlas. Esto permitirá identificar si es necesario detenerse para hacer algunas precisiones sobre las estrategias usadas o si pueden continuar con la siguiente actividad, en la que se analizarán los textos de manera más detallada.
- Con las tres primeras actividades se busca que los alumnos identifiquen que, aunque se diferencian de los poemas convencionales, los acrósticos también son textos poéticos. Lo importante es que logren usar el lenguaje de manera novedosa para expresar sus ideas.

Pida que revisen el recurso audiovisual *Lenguaje literal y figurado en la poesía*, con la finalidad de que lo tengan presente al momento de leer más textos poéticos.

Para la escritura de los acrósticos, los alumnos deben tener presente que:

- En la actividad 4, el tema del acróstico es libre, siempre y cuando no resulte ofensivo para otros ni afecte la integridad de alguien más.
- El número de palabras (máximo dos) es un criterio que sólo se aplicará en este primer ejercicio, con el propósito de que lo escriban rápido y consigan completar la experiencia de escritura; posteriormente, podrán escribir acrósticos con la cantidad de palabras que prefieran.
- Pueden usar un color distinto para la primera letra de cada verso, a fin de resaltarla dentro del texto.
- Entre los aspectos a destacar que se solicitan en el inciso d, podrían considerar algunas cualidades de las personas, situaciones o momentos importantes, e incluso reflexiones personales.

¿Cómo apoyar la escritura de los textos poéticos?

- Durante el proceso de escritura es importante su intervención; puede apoyarlos con ayuda de los siguientes criterios:
- Cada que completen una etapa del proceso, podrá indicarlo en la tabla; en caso de que no, indíquelo en la columna "Está pendiente". Asimismo, incluya sugerencias sobre lo que se puede hacer o mejorar.

Nombre del alumno	Cumple	Está pendiente	Sugerencia
Tiene claro el tema			
Describe las características			
Escribe ideas previas			
Escribe primeros borradores			
Comparte los textos con otros compañeros o lectores para pedir opiniones			
Realiza ajustes y correcciones			
Escribe una versión final			

- Cuando los alumnos terminen sus acrósticos, recuérdelos que los deben guardar en su carpeta de trabajos para que los retomen al momento de hacer su antología.

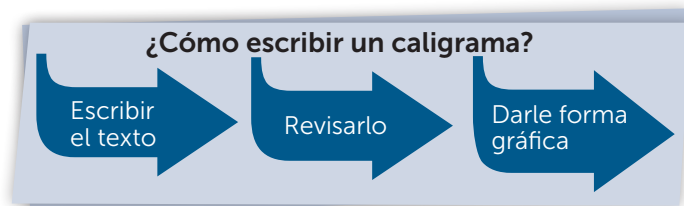
Fase 2: Caligrama: función y características

En esta fase, los alumnos se acercarán al caligrama, el cual ofrece otro tipo de creación poética.

Al inicio de la fase, es importante que comparen los caligramas con los poemas convencionales para que encuentren semejanzas y diferencias. Entre las semejanzas, se espera que identifiquen que ambos usan el lenguaje figurado y se valen de recursos literarios, y entre las diferencias que pueden mencionar está la forma o distribución gráfica de cada texto.

- Para apoyarlos, puede llevar a la clase más caligramas y proporcionárselos para que los revisen, lean y analicen; esto les permitirá reconocer lo que deben considerar cuando escriban los propios.
- Antes de que los alumnos escriban sus caligramas, comente que, si bien es cierto que la principal característica de este tipo de texto es la forma, el contenido es primordial; por ejemplo, no es lo mismo describir un paraguas a partir de metáforas y símiles, como se observa en el libro, que con descripciones técnicas, como que tiene un bastón, un toldo hecho de tela y sirve para protegerse de la lluvia.

- Cuando hagan su caligrama, puede sugerirles que primero escriban el texto, según lo que desean transmitir, y luego le den una forma gráfica para crear la imagen. Sugiera que se apoyen en un cuadro como el que se propone en la fase anterior de esta guía.
- Cuando terminen de escribir sus caligramas, recuérdelos que deben guardarlos en su carpeta de trabajos para incluirlos en su antología.



Revise con sus alumnos el recurso audiovisual *Poesía de vanguardia*, para que conozcan un poco sobre las propuestas poéticas de este tipo de textos.

Sesiones 6 a 8

Fase 3: Palíndromo: función y características

En esta fase, los alumnos se enfrentarán al reto de identificar cómo una misma palabra, expresión u oración dice lo mismo de izquierda a derecha que en sentido inverso.

- En este tipo de textos poéticos, a diferencia de otros, los recursos literarios no son necesarios para que se cumpla el propósito: decir lo mismo en ambas direcciones. Por lo tanto, los alumnos deben tener presente que éste es el rasgo principal, es decir, que los palíndromos sólo requieren cumplir la condición de la bidireccionalidad.
- En el momento que lean la información conceptual sobre los palíndromos, los alumnos pueden buscar modelos en los textos que se incluyen en el libro; por ejemplo:
 - Palíndromos hechos de palabras sueltas o de textos más grandes.
 - El uso de las mayúsculas y la ortografía.
 - El uso de los espacios entre letras.
- Escriba los ejemplos en el pizarrón para que puedan comentarlos en grupo, y juntos definan si cumplen con lo que se describe.

El ejemplo del poema escrito con palíndromos ("Luz azul") tiene como propósito que los alumnos se den cuenta de que hay quienes han intentado esta opción y han logrado textos sorprendentes. Sin embargo, hágales ver que no es necesario lograr esto para escribir un buen palíndromo.

Una vez que estén listos para la escritura de sus palíndromos, acompañelos en el proceso. Como es difícil hacer una planeación muy precisa, se pueden seguir algunas estrategias:

- Hacer combinaciones de palabras al azar. Por ejemplo, tomar una palabra como *parte*, la cual en sentido inverso dice *etrap*, luego, agregar una *o* al inicio y al final para que entonces quede lo siguiente: "O parte trapo".
- Darse cuenta de que el proceso requiere prestar atención a las palabras y buscar cómo pueden acomodarse para lograr algo que pueda leerse en ambas direcciones, sin importar su significado: "Ana" es un palíndromo muy sencillo, pero "Lates, árbol; obra, sé tal" obligó al escritor a buscar más combinaciones.
- Resolver las dificultades a las que se enfrenten a partir de propuestas creativas; es decir, que observen qué se puede hacer a partir de expresiones sencillas, como en el ejemplo del libro "Oye, sé yo".

Los alumnos pueden trabajar con el informático *Estrategias para escribir palíndromos*, a fin de reforzar sus estrategias.

- Cuando tengan las versiones finales de sus palíndromos, deberán guardarlas en su carpeta de trabajos para que puedan retomarlas al integrar su antología de textos poéticos.

Evaluación intermedia

En esta evaluación, los alumnos harán una revisión de lo que han aprendido sobre los textos poéticos con formas gráficas, a fin de identificar dudas que deban atenderse antes de publicarlos:

- Facilidad o dificultad para comprender la función de cada uno de los textos poéticos y sus características. En caso de que existan confusiones, oriéntelos para que las resuelvan y puedan continuar con el proceso de escritura.

- Aspectos que se deben considerar durante la escritura de cada tipo de texto, como el tema, el vocabulario, los posibles lectores. Si percibe que no consideraron ningún aspecto, coméntelo para que lo tomen en cuenta.
- Efectos que se busca producir en los lectores, tales como contar una historia, experimentar con el lenguaje, hablar de lo que se cree sobre algo, crear sentidos nuevos, etcétera. Verifique que se cumple con esta condición.

Organice a los alumnos para que lleven a cabo el intercambio de ideas y opiniones de manera conjunta mediante espacios de discusión. Haga un registro de las opiniones que expresen para que identifique lo que deben mejorar en lo que resta de la secuencia.

Sesiones 9 y 10

Fase 4: Elaborar la antología

Antes de iniciar el trabajo de esta fase, los alumnos deben reunir todos los textos poéticos que han escrito a lo largo de la secuencia, así como algunos de los que hayan leído y les parezcan interesantes para incluir en su antología. Una vez que los tengan a la mano, se puede comenzar con la elaboración de ésta.

En la actividad 1, se espera que los alumnos hagan una última revisión de los textos que van a incluir en su libro-álbum. Para esto, se solicita el apoyo de otros compañeros, con la finalidad de que verifiquen que cada texto cumple con los rasgos que le son característicos.

- Si percibe que tienen dudas, modele con alguno de los textos que quieran incluir. Para que les quede más claro el cambio, procure justificarlo, por ejemplo: "Este caligrama cumple con la forma gráfica, pero el lenguaje empleado es muy literal y requiere ser transformado a un lenguaje figurado", "Tal palabra se puede sustituir para que el texto tenga más sonoridad", etcétera. Los comentarios que reciban serán muy útiles para mejorar los textos que incluirán en su libro-álbum.
- Para la escritura de la presentación, considere que los alumnos pueden leer algunas introducciones o prólogos de antologías o recopilaciones de poemas, a fin de que se formen una idea de cómo podrían redactarla. Luego,

pueden trabajar la suya a partir de los puntos de la actividad 5.

¿Cómo extender?

Puesto que los alumnos harán una publicación, es importante que incorporen un índice para que el lector pueda identificar dónde se ubica cada texto. Hay distintos tipos de índices, entre ellos:

- Índice de contenido.** Incluye las partes en que se divide la obra, según el criterio que se haya seguido para ordenarla. Es común encontrarlo al inicio de la publicación, aunque también puede aparecer al final.
- Índice iconográfico.** Contiene los datos de las imágenes utilizadas (fotografías, pinturas, ilustraciones, etcétera), ya sea para conocer el nombre de la obra, los datos del autor o, en su caso, el lugar (museo, galería, etcétera) donde se encuentra la obra original. Se coloca al final de la publicación.
- Índice onomástico.** Incluye los nombres de los autores que conforman la obra o se citan a lo largo de ella. Se pone al final de la publicación.

Por último, sugiera a los alumnos que den una forma gráfica a sus índices para que se relacionen con los textos que incluye la antología.

■ Para terminar

Evaluación

Esta evaluación considera tres aspectos importantes para valorar el desempeño de los alumnos en esta secuencia:

- La capacidad para entender y apreciar los textos poéticos con formas gráficas.** Esto se puede comprobar al observar si sus producciones cumplen o no con las características requeridas de cada tipo. A partir de ello, puede determinar si requieren apoyo para entenderlos mejor. Por ejemplo, si en un acróstico la palabra no se relaciona con el resto del texto, comente que falta cumplir con esa característica; mientras que, si las figuras que formaron en los caligramas no son apropiadas, menciónelas que deben ser más cuidadosos, ya que su publicación estará dirigida a otros compañeros y padres de familia que no esperan encontrar este tipo de imágenes, y, si en los



palíndromos encuentra que faltan o sobran letras, hágales ver que es importante que no suceda esto.

2. La capacidad para seleccionar textos poéticos con distintas formas en la creación de un libro-álbum. Esto permite conocer qué otros textos leyeron y entender cómo influyeron en los que ellos escribieron.
3. La utilidad de la antología para dar a conocer este tipo de textos poéticos a otros lectores.

Estos trabajos permiten que las personas que no tienen claro o desconocen estas formas de expresión poética se acerquen a ellas.

Organice a los alumnos con el fin de que, juntos, evalúen sus libros-álbum y propongan mejoras para futuras ocasiones, tanto de selección de textos como de edición, diseño y difusión.

LA DEMOSTRACIÓN

A Josef H. Müller

La demostración literaria de la redondez del círculo no es tan compleja como podría pensarse. Basta con eliminar el punto final y comenzar el texto así:



Secuencia 10

Elaborar un resumen a partir de diversas fuentes

(LT, Vol. II, págs. 80-93)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Estudio
Práctica social del lenguaje	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes
Aprendizaje esperado	Elabora resúmenes que integren la información de varias fuentes.
Intención didáctica	Elaborar resúmenes con un propósito definido, integrando información de distintas fuentes.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Textos informativos
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> El uso del resumen como método de estudio Validar información de internet Buscar las ideas principales en un texto Ideas complementarias y contradictorias Las citas textuales y los derechos de autor Los distintos tipos de diccionarios Uso de las comillas en citas textuales Informático <ul style="list-style-type: none"> Herramientas de apoyo para editar y corregir textos en procesadores
Materiales de apoyo para el maestro	Recurso audiovisual <ul style="list-style-type: none"> Reflexiones en torno al aprendizaje de la ortografía

¿Qué busco?

Los propósitos didácticos de esta secuencia son que los alumnos:

- Identifiquen las diferencias de contenido en los textos consultados para decidir cuándo la información es similar, complementaria o contradictoria.
- Elaboren un resumen con información que proviene de diversas fuentes.

Acerca de...

El concepto de resumen

Un resumen es la reducción de la información contenida en uno o varios textos. Esta reducción debe incluir, de manera coherente y cohesionada, las ideas más importantes de las fuentes que se estén resumiendo, y puede adoptar distintas formas textuales; por ejemplo, textos lineales (al resumir textos narrativos) y no lineales, como esquemas o tablas.

El resumen escolar: una práctica de escritura compleja

Elaborar resúmenes es una actividad compleja puesto que:

- Pone en marcha procesos cognitivos superiores, ya que hay que dominar tanto el contenido de los textos consultados como los conocimientos lingüísticos necesarios para crear un texto nuevo.
- Exige reducir el texto, pero mantener sus ideas más relevantes.
- La reducción de información implica saber identificar la jerarquía en la que se presenta: cuál es la información esencial y cuál la secundaria.
- Al escribir un nuevo texto, es necesario asegurar la coherencia de la información y la cohesión de ésta.

Una vez que se ha comprendido que la escritura de resúmenes es una tarea compleja, es conveniente crear en el aula situaciones donde se explique, paso a paso, la forma en que se elaboran estos textos.

Los recursos audiovisuales para el maestro

Antes de iniciar el trabajo de la secuencia, revíse con antelación el audiovisual *Reflexiones en torno al aprendizaje de la ortografía*, en el que se establecen algunos vínculos inseparables entre la escritura y la reflexión lingüística.

Sobre las ideas de los alumnos

Frente a la necesidad de hacer un resumen, se ha visto que los estudiantes tienen una tendencia natural a conservar las ideas esenciales del texto, el léxico y la organización de la información reproduciendo y citando frases (Teberosky, citada en Kaufman y Perelman, 2004). Usted puede apoyar a los estudiantes en la escritura de resúmenes con la siguiente estrategia:

- Antes de realizar el resumen, se recomienda que los alumnos distingan entre los textos que se pueden resumir y los que no.
- Establecer los propósitos comunicativos del resumen (por ejemplo: para exponer oralmente, para integrarlo en un texto escrito más amplio, para comentar el contenido...).
- Decidir el porcentaje de disminución que se requiere y reflexionar sobre las implicaciones que tiene lo anterior para la elaboración del resumen.
- Como siguiente paso, leer y comprender el texto de manera global.
- En grupo, establecer cuáles son las ideas más importantes del texto. Este ejercicio se puede hacer en el pizarrón para que todos colaboren.
- Revisar las ideas propuestas: suprimir repeticiones o ideas de menor jerarquía, y agregar aquello que resulte esencial. Revisar qué ideas se pueden acortar mediante la generalización o integrando la información.
- Establecer un orden entre las ideas que se han escrito (por ejemplo: de manera cronológica, según la importancia de las ideas, o siguiendo el orden de exposición del original).
- Proponer a los alumnos escribir un resumen en forma individual con las ideas que quedaron en el pizarrón, agregando nexos y otras expresiones que permitan conectar las partes del texto. Finalmente comparar varios de los resúmenes revisando cuáles de ellos resumen de mejor forma el texto inicial, considerando el estilo personal de cada alumno.

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

En el apartado “Para empezar”, la situación propuesta busca problematizar la práctica social, en particular: ¿cómo identificar la información que es relevante en distintas fuentes de información? y ¿cómo se puede integrar dicha información? Para que los alumnos comprendan mejor lo que se plantea, puede hacer lo siguiente:

- Pídales que compartan alguna situación similar y pregúnteles: ¿para qué sirve contar con distintas fuentes de información?, ¿a qué problemas se han enfrentado al contar con gran cantidad de información?
- Solicíteles que respondan a la pregunta que se plantea el chico de la imagen. La intención no es que respondan correctamente, sino que reflexionen al respecto.

El propósito del apartado “¿Qué vamos a hacer?” es que los alumnos identifiquen qué se requiere para hacer un resumen y con qué propósito lo elaborarán.

- Una vez que hayan leído la información de este apartado, promueva la reflexión acerca de cuál es la diferencia entre elaborar un resumen a partir de la información proveniente de un texto y hacerlo a partir de la que proviene de distintos.
- Explique que, justamente, en este último aspecto radica la complejidad de la tarea que realizarán, puesto que pondrán en marcha procesos para identificar y comparar las ideas esenciales de diferentes textos, así como para integrar y mantener su significado por escrito de manera resumida.

Las preguntas que se proponen en el apartado “¿Qué sabemos sobre elaborar resúmenes a partir de diversas fuentes?” tienen la intención de que usted identifique el conocimiento que poseen los alumnos al respecto:

- Tome las preguntas de este apartado como una guía para detonar los comentarios de los alumnos y acláreles que no hay respuestas correctas; el propósito es que compartan lo que saben.

- Otro objetivo de este apartado es que sea una primera evaluación individual: por ello, recuerde a los alumnos que anoten en su cuaderno las respuestas.

Sesiones 2 y 3

■ Manos a la obra

Revise junto con los alumnos el “Proceso para elaborar resúmenes a partir de diversas fuentes”:

- Reflexione y comente con los alumnos en qué consisten los pasos sugeridos en el esquema, y por qué es importante seguirlos en ese orden.
- Recuérdeles que pueden consultar el esquema a lo largo de la secuencia, para que sepan en qué paso van y qué les falta hacer.

En esta secuencia se propone que los alumnos escriban un resumen sobre la energía nuclear, dado que es un tema que está previsto que trabajen en el bloque 2 de la asignatura de Ciencia y Tecnología. Física. Sin embargo, si fuera necesario trabajar sobre otro tema, establezca los acuerdos necesarios con los alumnos.

Fase 1: Objetivo del resumen y búsqueda de fuentes

En el apartado “Establecer el objetivo del resumen” se pretende que los alumnos tomen decisiones sobre qué asignatura y en qué situación comunicativa usarán el resumen. Con base en esto, realice lo siguiente:

- Comente con los alumnos que la importancia de elaborar un resumen surge de la necesidad de estudiar un tema para divulgarlo, de obtener información que ayude a resolver un examen o de saber más acerca de algo que nos interesa; es decir, para aprender y guardar información que se considera relevante y se usará más adelante (por ejemplo, para elaborar una monografía o presentar una exposición oral).

Vea con los alumnos el audiovisual *El uso del resumen como método de estudio*, a fin de que reconozcan este texto como una estrategia para estudiar y comprender los temas escolares.

En el apartado “Elegir las fuentes que se resumirán”, los alumnos buscarán información útil para

los propósitos del resumen que elaborarán. Para ello, considere lo siguiente:

- Ya sea que los alumnos investiguen sobre el tema propuesto o que hayan elegido otro, será necesario que usted organice una discusión para contextualizar el tema y para que los alumnos definan lo que necesitan saber. Para ello, pídeles que retomen lo que aprendieron en la secuencia 2, de modo que, en una lluvia de ideas, expresen lo que ya saben sobre el tema.
- A continuación, solicíteles que formulen preguntas sobre lo que necesitan investigar, sin perder de vista el propósito y uso que tendrán el tema investigado y el resumen correspondiente.
- Recuerde a los alumnos que las preguntas son las que guiarán la búsqueda de los textos en medios impresos o electrónicos: en este caso, en el libro del alumno se presentan tres textos para que ellos puedan resolver las actividades. También recuérdelos que después de la exploración de textos es común que tales preguntas se precisen o se reformulen.
- Haga notar a los estudiantes que, en la búsqueda y selección de los textos, se hacen comparaciones de distinto tipo: se comparan los textos con los propósitos de la investigación para saber cuáles tratan el tema y cuáles no, y se comparan los textos entre sí para saber cuáles parecen dar información similar, cuáles parecen complementarse y cuáles parecen tener posturas distintas sobre el tema.

Acompañe a los alumnos a ver el audiovisual *Validar información de internet*, para que se den cuenta de la importancia de comprobar si la información de internet es válida, comprobable y correcta.

Sesiones 4 y 5

Fase 2: Análisis y comparación de la información

Los tres textos propuestos en la fase anterior permitirán que los alumnos los comparen e identifiquen en ellos información similar, complementaria y contradictoria.

- Con la primera actividad se busca que los alumnos reconozcan el objetivo y los argumentos que contiene cada uno de los textos; apóyelos para que lo logren.

- Una vez que los alumnos hayan completado la tabla, plantee preguntas como éstas: ¿por qué es importante revisar y comparar varias fuentes?, ¿qué ocurriría si sólo revisaran una?

¿Cómo apoyar la lectura de las fuentes?

Para ayudarlos en la comprensión general de los textos, puede sugerir a los alumnos lo siguiente:

- Que primero realicen una lectura en silencio y que no se preocupen por tratar de entender todas las particularidades de la información.
- En este momento, usted puede apoyar a los alumnos preguntando, por ejemplo: ¿de qué trata cada texto?, ¿cuál es su intención?, ¿el texto busca explicar y describir el tema o intenta mostrar una postura?

Vea con los alumnos el audiovisual *Buscar las ideas principales en un texto*, para que observen cómo seleccionar la información más importante.

En el apartado “Información similar, contradictoria y complementaria”, los alumnos realizarán un análisis más específico del contenido de los textos al compararlos e identificar el tipo de relación que hay entre la información de las distintas partes que los conforman. Para las actividades propuestas, considere lo siguiente:

- Los alumnos pondrán en marcha sus capacidades para comparar información de los textos, pero esta vez sobre contenidos más particulares: deberán identificar información que trate el mismo aspecto, para que puedan establecer si ésta se relaciona debido a que es similar, se complementa o es contradictoria. De esta forma, aplicarán la estrategia que consiste en integrar la información.
- Puede apoyar a los alumnos en la comparación de los textos realizando, de manera grupal, al menos un ejercicio como los propuestos en el libro del alumno, para explicitar cómo se realiza el análisis comparativo.
- Recuerde a los alumnos que deben guardar el análisis en su carpeta de trabajos para que puedan utilizarlo en la escritura del resumen.

Vea con ellos el audiovisual *Ideas complementarias y contradictorias*, para que revisen cómo

reconocer y relacionar estos tipos de ideas al comparar distintos textos.

Evaluación intermedia

Como resultado de esta evaluación, detecte si los alumnos requieren apoyo adicional para resolver lo necesario antes de seguir con las actividades:

- Supervise si lograron reconocer información similar, complementaria o contradictoria y, si fuera necesario, ayúdelos a mejorar sus capacidades para comparar información entre distintos textos.
- A partir de las comparaciones, apoye a los alumnos para que detecten si requieren más textos para profundizar o ampliar información sobre el tema: si les hace falta, aún pueden buscar más información.

