



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS (S.U.A.)

*Actividades Permanentes*, un espacio para la lectura y la escritura en Español de secundaria.

TESINA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS (S.U.A)

Presenta:

Leticia Ostria Baltazar

Tutora:

Mtra. Rosaura Herrejón García

Ciudad de México, mayo de 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Las *Actividades permanentes*, un espacio para la lectura y escritura en Español de secundaria

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Antecedentes de los planes educativos en la secundaria</b>	
1.1 Breve panorámica de la educación secundaria	6
1.2 Planes de estudio de secundaria en las últimas dos décadas: 1993, 2006 y 2011	9
1.2.1 La propuesta fundamentada en el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje de 1993	9
1.2.2 Propuesta pedagógica	10
1.2.3 Mapa curricular 1993	11
1.2.4 Plan de estudios 2006: educación basada en competencias.	12
1.2.5 Mapa curricular 2006	14
1.2.6 Los programas de estudio 2011: articulación de la educación en el nivel básico	14
1.2.7 Mapa curricular de la Educación Básica	15
1.3 Programas de la enseñanza de la lengua materna en secundaria: <i>Español</i>	16
1.3.1 El enfoque de 1993	16
1.3.2 Propósitos	18
1.3.3 Estructura del programa	19
1.3.4 Resultados	19
1.4 El Enfoque de 2006	22
1.4.1 Estructura del programa	23
1.4.2 Organización de la materia	23
1.4.3 Estrategias de trabajo	24
1.5 Organización de la materia en el programa 2011	26
1.5.1 Campo formativo: Lenguaje y comunicación	26
1.5.2 <i>Las Competencias, los Estándares curriculares y los Aprendizajes esperados de Español</i>	28
1.5.3 Organización del programa: Las prácticas sociales del lenguaje y los ámbitos de estudio	29
1.5.4 Trabajo por proyectos y las actividades permanentes	31
1.5.5 Evaluación de los proyectos	33

<b>Capítulo II: Actividades permanentes</b>	
2.1 Marco normativo	34
2.2 Diseño curricular de Español	37
2.3 Las actividades permanentes	39
2.4 Realidades operativas	41
2.5 Proyección	45
<b>Capítulo III: Comprensión lectora</b>	48
3.1 Necesidades de comunicación	48
3.1.2 ¿Qué es leer?	49
3.1.3 ¿Qué es escribir?	51
3.1.4 Literatura, ¿para qué?	52
3.2 Estrategias lectoras	53
3.3 Evaluación de la lectura	68
3.4 La SEP frente al acto lector: Programa Nacional de Lectura y Escritura y Programas de estudio	69
3.5 SEP: Competencia comunicativa en los planes de estudio	75
3.5.1 Competencia comunicativa y lenguaje	76
3.5.2 La lectura y la escritura en el aula de Español	78
<b>Capítulo IV: Estrategia lectora aplicada en las Actividades Permanentes, propuesta para llevar al aula</b>	82
4.1 La propuesta	85
4.2 Orientaciones previas	86
4.3 Planeación didáctica por sesiones	89
<b>Conclusiones</b>	125
<b>Bibliografía</b>	134

## Introducción

Las modificaciones en los planes y programas de la SEP para la educación básica impulsadas en el año 2006 asentaron las bases de lo que cinco años más tarde propugnaría la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), esto es, integrar los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, este hecho acaecido en el transcurso del año 2011, se logró por medio de la expedición de renovados programas de estudio que ofrecen mejor estructura al nivel educativo, implementados a partir de aquel ciclo escolar en algunas escuelas, para ser incorporados de manera formal y generalizada en el 2012-2013.

Los nuevos programas contienen guías que orientan el trabajo en el aula, son congruentes con los estándares curriculares y el desarrollo de las competencias pertinentes al nivel escolar; sin embargo resultan ser tan sólo un referente educativo consolidado únicamente a través del ejercicio docente.

Desde esta perspectiva, por medio de las prácticas sociales del lenguaje, señaladas como *el vehículo de aprendizaje*<sup>1</sup> de la lengua oral y escrita, se hallan agrupados tres ámbitos competentes de la materia de Español: Estudio, Literatura y Participación Social, que se distribuyen anualmente en cinco bloques, referentes con las que el profesor elabora su planeación didáctica.

La labor docente implica la investigación, revisión, selección, proposición y planeación del material educativo, centrándose en textos con diversidad de funciones que fortalezcan esos ámbitos, propicios para las actividades intrínsecas en el desarrollo de cada proyecto, de cada grado escolar.

Por ello es fundamental que el docente se provea de material educativo apegado a la organización de los aprendizajes y a las necesidades educativas de

---

<sup>1</sup> SEP, "Las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua", en *Programas de estudio 2011*, SEP, México, 2011, p. 23.

los propios alumnos, ya sea por el nivel escolar, como por el nivel de logro alcanzado al momento. Este material educativo debe cubrir los requerimientos para obtener el producto final del proyecto.

El programa propuesto dentro del Acuerdo 592 asigna, dentro del espacio curricular de cinco horas semanales, una hora a la semana para el desempeño de un trabajo sistemático signado como *Actividades permanentes*, por medio de la aplicación de estrategias que contribuyan con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, para que los alumnos permanezcan en contacto continuo con la comprensión lectora y la escritura, entre otros propósitos.

Los docentes de Español de secundaria aún no han sido atraídos por la apropiación de las Actividades permanentes como un espacio por explotar. Se trata de una hora semanal, ocho horas bimestrales para explorar estrategias que conquisten al alumno al mundo de las letras, con las cuales se promueva el interés por la expresión escrita, aquello que provoque nuevas expectativas de aprendizaje, prácticas que con certeza generen nuevos y acertados conocimientos.

Debido a la experiencia que me dan 23 años como profesora de Español en secundaria, me permite generar la presente propuesta de trabajo situada dentro del marco de las Actividades permanentes, se trata de actividades que desencadenan la movilización de saberes del educando, favorecedoras de la lectura activa en función del desarrollo de habilidades lectoescritoras, a partir de un texto literario íntegro; permiten de manera conjunta, reafirmar los *aprendizajes esperados* propios del ámbito de Literatura.

Cabe mencionar que la propuesta se encuentra enfocada para los alumnos que cursan el segundo grado en la Escuela Secundaria Técnica 99 “Amistad Británico Mexicana”, ubicada en la colonia Bondojito, delegación Gustavo A.

Madero, en el norte de la ciudad de México, D.F., donde laboro desde hace más de diez años.

La labor del docente implica no sólo la comprensión y apropiación de los procedimientos didácticos requeridos para impartir la materia de Español, al mismo tiempo significa todo un conjunto de saberes, destrezas y actitudes que han sido puestas en práctica con base en los conocimientos adquiridos durante los cursos recibidos en la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, por haber sido formada en las áreas lingüística y literatura por medio de la aplicación de análisis e interpretación de textos y la investigación documental, me permite reafirmar mi vocación para facilitar la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades reflexivas y comunicativas que el campo lingüístico formativo demandan para investigar, seleccionar, definir, adaptar, proponer y planear las actividades puestas en operación para trabajar en el aula.

El desempeño de la profesión docente, en nuestros días, con la visión interdisciplinaria que exige el enfoque comunicativo y funcional basado en competencias, se orienta al desarrollo del alumno de manera integral. Es por ello que la propuesta del programa educativo del nivel de secundaria en la materia de Español está enfocada a cubrir determinados propósitos de enseñanza-aprendizaje que, por cierto, no atañen de manera exclusiva a los contenidos tradicionales de la lengua y las literaturas, por ser concebidos con una visión más global, y por consecuencia, con mayor apertura en el empleo de materiales y estrategias didácticas para su operación.

En este sentido, impartir la materia de Español en secundaria con especial énfasis en el ámbito de Literatura y con el trabajo en las Actividades permanentes a través de la lectura de textos literarios, es el reducto en el que la enseñanza de nuestro idioma y de la tradición literaria puede encontrar su permanencia, claves fundamentales para la adquisición de nuevos saberes, motor indispensable para la reflexión, apreciación y uso adecuado de nuestra lengua.

Por medio de la lectura y escritura significativas, es decir, aquellas que posean un sentido para el alumnado, es posible promover una cultura de la literalidad, de alumnos que lean y escriban por su cuenta, para lo cual es importante brindarles múltiples actividades de acercamiento.

A partir de lo hasta aquí expresado, se organiza la presente propuesta construida en cuatro capítulos:

El primero contextualiza los albores de la educación secundaria, un breve recorrido histórico que da cuenta de las vicisitudes operativas del grado escolar en el sistema educativo mexicano en cuanto a su trayectoria formativa, planes, metodologías, modalidades, propósitos, contenidos y organización curricular así como la cobertura. En seguida se presentan los planes de estudio de las décadas más recientes, es decir los de 1993 y 2006 con resuelto interés en mostrar la propuesta didáctico pedagógica de estos modelos educativos antecesores del actual, modificado en 2011. El capítulo concluye con la exposición y análisis de los planes de estudio y la organización interna de la materia de interés, Español.

El segundo capítulo trata del espacio formativo incorporado a partir de 2006 dentro del currículo de Español, denominado como Actividades permanentes, único en su modalidad y en cuyos tiempos está planteado el diseño de la estrategia de lectoescritora por presentar.

En el capítulo tercero se encuentra el sustento teórico referencial de la propuesta, la cual tiene como base el enfoque constructivista a partir de las premisas de Lev Vygotski, David Ausubel, Jean Piaget y George Kelly que permiten el análisis de los procesos que intervienen en la construcción del conocimiento y la comprensión, postulados que permean modelos interactivos de lectura, formulados por Isabel Solé, David Cooper, Teresa Colomer y A Camps, así como de Frank Smith. También se aborda, como elemento de referencia, la

perspectiva de la Secretaría de Educación Pública a través del Programa Nacional de Lectura y Escritura.

El cuarto capítulo presenta la propuesta didáctica y disciplinaria que origina el presente trabajo, se trata de una estrategia lectora que enfatiza por inicio la relevancia del uso de la lectura como herramienta de la comprensión. El contexto de aplicación, la organización, la secuencia, los materiales requeridos junto con otras orientaciones previas están presentes en el contenido; la metodología didáctica detalla brevemente los sustentos teóricos y metodológicos referentes en la elaboración del material propuesto. Finalmente, se describe la planeación para llevar al aula, la puesta en práctica en cada una de las sesiones desde la apertura hasta el cierre.

Por último se encuentran las conclusiones, en donde se ofrecen reflexiones sobre el desempeño docente a partir de las expectativas que el sistema educativo nacional promueve para los educandos, sin que ello implique llegar a su intervención en la capacitación del profesor. Plantea también la necesidad inobjetable de que el profesor profundice y aplique nuevas conductas en su ejercicio profesional docente y dirija sus conocimientos en favor de la comprensión y del aprendizaje de los alumnos. Para cerrar, se abordan también los alcances logrados a partir de la implementación de la estrategia, de donde surge la certeza sobre la susceptibilidad de perfeccionamiento metodológico, pero sobre todo, de la extensión numérica de textos por trabajar.

## Capítulo I: Antecedentes de los planes educativos en la secundaria

### 1.1 Breve panorámica de la educación secundaria

Si el ofrecimiento fuera definir formas y procedimientos que se conforman los planes educativos en México, el aspecto principal tendría que ser su carácter laxativo al modelo que los proyecta, dirige, evalúa, retroalimenta y modifica; el sometimiento a constantes análisis; a la búsqueda continua por responder curricularmente a las necesidades sociales de educación; sin embargo la planificación de contenidos, la aplicación de estrategias pertinentes, la valoración de los resultados, las modificaciones, las experiencias al presenciar el aprendizaje, son competencia atemporal e inequívoca del educador.

Con el objetivo de conocer los antecedentes que le dieron cauce en el nivel que nos ocupa, conviene hacer un recorrido somero de la trayectoria.

Los datos nos remontan al año 1867 durante el gobierno del licenciado Benito Juárez, cuando se consideró por primera ocasión un plan de estudios secundarios. Hasta 1915 el estado de Veracruz promulgó una ley con la que formalmente se instituyó y reguló la educación secundaria; lo que serviría de antecedente para que en 1923 la Secretaría de Educación Pública, bajo la titularidad de José Vasconcelos, instituyera los estudios secundarios como ampliación de la primaria. Dos años más tarde, el profesor moisés Sáenz creó la Dirección de Escuelas Secundarias, lo que impulsó a la postre, la creación de diferentes modalidades que perduran en la actualidad: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria.

En 1937 se vislumbraron modificaciones en los planes de estudio impulsados por el general Lázaro Cárdenas al abrir paso a la *educación socialista*<sup>2</sup>, mismos que perdieron vigencia para 1939-40 cuando Jaime Torres

---

<sup>2</sup> Loyo, Engracia de, De la movilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940), en: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_7.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm)

Bodet, director general de Segunda Enseñanza, promovió el proyecto de unidad nacional<sup>3</sup>, emprendió una masiva campaña de alfabetización y fundó la Escuela Normal Superior de México en 1942 para formar maestros de educación secundaria. Se sucedieron varios intentos por uniformar los contenidos del sistema educativo para el sexenio siguiente, lo que culminó en la fundación del Consejo Nacional Técnico de la educación, órgano que atiende la organización del sistema educativo.

Un aspecto detonante para el asunto que ocupa, es el establecimiento de un solo tipo de secundaria denominada *general*, con duración de tres años que perduró hasta 1958, año en que surgió la modalidad de *secundaria técnica*, cuya oferta educativa enfatizó la actividad tecnológica como preámbulo a la incorporación laboral. En este mismo sentido, la Universidad Nacional incrementó la cobertura en el nivel bachillerato por medio de los nueve planteles de la escuela Nacional preparatoria, rasgo relevante para la consecución de la oferta en la educación posterior a la secundaria.

Tras el incremento en la demanda poblacional del servicio educativo, en 1969 se creó la modalidad de *telesecundaria* lo que permitió abarcar territorios poco accesibles del país, en consecuencia fueron creadas as normales rurales. La modernización en la enseñanza del gobierno de Echeverría Álvarez atendió modificaciones a los objetivos de la educación, por tanto, al plan de estudios, contenidos y metodologías de cada nivel, así como la organización por áreas de conocimiento, y por tanto, se reformaron los libros de texto, la matrícula se fortaleció con las asignaturas tecnológicas, educación física y educación artística. Como consecuencia de las modificaciones curriculares y pedagógicas promovidas, para 1978 se creó la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), que si bien agrupó a las escuelas técnicas de nivel medio, las secundarias fueron consideradas como antecedente curricular de aquellas.

---

<sup>3</sup> Debido a que este periodo corresponde con el término de la Segunda Guerra Mundial, dan inicio una serie de transformaciones en ámbitos como el económico, político, científico y filosófico.

En orden administrativo, la secundaria logró consolidarse en 1981 con la creación de la Subsecretaría de Educación Media, órgano rector de los subsistemas de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DGESTB) y la Unidad de Telesecundaria, permanentes a la fecha. No se debe olvidar así mismo la existencia del único sistema en el nivel secundario distinto a la SEP nombrado *Iniciación Universitaria*<sup>4</sup>, cuyo órgano rector es la UNAM que por contemplar el bachillerato de seis años, los tres primeros representan por tanto la equivalencia a la secundaria y los tres últimos a los estudios de preparatoria.

Al revisar la historia podemos detectar que los programas de secundaria dan respuesta a una proyección sexenal específica sobre materia educativa y, a pesar de revelar ambigüedades en la claridad del propósito del nivel, se han centrado en la continua organización de su estructura y la de los planes y programas de estudio. El proyecto escolar se ha caracterizado por intentar lograr su adecuación a las condiciones psicosociales del individuo más que al conocimiento por sí mismo o como un instrumento para comprender y transformar la realidad.

Un elemento en el que confluyen los distintos programas de estudio de secundaria es la referencia a las necesidades propias del adolescente y la pertinencia del currículo para capacitarle y tener acceso al nivel de educación media, o bien su posible incorporación a la fuerza laboral. Otra convergencia a lo largo de su trayectoria se aprecia en la búsqueda de vinculación con los dos niveles que le anteceden.

---

<sup>4</sup> En 1925, cuando se instauró el nivel secundario, le fueron restados al bachillerato universitario los tres primeros años aunque tal decreto fue sometido a juicio por la Universidad, logró su reconocimiento en 1935 y operó en distintos edificios universitarios hasta mediados de los años cuarenta, cuando se origina el denominado nivel *Iniciación Universitaria*. Tuvieron que transcurrir más de cuatro décadas para que en 1978 finalmente, se contara con un edificio propio en la Escuela Nacional Preparatoria No. 2 “Erasmus Castellanos Quinto”; recientemente este nivel cuenta con un espacio independiente y se mantiene como oferta educativa competente dentro del nivel referido .

## **1.2 Planes de estudio de secundaria en las últimas dos décadas: 1993, 2006 y 2011**

La educación pública ha sufrido modificaciones notorias en las últimas dos décadas, a partir de la incursión de la propuesta didáctico pedagógica *funcionalista*, planteamiento contrastante con las prácticas educativas previas impulsadas por el *conductismo*. Este nuevo modelo, efímero sin embargo, permitió el ajuste conveniente para la transición a la implementación de habilidades básicas necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, las *competencias*, modelo educativo que sustenta el plan de estudios de la educación básica, vigente a la fecha.

### **1.2.1 La propuesta fundamentada en el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje de 1993**

Las reformas educativas de los años setenta permanecieron vigentes hasta principios de los noventa, cuando se normó constitucionalmente la obligatoriedad del nivel secundaria como consecuencia del momento en que la política económica mexicana incursionó en un novedoso tratado de libre comercio, logrando a su vez el ingreso de nuestro país a la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), tras lo cual, el Programa para la Modernización Educativa estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, ya que “Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos...indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva.”<sup>5</sup> Así, en 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), dio a conocer su nueva propuesta educativa fundamentada en un modelo educativo que incluía el desarrollo de habilidades y competencias básicas, el aprendizaje permanente, la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales y la

---

<sup>5</sup> SEP, *Plan y programas de estudio 1993*, Educación Secundaria, México, SEP, 1993, p. 9.

revaloración social de la función magisterial, referente con el cual surgieron los planes y programas de 1993 en secundaria, marcada como la etapa de cierre de la educación básica.

### **1.2.2 Propuesta pedagógica**

En cuanto a la renovación del plan de estudios, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), consideró entre otras prácticas novedosas de carácter administrativo, la organización por asignaturas, la reformulación de contenidos y propuso el trabajo pedagógico con un nuevo enfoque, pues su propósito esencial "... es contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizajes (...) Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela"<sup>6</sup> postura compartida por la investigación psicológica y educativa, donde se hallan las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y la psicología cognitiva.

Se puede apreciar, por lo tanto, que la concepción de *competencias* hace referencia a la capacidad de poner en práctica de forma integrada, aquellos conocimientos, habilidades y características del individuo, de manera que involucre todos los saberes teóricos, habilidades o destrezas aplicativas y las actitudes o manera de asumir los compromisos bajo distintos contextos. Se entiende que los saberes teóricos no son limitativos a una asignatura determinada, sino que basándose en ellos, el individuo cuente con las condiciones que le permitan transferir sus conocimientos a otras circunstancias, ya que posee los elementos que le facilitan la práctica de los saberes y porque además su actitud se encamina a la solución. De aquí la importancia de la interdisciplinariedad como promotora del desarrollo integral del individuo.

---

<sup>6</sup>SEP, *op. cit.*, p. 12.

En seguida se expone el mapa curricular del mencionado programa. Obsérvese el énfasis en mostrar la nueva carga horaria para cada asignatura:

### 1.2.3 Mapa curricular 1993<sup>7</sup>

	<b>Español</b> <b>(5</b> <b>horas/semana/mes)</b>	<b>Español</b> <b>(5</b> <b>horas/semana/mes)</b>	<b>Español</b> <b>(5</b> <b>horas/semana/mes)</b>
<b>Asignaturas Académicas</b>	Matemáticas (5 horas/semana/mes)	Matemáticas (5 horas/semana/mes)	Matemáticas (5 horas/semana/mes)
	Historia Universal I (3 horas/semana/mes)	Historia Universal II (3 horas/semana/mes)	Historia de México (3 horas/semana/mes)
	Geografía General (3 horas/semana/mes)	Geografía de México (2 horas/semana/mes)	
	Civismo (3 horas/semana/mes)	Civismo (2 horas/semana/mes)	Orientación educativa (3 horas/semana/mes)
	Biología (3 horas/semana/mes)	Biología (2 horas/semana/mes)	Educación Ambiental (3 horas/semana/mes)
	Introducción a la Física y a la Química (3 horas/semana/mes)	Física (3 horas/semana/mes)	Física (3 horas/semana/mes)

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 177.

		Química (3 horas/semana/mes)	Química (3 horas/semana/mes)
	Lengua Extranjera (3 horas/semana/mes)	Lengua Extranjera (3 horas/semana/mes)	Lengua Extranjera (3 horas/semana/mes)
<b>Actividades de desarrollo</b>	Expresión y Apreciación Artística (2 horas/semana/mes)	Expresión y Apreciación Artística (2 horas/semana/mes)	Expresión y Apreciación Artística (2 horas/semana/mes)
	<b>Educación Física</b> (3 horas/semana/mes)	Educación Física (3 horas/semana/mes)	Educación Física (3 horas/semana/mes)
	<b>Educación tecnológica</b> (3 horas/semana/mes)	Educación tecnológica (3 horas/semana/mes)	Educación tecnológica (3 horas/semana/mes)
<b>Total</b>	<b>35 horas/semana/mes</b>	35 horas/semana/mes	35 horas/semana/mes

#### 1.2.4 Plan de estudios 2006: educación basada en competencias.

A mediados de la primera década del nuevo siglo, en pleno contexto de la globalización y de las sociedades de la información y el conocimiento propuestas por la UNESCO, las modificaciones de los paradigmas en los órdenes estructurales económicos, políticos, sociales y educativos a nivel mundial se vieron afectadas. Bajo este influjo se aprecian las nuevas propuestas en educación, en el modelo basado en competencias, considerado en los nuevos planes de estudio de 2006 y propuesto de manera ambigua en el año de 1993.

Con el lanzamiento del Programa Nacional para la Educación (2001-2006) que promovió la reforma integral de la educación básica, específicamente en el nivel de la secundaria, se renovaron los planes y programas de estudio que, entre otras transformaciones, involucraron a la comunidad escolar con el objetivo de que el alumnado consolidara las competencias básicas.

De ahí que la *renovación curricular, pedagógica y organizativa* planteada en la RIES es acatada por el Programa Nacional de Educación propuesta por el sexenio 2001-2006 Es por eso que se suscribe al *compromiso social por la calidad de la educación*, en éste se plantea una transformación en vistas del *impulso armónico e integral del individuo*<sup>8</sup> y concede continuidad al constructivismo como teoría pedagógica<sup>9</sup>.

El mapa curricular sufrió las adecuaciones convenientes, se distingue la fusión de las materias del ámbito científico, distribuidas en los tres ciclos escolares pero con mayor carga horaria; de manera semejante ocurre con Historia y Geografía; en primer grado surge la materia de Asignatura estatal.

---

<sup>8</sup> Consúltese a Zorrilla, Margarita, *La educación secundaria en México: al filo de su reforma* . En <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/zorrilla.pdf>

<sup>9</sup> El gobierno federal y el SNTE establecieron en 2008 un compromiso denominado Alianza por la Calidad en la Educación, para llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación básica, entre otros compromisos implementados, en esta premisa surge la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ocurrida en 2011.

### 1.2.5 Mapa curricular 2006<sup>10</sup>

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Español I	Español II	Español III
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III
Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
Geografía de México y del Mundo	Historia I	Historia II
	Formación Cívica y Ética I	Formación Cívica y Ética II
Lengua Extranjera I	Lengua Extranjera II	Lengua Extranjera III
Educación Física I	Educación Física II	Educación Física III
Tecnología I	Tecnología II	Tecnología III
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)
Asignatura Estatal		
Orientación y Tutoría	Orientación y Tutoría	Orientación y Tutoría

### 1.2.6 Los programas de estudio 2011: articulación de la educación en el nivel básico

De acuerdo con lo expuesto, los antecedentes del programa actual de Español de secundaria se hallan en los planes expedidos en 1993 cuando se adoptó el enfoque comunicativo pedagógico, lo que modificó la organización de los contenidos que vislumbraban intenciones de vincular la materia con otras del plan de estudio.

Los Planes y Programas fueron modificados en el año 2006 con el objetivo de abatir el rezago educativo en materia de comprensión lectora, entre otras

<sup>10</sup>SEP, *Mapa curricular*, México, SEP, 2006. (Abril 2014). En: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Secundaria/Plan/MapaCurricular2006.pdf>

dificultades académicas, como la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal, a las que se suman la inclusión del acceso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.

Con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2011, la Secretaría de Educación Pública promovió la articulación de la educación básica y con ello, dio a conocer los nuevos contenidos de *Los programas de estudio 2011*, implementados a partir de ese ciclo escolar en algunas secundarias *piloto*, entrando en vigor de manera formal y generalizada en el ciclo 2012-2013.

### **1.2.7 Mapa curricular de la Educación Básica**

En el marco de la política de la articulación de la educación básica, se impulsa una adecuación curricular que permite dar continuidad pedagógica y de contenidos a la educación básica, desde el nivel de preescolar hasta la secundaria, enmarcados en el *perfil de egreso*.

La vinculación curricular, en la mencionada articulación, es el *trayecto formativo* de la educación básica. Está estructurado a partir de cuatro grandes campos formativos que *organizan, regulan y articulan los espacios curriculares*<sup>11</sup> a lo largo de los tres niveles educativos que la conforman: preescolar, primaria y secundaria. Esta vinculación se promueve a través de los ejes *Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia*.

En la medida del avance en los periodos, el mapa curricular diversifica las materias, así el nivel preescolar lo integran siete materias, al igual que en el primer periodo de primaria, es decir, 1°, 2° y 3° grados; mientras que en el segundo periodo de primaria, 4°, 5° y 6°, llegan a ser nueve; para secundaria, ya son once. Los campos formativos representan los procesos de desarrollo y aprendizaje, parten de los saberes que el alumno posee y en la acción del docente recae su

---

<sup>11</sup> SEP, *Programas de estudio 2011, Español*, México, SEP. 2011, p. 14.

seguimiento y consecución adecuada por medio de la planeación de estrategias conducentes. Esto se aprecia en el mapa que a continuación se muestra:

## Mapa curricular 2011<sup>12</sup>

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA			
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
			Asignatura Estatal: lengua adicional	Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III			
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	Tecnología I, II y III	
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*		Geografía de México y del Mundo		Historia I y II			
							Historia*		Asignatura Estatal				
					Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III			
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Educación Física I, II y III			
										Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales			

\* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. \*\* Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

### 1.3 Programas de la enseñanza de la lengua materna en secundaria: *Español*

Una vez abordada la temática sobre las modificaciones a los planes de estudio, el presente apartado expone sus enfoques y la propuesta didáctica consecuente.

#### 1.3.1 El enfoque de 1993

En el caso de la materia de Español en el Programa de 1993, la propuesta didáctica implementada fue la *comunicativa y funcional*, que emplea a la lengua

<sup>12</sup> SEP, Mapa curricular, México, SEP, 2011. (Agosto 2014). En: <http://www.educacionespecialeslp.com/recursos/eemex/MapaCurricularEBCompetencias.jpg>

como principal elemento de comunicación, de modo que los actos de leer, de escribir y la expresión oral ocurran con fluidez y eficacia para favorecer la comprensión de la realidad circunscrita e integrar de esta manera, al alumno a su sociedad.

Bajo este enfoque se reconoce que los conceptos y usos de la lectura y la escritura son postulados centrales, puesto que concibe a la lectura, como la *búsqueda de significados* de un texto y a la escritura, como la *transmisión* de éstos.<sup>13</sup> En lo referente a la comprensión lectora se propone *poner en juego el conocimiento previo del tema, las ideas y experiencias respecto al mismo, al lenguaje y también al acto de leer*<sup>14</sup>. Respecto a la escritura, además de práctica y conocimientos, su dominio requiere que el texto *comunique lo que su autor desea... la adecuación de las reglas ortográficas y gramaticales, el empleo exacto de los significados de las palabras y los conceptos y el desarrollo de la argumentación*.<sup>15</sup> En relación con la gramática, la normativa abre paso a la gramática descriptiva, toma el lenguaje expresado no como un conjunto de reglas empleadas sin concesión a desviación alguna, sino de la misma forma como se habla y escribe, obviando el uso de la expresión fluida que posteriormente la acción del docente pueda encaminar a la autocorrección.

En cuanto a los aspectos metodológicos, el enfoque comunicativo y funcional invita a la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un ambiente escolar respetuoso, empático y flexible, debido a la permanente comunicación del maestro con el alumno, del alumno con el maestro y del alumno con otro alumno, a manera de generar un eficaz y constructivo entendimiento en la interacción cotidiana, aún ante la presencia de errores o incorrecciones en el aprendizaje del uso de la lengua, como lo plantea la propuesta.

Frente al nuevo enfoque el docente tendría que<sup>16</sup>:

---

<sup>13</sup> Remítase a SEP, *Español, Libro para el maestro*, Educación Secundaria, México: SEP, 1994, p. 15.

<sup>14</sup> SEP, *op.cit.*, p.16.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp.15-16.

<sup>16</sup> Para su lectura completa, remítase a SEP, *op. cit.*, 1993, pp. 19-20.

- Considerar que el alumno, al ingresar a la secundaria, sería capaz de hacer uso de la lengua oral y escrita con diversos grados de eficacia.
- Analizar las diferentes formas de hablar de los alumnos.
- Proponer una comunicación eficaz al hacer uso del conocimiento y la aplicación de las reglas gramaticales y ortografía de nuestro idioma.
- Estimular la participación frecuente en la revisión y corrección de textos.
- Programar el trabajo colectivo entre los alumnos.
- Promover el disfrute y comprensión del texto literario.
- Desarrollar el trabajo de las capacidades comunicativas con todas las materias del plan de estudios y en todas las situaciones escolares formales e informales.

### **1.3.2 Propósitos**

Compartir los propósitos educativos en la enseñanza básica, comprendida por la primaria y la secundaria, fue un planteamiento en el que se hizo un gran énfasis.

A través de las actividades de aprendizaje organizadas por el maestro se pretendía que los alumnos:

- Consolidaran su dominio de la lengua oral y escrita.
- Incrementaran su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Comprendieran el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las aplicara sistemáticamente.
- Aprendieran a reconocer las diferencias entre distintos tipos de texto y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
- Fueran capaces de aplicar estrategias para la redacción de textos de acuerdo a sus necesidades personales.
- Adquirieran el hábito de revisar y corregir sus textos.
- Leyeran con eficacia, comprendieran lo que leen y aprendieran a disfrutar de la lectura.

- Supieran buscar y procesar la información para emplearla en la vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella.<sup>17</sup>

### 1.3.3 Estructura del programa

La estructura del programa 1993 de Español englobaba los contenidos en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, descritos en el Plan de estudios<sup>18</sup> como se muestra:

*Lengua hablada*, su objetivo principal se concentraba en incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que su expresión verbal fuera expuesta con claridad, precisión, coherencia y sencillez.

*Lengua escrita*, en este eje el alumno adquiría los conocimientos, estrategias y hábitos que le permitieran consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto.

*Recreación literaria*, que los alumnos aprendieran a disfrutar la lectura, fue la pretensión específica.

*Reflexión sobre la lengua*, se estudiaban algunos aspectos gramaticales. Se pretendía que los alumnos utilizaran correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas.

No obstante, no presentaban definición de los contenidos pertenecientes a cada eje, se mostraban diferenciados tan sólo en cuatro bloques para su trabajo didáctico, a fin de que el docente los organizara en su planeación durante el ciclo escolar comprendido éste por cinco bimestres en correspondencia a las cinco evaluaciones del ciclo escolar.

### 1.3.4 Resultados

Si bien esta propuesta pedagógica curricular significó toda una transformación educativa en el proceso enseñanza aprendizaje, el sistema educativo, sin

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp. 20-22.

embargo, no lo aprovechó. Al cabo de trece años, el planteamiento global que exigía esta reforma no empató con las prácticas, ni con los resultados. He aquí algunas observaciones:

- El fomento a intercambios pedagógicos entre los docentes de los niveles de primaria y secundaria, exigidos para la implementación, desarrollo y seguimiento del programa nunca fueron planteados como estrategia a pesar de que el decreto marcaba la *consolidación del nivel básico educativo*.
- El enfoque tenía como fundamento los conceptos de competencia comunicativa, usos lingüísticos, prácticas verbales, entre otros, en referencia al conocimiento y uso de la lengua, tanto para comprender como para expresarse, pero el encuadre no resultó ser el idóneo.
- La pertinencia y el sentido de los contenidos curriculares carentes de orden programático no alcanzaron a cubrir con el propósito de favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.
- Los aspectos teóricos y la propuesta didáctica planteados en la metodología y el ajuste programático de los contenidos contaron con una ineficaz y ambigua articulación.
- El docente careció de claridad en los conocimientos metodológicos que el enfoque y el encuadre demandaban, al tiempo que inició su operación con una capacitación escueta, contando únicamente con un *Libro para el maestro* cuyo contenido logra ser apenas una propuesta de trabajo en el aula.
- El trabajo en el aula se condujo por prácticas desvinculadas o aisladas del acontecer cotidiano del alumno; además de que se mantuvieron prácticas propias del conductismo.

Esto es, en la operatividad los programas no lograron alcanzar las metas. En principio quizá porque las autoridades no tuvieron la capacidad requerida para

profundizar la propuesta con fines de capacitación del magisterio, ni proveyeron de recursos materiales ni didácticos para operarla, tampoco hubo estrategias de implementación, evaluación o seguimiento.

Además de las vicisitudes expuestas, la gestión educativa de los planteles tampoco fue compatible con el modelo en cuestión, entre otros, por la falta de transparencia, y en donde el padre de familia fue prácticamente relegado a funciones administrativas y de gestoría,<sup>19</sup> sin mayor presencia en el proceso educativo.

Un problema irresuelto lo representó la cobertura, ya que la oferta del servicio educativo, si bien amplió su matrícula, no fueron edificadas instalaciones públicas para el fin, tampoco se mejoraron o acondicionaron las existentes y además se careció de materiales didácticos innovadores acordes con la propuesta pedagógica. De manera similar ocurrió con el rezago y la deserción en secundaria, producto de la discordancia entre *lo que se enseña* (contenidos curriculares), *cómo se enseña* (método pedagógico, estrategias de enseñanza) y *lo que se evalúa* (*factores que propician u obstruyen la calidad del aprendizaje*), de hecho, en la literatura oficial este tema imprescindible para la valoración educativa es considerado de manera somera, ya que en realidad la estrategia estelar fue la que dio lugar al *Acuerdo 200* por el que se establecen los nuevos lineamientos para la evaluación del aprendizaje, donde se establece la obligatoriedad de "...evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes", ponderando una calificación mínima de cinco para implantar la reprobación.<sup>20</sup> Como consecuencia, las autoridades reportaron una eficiencia terminal baja, reprobación, abandono escolar, rezago educativo, por lo cual, la *obligatoriedad* no alcanzó las

---

<sup>19</sup> Al respecto, en SEP, "Introducción", *op. cit.*, 1993, p. 9, refiere que "La obligatoriedad significa también que los alumnos, los **padres de familia** y la sociedad en su conjunto deberán realizar un mayor esfuerzo que se refleje en la elevación de los niveles educativos de la población del país".

<sup>20</sup> Para su lectura completa: SEP, Acuerdo 200 (en línea), Septiembre de 1994. (agosto de 2014)  
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo200.pdf>

expectativas. Tampoco las logró en la prueba internacional PISA practicada en el 2000, cuando dos generaciones de alumnos habrían cursado su secundaria con este plan de estudios, develando serias dificultades en las aptitudes de los jóvenes de 15 años en materia lectora, matemáticas y ciencias.

Sólo en otros aspectos preponderantes como lo representan la suma de doscientos días efectivos de clase, la evaluación continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sistema horizontal de ascenso que representa el programa de carrera magisterial, fueron manifiestas estas transformaciones, pero estableció el inicio de un nuevo enfoque educativo.

#### **1.4 El Enfoque de 2006**

Con la propuesta didáctica de 2006 el enfoque metodológico de la materia de Español transitó de lo *comunicativo y funcional* a lo *sociocultural*, es decir, los cuatro ejes temáticos (lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua) dejan de soportar la materia para supeditarse a las *prácticas sociales* del lenguaje, comprendidas como el vehículo de intercambio oral y textual del alumno.

El planteamiento en que versa la propuesta considera que tanto la finalidad como el contexto en los que ocurra la interacción comunicativa, habrán de facilitar la comprensión de la dinámica social del alumno, tanto como de la gama textual con que interactúe. En este sentido, la concepción sobre las prácticas sociales no es restrictiva a las prácticas escolares, ya que las oportunidades de aprendizaje de la lengua y su práctica son vastas en la vida social, por ello su organización en ámbitos. El trabajo en el aula requiere un acompañamiento sistemático y persistente del docente, quien diseña y desarrolla el proceso didáctico.

### **1.4.1 Estructura del programa**

El programa se presenta por medio de tablas con los contenidos por grado, organizados en cinco bloques correspondientes a la aplicación en cinco bimestres, exhiben las prácticas sociales del lenguaje generales y específicas de cada ámbito con actividades correspondientes y los temas de reflexión. Durante la planeación didáctica, el docente debía integrarlas y registrar su secuencia. Al término de cada bloque se exponen los aprendizajes esperados, es decir, los indicadores de logro que el alumno debía alcanzar en el bloque.

Cabe señalar que en los programas de 1993 y de 2006, no se halla la terminología *objetivos* o *propósitos* por unidad didáctica o grado, ya que la propuesta por competencias direcciona al fortalecimiento e incremento de las habilidades relacionadas con la lengua y la adquisición de nuevos conocimientos que permitan dar continuidad al aprendizaje, evita la pérdida del sentido comunicativo; incita al docente a perfilar las competencias a desarrollar durante la aplicación de los proyectos.

### **1.4.2 Organización de la materia**

Las prácticas sociales generales están distribuidas por ámbitos, de manera tal que en el ámbito de *Estudio* se promueve la obtención y organización de la información; revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas de estudio y participar en eventos comunicativos formales. El ámbito de *Literatura* propone leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios; hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento; leer para conocer otros pueblos; escribir textos con propósitos expresivos y estéticos y finalmente, participar en experiencias teatrales. Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales; investigar y debatir sobre la diversidad lingüística y analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación, atañen al ámbito de *Participación*

*Ciudadana*.<sup>21</sup> Cada una de estas prácticas sociales generales, contienen a su vez prácticas específicas que desencadenan las actividades y sus temas de reflexión registrados en los programas de estudio.

En consecuencia, el trabajo en el aula se organiza por una parte, con la elaboración de secuencias correspondientes a las prácticas sociales de cada ámbito, complementadas con temas de orden discursivo, sintáctico, semántico y ortográfico denominados genéricamente como *Reflexión sobre la lengua*; para propiciar el aprendizaje, su planeación debe integrar los contenidos específicos de manera articulada bajo la modalidad de proyectos.

### **1.4.3 Estrategias de trabajo**

El proyecto es una estrategia didáctica, en donde el alumno debe asumir una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje al poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en las clases enfrentando una situación problemática.<sup>22</sup> El proyecto representa en realidad un escollo en la práctica docente, aunque no el único. Para su diseño, el maestro debe construir la secuencia didáctica a partir de un listado de actividades empatadas con los temas normativos de la lengua, en forma de proyecto. Es decir, debe lograr que las actividades que programe, faciliten el aprendizaje de manera tal que sean significativas para el estudiante; pero esto no siempre se logra, no sólo por la inexactitud del planteamiento, sino porque la misma práctica social está alejada de sus propios intereses<sup>23</sup>. Para sortear la situación, el maestro podría optar dirigir su

---

<sup>21</sup> SEP, *Programas de estudio 2006, Español*, México, SEP, p.19.

<sup>22</sup> *El método de proyectos como técnica didáctica*, (Noviembre de 2014). En: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>

<sup>23</sup> Como ejemplo, se cita la práctica social general de tercer grado programada en el tercer bloque del ámbito de Literatura, cuya práctica general es “Leer para conocer otros pueblos”, correspondiente a la práctica social específica *Leer una obra del español medieval o del español renacentista* cuya actividad final, una vez leída una obra de esta época, identificar ambientes, personajes, circunstancias históricas y comparar variantes léxicas, cierra con la organización de una mesa redonda para compartir los diversos modos de vida, lenguas y valores de los pueblos. SEP, *Programas de estudio 2006, op. cit.*, p.108.

expectativa de logro en los aprendizajes esperados; sin embargo, éstos al ser generales del bloque, son ambiguos<sup>24</sup>.

Las *Actividades permanentes*, la otra modalidad que complementa el trabajo de la materia, involucran el desarrollo de actividades encaminadas a la lectura, escritura de textos o discusión de temas diversos; su selección y planeación proponen ser determinadas por el maestro con la participación de sus alumnos, siempre al margen de las secuencias didácticas de los proyectos. La operatividad se halla supeditada a una sesión semanal y sin duración explícita. Carecen de contenidos, sugerencias metodológicas, secuencias e incluso, de calificación. Las posibilidades aplicativas por lo tanto, son amplias y se ajustan a las necesidades de aprendizaje del grupo o a la conveniencia del proyecto académico propuesto.

Aunque pudiera parecer que las Actividades permanentes son un espacio para tratar temas de mayor interés, creatividad y atención a propuestas medulares para los fines educativos, lo cierto es que su operatividad se ha traducido en el desistimiento aplicativo por parte del docente, puesto que el trabajo por proyectos representa una estrategia cuyo planteamiento no ha sido asimilado completamente. Por lo tanto en términos prácticos, implica mayor atención al cumplimiento con los tiempos establecidos para el desarrollo y evaluación de contenidos, así como de las secuencias de las prácticas sociales, como consecuencia se incurre en la fragmentación o en la profundidad de los contenidos, principio que significa contravenir con los planteamientos teóricos que les fundamentan.

---

<sup>24</sup> El aprendizaje esperado de la práctica citada se concentraba únicamente en “Establecer relaciones entre las acciones de los personajes y las circunstancias sociales de la época”. *Ibid.*, p.110.

## 1.5 Organización de la materia en el programa 2011

Se aprecia en el plan de estudios, la cantidad y la complejidad de los aprendizajes promueven su graduación y secuenciación, y comparten el común de estar cimentados a partir de los cuatro campos formativos; junto con el perfil de egreso<sup>25</sup>, el desarrollo de las competencias<sup>26</sup> y los principios pedagógicos, que lo sustentan.<sup>27</sup>

### 1.5.1 Campo formativo: Lenguaje y comunicación

En el mapa curricular las materias que mantienen un sitio permanente en la trayectoria del proceso educativo básico son español y matemáticas, cada una con una carga de cinco horas semanales. En particular, la asignatura de español está ubicada en el campo de formación denominado *Lenguaje y comunicación*<sup>28</sup>, tiene como finalidad *el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje*,<sup>29</sup> en la pretensión de que a lo largo de la educación

---

<sup>25</sup> El plan de estudios de 2011 expone: “El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria).” SEP, *Programas de estudio 2011, Español*, México, SEP. 2011, p. 43.

<sup>26</sup> Las competencias para la vida “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos...se manifiestan en la acción de manera integrada...deberán desarrollarse en tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes”, se concretan en: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. *Ibid.*, pp. 42-43.

<sup>27</sup> Los Principios pedagógicos “... son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa”. Se conforman por: 1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. 2. Planificar para potenciar el aprendizaje. 3. Generar ambientes de aprendizaje. 4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. 5. Poner énfasis en el desarrollo de las competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. 6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. 7. Evaluar para aprender. Favorecer la inclusión para atender la diversidad. 9. Incorporar temas de relevancia social. 10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. 11. Reorientar el liderazgo y 12. La tutoría y la asesoría académica en la escuela. *Ibid.*, pp. 30-41.

<sup>28</sup> El campo formativo “Lenguaje y comunicación” lo conforma, además de español, la materia de inglés, al ser considerada como segunda lengua de estudio; aunque en primaria, podría ser alguna otra lengua materna de las que comprende nuestro territorio nacional.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 47.

preescolar, primaria y secundaria el alumno aprenda y desarrolle las habilidades comunicativas de hablar, escuchar e interactuar con otros y con los textos.<sup>30</sup>

Este campo formativo privilegia la habilidad lectora, enfatizada en la lectura de comprensión, por concebirse necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información, componentes que posibilitan el aprendizaje permanente.

Debido a la relevancia de la interacción comunicativa de cualquier área y la lectura, se promueve como método el uso y desarrollo de las habilidades digitales en el aula y fuera de ella. Por su parte, la didáctica presenta las prácticas sociales del lenguaje como el vehículo para llevar a cabo ese intercambio comunicativo, producto del uso habitual del lenguaje y su posterior estudio formal. El planteamiento es lograr un análisis intencionado de la lengua, forma en la que el alumno construye conocimientos complejos que le permiten desarrollar las competencias comunicativas.<sup>31</sup>

En la exposición de propósitos de la materia de español<sup>32</sup>, por tratarse del Plan de estudios bajo el concepto articulador de la educación, no se explicita la estructura de la materia, por ello se hace notoria una declaración acerca de la literatura, "...es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro de alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo"<sup>33</sup>. Estas afirmaciones le confieren al ámbito de

---

<sup>30</sup> El programa de estudios manifiesta que "Este campo formativo aspira a sí mismo, al aprendizaje y desarrollo de habilidades para *comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes*, lo que redundará en la interacción con los otros y con los textos y reflexionar sobre ellos, *así como identificar problemas y solucionarlo*", *Ibid.*, p. 48.

<sup>31</sup> De acuerdo con lo expuesto en el presente Plan de estudios, *Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)*. *Ibid.*, p. 33.

<sup>32</sup> Tratándose de la materia en cuestión, es conveniente aclarar que el ámbito de literatura se aborda únicamente de 4° a 6° en primaria y en los tres grados de la secundaria, lo que representa apenas un poco más de la mitad del nivel básico.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 50.

literatura un perfil menos vinculado al arte literario o a las teorías que lo tratan, como si el carácter “literario” versara tan sólo en un conjunto de textos relativos a algún tema o materia, o bien, fuera más informativo que estético; el sentido adquiere significado cuando se relaciona con la finalidad de la práctica lectora, *alcanzar los estándares nacionales*, aunque estos se fundamentan únicamente con la cantidad de palabras leídas por minuto. Dicha afirmación ofrece menor o nula relevancia a la existencia de las diferentes obras literarias, producto de la propia lengua que las produce, es decir, de su carácter lingüístico; al lenguaje característico de la literatura, remarcado por las figuras retóricas; a su carácter universal que además refleja la existencia de la cultura propia, o al reflejo de los procesos sociales, históricos de sus autores, obras o épocas literarias.

### ***1.5.2 Las Competencias, los Estándares curriculares y los Aprendizajes esperados de Español***

Una de las modificaciones destacadas en el programa actual, debido a su valor intrínseco al modelo educativo, es la que muestra el rubro *competencias que se favorecen*, están vinculadas con las competencias comunicativas que se espera logren los alumnos al finalizar la educación básica en la materia de español. Se concentran en *competencias lingüísticas y competencias sociales para el uso del lenguaje*, es decir, el conocimiento del lenguaje y la habilidad para emplearlo, y son:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones y por último,
- Valorar la diversidad lingüística de México.

En conjunto, están presentes en cada práctica social del programa de estudios ya que empatan con el desempeño de los *aprendizajes esperados*, además de ser favorecidas con el desarrollo de los proyectos didácticos.

La educación básica planea así mismo el cumplimiento de los *estándares curriculares*, la serie de aprendizajes esperados que el alumno habrá de lograr durante el desarrollo y al término de cada uno de los proyectos y del grado escolar, presuponen complejidad y gradualidad en el trayecto formativo. En los programas actuales de la asignatura, los estándares curriculares se incluyen en los denominados *aprendizajes esperados*, describen el logro alcanzado por el alumno, en términos de saber, saber hacer y saber ser y constituyen un referente para la planeación del docente. Los estándares curriculares y los aprendizajes esperados están estrechamente relacionados así mismo, con el reconocimiento del avance de los propósitos de la asignatura, son referentes de evaluaciones nacionales e internacionales.

### **1.5.3 Organización del programa: Las prácticas sociales del lenguaje y los ámbitos de estudio**

El programa de español en secundaria se encuentra organizado, al igual que en 2006, a partir de las prácticas sociales, con la perspectiva de que la lengua siga siendo el medio por el cual se afronten los temas, conocimientos o habilidades que contempla el currículo, se emplee bajo contextos significativos propios del alumno y le sea propicio para su intercambio comunicativo, confirmando la propuesta de 1993, con el enfoque comunicativo y funcional y la de 2006, el aprendizaje basado en competencias. Los ámbitos son inherentes a las prácticas sociales y la forma de implementarlos es por medio de los proyectos didácticos, reforzados con las actividades permanentes, tal es la orientación curricular que el presente programa otorga a las actividades permanentes.

A continuación se presentan resumidos los contenidos de los tres ámbitos de las prácticas sociales<sup>34</sup>:

El ámbito de *Estudio* apoya el desempeño académico del estudiante ya que promueve la búsqueda y manejo de la información contenida en textos correspondientes a las ciencias y las humanidades; emplea el *leer*, *escribir* y *compartir* como método para adquirir el aprendizaje y su socialización, por medio del uso de los recursos expositivos y el manejo del discurso propios de cada disciplina. Así mismo se hace hincapié en las estructuras sintácticas y semánticas de los textos, la ortografía y su organización gráfica.

El ámbito de *Literatura* promueve el reconocimiento de los textos literarios en cuanto a la expresión creativa e imaginativa, las distintas estructuras literarias, la diversidad cultural y lingüística, además de la lectura de obras literarias españolas en diferentes periodos históricos e hispanoamericanas. La estrategia contacta al alumno con los textos literarios, lo incentiva a la formulación de interpretaciones personales que compartirá y construirá posteriormente con otros, mediante producciones orales y escritas, sobre obras conocidas o las de autoría propia.

Atañe al ámbito de *Participación social*, la formación del alumno en lo referente a la comprensión e inserción del ejercicio de la ciudadanía, al reconocerse como sujeto social, civil y político, que participa responsablemente en las problemáticas comunes, para lo cual es requisito la lectura y uso de documentos administrativos y legales, que implican la expresión, la defensa de la opinión personal o la propuesta de soluciones. Comprende también el desarrollo de una actitud crítica ante los medios de comunicación y la reflexión sobre la diversidad lingüística.

---

<sup>34</sup> Confróntese en SEP, *Programas de estudio 2011, Español*, México, SEP. 2011, pp. 24-26.

Aunque el contenido de cada uno se estipula con precisión, en el esquema tipográfico actual las prácticas sociales no mencionan el ámbito en cuestión, sin embargo están escrupulosamente organizadas en el orden antes expuesto.

Los programas de estudio organizados en cinco bloques, contienen las prácticas sociales del lenguaje a trabajar en un bimestre, corresponden a su vez, a los tres ámbitos: estudio, literatura y participación social<sup>35</sup>, es decir, cada período se integra con tres proyectos, excepto el quinto que contiene dos. La programación, expuesta por medio de una tabla, se conforma por el nombre de la práctica social del lenguaje, tipo de texto a analizar o producir, las competencias que se favorecerán, los aprendizajes esperados<sup>36</sup>, los temas de reflexión<sup>37</sup>, las producciones para el desarrollo del proyecto o actividades procedimentales y el producto final, cuya función no se limita a la generación del mismo, pues debe ser socializado.<sup>38</sup>

#### **1.5.4 Trabajo por proyectos y las actividades permanentes**

Por todo lo anterior, cada proyecto debe implicar la búsqueda y selección de información, un tratamiento específico en su desarrollo que pondere la inclusión de los temas de reflexión y la producción final de un texto o de su consecuente exposición oral, cuidadosamente determinados por los aprendizajes esperados, ya que son las evidencias del aprendizaje. En el modelo didáctico por proyectos, el alumno trabaja la situación concreta presentada en la práctica social del lenguaje; en el inicio, reconoce los saberes previos con que cuenta; en la medida en que

---

<sup>35</sup> En el programa de 2006 este ámbito se titulaba *participación ciudadana*, mientras que en el actual se denomina *participación social*. La modificación no obedece de manera exclusiva al nombre, como se comenta más adelante.

<sup>36</sup> Representan los logros que el alumno obtiene con el desarrollo del proyecto, corresponden al cumplimiento de propósitos de la materia.

<sup>37</sup> De acuerdo con el programa, los temas de reflexión “destacan cinco aspectos que se desarrollan en función del tipo textual que se aborda en cada práctica social: Comprensión e interpretación, Búsqueda y manejo de la información, Propiedades y tipos de textos, Conocimiento del sistema de escritura y ortografía, y Aspectos sintácticos y semánticos. Cabe señalar que, dada la naturaleza de las prácticas sociales, no en todos los proyectos didácticos se integra la totalidad de los componentes”, en SEP, *Programas de estudio 2011 op.cit.*, p. 40.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 45.

desarrolla las actividades procedimentales o secuenciales, reflexiona y establece interrelaciones, trabaja en equipos, incorpora lo anterior a los nuevos aprendizajes y moviliza así sus conocimientos; por último, el producto final adquirirá su valor comunicativo al momento de ser socializado<sup>39</sup>.

Para lograr el aprendizaje, es importante recordar que las situaciones didácticas diseñadas por el docente deben cumplir dos postulados: por un lado, estar contextualizadas al entorno real y cotidiano del alumno a manera que le sea significativo; por otro lado, deben incluir un conflicto cognitivo, esto es, un elemento que provoque su interés, un reto que motive su curiosidad y propósito por desempeñar las actividades.

De manera semejante al programa anterior, las Actividades permanentes están planteadas para complementar el trabajo por proyectos<sup>40</sup>. La modificación en su implementación en el programa vigente está orientada a cubrir necesidades particulares del grupo en el momento que se generen o se considere pertinente, sin regularse a una cantidad de sesiones determinadas. Cuentan con cinco propuestas para su aplicación, sin que ninguna sea normativa: Club de lectores, Taller de creación literaria, Círculo de análisis periodístico, Taller de periodismo y Cine debate.<sup>41</sup>

De ahí que este trabajo se enfoque en la presentación de propuestas de estrategias didácticas sobre competencias lectoras a partir de algunos textos

---

<sup>39</sup> En el entendido de que “El trabajo didáctico por proyectos en la materia de español se fundamenta en: Lograr que la lectura y la escritura en la escuela se analicen y desarrollen tal y como se presentan en la sociedad; propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales”, de lo que se desprende que al alumno trabaja con situaciones reales y cercanas a su contexto, lo que facilita su aprendizaje ya que el trabajo colaborativo, en donde cada alumno aporta sus propias habilidades para lograr el fin común, lo permite. *Ibid.*, p. 27.

<sup>40</sup> El programa expone la *contribución* de las actividades permanentes, sin precisar si responden a la categoría de *propósitos*, son los siguientes : Comprender el sistema de escritura y las propiedades de los textos, Revisar y analizar diversos tipos de textos, Generar espacios de reflexión e interpretación del lenguaje, Incrementar las habilidades de lectura (desarrollar comprensión lectora), Fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse y Producir textos breves y alentar la lectura de diversos textos para distintos fines. *Ibid.*, pp. 27-29.

<sup>41</sup> *Ibid.*, P.28.

seleccionados para su aplicación en el espacio curricular denominado Actividades Permanentes.

### **1.5.5 Evaluación de los proyectos**

Está determinado a partir del avance del proyecto, ya que el proceso de elaboración conduce a la obtención de evidencias de un producto, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros, lo que permite dar seguimiento puntual a las actividades de desarrollo en relación directa con los aprendizajes esperados que el alumno va adquiriendo.

Por su parte, como acto consecuente, el docente requiere diferentes instrumentos que permitan comprobar el nivel de los resultados alcanzados, como son las rúbricas, listas de cotejo y de control, registros anecdóticos, portafolios o pruebas, y mostrar las competencias desarrolladas por medio de las evidencias de aprendizaje.

La etapa de la evaluación sumativa representa la parte concluyente del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos concretos, es la asignación de calificación numérica correspondiente a un periodo bimestral o anual.

Hasta aquí han sido presentados los planes de estudio correspondientes al nivel de la secundaria, así como los programas de estudio de la materia de Español, sirvan como preámbulo para el reconocimiento fundamental de su organización con la cual la institución da respuesta y atención a las necesidades educativas del país; desde ahí, se retoma el espacio curricular reconocido como *actividades permanentes*, bajo la propuesta de considerárseles como una oportunidad de desarrollo para el ejercicio docente, actividades que promuevan las competencias para la vida en el estudiante.