Sesiones 6 y 7

Fase 3: Resumen: organizar información y usar citas y paráfrasis

Para la escritura del resumen, le sugerimos tomar en cuenta lo siguiente:

- Comente con los alumnos que escribir un resumen es crear un nuevo texto a partir de la información proporcionada por otros y que, para redactarlo, tomarán en cuenta los pasos de escritura que han seguido antes: planear, escribir, revisar, corregir y escribir la versión final.
- Pida a los alumnos que, para escribir su texto, además de reconocer las ideas principales e integrarlas, utilicen tanto la paráfrasis como las citas textuales.
- Pregúnteles: ¿qué pueden eliminar que no sea esencial y que les permita obtener un texto más breve? Es en este momento cuando los alumnos ponen en marcha estrategias como suprimir o eliminar información.

Acompañe a los alumnos a ver el audiovisual *Las citas textuales y los derechos de autor*, para que comprendan el origen y la función de este tipo de citas.

En los apartados “Información complementaria” e “Información contradictoria”, puede sugerir a los alumnos que releen algunos textos informativos para que practiquen el uso de conectores textuales, ya sea para agregar información o para oponer ideas.

Sesiones 8 y 9

Fase 4: Revisión y corrección del resumen

En los apartados “Uso de sinónimos para evitar repeticiones”, “Uso de comillas para citas textuales” y “Registro de referencias bibliográficas”, se abordan aspectos que los alumnos revisarán en sus resúmenes:

- Acerca del uso de sinónimos, aclare a los alumnos que, en general, no se admite que las fechas, los datos numéricos, los nombres de personas y lugares, y los términos técnicos sean sustituidos por sinónimos (al usar la paráfrasis).

Observe junto con los alumnos el audiovisual *Los distintos tipos de diccionarios*, para que sepan dónde y cómo consultar la información que les ayudará a resolver los problemas de repetición en su redacción.

- Asegúrese de que los estudiantes comprenden que el uso de comillas en los resúmenes sirve para reproducir citas textuales, y que en ellas no se modifica nada, es decir, se debe copiar fielmente el texto consultado. Explíqueles que con este recurso se acreditan a un autor las ideas que le pertenecen y que, además, debe registrarse la referencia bibliográfica correspondiente.
- Explique a los alumnos que deben incluir al final de su resumen las referencias bibliográficas de las fuentes impresas o digitales que consultaron. Para ello, es necesario registrar correctamente los datos:

Navarro, Fernanda, “¿Energía nuclear en México?”, en *Ciencias*. México, UNAM, núm. 1, enero-febrero, 1982, pp. 36-38. Disponible en <https://www.revistaciencias.unam.mx/es/135-revistas/revista-ciencias-1/1040-energ%C3%ADa-nuclear-en-m%C3%A9xico.html> (Consultado el 12 de julio de 2019).

También vea con los alumnos el audiovisual *Uso de las comillas en citas textuales*, para que revisen otros usos de estos signos.

Sesión 10

■ Para terminar

Fase 5: Compartir la información resumida

En esta fase, los alumnos intercambiarán su resumen con algún compañero para que revisen

que cumpla con distintos aspectos. Para apoyarlos, le sugerimos lo siguiente:

- Realice un ejercicio grupal en el que los estudiantes colaboren con sus observaciones y corrijan uno de los textos, de tal forma que se expliciten cuáles son los errores detectados y cómo se sugiere corregirlos.
- Es aconsejable mostrarles las ventajas de hacer relecturas de su texto para que comprueben la coherencia, la claridad de las ideas, así como los siguientes aspectos:

Si bien la escritura del resumen es una tarea que generalmente se realiza de manera individual, la práctica reflexiva de este tipo de textos se ve favorecida cuando los alumnos trabajan en colaboración y señalan, por ejemplo, cómo replantear ideas, cómo sintetizar o abreviar información, cómo integrar información proveniente de distintas fuentes, etcétera.

Sugiera a los alumnos revisar el informático *Herramientas de apoyo para editar y corregir textos en procesadores*. Esto les será de utilidad si elaboraron su resumen en una computadora, ya que pueden aprovechar las herramientas de corrección que les ofrecen los procesadores de textos.

Evaluación

En esta evaluación, revise lo siguiente:

- Que los alumnos comparen lo que sabían al iniciar la secuencia con lo que han aprendido respecto a elaborar un resumen a partir de diversas fuentes.
- Comente con ellos cómo llevaron a cabo cada uno de los pasos del proceso y pregúnteles: ¿de qué forma creen que este proceso les sería de utilidad para otras situaciones en su vida estudiantil?
- Observe cómo avanzaron los alumnos para comprender:
 - Los propósitos y usos de los resúmenes.
 - Cómo integrar información proveniente de distintas fuentes para elaborar un resumen, y cuáles son las dificultades de este tipo de tarea.
- Analice las versiones finales de los resúmenes y valore los avances en la escritura.
- Pídale que guarden sus escritos en su carpeta de trabajos para que, al término del curso, les sirvan en la presentación de los textos que elaboraron durante el ciclo escolar.

Actividad recurrente

Círculo de lectura. Actividades para cerrar el ciclo de lecturas de literatura juvenil

(LT, Vol. II, págs. 94-95)

Tiempo de realización	2 sesiones (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Intención didáctica	Realizar una actividad de escritura a partir de la lectura de las obras leídas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">Obras clásicas de la literatura juvenil.

¿Qué busco?

Que los alumnos profundicen en la interpretación de las obras que leyeron a través de la escritura de textos.

Acerca de...

Una manera de ampliar y extender la experiencia de lectura de una obra literaria es escribir a partir de lo que se ha interpretado. Esto supone que la escritura lleve al lector a revisar lo que ha interpretado, en otras palabras, lo conduce a profundizar en la obra.

Se dice que hay una diferencia entre repetir (o decir) el conocimiento y transformarlo, reconstruirlo o utilizarlo. Por ejemplo, escribir un final distinto de una obra literaria, crear otra versión o escribir una carta a uno de los personajes requiere cuestionarse acerca de todos los aspectos de la narración: ¿de qué trata la obra?, ¿cuál es el tema?, ¿quiénes son los personajes?, ¿qué hacen?, ¿por qué lo hacen?, ¿qué trata de transmitir el autor?, entre otros. Sin la interpretación de todo esto, difícilmente podrá redactarse un escrito.

Sesiones 5 y 6

¿Cómo guío el proceso?

El desafío en estas sesiones de "Círculo de lectura. Actividades para cerrar el ciclo de lecturas de literatura juvenil" es generar escritura a partir de la interpretación de la obra literaria que seleccionaron en equipo. Para llevar a cabo las

actividades propuestas, apoye a los alumnos en lo siguiente:

- Lea con ellos las distintas actividades propuestas en el libro del alumno y asegúrese de que comprenden lo que se les pide escribir en cada caso.
- Dígales que pueden elegir libremente las actividades.
- Sugiera que antes de escribir planifiquen lo que deben considerar en su escrito. Por ejemplo, si eligen modificar el ambiente de la narración, podrían preguntarse y anotar lo siguiente: ¿cómo es el ambiente en la obra que leí?, ¿cómo está descrito?, ¿por cuál otro ambiente puedo cambiarlo?, ¿qué modifico y qué no? Si adaptan una canción para dedicarla a un personaje, podrían tomar en cuenta estos cuestionamientos: ¿cómo es ese personaje?, ¿qué importancia tiene en la narración?, ¿cuáles son sus características?, ¿qué adjetivos lo describirían?, ¿qué tendría que decir la canción sobre el personaje?
- Explíqueles que en sus escritos deben atender los hechos narrados y las características de los personajes del texto que leyeron. Por ejemplo, las preguntas de la entrevista deben mostrar las características del personaje, o bien la secuela debe partir de los últimos hechos ocurridos en la obra para tener continuidad con el texto que el alumno desarrolle.
- Al momento de la escritura, sugiera que regresen a la obra literaria y releerla para verificar la interpretación, en caso necesario.

- Para la revisión del texto, además de verificar que el contenido tenga relación con la obra literaria original, hágalas algunas sugerencias: que sigan las convencionalidades del tipo de texto en su reescritura (como el uso de diálogos), que revisen la coherencia y continuidad en las acciones y el orden cronológico, etcétera. Puede solicitarles que se apoyen en la secuencia 15 para revisar que sus escritos cumplan con los aspectos ahí señalados.
- Ayúdelos a definir acuerdos en relación con la difusión de sus escritos: en el periódico mural, en una compilación, en carteles para una exposición, entre otros. Recuérdeles guardar una copia para exhibirla al final del trimestre o del ciclo escolar (ver secuencia 15).
- Converse con los alumnos sobre distintos aspectos para concluir este círculo de lectura: ¿de qué forma estas actividades los ayudaron a darse cuenta de sus logros al interpretar la obra?, ¿les gustaron estas actividades de escritura?, ¿por qué?



Evaluación del bloque 2

(LT, Vol. II, págs. 96-99)

¿Qué se evalúa?

En este apartado se dan orientaciones para la evaluación de los avances de los alumnos a lo largo del bloque 2. En esta evaluación se consideran los siguientes aspectos:

- A. El avance que los alumnos han alcanzado tanto en la lectura de textos informativos como literarios, la escritura y expresión oral, evidenciado a partir de esta evaluación del bloque 2.
- B. El grado de avance de los alumnos a partir del conjunto de evaluaciones relacionadas con las prácticas sociales del lenguaje trabajadas durante las secuencias y las actividades recurrentes del bloque 2.

A. La evaluación del bloque 2

¿Cómo guío el proceso?

Comente a los alumnos que la estructura de esta evaluación es similar a la del bloque 1. Oriéntelos para que se familiaricen con su organización.

- Pídales que exploren rápidamente los tipos de textos, las indicaciones y los apoyos visuales.
- Establezca el tiempo suficiente para que contesten cada apartado.

A continuación, se presentan los criterios a evaluar y cada una de las preguntas junto con sus respuestas. No olvide que, cuando se trata de preguntas abiertas, sólo se presenta un ejemplo de respuesta aproximada a lo convencional.

I. Leer un texto informativo

Los alumnos leerán un texto informativo de una revista especializada en temas económicos que promueve el uso de la energía nuclear. En la secuencia 10, los alumnos elaboraron un resumen a partir de diversas fuentes que tratan el mismo tema, por lo que ya están familiarizados con el contenido y las características de estos textos.

Leer un texto informativo "Valuación económica de proyectos energéticos mediante opciones reales: el caso de energía nuclear en México"	
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 1. Subraya cuál es el propósito central del texto.
<ul style="list-style-type: none">• Comprender de manera general el texto.• Identificar la intención inicial o el uso que se hace del texto.	Respuesta esperada: d) <u>Analizar distintas fuentes de energía para concluir o mostrar cuál es la mejor de ellas.</u> (En el texto se describen ventajas y desventajas de distintas fuentes de energía; a la nuclear se le atribuyen más ventajas y menos desventajas).
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 2. Según lo dicho en el texto, explica por qué se incrementaron los precios de los combustibles en México y qué se propone como una posible solución.
<ul style="list-style-type: none">• Identificar una idea principal.• Identificar relaciones de problema-solución.	Respuesta esperada: Los precios de los combustibles en México se incrementaron debido a la caída de la producción de petróleo. Una posible solución es que México contemple el desarrollo de energías alternas: biomasa, solar, eólica, geotérmica, nuclear, entre otras.



Leer un texto informativo

"Valuación económica de proyectos energéticos mediante opciones reales:
el caso de energía nuclear en México"

Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 3. Completa esta tabla con las ventajas y desventajas de las formas de energía incluidas en el texto.
<ul style="list-style-type: none">Identificar ideas principales.Categorizar o clasificar información según uno o más criterios.	<p>Respuesta esperada: El alumno debe anotar la información más relevante del texto en la tabla de forma literal o usando paráfrasis.</p> <p>Biomasa y energía geotérmica: sólo se presentan desventajas de ellas.</p> <p>Energía solar y eólica: tienen ventajas (la primera, precios competitivos; la segunda no contamina el ambiente) y desventajas.</p> <p>Energía nuclear: tiene ventajas (es viable económicamente y no contamina el ambiente) y las desventajas no son peores que el resto de las energías.</p>
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 4. Explica brevemente qué postura tienen los autores del texto sobre el desarrollo de energías alternas. Argumenta tu respuesta.
<ul style="list-style-type: none">Evaluar el contenido y la forma del texto para identificar los propósitos y el punto de vista del autor.Identificar y enumerar los elementos que apoyan la interpretación de un texto.	<p>Respuesta esperada: Los autores proponen que México contemple el desarrollo de energías alternas. Particularmente, están a favor de la energía nuclear porque es una alternativa económicamente viable, no contamina el entorno y su desventaja no es peor que en los otros casos. Si bien mencionan ventajas de las energías solar y eólica, señalan que también tienen desventajas importantes. De la energía de biomasa y de la térmica, sólo presentan desventajas.</p>
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 5. Menciona si estás de acuerdo o no con lo expuesto en el texto sobre el desarrollo de energías alternas. Argumenta tu respuesta.
<ul style="list-style-type: none">Relacionar la información del texto con los propios marcos de referencia conceptual y experiencial.Identificar y enumerar los elementos que apoyan la interpretación de un texto.	<p>Respuesta esperada: Las respuestas pueden ser variadas, pero el alumno debe argumentar su postura sobre la base del texto. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">Si manifiesta que no está de acuerdo con lo expuesto acerca de que México contemple el desarrollo de energías alternas, podrá argumentar que en el texto se menciona que "todo tipo de fuente alterna de energía conlleva e implica un impacto directo o indirecto en el entorno", etcétera.

Recomendación general

Formule preguntas y plantee actividades que ayuden a los alumnos a:

- Seleccionar textos informativos que respondan a necesidades e intereses específicos.
- Interpretar, categorizar y relacionar el significado de distintas partes del texto para obtener una conclusión.
- Hacer paráfrasis, resúmenes o mapas de ideas de los textos que lee.
- Comparar información presente en el texto para obtener una conclusión.

- Exponer un punto de vista personal y aportar los elementos de prueba sustentados en el texto.

II. Leer un texto literario

A lo largo de los bloques 1 y 2, los alumnos han leído obras literarias como parte de las actividades del círculo de lectura. "La migala" es un cuento corto cuyo comienzo es el final de la historia. Su comprensión requiere que el alumno elabore distintas inferencias; por ejemplo, que tanto las intenciones del protagonista como el final tienen un carácter enigmático.



Leer un texto literario "La migala"	
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 1. Escribe el tema o asunto central del cuento y explica por qué lo crees así. Ejemplifica tu respuesta con algunos fragmentos del texto.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar el tema principal o el mensaje del texto. Identificar y enumerar los elementos que apoyan la interpretación de un texto. 	Respuesta esperada: El tema del cuento puede estar sujeto a varias interpretaciones, por ejemplo: el desamor, la autodestrucción, la soledad . Lo importante es que el alumno argumente su postura basándose en el texto, dentro del mundo posible que narra la historia.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 2. Explica con tus palabras por qué el protagonista de la historia lleva a la migala a su casa.
<ul style="list-style-type: none"> Inferir las intenciones del protagonista de la narración. 	Respuesta esperada: Las respuestas pueden variar en función de la interpretación del alumno. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Porque quería tener una; porque quería ser picado por ella; porque se sentía solo y triste, etcétera.
Aspecto(s) que evalúa	a) Explica por qué lo piensas así y copia el fragmento que sustente tu opinión.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar y enumerar los elementos que apoyan la interpretación de un texto. 	Respuesta esperada: El alumno debe justificar su respuesta anterior y copiar fragmentos que son congruentes con su argumento. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> El protagonista llevó a su casa a la migala porque se sentía solo y triste y eso se explica en la parte final del cuento: "Entonces, estremecido en mi soledad, acorralado por el pequeño monstruo, recuerdo que en otro tiempo yo soñaba en Beatriz y en su compañía imposible".
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 3. Completa la siguiente oración con un sinónimo de la palabra <i>discurre</i> .
<ul style="list-style-type: none"> Hacer inferencias acerca del significado de una palabra desconocida. 	Respuesta esperada: La migala anda / transita / pasa / camina libremente por la casa, pero mi capacidad de horror no disminuye.
Aspecto(s) que evalúa	a) Busca en el texto otra palabra que te parezca difícil, pero que puedas inferir o entender con ayuda del contexto (el resto del cuento). Copia la oración donde se encuentra dicha palabra y escribe un sinónimo de ésta.
<ul style="list-style-type: none"> Hacer inferencias acerca del significado de una palabra desconocida. 	Respuesta esperada: El alumno debe utilizar un sinónimo acorde con el contexto en que se encuentre la palabra que elija (atroz, conmisericordia, saltimbanqui, ponzoñoso, lastre, husmear , etcétera). Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Me di cuenta de que la repulsiva alimaña era lo más terrible que podía deparrarme el destino.
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 4. Explica cómo logra el autor de "La migala" crear una atmósfera de angustia en la historia narrada. Copia algunas partes del texto que te permitan ejemplificar tu explicación.
<ul style="list-style-type: none"> Evaluar la forma del texto con el fin de identificar los recursos usados para crear una atmósfera en la narración. Identificar y enumerar los elementos que apoyan la interpretación de un texto. 	Respuesta esperada: El alumno puede dar varias razones por las que el autor logra una atmósfera de angustia y copiar algunos fragmentos que las sustenten. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Porque describe la amenaza de la migala: "Dentro de aquella caja iba el infierno personal que instalaría en mi casa". Porque el protagonista convive con el animal: "Dejo siempre que el azar me vuelva a poner frente a ella, al salir del baño..." Porque está esperando morir con su picadura: "Todas las noches tiemblo en espera de la picadura mortal". Porque pasan los días y él no muere: "Sin embargo, siempre amanece. Estoy vivo y mi alma inútilmente se apresta y se perfecciona".





Recomendación general

- Establezca algún momento en la semana para que los alumnos lean y comenten micro-cuentos u otros relatos literarios.
- Explicita las interrogantes que se hacen los lectores para comprender una narración: ¿de qué trata?, ¿quién es el protagonista?, ¿qué hace?, ¿para qué o por qué lo hace?, ¿qué mensaje trata de comunicar el autor?, ¿cuál es el tema?, entre otras.
- Promueva la formulación de hipótesis cada vez más sustentadas en lo que dice el texto,

para que los alumnos hagan inferencias acerca del tema de la narración y la intención de los personajes.

III. Expresarse oralmente

En la secuencia 6, los alumnos analizaron documentos administrativos y legales, por lo que están familiarizados con la función y las características de este tipo de textos. Se espera que puedan explicar oralmente el uso particular de alguno de ellos.

Expresarse oralmente	
Explica cuál es la función o valor social de un documento legal o administrativo	
Aspectos que se evalúan	
Tema y propósito de la intervención oral	El alumno se mantiene centrado en el tema y cumple con el propósito planteado.
Organización del discurso	Para desarrollar sus ideas, describe, explica, narra y argumenta de manera estructurada.
Lenguaje y vocabulario	Utiliza un vocabulario y un lenguaje adecuado con el contexto, incluyendo lenguaje especializado, propio del uso de los documentos que expone.
Fluidez y volumen	Se expresa con fluidez y un volumen adecuado de forma sostenida. Se le percibe cada vez con más confianza al hablar.

Recomendación general

- Apoye a los alumnos a fin de que expongan situaciones que les sean familiares y cercanas para avanzar en sus capacidades descriptivas, narrativas y argumentativas de manera oral.
- Ayúdelos a analizar los aspectos que contribuyen a que cada vez se mantengan más enfocados en el tema y a cumplir con el propósito planteado.
- Muestre situaciones que los ayuden a reflexionar sobre el uso apropiado del vocabulario especializado al tratar ciertos temas.

Para concluir este proceso de evaluación, compare los resultados de las evaluaciones finales de los bloques 1 y 2, y observe los aspectos en los que han avanzado:

- Equipare el grado de avance de aspectos similares a partir de los diferentes ámbitos trabajados.
- También identifique su desempeño cuando se trate de aspectos nuevos o más complejos. Por ejemplo, en la lectura de los textos informativos

deben efectuar nuevas tareas, como categorizar información; mientras que, en la lectura de textos literarios, tienen que inferir las intenciones del protagonista de la historia y evaluar la estructura del texto para reconocer los recursos usados al crear una atmósfera en la narración.

B. El conjunto de evaluaciones relacionadas con las prácticas sociales del lenguaje

En este apartado, se aborda el resultado del conjunto de evaluaciones conformado por las cinco secuencias del bloque 2 y las actividades recurrentes.

El propósito de este apartado es que usted pueda hacer una valoración global del aprendizaje de los alumnos en este bloque respecto a lo realizado a través de las prácticas sociales del lenguaje de las cinco secuencias, así como de las actividades recurrentes. La información recabada



en este apartado complementará la información que usted tiene (inciso A de esta evaluación) en relación con el avance de los alumnos.

Para la evaluación del avance de los alumnos en las secuencias del bloque 2, le proponemos llevar a cabo lo siguiente:

- Considere los productos elaborados en las secuencias: textos finales, bocetos de carteles, esquemas, cuestionarios, comentarios sobre campañas, resúmenes, entre otros; así como en las actividades recurrentes: datos de autores,

selección de obras literarias y producción de textos para profundizar en la comprensión de las obras leídas.

- Examine las notas en cuadernos y considere la intervención de los alumnos en prácticas colaborativas.
- Guíe su revisión a partir de los parámetros considerados en la siguiente tabla para conocer los avances significativos y detectar aquellos aprendizajes cuya comprensión resulte compleja para los alumnos.

Aspecto(s) que evalúa	El alumno muestra mejoras cuando:
Prácticas sociales en torno a la lectura	<ul style="list-style-type: none">• Adquiere más herramientas para seleccionar textos informativos acordes con su propósito de lectura al llevar a cabo una investigación.• Identifica puntualmente el propósito y función de distintos textos informativos y literarios.• Amplía sus criterios para seleccionar y leer textos literarios (como en el caso de la lectura de obras clásicas de la literatura juvenil).• Progresa en su capacidad para interpretar el lenguaje figurado (como en el caso del análisis del contenido de campañas oficiales).• Agudiza su comprensión sobre el significado de términos especializados en textos informativos (como en el caso de los documentos legales y administrativos).• Afina su comprensión de lectura para localizar e integrar información similar, complementaria o contradictoria al comparar textos.• Discute con sus compañeros posibles interpretaciones de un texto.
Prácticas sociales en torno a la escritura	<ul style="list-style-type: none">• Sus textos cumplen con mayor eficacia su propósito comunicativo (por ejemplo, normar la conducta, resumir información, explicar estrategias persuasivas).• Escribe un texto que presenta cada vez más características del género (por ejemplo, la descripción de atributos de la persona u objeto con las letras iniciales en cada verso al escribir acrósticos).• Pasa de un texto poco claro a un texto más comprensible.• Incluye mayores recursos gráficos adecuados para el tipo de texto (por ejemplo, el uso de viñetas y globos en la historieta).• Integra de mejor forma la información similar, complementaria o contradictoria en textos informativos (por ejemplo, al escribir resúmenes).• En cuanto a su escritura, avanza de un texto sin variedad de conectores, sin párrafos y con escasa puntuación hacia textos con una variedad de recursos y con una estructura lograda a partir de la puntuación, los párrafos y los conectores.• Muestra un avance en sus reflexiones ortográficas: de un texto con muchas faltas de ortografía logra un texto con mayor pulcritud ortográfica.• Logra avances para terminar los productos y construir un soporte adecuado para socializarlos.
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none">• Progresa en sus capacidades para realizar actividades y trabajar de forma colaborativa.• Aumenta su grado de involucramiento y compromiso en la realización de las tareas conjuntas.• Se muestra más propositivo al dialogar con sus compañeros para comentar puntos de vista sobre lecturas informativas o literarias.• Considera las opiniones de los demás en el intercambio de ideas sobre un tema.