## Capítulo II: Actividades Permanentes

### 2.1 Marco normativo

En la actualidad, referirse al ámbito educativo en el contexto de los programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública es hablar de *competencias*, un nuevo modelo educativo cuyo enfoque fundamenta a la educación básica, como queda mencionado en el capítulo anterior, propuesto en los Planes y Programas de estudio del 2004 en el nivel preescolar; en 2006 en secundaria y en 2009 en la primaria; pero con mayor estructuración planteada en 2011 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con la cual es posible apreciar el enfoque y los fundamentos que permiten la comprensión y aplicación de la nueva propuesta curricular, de las estrategias didácticas, la planificación de los contenidos y la emisión de un nuevo modelo de evaluación.

El elemento normativo del currículo vigente en la educación básica a partir de 2011, se establece con la emisión del Acuerdo Secretarial 592 fundamentando la articulación educativa, es decir, la implantación secuencial de los planes y programas de estudio desde preescolar hasta secundaria.

La articulación permite compartir el perfil de egreso, el enfoque por competencias, y organización curricular a través de los campos formativos, estándares curriculares, aprendizajes esperados y la evaluación de los aprendizajes en los diferentes niveles escolares.

La RIEB propone el desarrollo integral del alumno desde que ingresa al periodo de preescolar hasta que cierra el proceso una vez concluidos los doce años de educación básica; mantiene su carácter formativo al favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida cimentado con el logro del perfil de egreso, por medio de los aprendizajes esperados y los estándares curriculares. Lo anterior se confirma en el Plan de estudios 2011, donde se lee:

*La Articulación de la educación Básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las*

*necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal.*<sup>42</sup>

El quinto de los principios pedagógicos que fundamentan el Plan de estudios vigente, conformado por diversos aspectos en el desarrollo curricular, es el titulado *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados*, es en donde la SEP otorga su concepción de competencia como *la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer(habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).*<sup>43</sup>

Otra característica encontrada en el citado documento en relación con el enfoque educativo, son las *Competencias para la vida que movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada...la movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlo en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.*<sup>44</sup>

La articulación propone que las competencias sean desarrolladas en los cuatro niveles educativos (preescolar, primaria baja, primaria alta y secundaria) y a lo largo de la vida, procurando proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, por medio de:

- *El aprendizaje permanente*
- *El manejo de la información*
- *El manejo de situaciones*
- *La convivencia*

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 42.

- *La vida en sociedad*<sup>45</sup>

De manera que el trayecto de formación es gradual en el desarrollo de las competencias.

Un elemento que complementa la articulación educativa en el plan de estudios es el rubro denominado *Perfil de egreso*, es decir, los rasgos distintivos del tipo de alumno que se espera formar a lo largo del trayecto formativo, es por eso que fundamenta el mapa curricular, el conjunto de asignaturas organizadas en los campos formativos. *Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas*<sup>46</sup>; se aclara que el *Perfil de egreso* se expresa en términos individuales:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito*
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones*
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información*
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros culturales y naturales*
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley*
- f) Asume y practica la interculturalidad*
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos*
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.*
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance*

---

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp. 42-43.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 43.

j) *Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.*<sup>47</sup>

Como se aprecia, el conjunto de rasgos del *Perfil de egreso* exige prioritariamente el desarrollo de competencias para la vida que incluyen factores cognitivos, afectivos, psicosociales, tecnológicos, estéticos, artísticos, estrechamente vinculados con la vida en democracia, su logro comprende la suma de la participación conjunta de los docentes y padres o tutores. Ligados estrictamente a estos rasgos, se hallan los *Estándares Curriculares* y los *Aprendizajes Esperados*, interventores así mismo en los resultados.

Los estándares son descriptores del logro educativo, ya que proporcionan las habilidades, destrezas y conocimientos (competencias) que el alumno desarrollará a través del diseño de estrategias y secuencias didácticas que el docente proponga.

Alcanzar los estándares curriculares atañe directamente al perfil de egreso, lo que significa llevar a la cumbre el nivel secundario con el que se cierra el ciclo de la educación básica, situación que justifica por sí misma, la intención del trabajo cotidiano de las actividades permanentes dentro una materia fundamental como lo representa Español.

## **2.2 Diseño curricular de Español<sup>48</sup>**

Como se aprecia, la plataforma del diseño curricular está cimentada en el desarrollo de las competencias, proyectadas para consolidarse con la culminación del periodo básico educativo, fines para los cuales toda asignatura curricular está involucrada a partir del cumplimiento de los *estándares curriculares* o descriptores de logro en cada uno de los cuatro períodos, ya que cada uno representa metas parciales alcanzadas en el proceso educativo; finalmente, en el caso de los contenidos en la materia de Español, las competencias se desarrollan a través de

---

<sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 43-44.

<sup>48</sup> Se emplea el término para señalar la estructura de la materia, programada para el desarrollo de cinco horas semanales.

los proyectos didácticos direccionados por los *aprendizajes esperados* que el alumno debe alcanzar en el proceso y mostrar en el producto del proyecto. Dicho de otra manera, las competencias no se logran si no se han alcanzado los *estándares*, si antes no se han adquirido los *aprendizajes esperados*.

Ahora bien, se debe recordar que por tratarse de un modelo educativo creado en la cultura globalizada, los estándares curriculares se orientan a establecer *cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo,*<sup>49</sup> de forma tal que el resultado obtenido por los estudiantes en las pruebas estandarizadas, como el caso de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), representan ser las evidencias del aprendizaje del logro educativo, son el referente institucional de medición del dominio. La función de los aprendizajes esperados, por tanto, es hacer operativa la misión del logro educativo, es decir, alcanzar niveles de desempeño más elevados en esta prueba.

Así concebidos los Planes de estudio 2011, el referente internacional que posibilita medir el nivel de desempeño de los alumnos de educación básica, PISA, *...se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.*<sup>50</sup>

Este concepto se refuerza con la descripción de los *Estándares de Español* concentrados en *usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo:*

1. *Procesos de lectura e interpretación de textos.*
2. *Producción de textos escritos.*

---

<sup>49</sup> SEP, *Planes de estudio 2011*, op. cit., p. 46.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 89.

3. *Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.*
4. *Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.*
5. *Actitudes hacia el lenguaje.*<sup>51</sup>

Por lo anterior, a la materia de Español atañe de manera categórica asumir el proceso lector como parte relevante de su instrumentación didáctica, que si bien es apreciable en los programas por medio de las prácticas sociales, quedan por integrar a éstas las *actividades permanentes*.

El currículo de secundaria en nuestro país, representa la última etapa de la educación básica, cuando se espera que el alumno haya logrado el desarrollo de las competencias para la vida. Este modelo emanado del currículo español<sup>52</sup>, implica hacer énfasis en los procesos que se deben llevar a cabo durante la enseñanza, bajo el acompañamiento puntual del facilitador, de manera que el alumno construya paulatinamente su propio aprendizaje. Es decir, que es plausible que el maestro guíe las actividades de forma gradual y sistemática, a partir de la generación de un plan estratégico y personalizado para el grupo, donde atienda las dilaciones educativas detectadas a partir del proceso lector, lo que sería fecundo en términos de resultados de aprendizaje de diversa índole, incluyendo el rezago educativo y, por consecuencia, la deserción escolar.

### **2.3 Las *actividades permanentes***

La asignatura de Español en secundaria está planteada para abordarse a partir de dos estrategias de enseñanza que son: los *proyectos didácticos* y las *actividades permanentes*.

Los proyectos posibilitan el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, plantean los procesos de elaboración de un producto como intencionalidad didáctica; estos productos deben ser de uso social, como por ejemplo, una antología, una carta poder o un reglamento, donde los alumnos aprenden ciertos

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>52</sup> Frade, Laura, *Desarrollo de competencias en educación básica desde preescolar hasta la secundaria*, México, Calidad Educativa Consultores, S.C., 2007.

contenidos del lenguaje e interactúan con otras personas, ya que plantean el logro de los propósitos comunicativo y didáctico. Acerca de esta modalidad organizativa, Delia Lerner comenta:

*El trabajo por proyectos permite que todos los integrantes de la clase, y no sólo el maestro, orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida (...) los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto, (...) en consecuencia están dispuestos a revisar sus producciones para mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados.*<sup>53</sup>

El trabajo en el aula requiere de igual forma estrategias que atiendan con mayor puntualidad y precisión los requerimientos de cada grupo, no sólo como reforzamiento de contenidos, también para brindar oportunidades de aprendizaje en ambiente de menor rigor académico, que signifique prácticamente un tiempo de esparcimiento para el alumno, de ahí la conveniencia de consolidar estrategias que atiendan la operatividad de las *actividades permanentes*.

Queda claro que el programa contempla a las *actividades permanentes* como el apoyo irreductible del trabajo por proyectos, lo que lleva a la continuidad y frecuencia de aplicación, que buscan el contacto permanente con los textos por medio del desarrollo de estrategias de comprensión lectora y se produzcan a su vez, a partir de ello, otros textos.

Es conveniente mencionar que Español, en la educación secundaria y dentro de la educación básica, es la única materia enriquecida con este modelo de trabajo, sin embargo su implementación en el aula ha tenido poca o nula cabida por parte del docente.

La exposición del planteamiento en el programa de Español sobre las *actividades permanentes* no genera dudas significativas en el docente, pero su operatividad aún no logra permear en el aula, como se revisará más adelante.

---

<sup>53</sup> D. Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, FCE/SEP, 2001, pp. 33-35.

## 2.4 Realidades operativas

El programa de estudios expone ambos modelos de enseñanza, en donde predomina la modalidad de trabajo por proyectos, que dan cauce a las prácticas sociales del lenguaje específicas por grado, cada una con un propósito comunicativo específico, lo que proporciona sentido a las secuencias didácticas. La materia de Español está cimentada en los proyectos.

Las *actividades permanentes* son, en cambio, un espacio particular dentro de la carga horaria asignada al desarrollo de la clase de Español que permite atender temas esenciales, no sólo de los propios de la materia en cuestión, sino del aprendizaje en su conjunto, porque permiten ampliar el uso de la lengua en prácticas sociales del lenguaje, esto es, en las diversas situaciones en las que se emplea, así como en la misma interacción social. No obstante la relevancia expuesta, el docente tiende de manera generalizada e injustificada, a la inoperatividad.

Por lo tanto, conviene mencionar aquello que al ejercicio docente le limita o impide categóricamente su ejercicio, se destaca que:

- El programa de Español presenta la serie de prácticas sociales a trabajar por proyectos e invita al docente a hacer uso de las *actividades permanentes*; la salvedad se encuentra en la especificación sobre el tiempo a cubrir, la duración, la frecuencia, los recursos, las secuencias o incluso, un formato que facilite su organización programática para complementar las actividades que derivan de los proyectos.
- De manera habitual, el profesor de Español encauza su planeación bimestral a la inclusión de toda actividad procedimental que contribuya con el desarrollo de los proyectos considerando la inserción de los *temas de reflexión* (rasgos gramaticales y ortográficos) de manera que las secuencias didácticas comprenden por completo las cinco horas semanales; de esta forma, adjudicar una hora semanal o quincenal para las *actividades*

*permanentes*, representa una disminución considerable de tiempo para la ejecución de la planeación de las prácticas sociales a través de los proyectos.

- El tiempo destinado a la ejecución de la planeación contempla, así mismo, la evaluación, misma que puede implicar mayor extensión de tiempo para llevar a cabo la corrección de las actividades por parte del alumno, y por lo tanto, una nueva evaluación.
- El docente vislumbra el cumplimiento del avance programático como un asunto de primera importancia en su ejercicio; idea concebida producto de las observaciones supeditadas a las supervisiones externas del propio subsistema educativo. Así, el programa y los órganos de evaluación internos se convierten en referentes coercitivos del quehacer docente ya que los datos ahí expuestos son vinculados con la eficacia y eficiencia del mismo docente. Es imprescindible señalar que el avance programático únicamente abarca el trabajo de proyectos, así las *actividades permanentes* no cubren rigor evaluatorio alguno.
- Existe inconsistencia en cuanto a la formación y actualización docente, faceta insoslayable en el sistema educativo de nuestro país, pues de ello emana la incomprensión que permea sobre el modelo educativo, el plan y el programa de estudios, el diseño curricular y la misma incursión y alcance que tienen las *actividades permanentes* dentro de la materia de Español.
- La clase de Español en secundaria es impartida por docentes cuya formación académica no incluye exclusivamente las propias en el área como lo pueden ser las carreras en Lengua y literaturas hispánicas (UNAM) o la licenciatura en Español (Escuela Normal Superior), sino que se encuentra dictada por profesores de licenciaturas de índole discordante como el caso de Comunicación, Periodismo o Derecho, entre otras; de tal manera, el perfil profesional no alcanza a cubrir ni los conocimientos, ni las

habilidades necesarias para el encuadre de los contenidos de la clase de Español. En cuyo caso cabría la pertinencia de capacitación y/o nivelación, asunto que se suma a las carencias institucionales del punto anterior.

- En la organización del trabajo en el salón se debe considerar además, que no está direccionado de manera exclusiva en el cumplimiento del programa, ya que el docente debe atender otras situaciones de aprendizaje y de su quehacer particular, como puede ser el generar un ambiente y organización propicios para el inicio, desarrollo y cierre de la clase, pase de asistencia, aplicación de exámenes, revisiones, concursos, ceremonias cívicas, suspensiones de clases por reuniones de consejo técnico, atención a las necesidades específicas de los alumnos: dudas, aportaciones, inconformidades, comentarios, aclaraciones, correcciones, explicaciones, es decir, un conjunto inacabado de deberes siempre por atender.

La lista se prolonga: un papel preponderante en el desempeño del docente de escuelas secundarias técnicas es la preparación del alumnado para su participación en los concursos cuya organización es diversa y amplia, pero en instancia prima se ubican los organizados anualmente por el propio subsistema. Los de declamación, poesía coral, cuento y ortografía, atañen específicamente a Español.

Las acciones encaminadas a enfrentar los exámenes como ENLACE, PISA, EXCALE y COMIPEMS representan así mismo los grandes retos académicos, enfrentados con múltiples acciones organizadas en diferentes momentos del ciclo escolar y bajo responsabilidades compartidas por la comunidad escolar.

- Los tiempos planeados también sufren detrimento importante por imprevistos e incluso por causas ajenas a la voluntad, como los sismos, las inasistencias por enfermedad o accidentes, epidemias, falta de agua o fallas en drenajes o luz eléctrica, entre los más comunes.

- Uno de los puntos a tratar es sin duda, el relacionado con los espacios. El uso de las bibliotecas escolares o de aula es una aspiración que no muchas escuelas suelen concretar; leer en el aula por lo tanto, es una práctica cuya cabida opera siempre que el grupo cuente con los materiales propios, situación dependiente de la economía familiar.

Lo expuesto no pretende ni aspira a la exhaustividad, es tan sólo una breve presentación de causas que asedian la acción docente frente a la operatividad de aspectos relevantes en la materia como lo representan las *actividades permanentes*, propuesta relegada, conscientemente o no, por el maestro.

El sistema educativo, los planes y los programas, el docente, la organización del trabajo en el aula y extraáulico, los imponderables, no son los únicos condicionantes de las *actividades permanentes*. Otros factores se incluyen en su operatividad, de hecho son los agentes receptores del servicio educativo: el alumno y el padre de familia:

- El alumno, por su parte, realiza actividades de lectura o escritura con fines académicos a petición de su profesor, con intención expresa de cumplir las indicaciones dictadas, limitándose a los alcances solicitados. Desde esta perspectiva, la responsabilidad cubierta por el docente revela alta responsabilidad, trascendente por significado propio, pues no es únicamente quien hace la propuesta lectora, la estrategia, los espacios, tiempos o los fines, pues como sabemos, implica la manera como se construye el aprendizaje.

El alumno así expuesto, parece mantener una actitud pasiva ante su derecho a la lectura, que es el cimiento de su aprendizaje.

- Leer en el aula es propio de la acción docente, pero también del padre de familia, quien provee los recursos materiales a fin de garantizar la disponibilidad del texto; su participación insustituible inicia en la etapa

anterior al preescolar, pero sobre todo da continuidad con las actividades lectoras en casa en los ciclos educativos básicos.

Lo anterior revela un franco estado de indeterminación para la operatividad efectiva de las *actividades permanentes* por la carencia de una propuesta institucional o de orientaciones específicas, recuérdese que éstas representan un espacio curricular exclusivo de la materia de Español impartida en la secundaria, es decir, no hay antecedente en otros grados educativos y, además, se carece de bibliografía que las sustente. Esto sin embargo, no tiene por qué concebirse como la antesala del abismo catastrófico; en respuesta, el docente puede generar una serie de propuestas que atiendan los escollos de sus educandos, aquello que además sea operativo y se encuentre en el marco educativo vigente.

## **2.5 Proyección**

Referirse a las *actividades permanentes* no significa la atención de actividades complementarias al programa de español, como se aprecia con las participaciones en concursos de ortografía, declamación, oratoria, cuento u otros semejantes, entre los que se encuentra el caso de *Carta a mis padres* o *El niño y la mar*, propuestos desde diferentes órganos de estado. Tampoco son actividades extraescolares cubiertas con la asistencia a obras teatrales, museos, exposiciones, visitas guiadas, ferias o conferencias; a pesar de que cada una cubre sus propios objetivos de aprendizaje que impulsan, de manera semejante, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de lectura y escritura.

Ya antes se presentaron las *actividades permanentes* como parte integrante del diseño curricular de la asignatura de Español de secundaria que comparte el trabajo por proyectos, complementados por el desarrollo de habilidades lingüísticas de lectura y escritura, fundamentales para dar cumplimiento con la propuesta y con el perfil de egreso, en atención a los referentes de los estándares y los aprendizajes esperados, descriptores de las metas consideradas para cada nivel y grado educativo; por tanto es de primera importancia reconocer la pertinencia de las *actividades permanentes* en atención a la comprensión lectora, como una alternativa idónea para su desarrollo.

El programa de Español otorga a las *actividades permanentes* amplitud en el espacio, actividades, diseño, estrategias, recursos y evaluación para que sea el docente quien oriente su ejecución en la dirección misma que el grupo le demande, de modo que la práctica responda a las necesidades y desarrollo requeridos, de manera que se vayan incorporando las experiencias de las *actividades permanentes* en el trabajo continuo de los proyectos planteados en el programa de estudios, y viceversa.

Son un proceso a construir y operar. Es por ello que acepta la propuesta que el docente plantee realizar, en un periodo no menor al bimestral y en los momentos en que surja la necesidad. Conviene tener muy presente en este sentido, la pertinencia de la labor del maestro para la atención y activación adecuada de dicha demanda, ya que se requiere una preparación y perfil docente sensible, idóneo y actualizado.

Una propuesta de trabajo a operar en este espacio curricular tendría que ser consecuente con el impulso al desarrollo de competencias lectoras, fomentando la gradualidad de los contenidos propios del cuarto período de educación, el cierre de la etapa formativa básica. Se promueve a que ésta sea la relevancia de la impartición de las actividades permanentes en este ciclo, reforzar su culminación.

Vale la pena remarcar que la concepción de las *actividades permanentes*, opera únicamente en la materia de Español para secundaria, motivo por el que los docentes de Español tendrían que asumir una postura proactiva al respecto, organizar la planeación de los contenidos de manera que se priorice el trabajo en el aula, no sólo para atender la demanda que los resultados de las pruebas estandarizadas del sistema educativo nacional impone, sobre todo porque los conocedores de la lengua deben reconocer en la actividad lingüística, el estado propicio para el acceso al conocimiento, ya que es sabido, todo aprendizaje surge del texto.

Concentrarse en el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados de Español es por sí la propuesta y a la vez el objetivo, de tal forma que enfatizar la práctica será siempre un acierto sujeto a evaluación y mejora continua.

Llevar a la práctica las *actividades permanentes* de manera sostenida, con certeza, permitirá incrementar las habilidades de lectura, comprender las particularidades textuales, generar espacios de promoción reflexiva e interpretación del lenguaje, fomentar la actividad lectora como medio comunicativo y de aprendizaje, así mismo, la producción de textos, ejercitar la creatividad y como consecuencia, profundizar el conocimiento de la lengua española.

## **Capítulo III: Comprensión lectora**

Recordemos que el proceso comunicativo entre los individuos se genera a partir del intercambio de mensajes de diversa índole, así la literatura y la escritura constituyen las partes fundamentales del proceso interactivo de comunicación. En consecuencia, de modo preliminar revisaremos la importancia de la experiencia comunicativa en el hombre, así como de los supuestos concebidos sobre la lectura, la escritura y la literatura con la finalidad de encuadrar la propuesta sobre la comprensión lectora.

### **3.1 Necesidades de comunicación**

En la comunicación, la codificación de signos y símbolos constituyen algunos elementos que permiten la transmisión cultural de experiencias, ideologías, valores, emociones o sentimientos, mensajes demandantes de procesos específicos que provocan una decodificación adecuada como resultado de la necesidad básica del intercambio, mejorada sustantivamente a través del desarrollo de las habilidades en los actos orales, de lectura y escritura.

La historia de la humanidad nos permite apreciar la consistencia que el hombre ha mostrado en la construcción y emisión de su mundo interno y externo, de dar a conocer sus orígenes y trascendencia por medio de los signos y símbolos gráficos y orales, relación de indisoluble correspondencia, acto cultural por demás incomprensible sin la lectura y la escritura.

En nuestros días, en el marco de la globalización cuya pretensión es el progreso de las sociedades, ante las nuevas complejidades que implica en materia comunicativa, se requiere una inversión específica y amplia para el acceso y uso de las tecnologías de información y comunicación, de donde se desprende una vez más el uso del lenguaje, la permanencia del mensaje, así como de la cantidad y confiabilidad de contenidos en vísperas de lograr la comprensión del texto.

Se vuelve, por lo pronto, a la necesidad de esclarecer, para lo términos del presente trabajo, lo que se entiende como lectura, escritura y literatura.

### 3.1.2 ¿Qué es leer?

El diccionario de la Real Academia de la lengua Española asevera que leer es *Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados*, así es observable que los caracteres a los que alude no son restrictivos del lenguaje escrito, visual o auditivo, ni de la lengua, ya que este acto se ciñe a las circunstancias del usuario quien tiende ser al menos, poseedor de un idioma en particular, e incluso tampoco es limitativo cuando se carece de alguna de las facultades físicas implicadas; en este punto se concluye que la relevancia se encuentra en la decodificación de signos, símbolos, palabras, frases, párrafos e ideas.

En relación al acto de leer, Solé (1987) lo señala como un *proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura*<sup>54</sup>, la primera idea respecto a la afirmación anterior es que lo concibe como un *proceso* palabra que, de acuerdo con el diccionario, es una serie de fases sucesivas que conducen a ir hacia adelante, al progreso. Aunque esta interpretación contenga un carácter ambiguo, no deja de ser un objetivo real en términos de aprendizaje, en el que la relación lector-texto es un acto antagónico e inseparable, ya que el material de lectura será el proveedor de un conocimiento determinado, el objeto de saciedad del lector, quien a su vez tendrá que poner a disposición sus conocimientos previos para obtener los resultados planteados de inicio.

Leer es un proceso complejo y exigente que demanda el uso continuo de ciertos procesos mentales contribuyentes en la codificación e interpretación de la información. El lugar que ocupa la comprensión en el proceso lector mantiene, por tanto, una importancia superior al acto de decodificación. Al respecto, Cooper (1990) manifiesta que *la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de*

---

<sup>54</sup> I. Solé, "Lénsenyament de la comprensió lectora", citado en *Estrategias de lectura, Barcelona, GRAÓ*, 2007, p. 17.

*la comprensión...el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión*<sup>55</sup>.

Queda patente que en el proceso de la comprensión, el aprendizaje del lenguaje escrito y la enseñanza del proceso lector se cimienta el desarrollo cognitivo del individuo. No es menester denotar la relevancia de la intervención docente para mantener la orientación de logro en la comprensión del texto.

Una concepción cercana a la anterior la ofrecen Colomer y Camps (2000), para quienes *Leer es entender un texto*<sup>56</sup>, involucran la noción lingüística en la que un texto es *una unidad formada por un enunciado o un conjunto de ellos*, desde la emisión de habla más breve hasta la más extensa; en ella interviene todo el cuerpo de la obra y además, puede dividirse en diferentes clasificaciones, las que un docente tendría que reconocer para adecuar a su práctica en relación directa con sus propósitos.

En el curso de la idea anterior, resulta de interés lo planteado por Frank Smith (2001) sobre la relevancia de otorgar menor atención en las letras y ocuparse en cambio en darle sentido a las palabras, pues la única forma de *leer es al nivel del significado y la única forma de aprender es a ese mismo nivel*. Es claro que para este investigador los materiales significativos, *lo que se lee*, deban tener sentido para el lector, aquello que pueda relacionar con los propios conocimientos adquiridos, acto esencial para favorecer la asimilación del contenido y por lo tanto para el desarrollo de la habilidad lectora, incidiendo categóricamente en la memoria de largo plazo, estructura organizada del conocimiento.

En todo caso la perspectiva del trabajo basado en competencias guía sobre todo a que el alumno exprese sus pensamientos y logre sus intenciones de

---

<sup>55</sup> JD. Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, México, Visor, pp. 18-19.

<sup>56</sup> Teresa Colomer y A. Camps, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, España, Celeste ediciones, 2000, pp. 15-16.

aprendizaje, considerando su desarrollo a partir de la resolución de problemas, de las habilidades metacognitivas y la autonomía del trabajo en un ambiente flexible, colaborativo y de respeto que promueva la valoración propia y del otro.

Cabe suponer que cada docente tiene su propia concepción sobre el acto de leer, sustentada en las distintas posiciones teóricas estudiadas a partir de la década de los años ochenta, como el ejemplo de las anteriores, acordes con el modelo didáctico pedagógico de las competencias; lo necesario es que las prácticas actuales de enseñanza en las aulas sean acordes con esa concepción.

### **3.1.3 ¿Qué es escribir?**

La consistencia que la humanidad ha tenido en comunicar y percibir el mundo interno y externo a través de la transmisión y recepción de mensajes orales y escritos, del uso de la lengua, representa apenas una de las partes de este acto indisoluble que le ha dado a la humanidad desarrollo y trascendencia, pues con el acto de escribir se complementa la operatividad del conocimiento.

La práctica de la comprensión lectora y la producción consciente de la lengua escrita, propósitos de la función social de la comunicación, requieren su cumplimiento en el aula por tratarse del fundamento de la enseñanza y el aprendizaje, ya que durante la lectura se construyen significados, mientras que al escribir se produce la reflexión de esos significados.

La lectura y la escritura se encuentran orientadas a propósitos comunicativos que contribuyen al desarrollo de las prácticas sociales, en la construcción procesual de estrategias argumentativas, expositivas, narrativas y descriptivas bajo cualquier contexto de la vida cotidiana. Sus finalidades son la adquisición de la comprensión lectora y la producción textual, como procesos continuos, constantes y graduales.

De tal forma, leer y escribir son procesos interpretativos, construyen significados que posibilitan ampliar el conocimiento propio y de nuestro entorno.

### 3.1.4 Literatura, ¿para qué?

Reflexionar el significado de la palabra es un aspecto inherente en la formación humana, no hablando del analfabeta o analfabeta *funcional*, sino del individuo en proceso de liberación mediante la apropiación de significados, del dominio de estructuras de la lengua y de la adjudicación particular del sentido literario, que se traduce en la posibilidad de comprensión de la realidad como una totalidad, pues es así como el individuo adquiere conciencia sobre su entorno y se asume como sujeto-objeto de todo un proceso en continuo cambio y evolución.

De manera específica, el estudio de la lengua y la literatura lo ilustra con vasta elocuencia Pedro Salinas en su ensayo *El hombre se posee en la medida en que posee su lengua*, en donde arguye de manera casi coloquial, que el individuo al poseer su lengua, se conoce a sí mismo, se comprende y modela su propia persona por ser capaz de expresar *lo que lleva dentro* por medio del lenguaje.

Cuando el lenguaje llega a una extraordinaria significación, dice E. Pound, al momento que su expresión *esté cargada de significado hasta sus máximas posibilidades*, puede ser considerado como literario, es decir, requiere de una valoración estética que conlleve y soporte la valoración intelectual.