- Una vez que cuente con el resultado de las evaluaciones de los alumnos y haya detectado el nivel de avance que tienen, estará en

condiciones de elaborar un plan de trabajo para reforzar aquellos aprendizajes susceptibles de mejora y profundización.

Bloque 3

Secuencia 11

Analizar el contenido de canciones

(LT, Vol. II, págs. 102-119)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Lectura y escucha de poemas y canciones
Aprendizaje esperado	Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés.
Intención didáctica	Promover en los alumnos capacidades de reflexión crítica acerca de los mensajes de las canciones que se escuchan en su entorno. Esta mirada crítica se logra a partir de algunos parámetros (características de los géneros musicales, contexto histórico y social en que surgen, elementos culturales que un movimiento artístico produce).
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Cancioneros de diversos géneros musicales y transcripciones de las canciones que se escuchan en la comunidad escolar. Material para realizar un cancionero.
Vínculo con otras asignaturas	Formación Cívica y Ética Por su naturaleza, esta secuencia debe vincularse con dicha asignatura, de manera que cobren especial relevancia conceptos como <i>dignidad, equidad de género, respeto, inclusión</i> , etcétera.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>Versos y estrofas: estrategias para transcribir canciones</i>• <i>Escuchar y hacer música: ¿qué motiva el gusto musical de las personas?</i>• <i>Música e identidades juveniles: los otros lenguajes</i> Sugerencias auditivas Se sugiere visitar el portal de la Fonoteca Nacional de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, donde se hallan ejemplos de música tradicional mexicana.

¿Qué busco?

El propósito es que los alumnos:

- a) Adquieran y fortalezcan estrategias para el análisis crítico de las canciones que habitualmente escuchan.
- b) Amplíen el universo de géneros musicales que conocen mediante el intercambio con sus pares, con usted y con los materiales que se ofrecen en esta secuencia.
- c) Elaboren, como producto de sus reflexiones, una compilación de canciones de su interés acompañada de un análisis crítico de los géneros y de las canciones que eligieron.

Acerca de...

El estudio de las canciones en la enseñanza de la lengua

Si se piensa en canciones emblemáticas para los mexicanos, como “La Adelita”, u otras que han vivido en la mente de varias generaciones en todo el

mundo, como “Imagina”, de John Lennon, se puede concluir que las canciones son un vehículo de expresión y participación en diferentes acontecimientos históricos, políticos, culturales, sociales y socioemocionales, y por esto mismo son también una rica fuente de información que nos permite comprender el entorno en que fueron creadas.

Las canciones —entendidas como una forma de ver, sostener una postura y actuar en el mundo— son el objeto de análisis y reflexión de esta secuencia, desde distintos ángulos:

- Sus aspectos formales, para identificar los géneros a los que pertenecen y los recursos del lenguaje de los que se valen para comunicar sus contenidos (metáfora, rima, ritmo...).
- Sus relaciones externas, para identificar el contexto histórico, geográfico, social, cultural, entre otros, en los que aparecen.
- Sus alcances sociales, para caracterizar a los posibles receptores (individuales, grupales o institucionales).



- Sus aspectos ideológicos, para reconocer los valores en que se basan, los principios que apoyan, los mensajes que pretenden transmitir.

Estos aspectos permiten tener una mirada crítica y ser partícipes de prácticas sociales en torno a la música y las canciones, o bien tomar distancia de expresiones con las que pudiéramos no estar de acuerdo, sobre todo desde el punto de vista ético.

Sobre las ideas de los alumnos

La experiencia musical es una de las vivencias que el ser humano experimenta desde su nacimiento.

En la adolescencia, escuchar música es una actividad fundamental para la construcción de las relaciones sociales. La música popular es la que predomina en el ambiente juvenil: banda, salsa, *reggae*, *hip hop*, baladas, etcétera. Además, el uso de las nuevas tecnologías permite ampliar el universo de géneros a los que los jóvenes tienen acceso.

Ahora bien, lo que se busca en esta secuencia es que los alumnos obtengan algunas herramientas para que realicen un análisis sobre las canciones que escuchan; ya sea para dar cuenta de sus virtudes o para tomar distancia de sus contenidos a partir de una postura ética sobre éstas. Así, es importante que usted, junto con la colaboración de sus alumnos, seleccione un repertorio de canciones que se escuchan en la comunidad escolar para que sean objeto de análisis, de forma que el trabajo cobre sentido para ellos. Usted deberá centrar la atención de los alumnos no sólo en las características de los distintos géneros que recopilen, sino también en los mensajes y, si fuera el caso, en los estereotipos que las canciones reproducen, por ejemplo, la música banda o el pop.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

En esta sesión, el propósito es contextualizar la práctica de reflexión acerca de la música y las canciones que se escuchan.

- Apoye a los alumnos para que reflexionen sobre el lugar que ocupa la música en sus vidas: qué escuchan, cuándo y para qué.
- Las actividades de esta sesión se relacionan con la idea de la evolución continua de la música a través del tiempo y el eterno conflicto generacional. En la canción "Pachuco", se puede decir que se ejemplifica, por un lado, la visión tradicionalista de que "todo pasado fue mejor" (representada por la postura del padre); y, por el otro, la idea del hijo que consiste en que todo (incluida la música) está en constante cambio, así como la constatación de que los cambios generan resistencias en quienes los perciben: "Hey, pa, fuiste pachuco,/ también te regañaban".
- Anime a los estudiantes a ejemplificar situaciones donde perciban el *choque generacional* (aun cuando sean situaciones culturales distintas de la música) y a explicar las razones por las que éste se da continuamente. Será interesante que traten de hacerlo "poniéndose en los zapatos del otro" para una mejor comprensión de la naturaleza de los conflictos. Ponerse en el lugar del padre o del abuelo que no acepta los cambios implica comparar lo actual con lo anterior e identificar lo que permanece y lo que cambia.
- A partir de la actividad 2, inciso d, impulse a los alumnos a escribir unas líneas en torno a por qué piensan que sería importante o interesante reflexionar sobre la letra de las canciones que se escuchan. Estas líneas pueden ser revisadas al final de la secuencia y pueden percibirse de cómo evolucionaron sus ideas.

Sesión 2

En el apartado "¿Qué vamos a hacer?", verifique que los alumnos comprendan cuál es el objetivo central de la secuencia (analizar la letra de las canciones y tomar una postura sobre ello), así como el producto que de él se deriva (hacer un cancionero que contenga un análisis crítico de éstas).

Respecto al apartado "¿Qué sabes sobre las canciones que escuchas?", las nociones de género musical, la importancia del contexto de producción de una obra y los recursos poéticos (rima,

metáfora) han sido trabajadas previamente en el ámbito de literatura (tanto en narrativa como en poesía), pero deberán ser adaptadas a la reflexión sobre las canciones.

- Usted puede ayudarlos a pensar en el repertorio de géneros y canciones que ellos mismos escuchan, y, una vez que hayan elaborado una lista en su cuaderno, pídeles que contesten las preguntas que se encuentran en la página 103.

Como educadores, cuando se piensa en preguntas como "qué tanto influyen las canciones en los modos de pensar y actuar de quien las escucha", estudios sobre la interpretación de textos concluyen que no hay que suponer una relación de causa-efecto, necesaria y lógica, entre la enunciación y la recepción de un mensaje; es decir, no hay un vínculo directo entre el contenido de una canción y la actuación de los jóvenes que la escuchan, porque, como todo proceso de recepción, la interpretación y apropiación de la ideología de una canción depende del contexto en que se sitúan los muchachos y los filtros culturales, sociales y afectivos con los que cada uno cuenta. Estos "filtros" se fortalecen cuando se promueve la reflexión crítica de los elementos culturales a los que tienen acceso.

■ Manos a la obra

El apartado "Proceso para analizar canciones de distintos géneros musicales" aborda diferentes aspectos de las canciones: los géneros musicales, su origen, sus mensajes, los elementos culturales que se asocian con los géneros y los recursos poéticos que se pueden percibir.

- Establezca con los alumnos las fechas en que trabajarán y prevea los recursos que requieren para llevar a cabo las distintas actividades.

Sesión 3

Fase 1: Reconocer algunos géneros musicales

La intención didáctica de este apartado es que los alumnos reconozcan el concepto de *género* en la música y que tengan un modelo de cómo se describe. Cuando los alumnos terminen de responder de manera individual, puede ampliar la reflexión con todo el grupo de la siguiente manera.

- Sugíérales que comparen la información.
- De las diversas aportaciones que den, pregunte cuál es la que les permite realizar el ejercicio de relacionar el género con cada canción.

Notarán que, por el momento, esta asociación es posible a partir de los temas.

- Es relevante que los alumnos puedan contrastar y opinar en torno a los estereotipos de la mujer que se pueden percibir en las canciones "Sueños rotos" y "Reina de mi alma".

A partir de este momento, solicite a los alumnos que se organicen en equipos de dos o tres integrantes para que, como se señala en el apartado "De tarea", comiencen a recopilar ejemplos de los géneros musicales que suelen escuchar en su comunidad y luego organicen la información recabada en la Ficha 2. Por último, recuérdelos que transcriban un par de canciones (una tradicional de la comunidad y otra moderna).

Informe a los alumnos que el producto de este trabajo será un cancionero comentado que desarrollarán a lo largo de la secuencia.

- La forma material del cancionero puede ser un libro cartonero (hojas blancas dobladas con tapas de cartón), al cual se le puede añadir, una vez terminado el contenido, una portada, un índice, una presentación, las muestras de géneros y canciones, así como sus respectivos análisis y algunas ilustraciones.

El trabajo de transcribir una canción es desafiante en la medida en que los alumnos deberán reflexionar sobre su estructura. Por ello se sugiere que revisen el audiovisual *Versos y estrofas: estrategias para transcribir canciones*, con el que sabrán cómo transcribir la letra de una canción.

Sesión 4

Fase 2: Analizar la historia de los géneros musicales y sus mensajes

Esta fase tiene la finalidad de que los alumnos se concentren en la letra de las canciones y la asocien con el contexto en el que fueron creadas. Al principio, buscarán indicios en la canción y luego, con la ayuda de nuevas informaciones, revisarán las mismas preguntas y complementarán su interpretación. Terminarán el ejercicio con la elaboración de la Ficha 3. El contexto histórico en que surge un género musical y su importancia para las personas, la cual contiene las conclusiones de la canción "La Adelita" y su información contextual.

¿Cómo extender?

Para profundizar en la relación entre el contexto histórico y el contenido de las canciones, haga notar a los alumnos que los géneros musicales muchas veces surgen en respuesta a una situación social; muestra de ello son el corrido y el *hip hop*, ejemplificados en la sesión anterior.

- Apóyelos en la identificación de los contextos de producción que se pueden percibir en las canciones que así lo permitan, por ejemplo:
 - En “El cuartelazo”, el contexto evidente es la Revolución Mexicana.
 - En “Sueños rotos”, se percibe la situación de las jóvenes migrantes que trabajan en maquiladoras de la frontera norte, en Ciudad Juárez, Chihuahua (esto se puede deducir del verso “Ciudad frontera que no le hace honor al benemérito”).
 - Si regresan a la canción “Pachuco”, de la sesión 1, hay una historia muy interesante en torno a este personaje (el pachuco): joven migrante de las décadas de 1940 y 1950 que era todo un fenómeno contracultural con un lenguaje, atuendo, música y baile que lo identificaba.

En el apartado “Yo pienso que...”, se pide a los alumnos que discutan el contenido ideológico de los corridos de ahora.

- Si los alumnos no conocen ejemplos actuales de este género, pueden mencionar títulos de canciones de cualquier otro género que sí escuchen (como el pop o la música banda) y responder las preguntas generales: ¿qué mensajes transmiten?, ¿qué función cumplen para la sociedad en nuestros días?, ¿están de acuerdo o en desacuerdo con los valores que transmiten? Pida que ejemplifiquen con algunos fragmentos de estas canciones y fundamenten sus posturas. Estas reflexiones les servirán de igual modo para conformar su cancionero comentado.

Para reflexionar sobre las canciones, es común que los alumnos digan que no se habían percatado de su contenido (lo que dice la letra), aun cuando las escuchen una y otra vez; esto sucede porque se centran en escuchar la melodía solamente. Si éste es el caso, pida que escriban algunas estrofas y el estribillo. También pueden buscar la letra en internet y partir de allí para reflexionar sobre su contenido.

Sesión 5

Fase 3: Analizar elementos culturales en géneros musicales y en canciones

Hasta ahora se han analizado las características generales de cada género y la relación con los contextos de producción; asimismo se han comentado los temas y los contenidos ideológicos de las canciones.

En esta sesión, los alumnos reflexionarán sobre otros aspectos culturales asociados con la música y las letras de las canciones: el baile, la vestimenta, las prácticas sociales propias de los eventos que acompañan la música (se proponen tres ejemplos: el tango, el *pogo* y la música punk, y la bomba yucateca).

Acompañe a los alumnos a ver el audiovisual *Escuchar y hacer música: ¿qué motiva el gusto musical de las personas?*, con el que se espera que reflexionen acerca de sus razones para escuchar música y cómo se identifican con los mensajes de las canciones que escuchan.

Proponga a los alumnos que para llevar a cabo las actividades del apartado “De tarea” se acerquen a espacios donde se toque música, o bien que inviten a la escuela a personas que se dedican a ella para que les compartan sus prácticas sociales. También será importante sugerirles que incorporen sus experiencias personales. Si bien el trabajo puede ser grupal (en el caso de la entrevista), el producto se tiene que elaborar con el equipo que integraron al inicio de la secuencia, y el resultado de esta indagación será incluido en su cancionero junto con algún fragmento de una canción y su opinión sobre ésta.

Cada vez que los alumnos escriban, apóyelos para que desarrollen narraciones, descripciones y argumentaciones cada vez más pormenorizadas y ricas en expresiones, así como vocabulario propio de la situación que describan.

Sesión 6

Evaluación intermedia

La evaluación intermedia tiene como propósito que cada alumno desarrolle una reflexión individual sobre el género y la música que prefiere. En particular, se espera que el estudiante retome la forma en que ha estado reflexionando para crear una argumentación propia acerca de las canciones que escucha.

- Observe qué tanto han avanzado los alumnos en su capacidad para:
 - Explicar su postura en torno a los ideales que transmiten las canciones elegidas.
 - Describir características de los géneros elegidos, incluyendo aspectos históricos y culturales de la música que seleccionaron.

El producto que cada alumno desarrolle en esta evaluación se aprovechará para conformar el cancionero comentado.

Acompañe a los alumnos a ver el audiovisual *Música e identidades juveniles: los otros lenguajes*, con él reflexionarán sobre cómo se reflejan las identidades juveniles a través de la música.

Sesión 7

Fase 4: Analizar la capacidad expresiva de las canciones

En esta fase, los alumnos reflexionarán acerca de las variantes dialectales y el sentido figurado en las canciones. Estos dos aspectos estarán siempre asociados con los significados que las canciones reproducen, por ejemplo, la relación entre la variante lingüística y la identidad geográfica o cultural, y el vínculo entre la forma de las canciones y sus mensajes.

En el apartado “Las variedades lingüísticas en las canciones y la identidad”, puede recordarles a los alumnos que en el bloque 1 estudiaron el tema. Retome la idea de que la variación en una lengua se relaciona con cuestiones geográficas, sociales e históricas. En el ejemplo que se propone, se muestra una antigua variante del español coloquial de Argentina: el lunfardo.

¿Cómo apoyar?

- Si bien el lunfardo es una variante dialectal del español alejada de los alumnos y lo que se pretende es que tengan una comprensión global del texto, puede aprovechar para trabajar algunas estrategias generales de comprensión de palabras desconocidas. Luego de haber leído el texto, se recomienda intercambiar ideas en torno al sentido general del texto y luego:
 - Revisar el título y la sección flotante “Nuestra lengua” para tratar de dar un sentido general al contenido del texto y poder explicar ¿de qué trata la canción?, ¿de quién habla? y ¿cómo es esa persona?

- Leer cada estrofa para comprender el significado de una palabra comparando los diferentes contextos en los que aparece dentro de la misma canción; así se pueden analizar los dos fragmentos donde aparece la palabra *rana*: “Del barrio La Mondiola sos el más rana” y “Yo soy un rana fenomenal”. A partir de estos versos es posible dar un significado aproximado del término *rana* en esta canción: “alguien astuto o avisado”.
- Reconocer el significado de una palabra a partir de su semejanza con otra porque comparten la misma raíz, por ejemplo, en “Durante la semana, meta al laburo”, ¿a qué otra palabra se parece *laburo*? Los alumnos verán que *laburo* y *laborar* (“trabajar”) tienen elementos compartidos, por lo que se puede inferir el significado de la primera.
- Usar el diccionario cuando un vocablo no permite inferir su significado por contexto o cuando se quieren corroborar las hipótesis sobre una palabra.
- Una vez que hayan comentado el sentido global del texto, se propone que hagan una *traducción libre* de algunos fragmentos.
 - Será interesante plantearles que discutan sobre el tipo de variante del español de México en la que sería necesario hacer la traducción: ¿una variante coloquial o una variante formal?
 - Invite a los alumnos a señalar variantes dialectales en las canciones que escuchan, pueden ser geográficas o coloquiales.

Esta sesión termina con el apartado “Yo pienso que...”, en el que los alumnos reflexionarán sobre los géneros musicales que forman parte de la identidad de las personas de la comunidad donde viven, al igual que el tango lo fue en su momento para cierto sector en Argentina. Esta reflexión constituye el insumo para la Ficha 5. Nuestras canciones, nuestra forma de ser... que también formará parte de su cancionero.

Sesión 8

Los recursos poéticos de las canciones

En esta sesión, los alumnos abordarán el sentido figurado como parte de los recursos del lenguaje que se utilizan en las letras de las canciones. En

específico, se estudiarán ejemplos de la comparación, la metáfora y la hipérbole, aunque los alumnos podrán encontrar otros más.

- Antes de abordar la sesión, usted puede recordar a los alumnos ejemplos de sentido figurado en el habla cotidiana, como cuando alguien cansado dice: “Estoy muerto”; y en un poema, que para hablar de la mujer amada dice:

Eres la noche, esposa: la noche en el instante mayor de su potencia lunar y femenina.

Miguel Hernández, “Hijo de la luz y de la sombra” (fragmento).

- Durante el análisis de comparaciones, metáforas e hipérbolos, anime a los estudiantes a pensar en alguna de sus canciones favoritas para que revisen si en ellas existe algún ejemplo de estos recursos.
- A la par de la identificación de cada recurso, resalte la importancia de reflexionar sobre el significado que cada ejemplo tiene y el efecto que se produce al utilizar dicho recurso.

Se culminará esta fase con la elaboración de la Ficha 6. La capacidad expresiva de nuestras canciones preferidas, en la que integrarán ejemplos de canciones con variedades lingüísticas y con sentido figurado.

- Apoye a los alumnos para que en el apartado “Yo pienso que...” logren explicar por qué han elegido cada ejemplo y el efecto que dicho recurso da en la canción.

Sesión 9

■ Para terminar

Fase 5: Compartir la compilación de canciones

El objetivo de esta sesión es que cada equipo se organice para hacer un recuento de las reflexiones que han hecho y se preparen para socializarlas mediante un cancionero. Se sugiere que, una vez hecha la revisión de los productos:

- Apoye a los alumnos en aquellos aspectos que no hayan sido comprendidos. También colabore aportando ejemplos de canciones y pidiendo a los alumnos que realicen el análisis correspondiente.
- Acuerde con sus alumnos cómo organizar el contenido temático del cancionero y sus as-

pectos adicionales (portada, índice, presentación, ilustraciones...). Revisen que los textos y las canciones transcritas estén escritos correctamente.

- Verifique que los alumnos se hayan organizado para elaborar la parte material del cancionero. Si lo requieren, revisen en internet cómo hacer un libro cartonero.
- Acuerden la fecha en que llevarán a cabo la presentación de su cancionero y quiénes serán los invitados. Para enriquecer el evento, en el libro del alumno se sugiere montar una exposición de objetos asociados a la escucha de la música y que formen parte del pasado de la comunidad. Además, pueden traer otros elementos que hayan investigado, como fotografías, vestimenta y otros objetos culturales asociados a la música, y, por supuesto, cantar algunas de sus canciones preferidas.

Sesión 10

Evaluación

En esta evaluación, se pide a los alumnos que comparen lo que sabían al comenzar la secuencia con lo que ahora saben sobre el análisis de canciones. Después, se propone que respondan distintos cuestionamientos.

- En general, observe cómo han avanzado los alumnos para interpretar:
 - Aspectos culturales e históricos en las canciones.
 - Los temas que se abordan.
 - Los recursos poéticos y los efectos de sentido que producen.
- Valore los avances de cada alumno respecto a su capacidad para argumentar en torno a los mensajes y a los aspectos ideológicos de las canciones, por ejemplo, el rol de los hombres y las mujeres, los estereotipos del amor, los ideales de libertad, etcétera.
- Tome los textos finales de los cancioneros y valore los avances en la escritura.

Recuerde que es importante guardar en la carpeta de trabajos algunas copias de estos cancioneros, pues les servirán al final del ciclo como parámetros de observación del avance de los alumnos y como insumos para hacer una presentación final de los textos realizados durante el ciclo escolar.

Actividad recurrente

Círculo de lectura. Disfrutar de la poesía

(LT, Vol. II, págs.120-121)

Tiempo de realización	2 sesiones para la selección de los textos (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha).
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Creaciones y juegos con el lenguaje poético
Intención didáctica	Promover la lectura de textos poéticos que sean del interés de los alumnos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Antologías u obras poéticas que incluyan poemas en verso, en prosa y con formas gráficas.

¿Qué busco?

La intención didáctica de la actividad recurrente de este bloque 3 es promover en los alumnos el interés y el gusto por la lectura de los textos poéticos, así como la escritura creativa de los mismos. A lo largo de las actividades, los alumnos:

- a) Seleccionarán los textos que leerán (sesiones 1 y 2).
- b) Intercambiarán impresiones sobre lo leído (sesiones 3 y 4).
- c) Profundizarán en la interpretación de los poemas que leyeron por medio de la escritura creativa y el uso del lenguaje poético (sesiones 5 y 6).

Acerca de... La selección de los textos poéticos

En la poesía se ordenan las palabras de manera arbitraria, se juega con ellas y se les da un sentido diferente del que tienen en el habla diaria, es decir, el lenguaje se colma de sentido figurado que expresa sentimientos, ideas y modos de ver el mundo. Éstos son los aspectos que el lector puede descubrir con la lectura de distintos tipos de poemas.

Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio.