La literatura puede ser asumida también como vehículo de información o simplemente como transmisión de experiencias reales o fantásticas. Es indispensable en la cultura porque es un medio para conocer, apreciar, gozar o reflexionar sobre el mundo, lo que permite tomar una posición personal con respecto al entorno, de manera que se encuentra estrechamente ligada con la vida cotidiana.

La comunicación se integra a este conjunto de acciones de la actividad literaria, ya que es la manera en que las relaciones se enlazan y concretan, bajo cualquier circunstancia de la vida.

Lo importante, en consecuencia, es propiciar la lectura y la escritura con fines proclives al desarrollo del ser, donde la lectura cree y recree al mundo, el de

la divulgación de la ciencia, la tecnología, la historia, el texto periodístico, en fin, todo el aquel que refleja la cultura, pero ante todo, el literario en donde se emplea una mayor elaboración de significados del lenguaje. Uno de los vehículos indispensables en esta travesía será el empleo de estrategias de lectura.

### **3.2 Estrategias lectoras**

Las investigaciones de Lev Vygotski, David Ausubel, Jean Piaget y George Kelly surgidas en la psicología cognitiva, conforman el marco teórico referencial que nos permite analizar los procesos implicados en construcción del conocimiento a partir del procesamiento de la información, en conjunto con otros elementos que interactúan para lograr la comprensión; dichos postulados inciden en la elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

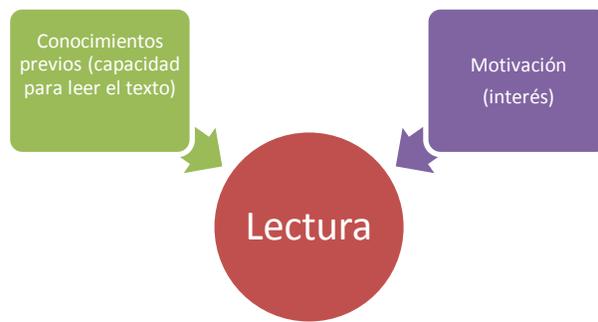
En el proceso de aprendizaje, el alumno establece relaciones entre la información reciente y los conocimientos previamente adquiridos, reflexiona los momentos implicados en la construcción del conocimiento, para lo cual emplea estrategias de aprendizaje.

Se trata de un proceso exigente porque requiere del alumno activo, en el ejercicio de operaciones y procedimientos mentales en donde procesa la información recibida, reestructura sus conocimientos orientados hacia un propósito determinado, da sentido y significado a los conocimientos. Se dice que es *más capaz de aprender a aprender*.

En congruencia con el actual enfoque didáctico pedagógico que orienta la práctica educativa a la construcción de aprendizajes significativos, es conveniente retomar estrategias o procedimientos planificados para resolver las necesidades formativas sobre la comprensión lectora. Algunas estrategias vinculadas con investigaciones realizadas a partir de la última década del siglo XX, promueven concepciones novedosas sobre el acto lector, en términos generales las describen como el medio para adquirir las habilidades necesarias para interpretar la lengua escrita.

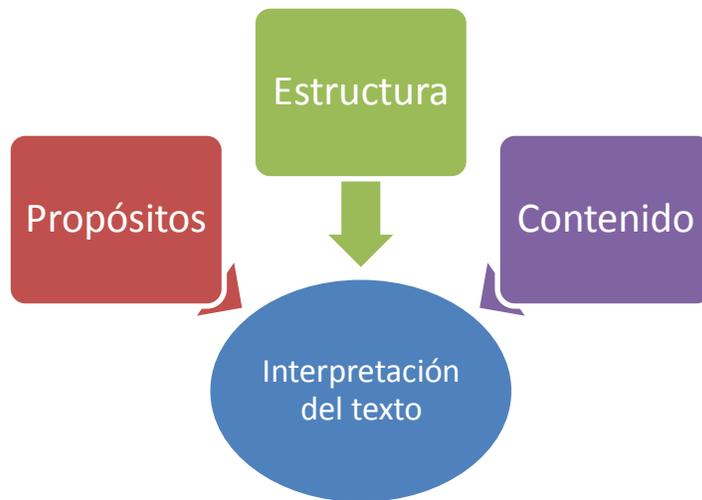
En seguida revisaremos cuatro postulados acerca de la lectura, propuestas complementarias a través de las cuales se cubren los propósitos en busca de un cambio sustantivo en el aula respecto a la comprensión de la lectura.

Desde la perspectiva de Solé, dos elementos direccionan a un individuo a involucrarse en la lectura y otorgue sentido a lo que lee: si bien es conveniente que el lector se sienta capaz de leer el texto, debido a que sus conocimientos previos se ajustan a las exigencias de la lectura; cobra también relevancia la motivación y el objetivo, ya que interceden como enlace entre los intereses del lector y su contenido.



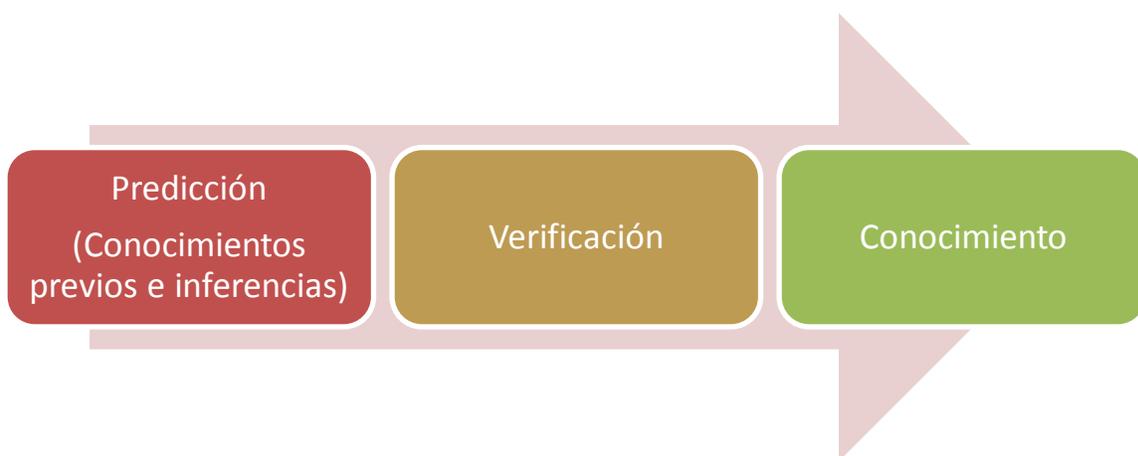
Implicaciones de la lectura, de acuerdo con Isabel Solé.

El propósito que persigue la lectura es parte fundamental para la interpretación que se hace del texto, la cual deriva de su estructura y contenido. Las habilidades de decodificación y los conocimientos previos, los procesos de predicción, inferencia y verificación, forman parte del modelo interactivo de lectura que plantea la investigadora Isabel Solé, para quien leer es un continuo proceso de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la interpretación textual.



Elementos interventores en la interpretación textual.

La predicción promueve la activación de los conocimientos previos del lector, así es como anticipa lo que tratará, lo que ocurrirá en la historia, los aspectos por abordar, los temas a conocer, se apropia de otro tipo de información útil vinculada con el contenido, para que al término del texto, sea capaz de determinar las ideas principales que contiene el texto o la construcción que logre consolidar, bajo la guía de los objetivos planteados y por la motivación que siente por el texto; esta interpretación, permite la comprensión.



Modelo interactivo de lectura. Considérese este esquema como una parte de la cadena de conocimientos por adquirir a partir de la lectura; una vez alcanzado el conocimiento, se incorpora a una nueva predicción del texto, reiniciando un nuevo proceso.

Por su parte, J. David Cooper, al igual que Solé, anticipa la conveniencia de hacer saber a los alumnos la intención o propósito de lo que se va a leer, ya que en una lectura selectiva influye la forma de cómo los alumnos habrán de entender cualquier texto que lean.<sup>57</sup>

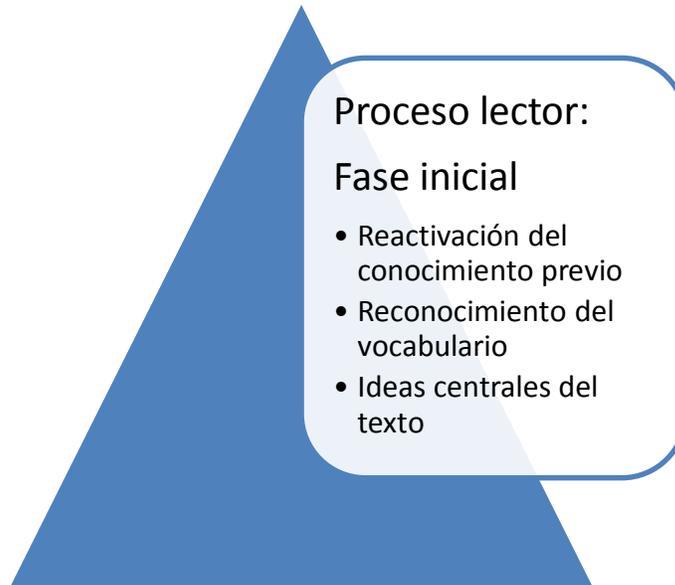


La comprensión del texto inicia con la exposición de propósitos.

En su programa de instrucción en comprensión lectora, Cooper señala la reactivación del conocimiento que el alumno posee, en acompañamiento con el vocabulario referente, como punto inicial de los componentes para la comprensión lectora, fase en la cual el docente habrá de hacer énfasis motivador con el alumnado para incitarle a conectar sus conocimientos con las ideas centrales del texto.

---

<sup>57</sup> Cooper, D., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Aprendizaje/Visor/MEC, 1990, pp. 21-22.



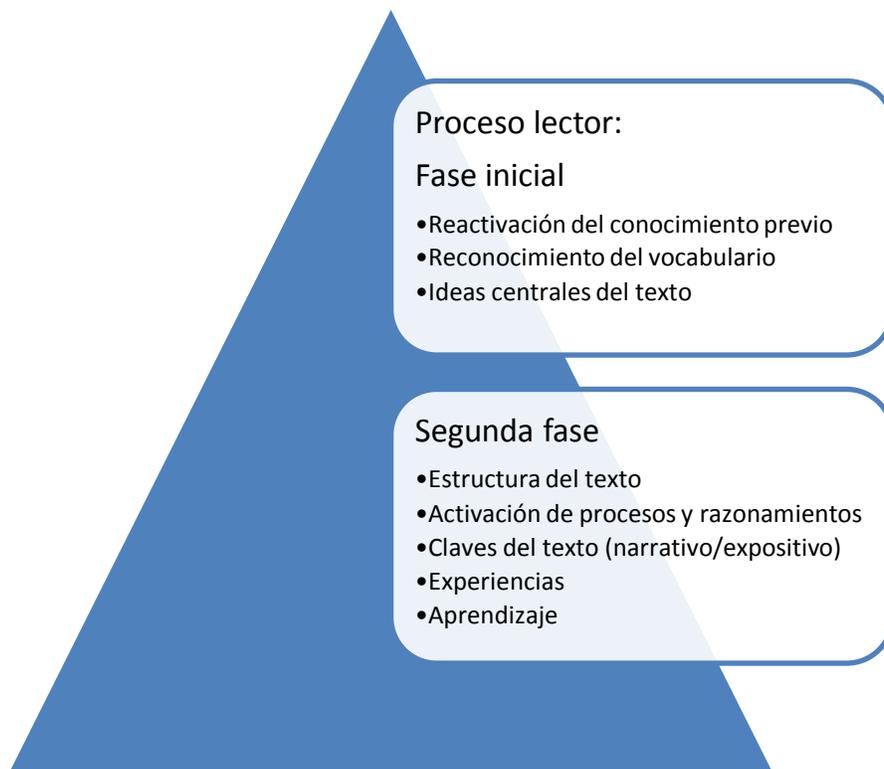
Programa de instrucción lectora, fase inicial. David Cooper.

El siguiente punto clave en el programa de la comprensión lectora inicia con el reconocimiento de la estructura característica del texto expositivo o narrativo. Esta representación escrita de las ideas del autor se halla indefectiblemente orientada a cubrir un objetivo particular, se encuentra determinada por su organización estructural. Su comprensión suscita la activación de ciertos procesos y razonamientos que determinan las claves del texto, en donde el aprendizaje se genera al establecer relaciones con su experiencia propia. Para Cooper, las estructuras narrativa y expositiva, pueden ser empleadas genéricamente en las asignaturas escolares, en el sentido de que en ambos tipos de texto se lleva un tratamiento semejante.

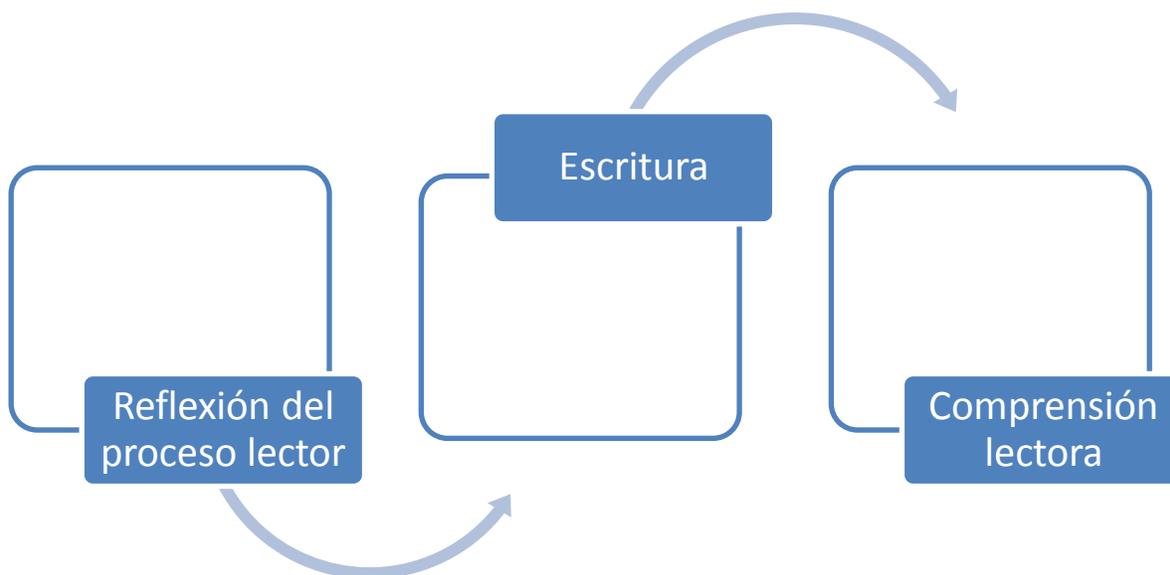


Claves que determinan el aprendizaje durante el proceso lector.

Finalmente, el programa ubica la ineludible correlación entre la comprensión lectora y la actividad escrita, cuando el alumno reflexiona por escrito aquellos conocimientos forjados por el proceso, a través de la aplicación de las estrategias de lectura.



Fases del programa de instrucción lectora.



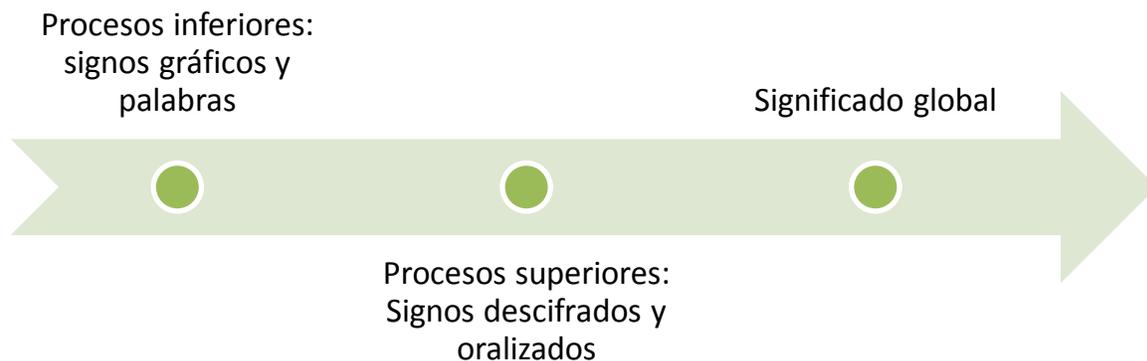
Fases de la comprensión lectora, comprendidas dentro de un proceso continuo.

Ahora bien, el modelo interactivo de lectura aportado por T. Colomer y A. Camps, afirma que *leer es procesar la información*, acción obtenida por medio de mecanismos visuales y mentales, por los cuales el lector razona e infiere continuamente para dar sentido al texto.



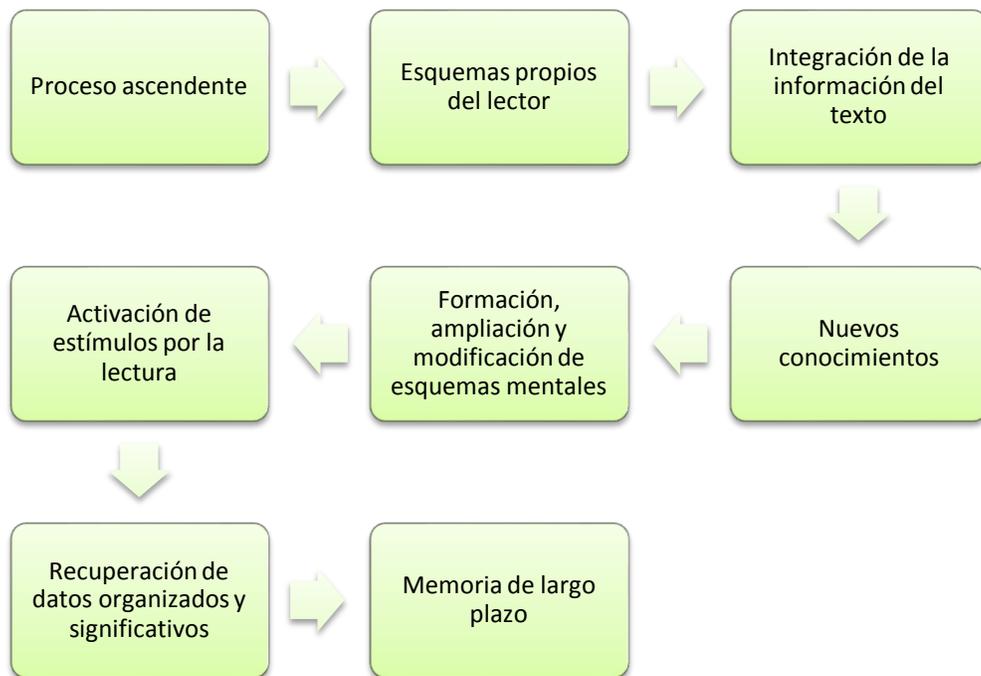
Modelo interactivo de lectura. Colomer y Camps.

Durante el procesamiento de la información, en la interpretación de la realidad propuesta por la lectura, se advierten los *procesos ascendentes* que sitúan al lector al inicio de los *procesos inferiores*, esto es, en los signos gráficos y las palabras para continuar en ascenso a *procesos superiores* que suponen descifrar signos, oralizarlos, hasta abarcar el significado global.



Procesamiento de la información.

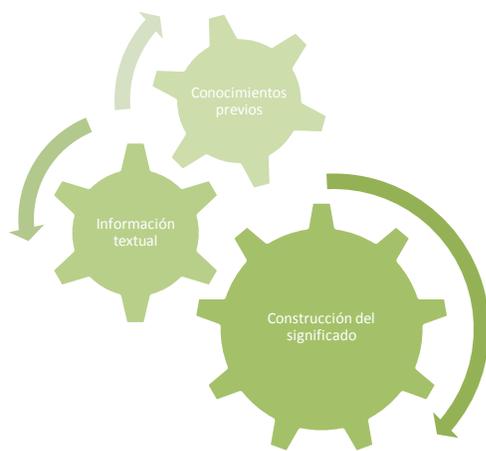
En el proceso ascendente el lector es concebido como un sujeto activo que usa sus conocimientos previos para interpretar el texto con esquemas propios, mismos que serán modificados y ampliados al integrar la información del texto en nuevos conocimientos de sus esquemas mentales. Este modelo, apoyado en la psicología cognitiva, considera que la comprensión ocurre mediante la alteración de las redes de conocimiento, toda vez que forman, elaboran y modifican sus estructuras durante la percepción de estímulos externos activados durante la lectura, lo que incide no únicamente en la recuperación de datos, conlleva la posibilidad de tener acceso en la memoria de largo plazo en el caso de estar organizados y ser significativos.



Modelo del proceso ascendente, apoyado en la psicología cognitiva.

La construcción del significado parte de la información textual y los conocimientos del lector. El proceso involucra en primer lugar la formulación de hipótesis, suposiciones o expectativas que se espera encontrar en la lectura; paso seguido se verifica la hipótesis, el lector busca todo indicio que compruebe su previsión. En caso de que la información sea coherente con la hipótesis, el lector

la integrará en su esquema, con el que habrá de continuar la construcción del significado global del texto.



Representaciones de los elementos que intervienen en la construcción del significado.

La finalidad natural de la lectura<sup>58</sup> es la comprensión condicionada por la propuesta textual y el lector, quien determina la forma en que abordará el texto, situación ajustada en primera instancia a su intención, pero condicionada al nivel de comprensión que le será factible tolerar. Lo anterior permitirá que sus conocimientos previos activen los esquemas de conocimiento pertinentes para el texto en particular, esto es por una parte, los conocimientos sobre el mundo, y por los conocimientos sobre el escrito en sus distintos niveles, paralingüísticos (tipográficos y de organización); relaciones grafofónicas; conocimientos textuales

<sup>58</sup> Confróntese Colomer, Teresa y A. Camps, "Factores que inciden en la comprensión lectora", en *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Barcelona, Celeste Ediciones/MEC, 2000, pp. 54-66.

(narrativos, expositivos) y los conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.

El desarrollo continuo del aprendizaje en materia de la comprensión del texto escrito como se aprecia, no se circunscribe únicamente a la decodificación como la escuela tradicional suponía. El progreso lector implica a la velocidad lectora y a la eficiencia que comprende la adaptación de la lectura a los propósitos, el grado de implicación afectiva, la activación mental hacia la relación de la nueva información con sus conocimientos anteriores, en la capacidad de disfrute estético, adopción de perspectiva crítica, etc.

El proceso de las actividades lectoras orientadas a la construcción del significado posibilita al lector el descubrimiento de la lógica interna del texto, lo que permite al alumno progresar, acción edificada a partir de múltiples intervenciones de ayuda por parte del maestro entre las que se encuentran las actividades para construir representaciones de acuerdo con la finalidad específica, a partir de la ejercitación de diversos instrumentos de ayuda y de la sistematización de los conocimientos adquiridos.

Entre las representaciones gráficas del texto, es propicio que el alumno elabore esquemas y mapas conceptuales para establecer relaciones de los conceptos en textos; poner títulos en la determinación temática; hacer resúmenes en la ayuda a la distinción entre la información principal y secundaria o escribir frases a manera de telegramas a fin de consignar el máximo de información con el mínimo de palabras<sup>59</sup>.

En cuanto a la sistematización y dominio de las habilidades lectoras, las propuestas se dividen en seis apartados, a saber, las encaminadas a la determinación de la intención de la lectura y la explicitación de su planeación; las estrategias de anticipación al abordar la lectura y durante el proceso lector; las relacionadas con la inferencia de significados no explícitos; sobre la percepción y

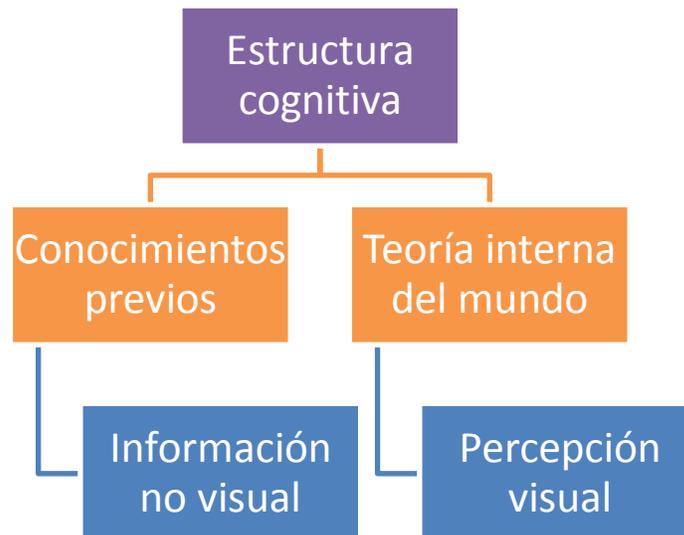
---

<sup>59</sup> El tema se halla expuesto y ejemplificado en Teresa Colomer, "Representar gráficamente el texto", *op. cit.*, pp. 129-141.

discriminación rápida de indicios; para la ejercitación de la memoria a corto plazo y por último, las que abordan el desarrollo de estrategias de control de la propia representación mental del texto y de la compensación de los errores cometidos.

Primero, en la lectura, tanto como en cualquier proceso de aprendizaje, resulta difícil relacionar contenidos desconocidos con la teoría interna del mundo porque carecen de sentido, frenan la necesidad de su aprendizaje. En cambio, cuando el lector tiene a su disposición materiales de lectura interesantes, puede darles sentido a partir de lo que ya conoce (el conocimiento previo), así se promueve la eficacia lectora.

Segundo, la percepción visual, de acuerdo con los estudios científicos de Smith, juega un papel importante en el desarrollo del conocimiento, pues el aprendizaje se fundamenta en la teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva. El investigador muestra la importancia de la información no visual, refiriéndose a los conocimientos previos, ya que el lector no necesariamente ve lo que lee, pero lo entiende o percibe por su conocimiento previamente elaborado del mundo.

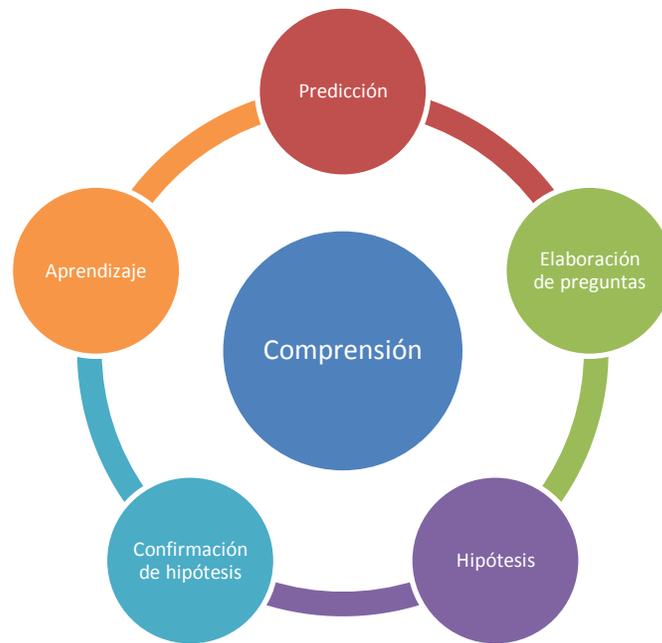


Desarrollo del aprendizaje.

Estos postulados resultan indispensables al plantear una propuesta sobre la comprensión lectora destinada en particular a textos literarios. Así se argumenta la aplicación de tareas de pre-lectura, estímulo o predicción del contenido del texto, ya que las intenciones de generar el interés del lector se hallan enfocadas a un propósito particular; al relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos del lector y su teoría del mundo, llegará a ser significativo, y por lo tanto, le facilitará su interpretación, sin dar lugar a incertidumbres importantes, es decir, a la comprensión textual. En efecto inverso, una lectura llega a ser ineficaz cuando el conocimiento previo del lector, o información no visual, le impide descartar alternativas válidas para interpretar el texto porque no logra identificar letras, palabras y sus significados, de tal forma la comprensión se limita o simplemente se excluye.



Entonces el aprendizaje opera a partir de nuestra teoría interna del mundo, de la estructura cognitiva que poseemos, para lo cual el proceso de la predicción es fundamental, ya que permanece en un estado de anticipación continuo, formulando preguntas, elaborando hipótesis que van o no siendo confirmadas a partir del propio contexto, lo que genera la comprensión. No se olvide que aun cuando la respuesta no sea acertada, el error genera así mismo un aprendizaje. Al leer un texto, las preguntas planteadas encuentran su respuesta, es la comprensión; si hubiera preguntas sin responder, entonces no habría comprensión. La lectura entra en un proceso dinámico, pues el aprendizaje se produce con la conjunción de los conocimientos previos, el contexto, la formulación de hipótesis o preguntas que encuentran su solución con la lectura del texto.