Federico García Lorca

Los alumnos requieren de libertad para explorar y elegir distintas manifestaciones poéticas, pues esto contribuirá a que disfruten y aprecien la poesía y a que encuentren sus propias razones para leerla.

En este círculo de lectura (páginas 120 y 121), cuya intención es que los alumnos se acerquen a la lectura de textos poéticos, se presentan algunos con distintas características, tanto gráficas como literarias. Sin embargo, otros libros de poemas que usted puede sugerir, y que se encuentran en bibliotecas públicas y escolares son los siguientes:

- Aguilar, Luis Miguel (2002). *Poesía popular mexicana*, México, SEP / Aguilar, León y Cal.
- Borges, Jorge Luis (2002). *Antología poética 1923-1977*, México, SEP / Alianza Editorial Mexicana.
- Fonseca, Rodolfo (2007). *Gotas poéticas*, México, SEP / Ediciones El Armadillo.
- Machado, Antonio (2003). *Poesía: Antonio Machado*, México, SEP / Vicens Vives.
- Pavía de Coronado, Manuelita (2006). *Fantasia yucateca. 100 bombas*, México, SEP / Casa Juan Pablo.
- Ruiz Alcina, Manuel (2007). *Antipoesía*, México, SEP / Editorial Resistencia.
- Sabines, Jaime (2002). *Horla / La señal*, México, SEP / Planeta.
- Walt, Whitman (2002). *Saludo al mundo y otros poemas*, México, SEP / Océano.

Sobre las ideas de los alumnos

Para leer poesía

Para muchos alumnos, el texto poético puede ser visto como algo ajeno y lejano a sus intereses, a sus vivencias y a lo que piensan; sobre todo si su acercamiento a estas expresiones literarias ha sido básicamente para medir versos e identificar figuras literarias. Sin embargo, los alumnos pueden descubrir en la poesía una gran gama de emociones y otras formas de ver la realidad.

- Al leer poemas, los alumnos se percatan de un uso del lenguaje distinto al ordinario, en el que la elección de las palabras es cuidadosa (sólo deben estar las que son precisas, adecuadas y estrictamente necesarias), su acomodo y su sonido son importantes para producir diversos ritmos, musicalidades y formas estéticas, y así crear distintos efectos en el lector.
- Los alumnos también pueden darse cuenta de que la poesía transforma la manera de ver el mundo y la realidad: un acontecimiento, un objeto, un ser vivo, un sentimiento. Por ejemplo, Borges, en su poema "A un gato", retrata de una manera particular a este animal, lo que puede cambiar la visión del lector sobre él.

No son más silenciosos los espejos
ni más furtiva el alba aventurera;
eres, bajo la luna, esa pantera
que nos es dado divisar de lejos.

Jorge Luis Borges

- Los alumnos percibirán que lo que se dice en los poemas puede afectarlos de diversas formas.
- Los alumnos notarán que existen varias necesidades o deseos que nos llevan a releer los poemas: para encontrar nuevos sentidos, para memorizarlos, para escuchar su musicalidad y para darse cuenta de que las palabras del poema se evocan tal como fueron escritas y que podrán ser recordadas por siempre.

¿Cómo guió el proceso?

Sesiones 1 y 2

En la secuencia 9, los alumnos leyeron y escribieron textos poéticos con distintas formas gráficas,

lo que les permitió reflexionar en torno a la forma y contenido de este tipo de expresión literaria. En esta ocasión, apoye a los alumnos en la selección de los poemas que leerán:

- Guíe la exploración de las páginas del Círculo de lectura. Disfrutar de la poesía, para que los alumnos identifiquen las distintas características en los poemas presentados y que esto les ayude a pensar en el tipo de poema o poemas que les gustaría leer en este momento.
- Sugiera hacer una lectura en silencio para que reflexionen sobre temas, mensajes, vocabulario y características gráficas de los poemas. Puede realizar preguntas como las siguientes: ¿de qué tratan los poemas según sus títulos o forma gráfica?, ¿qué tema trata cada uno?, ¿qué mensaje o emoción transmite?, ¿qué se dice en cada parte del poema: en cada estrofa, en cada verso?, ¿qué palabras no se entienden?, ¿se puede deducir su significado?, ¿hace falta entenderlas todas?
- Explique a los alumnos que pueden recurrir a este tipo de análisis y reflexiones para buscar poemas y elegir los que sean de su interés.
- Además, usted puede hacer una lectura en voz alta para mostrar cómo los lectores practican varias veces hasta descubrir el efecto sonoro, la musicalización y el ritmo de los poemas; esto los ayudará a tener una mejor comprensión de los textos poéticos y facilitará la apreciación de las cualidades estéticas del lenguaje.
- Para que los alumnos participen de las prácticas de la lectura de poesía y las consideren como algo cercano, puede compartir las razones por las que usted elige un determinado poema para leer y también aquellas por las que no elige otros.
- Los alumnos seleccionarán los poemas que sean de su interés, por eso se sugiere que traten sobre temas universales o reconocibles, esto contribuirá a que intercambien de mejor forma sus interpretaciones y opiniones.
- Acuerde con el grupo cuándo se reunirán para compartir los poemas que hayan elegido y cuál será el compromiso de lectura.

Secuencia 12

Diseñar una campaña para prevenir o resolver un problema

(LT, Vol. II, págs. 122-135)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Participación social
Práctica social del lenguaje	Participación y difusión de información en la comunidad escolar
Aprendizaje esperado	Diseñar una campaña escolar para proponer soluciones a un problema de la escuela.
Intención didáctica	Que los alumnos identifiquen los problemas de su comunidad y reconozcan la importancia de resolverlos mediante el diseño de una campaña que promueva la participación ciudadana.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Carteles, folletos, audiovisuales u otros textos usados en la difusión de mensajes de campañas oficiales. • Material para elaborar carteles (cartulina, cartón, pliegos de papel).
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Campañas escolares: ¿cuáles se necesitan?</i> • <i>El activismo y su vínculo con las campañas sociales</i> • <i>Planifica tu campaña</i> • <i>Cómo escribir un texto de forma colaborativa</i> • <i>Cómo argumentar en un diálogo</i> <p>Informático</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Crea tu campaña con programas y herramientas digitales</i>

¿Qué busco?

Las intenciones didácticas de esta secuencia tienen como propósito que los alumnos:

- Identifiquen problemas que afectan a su comunidad y propongan soluciones basadas en la participación activa de sus integrantes mediante el diseño de una campaña escolar.
- Apliquen sus conocimientos sobre los recursos retóricos del lenguaje en el diseño de la campaña escolar para promover cambios de actitud.
- Valoren los resultados que obtengan de sus campañas.

Acerca de...

El diseño de una campaña escolar

Una campaña social se constituye de una serie de acciones encaminadas a la solución de una problemática que afecta a una comunidad. En la secuencia 8 (Analizar campañas oficiales) se planteó la reflexión en torno a las campañas con fines sociales y a la distinción entre éstas y las que tienen propósitos comerciales. En dicha secuencia, los alumnos también analizaron los

recursos retóricos que se utilizan en esta práctica social para lograr un cambio de actitud en los destinatarios.

En esta ocasión, los alumnos considerarán los siguientes aspectos sobre las campañas:

- **Su función social.** Los mensajes de las campañas están dirigidos a generar conciencia social: se proponen influir en la conducta y forma de pensar de los destinatarios. Para el logro de esta función se usan recursos retóricos en carteles, folletos o historietas, por ejemplo, mediante el uso de lemas, que incluyen metáforas verbales o visuales y la rima.
- **El diseño de la misma entendida como un proceso.** Las campañas requieren de una serie de pasos para su planificación, la puesta en marcha y la valoración de sus efectos.
- **Su impacto.** La participación ciudadana se favorece cuando las campañas se difunden masivamente a diversos públicos; de ahí la importancia del empleo de los medios de comunicación para darlas a conocer.



Sobre las ideas de los alumnos

Uno de los desafíos para los alumnos es, primero, considerar que ellos mismos pueden ser parte de la solución y, luego, lograr motivar la participación de la comunidad escolar en la solución de los problemas que los afectan.

Se ha afirmado que, en general, los alumnos han sido los grandes relegados de la participación. La idea de que ellos pueden y deben participar en otros ámbitos y dimensiones de lo educativo, más allá del aula de clase, continúa siendo ajena e, incluso, inaceptable.

Esta secuencia se vincula con lo que los alumnos aprenden en la asignatura de Formación Cívica y Ética en las secuencias 16 (El sentido de la participación en la democracia) y 17 (La participación ciudadana y sus dimensiones política, civil y social) y es recomendable apoyarse en ellas.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene la tarea de fomentar la participación de los alumnos en actividades con un interés colectivo, como en las campañas, a fin de que desarrollen competencias para la convivencia social, con un sentido de responsabilidad y compromiso, y profundicen en sus capacidades para proponer soluciones o alternativas para problemas comunes.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

La secuencia inicia en “Para empezar”, con imágenes que presentan situaciones en las cuales los derechos de las personas son vulnerados por distintas situaciones. Para trabajar esta primera parte, le sugerimos efectuar lo siguiente:

- Asegúrese de que los alumnos comprenden las situaciones que se presentan en las imágenes y pregúnteles si consideran que muestran un problema, por qué y a qué tema se refiere cada una.
- Luego, promueva la reflexión sobre si estas situaciones podrían ser solucionadas mediante una campaña, y cuál sería la importancia de ello. Por ejemplo, sobre la primera imagen puede preguntarles si sabían que la ley, fundamentada en el artículo 1º de la Constitu-

ción, prohíbe toda forma de discriminación (atendiendo con ello el derecho a la no discriminación) y que una muestra es que obliga a los establecimientos mercantiles a exhibir el aviso de no discriminación que dice: “En este establecimiento no se discrimina por motivos de raza, religión, orientación sexual, condición física o económica, ni por ningún otro motivo”.

El propósito del apartado “¿Qué vamos a hacer?” es que los alumnos tengan claro el proceso que seguirán para el desarrollo de su campaña.

- Acláreles que habrá momentos en los que se reúnan grupalmente para discutir algunas ideas y determinar acuerdos mediante el trabajo en asamblea (dentro del aula), pero que el diseño de la campaña lo harán en equipos.

Las preguntas que se proponen en el apartado “¿Qué sabemos sobre diseñar campañas escolares?” tienen la intención de indagar cuál es el aprendizaje logrado por los alumnos sobre el análisis de campañas oficiales.

- En el inciso a se busca que los alumnos expresen sus conocimientos y que los intercambien con sus compañeros.
- A partir de lo expresado por los alumnos, usted puede identificar si es necesario retomar aspectos que requieran ser reforzados.
- Con la pregunta del inciso b se pretende que los alumnos empiecen a reflexionar sobre el procedimiento que seguirán para el diseño de las campañas.

Sesión 2

■ Manos a la obra

Revise junto con los alumnos “El proceso para participar y resolver un problema a través de una campaña”:

- Asegúrese de que los alumnos comprenden el esquema y luego comente con ellos tanto la importancia de planificar la campaña, como la de poder trabajar de forma colaborativa (en asamblea y en equipo).
- Mencione que, cuando lo requieran, consulten el esquema para saber en qué momento del proceso van y qué les falta por realizar.

Fase 1: Organizar una asamblea para identificar problemas de la comunidad escolar

La secuencia inicia con el apartado "Organizar una asamblea en el salón", para que los alumnos, a través de esta forma de organización, expresen sus ideas y lleguen a acuerdos que guiarán el diseño de las campañas. Durante el desarrollo de la asamblea, usted puede ayudarlos para la consecución de los siguientes aspectos:

- Promover el derecho a la participación, que todos los alumnos tienen.
- Realizar un intercambio organizado de ideas, opiniones y sugerencias.
- Desarrollar sus capacidades para argumentar sus propuestas, orientadas a la resolución de situaciones problemáticas.

El desarrollo de la asamblea escolar puede servir en distintos momentos del ciclo escolar para tratar y resolver, de manera participativa y pacífica, los asuntos que afectan a la comunidad educativa.

En el apartado "Identificar los problemas de la comunidad escolar", los alumnos enlistarán los problemas que los afecten dentro de su escuela, de modo que obtengan una "Lista de problemas identificados en la comunidad escolar":

- Comenten en grupo los ejemplos del libro (p. 125) para que tengan una idea de lo que se espera de sus propuestas en la primera actividad.
- Identifiquen los problemas que afectan a su comunidad utilizando las técnicas de observación directa, realización de entrevistas, lectura de noticias y consulta de informes de instituciones y autoridades.
- Invite a los alumnos a expresar libremente sus ideas y anótelas en el pizarrón: todas las propuestas deben ser aceptadas e incluidas en este momento, más tarde las analizarán y seleccionarán.

Vea junto con los alumnos el audiovisual *Campañas escolares: ¿cuáles se necesitan?*, con el fin de que conozcan la situación de algunas comunidades escolares, así como la opinión de sus integrantes sobre las campañas que hace falta instalar en sus escuelas.

- Para que los alumnos completen el cuadro "Criterios para identificar problemas que pueden prevenirse o resolverse mediante una campaña", ayúdelos a analizar el tema o el tipo de problema en cada caso y su origen; por ejemplo, el hecho de burlarse de la forma de hablar de un compañero puede ser un problema relacionado con la discriminación por el uso del lenguaje.

¿Cómo apoyar la participación ciudadana?

- Fortalezca las reflexiones en torno la idea de que los ciudadanos deben organizarse y actuar, haciendo a un lado el desinterés y el individualismo. Para ello puede preguntar: ¿Qué ocurre en una sociedad cuando no hay disposición de organizarse o cuando los ciudadanos no tienen interés por el bien común?

Acompañe a los alumnos a ver el audiovisual *El activismo y su vínculo con las campañas sociales*, para que reflexionen sobre la importancia de ser ciudadanos participativos que defienden o impulsan alguna causa en beneficio de la comunidad.

Sesión 3

Fase 2: Formar equipos en asamblea para que elijan un problema y analicen sus causas

Para iniciar el diseño de las campañas, apoye a los alumnos en lo siguiente:

- **Conformar los equipos.** Los alumnos pueden expresar su interés por alguno de los problemas y luego formar equipos con los compañeros que coincidieron con sus elecciones o bien formar los equipos y luego cada equipo decidirá qué problema trabajar.
- **Identificar las causas de los problemas.** Revise si en el ejemplo del cartel "El agua es vida: ¡no la desperdicies!" los alumnos eligieron como causa "Porque las personas desconocen la forma correcta de usar o ahorrar agua" (que se infiere a partir de "Si no sabes cómo evitar el desperdicio del agua, aquí tienes unos sencillos consejos"). En la asamblea pueden analizar otros ejemplos y luego discutir y anotar las posibles causas de los problemas que seleccionaron, ya que más adelante realizarán una investigación al respecto.

- **Cómo usar las causas en la campaña para plantear soluciones.** Haga notar que la información que se requiere en la campaña depende de cuáles son las causas del problema (de ahí la importancia de su identificación). Por ejemplo, si la causa del problema del desperdicio de agua fuera "Porque las personas no son sensibles, ya que no les falta el agua", ¿cómo sería el cartel?, ¿qué diría para sensibilizarlas?

Sesión 4

Fase 3: Diseñar en equipo una campaña para resolver el problema elegido

Una vez identificadas las causas del problema elegido, en el apartado "Planificar la campaña" se propone que investiguen el tema y elaboren un programa de actividades. Promueva la reflexión al completar el cuadro de la primera actividad, según lo siguiente:

- **¿Qué propósitos tendrá su campaña?** Sugiera guiarse con la identificación de las causas del problema que atenderán en su campaña. Además, ayúdelos a reflexionar en torno a la importancia y utilidad de investigar sobre el problema.
- **¿Qué formas de comunicación serían las más eficaces en su campaña?** Pídales pensar o investigar en las formas de divulgación que sean accesibles en su comunidad y que tengan la mayor difusión.
- **¿Cuántos tipos de texto y materiales necesitarán?** Explíqueles que los mensajes se transmiten en distintos soportes (se refiere al formato físico o electrónico en que se presenta un texto), por ejemplo, carteles, folletos, audiovisuales.
- **¿Cuánto tiempo durará su campaña?** Comente con los alumnos que el cambio de actitudes requiere tiempo, por eso las campañas pueden durar semanas o meses.
- Respecto del programa de actividades, señale que preguntarse y responderse sobre el qué se hará, cómo, cuándo, (con) quiénes, para qué, dónde... ayudará a clarificar los acuerdos que se establezcan al plantear tareas concretas.

Vea con los alumnos el audiovisual *Planifica tu campaña* con el propósito de que consideren los elementos que integran una campaña y las

sugerencias para organizar las tareas necesarias para llevarla a cabo.

Evaluación intermedia

En esta evaluación, los alumnos podrán revisar y valorar lo que han logrado hasta el momento.

- Si en la asamblea identifican que quedaron actividades o aprendizajes sin resolver, sugiera elaborar una lista de tareas para subsanar lo que haga falta.
- Puede apoyarlos, por ejemplo, promoviendo la discusión y reflexión mediante preguntas o analizando más ejemplos.

Sesiones 5 y 6

En el apartado "Planificar los textos" (primer paso al "Preparar los recursos para la comunicación escrita"), los alumnos pensarán en el contenido, los soportes y tipo de textos para su campaña.

- Aclare a los alumnos que para una misma campaña pueden usar distintos soportes (carteles, folletos, audiovisuales).
- Sugiera que revisen otros textos, por ejemplo, los que recolectaron cuando trabajaron en la secuencia 8, que analicen sus características y que las consideren al momento de elaborarlos.

A continuación, los alumnos trabajarán con el apartado "Escribir el primer borrador":

- Sugiera consultar las notas que hayan tomado sobre las características más importantes de cada tipo de texto.

Invite a los alumnos a usar el recurso informático *Crea tu campaña con programas y herramientas digitales*, para que aprendan a usar tecnología informática en la creación de distintos textos para una campaña.

Después, los alumnos proseguirán con el apartado "Revisar y corregir los textos".

- Propóngales revisar los modelos o ejemplos previamente analizados para que ajusten sus escritos a partir de los aspectos señalados en el cuadro, pues, por ejemplo, el uso de títulos y subtítulos es distinto en un cartel y en un folleto.

Vea con los alumnos el audiovisual *Cómo escribir un texto de forma colaborativa* que les dará

ideas para trabajar un texto de manera conjunta.

- En el apartado “Elaborar la versión final de los textos”, puede proponer que los equipos muestren sus trabajos al resto del grupo y que apliquen ajustes o correcciones de ser necesario.

Sesión 7

Como parte de “Preparar los recursos para la comunicación verbal y audiovisual”, los alumnos considerarán la posibilidad de incluir grupos de diálogo, pláticas y conferencias, así como el uso de recursos audiovisuales en sus campañas. El uso de estos recursos permitirá extender la difusión de las campañas para que los mensajes logren un mayor impacto. Apóyelos para que:

- Programen las actividades y elaboren las invitaciones correspondientes.
- Determinen en qué lugar de la escuela se realizarán estas actividades.
- Revisen si cuentan con el equipo necesario, por ejemplo, para que el público asistente vea un audiovisual.

Vea con los alumnos el audiovisual *Cómo argumentar en un diálogo* con la finalidad de que analicen algunos ejemplos y dispongan de mejores herramientas para dialogar y proponer soluciones a un problema.

Sesión 8 y 9

■ Para terminar

Fase 4: Revisar en asamblea las campañas y organizar su difusión

En esta fase, los alumnos reunirán y presentarán todas las campañas que prepararon en equipo:

- Es una oportunidad para que analicen no solamente si los soportes y textos cumplen con las características correspondientes, sino también para que revisen la estrategia que seguirán al implementar las campañas y cómo evaluarán sus efectos.

Sesión 10

Fase 5: Evaluar en asamblea los resultados de las campañas

En esta última parte del proceso, los alumnos deberán analizar los resultados que obtuvieron con las campañas:

- Durante la asamblea sugiera programar un tiempo para registrar algunos resultados de las campañas; por ejemplo, podrían evaluarlos al final del trimestre.
- Apoye a los alumnos en la elaboración de cuestionarios sencillos que les permitan obtener respuestas de los destinatarios de las campañas.
- Promueva la reflexión sobre la importancia de conocer los efectos logrados con las campañas: ¿qué se proponían lograr?, ¿qué se obtuvo realmente?, ¿a qué podría atribuirse?, ¿qué mejorarían o modificarían en una próxima ocasión?

Evaluación

En este apartado, los alumnos podrán valorar lo que aprendieron sobre diseñar una campaña para proponer soluciones a un problema escolar.

1. Primero, y de manera individual, los alumnos compararán sus respuestas con las del apartado “¿Qué sabemos sobre diseñar campañas escolares?” para que valoren lo que aprendieron en la secuencia.
2. Luego, revisarán lo que aprendieron en esta secuencia sobre el diseño y la implementación de la campaña.
3. Enseguida, considerarán cómo fue su participación en las tareas requeridas para el diseño de la campaña.
4. También expresarán cómo fue su experiencia al trabajar en la asamblea escolar.

Finalmente, puede organizar una discusión grupal para recuperar algunas reflexiones:

- ¿Qué piensan de que ahora fueron ustedes los promotores de los cambios de conducta en otras personas?
- ¿Cómo cambió su forma de participar en las campañas?
- ¿Por qué es importante que existan agentes o promotores del cambio social?

Secuencia 13

Escribir un reglamento deportivo

(LT, Vol. II, págs. 136-151)

Tiempo de realización	8 sesiones
Ámbito	Participación social
Práctica social del lenguaje	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia
Aprendizaje esperado	Explora y escribe reglamentos de diversas actividades deportivas.
Intención didáctica	Reflexionar sobre la importancia de contar con reglas que normen la conducta deportiva y que avancen en su aprendizaje en la escritura de textos instruccionales con propósitos específicos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Reglamentos de distintas actividades deportivas
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Reglas del juego, ¿para qué?</i> <i>Literatura y deporte como metáfora de la vida</i> <i>¿Las reglas cambian?, ¿por qué? Historias de deportes que cambiaron sus reglas</i> <i>Semejanzas y diferencias entre distintos tipos de reglamentos</i> <i>El vocabulario deportivo</i> <p>Informático</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>¿Es fácil ser árbitro?: interpretación de las reglas</i>
Materiales de apoyo para el maestro	<p>Recurso audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Reflexión sobre la lengua en los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos</i>

¿Qué busco?

Las intenciones didácticas de esta secuencia tienen como propósito que los alumnos:

- Reflexionen sobre la importancia de establecer reglas por escrito para regular la conducta deportiva y que tomen conciencia de las implicaciones éticas de no seguirlas.
- Fortalezcan su aprendizaje sobre las características de los reglamentos al producirlos de forma colaborativa.

Acerca de...

La importancia de contar con reglas claras en los deportes

La elaboración de reglamentos favorece la reflexión sobre la importancia de normar el comportamiento en los diferentes espacios, ámbitos o contextos en que confluyen los alumnos.