Fases de la propuesta de la comprensión lectora, recuérdese que como tal, forman parte de una espiral que conforma la dinámica del aprendizaje continuo.

La participación en el proceso por parte del maestro habrá de ser la de guía o facilitador, por lo tanto deberá desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos, estar atento a sus preferencias, identificar las situaciones que dificultan la lectura, facilitar la información no visual relevante, generar la comprensión anticipada, activar los conocimientos previos, estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura.

Las aportaciones de Smith despliegan dos ideas esenciales para la aplicación de estrategias lectoras tendientes a trabajar con el texto de manera activa, en donde el alumno asuma su propia responsabilidad en la interpretación del texto. Iniciar con la activación de todo conocimiento previo a manera de darle sentido a lo conocido al relacionarlo con las aportaciones que la lectura ofrece, posteriormente continuar con las estrategias de predicción y verificación de hipótesis apegadas al contexto de la propia lectura.

Cada modelo antes citado expone los componentes interventores en el proceso de la comprensión lectora, por su naturaleza muestran propuestas de lectura

conducentes a la construcción de significados a partir del texto y con la intervención de estrategias que la promueven.

Es así como se aprecia que se trata en realidad de una propuesta didáctica abierta, derivada de diversas corrientes psicológicas y educativas como la teoría constructivista cognitiva, el modelo interactivo de lectura o el modelo de lectura compartida.

Aunque diversa la perspectiva en el tratamiento del tema, ninguna pretende la exclusividad ni la exhaustividad, en cambio sus aportaciones contribuyen a diseñar una estrategia de lectura posible en el aula, a partir del contexto educativo propio ceñidas al trabajo planeado. En particular, en el presente trabajo, las intenciones se dirigen a operar dentro del diseño curricular de la materia de Español, por medio de las *Actividades permanentes*.

A partir de lo revisado, podemos concluir que el modelo activo de lectura se presenta bajo un marco integrador donde interactúan el alumno, el docente y el texto. El primero ha de activar sus pensamientos por medio de lo que lee y escribe, mientras que el docente se convierte en el facilitador de las estrategias de comprensión de los contenidos. El modelo está guiado por procesos, es decir, una serie de acciones ordenadas, encaminadas al logro de los propósitos. El alumno parte de sus conocimientos previos, el docente interviene para que el alumno construya por sí mismo su aprendizaje, requiere implicarse en procesos de predicción e inferencia constantes, así el alumno se manifiesta como un lector activo, en tanto que el texto provee conocimientos que requieren verificaciones de hipótesis para consolidar la construcción de la comprensión.

Llevarlo a la práctica, por lo tanto, implicará dar cauce a los procedimientos de:

- a. Seleccionar y proporcionar al lector un material propio de su interés, a partir del cual dé sentido a lo conocido al integrar todo tipo de información previa y formule predicciones sobre el contenido.
- b. Promover actividades de verificación sobre las preguntas planteadas. Deducir, anticipar y verificar hipótesis constantemente durante el desarrollo de la lectura, un “mano a mano con el texto”.
- c. Integrar la información en situación de coincidencia entre las hipótesis formuladas y la información textual, así se genera el conocimiento, en cuyo caso se podrán construir otros esquemas a partir del ya forjado.

### **3.3 Evaluación de la lectura**

En términos de instrumentación de evaluación, así como de estrategias lectoras, es materia en construcción, no hay criterios establecidos. Es posible, sin embargo, orientarla al grado de cumplimiento en cada una de las etapas lectoras. En este punto, Colomer<sup>60</sup> sugiere considerar seis apartados, con la integración de las habilidades puestas en operación, a considerar:

1. La actitud emocional por medio de la observación de las emociones del lector en relación con el texto, involucra la implicación afectiva del alumno y su disposición a la lectura.
2. Manejo de fuentes escritas, reconocer la información que se obtiene sobre el contenido de la lectura.
3. Adecuación de la lectura a la intención lectora, el alumno señala la información que le ha interesado en relación con el propósito inicial.
4. Medición de la velocidad, decodificación de signos gráficos, conteo de tiempo, control de aciertos, etc. A fin de comparar resultados con pruebas sucesivas; es conveniente resaltar que esto no depende únicamente de la habilidad del lector, también de la dificultad del texto y los objetivos de la lectura.

---

<sup>60</sup> *Ibid.*, pp. 209 a 232.

5. Construcción del significado, incluye la exploración del conocimiento previo, actividades como síntesis del texto y la verificación del recuerdo del texto (dado al cabo de un tiempo posterior).
6. Procedimientos de control y evaluación para localizar errores de comprensión.

El ejercicio de la evaluación de la lectura se encuentra directamente relacionado con las actividades de comprensión lectora dispuestas. En este proceso el alumno se involucra en su evaluación, la valora y es capaz de controlar su propio proceso.

Recuérdese que el aprendizaje efectivo proviene de la incorporación del alumno a reflexionar lo que está aprendiendo, la manera como lo aprende, e incluso su propia opinión sobre lo que ha aprendido.

### **3.4 La SEP frente al acto lector: Programa Nacional de Lectura y Escritura y Programas de estudio**

La Secretaría de Educación Pública propuso en el año 2007 un programa de lectura<sup>61</sup>. En ella se dan a conocer las características del programa y sus objetivos estratégicos, aunque es posible consultar entrevistas, talleres, instrumentos, base de datos, matriz e indicadores, aún no se presentan evidencias que nos indique su consistencia, pertinencia o resultados, es decir, carece de fundamento teórico que encuadre al proceso lector; las acciones no pertenecen a un proceso como tal, sino más bien a actividades dispersas sin consecución entre sí, además no se contemplan instrumentos de evaluación de las actividades establecidas, como tampoco del propio programa.

---

<sup>61</sup> El documento permanece publicado con fecha de 2013, la ubicación de la página electrónica: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Programa\\_Nacional\\_de\\_la\\_Lectura#.UsbwEdLuIUM](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#.UsbwEdLuIUM)

Las acciones propuestas en el PNLE son las cinco que a continuación se enumeran resumidas:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica.
3. Formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, con un énfasis especial en la figura del supervisor escolar.
4. Generación y difusión de información sobre conductas lectoras, uso de materiales y libros en la escuela, así como su incidencia en el aprendizaje.
5. Movilización social a favor de la cultura escrita en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad.

Como se aprecia, el planteamiento abarca en una generalidad cinco acciones a implementar, concentrando su instrumentación en el uso de la *biblioteca escolar*. Este programa está asentado en cuatro actores para su activación, supervisores escolares, asesores técnico-pedagógicos y asesores acompañantes, apoyados por el director de cada plantel, quienes son los responsables del desarrollo del mismo, así como del cumplimiento de los cinco objetivos planteados. Uno de los cuatro documentos que apoyan su labor se titula *Manual del asesor acompañante*, documento editado en el año 2007 y consultado electrónicamente en la página: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/estrategia/doctos\\_materiales\\_apoyo/manuales/manual\\_acomp.pdf](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/estrategia/doctos_materiales_apoyo/manuales/manual_acomp.pdf). Se trata de un programa estratégico autogestivo que promueve la participación de la comunidad escolar a partir de la figura de los *Consejos de Participación Social*, es decir, con el acompañamiento del padre de familia en las actividades escolares “no sólo en los aspectos de mantenimiento físico y dotación de acervos sino para que participen activamente en la vida y funcionamiento de la biblioteca”<sup>62</sup>. Como se mencionó, la figura clave para la operación del PNLE se concentra en el uso de la biblioteca, del asesor técnico-pedagógico (un docente

---

<sup>62</sup> SEP, *Manual de acompañamiento*, (Diciembre de 2014). En: <http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/formacion/docs/manualDeAcompañamiento.pdf>

asignado, cuya actividad laboral no recae en estar frente a grupo) y asesores acompañantes (padre de familia u otro actor involucrado) principalmente, quienes habrán de cubrir las características presentadas a continuación, “...más que enumerar lo que se debe tener o hacer”<sup>63</sup>:

- Capacidad de escuchar
- Capacidad de diálogo
- Capacidad de observación
- Interés permanente por las lecturas, los libros y los lectores
- Interés por la escritura y registro

El documento no menciona el área de especialización que ostente el docente que llevará al aula la actividad lectora, el *asesor técnico-pedagógico*, ni los conocimientos que se tengan sobre competencia lectora, tampoco apoya el quehacer lector a partir de ningún sustento teórico o metodológico, únicamente hace referencia a la operatividad del mismo, su estructura y funcionamiento.

El maestro por su parte, “... debe estar atento a que sus alumnos tengan la oportunidad de integrar una cultura escrita que les permita identificar sus preferencias literarias, desarrollar sus competencias comunicativas y de manejo de información apoyados en la Biblioteca Escolar y de Aula”, para lo cual se elaboraron para el ciclo escolar 2008-2009, los materiales de lectura titulados *Alebrijes*, que de acuerdo con la referencia, contiene actividades para leer, escribir y dialogar en el aula; con el objetivo de fomentar la lectura, la escritura y el diálogo. Un documento más se titula *Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula*, que presenta estrategias didácticas para aprovechar los acervos de la Biblioteca Escolar y de Aula, a partir de experiencias docentes en diferentes partes de nuestro país.

---

<sup>63</sup> SEP, *Manual, op. cit.*, p.29.

De igual manera, el PNLE propone 5 actividades permanentes<sup>64</sup> para el trabajo en el aula a cargo del docente de grupo con apoyo de los acervos de la Biblioteca de Aula ya referidos, con el fin de garantizar la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas realizadas por los alumnos. De esta forma, las 5 actividades permanentes en el aula mínimas que debe garantizar el docente frente a grupo son<sup>65</sup>:

- Lectura en voz alta. Todos los días, el docente inicia las actividades escolares dedicando 15 minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro de la Biblioteca de Aula o Escolar. Es importante seleccionar las lecturas (escoger los textos adecuados para los alumnos) y preparar la lectura.
- Círculo de lectores en el aula. Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la Biblioteca Escolar y de Aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que estudiantes y docentes conversen sobre las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada. Como opción y al final, pueden escribir el resumen de alguno de los textos leídos en el Círculo.
- Lectura de diez libros en casa. Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, diez libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. La primera semana de cada mes, los estudiantes pegan en el periódico mural del salón de

---

<sup>64</sup> Vale la pena aclarar que estas *actividades permanentes* tal como se menciona, se refieren a acciones cotidianas, generalizadas para ponerse en operación en las aulas que conforman la educación básica; no se hallan vinculadas al espacio curricular de la materia de Español, que es el caso que se retoma en el presente trabajo.

<sup>65</sup> La información de los puntos expuestos son un resumen del Plan Nacional de Lectura. SEP, op. cit.

clases la recomendación del libro leído con el propósito de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de las lecturas se registra en la Cartilla de lectura: leyendo juntos. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar 20 minutos con sus hijos diariamente en casa.

- Lectores invitados al salón de clases. Cada semana se recibe, en el salón de clases, a un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los estudiantes, incluso una persona de la comunidad, con el propósito de compartir una lectura con los alumnos. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.
- Índice lector del grupo. En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de alumnos. Esta información le permitirá estar atento al comportamiento lector de sus alumnos y en su caso apoyar a los que menos libros han leído.

Hasta aquí el Programa Nacional de Lectura y Escritura, que como su nombre lo señala, plantea la estructura y planea las acciones, las líneas a seguir, los órganos involucrados, los tiempos, las formas y los materiales de trabajo. Sin embargo le superponen las disgregaciones operativas, mencionadas a continuación:

- La realidad en varios planteles de nuestro país discrepa, la mayoría no cuenta con la infraestructura para biblioteca, materiales bibliográficos suficientes o que cuenten con las condiciones idóneas para operar, incluso

el personal para su atención, en el sobrentendido que además sería deseable que contara con la capacitación profesional que el cargo requiere.

- Un programa con la dimensión planteada es plausible dentro de una estructura institucional distinta a la que actualmente opera, pues el tiempo real se sujeta de manera natural a la actividad de un profesor que atiende a un grupo durante la jornada escolar, a saber, el horario de la educación primaria o bien, para escuelas bajo la modalidad de *tiempo completo*, siempre que hubiera una organización estructurada (curricular) del uso del tiempo.
- El turno de los docentes frente a grupo no permite hacer uso de espacios escolares fuera de los horarios establecidos, o bien no hay disponibilidad de espacios. En caso contrario, la asistencia del alumnado tendría que contar con autorización explícita por parte del padre de familia, bajo la responsabilidad del docente.

Fuera de la estructura del programa, que en la práctica escolar no es difundido entre los docentes de secundaria frente a grupo, así como la distribución disipada de algunos de los materiales bibliográficos para la lectura en el aula, la SEP no cuenta con mayor infraestructura o superestructura.

De tal manera que el PNL se presenta en realidad como un programa de lectura con apenas un mínimo de relevancia, como si pudiera considerársele como un aspecto extracurricular que no requiriera más que buena voluntad o acciones coercitivas para su operación.

No es carencia exclusiva, la institución refiere a las *competencias* como práctica metodológica, pero el documento desde donde las aborda, los Planes de estudio, no ofrecen un concepto que las puntualice desde su particular planteamiento. Como acto consecuente, no se extraña la carencia de sustento

teórico-metodológico sobre las competencias. En el caso particular sobre la competencia lectora la dependencia tampoco ha emitido propuestas sobre su práctica en el aula, ni documentos bibliográficos específicos dirigidos a la docencia en donde se documenten los propósitos, estrategias, seguimiento o evaluaciones para su desarrollo.

Una de las carencias por las cuales no es posible vincular los programas con la fundamentación argumentativa disciplinaria es la carencia de autores que sean reconocidos dentro de los documentos de la SEP, situación por la cual, para los propósitos del presente trabajo, dieron impulso a la fundamentación teórica sustentada con los autores citados anteriormente.

Ante la panorámica existente se hace necesario que el docente, sobre todo los del área de Español, tengamos a disposición los elementos teórico-metodológicos que nos convoquen a ejercer una práctica coadyuvante con el desarrollo de la habilidad lectora de nuestros escolares, apropiándonos del espacio que disponemos para ello: las *actividades permanentes*.

### **3.5 SEP: Competencia comunicativa en los planes de estudio**

Al abordar la organización de los planes de estudio de la SEP, observamos su diferenciación en cuatro campos formativos relacionados a su vez con las competencias básicas. La competencia en comunicación lingüística, en el caso de la materia de Español concibe a la lengua como objeto de estudio, en cuanto a su concepto, aprendizaje, enseñanza y uso.

La competencia comunicativa es considerada una competencia básica o clave en el sistema educativo debido a que enfatiza aquellos aprendizajes considerados como imprescindibles, desarrollados a lo largo del trayecto formativo y orientados a la aplicación contextual y de forma permanente en el estudiante, de ahí su carácter básico.

En la asignatura de Español los temas, conocimientos y habilidades se hallan organizados por las prácticas sociales, a manera de incorporar los usos sociales del lenguaje a los contextos significativos del alumno.

### **3.5.1 Competencia comunicativa y lenguaje**

La competencia comunicativa no se limita sin embargo, a la competencia gramatical o al conocimiento de la lengua, pues se configura por la adquisición y desarrollo de una serie de competencias: lingüística (dominio semiótico y semántico), paralingüística (empleo de signos de entonación), quinésica (signos gestuales), pragmática (uso intencional del lenguaje acorde con la situación comunicativa), estilística (capacidad para determinar la manera de conseguir la finalidad), textual (capacidad para articular e interpretar signos organizados), esta competencia implica así mismo, la competencia cognitiva y semántica, de acuerdo con lo expresado por Rincón Castellanos,<sup>66</sup> pero son aspectos no considerados por el plan de estudios.

La SEP recupera el concepto de lenguaje para cimentar la enseñanza de Español, al concebirlo como una *herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad*<sup>67</sup>, siendo su uso predominantemente social. La activación de esta herramienta se expone desde dos vertientes, por un lado se pretende crear los contextos para abordar y comprender la dimensión social del lenguaje, por otro, desarrollar las habilidades de interacción y expresión oral y escrita en los alumnos. De lo anterior surge el concepto “prácticas sociales”.

---

<sup>66</sup> Rincón Castellanos, Carlos Alberto, *La competencia comunicativa*. (Febrero 2014). En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>.

<sup>67</sup> SEP, *Programas 2011, op. cit.*, p. 20.

Las *prácticas sociales* cuentan con una finalidad comunicativa particular relacionadas con una situación social, sea para la interpretación o la producción de textos, o bien, en los intercambios orales. Así, el lenguaje por supuesto, no representa una práctica aislada, está vinculado con las competencias antes mencionadas y con la habilidad de empleo en usos sociales.

En lo relacionado con las cuatro competencias comunicativas específicas de la asignatura de Español que contribuyen al logro del perfil de egreso de la Educación Básica, el programa de estudio la dispone que el alumno sea competente al<sup>68</sup>:

- ***Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.*** Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les facilitará seguir aprendiendo durante toda la vida. También para que logren una comunicación eficaz y efectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que favorecerá que expresen con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.
- ***Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.*** Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y su destinatario. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características de éste, y las particularidades del lector para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca empleando estrategias de producción diversas.

---

<sup>68</sup> Se espera que con el trabajo de la materia de Español el alumno desarrolle la capacidad para comunicarse eficientemente.

- **Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.** *Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y de juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas de distintos contextos, lo que debe sustentarse en diferentes fuentes de información escritas y orales.*
- **Valorar la diversidad lingüística de y cultural de México.** *Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.<sup>69</sup>*

La actividad central de la educación en la asignatura de Español se fundamenta en el proceso enseñanza-aprendizaje por medio del uso de la lengua en el acto comunicativo, manera como se dan las relaciones interpersonales entre los distintos interlocutores y contextos.

La competencia comunicativa favorece esta interacción e incide en el desarrollo de diversas habilidades como en los actos de la oralidad, la escritura y la lectura, en donde la intervención del profesor requiere un desarrollo adecuado avocándose a la expresión y la escucha, a fin de favorecer la relación, la comprensión y la interacción con el alumno. El empleo de las diferentes convenciones para realizar actividades lingüísticas que permiten recibir y producir textos sobre temas diversos en contextos diferentes, atendiendo la movilización de saberes. El proceso deja de tener el carácter tradicional dependiente de la transmisión de conocimientos a cargo del maestro, para propiciar un proceso activo donde el alumno participa en el desarrollo de sus habilidades formativas.

---

<sup>69</sup>*Ibid.*, pp. 22-23.

### 3.5.2 La lectura y la escritura en el aula de Español

Son prácticas sociales del lenguaje tanto la lectura como la escritura. La lectura, es además un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas.

En el programa vigente de Español de la SEP, la actividad lectora está orientada a los escolares que ingresan a la primaria, espacio en el que los alumnos adquieren las herramientas básicas de la lectura. La estrategia abarca los tres niveles escolares -primaria baja, primaria alta y secundaria-, enfocándose en la localización de información, la deducción y la inferencia de contenidos textuales, con el objetivo de llevar a cabo un análisis en donde el alumno proyecte una postura crítica, a partir de los distintos tipos de textos y sus funciones, a saber, narrativo y dramático, descriptivo e instructivo, argumentativo, y finalmente, el expositivo.

En el programa 2011 se presentan *algunas maneras de impulsar la lectura con calidad*<sup>70</sup>, en total son diez, entre las que se encuentran:

- Leer en voz alta a los alumnos, con fines placenteros.
- Leer con propósitos diferentes.
- Organizar una biblioteca de aula, como promoción de lectura de diversos materiales.
- Facilitar materiales de lectura para llevar a casa para identificar intereses.
- Organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas por los alumnos.
- Anticipación del contenido del texto y repaso de conocimientos previos.
- Predicción de contenidos.

---

<sup>70</sup> La autora señala que “se puede asumir que la calidad se expresa, en gran medida, en estrategias educativas exitosas generadas en la interacción entre los maestros y sus alumnos”, en Candela, Antonia, *Revista mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre 1999, vol. 4, núm. 8, p. 273.

- Construcción de representaciones gráficas sobre el tema y la trama de la historia.
- Planteamiento de preguntas para la comprensión literal e inferencial.
- Construcción de preguntas sobre el texto entre pares.<sup>71</sup>

La lectura es comprendida como un acto que requiere autorregulación, esto es, que el alumno advierta su nivel de lectura a fin de implementar estrategias de recuperación bajo la intervención del docente, para lo cual se puede:

- Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista.
- Comparar las diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.
- Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas.
- Deducir, a partir del texto, el significado de las palabras desconocidas.<sup>72</sup>

A partir de lo anterior es posible apreciar en las *maneras de impulsar la lectura con calidad*, presentadas en el programa de Español, que se trata en realidad de estrategias de lectura y acciones lectoras presentadas al azar, sin organización, estrategia didáctica, propuesta evaluatoria, ni momento de inclusión en el programa de estudios o de clase. Señalamiento que enfatiza la percepción en la falta de precisión de concepción teórica y metodológica.

En la práctica, el docente efectúa su planeación integrando los planteamientos sobre los componentes del lenguaje a través de la estrategia del trabajo por proyectos didácticos.

Sin embargo, en el presente trabajo se reconoce al acto lector como producto consecuente y generador por sí mismo del aprendizaje del ser humano, como un saber que continuamente se pone en práctica por igual con textos de naturaleza distinta y finalidades variadas en los actos cotidianos y complejos de la

---

<sup>71</sup> Antonia Candela, *op cit.*, p. 33.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 34.

vida; en términos escolares, las *actividades permanentes* en la materia de Español de secundaria, es un espacio curricular favorable para poner en práctica la lectura con fines amplios, diversos y enriquecedores, orientados a complementar el trabajo en el aula, sin la salvedad de estar sujeta a la evaluación formativa.

## **Capítulo IV. Estrategia lectora aplicada en las Actividades Permanentes, propuesta para llevar al aula**

Las Actividades permanentes, espacio curricular de la materia de Español, posibilitan el logro de los aprendizajes esperados y el perfil de egreso del nivel educativo de secundaria de manera alterna a las prácticas sociales, ya que éstas se desarrollan conforme a los planes y programas educativos institucionales sustentados en el marco referencial del constructivismo bajo el método pedagógico del aprendizaje por competencias. Es por ello que el interés de esta tesis se centre en presentar una propuesta didáctica y disciplinaria promovida desde el aula, misma que se expondrá a continuación.

La proyección central versa en la posibilidad concreta de que el alumno abandone la concepción de la lectura como el *fin último* de la actividad académica, que visualice en cambio la actividad de la lectura como un proceso de aprendizaje dentro del ámbito escolar, que a su vez logre presencia en las diversas actividades de su vida cotidiana y social. La intención es que por medio del empleo de estrategias lectoras el alumno adquiera paulatinamente la autonomía en sus aprendizajes y facilite el desarrollo de la habilidad lectora.

El alumno será capaz de seleccionar la estrategia para enfrentar el tipo de texto a trabajar por medio del docente, en cuya situación promoverá su función de guía o facilitador, será quien acompañará y apoyará al alumno a descubrir el texto. Es importante, en consecuencia, que el docente identifique oportunamente el momento en que surge la necesidad de aplicación y su consecuente propósito.

Por ejemplo, dentro de la planeación bimestral de cada uno de los tres proyectos de la materia de Español correspondientes al periodo, el docente debe prever los temas que, bajo su experiencia y debido al contenido o extensión, generan en el alumno mayor complejidad en el aprendizaje, también es posible que el docente desee otorgar atención más profunda a los contenidos. Otro motivo

más puede ser que el profesor desee profundizar la apreciación literaria o bien, incursionar al alumno en cualquier otra área del conocimiento.

En realidad, y como se ha visto a lo largo del presente trabajo, la aplicación de las estrategias de comprensión lectora es flexible y puede ceñirse a las prácticas sociales enmarcadas por el programa de estudios de Español para su complementación, o bien cuando se ha reflexionado y se pretende atender la necesidad explícita de apoyar al alumno en la adquisición de las habilidades de lectura, a fin de implementar los procesos involucrados en los diferentes tipos de textos, lo que implica el desempeño de las funciones del docente de cualquier área curricular .

En la búsqueda de respuestas que permitan al docente emprender la ineludible tarea de leer textos y, sobre todo, facilitar su comprensión a partir de estrategias formales y especializadas para el ejercicio en el aula durante la apropiación del espacio que ofrece las Actividades Permanentes, se retoman los estudios realizados por los investigadores J. David Cooper, Frank Smith, Isabel Solé y Teresa Colomer, especialistas en materia lectora, cuyas propuestas metodológicas estudiadas en el capítulo anterior sirven como referente didáctico para la presentación de este trabajo.

En ningún caso representan formatos rigurosos, son tan sólo modelos de implementación de lectura de textos, ejemplos de actividades posibles para su puesta en práctica en el aula, susceptibles a ser adaptados a la circunstancia del propio alumnado, así como del momento o situación en que el ciclo escolar se halle o incluso la del docente mismo.

Para poner en práctica esta propuesta se ha de considerar la elaboración de un formato de planeación, que al igual que los manejados para los proyectos, se emplee para puntualizar la propuesta didáctica. La propuesta lectora

contemplará el número de sesiones para su desarrollo, es decir, entre cinco y siete de manera aproximada, dependiendo del periodo y los alcances por lograr.

Es oportuno contemplar algunas dificultades que se pudieran desprender de las actividades en las que se involucraran tiempos o complejidad lectora, en cuyos casos incidirá en el número de sesiones y la posibilidad de incurrir en un desfase programático, situaciones que deben ser consideradas por anticipado.

De acuerdo con lo discurrido por los especialistas consultados, al seleccionar la lectura es conveniente proveer al lector un material que sea de su interés, agrado o cercano a su circunstancia, a partir del cual pueda dar sentido a lo conocido y permita integrar a su experiencia aquello que la misma lectura le ofrecerá. Así, el profesor debe seleccionar una propuesta textual con la perspectiva de cumplir el objetivo planteado, que en términos generales tendría que dirigirse a la comprensión del texto y a la creación de otro texto.

A pesar de que Español en la secundaria es una materia cursada a lo largo de los tres ciclos educativos anteriores, puede observarse que la competencia lectora de los alumnos aún no ha sido consolidada. Si consideramos que al iniciar la secundaria el alumno cuenta con tan sólo tres años en los que habrá de llegar al término de su ciclo educativo básico y por lo tanto, a la consolidación de su dominio de acuerdo con el perfil de egreso, la presente propuesta está planteada para abordarse desde el inicio del ciclo escolar con la intención de que a través de las Actividades Permanentes subsecuentes se posibilite el desarrollo de la habilidad lectora y sea perdurable durante todo el ciclo escolar, aún cuando lo idóneo sea su implementación del inicio al cierre de la secundaria.

Recuérdese que debido al carácter de las Actividades Permanentes, su función permite apoyar los proyectos de las prácticas sociales y obedecen así mismo, a los aprendizajes esperados.

## 4.1 La propuesta

La siguiente propuesta didáctica para la comprensión lectora está planteada para su aplicación en grupos de segundo grado de secundaria, con una carga horaria semanal de una hora, cumpliendo con un total de siete sesiones dentro del primer periodo bimestral.

En atención a las recomendaciones que los distintos teóricos de la lectura hacen acerca de la selección de materiales flexibles y adecuados para el alumno, el docente ha de elegir cuidadosamente una lectura que promueva el gusto e interés por la lectura. En este caso se trata de *Frin*, la historia de un chico que recién reinicia un ciclo escolar en secundaria, por consecuencia genera relaciones interpersonales con sus actores, se enreda con maestros, compañeros y con quienes llegan a ser sus mejores amigos y de sus respectivas familias, pero ante todo nos presenta su incursión al amor y la aventura, temática que permite la movilidad de la historia, adentrándose por supuesto, a las vicisitudes que de todo ello se desprenden, dentro del contexto de una pequeña región argentina en época contemporánea. *Frin* pertenece a la novela juvenil latinoamericana del autor Luis María Pescetti.

Recuérdese que el profesor por medio de la estrategia propuesta habrá de conducir a los alumnos a progresar en términos de comprensión lectora. En este sentido, la novela *Frin* colabora para que las actividades planeadas lo enfrenten al texto con motivación suficiente, debido a la cercanía temática, propia de la experiencia del alumno. Es decir, la información facilita el contexto, la temática facilita la lectura, por lo tanto la dinámica de las actividades conducidas a la comprensión del mundo, tanto de Frin como del propio, provocarán en el lector un especial interés, de ahí el carácter experimental y trascendente de la lectura.

La intención es abordar el texto literario por medio de una dinámica lectora que posibilite el acercamiento al texto narrativo, que por sí mismo podría significar

suficiente objetivo a cubrir debido a la *potencialidad simbólica* del lenguaje, como lo reflexionan Colomer y Camps<sup>73</sup>, al tiempo de lograr una apropiación o comprensión del texto que le permita progresar en términos de habilidad lectora. Estos objetivos hacen del conocimiento del alumno una intención para reconocer y orientar su aprendizaje.

Para poner en práctica la propuesta se presenta un formato sugerido que contiene los criterios para dar consecución a las sesiones didácticas contemplados a partir de los siete cuestionamientos esenciales, los cuales orientan el procedimiento de la estrategia: *para qué sirve, cuánto tiempo necesito, qué puedo lograr, cómo lo hago, qué necesito para su desarrollo, cómo cierro la actividad con mis alumnos y qué puedo lograr con el grupo*, finalmente se encuentra la bibliografía sugerida para el alumno y el profesor. La parte central de *cómo lo hago* se encuentra dividida en las *actividades previas, actividades iniciales, actividades de desarrollo y actividades de cierre*, se deja como nota aclaratoria que las realizadas por el profesor están marcadas con **negritas**, contemplan así mismo aspectos formativos para una convivencia más armónica con Century, mientras que las adjudicadas al alumno se resaltan con la tipografía Comic Sans.

## 4.2 Orientaciones previas

Al momento de presentar la lectura, un aspecto de primera importancia en que el docente debe reparar es poner el texto seleccionado a disposición al alumno. La forma más inmediata de lograrlo es el uso de formatos electrónicos; en lo particular se ha optado por la creación de un blog específico para la clase ([tareasdeespa.blogspot.com](http://tareasdeespa.blogspot.com)), en donde el alumno accede a los capítulos por leer para cada sesión.

Es conveniente abrir al margen un comentario que refiera la necesidad de realizar adecuaciones al documento electrónico, ya que pudiera requerir una

---

<sup>73</sup> Colomer y Camps, op. cit., 238 pp.

minuciosa organización *renglón por renglón*, pues estos materiales suelen desconfigurarse al ser transportados del archivo de origen, como el PDF, al formato Word y de éste al blog, situación que demanda tiempo. Una consideración extra reside en precisar a los alumnos los días semanales en los que podrá consultar el blog, asegurándole contar con el avance del texto para la sesión próxima sin alterar el ritmo planeado.

La secuencia completa requiere actividades que abarcan la estructura de los veintiocho capítulos y un epílogo que completan la novela, de modo que es factible la lectura semanal de ocho de ellos, para lo cual se solicitará la supervisión del padre de familia quien habrá de acompañar al alumno a cumplir con el cometido, situación que reduce la posibilidad de llegar a la sesión de las Actividades Permanentes sin la lectura del texto y/o su material impreso. El inicio de la lectura será notificado previamente.

A partir de la lectura en casa y con una semana por anticipado para leer los capítulos en cuestión, se involucra al padre de familia en el ámbito formativo, a mantenerse vinculado con las tareas escolares y sobre todo a dar continuidad al vínculo de actividades lectoras idealmente iniciadas durante la infancia del menor. El acompañamiento del padre se registra por medio de un formato con cuya firma avala la lectura semanal de los capítulos, ofreciendo la formalidad requerida.

Una vez concluida la organización previa, el docente pone especial interés en las actividades de prelectura orientadas a facilitar la conexión contextual del alumnado con el texto y con sus propios conocimientos. Por inicio, establecer los propósitos de la lectura, con la finalidad de centrar la atención y mejorar la comprensión activa. En la presente propuesta se pretende el análisis de personajes, trama principal, estructura interna, ambiente, época y lugares, además del que aborden de manera simultánea los contenidos temáticos del proyecto de Literatura correspondiente al primer bimestre escolar.

En las **actividades de Prelectura**, el alumno reconoce el contexto en el que el protagonista adolescente está inmerso: familia, escuela, amigos, aventuras, juegos, primer empleo, experiencias novedosas, etc., así como la identificación de palabras que aunque pertenecen al mismo idioma, no son empleadas bajo los mismos términos en el español hablado en México, lo que generará novedosas expectativas las cuales habrán de mantenerlo en alerta. En realidad lo que se está haciendo es estimular los conocimientos previos y la necesidad de leer, hacer que el texto tenga sentido y sea significativo, que el estudiante participe activamente, al responsabilizarse de su comprensión y el control sobre su comprensión, lo que se conoce como comprensión y meta comprensión, es decir, cuando el alumno es consciente de la importancia de su actividad lectora; es así como el alumno genera conexiones de lo que sabe con lo que espera conocer por medio de establecer predicciones del mismo texto.

Durante la **Lectura del texto**, a pesar de que el alumno ha llegado a la clase con la lectura previa, es necesario originar la verificación de sus hipótesis respecto a los capítulos leídos por medio de preguntas de donde se infiera información a través de la deducción, anticipación y comprobación de las claves que el texto proporciona.

Es deseable así mismo que el alumno seleccione durante la lectura, el vocabulario de las palabras variantes del español y lo corrobore en la clase.

El docente proporcionará ejercicios de anticipación del texto, presuposición e inferencia y percepción, mediante preguntas previamente elaboradas, direccionadas a cumplir con los objetivos. Al realizar distintos tipos de lectura: oral y silenciosa, se deben considerar la inclusión de la gradualidad en la velocidad en la medida en que la trama avanza.

Por último, **Después de la lectura**, el alumno escribe un texto en donde se pueda apreciar la temática propuesta por el texto, las respectivas conclusiones del alumno y la relación existente entre ambas.

No olvidemos que cada actividad exige la preparación de materiales flexibles, variados, adecuados, graduales, favorecedores de la autonomía en la comprensión lectora.

### 4.3 Planeación didáctica por sesiones

<b>Español segundo grado</b>	
<b>Actividades permanentes correspondientes al:</b>	<i>Primer bimestre.</i>
<b>Fechas:</b>	<i>Agosto-septiembre-octubre</i>
<b>Tiempos:</b>	Una hora a la semana durante siete semanas.
<b>Actividad de desarrollo:</b>	Lectura de comprensión de la novela Frin, del autor Luis María Pescetti.
<b>Apoyo a los contenidos de la práctica social:</b>	<i>Investigar sobre las variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes.</i>
<b>Ámbito de la práctica social:</b>	Literatura
<b>Habilidades a desarrollar:</b>	<i>Comprender el contenido del texto; identificar que una misma palabra o expresión puede tener distintos significados, en función del contexto geográfico; elaborar una reseña literaria.</i>
<b>Materiales a emplear por alumno:</b>	Texto impreso y evidencia de lectura anticipada. Cuaderno de apuntes, lápices de colores, regla, cinta adhesiva, pliegos de papel bond.

## Sesión 1: “Mi adolescencia, tu habla”

### Para qué sirve

Con el inicio de clases, los alumnos construyen sus propias expectativas escolares sobre el segundo ciclo de secundaria en el ámbito académico y social. La lectura acerca al estudiante a la comprensión de su realidad, amplía sus posibilidades comunicativas y de desarrollo personal. En la presente etapa, el alumno reconoce su desarrollo biopsicosocial continuo. Es por medio de las actividades de prelectura como el alumno activa sus conocimientos y experiencias anteriores, reconoce sus vivencias y circunstancias actuales que habrá de integrar a la trama del texto.

### Cuánto tiempo necesito

Una hora de clase (50 minutos)

Actividades iniciales 10’

Actividades de desarrollo, Parte I 15’, Parte II 20’

Actividades de cierre 5’

### Qué puedo lograr

Sensibilizar al alumno para que reconozca su circunstancia personal y lo relacione con el contexto del personaje principal de la historia de la novela *Frín*. Fijar su atención en las variantes léxicas de la lengua española.

### Cómo lo hago

#### Actividades previas

Imprimir la palabra *Adolescencia* en una hoja tamaño oficio; hojas blancas tamaño media carta; dibujo de un árbol trazado en rotafolios, con raíces y hasta la fronda, pegado a un muro; selección de audio del cantautor Luis M. Pescetti y aparato de reproducción; libro *Frín*; hoja de rotafolio con el título: “Iguales, pero diferentes” y cuadro con entrada de doble columna.

#### Actividades iniciales:

El **profesor** inicia la sesión sin hablar para generar expectativa en los alumnos, pega al centro del pizarrón la hoja en la que ha impreso con letras atractivas la palabra *Adolescencia*. El resto de las hojas las posiciona en una mesa aledaña, con marcadores o cualquier otro material para escribir y cinta adhesiva.

Saluda a la clase en seguida, da a conocer las indicaciones sobre la actividad:

solicita que se lea la hoja pegada en el pizarrón, que se piense en cualquier idea

surgida a partir de la palabra detonante *Adolescencia*, de manera que pueda ser relacionada por medio de una representación gráfica sencilla propia del adolescente, por ejemplo una patineta, teléfono, corazón, bermudas, diadema, audífonos, etc.

### **Actividades de desarrollo**

#### **Parte I:**

- *El **alumno** tomará una hoja para realizar su dibujo, lo recortará y en el perímetro de la figura trazada anotará la idea que originó la figura.*
- *Participará todo alumno que lo desee.*

El **profesor** pide que a gusto propio, peguen los alumnos sus figuras alrededor de la palabra detonante.

- *Posteriormente, de manera grupal, el alumno esperará su turno para comentar las ideas expuestas, pudiendo entrelazarlas, por ejemplo: "Secundaria" + "noviazgo" + "barritos"= En la adolescencia vas a la secundaria, tienes novia y te salen barritos.*
- *Participará libremente con sus opiniones y atenderá las de sus compañeros.*

El **profesor** se asegura que sean claras las indicaciones. Motiva a los estudiantes a participar, sin que haya coerción de por medio. Valora las participaciones de los alumnos. Promueve actitudes de atención y respeto ante las participaciones. Atiende la extensión de cada actividad a fin de mantener tiempos óptimos.

### **Actividades de cierre**

Al término de los comentarios, el **profesor** direcciona la atención del grupo al árbol pegado en un muro, pregunta a la clase si éste podría ser una metáfora de la vida, escucha las opiniones y en seguida cuestiona: *Si el árbol se asemeja a la vida, ¿qué parte correspondería ser la adolescencia?*, se dan lugar a algunas

exposiciones orales libres.

- *El alumno comentará a la clase lo que sabe sobre la etapa de la adolescencia.*

El **profesor** recuerda a la clase que ninguna participación es incorrecta, ya que las opiniones, puntos de vista, apreciaciones, son personales, lo cual no se somete a *juicio*.

Se promueve el principio del respeto a la opinión y a la libertad de expresión.

## **Parte II**

El **profesor** muestra el texto literario *Frín*: lee el título, la contraportada, se enfoca en el dibujo, pregunta a la clase *¿quién será este chico?*, alude al contexto de la obra en cuanto a la nacionalidad del autor, *él es un autor argentino, escuchemos un fragmento de la forma como hablan, fíjense especialmente en las palabras que usa y en su manera de pronunciar*, (con la idea de precisar la información, el profesor coloca un disco compacto, iphone, tableta o cualquier otro medio con el que cuente, para escuchar al escritor y músico en cuestión). Al término del ejemplo, cuestiona: *¿alguien nos dice qué lengua hablan en Argentina?, Cuando un argentino habla, ¿comprendemos lo que dice?, esas palabras o expresiones que no logramos entender totalmente, ¿alguno de ustedes sabe cómo se les nombra?, son variantes léxicas del español*. Por medio de ejemplos que él mismo presenta, ejemplifica el concepto e invita a los alumnos a participar, les pregunta: *¿han escuchado o conversado con alguna persona que hable español pero no lo comprendan completamente?, ¿quién nos platica lo ocurrido?*

- El alumno expresará algunos ejemplos de variantes léxicas que él mismo haya experimentado, personalmente o por medio de algún programa televisivo, lecturas, canciones.

El **profesor** concluye el tema reiterando: *¿a qué se debe que no siempre entendamos una palabra o expresión de otro hablante de la misma lengua?*

- El alumno expondrá libremente sus conclusiones.

El profesor modera las participaciones para cumplir con los tiempos programados.

#### **Actividades de cierre**

El **profesor** puntualiza con un breve comentario la dinámica que se habrá de seguir en la búsqueda y seguimiento de las variantes léxicas: en las hojas de rotafolios, para escribir la palabra o expresión como se emplea en el texto y su consecuente en el léxico en nuestro país. La sección se denominará: “Iguales, pero diferentes”.

#### **Qué necesito para su desarrollo**

- Hojas blancas o de colores, tamaño media carta.
- Marcadores o cualquier otro material para escribir y dibujar.
- Cinta adhesiva.
- 4 hojas de rotafolio.
- Disco compacto, iphone, tableta o cualquier otro medio con el que cuente, del autor y cantante en cuestión.
- Libro: Pescetti, Luis María, *Frín*, México, Alfaguara juvenil, 2004.

#### **Cómo cierro la actividad con mis alumnos**

El profesor reitera las características y circunstancias del protagonista, enfatiza su habla; invita al grupo a revisar el material impreso de la lectura dispuesta en la página electrónica: <http://tareasdeespa.blogspot.mx/>, a utilizar en el momento que se requiera.

Despide al grupo.

#### **Qué puedo obtener con el grupo**

Apreciar el grado de conocimiento que posee el grupo sobre las temáticas de la adolescencia y diversidad lingüística del español, así como de la participación espontánea individual e interacción grupal.

## Páginas Web sugeridas para el alumno

Dirección electrónica del libro:

Pescetti, Luis María, Frin [en línea] Marzo 2013 [ref. de 7 diciembre 2014]. Disponible en Web <http://www.luispescetti.com/libros-frin-2/>

Canciones y otros audios del autor:

Pescetti, Luis María, Pendiente de vos, [en línea] Mayo 2012 [ref. de 7 diciembre 2014].  
Disponible en Web <http://www.luispescetti.com/pendiente-de-vos/>

## Bibliografía para el profesor

Consulta:

*La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria*. Programa nacional para la actualización permanente de los maestros en educación básica en servicio. Talleres generales de actualización 2006-2007, México, SEP, 2006.

*Los adolescentes y el contexto social*, Programa de formación pedagógica para maestros en servicio, México, SEP-DGEST, 2010.

Acerca de la novela:

Pescetti, Luis María, *Frin*, México, Alfaguara Juvenil, 2004.

Disponible en Web: <http://www.colegiosaopaulo.cl/Frin.pdf>

Acerca de las variantes lingüísticas:

Ávila, Raúl, *La lengua y los hablantes*, México, Editorial Trillas, 1997.

Telesecundaria. *Español II. 10 Diversidad de palabras* (Noviembre de 2014)  
<https://www.youtube.com/watch?v=8BErb4k53f0>

Telesecundaria. *Español II. 11 Diversidad de palabras* (Noviembre de 2014)  
[https://www.youtube.com/watch?v=0\\_oJMPWdCaY](https://www.youtube.com/watch?v=0_oJMPWdCaY)

Mateo Herrero Irene. *Variedades del español*. Máster de profesorado de Eso, Bachillerato, Fp y EOI, Lengua y literatura catellanas, Universitas Miguel Hernández (Diciembre de 2013)  
<https://www.youtube.com/watch?v=QlbY4ZOkgCk>

## Sesión 2: “Mi experiencia y Frin”

### Para qué sirve

Las actividades de prelectura planteadas están encaminadas a reconocer el contexto del protagonista, estimular al alumno a realizar predicciones sobre el contenido del texto, anticipar la trama y reconocer los elementos estructurales del texto.

### Cuánto tiempo necesito

Una hora de clase (50 minutos)

Actividades iniciales 15'

Actividades de desarrollo 25'

Actividades de cierre 10'

### Qué puedo lograr

Establecer conexiones entre lo que sabe el alumno con lo que espera conocer por medio de la lectura: los personajes, la forma como interactúan, el ambiente y el lugar donde se desarrolla la historia.

### Cómo lo hago

#### Actividades previas

Elaboración breve de reseña de la novela; formulario sobre predicciones del texto (Ver anexo). Archivo electrónico de las portadas del libro, disposición de los medios audiovisuales necesarios.

#### Actividades iniciales

El **profesor** saluda a la clase y da lectura a la reseña. Invita al alumno a comentar o predecir diversos elementos de la historia: problemática, posibles soluciones y desenlace por medio del listado de preguntas.

#### Actividades de desarrollo

- El **alumno** escuchará y reflexionará los cuestionamientos planteados por el profesor; participará en orden con la exposición de sus comentarios basados en experiencias lectoras previas o presenciales, las enlazará con los elementos de la trama presentada. Enfocará su atención en la tipología de los personajes, establecerá relaciones de semejanza y

diferencia. Relatará tramas de otros textos leídos. Comparará los lugares de regiones desconocidas con las propias. Comentaré la importancia del tiempo externo e interno de una obra literaria.

- Plantearé situaciones no propuestas por el profesor, mismas que atenderé la clase.

### **El profesor:**

Se mantiene atento para mantener el orden de participación, da oportunidad al mayor número de alumnos, o en el caso, incluye a aquellos que no lo hayan hecho.

Atiende los tiempos a fin de optimizarlos, recuérdese que el desarrollo de las actividades diseñadas por el docente están supeditadas a imprevistos que la misma clase pueda aportar por tratarse del momento en el que los alumnos participan activamente, sin embargo debe dar cabida al cierre.

Considera prever mayor número de preguntas en función de las participaciones de los alumnos o atender las que surjan en el momento.

Pide al alumnado generar preguntas relacionadas con los elementos estructurales de la narración, centra su atención en el cumplimiento de los propósitos iniciales.

Recuerda que el alumno de esta etapa formativa tiende a hacer regresiones temáticas, para lo cual habrá de ser flexible y puntualizar el orden al que pertenece su observación.

### **Actividades de cierre**

Finalmente, el **profesor** muestra la portada del libro y pregunta: *¿Cuáles personajes conoceremos con esta lectura?, ¿qué conoceremos de ellos?, ¿en dónde se ubican? ¿Cómo crees que inicia este texto?* Pide a la clase anotar sus predicciones.

- El alumno registrará las ideas que le surgen considerando los comentarios vertidos en la clase.

Si el tiempo aún lo permite, algunos alumnos pueden leer las expectativas

previstas.

El **profesor** solicita la aportación a la sección: “Iguales, pero diferentes”, identificado en los capítulos leídos.

#### Qué necesito para su desarrollo

- Reseña, formulario, libro de *Frin*.
- Computadora.
- Proyector e imágenes web (Portadas de las ediciones, El beso)

#### Cómo cierro la actividad con mis alumnos

El **profesor** proyecta la portada del libro en su edición mexicana y argentina, así como una tercera imagen alusiva al *beso*. Pregunta a la clase si alguien quiere *ojear* el libro, lo presta tanto como se requiera. Recuerda a los alumnos revisar el blog para iniciar su lectura de los capítulos uno a ocho, anota en el pizarrón la dirección electrónica:

<http://tareasdeespa.blogspot.mx/>

#### Qué puedo obtener con el grupo

Evaluar la capacidad que tiene el alumno para integrar la información de la sesión anterior con la presente (contexto del adolescente). La participación activa del alumno, de manera individual y colectiva. Generar motivación necesaria para invitar al inicio de la lectura del libro.

#### Bibliografía para el alumno

Maqueo, Ana María y Leticia Rosales. *Para escribirte mejor 1*, Ortografía y redacción. México, LIMUSA, 1993.

#### Bibliografía para el profesor

Sugerencias didácticas:

Millán, Antonio. *Lengua hablada y lengua escrita*, México, ANUIES, 1973.

Petit, Michél. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Biblioteca para la actualización del maestro. México, SEP-FCE, 2001.

Schnk, D. *Teorías del aprendizaje*. México, Prentice Hall, Hispanoamericana, 1997.

Acerca de la novela:

Pescetti, Luis María, *Frin*, México, Alfaguara Juvenil, 2004.

Disponible en Web: <http://www.colegiosaopaulo.cl/Frin.pdf>

### Anexo

**Instrucciones:** El profesor invita al alumno a participar con sus comentarios, producto de experiencias de lectura o presenciales, a partir de los cuestionamientos siguientes o de aquellos que se pudieran generar durante la sesión.

- *¿Cómo crees que sea Frin?*
- *¿Qué edad tendrá?*
- *¿En qué nivel escolar se encontrará?*
- *¿Tendrá amigos?*
- *¿Quiénes estarán involucrados en la historia?*
- *¿Con cuáles elementos se identificará como adolescente?*
- *¿Qué tipo de situaciones le ocurrirán en la historia?*
- *¿Cómo las enfrentará?*
- *¿Cómo podrán reaccionar los personajes involucrados?*
- *¿Se solucionará el problema principal?*
- *¿Habrá tramas secundarias?*
- *¿Se resolverá cada conflicto?*
- *¿Ocurrirán situaciones parecidas en otras historias?*
- *¿Conoces alguna?*
- *¿Tendrán una trama semejante?*
- *¿Qué puede ser distinto porque el protagonista es argentino?*
- *¿Cómo te imaginas los lugares donde se desarrolla la historia?*
- *¿Serán semejantes a los paisajes de México?*
- *¿Se tratará de una historia actual, antigua o simplemente no tendrán vigencia los sucesos?*
- *¿En cuánto tiempo ocurrirán todas estas acciones?*
- *¿Qué final se puede anticipar?*

### Sesión 3: “Arrancamos”

#### Para qué sirve

Poner en práctica el proceso interactivo del alumno con el texto al retomar los capítulos leídos previamente, en el ejercicio de preguntas de reflexión y deducción, así como de anticipación y comprobación de hipótesis de la lectura para prever contenidos subsecuentes.

#### Cuánto tiempo necesito

Una hora de clase (50 minutos)

Actividades iniciales 10'  
Actividades de desarrollo 30'  
Actividades de cierre 10'

#### Qué puedo lograr

Centrar la atención del alumno en identificar los elementos característicos del *Inicio* del texto, reconozca la tipología de los personajes, sus características psicológicas, interacción, ambiente y espacios.

#### Cómo lo hago

##### Actividades previas

Fotocopiado de formularios sobre los ocho primeros capítulos (Ver Anexo).

- El **alumno** leerá en casa los primeros ocho capítulos del libro con el acompañamiento del padre o tutor; para confirmar la realización de la actividad, se emplea un formato que lo sustente.

El profesor escribe en el pizarrón el título de la sesión.

##### Actividades iniciales

El **profesor** saluda a la clase, después pregunta: ¿Qué entendemos con la palabra “arrancar”?, ¿Cuáles son palabras sinónimas de “arrancar”?, ¿Qué haremos el día de hoy?, ¿Cómo te pareció el inicio de la lectura de Frin?, ¿Relata algo que a ti te haya ocurrido?, ¿Qué es lo que te ha pasado?, ¿De qué manera se relaciona con el inicio de la lectura?

- El **alumno** emitirá comentarios a partir de las predicciones que escribió sobre el texto de los capítulos leídos.

### **Actividades de desarrollo**

El **profesor** reparte las fotocopias del cuestionario, a fin de que cada estudiante cuente con el material que guíe la actividad y eficiente el tiempo. Inicia la sesión de preguntas, motiva a los estudiantes a participar, evita prácticas coercitivas, se mantiene atento en promover la intervención del mayor número de alumnos. Valora las aportaciones de los alumnos. Promueve actitudes de atención y respeto ante las intervenciones de otros.

- El alumno responde a las preguntas del cuestionario, respeta el orden de intervención.
- Relacionará las vivencias, acciones y emociones considerando su entorno escolar, familiar y de amistad del protagonista con las propias.
- Escuchará las intervenciones de sus compañeros y participará las propias.

### **Actividades de cierre**

El **profesor** pide al grupo leer las expectativas escritas en la sesión anterior, después pregunta: ¿Las predicciones sobre el inicio del texto fueron acertadas?, ¿qué te llevó a formularlas?, Si no acertaste, ¿qué supones que ocurrió?

- El alumno confirmará la predicción de los capítulos leídos. En caso de que sus predicciones no hayan sido confirmadas, reflexionará lo acontecido.

El **profesor** solicita al alumno registre las predicciones de los capítulos consecuentes, podría centrarse en algún personaje o bien, en alguna parte de la historia.

El **profesor** solicita la aportación de vocablos a la sección: "Iguales, pero diferentes", identificados en los capítulos leídos.

### **Qué necesito para su desarrollo**

- Formulario fotocopiado.

**Cómo cierro la actividad con mis alumnos**

El profesor señala la continuidad de la lectura con los siguientes ocho capítulos del libro (nueve a dieciséis), recuerda al alumno emplear el registro de lectura en casa.

**Qué puedo obtener con el grupo**

Promover la autovaloración sobre su competencia lectora al reconocer los aciertos personales y grupales, misma que motiva al grupo a continuar con la lectura.

**Bibliografía para el alumno**

Calvo Carrilla, José Luis. *Acercarse a la literatura*, México, Logorman, 1995.

Maqueo, Ana María y Leticia Rosales. *Para escribirte mejor 1*, Ortografía y redacción. México, LIMUSA, 1993.

**Bibliografía para el profesor**

Sugerencias didácticas:

Colomer, Teresa (coord.). *Lecturas adolescentes*, España, GRAÓ, 2009.

Pennac, Daniel. *Como una novela*, México, SEP-Norma, 2000.

Schnk, D. *Teorías del aprendizaje*. México, Prentice Hall, Hispanoamericana, 1997.

## Anexo

**Instrucciones:**

**Es conveniente que el profesor disponga de algunos alumnos que le ayuden a repartir el material fotocopiado.**

**El profesor lee una pregunta a la vez en voz alta y en el orden asignado, elige a un alumno para que le dé respuesta, posteriormente abre la posibilidad a otros alumnos, evitando exceder tiempos. Continúa con la misma dinámica en las subsecuentes preguntas.**

## Capítulo 1

1. ¿Lo que le disgusta a Frin realmente es la clase de Educación Física o tiene algún otro motivo para enfadarse?
2. Fin piensa: "¿por qué no había olimpiadas para todos?", ¿a qué se refiere?
3. En una maratón en la que participaba todo el mundo "*Sentía que en el mundo había lugar para él*", esta frase le acomoda a Frin porque...
4. Comenta los dos asuntos que quería resolver Frin cuando se vio en la situación de tener un rifle de caza. ¿Por qué le significaban tanto estos temas?
5. De acuerdo con la conducta de Frin, ¿Cómo dirías que es su carácter?

## Capítulo 2

1. La broma del profesor de Educación Física hacia el chico nuevo sobre su sudadera no le pareció graciosa a Frin, aunque no era muy distinta a la que él mismo había hecho, ¿por qué no le agradó?
2. ¿Por qué se habrá acercado Frin a Lynko después de la clase de Educación Física?, ¿será que le incomodó que lo molestara el mismo profesor que a él o buscaba su amistad, o a alguien se le ocurre otra opción?, ¿Crees que Frin y Lynko llegarán a ser buenos amigos, o más bien enemigos?
3. ¿De verdad crees que a Frin le interesa de verdad la maratón?, ¿Crees que más adelante encontraremos a Frin siendo todo un atleta de maratón?

## Capítulo 3

1. Frin reniega de haber hecho amistad con Lynko debido a que aquella mañana lo encontró platicando con \_\_\_\_\_, a esa emoción se le conoce como: \_\_\_\_\_. ¿Qué te hace suponerlo?, ¿Los has sentido alguna vez?, ¿Cómo se siente?, ¿Será que a Lynko le gusta Alma?
2. ¿Consideras que Frin está enamorado de Alma?, ¿Qué te hace suponerlo?

3. Frin intenta acercarse a Alma, ¿Cómo piensas que le fue aquella vez?, ¿Qué consejo le darías para enfrentar la situación de manera más efectiva?

#### Capítulo 4

1. ¿La atmósfera (El lugar –cementerio- y la situación) era adecuada para que ocurriera “algo” entre Alma y Frin?, ¿Entonces por qué no ocurrió?, ¿Llegarán a ser novios?

#### Capítulo 5

1. Lynko y Ferraro se retan con la mirada, esto demuestra que Lynko...
2. Frin no responde a las agresiones de Ferraro, pero tampoco se muestra agradecido con su amigo que lo defendió, ¿qué carácter le atribuyes a Frin?
3. Lynko le dice a Frin: “*Te lo juro Romeo...*”, ¿Por qué lo llama así?
4. Frin le platica a Lynko lo ocurrido en el cementerio, éste le responde:

*-Ah, ya... ¿y tú le creíste?*

*-Claro, ¿por qué me lo iba a decir si no es cierto?*

*-No sé, para darte celos*

¿Crees que Alma se lo haya dicho para darle celos como dice Lynko?, ¿Qué gana con eso?, ¿y si fuera verdad?, esa idea no le pareció mal a Frin ¿o sí?, ¿A Lynko le gusta Alma?, ¿Frin es un chico tímido o más bien indeciso?