La necesidad de establecer reglas por escrito para regular la conducta deportiva se vuelve más evidente cuando, dentro del desarrollo de un juego deportivo, surgen confusiones o desacuerdos entre los jugadores, o bien entre ellos y el árbitro o los jueces. Seguramente, los alum-

nos identifican claramente este tipo de sucesos porque han ejercido el papel de jugadores. De ahí la necesidad de promover en los alumnos la reflexión sobre la importancia de contar con reglas claras y precisas en los deportes y en la vida en comunidad. Este aspecto actitudinal también debe ser considerado parte del aprendizaje de los alumnos en la escuela, como lo señala el siguiente documento de la Unesco:

Juego limpio

Para tener éxito en el deporte necesitas la actitud adecuada. La honestidad, la dignidad, el juego limpio, el respeto, el trabajo de equipo, el compromiso y el valor son esenciales para una actuación deportiva memorable. Todos estos valores pueden resumirse en el término "juego limpio".

Unesco, "Juego limpio", en Ciencias sociales y humanas. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/anti-doping/youth-space/play-fair/>

De acuerdo con todo esto, será importante que discuta con los alumnos en torno a la importancia de contar con reglas claras para solucionar dudas o conflictos en el desarrollo del juego y de tomar conciencia acerca de las implicaciones éticas de no acatar las reglas.

Sobre las ideas de los alumnos

Uno de los desafíos que enfrentarán los alumnos en esta secuencia será escribir un texto de manera colaborativa (en equipo) para que cuenten con reglamentos de diferentes actividades deportivas.

En general, cuando los alumnos trabajan en equipo, no saben cómo interactuar y organizarse para obtener, entre todos, un solo texto. Ante esto, su intervención es fundamental para orientarlos y para que aprendan a intercambiar sus ideas e integrarlas de una manera más eficiente.

Cuando los alumnos trabajan en la construcción de un texto de forma colaborativa, aprenden no solo a participar de modo respetuoso, a escuchar a sus compañeros y a analizar las propuestas de los demás, sino que también aprenden más sobre las características del texto, gracias a las aportaciones de los integrantes del equipo.

Los alumnos aprenden a trabajar en colaboración cuando toman conciencia de que pueden seguir ciertos pasos para la escritura de un texto, es decir:

- Expresar sus ideas y compartirlas con su equipo.
- Discutir con sus compañeros las diversas perspectivas.
- Llegar a acuerdos sobre el contenido y la forma de expresarlo por escrito.

Los recursos audiovisuales para el maestro

Antes de iniciar el trabajo de la secuencia, revise con suficiente antelación el contenido del recurso audiovisual *Reflexión sobre la lengua en los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos*.

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

La secuencia inicia con una nota periodística cuya intención es evidenciar la necesidad de contar con un reglamento que ayude a determinar si una acción en el área de juego es legal o no y por qué. Con la actividad, también se pretende que los alumnos reflexionen sobre la necesidad de disponer de reglamentos escritos y, de manera más general,

conocer las actitudes y los aspectos éticos implicados en las actividades deportivas.

Ayude a los alumnos a ampliar sus reflexiones, según lo siguiente:

- Puede preguntar a los alumnos si han escuchado u observado que en los deportes ha habido jugadas polémicas o que han sido objeto de discusión para determinar si han sido válidas o no.
- También promueva la reflexión sobre las actitudes de los jugadores. Para ello, pida que localicen en el reglamento de la página 137 el subtítulo “Amonestaciones por conducta antideportiva” y luego pregunte a los alumnos: ¿Por qué creen que en el reglamento de la FIFA se anotan reglas que hacen referencia a las conductas antideportivas?, ¿qué es una conducta antideportiva? Si lo considera adecuado, léales la información emitida por la Unesco sobre el “Juego limpio” que se presentó antes en el recuadro del apartado “Acerca de...” y luego pregúnteles qué opinan al respecto, de acuerdo con lo analizado en la noticia.

El propósito del apartado “¿Qué vamos a hacer?” es que los alumnos tengan clara la importancia de contar con un reglamento que les permita regular las actividades deportivas que practican y que revisen el proceso que seguirán para escribir uno.

- Explíqueles que la elaboración del reglamento será el resultado de un trabajo colaborativo realizado en equipos.
- También pida que exploren el proceso general que llevarán a cabo para escribir el reglamento.

Las preguntas que se proponen en el apartado “¿Qué sabemos de los reglamentos deportivos?” tienen la intención de que usted identifique el conocimiento con que ya cuentan los alumnos sobre los reglamentos a partir de los que han trabajado en años anteriores (el escolar, el del salón y el de la biblioteca) y sobre los reglamentos deportivos.

- Sobre los reglamentos que ya conocen, enfatice las reflexiones sobre la función social de este tipo de texto: su carácter normativo, que establece los fundamentos para una convivencia armoniosa, que previene conflictos y determina sanciones sobre la base de acuerdos previos.

- Luego, para que expresen sus conocimientos sobre los reglamentos deportivos, puede hacerles preguntas sobre algunas reglas de las actividades deportivas que practican o que les gusta ver.
- A partir de las respuestas obtenidas, determine el grado de ayuda que requerirán los alumnos en el desarrollo de las actividades de esta secuencia.

Vean el audiovisual *Reglas del juego, ¿para qué?*, que les ayudará a reflexionar sobre la utilidad que tienen en la vida diaria este tipo de documentos.

Sesión 2

■ Manos a la obra

Revise junto con los alumnos “El proceso para escribir un reglamento” y ayúdelos a analizar el esquema del procedimiento para su escritura:

- Con lo que han comentado hasta el momento, pida a algunos voluntarios que expliquen las fases del esquema y usted complementa lo que haga falta: planearán y escribirán la primera versión del reglamento a partir de sus conocimientos previos, reflexionarán sobre cómo son los reglamentos (al revisar diversos reglamentos deportivos), revisarán y realizarán correcciones, elaborarán la versión final y, finalmente, darán a conocer y emplearán el reglamento.

Fase 1: Planear y escribir la primera versión del reglamento

En esta fase, los alumnos se organizarán en equipos para seleccionar una actividad deportiva, planearán qué información podría contener su reglamento y elaborarán la primera versión. Para apoyar a los alumnos en estas tareas, considere lo siguiente:

- Los alumnos trabajarán en equipo para escribir un reglamento sobre un deporte que practiquen o sea de su interés. Solicite que expliquen qué ventajas piensan que tiene contar con reglamentos de diferentes actividades deportivas.
- También llévelos a reflexionar acerca de la importancia de contar con reglas claras y precisas en los deportes para saber qué aplica o qué procede cuando hay confusiones o desacuerdos durante el juego.

- Converse con los alumnos sobre la importancia de la función de los reglamentos como instrumentos que regulan el comportamiento en general. Pregúnteles, por ejemplo: ¿por qué es importante contar con reglas escritas que ejerzan control sobre la conducta?, ¿qué ocurriría si no se contara con estas reglas? También pida que aporten algún ejemplo.
- Para que los alumnos puedan resolver la segunda actividad del libro apoye el trabajo de los estudiantes ejemplificando cómo hacerlo con las reglas de fútbol (dado que la mayoría conoce el juego). Durante la lluvia de ideas, motíuelos para que compartan las reglas que conozcan y luego trabajen sobre su ordenamiento, tanto de las que se refieren al desarrollo del juego, como las que lo sancionan. Después, pueden comparar y discutir todo lo que hace falta para completarlo, como los elementos que se requieren para jugarlo, las condiciones del espacio, entre otros aspectos. Lo importante es que tengan idea de lo que debe contener el reglamento para que determinen los apartados que contendrá.
- Después, cada equipo puede llevar a cabo este trabajo con el deporte que haya elegido. Para que escriban la primera versión del reglamento, sugiera que se apoyen en lo que ya saben sobre la estructura de otros reglamentos, por ejemplo, que deben contar con distintos apartados según el propósito de las reglas. Los alumnos revisarán en la siguiente fase otros reglamentos deportivos y reflexionarán sobre cómo mejorar su texto.

¿Cómo extender la escritura colaborativa?

Para que los alumnos trabajen de forma colaborativa en cada equipo, pídeles que tomen en cuenta las contribuciones de sus compañeros, para lo cual deben: conversar, hacer sus propuestas, ajustarlas y definir acuerdos acerca del contenido y la manera en que escribirán cada parte del texto.

Trabajo recíproco. Es cuando todos los integrantes del grupo trabajan conjuntamente, observando y ajustando sus actividades según las contribuciones de los demás. Éste puede ser el método más productivo, pues al estar juntos los alumnos pueden conversar y desarrollar ideas mejores y más diversas.

Rojas–Drummond, S. et al, 2008.

Sesiones 3 a 6

Fase 2: Reflexionar sobre cómo son los reglamentos

En esta fase, los alumnos podrán comparar desde diferentes perspectivas la primera versión de su reglamento con los textos que hayan traído de tarea, lo cual les permitirá reconocer en qué medida sus reglamentos presentan las características y la información convencional de este tipo de textos.

- Comente a los alumnos que, en esta fase, sólo tomarán notas de los ajustes y correcciones que deberán hacer una vez que hayan terminado la revisión.

Para apoyar a los alumnos en el apartado “Revisar la organización del contenido”, se sugiere lo siguiente:

- Primero, los alumnos pueden revisar los reglamentos que llevaron al salón e identificar sus características generales: el deporte a que se refiere, reconocer los apartados o secciones que contiene y la función de cada uno.
- Posteriormente, pueden contrastar el reglamento que elaboraron con los ejemplos que analizaron, siguiendo las actividades sugeridas en su libro.
- Haga notar a los alumnos que los apartados de los reglamentos dependerán del deporte seleccionado.

En el apartado “Revisar las marcas gráficas y uso de espacios” los alumnos analizarán cómo las marcas gráficas contribuyen a organizar la información del reglamento para su mejor comprensión. Ayúdelos en estas reflexiones, según lo siguiente:

- Pídeles mirar de nuevo los ejemplos del libro del alumno y los textos que hayan llevado al salón y pregunte: ¿Cómo se distingue un apartado de otro: se utilizan mayúsculas, números romanos u otra marca gráfica?, ¿qué marcas se usan para enlistar las reglas que son parte de un subtema?, ¿cómo saben si una regla es más general que otra?, etcétera.
- Hágales notar que no en todos los reglamentos se utilizan las mismas marcas gráficas para señalar o distinguir el mismo elemento.
- Lo importante es que adviertan que el uso de estas marcas debe ser consistente a lo largo

de todo su reglamento y que su uso, así como el de los espacios, debe permitir al lector visualizar con claridad la organización y ubicación de los temas y subtemas del texto.

Vea con los alumnos el audiovisual *Literatura y deporte como metáfora de la vida*, para que conozcan cómo se relaciona el deporte con algunas obras literarias.

Sobre el apartado “Revisar los signos de puntuación” apoye a los alumnos, considerando lo siguiente:

- Oriéntelos para que deduzcan la función de los signos de puntuación en el reglamento. Pídeles que comparen el uso de estos recursos en los ejemplos que llevaron al salón.
- Recuerde los usos más frecuentes de algunos signos de puntuación en los reglamentos:
 - **Dos puntos (:).** Anuncian una enumeración cuando se escriben en líneas aparte.
 - **Punto y coma (;).** Separan los elementos de una lista cuando se escriben en líneas independientes.
 - **Coma (,).** Separa elementos de una enumeración.
 - **Punto (.)**. Cumple sus funciones de punto y seguido o punto y aparte.
- Estimule en los alumnos la reflexión sobre cómo el uso adecuado de los signos de puntuación permite delimitar las ideas y hace comprensible el texto. Puede preguntarles, por ejemplo: ¿qué pasaría si se omitieran los signos de puntuación en los reglamentos?, ¿qué identifican en su reglamento que deba corregirse?, ¿por qué?

Vea con los alumnos el audiovisual *¿Las reglas cambian?, ¿por qué? Historias de deportes que cambiaron sus reglas* para que reflexionen sobre la necesidad de modificar las reglas ante situaciones que requieren mejorar la normatividad o la regulación de un deporte.

En el apartado “Revisar el uso de verbos” los alumnos podrán identificar las formas verbales que se usan con más frecuencia en los reglamentos, así como su función.

- No se pretende que los alumnos memoricen o repitan la conjugación de los verbos, sino que comprendan la intención comunicativa

(expresar la idea de obligación o mandato) de las formas verbales que se usan en textos que regulan y norman la conducta.

Vean el audiovisual *Semejanzas y diferencias entre distintos tipos de reglamentos* para que revisen algunos ejemplos de reglamentos que cumplen distintas funciones pero que, por otra parte, también comparten algunas características.

En el apartado “Revisar el uso de vocabulario especializado”, apoye a los alumnos tomando en cuenta lo siguiente:

- Inicie una conversación para que noten que casi todos los deportes tienen términos propios: puede pedirles que revisen los reglamentos que llevaron al salón y subrayen los términos especializados.
- Para la revisión de su primera versión, pídales que observen lo siguiente: ¿cuáles son los términos especializados en el deporte que eligieron en equipo?, ¿están claramente explicados o definidos?, ¿en qué lugar del reglamento se incluyeron las definiciones?, ¿falta algún término especializado que deban incluir?, ¿dónde podrían investigar u obtener información al respecto?, ¿qué ocurriría si esos términos no se explicaran o se definieran en el reglamento?

Vean el audiovisual *El vocabulario deportivo*, para que conozcan y reflexionen sobre el significado de algunos términos especializados de distintos deportes.

Posteriormente, para la resolución del apartado “Revisar el uso de siglas” se recomienda hacer lo siguiente:

- Converse con los alumnos acerca de que hay distintas asociaciones y federaciones deportivas encargadas de emitir los reglamentos deportivos y que, en la introducción de estos textos, suelen incluirse las siglas que abrevian el nombre completo de dichos organismos, por ejemplo, la FIFA, en el caso del fútbol.
- Revise con los alumnos cómo se conforman las siglas en los ejemplos del libro del alumno y en los reglamentos que llevaron al salón.

Sesión 7

Fase 3: Revisar y establecer correcciones para el reglamento

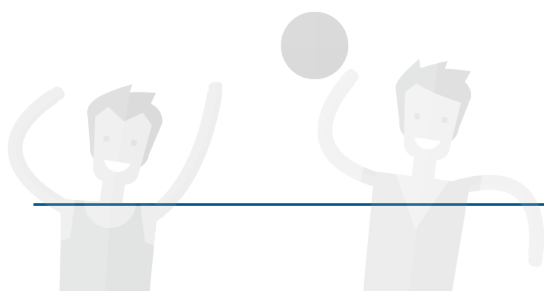
Evaluación intermedia

Para este momento, los alumnos ya revisaron el reglamento en equipo, apoyándose en los que llevaron al salón y tomaron notas de los aspectos que requieren mejorar. En este apartado, intercambiarán su texto con otro equipo con el propósito de complementar la revisión.

- Pida a los alumnos que identifiquen cuáles aspectos de los señalados en el cuadro de esta Evaluación intermedia piensan que deben reforzar y por qué: deben tomar en cuenta, tanto sus observaciones como las de los compañeros del otro equipo.
- Sugiera leer su texto varias veces para que revisen si el contenido y las reglas son suficientes, lógicas, claras y precisas.
- También converse con ellos acerca de si creen que su reglamento logre comunicar adecuada y suficientemente la forma en que se juega el deporte.
- Pregúnteles si consideraron incluir reglas acerca de las actitudes antideportivas y por qué esto es importante.
- Si aún detecta aspectos problemáticos, analice con ellos los reglamentos de federaciones o asociaciones deportivas, contrástelos con sus propuestas y detecte ¿en qué son semejantes?, ¿en qué se diferencian?, ¿pueden complementar sus textos a partir del análisis?

Fase 4: Elaborar la versión final del reglamento

Comente con los alumnos que los reglamentos que redactaron son de utilidad para ellos, pero también pueden serlo para la comunidad escolar. Por ello, sugiera que los reescriban, revisando que la ortografía y la puntuación sean correctas. También deberán atender que el reglamento presente una organización gráfica adecuada y que la letra sea legible. Si es posible, y dado que se trata de un documento para la comunidad escolar, considere que pueden presentar el reglamento con la ayuda de un procesador de textos. Además, recuérdelos guardar en su carpeta de trabajos una copia texto corregido.



Sesión 8

■ Para terminar

Fase 5: Dar a conocer el reglamento

Oriente a los alumnos para que se coordinen con el profesor de Educación Física y organicen las actividades necesarias para promover el uso y reflexión en torno a los reglamentos, por ejemplo, organizando un torneo deportivo. Considere que esta tarea es también una forma de estimular la práctica de actividades deportivas entre la comunidad escolar.

Revise que los alumnos utilicen el recurso informático *¿Es fácil ser árbitro?: interpretación de las reglas*, para que pongan en práctica sus aprendizajes sobre los reglamentos y la aplicación de reglas deportivas.

Evaluación

En esta parte final de la secuencia, los alumnos llevarán a cabo lo siguiente:

1. Autoevaluación. Recuperarán las respuestas que dieron a las preguntas del apartado “¿Qué sabe-

mos de los reglamentos deportivos?”. El propósito es que comparen lo que sabían al iniciar las actividades de la secuencia y lo que han logrado aprender.

2. En equipo, revisarán qué aprendieron sobre las características de forma y contenido de este tipo de textos, por ejemplo: estructura del contenido, redacción de las normas (uso de verbos), formato gráfico (títulos y subtítulos, viñetas, numerales), vocabulario de los reglamentos deportivos.
3. En equipo, reflexionarán sobre su participación en la escritura del reglamento: qué dificultades enfrentaron y cómo las solucionaron.

Concluya esta evaluación con una discusión grupal en la que los alumnos reflexionen sobre la importancia del trabajo colaborativo en la creación de un documento normativo.

También valore si los alumnos reconocen la función de los reglamentos para regular la convivencia, es decir, como instrumentos que ayudan a normar el comportamiento de las comunidades.



Actividad recurrente

Círculo de lectura. Cómo compartir los textos poéticos

(LT, Vol. II, págs. 152-153)

Tiempo de realización	2 sesiones (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Creaciones y juegos con el lenguaje poético
Intención didáctica	Motivar a los alumnos para que profundicen en su conocimiento e interpretación sobre la lectura de poemas mediante el intercambio de impresiones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Antologías u obras poéticas que incluyan poemas en verso, en prosa y con formas gráficas.

¿Qué busco?

Que los alumnos:

- a) De forma individual, lean el poema que seleccionaron y preparen la presentación de su lectura ante el grupo.
- b) De manera grupal, intercambien impresiones y comentarios de los poemas que leyeron para que amplíen y profundicen en sus interpretaciones.

El poeta habla, pero no nos dice de qué habla. Es como si hablara para él mismo y por eso no comparte con nosotros, lectores, los referentes de su texto... será el lector o la lectora paciente el encargado de reconstruir el sentido del poema...

Jorge Enrique Sánchez de Enciso, *(Con) vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario.*

Acerca de...

La interpretación de los textos poéticos

En la poesía no hay una única interpretación, pues cada lector tiene un acercamiento personal a los poemas. El sentido que el lector le otorga al texto poético y el efecto particular que éste ejerce en aquél dependen de varios factores, por ejemplo: de su experiencia con la lectura de la poesía, del conocimiento que tenga del autor (los temas que aborda el poeta y su visión sobre éstos), de sus conocimientos sobre el tema, del dominio que tenga sobre el uso del vocabulario, de las inferencias que pueda lograr sobre el uso del lenguaje figurado, de la experiencia estética obtenida, de los sentimientos, sensaciones y emociones que le haya provocado, entre otros.

Un poema puede decir mucho a un lector o poco a otro, un poema puede dar ánimos a una persona cuando ese mismo poema entristeció a otro, las palabras del poema pueden quedar en la imaginación del receptor o pueden conectarlo con otros mundos que tenía olvidados o hacer de mundos cotidianos realidades nuevas y soñadas.

Isabel Gallardo Álvarez, "La poesía en el aula: una propuesta didáctica", en *Actualidades Investigativas en Educación*.

Dado que es necesario descubrir lo que el poeta trata de compartir, puesto que "no nos dice de qué habla", la interpretación de la poesía requiere de relecturas, pues escuchar y articular varias veces el mismo poema ayuda a profundizar en su comprensión.

Es por todo lo anterior que las prácticas escolares sobre la comprensión de la poesía no pueden estar basadas en preguntas que admitan o esperen una única respuesta. El maestro (y el alumno) debe reconocer que el significado de la poesía es subjetivo y, por lo tanto, personalizado: ninguna interpretación individual puede ser desestimada ni considerarse como incorrecta.

Justamente esta variedad de interpretaciones es la que favorece el intercambio de puntos de vista y de lecturas sobre un mismo texto: el mensaje se recrea y reconstruye en función de las distintas y particulares experiencias, conocimientos e ideas de los lectores. Eso sí, hay que promover la defensa del punto de vista de manera argumentada.

¿Cómo guío el proceso?

Sesiones 3 y 4

Para que los alumnos amplíen y profundicen su interpretación de los poemas que leyeron mediante el intercambio de impresiones, guíe las participaciones atendiendo a los siguientes aspectos:

- Antes de que los alumnos presenten sus poemas ante el grupo, revise que hayan llevado a cabo las actividades sugeridas en el apartado "Organización" del Círculo de lectura. Cómo compartir los textos poéticos; de lo contrario, dede tiempo para que desarrollen aquellas que les hagan falta y oriéntelos para que las completen. Por ejemplo, para apoyarlos en la interpretación de los poemas, propicie la activación de sus conocimientos previos y promueva la generación de hipótesis y predicciones a partir de los elementos explícitos (título, vocabulario) y también guíelos para contextualizar el texto a partir de su temática y sus elementos implícitos (contenido, lenguaje figurado).
- En el apartado "Desarrollo de las sesiones" de este mismo círculo de lectura, pida a los alumnos que, en la actividad 3, destinen entre 3 y 5 minutos para explicar los distintos aspectos sobre el poema que eligieron. En esta parte, solicite que mencionen el criterio que usaron para seleccionarlo y qué emoción, sentimiento o pensamiento les produjo leerlo; por ejemplo, "Elegí este poema por el tema que trata y porque me hizo pensar en la felicidad de una forma distinta: que no es algo que hay que esperar a que ocurra en el futuro, sino que uno puede ser feliz 'porque sí', por cualquier razón, en cualquier momento".
- En la actividad 4 los alumnos leerán el poema en voz alta. Usted también puede leerles un poema que haya seleccionado y mostrarse como un lector más.
- Para el intercambio de comentarios y opiniones sobre los poemas que leyeron (actividad 5), modele las prácticas lectoras sobre los poemas: comente con los alumnos qué le pareció a usted el poema que leyó, qué le hizo sentir, recomiéndeles el poema y también es-

cuche lo que ellos puedan sugerir y sus opiniones al respecto.

- El propósito de la actividad 5 es que los alumnos amplíen sus marcos interpretativos al descentrarse de una interpretación individual, que puedan compartirla con los demás y escuchar otras posibles.
- Este intercambio es una oportunidad para que vuelvan al texto y releen, para que escuchen lo que otros comentan y que ellos no habían considerado, y para que sustenten una opinión propia.
- Al término de cada sesión, el maestro debe clarificar cuándo se reunirán nuevamente para dar continuidad a la presentación y comentario de los poemas.
- A medida que los alumnos avancen en estas prácticas de intercambio en las distintas sesiones, puede ayudarlos a progresar en interpretaciones más complejas, de acuerdo con las condiciones de cada alumno.