#### Capítulo 6

1. Frin nota que su familia y la de Lynko son distintas, ¿En qué notas que consiste la diferencia?
2. ¿Cuál sentimiento le provoca a Frin esta diferencia?, por la reacción de Frin, podemos deducir que su familia le provoca...

#### Capítulo 7

1. Frin se muestra muy inquieto, se fija en Arno y también en Alma, ¿Qué situación le altera?

2. Frin se pregunta “¿Realmente se puede querer a alguien para toda la vida?, ¿Qué opinión tienes tú?”

## Capítulo 8

1. Frin encuentra su primer \_\_\_\_\_ . Esto lo hace sentir \_\_\_\_\_ . Con su primer sueldo decide comprar \_\_\_\_\_ . Ese día mientras Frin \_\_\_\_\_ , Alma llegó a su casa y lo vio leyendo, él se puso a \_\_\_\_\_ en voz alta, mientras ella prestaba atención a lo que él \_\_\_\_\_ .

¿Es posible que leer sea la forma con la que piensa enamorar a Alma?, Entonces, ¿qué retos tendrá que pasar Frin para enamorarla?, ¿para qué otra áreas de la vida leer será igualmente eficaz?

<b>Sesión 4: “De enojos y emociones”</b>	
<b>Para qué sirve</b> Dar continuidad al desarrollo del proceso con el inicio de la verificación de las predicciones elaboradas a partir la lectura anticipada del texto; resolver preguntas inferenciales y críticas; proponer secuencia predictiva de la trama posterior para efectuar el proceso interactivo de lectura.	
<b>Cuánto tiempo necesito</b> Una hora de clase (50 minutos)	Actividades iniciales 10' Actividades de desarrollo 25' Actividades de cierre 15'
<b>Qué puedo lograr</b> Valorar la comprensión lograda por el alumno y confirmar su avance comprensivo sobre la información que ofrece la lectura a lo largo del <i>Desarrollo</i> de la historia.	
<b>Cómo lo hago</b>  <b>Actividades previas</b> Elaboración e impresión de los formularios sobre los capítulos nueve a dieciséis (Ver Anexo). Significados varios de la palabra “emoción” anotadas en fichas.  <ul style="list-style-type: none"> <li>El <b>alumno</b> habrá leído los capítulos nueve a dieciséis en casa con el acompañamiento del padre o tutor, quien empleó el formato para</li> </ul>	

registrar la actividad prevista.

### **Actividades iniciales**

El **profesor** saluda a la clase, comenta cómo se siente ese día con la frase: “*hoy me siento impaciente (por ejemplo) porque... no tengo idea cuántos de ustedes hayan hecho su lectura (concluye la expresión)*”, después solicita la intervención del alumnado para que expresen cómo se sienten y aquello que lo motiva. El profesor pregunta a la clase: ¿Qué es una emoción?, ¿Cuáles son ejemplos de emociones?, pide a algunos alumnos den lectura a los significados de la palabra “emociones”, para precisar el significado.

En seguida comenta importancia del *saber escuchar* a los compañeros y estimula al grupo a participar en orden mediante las preguntas generales:

¿Cómo pensaron que continuaría la historia de Frin?, ¿Y ocurrió como se lo plantearon?, ¿En qué acertaron?, ¿Por qué habrá ocurrido?, ¿En qué no acertaron?, ¿Qué circunstancias no lo permitieron?

- El **alumno** dará lectura en silencio a su predicción registrada en la anterior sesión, la reflexiona, ofrecerá respuesta a las preguntas iniciales del docente, determinará su participación oral, ya sea para tratar los cuestionamientos reflexionados o bien, acerca de sus dudas personales.
- Mantendrá una actitud de respeto en espera de su turno de participación, así como de los comentarios de sus compañeros.

### **Actividades de desarrollo**

Al término de las intervenciones, el profesor solicita al grupo la intervención de algunos alumnos que deseen participar en la resolución de las preguntas al estilo de una mesa redonda. Coloca bancas al frente del aula para los expositores. Inicia la lectura del cuestionario propio de la sesión. Los alumnos participantes tienen preferencia para responder, limitando sin excluir al resto del grupo.

- El alumno aportará observaciones, reflexiones y experiencias personales de manera libre, en atención a las preguntas propuestas.
- Mantendrá el orden en la dinámica.

#### **Actividades de cierre**

Al término de la sesión, el profesor invita a los alumnos-espectadores a plantear algunas preguntas dirigidas a los expositores y posteriormente a emitir conclusiones sobre los capítulos abordados.

El **profesor** concluye la dinámica con la exposición breve de la secuencia de la historia, emulando el formato de la dinámica de la mesa redonda.

El **profesor** solicita la aportación de los alumnos para la sección: “Iguales, pero diferentes”, reconocida en los capítulos leídos.

#### **Qué necesito para su desarrollo**

- Formularios.
- Fichas con significados de “emoción”.
- Disposición adecuada de las bancas.

#### **Cómo cierro la actividad con mis alumnos**

El profesor estimula al grupo ante el esmero de la sesión, comenta brevemente los propósitos logrados y emite un aplauso generalizado. En seguida propone al grupo anotar sus predicciones de los capítulos posteriores. Invita a visitar el blog en recordatorio de la lectura siguiente: capítulos 17 a 24.

#### **Qué puedo obtener con el grupo**

Incentivar al alumno a confirmar el avance de sus logros en materia de habilidad lectora, generar expectativas sobre los contenidos y mantener el interés en la continuidad del texto.

#### **Bibliografía para el alumno**

Basañez, Liz. *Y tus emociones, ¿qué dicen?*, México, Pax, 2013.

Moore-Mallinos, Jennifer. *¡Tal como soy!*, Libros del rincón, México, SEP-edebé, 2007

#### **Bibliografía para el profesor**

Consulta:

Frank A., Gerald. *Fundamentos de psicología*, México, Trillas, 1972.

*Libro para el maestro, Educación Secundaria*, México, SEP, 1997.

*Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, México, SEP, 2013.

En: <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>

## Anexo

**Instrucciones:** Una vez seleccionados los alumnos que fungirán como expositores, toman asiento frente al grupo; el profesor tomará el cargo de moderador, inicia con la sesión de preguntas que dirige específicamente a algún expositor, con la posibilidad de intervención de uno o dos expositores más en cada pregunta.

### Capítulo 9

1. ¿Se justifica el enojo de Frin porque aquel domingo sus padres tenían un plan distinto al suyo, que era salir con Lynko?
2. ¿De qué podemos darnos cuenta con la forma en que reacciona Frin ante esa situación?

### Capítulo 10

1. Frin experimenta varias emociones, ¿Puedes identificar en cuáles situaciones?
  - a. Celos
  - b. Incertidumbre
  - c. Resentimiento
2. Frin es muy observador, por eso se dio cuenta de que Vera \_\_\_\_\_, ¿por qué habrá puesto atención en ese detalle?

### Capítulo 11

Aquella mañana fue rara para Frin porque: *“Su mamá no podía comprarle la chamarra, Elvio no podía trabajar y aquella viejita no podía caminar sola. Su mamá le dijo que cuando fuera grande iba a tener su propio dinero. Frin todavía no tenía dinero pero ya se sentía grande”*, ¿Qué le ocurrió para sentirse así?

¿Qué tanto la vida de los adultos está ligada a la de los niños?, ¿y la de los niños a los adultos?, ¿qué ocurre?

¿Crees que Frin realmente le leerá poesía a Alma?, ¿Cuáles sentimientos se generarán en Alma por eso?

## Capítulo 12

1. ¿Cómo podemos definir lo que es un pic-nic?
2. ¿Por qué será que Frin se encuentra tan intranquilo por iniciar ya su paseo-picnic?
3. ¿Te fijaste que son jóvenes como tú que saldrán de paseo al campo?, ¿son semejantes o son iguales a donde tú sales con tus amigos?
4. ¿Qué te imaginas que ocurrirá durante el paseo?

## Capítulo 13

1. ¿En qué sentido podemos interpretar: *“Sí, estaban sentados juntos, él en la otra punta. En la otra punta de donde quería estar, cosa que ya había sentido otra vez, que estaba en la punta de donde quería estar”*?, ¿Quién dice estas palabras?
2. Los chicos descubren que la mamá de Arno es una señora, ¿con qué características?
3. ¿Crees que ese carácter influye en Arno?, ¿de qué manera?
4. Después de lo acontecido, ¿será que sí saldrán de pic-nic y se la pasarán bien, ¿qué más puede pasar?

## Capítulo 14

1. A Frin no le va muy bien durante el camino al pic-nic, ¿quién comenta lo que le ocurre?, ¿con cuál de sus rasgos de personalidad tiene que ver esto?
2. ¿Estará ligado con que en esta ocasión Frin no dice ningún chiste?
3. Los lugares por donde pasan los chicos son característicos, singulares, propios de...

- ¿Qué ocurrirá en el pic-nic, será que habrá alguna situación *intensa, emocionante, esperada*?

## Capítulo 15

- Los chicos platican, ¿Alguien nos recuerda qué quiere ser cada uno cuando *sea grande*?, ¿cómo lo han decidido?, ¿con quién te identificas?
- Parece que todos los chicos tienen muy claro lo que desean ser de grandes, excepto uno, que no ha reconocido sus habilidades, hablamos de...
- ¿Crees que la actividad que puede llegar a apoyar de mejor manera al desarrollo personal sea lo que Frin *sabe hacer*, es decir, la *lectura*?
- ¿Habrá alguna actividad más que hagan antes de regresar a sus casas?

## Capítulo 16

- ¿Qué nombre esperabas que marcara Alma en el árbol?, ¿y Frin?, ¿se confirma que a Alma le gusta Arno? estas determinaciones, ¿definirán algo en sus vidas?
- ¿Qué elementos descubriste en el relato que te anunciaron que Vera y Lynko se gustaban?
- Comentemos la personalidad que ha caracterizado a Frin a lo largo de estos capítulos.

<b>Sesión 5: “¡Común-comunica!”</b>	
<b>Para qué sirve</b> Enlazar la información adquirida en lectura a través del ejercicio del proceso interactivo con el texto: verificación de predicciones, práctica con preguntas de reflexión e inferencias, construcción de nuevas predicciones que anticipen contenidos subsecuentes.	
<b>Cuánto tiempo necesito</b> Una hora de clase (50 minutos)	Actividades iniciales 15' Actividades de desarrollo 30' Actividades de cierre 5'

### **Qué puedo lograr**

Recuperar la información que el alumno posee y establezca conexiones que le permitan continuar su habilidad lectora, genere confianza, gusto e interés en lo que lee y la manera como lo ejerce y transfiere a situaciones comunes. Aprecie la parte más intensa de la lectura.

### **Cómo lo hago**

#### **Actividades previas**

Listado de alumnos que hayan tenido participación baja o nula en anteriores sesiones. Formularios propios de la sesión (Ver Anexo). Tarjetas con las preguntas impresas de la sesión (es posible repetir algunas de ellas, de conformidad con las necesidades del número de alumnos).

#### **Actividades iniciales**

El **profesor** recibe al grupo con mucha cortesía, abre la sesión con un saludo exagerado en calidez, con la misma actitud promueve el orden para iniciar las actividades, luego cuestiona al grupo: *¿Qué notas en mí el día de hoy?, ¿cómo me he mostrado?, ¿muy afectuosa?, ¿cómo te has dado cuenta?, ¿qué efecto ha causado en ti?, ¿consideras que si tú lo intentas lograrás el mismo efecto?, ¿lo has intentado?, si no ha resultado, ¿por qué crees que ocurra?* Después resalta la importancia de ejercer una comunicación eficaz que precise el mensaje que se desea transmitir,

Inicia las actividades de lectura: *¿Qué tal?, ¿Cómo te ha ido esta vez con la lectura?, ¿te parece que se pone cada vez más intensa la historia?, ¿qué has encontrado en el texto que tú también has vivido?, ¿quién ha acertado en las predicciones sobre la historia?*

- El **alumno** comentará su predicción registrada en la anterior sesión, la reflexionará y decidirá dar respuesta a las preguntas iniciales del docente.
- Escucha las participaciones de los compañeros.

### **Actividades de desarrollo**

Se entregan las preguntas para la presente sesión a distintos alumnos cuya integración en las actividades haya sido baja o incluso nula, de acuerdo con las indicaciones (ver anexo).

- El **alumno** dará lectura a las preguntas escritas en la hoja, al tiempo que las reflexiona y preverá su participación ante la clase. Se mantiene atento para solicitar la palabra en aquellas preguntas a las que desee dar su opinión, en caso de considerar que la(s) intervención(es) previa(s) no haya(n) satisfecho la respuesta.

El **profesor** inicia la lectura del formulario, se mantiene atento en incluir participaciones del resto de los alumnos, mantiene cuidado con las preguntas que generen mayor número de intervenciones a fin de ocasionar pequeñas polémicas que les permitan argumentar sus opiniones.

### **Actividades de cierre**

El **profesor** pregunta: *¿Quién nos quiere compartir la forma de comunicarnos mejor?*

- El alumno emite los comentarios convenientes a gusto propio.

El **profesor** promueve la aportación a la sección: "Iguales, pero diferentes".

### **Qué necesito para su desarrollo**

- Listado e impresión de preguntas de los capítulos 17 a 24.
- Recortar y pegar en fichas bibliográficas.

### **Cómo cierro la actividad con mis alumnos**

El profesor muestra su grado de satisfacción con la participación de los alumnos en la presente sesión, emite un aplauso como expresión consecuente. Solicita la escritura de las predicciones para la última lectura: Capítulos 25 al Epílogo.

### **Qué puedo obtener con el grupo**

Promover la participación activa de los alumnos que al momento han mostrado rezago en las sesiones anteriores. Promover la intervención de la clase de manera equilibrada. Presenciar el nivel de logros alcanzados en materia lectora

principalmente, así como de la aceptación de dinámicas e interacción grupal.

### **Bibliografía para el alumno**

Moore-Mallinos, Jennifer. *¿tal como soy!*, Libros del rincón, México, SEP-edebé, 2007.

### **Bibliografía para el profesor**

Alonso, J. *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*, Barcelona, Edebé, 1997.

Hargreaves, A. y otros, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, México, SEP/Octaedro (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, México, SEP, 2003.

En: <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>

## **Anexo**

### **Instrucciones:**

Con la intención de promover la reflexión de las respuestas, el profesor otorga un tiempo previo para que se lea y comente entre los compañeros. Posteriormente elige a algún alumno de los visualizados con anticipación para que dé lectura a la pregunta y responda, en el orden de la secuencia de la trama. Una vez lograda la participación de los alumnos en cuestión, el profesor invita al resto del grupo a participar sus opiniones.

## Capítulo 17

1. Frin descubrió algo importante a través de la conducta Lynko respecto al tema amoroso, ¿a qué nos referimos?, ¿a qué se deberá que le parezca todo un gran descubrimiento?
2. ¿Qué le inspira a Frin escribir sus pensamientos en el poema?, ¿crees que sea un buen método para expresarte ante la persona que te interesa?, ¿qué características deberá cubrir esa escritura?
3. ¿Compartirán Frin y Lynko sus respectivas experiencias amorosas?
4. ¿Veremos a Frin y a Lynko con sus respectivas novias?, ¿habrá más situaciones que tenga Frin que concretar para llegar a ser el novio de Alma?

## Capítulo 18

1. Después del paseo y de tomar experiencia de lo que aprendió de Lynko, Frin tenía un gran entusiasmo por ver a Alma, pero todo cambió, incluso rompió la hoja del poema que le escribió a Alma, ¿qué ocurrió?
2. ¿De qué manera intervienen las relaciones entre los adultos en la vida de los niños?, ¿y cuando esos adultos son nuestros padres?
3. ¿Qué emociones podemos decir que experimentó Frin a lo largo del capítulo?
4. Qué opinas: ¿Volverá Frin a ver a Alma?, ¿en qué situaciones?, ¿en dónde?, ¿llegará a saber Alma que le gusta a Frin?, ¿Frin será capaz de mostrarle a Alma sus sentimientos?

## Capítulo 19

1. Frin llegó a la papelería, luego de platicarle a Elvio la situación de Alma, éste le sugirió que le escribiera debido a la posibilidad de hacerle llegar la carta, ¿será una buena idea?, ¿qué se puede decir por medio de la escritura?, ¿habrá diferencias entre lo que se escribe con lo que se habla? ¿Qué experiencia tienes tú?

2. Frin se encontró un perrito, ¿qué hará con él?, ¿se lo podrá quedar?, ¿es importante tener una mascota?
3. ¿Se atreverá Frin a escribirle a Alma?, ¿qué crees que le anotarás? De acuerdo a la personalidad que ha demostrado Alma a lo largo de la historia que crees tú: ¿le alegrará a Alma recibir noticias de Frin o le agradecería más saber de Arno o de Vera, quizá mejor no saber nada de ellos?

## Capítulo 20

1. Después de que Alma recibió la carta de Frin, ¿cómo crees que se sintió?, ¿le agradó la sorpresa?, ¿qué más le habrías escrito tú?
2. ¿Encuentras diferencias entre lo que escribió Frin y lo que respondió Alma?, ¿qué le reclama a Frin en su respuesta?, ¿se lo dice porque es un chico serio en realidad?
3. “*Alma, no te preocupes...*” así empezó Frin su segunda carta dirigida a Alma, ¿qué más le habrá dicho?

## Capítulo 21

1. A Frin los chicos de su clase lo miraron diferente, ¿qué cambios notaron en él?
2. La comunicación en la clase de Frin es bastante eficaz, ¿por qué será?, ¿qué es todo eso que se conjuntó para que ocurriera la idea de Frin?
3. ¿En qué consistió *lo novedoso* de la experiencia de Frin?
4. De acuerdo con las características que han descrito a Frin, hasta esta parte de la historia, ¿consideras que se aventurará a ir a Nulda él solo?, ¿cuáles aspectos de su personalidad tendría que modificar?
5. Alma, por su parte, no se ha mostrado especialmente interesada en Frin, pero si él la encuentra, ella...
6. ¿Podría haber inconveniencias en esta decisión de Frin?, ¿cómo tendría que enfrentarlas?

## Capítulo 22

1. Ya en Nulda, Frin era un niño distinto, ¿qué podríamos decir que lo ha hecho cambiar?
2. Alma, al ver a Frin recordó de golpe... y se sintió... ¿eso es lógico?
3. Los dos chicos, uno frente al otro, solos, deben sentirse..., ¿qué ocurre?, ¿cómo es que lo sabes?
4. Esta es una situación tensa entre los dos chicos, el papel de *Negrito* es relevante, ¿cierto?

## Capítulo 23

1. La intención de Frin al no decirle la verdad al abuelo de Alma, deberá tener un propósito, ¿cuál será?, sin embargo el abuelo actuó de manera semejante, ¿por qué?
2. De regreso, camino a la terminal, Frin y Alma estaban callados, ¿por qué no se hablaban?, ¿volvía a haber tensión entre ellos?, ¿acaso Frin no tendría que tener *un plan* para saber qué decirle?, ¿por qué una situación así es incómoda?
3. Al comprar el boleto de regreso, Alma ve a Frin \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_, como aquella vez cuando lo vio leyendo en su casa. Esto le da la idea de que Frin es más \_\_\_\_\_ que los demás (compañeros de la escuela). ¿Será que Frin creció?, ¿estás de acuerdo?, ¿de qué forma es más grande?, ¿qué lo habrá provocado?
4. Frin se atrevió por fin a preguntarle directamente a Alma algo que durante mucho tiempo le había *atormentado*, ¿titubeó al preguntárselo?, ¿qué ayudó a que esto ocurriera al fin?, ¿crees que realmente Frin esté modificando su forma de ser?, ¿en qué lo podemos notar?
5. Alma le confirmó que no andaba de novia con Arno, tampoco le gustaba, ¿piensas que eso es lo que Frin quería escuchar?, ¿cómo se habrá sentido?, ¿qué expresión habrá hecho?, Entonces, ¿crees que seguirá intentando visitarla?, ¿qué tendrá que ocurrir para que esto pase?, ¿eso implica que sus padres y el abuelo tendrían que saber que Frin ha viajado

sin permiso?, ¿qué consecuencias habrá?, ¿los padres permitirán que viaje?, ¿lo hará con o sin permiso? ¿Qué opinas de un niño que actúa como lo ha hecho Frin?

6. El abuelo defiende a Frin en la terminal, ¿consideras que fuera necesaria su intervención en el conflicto con el chofer?
7. La carretera está cerrada por un conflicto de los \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_, ¿en qué afecta este conflicto tanto a Frin como al resto del pasaje?, ¿tienen razón los trabajadores, es decir, es conveniente cerrar carreteras por ejemplo, cuando hay conflictos laborales?
8. ¿Qué es una huelga?
9. Repasemos la travesía de Frin: Se atrevió ir a Nulda solo y sin \_\_\_\_\_. Ya en Nulda buscó a Alma y habló con ella. Le mintió al \_\_\_\_\_. Preguntó a Alma sobre su relación y sentimientos por \_\_\_\_\_. Se conflictuó con el \_\_\_\_\_ del autobús, pero el abuelo \_\_\_\_\_. La \_\_\_\_\_ estaba cerrada, por lo que no podrá \_\_\_\_\_, así que llamarán a sus padres,... ¿cómo se sentirá Frin?, ¿qué es lo peor que le puede pasar?, ¿y lo mejor?, ¿valdrá la pena?

## Capítulo 24

1. Algo con lo que Frin no contó al irse a Nulda sin avisar fue que sus compañeros también estaban interesados en acompañarlo, así que acudieron a su casa para saber qué pasaba, el enojo los hizo decirle a la mamá lo que había hecho Frin, ¿eso es acusarlo o vengarse?, ¿por qué actuaron así?, ¿tomaron una buena decisión?, ¿eran, como dijo Vera, *responsables* de que los padres de Frin estuvieran preocupados?
2. Elvio quiso colaborar para saber el paradero de Frin, ¿se sentiría de alguna forma también responsable de lo que hizo Frin?
3. ¿Cómo se sienten lo papás?, ¿qué les hace tener esa emoción?, ¿es razonable sentirse así?, ¿te ha pasado?
4. ¿Por qué el abuelo le hizo sentir menos preocupación al papá de Frin?, ¿qué crees que le permita al abuelo hablar con más *tranquilidad*?

5. ¿Consideras que los adultos (como el *tipo* de educación física, Elvio, los padres, el abuelo, el chofer, la señora Rosa, los huelguistas), intervienen o interfieren en la vida de los chicos? ¿De qué manera?
6. Frin tuvo que dormir en casa de los abuelos, Alma se sentía incómoda “porque Frin iba a estar demasiado cerca, pero también estaba contenta”, ¿qué le pasa a esta chica?, ¿es contradictorio sentirse así?, ¿a qué se debe?, ¿Frin se sentirá igual?
7. ¿Durará mucho la huelga?, ¿eso le permitirá a Frin estar cerca de Alma?, con lo que Alma ya le dijo en la estación, ¿Frin se sentirá más confiado para afianzar su intención amorosa?, ¿la huelga le traerá algún beneficio?

<b>Sesión 6: “Hemos cambiado”</b>	
<p><b>Para qué sirve</b> Efectuar el proceso interactivo con el texto al retomar la información previa de la narración e incorporarla con los capítulos leídos para la sesión actual, por medio de la resolución de preguntas de reflexión e inferencias, además del planteamiento de predicciones para prever el final de la historia.</p>	
<p><b>Cuánto tiempo necesito</b> Una hora de clase (50 minutos)</p>	<p>Actividades iniciales 5’ Actividades de desarrollo 35’ Actividades de cierre 10’</p>
<p><b>Qué puedo lograr</b> Recuperar, reflexionar, inferir e integrar información elaborada por el alumno durante el <i>Desenlace</i> de la historia, al contar con los elementos y habilidades requeridos para cerrar eficazmente la lectura.</p>	
<p><b>Cómo lo hago</b></p> <p><b>Actividades previas</b> Fichas bibliográficas que contengan dos o tres preguntas del formulario anexo, una para cada alumno.</p> <p><b>Actividades iniciales</b> El <b>profesor</b> saluda a la clase y cuestiona: <i>¿cómo se encuentran el día de hoy?</i>,</p>	

escucha algunas intervenciones de los alumnos. Pregunta si se ha llevado a cabo la lectura del texto, da inicio a la sesión al solicitar se respeten las intervenciones y el orden de participación. Por medio de los cuestionamientos siguientes, invita a los alumnos a intervenir libremente a través de sus respuestas o con algún otro cuestionamiento o comentario que surja: *¿cómo les ha ido con sus lecturas?, ¿qué ha sido del protagonista?, ¿qué opinas de lo que ha hecho?, ¿a quién le ha ocurrido?, platíquenos su experiencia.*

- El **alumno** escuchará la participación de los compañeros y hará los comentarios respectivos; respetará la guía del profesor, de manera semejante expondrá las opiniones que en algún sentido considere oportunas.

El **profesor** otorga la palabra a quien la solicita, evita conversaciones entre pares a fin de que la dinámica sea ágil.

#### **Actividades de desarrollo**

El **profesor** reparte las tarjetas de la sesión, solicita la atención del alumnado al tiempo que indica la dinámica (Ver anexo).

#### **Actividades de cierre**

El **profesor** se dirige al grupo: *“Hemos llegado al término de la lectura, ¿cómo te hace sentir eso?, ¿pensaste que lo lograrías?, ¿cuál ha sido tu experiencia como lector?”* Consiente las intervenciones, tanto como el tiempo lo permita.

El profesor continúa: *“Te pido que ahora reflexiones, pregúntate si Frin tiene algo que ver con tu propia historia, ¿También tú tienes algún/os “imposibles” que decidieras modificar?, anota en la tarjeta tus “imposibles”, si prefieres, no registres tu nombre”.*

El **profesor** solicita la aportación a la sección: *“Iguales, pero diferentes”.*

#### **Qué necesito para su desarrollo**

- Listado e impresión de preguntas de los capítulos 17 a 24, recortar y pegar en fichas bibliográficas.
- Hojas blancas o de color, tamaño octavo de carta.

**Cómo cierro la actividad con mis alumnos**

A fin de profundizar el tema abordado y de explorar otros textos literarios que lo retomen, el profesor solicita al alumno investigar el tema del *enamoramiento* en fuentes informativas; de manera semejante, el tema *amor adolescente* en textos literarios.

**Qué puedo obtener con el grupo**

Cerrar la estrategia lectora con la integración de cada alumno en las actividades grupales propuestas. Los alumnos aprecien sus logros obtenidos en materia lectora.

**Bibliografía para el alumno**

Maqueo, Ana María y Leticia Rosales. *Para escribirte mejor 1*, Ortografía y redacción. México, LIMUSA, 1993.

**Bibliografía para el profesor**

Sugerencias didácticas:

*La enseñanza del Español en la escuela secundaria. Lecturas*. Programa nacional de de actualización permanente, México, SEP, 1995.

Hargreaves, A. y otros, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, México, SEP/Octaedro (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

Monereo, C. y otros, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, México, SEP (Biblioteca del normalista), 1998.

## Anexo

**Instrucciones:** El profesor se dirige a la clase: *“Todos tienen ahora una tarjeta, contiene sólo algunas preguntas, en esta ocasión te corresponde intervenir sólo cuando yo formule alguna de las preguntas que tú tienes”*. Abre la sesión de preguntas, las lee en orden consecutivo, los alumnos que la tienen formulada en su tarjeta levantan la mano (o se ponen de pie) para responder:

## Capítulo 25

1. Frin tenía idea de que los huelguistas eran gente peligrosa, luego relacionó aquella escena con un cuadro de la revolución, ¿por qué habrá hecho la semejanza?, ¿qué es una revolución?, ¿la gente que hace una revolución o una huelga es diferente a cualquiera de nosotros?
2. Gracias a que su padre trabaja en el hospital, Frin distinguió algo raro dentro de la ambulancia que pidió el paso para salir de Nulda a través de la barricada de los huelguistas, ¿habría cambiado la situación de los huelguistas si hubieran escuchado a Frin cuando lo notó? , con este acto, ¿qué nos deja ver el autor de Frin, de los huelguistas y de las personas que iban dentro de la ambulancia?
3. Algo hizo enojar al abuelo, Alma y Frin, ¿qué los hizo decidir llamar al canal de televisión?, ¿qué tan adecuado es tomar partido de lo que ocurre a nuestro alrededor?
4. El asunto de la huelga del molino resultó un tema de interés para toda la gente de Nulda, ¿por qué?, ¿crees que cerrar los negocios, apagar las luces y hacer una marcha hacia la carretera sean acciones que contribuyan a enmendar los conflictos de los trabajadores?, ¿has tenido una experiencia semejante?
5. Frin ya se sentía en un cuadro revolucionario, ¿será que verdaderamente iniciaron así estos conflictos armados?, ¿que los héroes nacionales tuvieron que pasar por situaciones parecidas?, ¿es posible que algo así pueda ser tan importante como para que un pintor retrate la escena y ésta se conozca a través de los años?