Secuencia 14 Participar en una mesa redonda

(LT, Vol. II, págs. 154-165)

Tiempo de realización	10 sesiones
Ámbito	Estudio
Práctica social del lenguaje	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos
Aprendizaje esperado	Participa en una mesa redonda sobre un tema específico.
Intención didáctica	Promover que los alumnos reflexionen sobre la importancia de tratar temas de interés colectivo, al participar en una mesa redonda.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Fuentes de información: libros, revistas de divulgación, páginas electrónicas.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Ejemplo de mesa redonda</i> <i>La postura del autor en los textos</i> <i>¿Cómo hablar bien en una mesa redonda?</i> <p>Informáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Los conectores en los textos argumentativos</i> <i>El juego de la mesa redonda</i>

¿Qué busco?

Los propósitos didácticos de esta secuencia son que los alumnos:

- Reflexionen sobre la importancia de participar en mesas redondas para estar mejor informados sobre temas de interés colectivo.
- Incrementen sus capacidades para construir una postura crítica, como expositores y como audiencia, en una mesa redonda.
- Progresen en su aprendizaje sobre la forma de expresarse oralmente en situaciones formales, como en la mesa redonda, siguiendo las reglas de esta práctica cultural.

Acerca de...

La mesa redonda

En ocasiones anteriores, los alumnos han participado en situaciones formales de expresión oral, como en el caso del debate en primer grado. En esta secuencia acrecentarán sus conocimientos al respecto, ya que participarán en una mesa redonda como expositores y como audiencia. Con la realización de ésta, los alumnos podrán reconocer que hay temas sobre los que se necesita investigar, interpretar la información y tomar una postura, sea porque los afectan como miembros de una comunidad o debido a un interés académico.

La mesa redonda es un espacio de diálogo que promueve el intercambio de posturas. Con la participación de los especialistas o expositores, quienes tienen ópticas distintas sobre el asunto tratado, la audiencia podrá formarse una opinión sobre el tema.

La mesa redonda, como situación formal, está sujeta a reglas. En general, consta de cuatro fases:

- 1. Presentación.** El moderador introduce y presenta a los expositores. También explica la mecánica a seguir.
- 2. Cuerpo de la discusión.** Los integrantes de la mesa exponen tanto la información que conocen como sus opiniones sobre el tema, según los turnos, el tiempo y el número de rondas de preguntas y respuestas que se hayan designado.
- 3. Ronda de preguntas y respuestas.** Se plantean y aclaran dudas entre la audiencia y los expositores.
- 4. Conclusión.** El moderador resume lo expuesto por cada uno de los participantes y menciona las conclusiones.

Sobre las ideas de los alumnos

Uno de los desafíos a los que se enfrentarán los alumnos al participar en la mesa redonda, es el de asumir una postura sobre temas de interés colectivo. Esto pueden lograrlo como resultado del desarrollo de un pensamiento crítico.

Para que, como expositores, los alumnos manifiesten una postura en la mesa redonda, de-



berán buscar y leer distintos textos: artículos de divulgación, periódicos, páginas en internet, entre otros. El reto es que los comprendan, pero también que los lean de manera crítica, y esto lo lograrán cuando sean capaces de tomar en cuenta tanto la información proporcionada por el texto como sus propios referentes y conocimientos para poder construir una interpretación razonada.

La responsabilidad de asumir y manifestar una postura en la mesa redonda debe ser delegada al alumno: será él quien decida qué opinar respecto de un tema de interés colectivo. Sin embargo, es responsabilidad del maestro proporcionar los apoyos necesarios y promover el trabajo colaborativo, con la finalidad de que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis crítico y puedan asumir una postura razonada.



[...] los profesores pueden ayudar a sus alumnos a trabajar el pensamiento crítico discutiendo las ideas encontradas en los textos, promoviendo que hablen de sus puntos de vista, estimulando la discusión entre ellos sobre los problemas y sus posibles soluciones, y planteando tareas para que construyan categorías de clasificación en lugar de dárseles hechas.

Begoña Oliveras y Neus Sanmartí, 2009, "La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico".

Sesión 1

■ Para empezar

¿Cómo guío el proceso?

La secuencia inicia con una imagen que presenta un problema que afecta a una comunidad.

- Luego de que los alumnos respondan a las preguntas planteadas en el libro, ayúdelos a reflexionar sobre la utilidad de la mesa redonda como un medio para estar informados e intercambiar opiniones sobre temas o problemas que afectan a la comunidad.
- Puede ampliar las reflexiones preguntándoles, por ejemplo, ¿qué sucede cuando todos los afectados tienen distintos puntos de vista sobre el problema?, ¿es posible modificar los puntos de vista para solucionar el problema?, ¿cómo serviría una mesa redonda para este fin?

Una vez que lean el apartado "¿Qué vamos a hacer?" compruebe que los alumnos tengan claro lo que harán en esta secuencia.

- Primero verifique que los alumnos comprendan para qué organizarán una mesa redonda.
- Le sugerimos que en el grupo se organicen al menos tres mesas redondas para que en cada una se aborde un tema distinto y esto posibilite que todos los alumnos puedan participar como expositores y también como audiencia.
- En la secuencia se ejemplifica cómo organizar una mesa redonda con el tema de la basura, pero usted deberá ayudar a los alumnos para que seleccionen otros temas y organicen más mesas redondas.

Para el apartado "¿Qué sabemos sobre la participación en una mesa redonda?" pida a los alumnos que respondan las actividades por escrito en su cuaderno.

- Acláreles que sus respuestas servirán para que conozcan qué tanto saben de las mesas redondas, y para que realicen las actividades de esta secuencia considerando estos conocimientos.
- Al final de la secuencia, ellos podrán confirmar qué sabían y qué otros aprendizajes pudieron construir.

Sesión 2

■ Manos a la obra

En el apartado "El proceso para organizar una mesa redonda", enfatice las reflexiones sobre lo siguiente:

- Los alumnos deben tener claro que es necesario seguir un proceso para organizar la mesa redonda: revise con ellos cada fase y amplíe las explicaciones.
- También converse con los alumnos sobre la importancia de que trabajen de forma colaborativa en la organización de todas las actividades de la secuencia.

Fase 1: Definir el tema y el propósito de la mesa redonda

La intención de esta fase es ayudar a los alumnos a "Elegir el tema de la mesa redonda".



- Primero asegúrese de que comprenden la función de la mesa redonda como un medio que permite a la audiencia conocer distintas ópticas sobre un tema, de modo que puedan formarse una opinión.
- Es importante que discutan en el grupo qué temas que afecten a su escuela o comunidad elegirán. Lo importante es que el trabajo les resulte significativo al abordar situaciones o asuntos que surjan de su interés.
- Ayúdelos a verificar si los temas propuestos mostrarán a la audiencia diferentes puntos de vista, para asegurar que las mesas redondas cumplan con su función.

Acompañe a los alumnos a ver el audiovisual *Ejemplo de mesa redonda*.

Sesiones 3 y 4

Fase 2: Buscar, leer y analizar la información

Con las actividades de esta fase los alumnos se informarán sobre el tema que tratarán en las mesas redondas.

- Explique a los alumnos que, como expositores en una mesa redonda, deberán buscar información para estar bien informados sobre el tema, de manera que puedan asumir una postura y argumentar sus opiniones ante la audiencia.
- Coménteles que esto significa que deberán buscar fuentes que desarrollen distintos puntos de vista, de modo que ellos puedan formarse una opinión y defenderla con argumentos coherentes.

¿Cómo apoyar?

- Ayude a los equipos a identificar las diferentes opiniones, los argumentos que existen en torno al tema y dónde podrían encontrar información. Puede preguntar, por ejemplo, ¿qué posturas o distintas opiniones creen que tienen las personas sobre...?, ¿qué utilidad tendría que recabaran información mediante entrevistas?, ¿en qué es distinta esta postura con respecto a esta otra?
- También puede recuperar lo que respondieron en la primera actividad para que valoren las diferentes posturas sobre el problema de la basura.

Una vez que en el apartado “Leer y analizar el tema” los alumnos hayan explorado de forma individual los textos sobre el tema de la basura, apóyelos en su análisis:

- Para resolver la actividad 3, pida a los alumnos que lean los textos e identifiquen el contenido general: pregúnteles de qué trata cada uno y cuál es su propósito.
- Luego, formule preguntas sobre cada texto. Por ejemplo, para el texto 2, pregunte de qué trata en general y luego cada párrafo: los alumnos deberán identificar que en el primer párrafo se explica qué es el relleno sanitario y que en el segundo párrafo se mencionan sus ventajas. Después, puede preguntarles si en este texto se mencionan desventajas o críticas a este proceso. Luego, guíelos para analizar el texto 3 de una forma similar. Los alumnos deberán identificar que este texto trata sobre las desventajas del relleno sanitario.
- Después, para resolver la actividad 4, cuyo propósito es que los alumnos reconozcan que los textos tratan el tema de la basura desde distintas perspectivas, puede cuestionarlos sobre ¿qué textos presentan los mismos temas?, ¿en qué se asemejan y en qué difieren?, ¿cuál es la perspectiva de cada uno?
- Una vez que los alumnos hayan resuelto todas las actividades de esta fase, promueva una discusión grupal para que intercambien opiniones acerca de lo investigado. Pregúnteles, por ejemplo, ¿la información que analizaron les ayudó a entender más sobre el tema?, ¿los distintos puntos de vista de los textos les ayudaron a formarse una opinión sobre el tema?, ¿qué argumentos les serían de utilidad para defender su postura?, etcétera.
- La intención no es que los alumnos repitan lo que dicen los textos, sino que discutan sobre las ideas planteadas en ellos y que intercambien opiniones (incluso dudas) que los ayuden a ampliar sus perspectivas sobre el tema y a desarrollar su pensamiento crítico.

Vea con los alumnos el audiovisual *La postura del autor en los textos* para que aprendan más acerca de cómo distinguir la postura de un texto.

Sesiones 5 y 6

Fase 3: Escribir notas para establecer una postura y fundamentarla con argumentos

En esta fase, los alumnos elaborarán un registro que les servirá de apoyo al exponer sus ideas en la mesa redonda.

- Primero, los alumnos deben tener claro que, una cosa es que hayan identificado en los textos distintas posturas sobre un tema y otra es que, basándose en la información analizada, asuman una postura personal que presentarán ante una audiencia.
- Como ejercicio de participación y sobre cómo funciona una mesa redonda, es importante que usted se asegure de que cada mesa esté integrada por expositores que representen distintas posturas sobre el tema. No obstante, si esto no fuera posible por convicciones individuales de los alumnos, plantee la posibilidad de que participen asumiendo un punto de vista para defenderlo, aunque no estén de acuerdo con él, como ya se dijo, sólo con fines de mostrar la función de este tipo de situación formal. Desde este momento es importante que en el grupo se organicen y consideren este aspecto para que puedan tomar sus notas a partir de la postura que asuma cada expositor.
- Luego, asegúrese de que los alumnos reconozcan la utilidad de tomar notas: se trata de un apunte al que pueden recurrir en la mesa redonda para explicar cuál es el tema o situación a tratar, cuál es la postura, los argumentos y las conclusiones al respecto.
- Recuerde a los alumnos que deben preparar sus argumentos tomando en cuenta las demás posturas. Por ejemplo, en el caso del problema de la basura, alguien que esté a favor del relleno sanitario debe preparar argumentos para explicar las razones por las que las demás soluciones son menos ventajosas.
- Pida a los alumnos que guarden sus notas en su carpeta de trabajos para que las consulten cuando participen en la mesa redonda.

Con el apartado “Conectores para introducir información, unir ideas o hacer una conclusión”,

se busca que los alumnos reflexionen sobre el uso de estos recursos.

- Pida a los alumnos que releen sus notas y que identifiquen en qué partes se agrega información, se introduce una causa o una consecuencia o se organiza la información.
- Pregunte a los alumnos por qué es importante señalar estas relaciones. Puede ejemplificar preguntando cuál de las siguientes ideas se entiende mejor y por qué: a) “Con el relleno sanitario no se incinera la basura. Se evita el problema de las cenizas” o b) “Con el relleno sanitario no se incinera la basura, por eso se evita el problema de las cenizas.”
- Luego pídale que agreguen los conectores que hagan falta en sus notas para comunicar claramente sus ideas y su postura ante el tema tratado.

Pida a los alumnos que revisen el recurso informático *Los conectores en los textos argumentativos* para que conozcan otras expresiones que se usan en textos de este tipo.

Evaluación intermedia

En esta parte, los alumnos revisarán y corregirán las notas que les servirán de apoyo durante la mesa redonda. Comente lo siguiente con ellos:

- Recuérdeles que las notas deben expresar claramente las ideas y su postura.
- También pídale que revisen si incluyeron las partes y elementos de este tipo de texto.
- Una vez que los alumnos hayan evaluado sus notas de forma individual, puede pedir que intercambien su escrito con un compañero de modo que puedan aportar y recibir sugerencias de mejora: las revisiones deben ser puntuales y las correcciones estarán a cargo del autor del texto.
- También puede revisar de manera grupal uno de sus textos para ejemplificar qué y cómo se revisan.

Sesiones 7 y 8

Fase 4: Participar como expositor y como audiencia en una mesa redonda

La intención en esta fase es que los alumnos participen en la mesa redonda como expositores y como audiencia.

- Complemente las actividades propuestas en esta fase y explíqueles que en la mesa redonda se establece un número de rondas y turnos para que los expositores tengan la oportunidad de participar en varias ocasiones, ya que no se puede explicar todo de una sola vez. Además, esto sirve para que los expositores ajusten sus intervenciones de acuerdo con lo que hayan expresado los demás participantes en sus turnos.
- Explique que los expositores deben escuchar con respeto las intervenciones y opiniones de los demás y que no deben leer sus notas, ya que sólo son apoyos para no olvidar la información; sin embargo, sí pueden hacer anotaciones para responder o contraargumentar puntualmente lo que dijeron los demás expositores.
- Comente con los alumnos que en una mesa redonda los expositores deben utilizar un lenguaje formal, su discurso debe ser fluido y continuo, y es importante que tengan una correcta pronunciación y un adecuado vocabulario (evitar vulgarismos, modismos, jergas y muletillas).
- También recuérdelos utilizar los conectores que introducen información, unen o concluyen ideas, en el momento de presentar sus opiniones; además deben asegurarse de que la información tenga un orden lógico.

¿Cómo extender?

Recuerde a los alumnos que los conectores son aquellas palabras que sirven para relacionar de manera lógica las partes del discurso oral o escrito. Por ejemplo, en el siguiente texto los nexos están marcados en negritas:

Yo pienso que la generación de basura y su mal manejo es un problema que afecta a México y al mundo. **En primer lugar**, la basura es un foco de infección, **ya que** promueve la proliferación de fauna parasitaria (ratas, cucarachas, entre otras) portadora de enfermedades. **En segundo lugar**, en la basura se encuentran residuos químicos que, de no ser separados adecuadamente, pueden contaminar el suelo y los mantos acuíferos, y causar así un gran daño al ecosistema del lugar. **Por otra parte**, existe una gran cantidad de residuos en la basura que pueden ser separados y reciclados; no reciclar contribuye a contaminar la tierra, el aire y el agua; **además**, propicia que se utilicen nuevos materiales para la fabricación de objetos de consumo, lo que se convierte en una tragedia ecológica, **porque** se produce más basura.

Por lo tanto, es de gran importancia reducir la generación de basura mediante un consumo consciente y reciclarla mediante un manejo adecuado de los desechos. **También**, debe tenerse en cuenta que la responsabilidad no sólo atañe al gobierno, sino que tanto las empresas como los ciudadanos deben contribuir en la disminución de desechos y colaborar en su manejo adecuado separando la basura para su reciclaje.

- Usted puede demostrar cómo, al omitir los conectores del ejemplo de arriba, el discurso se torna difícil de entender. Luego pregunte ¿cuál es la postura del autor de este texto? Si se quitaran los nexos, ¿será claro cuáles son los argumentos por los que se adopta esta postura?, ¿se distinguirá cuál es la conclusión?
- Comente con los alumnos que, para que los participantes de la mesa redonda expongan sus ideas de una forma organizada, deben utilizar conectores que estructuren y den orden a su discurso.
- Pida que introduzcan algunos nexos en sus notas de apoyo para la mesa redonda que permitan enlazar adecuadamente el discurso. Recuérdelos los conectores que introducen un tema (*en relación con*, *con respecto a*), los que ordenan o dan continuidad (*primero*, *en primer lugar*, *para seguir*), los que establecen las causas (*porque*, *ya que*, *por eso*, *a causa de*), los que marcan las consecuencias de algo (*de modo que*, *en consecuencia*), los que se usan para terminar (*finalmente*, *por último*), y los empleados para resumir o concluir (*en resumen*, *para concluir*), entre otros.
- Promueva estas reflexiones preguntando, por ejemplo, ¿cómo iniciarían su intervención para introducir el tema, ordenar las explicaciones y argumentos y luego hacer saber al público que finalizan su intervención o que darán una conclusión al respecto?, ¿qué conectores les serían de utilidad en cada caso para organizar sus ideas?

Consulten el informático *El juego de la mesa* que los ayudará a estructurar tanto los elementos de una mesa redonda como a organizar a quienes participan en ella.

Vea con los alumnos el audiovisual *¿Cómo hablar bien en una mesa redonda?* para que mejoren su participación.

Sesión 9

■ Para terminar

En el apartado “Participar como audiencia de una mesa redonda”, los alumnos revisarán el papel que juega el público en este tipo de práctica social del lenguaje.

¿Cómo ampliar?

Además de las sugerencias del libro, usted puede proponer las siguientes a los alumnos sobre su participación como audiencia en la mesa redonda:

- Estar atentos para que identifiquen las distintas posturas de los expositores sobre el tema tratado.
- Respetar los turnos para hacer uso de la palabra.
- Hacer preguntas centradas en el tema y en el propósito de la mesa redonda.

Evaluación

En este apartado, los alumnos evaluarán sus aprendizajes:

1. Primero, los alumnos valorarán su propio aprendizaje y lo compararán con lo que sabían al inicio de la secuencia en el apartado “¿Qué sabemos sobre la participación en una mesa redonda?”. Luego, usted puede organizar al grupo para que compartan sus respuestas.

2. Después, cada alumno autoevaluará su participación como expositor y como audiencia, y pedirá a un compañero que también lo evalúe. Solicite a los alumnos que expliquen a sus compañeros por qué les asignaron el puntaje en cada aspecto evaluado, y que les den sugerencias de cómo mejorar su participación en una próxima ocasión.
3. Finalmente, los alumnos intercambiarán ideas de forma grupal sobre la función de las mesas redondas, y sobre cómo podría serles de utilidad esta práctica en futuras ocasiones.

Con el resultado de estas evaluaciones, detecte los principales avances y dificultades de los alumnos en el desarrollo de las actividades de esta secuencia, por ejemplo, ¿los alumnos comprendieron la función de la mesa redonda?, ¿saben cómo se organiza y cuál es su procedimiento?, ¿se desarrollaron eficazmente como expositores y como audiencia?, ¿identificaron distintas posturas y asumieron alguna de ellas?, ¿pudieron argumentar sus opiniones?

Determine la pertinencia de discutir con los alumnos estos resultados y de llegar a acuerdos para retomar aspectos que consideren importantes en próximas ocasiones.



Secuencia 15

Tiempo de compartir nuestros textos

(LT, Vol. II, págs. 166-179)

Tiempo de realización	8 sesiones
Ámbito	Estudio
Práctica social del lenguaje	Intercambio de experiencias de lectura
Aprendizaje esperado	Comparte la lectura de textos propios en eventos escolares.
Intención didáctica	Motivar a los alumnos para que seleccionen algunos textos que han escrito durante el ciclo escolar y los compartan mediante una exposición o lectura en voz alta.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> La carpeta de trabajos donde han recopilado los distintos productos escritos durante el ciclo escolar. Material de papelería necesario para realizar los soportes de los textos: cartulinas, hojas de colores, pinturas, etcétera. (Promover el uso de material reciclado). Otros recursos necesarios para la presentación de los textos.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>La labor del editor al publicar un texto</i> <i>Distintos soportes de los textos escritos</i> <i>Leer en voz alta tres tipos de textos: cuento, poesía y teatro</i> <i>Espacios públicos para la lectura</i> <p>Sugerencias auditivas (escuchar por internet a autores latinoamericanos leyendo en voz alta sus propios textos)</p> <ul style="list-style-type: none"> "¿No oyes ladrar los perros?", cuento leído por Juan Rulfo "Te quiero", poema leído por Mario Benedetti "Aplastamiento de las gotas", prosa poética leída por Julio Cortázar <i>Aura</i>, relato leído por Carlos Fuentes
Materiales de apoyo para el maestro	<p>Recurso audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Corrección de textos como parte del proceso de escritura</i>

¿Qué busco?

En esta secuencia, los alumnos retomarán los textos que han escrito y se prepararán para presentarlos ante la comunidad escolar.

- La divulgación de los textos puede hacerse cada cierto tiempo (por ejemplo, al cierre de cada trimestre) o al final del ciclo escolar, y puede realizarse con los padres de familia, los compañeros de otros grados u otros miembros de la comunidad escolar.
- Según la naturaleza de los textos, los materiales se podrán poner a disposición de los asistentes para que los lean (por ejemplo, la historieta o los poemas gráficos); aunque también los alumnos podrán leer en voz alta sus materiales escritos.
- Antes de hacer públicos sus textos, los alumnos deberán emprender un proceso de selección, revisión y mejora de éstos; además, deberán prepararse para llevar a cabo una lectura en voz alta según la modalidad requerida de acuerdo

con el tipo de texto (por ejemplo, el guion de teatro necesitará una lectura dramatizada).

- Aunque cada alumno revisará y preparará sus textos, trabajará de forma colaborativa, de modo que el intercambio de opiniones en torno a los escritos promueva la reflexión y la toma de decisiones conjunta; con ello, se favorecerá el avance en sus conocimientos y estrategias para producir y divulgar sus textos.

Acerca de...

Los procesos de escritura y socialización de los textos

Esta secuencia se ha pensado con la finalidad de asegurar ciertas condiciones didácticas que permitan a los alumnos actuar como escritores y lectores de sus textos. La posibilidad de divulgar sus escritos en la comunidad escolar le otorgará sentido a la necesidad de reflexionar sobre:

- Los propósitos para los que fueron creados los textos.

- Los interlocutores.
- La suficiencia y claridad de la información.
- Las partes del texto (su estructura), según el tipo del que se trate.
- Los recursos expresivos utilizados.
- La puntuación y la ortografía.
- La modalidad de la divulgación (exponer el texto, leerlo en voz alta o ambas).
- Los soportes o portadores del texto y otras cuestiones materiales (como la diagramación o la ilustración).

Si bien a lo largo del ciclo escolar los alumnos han planeado, escrito y revisado sus textos, en este momento ha pasado suficiente tiempo como para tener la oportunidad de observarlos a la distancia y ver lo que no lograron en ellos, e incluso de aplicar conocimientos y estrategias que no tenían al momento de escribirlos.

La revisión de un texto después de cierto tiempo brinda a los alumnos la ocasión para advertir que el proceso de escritura no es lineal; leer de nuevo, reformular, agregar, quitar, volver a diagramar, conversar con otros para recibir una opinión, prepararse para leerlo... son todas acciones que se realizan como parte de la producción de un texto y, de forma más general, como parte de las prácticas sociales del lenguaje.

En cuanto a cómo presentar a la comunidad escolar los textos, se plantea, a manera de problema, el establecimiento de la modalidad de lectura en voz alta o la exposición de los textos para que los asistentes puedan leerlos. Es importante que los alumnos se percaten de que esta etapa de la socialización también tiene su propio proceso: desde seleccionar y comprender a profundidad un texto que será leído en voz alta, cuidando el tono adecuado, el ritmo, el volumen, la postura, hasta encontrar la mejor forma de hacer llegar al público un texto impreso.

Sobre las ideas de los alumnos

En especial, en esta secuencia se delega a los alumnos el control sobre lo que debe ser corregido en un texto y la manera de ponerlo en circulación. Esto les permite, por un lado, tomar conciencia de los problemas de escritura y de

algunas soluciones, y, por el otro, buscar modos específicos de divulgación.

No obstante, usted delegará esta tarea sólo parcialmente, pues siempre estará cerca para que los alumnos puedan percatarse de los aspectos a mejorar, para sugerirles estrategias que les faciliten resolver cualquier desafío, para plantearles preguntas o proporcionarles opciones o herramientas, de modo que ellos las consideren y así establezcan mejores formas de colaboración entre compañeros.

Por otra parte, cuando colaboran en la revisión de textos ajenos (como si fueran editores), los alumnos se pondrán en el lugar de los lectores potenciales, lo cual hará más fácil el ejercicio de revisión de un texto y la búsqueda de posibles soluciones.

En contraste, cuando el alumno-autor dé su texto a otro para que lo lea y le haga comentarios, podrá percatarse de si el escrito produce el efecto que deseaba, si se entiende, cuáles son sus problemas y posibles soluciones, etcétera.

En suma, se trata de que los alumnos apliquen los conocimientos que han adquirido sobre los tipos de texto elegidos y sobre sus procesos de escritura, de modo que puedan divulgarlos; y en muchos casos se trata de aplicar los conocimientos acerca de la lengua aunque no tengan el vocabulario formal para expresarlo; por ejemplo, si dicen: "Es que repites muchas veces esa palabra", estarán hablando de la necesidad de usar sinónimos; si dicen: "No se entiende si te gustó o no te gustó el cuento", podrían querer señalar la necesidad de argumentarlo de mejor manera; o si dicen: "En el reglamento tienes que empezar igual: *patear...*, *meter gol...*, *usar uniforme...*", seguramente se referirán a la necesidad de ser consistentes a lo largo del texto, en este caso, usando el verbo en infinitivo.

Usted puede aceptar estas expresiones, pero frente a los estudiantes debe utilizar el vocabulario convencional para que ellos vayan ampliando el modo de expresar sus ideas: "Lo que quieres decir es que hay que usar el verbo en infinitivo" o "¿Con un nexo como *sin embargo* se entiende mejor este argumento?" o "¿Y qué pasa si ponemos algunos sinónimos en vez de repetir esa palabra?".

Los recursos audiovisuales para el maestro

Antes de iniciar el trabajo de la secuencia, revise con suficiente antelación el contenido del recurso audiovisual *Corrección de textos como parte del proceso de escritura*.

¿Cómo guío el proceso?

Sesión 1

■ Para empezar

El objetivo de la entrada de la secuencia es que los alumnos se percaten de diferentes prácticas sociales del lenguaje que se promueven en la escuela.

- A partir de las imágenes y el texto de este apartado, invite a los alumnos a conversar sobre lo que han aprendido a hacer con el lenguaje en este periodo; extienda la conversación sobre los textos y las actividades que más les gustaron durante el ciclo, y lo que querrían repetir o profundizar. Recuérdeles lo que no hayan mencionado e integre también los intercambios de ideas y los productos de los círculos de lectura.

Tras la lectura del apartado “¿Qué vamos a hacer?”, asegúrese de que todos los alumnos conocen el fin último de la secuencia: prepararse para la presentación pública de los textos que han elaborado durante el ciclo escolar. Dicha presentación podría llevarse a cabo mostrando a los asistentes los textos para que los lean por sí mismos, o bien mediante una lectura en voz alta.

- Pida a los alumnos que recuerden qué textos escribieron individualmente y cuáles en equipo.
- Una vez que hayan comentado los textos, indique que cada alumno resolverá por escrito el apartado “¿Qué sabemos sobre cómo preparar la presentación de los textos?”.

Como producto de múltiples experiencias de procesos de escritura, los alumnos tienen ya cierto conocimiento sobre cómo revisar textos, lo importante en este caso será ajustar dicho conocimiento general a la situación que se les presenta en este momento y que requiere de decisiones acerca de qué seleccionar, qué corregir y cómo prepararse para leer en voz alta aquellos textos que así lo ameriten.

■ Manos a la obra

En “El proceso para organizar la presentación de los textos”, podrán darse cuenta de que éste es un procedimiento aplicable a la presentación pública de cualquier texto elaborado durante el ciclo escolar, sea de esta asignatura o de cualquier otra.

- Sugiera a los alumnos vincular el proceso que imaginaron en el apartado anterior con lo que ahora ven en el esquema.
- Converse con ellos sobre qué significa la idea del trabajo en colaboración y cuál sería el papel de un editor en el proceso de selección y revisión de un texto.

Invite a los alumnos a que vean el audiovisual *La labor del editor al publicar un texto*, para que conozcan las diferentes facetas del trabajo de este oficio: desde el momento en que el editor hace sugerencias de forma y de contenido al autor, corrige el estilo y propone un formato para el texto, hasta el papel que éste desempeña cuando se presenta la obra al público. Comente que esta misma labor la van a realizar ellos mismos en esta secuencia con los textos del grupo.

Fase 1: Planear la presentación de los textos

La idea de esta fase es que los alumnos y usted comiencen a planear el día en que llevarán a cabo la presentación pública y que piensen en las personas a quienes desean invitar.

- Impulse a los alumnos a considerar que pueden aprovechar cualquier situación donde se reúna la comunidad escolar: desde una fiesta cívica hasta el día de entrega de calificaciones, al término de un periodo o también pueden hacer un evento especial sólo para presentar sus textos y así invitar, a través de sus lecturas, a leer los textos de la biblioteca.
- Llenen el cuadro “Decisión 1” y, en función de ello, regresen al esquema del proceso para establecer un calendario de actividades que dé inicio ese día y culmine con la presentación pública.
- Durante el proceso, anime a los estudiantes a monitorear frecuentemente sus logros, las tareas pendientes y los ajustes necesarios. Un estudiante o dos pueden estar a cargo de esta labor.

Hacerse responsable de una tarea, sin la necesaria intervención de usted, y evaluar periódicamente los logros obtenidos permite que los alumnos avancen en su autonomía.

Sesión 2

Fase 2: Seleccionar los textos y su soporte

El objetivo de esta sesión es que los alumnos hagan un recuento de los textos que escribieron para realizar la presentación pública. Se sugiere que reúnan tanto los textos finales como aquellas anotaciones, bocetos, esquemas, resúmenes parciales, etcétera, que sirvieron como insumo para planear y escribir dichos textos. La razón por la que se pide este tipo de materiales, y no sólo los productos finales, es que permiten recordar cuáles fueron los procesos previos y necesarios para realizarlos. Estos productos intermedios también pueden ser parte de la exposición porque explican a los asistentes los procesos que se siguieron para llegar al producto final.

Al recordar y reflexionar sobre cómo se llegó a un producto final, es posible sistematizar conceptos, procedimientos y estrategias, y utilizar estos conocimientos en nuevos procesos de escritura.

- Llegue a un acuerdo con sus alumnos sobre los textos que darán a conocer; existen varias opciones:
 - Que tengan un conjunto de textos sueltos (por ejemplo, las leyendas de la comunidad y los comentarios sobre éstas), entonces, se requerirá elaborar un soporte especial para ellos (para el caso de las leyendas, puede ser necesario hacer una antología y encuadernarla como si fuera un libro cartonero).
 - Que, entre los diferentes textos que los alumnos hayan trabajado, escojan uno o varios que, desde el punto de vista de su autor, representen mejor su esfuerzo o sus habilidades de escritura.
 - Que algunos escritos no estén terminados y que ésta sea la oportunidad para hacerlo.
 - Que para esta ocasión únicamente se exhiban trabajos de un solo género a fin de conmemorar o festejar algún evento en particular (por ejemplo, una exposición de

carteles cuando haya una campaña escolar de participación social y cultura de paz, o presentar las leyendas para el Día de Muertos).

- Que elijan leer en voz alta algunos fragmentos de textos literarios; si éste es el caso, deberán incorporar un comentario propio, como se ha sugerido en la secuencia 1 y en las actividades recurrentes del círculo de lectura.

Asegúrese de que todos los alumnos pueden exponer al menos uno de sus trabajos; promueva la participación activa de todos los integrantes del grupo en cada una de las etapas del proceso. Todos los alumnos presentarán textos que representen su mejor esfuerzo, aunque la calidad entre ellos no sea la misma; con ello se asegurará la inclusión respetuosa de cada uno.

Antes de comenzar la selección, lean por completo el resto de la fase y luego retomen el trabajo.

En las actividades 2 y 3, los alumnos deberán reflexionar sobre la mejor forma de mostrar sus trabajos ante el público, según la naturaleza de éstos. Para ejemplificar el tipo de reflexión que se espera que hagan con sus propios textos, se propone que discutan la conveniencia de presentar un poema gráfico a través de la lectura en voz alta o en un cartel. Para ello, pida a los estudiantes que lean en el libro de texto el poema gráfico de Eduardo Llanos Melussa.

- Solicite que comenten su significado y el vínculo entre el sentido y la forma gráfica que este poema ofrece; después discutan las preguntas que se proponen en el libro. Concluyan qué se gana y qué se pierde al leerlo en voz alta, y qué al exhibirlo en un cartel.

Se espera que, para llenar el cuadro “Decisión 2”, los alumnos seleccionen sus textos y discutan en grupo cuál es el mejor modo de presentarlos. Con ello se pretende que se den cuenta de que hay textos que se comparten de mejor manera por medio de una exposición (como la historietta, cuya lectura suele ser individual para que se aprecien las imágenes y el texto); hay otros que se divulgan de forma más adecuada por medio de la lectura en voz alta (como los ejercicios de escritura que realizaron en el círculo de lectura del bloque 2); otros es mejor darlos a conocer

por medio de una lectura dramatizada o teatral (como las adaptaciones de una leyenda a guion de teatro) o mediante una lectura con un tono más neutro (como las biografías o el resto de los textos informativos). Estas opciones no son necesariamente excluyentes, tal como se ve en el cuadro.

- Luego de que los alumnos presenten sus textos y sus cuadros ("Decisión 2"), reflexione con ellos sobre la modalidad de lectura necesaria o adecuada para cada texto o el soporte más conveniente para divulgarlo.

Sesiones 3 y 4

Fase 3: Revisar y corregir los textos

Antes de iniciar, pida a los alumnos que lean completo el contenido de estas sesiones con la finalidad de que inicien el proceso de revisión de los textos seleccionados.

¿Cómo apoyar?

Para efectuar este trabajo, es importante que usted considere las siguientes condiciones didácticas:

- Es importante destacar que los textos que fueron escritos previamente no deben desecharse totalmente por escuetos que sean, pues se considerará lo que se tenga y a partir de ahí se trabajará con los parámetros que se proponen en el cuadro de revisión ("Decisión 3", página 173).
- La revisión se hará en colaboración (con un compañero que será el editor del texto, o con otro equipo editor, en el caso de que sean textos colectivos). Es importante que dichas revisiones sean respetuosas, que las marcas sean pequeñas y se hagan con lápiz en los márgenes del texto, además que se realice un comentario aparte, con ayuda de los aspectos a revisar del cuadro "Decisión 3".
- Los parámetros señalados en el cuadro "Decisión 3" deberán ser ajustados al tipo de texto que se revisará en cada momento, por ejemplo:
 - Si se habla de la estructura, deberá considerarse la estructura propia del género textual que se está revisando.
 - Si se habla de los nexos, habrá algunos que serán generales para todos los textos, y otros que predominan según la estructura de cada uno; por ejemplo, en un texto argumenta-

tivo se utilizarán más los conectores *pero, aunque...*; en uno narrativo, *entonces, luego, al final*; en uno descriptivo, *en primer lugar..., en segundo lugar...*

- Las revisiones son parte del proceso de escritura, no se trata de calificar o exhibir a los alumnos, por ello se debe cuidar en todo momento que los comentarios sean respetuosos y que den luz sobre cómo mejorar el texto.
- Serán los autores (no usted ni los alumnos que revisan) quienes decidan si se corrige o no algún aspecto del texto; sin embargo, si los autores no aceptan un comentario, deberán argumentar de manera suficiente el porqué de su decisión.
- Se deben tomar en cuenta los esfuerzos de los alumnos:
 - No se trata de hacer nuevos borradores, salvo cuando el texto tenga un problema estructural (le falte una parte, como el nudo en un cuento o un segmento importante de la vida del personaje biografiado) o cuando surge una idea nueva que involucra grandes fragmentos del escrito, pero que permite alcanzar el propósito del texto mismo. Los borradores no son para que usted los califique o corrija, es normal que tengan tachaduras o que no tengan una buena presentación.
 - Cuando surgen problemas locales (sinónimos, ortografía, puntuación, oraciones e incluso un párrafo nuevo), se harán pequeñas marcas y se incorporarán en la versión final del texto.

Acompañe a los alumnos a ver el audiovisual *Distintos soportes de los textos escritos*, para que recuerden las diferentes formas en que se pueden publicar los materiales según su contenido (libros con un único tema: compilaciones o antologías; textos-objeto: carteles, revistas, folletos, etcétera).

- Dé tiempo suficiente para que los alumnos puedan finalizar sus escritos en los soportes que hayan decidido.

Sesiones 5 y 6

Fase 4: Preparar la lectura en voz alta

Una vez terminada la revisión de los textos, es posible preparar la lectura en voz alta para aque-

llos que se divulgarán de este modo. Con estas sesiones, se espera que los alumnos reconozcan que hay una fuerte relación entre el contenido del texto y la manera en que debe ser leído. Por ello, al igual que la escritura de un texto, también la lectura en voz alta requiere de un proceso de preparación.

- Solicite que los alumnos lean las recomendaciones y hagan las actividades de estas dos sesiones.

Invite a los alumnos a ver el audiovisual *Leer en voz alta tres tipos de textos: cuento, poesía y teatro*, para que comparen estas lecturas.

- Anime a los estudiantes a escuchar distintas lecturas de escritores famosos. Pídeles que opinen sobre ellas y que, además del contenido del texto, tomen en cuenta su vínculo con el tono, el ritmo, la respiración y, en general, con las habilidades expresivas del lector.

Evaluación intermedia

En esta evaluación, los alumnos deberán revisar el avance que han logrado hasta este momento en la preparación de los textos que serán compartidos en la comunidad escolar.

- Apoye a los alumnos en aquellos aspectos del proceso que se requiera, en particular oriente a quienes muestran mayores dificultades:
 - Identifique el tema en el que evidencie algún rezago y proponga soluciones para asegurar su avance.
 - Una estrategia interesante es asignar a un compañero con mayores competencias como tutor para que apoye puntualmente al alumno rezagado en aquellos aspectos que sea necesario.
- Revise con sus alumnos el calendario de actividades, cuánto falta por hacer y los preparativos para el día de la presentación pública.

En el apartado “Ensayar la lectura en voz alta”, se propone un ensayo final de la lectura de los textos que se presentarán de esta forma.

- Apoye a sus alumnos para adecuar las recomendaciones acerca de preparar los textos que hayan decidido leer en voz alta. Oriéntelos de manera particular en:

- Los fragmentos elegidos para leer en voz alta en función del tipo de texto, la temática, los invitados, el tiempo del que disponen, incluso del espacio físico en donde van a leer.
- La relación entre el género textual y la modalidad de la lectura: dramatizada o no, con un solo lector o varios, etcétera.

Para llevar a cabo los ensayos, los alumnos deberán organizarse en tríos, de modo que un alumno lea el texto y los otros dos escuchen. El primero deberá considerar los aspectos expresivos, como el tono, el ritmo, la respiración, la expresión corporal, etcétera; y el segundo valorará el apego al texto.

- Apoye a los alumnos para que identifiquen cómo pueden evaluar si un texto ha sido comprendido a través de su lectura.

Es recomendable que los alumnos hagan invitaciones y carteles para promover la asistencia al evento.

Sesión 7

■ Para terminar

Fase 5: Hacer los preparativos finales

En esta sesión, en el apartado “¡El gran día! Conversar sobre lo leído y la exposición”, los alumnos realizarán los últimos preparativos para la exposición pública de los textos y la lectura en voz alta. Impulse a los alumnos para:

- Seleccionar el espacio en el que montarán la exposición, los lugares donde circularán los invitados y cómo dispondrán el material.
- Adecuar el espacio para la lectura en voz alta; en especial deben asegurarse de que, si es un lugar abierto, la lectura se escuche, ya sea con ayuda de un micrófono o simplemente con la modulación de la voz; y, si es un lugar cerrado, tendrán que imaginar dónde se ubicará el público, dónde los lectores, si requieren un atril, etcétera.

Invite a los alumnos a revisar el audiovisual *Espacios públicos para la lectura*, que les dará ideas sobre cómo organizar el espacio de la escuela para la presentación de los textos.

- Asignen a un observador para que, durante la presentación pública, tome nota de los efectos que producen los textos exhibidos, el interés que muestran los asistentes y todo aquello que sea relevante y que pueda ser materia de evaluación con fines de mejora.
- También puede sugerir que se pida la opinión a los asistentes por medio de un cuaderno donde dejen sus observaciones por escrito.

Sesión 8

Evaluación

En la actividad 1, los alumnos autoevaluarán sus aprendizajes comparando lo que sabían al inicio de la secuencia con lo que saben en este momento sobre el proceso de preparación de la exposición y la lectura en voz alta. Pídales que realicen por escrito esta actividad individualmente y luego que la comenten en grupo. Considere sus avances y sus dudas.

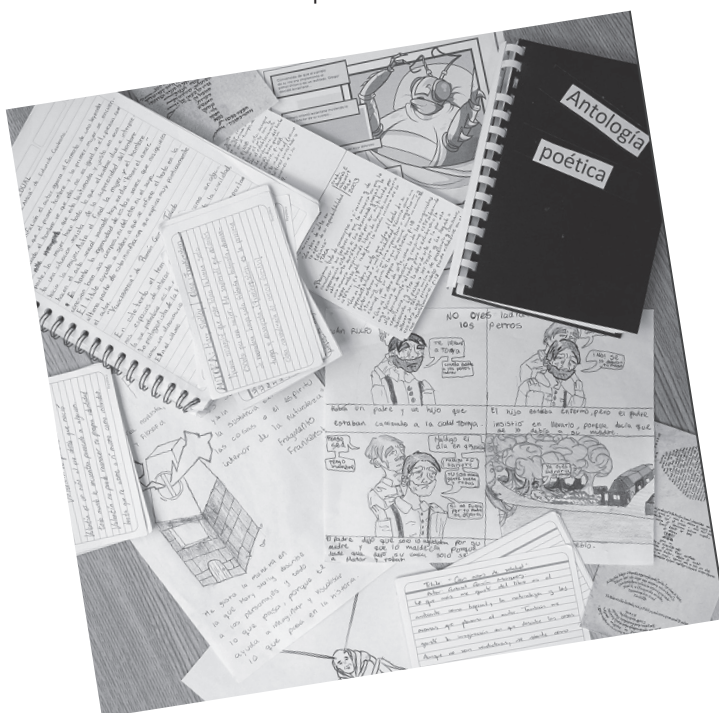
La actividad 2 está relacionada con el efecto que provocó la lectura en voz alta. Se debe valorar si se logró atrapar la atención del público y si la lectura se apegó a los parámetros estudiados: el tono, el ritmo, el volumen, la expresión, incluso la selección del texto.

En la actividad 3, se valorarán las capacidades individuales y colectivas para el trabajo colaborativo: pueden ser materia de observación la capa-

cidad de planeación y los ajustes necesarios que hicieron durante la tarea, la manera en que se apoyaron mutuamente, las capacidades de negociación a la hora de corregir textos y, cuando organizaron la presentación, la responsabilidad individual y colectiva en las diferentes tareas.

En cuanto a los textos, usted puede comparar los textos iniciales y finales de cada alumno y ver en qué medida avanzaron durante el periodo o el ciclo escolar, considerando los múltiples aspectos revisados en este libro:

- De un texto que no se ceñía a las características del género, ahora escriben uno que presenta cada vez mayores características de éste.
- De un texto escaso o con fragmentos copiados de otros, logran un texto cada vez más original.
- De un texto poco claro, pasan a uno comprensible en sus distintos aspectos.
- De un texto sin conectores, sin párrafos o con escasa puntuación, ahora construyen uno con variedad de recursos y lo estructuran mediante la puntuación y los conectores.
- De un texto con muchas faltas de ortografía, escriben un texto con escasas o nulas faltas de ortografía.
- De un texto sin elementos gráficos, diseñan uno con mayor riqueza gráfica.



Actividad recurrente

Círculo de lectura. Creamos obras poéticas

(LT, Vol. II, págs. 180-183)


Tiempo de realización	2 sesiones (más el tiempo dedicado a la lectura propiamente dicha)
Ámbito	Literatura
Práctica social del lenguaje	Creaciones y juegos con el lenguaje poético
Intención didáctica	Motivar a los alumnos para que realicen una actividad de escritura a partir de la lectura de los poemas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Antologías u obras poéticas que incluyan poemas en verso, en prosa y con formas gráficas.

¿Qué busco?

Que los alumnos profundicen en la interpretación de los poemas que leyeron por medio de la creación o recreación de los mismos.

Acerca de...

La interpretación de los poemas por parte del joven lector puede verse potencializada cuando, después de la lectura, realiza actividades que le ayuden a comprender aún más el sentido del texto. Entre estas actividades se encuentran desde la transformación del poema que leyeron hasta la escritura de uno nuevo. La reescritura busca llegar a la comprensión del poema y a la interpretación personal de éste.



[...] en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula poesía a la manera de (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la creación literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje.

Carlos Lomas, *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se).*

Lo anterior es una manera de crear experiencias individuales y colectivas en el aula que propician la profundización de la interpretación del texto poético, ya que será necesario, por ejemplo, que

el lector regrese al poema para verificar el sentido y las formas poéticas. Estas actividades contribuirán a desarrollar en los alumnos su capacidad interpretativa y su competencia lectora de tal forma que sean capaces de comprender, interpretar y disfrutar el fenómeno poético.



Correr a Lágrima viva

¿Cómo guío el proceso?

Sesiones 5 y 6

En estas sesiones del Círculo de lectura. Creamos obras poéticas, los alumnos profundizarán en la interpretación del poema que leyeron al realizar una actividad de escritura. Para la realización de las actividades propuestas, apoye a los alumnos en lo siguiente:

- Primero verifique que entiendan no sólo de qué trata cada ejercicio de escritura, sino el sentido que tiene; esto les ayudará a interpretar de mejor forma los poemas.
- Una vez comprendidas las actividades, dígalas que elijan la que sea de su preferencia y ayúdelos a organizarse. Pueden trabajar de forma individual o, si lo desean, pueden hacerlo con sus compañeros.
- Los alumnos pueden realizar las actividades con el poema que leyeron, con otros que formen parte de los libros que consultaron o con los que aparecen en el libro del alumno. Sin embargo, es importante que les sugiera considerar algunos aspectos antes de que empiecen a escribir, de modo que reflexionen sobre el contenido y los recursos literarios que estarán implicados. Por ejemplo, pueden preguntarse: ¿cómo es mi poema?, ¿describe o narra algo?, ¿repite palabras?, ¿mi poema es más adecuado para transformarlo en uno gráfico, para reescribir una parte de él o para sustituirle palabras?



- Al desarrollar las actividades, sugiérelas que regresen al poema y lo releen para que comprueben su interpretación en caso necesario.
- Para crear poemas con formas gráficas (caligramas, acrósticos y palíndromos), sugiérelas revisar lo que aprendieron en la secuencia 9.
- La participación del maestro para mediar y orientar estas actividades es indispensable, pero la escritura debe ser una creación personal de los alumnos.
- Organicelos para que revisen sus producciones mediante el intercambio de ideas y opiniones: pídalas que expliquen cuál fue el poema sobre el que escribieron, en qué consistió la actividad de escritura, cómo la realizaron, de qué forma esta actividad les ayudó a interpretar mejor el poema, si les gustaron las actividades, etcétera.
- Ayúdelos a llegar acuerdos sobre cómo socializar sus escritos.



Evaluación del bloque 3

(LT, Vol. II, págs. 184-187)

¿Qué se evalúa?

En este apartado se dan orientaciones para la evaluación de los avances de los alumnos a lo largo del bloque 3. En esta evaluación se considerarán los siguientes aspectos:

- El avance que los alumnos han alcanzado tanto en la lectura, escritura y expresión oral, desde la evaluación del bloque 2.
- El grado de avance de los alumnos, en este bloque 3, a partir del conjunto de evaluaciones de las prácticas sociales del lenguaje durante el desarrollo de las secuencias y las actividades recurrentes.

A. La evaluación del bloque 3

¿Cómo guío el proceso?

Para que los alumnos recuerden la estructura de la evaluación final, guíelos en lo siguiente:

- Sugiera explorar primero y de manera general los textos, las indicaciones y los apoyos visuales para que tengan una idea de los temas que tratarán.
- Luego, establezca el tiempo suficiente para que resuelvan cada apartado.

Enseguida, se presentan los criterios que deberán ser evaluados en cada pregunta y sus respuestas correspondientes. Cuando se trata de preguntas

abiertas, se presenta un ejemplo de respuesta aproximada a lo convencional y, cuando es pertinente o necesario, se explican los criterios para valorar las respuestas de los alumnos.



I. Leer textos informativos

En la secuencia 14, los alumnos compararon información proveniente de distintos textos, con el fin de analizarla y comprender los diferentes puntos de vista sobre un tema o asunto. En esta evaluación, compararán información proveniente de dos textos informativos cuyas fuentes son distintas y que además implican formas particulares de lectura (el primero es un texto continuo y el segundo es uno discontinuo). Los alumnos deberán apoyarse en la información que los textos aportan para resolver un problema.

Leer textos informativos (Texto 1) "Ventajas y desventajas de la energía solar" (Texto 2) "La energía solar y yo"	
Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 1. Explica cuál es el propósito del texto 1.
<ul style="list-style-type: none"> Comprender de manera general el texto. Identificar la intención inicial o el uso del texto. 	<p>Respuesta esperada: El propósito del texto 1 es explicar las ventajas y desventajas de usar energía solar.</p>



Aspecto(s) que evalúa	Pregunta: 3. ¿Qué información no se comparte entre el texto 1 y el texto 2? Anótalo en un cuadro en tu cuaderno:
<ul style="list-style-type: none"> Comparar y contrastar información entre distintas fuentes. 	<p>Respuesta esperada. El tipo de información que el alumno debe incluir o considerar, es: Con respecto al tema abordado en los textos, el texto 1 trata sobre las ventajas y desventajas de la energía solar, mientras que el texto 2 divulga información sobre la energía solar y su uso.</p> <p>Con respecto a la comparación de información específica entre ambos textos, se puede considerar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> La información similar entre el texto 1 y el texto 2 es que en ambos se plantea que el uso de la energía solar es ventajoso porque es una fuente abundante y de amplia disponibilidad en el planeta. La información diferente o que no se comparte entre ambos textos es que en el texto 1 se abunda sobre otras ventajas de la energía solar (no contamina la atmósfera ni el agua y abastece necesidades de energía doméstica y de plantas de generación de energía a gran escala) y se enumeran diversas desventajas de su uso relacionadas con factores astronómicos, geográficos y de daños ambientales en ciertas zonas; por su parte, en el texto 2 se da información sobre cómo se capta y mide la energía solar (con celdas y paneles solares) y se dan datos diversos sobre el consumo y captación de la energía solar (por ejemplo, la radiación solar recibida en México o la que consume cada habitante mensualmente, entre otros).

Recomendación general

Plantee actividades de lectura que ayuden a los alumnos a avanzar en su desempeño al:

- Comparar e integrar información de distintas fuentes para utilizarla con un propósito claro.
- Exponer un punto de vista y aportar los elementos de prueba sustentados en el texto.

Escribir un texto

explicativo-argumentativo

Pregunta: 4. Imagina que tu familia consta de seis integrantes, vive en Sonora y tiene el proyecto de instalar paneles solares en casa. Con el texto 1 y el texto 2, elabora un escrito con la información que sea de utilidad para que tomen esa decisión. [...]

Escribir un género textual	
Texto explicativo-argumentativo sobre la instalación de paneles solares	
Aspectos que se evalúan	
Argumentación	El alumno comenta, explica, demuestra o confronta ideas, datos u opiniones y expresa una postura de manera fundamentada.
Estructura	El escrito del alumno tiene las partes que se requieren según el tipo de texto. En este caso, tiene una <i>introducción</i> en la que se presenta el tema, el problema o se fija una postura; un <i>desarrollo</i> , a través del cual se encadenan información, explicaciones y argumentos; y una <i>conclusión</i> en la que se expone el resultado de su reflexión.
Conectores lingüísticos	Utiliza una variedad de conectores según las ideas desarrolladas lo requieran: para introducir argumentos y explicaciones, agregar información, ejemplificar, comparar y contrastar, hacer una conclusión o finalizar.
Puntuación	Utiliza una variedad de signos de puntuación de acuerdo con el tipo de texto que sea para organizar las ideas y estructurar el texto (coma, punto y seguido, punto y aparte, punto final, punto y coma, dos puntos).
Ortografía	Escribe de acuerdo con las normas ortográficas.
Presentación	La imagen general del texto va de acuerdo con el tipo texto (distribuido en párrafos).





Recomendación general

- Apoye a los alumnos en la lectura de textos argumentativos para que identifiquen aspectos de contenido y forma, y este análisis les permita avanzar en la escritura de textos propios del mismo tipo y función.
- Promueva tanto la escritura de textos argumentativos con distintos propósitos como la

revisión de los mismos mediante el trabajo colaborativo entre los alumnos.

II. Expresarse oralmente

En la secuencia 11 los alumnos analizaron de manera crítica el contenido de canciones de su interés, por lo que se espera que sean capaces de argumentar sus ideas acerca de los mensajes de éstas y su efecto en la audiencia.

Expresarse oralmente	
Conversa sobre una canción de su preferencia	
Aspectos que se evalúan	
Tema y propósito de la intervención oral	<ul style="list-style-type: none">• El alumno se mantiene mucho más centrado en el tema y no divaga al abordar distintos aspectos relacionados con el mismo.• Habla sobre el género y las razones por las que la eligió.• Describe algunos aspectos culturales que se perciben en la canción.• Identifica el tema que aborda.• Menciona los recursos poéticos utilizados en la canción (por ejemplo, la metáfora, la comparación o la exageración).• Cumple de mejor forma con el propósito planteado (por ejemplo, expresa su opinión sobre el mensaje y los valores que transmite la canción).
Organización del discurso	<ul style="list-style-type: none">• Para desarrollar sus ideas describe, explica, narra y argumenta de manera estructurada (por ejemplo: elabora un comentario que incluye argumentos sobre las aportaciones poéticas, culturales o sociales que hace la canción).• Vincula de forma organizada y lógica los distintos aspectos a desarrollar sobre el tema.
Lenguaje y vocabulario	Utiliza de mejor forma un vocabulario adecuado con el contexto y avanza en el uso de lenguaje especializado (por ejemplo, al explicar los recursos poéticos utilizados en la canción).
Fluidez y volumen	Se expresa con mejor fluidez y volumen de forma sostenida. Cada vez se muestra más confiado al hablar.

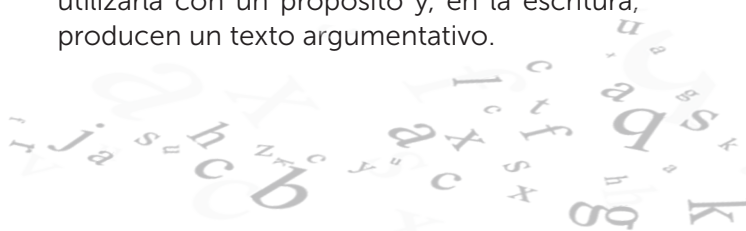
Recomendación general

- Proponga distintas actividades para que los alumnos desarrollen su expresión oral, de acuerdo con distintos propósitos.
- Muestre y plantee a los alumnos situaciones que les ayuden a mejorar su desempeño oral para comentar, opinar y argumentar sus ideas.

Para concluir esta evaluación, compare los resultados que los alumnos alcanzaron en la evaluación final del bloque 2 con los resultados de esta evaluación del bloque 3 en cuanto a la lectura de textos informativos y literarios, la escri-

tura y la expresión oral, y detecte en qué aspectos han mostrado progreso:

- Valore el grado de avance en los aspectos similares a partir de los diferentes ámbitos trabajados.
- Observe su desempeño en los aspectos nuevos o más complejos. Por ejemplo, en la lectura de los textos informativos, comparan e integran información de distintas fuentes para utilizarla con un propósito y, en la escritura, producen un texto argumentativo.



B. El conjunto de evaluaciones relacionadas con las prácticas sociales del lenguaje

En este apartado usted podrá detectar el logro de los alumnos respecto a lo evaluado en las prácticas sociales del lenguaje de las cinco secuencias y de las actividades recurrentes del bloque 3. También podrá comparar su grado de avance respecto a estos mismos aspectos con los resultados de los bloques 1 y 2. Además, puede complementar esta información (el conjunto de evaluaciones de las 5 secuencias del bloque 3) con el desempeño de los alumnos en cuanto a la lectura de textos informativos, escritura y expresión oral.

Para valorar el logro de los alumnos en las secuencias del bloque 3 y en las actividades recurrentes, le sugerimos tomar en cuenta lo siguiente:

- Revise los productos guardados en la carpeta de trabajos elaborados por los alumnos en las diferentes secuencias: textos finales y borradores o bocetos de: encuestas, informe de entrevista, fichas de análisis y de recopilación de información (de las canciones), carteles, folletos, infografías, historietas (para la campaña), el reglamento deportivo que elaboraron y las notas que prepararon para participar en la mesa redonda. En cuanto a las actividades recurrentes, revise la lista de textos poéticos y la creación de obras poéticas (juegos o retos).
- Tome en cuenta las notas de los cuadernos y la participación de los alumnos en el trabajo colaborativo.
- Oriente la revisión a partir de los aspectos y criterios incluidos en la siguiente tabla para identificar los avances y dificultades de los aprendizajes evaluados.

Aspecto a evaluar	El alumno muestra mejoras cuando:
Prácticas sociales en torno a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Progresa en su capacidad para seleccionar e integrar información proveniente de distintas fuentes (por ejemplo, al elaborar fichas sobre el contenido de las canciones). • Compara y contrasta información proveniente de distintos textos (por ejemplo, para profundizar en la función y características de los reglamentos). • Utiliza la información proveniente de distintas fuentes para formarse una opinión (por ejemplo, asume una postura al participar en una mesa redonda).
Prácticas sociales en torno a la escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Logra producir textos que cumplen de mejor forma con su propósito comunicativo (buscan persuadir, normar la conducta). • Avanza a un texto que presenta cada vez mayores características según su tipo (por ejemplo, una infografía, un folleto y un cartel para la campaña, o el reglamento deportivo). • Incluye recursos lingüísticos y literarios que cumplen un propósito en el texto (por ejemplo, recursos de persuasión y uso de metáforas, rima y lema en las campañas). • Incluye mayores recursos gráficos adecuados para el tipo de texto (como el uso de marcas gráficas que indican la jerarquía en los reglamentos). • Avanza de un texto sin variedad de conectores, sin párrafos y con escasa puntuación hacia textos que incluyen una variedad de estos recursos para estructurarlo. • De un texto con muchas faltas de ortografía logra un texto con mayor pulcritud ortográfica.
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Progresa en sus capacidades para trabajar de forma colaborativa. • Se muestra más propositivo al dialogar y al intercambiar puntos de vista. • Toma en cuenta las opiniones de los demás.

- Con los resultados obtenidos, identifique en qué aspectos los alumnos lograron avances y en cuáles les hace falta mejorar.
- Si aún es posible, dedique alguna sesión para comentar y reflexionar con los alumnos el re-

sultado de sus aprendizajes en el segundo grado de secundaria, y de qué forma creen que esta información, más lo que aprendieron, les será de utilidad para continuar y mejorar sus conocimientos el próximo ciclo escolar.



Bibliografía

Cassany, Daniel (2003). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

Cassany, Daniel, comp. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Paidós Educador.

Comisión para la Defensa del Idioma Español (1982). *Origen y evolución del idioma español*, México, SEP.

Galaburri, María Laura (2008). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, México, SEP / Ediciones Novedades Educativas.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.

Moro, Juan (2008). *La última parroquia antes de América*, Madrid, La Mirada Malva (Mirada Narrativa, 05).

Nemirovsky, Myriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós.

Palou, Juli y Carmina Bosch, coords. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Barcelona, Graó.

Ravela, Pedro et al. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*, México, SEP / INEE / Grupo Magro Editores.

Rué, Joan (1998). "El aula: un espacio para la cooperación", en Clara Mir, coord., *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, pp. 17-50.

Sánchez-Enciso, Juan (2008). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*, Barcelona, Graó.

Solé, Isabel (1999). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en César Coll et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, pp. 25-46.

Referencias electrónicas consultadas

El Universal (18 de agosto de 2018). "Las cinco frases para recordar a Federico García Lorca", México. Disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/las-cinco-frases-para-recordar-federico-garcia-lorca> (Consultado el 24 de julio de 2019).

Gallardo Álvarez, Isabel (2010). "La poesía en el aula: una propuesta didáctica", en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-28. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910014> (Consultado el 24 de julio de 2019).

Iñesta Mena, Eva Ma. (2017). "Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva", en *Porta Linguarum*, núm. 27, pp. 79-92. Disponible en http://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero27/6_Eva%20M%20Inesta.pdf (Consultado el 23 de julio de 2019).

Lomas, Carlos (s. f.). "Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)", en *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Disponible en <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Ensenar-Lengua-y-Literatura-.pdf> (Consultado el 23 de julio de 2019).

Oliveras, Begoña y Neus Sanmartí (2009). "La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico", en *Educación Química*, vol. 20, supl. 1. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005 (Consultado el 8 de agosto de 2019).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). "Juego limpio", en *Ciencias sociales y humanas*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/anti-doping/youth-space/play-fair/> (Consultado el 16 de julio de 2019).

Bibliografía y fuentes electrónicas recomendadas

Secuencia 1

Álamo Felices, Francisco (2011). *Los subgéneros novelescos. (Teoría y modalidades narrativas)*, Almería, Universidad de Almería (Literatura y Lingüística).

Solé, Isabel (1993). "Estrategias de lectura y aprendizaje", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 216, pp. 25-27.

Secuencia 2

Björk, Lennart e Ingegerd Blomstrand (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona, Graó.

Galaburri, María Laura (2008). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, México, SEP / Ediciones Novedades Educativas.

Oliveras, Begoña y Neus Sanmartí (2009). "La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico", en *Educación Química*, vol. 20, supl. 1. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005 (Consultado el 8 de agosto de 2019).

Secuencia 3

Iñesta Mena, Eva Ma. (2017). "Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva", en *Porta Linguarum*, núm. 27, pp. 79-92. Disponible en

http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/6_Eva%20M%20Inesta.pdf (Consultado el 23 de julio de 2019).

Lomas, Carlos et al. (1999). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

Lope Blanch, Juan Manuel (1983). *Estudios sobre el español en México*, México, UNAM.

Secuencia 4

Cañas Torregrosa, José (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*, México, SEP.

Secuencia 5

Camps, Anna, comp. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.

Secuencia 6

Ferrer López, Miguel Ángel et al. (2005). *Leer en español*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

Secuencia 7

González Videgaray, MariCarmen (1998). "La historieta como instrumento educativo", en *Didáctica de los medios de comunicación*, México, SEP (Lecturas).

Lluch, Gemma (2012). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, México, SEP / Norma Ediciones (Biblioteca para la actualización del maestro).

Secuencia 8

Lomas, Carlos (1999). "Lengua y medios de comunicación de masas", en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, pp. 306-316.



Meléndez Crespo, Ana (1998). "Análisis de la publicidad gráfica", en *Didáctica de los medios de comunicación*, México, SEP (Lecturas), pp. 91-117.

Secuencia 9

Apollinaire, Guillaume (1977). *Caligramas*, Madrid, Cátedra.

Eagleton, Terry (2010). *Cómo leer un poema*, Madrid, Akal.

Guerrero Ruiz, Pedro (1991). *Rafael Alberti: arte y poesía de vanguardia*, Murcia, Universidad de Murcia.

Huidobro, Vicente (1992). *Antología poética*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Krauze, Ethel (2005). *Cómo acercarse a la poesía*, México, Limusa.

Secuencia 10

Álvarez Angulo, Teodoro (1998). *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.

_____ (2007). "A vueltas con el resumen escolar. Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador", en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 19, pp. 13-30. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../19024> (Consultado el 3 de mayo de 2019).

Kaufman, Ana María y Flora Perelman (1999). "El resumen en el ámbito escolar", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 20, núm. 4. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Kaufman.pdf (Consultado el 23 de julio de 2019).

Vázquez, Graciela, coord. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid, Edinumen.

Secuencia 11

Frenk, Margit (1985). *Cancionero folklórico de México. Tomo 5: antología, glosario, índices*, México, El Colegio de México.

Secuencia 12

Torres, Rosa María (s. f.). "Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina". Disponible en <http://www.oas.org/udse/documentos/sociocivil.html> (Consultado el 23 de julio de 2019).

Secuencia 13

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). "Juego limpio", en *Ciencias sociales y humanas*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/anti-doping/youth-space/play-fair/> (Consultado el 16 de julio de 2019).

Secuencia 14

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). *Pisa en el aula: Lectura*, México, INEE. Disponible en https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PISA_Lectura.pdf (Consultado el 23 de julio de 2019).

Oliveras, Begoña y Neus Sanmartí (2009). "La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico", en *Educación Química*, vol. 20, supl. 1. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005 (Consultado el 23 de julio de 2019).

Secuencia 15

Cassany, Daniel (2003). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

Cassany, Daniel, comp. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona, Paidós Educador.

Palou, Juli y Carmina Bosch, coords. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Barcelona, Graó.

Actividad recurrente. Círculo de lectura

Blanco, Lidia (1996). "Los adolescentes y la lectura", en *La enseñanza del español en la escuela secundaria*, México, SEP, pp. 125-143.

Calvino, Italo (2009). *Por qué leer los clásicos*, Madrid, Siruela.

Dubois, María Eugenia (1989). "Las teorías sobre lectura y la educación superior", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 10, núm. 3. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Dubois.pdf/view (Consultado el 23 de julio de 2019).

Gallardo Álvarez, Isabel (2010). "La poesía en el aula: una propuesta didáctica", en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-28. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910014> (Consultado el 24 de julio de 2019).

Lomas, Carlos (s. f.). "Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)", en *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Disponible en <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Ensenar-Lengua-y-Literatura-.pdf> (Consultado el 23 de julio de 2019).

Marina, José Antonio y María de la Válgoma (2005). *La magia de leer*, Madrid, Plaza y Janés.

Montesinos Ruiz, Julián (s. f.). "El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria", en *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Disponible en <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/hiatorialj.julian.pdf> (Consultado el 23 de julio de 2019).

Moreno, Víctor (2005). "Escribir para leer mejor", en *Revista Recre@rte*, núm. 3. Disponible en http://www.iacat.com/Revista/recreatearte/recreatearte03/escribir_leer.htm (Consultado el 23 de julio de 2019).

Pennac, Daniel (2000). *Como una novela*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Petit, Michèle (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, SEP / Fondo de Cultura Económica (Biblioteca para la actualización del maestro).

Sánchez-Enciso, Juan (2008). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*, Barcelona, Graó.



Créditos iconográficos

Imágenes recuperadas del Libro del Alumno de Lengua Materna. Español. Segundo grado. Telesecundaria: **p. 33** izq. (LT, Vol. I, p. 68), **p. 33** der. (LT, Vol. II, p. 135), **p. 35** (LT, Vol. I, p. 12 ab.), **p. 36** (LT, Vol. I, p. 10), **p. 48** (LT, Vol. I, pp. 16 y 27), **p. 57** (LT, Vol. I, p. 52), **p. 64** (LT, Vol. I, p. 62), **p. 73** (LT, Vol. I, p. 79), **p. 79** (LT, Vol. I, p. 92), **p. 85** (LT, Vol. I, p. 106), **p. 102** (LT, Vol. II, p. 46), **p. 108** (LT, Vol. II, p. 51 izq.), **p. 110** (LT, Vol. II, p. 64), **p. 117** (LT, Vol. II, p. 67 arr.), **p. 124** (LT, Vol. II, p. 94), **p. 148** izq. (LT, Vol. II, p. 141), **p. 148** der. (LT, Vol. II, p. 139), **p. 150** (LT, Vol. II, p. 152), **p. 156** izq. (LT, Vol. II, p. 162), **p. 163** (LT, Vol. II, p. 179), **p. 164** (LT, Vol. II, p. 182), **p. 165** arr. (LT, Vol. II, p. 181), **p. 165** ab. (LT, Vol. II, p. 180).

p. 156 der. reciclaje de papel, © Ton Koene/age-fotostock/Photo Stock.

Lengua Materna. Español. Segundo grado.
Libro para el maestro. Telesecundaria
se imprimió por encargo
de la Comisión Nacional de
Libros de Texto Gratuitos, en los
talleres de _____, con domicilio en
_____ en el mes de _____ de 201 .
El tiraje fue de _____ ejemplares.