## Capítulo 26

1. Aquella noche, Alma y Frin vivían un ambiente especial, ¿qué tuvo de particular?, ¿esto logra influir en los chicos?, ¿qué situaciones se conjuntaron para llegar a este acto tan ....?, ¿les habrá sido significativo?, ¿qué ocurrió en ti?

## Capítulo 27

2. *A Frin lo tratan como héroe, ¿qué hizo para merecerlo?, ¿cómo te parece que el reportero quería tratar la noticia?, ¿logró los resultados que pretendía?, ¿por qué llamó a los huelguistas “vándalos”?, ¿qué es un vándalo?, ¿qué opinas de la respuesta de Frin cuando dijo: “...yo puedo perder unos días de escuela, pero la escuela ahí está y vuelvo; si ellos se quedan sin trabajo es peor, ¿no?”, Frin le hace ver al reportero una realidad, ¿reconoces cuál?*
3. *“La televisión es algo increíble” dice Frin, ¿qué le orilla a pensarlo?*
4. *“Fue muy valiente tu respuesta”, le dijo su papá, ¿cómo que valiente?*
5. *¿Qué le impide a Frin volver con entusiasmo a su pueblo?*
6. *No había estrellas, ni silencio, entonces ¿qué impulsó el segundo beso?*
7. *¿Se seguirán viendo?, ¿qué pasará con los padres de Alma?, ¿regresará Alma a su pueblo?*

## Capítulo 28

1. *Frin disimula su tristeza y hasta sus lágrimas por la despedida, ¿cómo reacciona el piloto ante esto?, ¿y él?, ¿por qué la gente nos reservamos nuestros sentimientos y emociones?, ¿la intención del piloto era realmente enseñar a Frin a pilotear?*
2. *Frin dice: “La poesía era como volar, o al revés o todo junto”, ¿cuál relación encuentras entre la poesía y todo lo demás?*
3. *¿Cómo recibirán a Frin al regreso?, ¿qué le ocurrirá a Alma?, ¿y con la huelga? El profesor*

## Epílogo

1. *¿Alguien sabe qué es un “epílogo”?*
2. *Frin piensa que “el avión y el motor son como los poemas, que sirven para dejar quietas las palabras, mientras nosotros giramos, y nos movemos hasta entenderlas” ¿qué quiso expresar?, ¿estás de acuerdo?*
3. *La huelga, ¿terminó?,*

4. ¿Cuál fue el elemento que detonó la solución al conflicto?, ¿Es Frin una especie de “héroe”?
5. ¿Qué consecuencias para la gente de Nulda traerá la apertura del molino?
6. ¿Qué otra historia terminó?, ¿Qué ocurre con los padres de Alma?, ¿Cómo nos dimos cuenta?
7. Este viaje ha provocado vivir experiencias que seguramente provocarán en un chico como Frin...,
8. ¿Estás de acuerdo con Frin en que todo “*esto es una de las cosas más maravillosas que le pasó en la vida*”? ¿Cuáles fueron “esas cosas”?
9. El narrador nos dice: “*Y quién sabe más qué sucederá, porque ¿dónde termina lo posible, cuando empezamos a vivir cosas que creíamos imposibles?*”, ¿Cuáles “imposibles” encontraste en la historia de Frin?
10. Frin tomó decisiones para aplicar en su vida, entre ellas \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, ... ¿Manifestarán algún beneficio? por ejemplo, participar “*en las olimpiadas, aunque llegue último*”, decirle a sus padres que miraran menos televisión, escribir un cuento para el concurso de fin de año, proponerle a la directora que hicieran una revista de la escuela, o que invitaría a Lynko y sus papás a su casa sin importarle que su casa no fuera tan linda o que su padre hiciera bromas?

<b>Sesión 7: “Cerramos...¿o abrimos?”</b>	
<b>Para qué sirve</b> Concluida la lectura del texto literario, el alumno indaga sobre otras obras o autores y transfiere el conocimiento adquirido al construir un texto personal.	
<b>Cuánto tiempo necesito</b> Una hora de clase (50 minutos)	Actividades iniciales 10’ Actividades de desarrollo 30’ Actividades de cierre 10’
<b>Qué puedo lograr</b> Ejercitar la habilidad escrita del alumno al redactar un texto que retome temáticas expuestas en la novela.	

## **Cómo lo hago**

### **Actividades previas**

Esquema de contenidos de la reseña literaria. Datos bibliográficos o textos físicos de *Lejos de Frin y Frin y Alma*.

### **Actividades iniciales**

El **profesor** invita a los alumnos a realizar una revisión breve de la historia leída con la aportación de cada alumno, en el orden de la disposición de su banca o bien, del pase de lista, al enunciar una palabra, frase u oración breve relacionada con la lectura, por ejemplo el nombre de alguno de los personajes, rasgos distintivos de los personajes, ambiente, lugares, situación acontecida, etc. De manera breve y dinámica.

### **Actividades de desarrollo**

Pregunta el **profesor** en plenaria: *Ayúdenme a identificar, ¿Cuál es el tema?, ¿cuál es el argumento?, ¿quiénes son los personajes principales, secundarios e incidentales?, ¿y el ambiente?, ¿cuáles son palabras ejemplo de las variantes lingüísticas del español?, ¿cómo se relaciona el ambiente con los personajes?, ¿y los personajes con su habla?, ¿recomendarías esta obra?, ¿qué argumentos tendrías para hacerlo?*

El **profesor** permite que los alumnos participen hasta agotar las intervenciones o el tiempo, después propone la integración de equipos para la siguiente actividad.

- *El **alumno** se organiza en equipos a gusto propio para llevar a cabo la escritura de su informe a manera reseña literaria, en la que incluya el título, el autor y su trayectoria literaria, la historia de Frin, la presentación de su personaje principal y algunos secundarios, haga una descripción del contenido de la novela y contenga la información recabada en sus investigaciones, sus comentarios personales, la recomendación del texto al emplear recursos para interesar al lector (involucrarlo en las acciones, dejar incluso el final, etc.) y un dibujo alusivo.*

**Actividades de cierre**

Los equipos exhiben sus reseñas literarias en tamaño cartel con algún dibujo como promocional; el grupo, bajo la guía del **profesor** selecciona el cartel que cubra mejor los requisitos de contenido y presentación para su exhibición en algún pasillo o muro de la escuela.

El profesor da a conocer los textos subsecuentes que el autor escribió acerca de Frin: *Lejos de Frin* y *Frin y Alma*.

**Qué necesito para su desarrollo**

- Rotafolio que esponga los contenidos de la reseña literaria.
- Cartulinas y marcadores de colores.
- Cinta adhesiva.

**Cómo cierro la actividad con mis alumnos**

El profesor valora el trabajo de cada equipo. Da salida del aula al equipo seleccionado para que elijan el lugar donde colocarán su cartel.

**Qué puedo obtener con el grupo**

Suscitar la iniciativa para generar la lectura de un siguiente texto.

**Bibliografía para el alumno**

Maqueo, Ana María y Leticia Rosales. *Para escribirte mejor 2*, Ortografía y redacción. México, LIMUSA, 1993.

Pescetti, Luis María, *Lejos de Frin*, México, Alfaguara Juvenil, 2007.

Pescetti, Luis María, *Frin y Alma*, México, Alfaguara Juvenil, 2007.

Pescetti, Luis María, *Lejos de Frin*, México, Alfaguara Juvenil, 2007.

**Bibliografía para el profesor**

Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP/FCE, 2001.

Cassany, D., *La cocina de la escritura*, México, SEP/Anagrama (Biblioteca para la actualización del maestro), 2002.

## Conclusiones

“Sábete, Sancho,  
que no es un hombre más que otro,  
si no hace más que otro”  
Don Quijote

Resulta difícil pretender dilucidar lo que realmente ocurre en las escuelas cuando no muestran mejora en sus resultados, determinar los factores individuales y colectivos que intervienen de manera directa en el quehacer docente, a pesar de los esfuerzos y el trabajo desempeñado cotidianamente en las respectivas aulas; por ello, resulta indispensable llevar a cabo algunas reflexiones que no sólo ayuden en su acercamiento, sino también puedan considerarse como propuestas plausibles.

Al abordar algunos referentes históricos del nivel escolar básico de secundaria, acerca de la intervención docente en el desarrollo educativo, de conformidad con las necesidades de los estudiantes, podemos encontrar la existencia de problemas importantes, que por su naturaleza no son fáciles de discriminar.

En el marco de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica, se presentan doce lineamientos que inciden directamente en la práctica docente con el nombre de *principios pedagógicos*, se trata de orientaciones didácticas para el trabajo a partir del nuevo currículo, promueven prácticas generales en razón de la intervención educativa con los programas de estudio actuales, por lo que resulta poco pertinente que el maestro continúe repitiendo el mismo modelo impuesto durante años.

Al cambiar su paradigma, el maestro debe apartarse de ser un mero transmisor de conocimientos. Su formación académica ha de llevarlo a reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que le permitan una reflexión crítica y autocrítica sobre el quehacer educativo que desempeña, de manera que confirme su compromiso con el alumnado en el proceso educativo, un compromiso responsable en donde su formación sea un continuo en su devenir. Visto desde

esta perspectiva, la responsabilidad de la formación docente implica valiosas responsabilidades.

Si el compromiso es brindar un servicio educativo que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, el lugar donde éste efectivamente ocurre es en el aula, de manera tal que por medio de sus prácticas, de la adopción de iniciativas adecuadas a las propuestas de trabajo, sean parte fundamental de las directrices y prioridades escolares.

En este sentido el trabajo al interior de las escuelas debe centrarse en la búsqueda permanente de alternativas que generen la obtención de mejores resultados en el desempeño escolar de los alumnos, fundamentales dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Procesos en los cuales influye una gran diversidad de factores, entre los que destacan las estrategias de aprendizaje.

Es menester que el maestro potencialice los aprendizajes en el trabajo cotidiano con los alumnos a partir de la construcción de significados y propicie valor al contenido, al relacionar los conocimientos previos, reorganizarlos y enriquecerlos al momento de enfrentar nuevos retos, con la promoción y estímulo de experiencias significativas que realmente tengan impacto en el conocimiento, esto es, que por sí mismo el alumno sea capaz de formar nuevos esquemas que le apoyen para seguir aprendiendo. Se hace entonces indispensable el principio de rehacer o reinventar las clases, incorporando las estrategias lectoras como herramienta de acceso a la comprensión y promoción de la participación activa del estudiante, a manera de promover el aprendizaje autónomo.

Es bajo estas características como surge la reflexión sobre la manera de acoger un tiempo curricular del que está todo por planear. El trabajo con las *Actividades permanentes*, dentro del programa de español ha representado un verdadero desafío desde su presentación en el programa de 2006. Con la pretensión de dar respuesta a las propias necesidades como docente, en favor de los grupos de secundaria, surgió la presente propuesta.

En el transcurso de siete ciclos escolares y con el intercambio de experiencias con profesores de Español de secundaria, he sido partícipe del conflicto que representa la operatividad de los presentes programas escolares, particularmente de las *Actividades permanentes*. ¿Cuáles han sido los criterios para que a la materia de Español, además de los proyectos, le fuera asignada una de sus cinco horas semanales para este trabajo?, ¿Se debe o no asumir este compromiso?, ¿*Qué hacer en esta hora curricular?*

En efecto, dicha decisión está planteada desde un programa educativo con enunciación nacional, en el margen de la implementación de nuevos referentes teóricos y metodológicos de enseñanza, que si bien es propio mencionar la vorágine generada por su desconocimiento en el ambiente docente, también es justo convenir que el desconcierto ha sido un producto sistémico. Lo fue entonces, con vigencia en nuestros días.

Al citar una fuente relacionada directamente con el tema que nos ocupa, en el actual *Programa Nacional de Lectura y Escritura*, emana una excelente fuente motivacional para el *fortalecimiento* de las prácticas lectoras desde el aula y la biblioteca escolar por medio de un acervo bibliográfico importante, no obstante las *acciones estratégicas* se hallan desprovistas de autoría y referentes metodológicos inciertos, pero sobre todo promueven un vacío teórico ante la búsqueda infructuosa de la fundamentación de las prácticas.

El sistema de educación manifiesta grandes rezagos en esta materia, incluido el documento de la reciente *Reforma Educativa* aprobada, de la que procede el documento referido, al centralizar su atención en aspectos paliativos de menor relevancia frente a los fines que le confieren.

Lo anterior representa un paradigma de los sucesos que han marcado la historia del sistema educativo mexicano. Como se desprende de los datos recabados en el Capítulo I, en la trayectoria de la educación permean los proyectos confinados a periodos no mayores a los correspondientes sexenios, sin que hasta la fecha se cuente con la capacidad para solventar los asuntos de

mayor envergadura, propósitos de todo sistema educativo, encabezados por la atención a la cobertura, rezago, deserción y perfil de egreso, así como la capacitación docente. Si bien es cierto, en 2006 con el decreto de la obligatoriedad de la educación básica, la sociedad mexicana adquiere uno de los derechos humanos fundamentales, no es promisorio que tras las intenciones de configurar un sistema educativo estructurado a partir de los aprendizajes continuos y progresivos para el nivel básico, promulgados así en la *articulación de la educación básica*, en el plan de 2011, aún en los albores del ciclo escolar 2015, presenten dificultades para iniciar. Es así como la problemática educativa adquiere día con día, nuevos matices que la complejizan.

El aprendizaje por competencias promulga la necesidad de *enseñar a aprender*, por lo que una de las principales habilidades para lograr los planteamientos institucionales tendría que impulsar el desarrollo de la capacidad de leer textos, es decir, no lo relativo a la decodificación de signos, sino a entender el texto mediante la construcción de significados, a lograr la comprensión de lo que se lee. De manera tal, el sistema educativo daría cumplimiento con las oportunidades de desarrollo humano y social, lo que hace preponderante la constitución de un programa de formación en materia lectora por parte del órgano educativo rector.

Al calce de un programa nacional con atención a planteamientos y problemáticas específicas emanadas de los mismos lineamientos, con certeza existe la capacidad teórico metodológica suficiente para que surjan orientaciones concretas de mejora, ya sea en materia específica de las funciones y atribuciones de cada profesor, como del trabajo colaborativo entre docentes, ambos con repercusiones sociales inminentes.

Para darle cauce a la idea anterior, refiero tres situaciones presentes en las prácticas escolares arraigadas a la cultura tradicional, provistas con los únicos argumentos del imaginario colectivo, que le confiere al docente de Español exclusividad de facultades y responsabilidades formativas en materia lingüística,

como resultado de la poca o nula intervención y conocimiento del tema, cuyo cumplimiento obedece al perfil de egreso.

Tendríamos por principio la necesidad de conceptualizar el empleo del lenguaje como instrumento de enseñanza, debido a que es utilizado por todo docente como medio para transmitir los conocimientos, reflexiones y opiniones de cada materia impartidas en las aulas. Su empleo unívoco es motivo suficiente para replantearnos la transversalidad interdisciplinaria de su uso, así, la enseñanza y funcionalidad de la lengua, aplicadas a la práctica oral, escrita y lectora, pasarían a ser responsabilidad compartida de la docencia.

En el mismo orden de ideas, es ampliamente reconocido el manejo de lectura en el aula en las diferentes áreas del conocimiento, arte o técnica. El uso cotidiano de textos expositivos, descriptivos, argumentativos e incluso de carácter literario, por parte del profesor, respecto a los propósitos de sus respectivos saberes y habilidades, cobra la necesidad de establecer compromisos comunes para formar parte de una comunidad cuya contribución en el desarrollo de la competencia lectora y escritora del alumnado se hace insoslayable, sin la cual no es posible la adquisición de términos, de conceptos y teorías con los que se organiza todo tipo de conocimiento.

Una situación más, y quizá con mayor relevancia, podría estar orientada, a la capacidad docente de adquirir como método de enseñanza, las estrategias que conducen a una lectura comprensiva y el desarrollo de la expresión escrita, pues son habilidades básicas para acceder eficazmente a diversas ramas del conocimiento y el aprendizaje. No se olvide que sin la comprensión, el aprendizaje se torna inaccesible a cualquier conocimiento.

En este sentido, uno de los esfuerzos iniciales por las autoridades educativas podría dirigirse a instituir el programa de lectura y escritura cimentado en el enfoque del aprendizaje basado en competencias, puntualizando el contexto propio y como producto de un conjunto de propuestas construidas por académicos, especialistas, investigadores, teóricos de las diferentes disciplinas

involucradas. Un programa con orientación vertical del que emane claridad y pertinencia de contenidos para el nivel básico, que permita prácticas encaminadas a propósitos definidos, orientaciones metodológicas congruentes que involucren a todos los actores educativos y por lo tanto, conceda la capacitación para los mismos niveles de desempeño organizativo y escolares; un programa que acredite la planificación específica del grado de enseñanza, impulse acertadas prácticas de enseñanza y evaluación, implementadas para la población específica de atención; un programa que provea de materiales logísticos y de apoyo, entre los que tendrían un papel preponderante el acceso efectivo, oportuno y amplio a los acervos físicos y electrónicos.

Dado que la perspectiva educativa nacional no ha construido en términos reales las orientaciones precisas en materia lectora, considero que los docentes de Español, por ser portadores de los conocimientos y habilidades de los usos de la lengua, de la lectura y la escritura, tendríamos que ser los primeros actores en la toma de decisiones para formalizar el ejercicio de las *Actividades permanentes* en el aula, que el mismo programa enuncia, en donde las habilidades básicas para acceder eficazmente a las diversas ramas del conocimiento se cimientan en la comprensión de la lectura y el desarrollo de la expresión escrita.

En consecuencia, la propuesta de este trabajo retoma una estrategia concebida y diseñada bajo el enfoque por competencias, para la promoción de la lectura de comprensión, cuya referencia textual es la novela juvenil *Frin*, del autor argentino Luis María Pescetti, en donde el alumno ha tenido que enfrentarse a un protagonista de su edad, con un grado de escolaridad semejante, con asuntos de interés personal parecidos, como lo pueden ser una materia desagradable y con la que tienen ciertos problemas que a su vez, les genera conflictos, con su profesor y con sus compañeros, situación promisoria para llegar hasta la oficina de la dirección, encontrar nuevos amigos, darse cuenta de las diferencias entre su propia familia y la de otros, tener un primer empleo, las consecuencias de una primera paga como la oportunidad de acceder al mundo donde se han de tomar de decisiones, asumir riesgos y consecuencias,

satisfacción de anhelos, generar relaciones afectivas con quienes se exploran vivencias novedosas, aspirar al primer amor, luchar por él y por sus propias convicciones, es decir, una trama correspondiente al contexto social y cultural del alumno.

*Frin*, como todo hablante de una lengua, heredero de la cultura latinoamericana, se comunica por medio de la lengua española, a la usanza argentina, referencia que enriquece los propósitos de las actividades, ya que se ha empleado el texto como pretexto para reconocer diferencias lingüísticas, palabras o expresiones del idioma español contenidas en un proyecto del ámbito de literatura propuestas como práctica social.

De manera que la lectura de *Frin*, cobra doble intención; primero, las actividades que ponen en operación estrategias propias de lectura de comprensión, a partir de un texto pertinente por su temática y cercano al contexto del alumno. Al igual aborda los propósitos y promueve los aprendizajes esperados del proyecto de literatura.

La propuesta como proceso planeado, considera condición indispensable lograr los propósitos enunciados, para lo cual es requisito la realización de las actividades programadas, provocar climas favorecedores a fin de llevar a cabo la ejecución de prácticas escolares no habituales, emplear el aula como un espacio lúdico en donde la expresión e intercambio de ideas se logre con la práctica de valores indispensables para la convivencia armónica, en consideración de que cada una en conjunto, forman parte del constructo del conocimiento.

La lectura, al ser puesta a disposición del alumno por medio electrónico, implica la finalidad de involucrarle en la cultura del uso de la tecnología y las comunicaciones con fines formativos. En el Capítulo IV hago referencia expresa al respecto. Queda, sin embargo, la observación sobre aquellos alumnos que no han podido acceder al texto electrónico, debido principalmente a factores económico

familiares, consideración que si bien no atiende el sistema educativo, el docente deberá tener prevista en búsqueda del cumplimiento de los propósitos.

Dentro de los resultados de la estrategia, se distinguen las dos partes enunciadas; la primera muestra el cumplimiento cercano a los propósitos de la lectura comprensiva en la que la interpretación personal del texto forma un papel crucial; la otra destaca el listado obtenido de las variantes lingüísticas del español, como lo solicita el producto final del proyecto en comentario, constituye una herramienta para la comprensión e interpretación de los usos del idioma español, de igual forma, promueve el respeto a las diferencias lingüísticas.

A partir del ejercicio de la estrategia didáctica, mi experiencia reviste la importancia de la interacción del docente con el grupo porque durante el acompañamiento se observa la manera como el alumno lector se involucra en un proceso de elaboración y reinterpretación de significados, las intervenciones propias y de los compañeros a manera de retroalimentación, le conducen a comprender con amplitud el texto, se muestra entusiasmado, con interés, considerablemente participativo, satisfecho y con amplia confianza como lector, lo que le permite progresar en términos lectores; en seguida, con la producción de sus textos, es decir, a través de la escritura de sus interpretaciones y reflexiones, corrobora su comprensión lectora. Es así como se comprueba la eficacia de la estrategia didáctica, eficacia que logra traspasar el margen de la calificación numérica, es decir, del otrora *principio rector* del salón de clases, porque el alumno ha experimentado la significatividad del mismo acto.

Contamos con el conocimiento y comprensión de la etapa crítica por la que atraviesan los alumnos de la escuela secundaria. Reconocemos que en la adolescencia resulta conveniente impulsar el contacto con los textos, específicamente con los literarios que contribuyen a manejar correctamente su lenguaje, a mejorar su capacidad de comprensión, a desarrollar su inteligencia, capacidad crítica y de análisis, a fomentar su conocimiento emocional, a favorecer

su aprendizaje. Sabemos que la lectura es apreciada como la capacidad fundamental en el desarrollo del estudiante.

El docente de Español, orientado al ejercicio de las Actividades permanentes, asume su papel históricamente asignado, el transformador de conciencias, para dejar atrás la desafortunada imagen que desde el mismo sistema político se pretende proyectar a la sociedad. El docente, al poner en juego sus saberes, capacidades, conocimientos, práctica y entusiasmo, pone a disposición de sus alumnos las herramientas que le permiten llegar a la construcción de significados, a la metacognición, además de formar lectores cada vez más competentes. Entonces dignifica su función social.

## **Bibliografía**

### **Fuentes Directas**

Pescetti, Luis María, *Frin*, México, Alfaguara juvenil, 2004.

Cooper, D., *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Aprendizaje/Visor/MEC, 1990.

Colomer T y A Camps, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Barcelona, Celeste Ediciones/MEC, 2000.

Smith, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Gráficas Rogar, 2001.

Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAÓ, 2007.

### **Generales**

Antunez, Celso, *Un método de enseñanza básica: el proyecto*, Argentina, Editorial Sb, 2007.

Ávila, Raúl, *La lengua y los hablantes*, México, Editorial Trillas, 1997.

Basañez, Liz. *Y tus emociones, ¿qué dicen?*, México, Pax, 2013.

Cassany, D., *La cocina de la escritura*, México, SEP/Anagrama (Biblioteca para la actualización del maestro), 2002.

Calvo Carrilla, José Luis. *Acercarse a la literatura*, México, Logorman, 1995.

Coll, César, et all., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, GRAÓ, 2004.

Colomer, Teresa (coord.). *Lecturas adolescentes*, España, GRAÓ, 2009.

Candela, Antonia, *Revista mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre 1999, vol. 4, núm. 8, p.273.

Díaz Barriga, Arceo, et all., "La concepción constructivista del aprendizaje escolar" en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill, 2003.

Frade, Laura, *Desarrollo de competencias en la educación básica desde preescolar hasta secundaria*, México, Calidad Educativa Consultores, S. C., 2007.

Frank A., Gerald. *Fundamentos de psicología*, México, Trillas, 1972.

Hargreaves, A. y otros, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, México, SEP/Octaedro (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, FCE/SEP, 2001.

Maqueo, Ana María y Leticia Rosales. *Para escribirte mejor 1*, Ortografía y redacción. México, LIMUSA, 1993.

Maqueo, Ana María y Leticia Rosales. *Para escribirte mejor 2*, Ortografía y redacción. México, LIMUSA, 1993.

Millán, Antonio. *Lengua hablada y lengua escrita*, México, ANUIES, 1973.

Monereo, C. y otros, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, México, SEP (Biblioteca del normalista), 1998.

Moore-Mallinos, Jennifer. *¡tal como soy!*, Libros del rincón, México, SEP-edebé, 2007

Namo de Mello, Guiomar. *Nuevas Propuestas para la Gestión Educativa*. Biblioteca para la Actualización del Magisterio. México, 2004.

Petit, Michél. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Biblioteca para la actualización del maestro. México, SEP-FCE, 2001.

Pennac, Daniel. *Como una novela*, México, SEP-Norma, 2000.

Pescetti, Luis María, *Frin y Alma*, México, Alfaguara Juvenil, 2007.

Pescetti, Luis María, *Lejos de Frin*, México, Alfaguara Juvenil, 2007.

Schnk, D. *Teorías del aprendizaje*. México, Prentice Hall, Hispanoamericana, 1997.

Sandoval Flores Etelvina. "Capítulo IV: Para construir y continuar reflexionando" en *La trama de la escuela secundaria, Instituciones, relaciones y saberes*. México UPN- Plaza y Valdés, 2000.

Secretaría de Educación Pública. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Relevancia de la Profesión Docente en la Escuela del Nuevo Milenio*. México, 2011.

Secretaría de Educación Pública, *Español, Libro para el maestro, Educación Secundaria*, SEP. México, 1994.

Secretaría de Educación Pública, *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, México, 2013.

Secretaría de Educación Pública, *Manual de acompañamiento*, México.

Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio 1993, Educación Secundaria*, México, 1993.

Secretaría de Educación Pública, *Educación Básica. Secundaria, Programas de estudio 2006, Español*, México, 2006.

Secretaría de Educación Pública, *La formación de los adolescentes, una tarea compartida en la escuela secundaria*. Programa nacional para la actualización permanente de los maestros en educación básica en servicio. Talleres generales de actualización 2006-2007, México, 2006.

Secretaría de Educación Pública-DGEST, *Los adolescentes y el contexto social*, Programa de formación pedagógica para maestros en servicio, México, 2010.

Secretaría de Educación Pública, *Programas de estudio 2011, Guía para el maestro, Español, Educación Básica Secundaria*, México, 2011.

Smith, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 2011.

Solé, Isabel et all., *Comprensión lectora*, Barcelona, GRAÓ, 2001.

### **Fuentes electrónicas**

Abate de Tadeo, Nora, *La psicología cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje*. En:  
[http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia\\_cognitiva.pdf](http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia_cognitiva.pdf)

Aguilar Morales, Mario, *La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional*. En: [upn303.com/files/educacion\\_mexico.doc](http://upn303.com/files/educacion_mexico.doc)

Blanco Iglesia, Esther, *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario*. Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera. En: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e)

Cano Vela, Ángel G., *Métodos de lectura y escritura*. En: [http://www.uclm.es/profesorado/agcano/metodos\\_lectura.htm](http://www.uclm.es/profesorado/agcano/metodos_lectura.htm)

Delors, Jacques, *Los cuatro pilares de la educación*, 1994. En: <file:///F:/Los%204%20pilares%20de%20Delors.pdf>

*El método de proyectos como técnica didáctica*, (Noviembre de 2014). En: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>

Herrejón García, Rosaura, *Estrategias para la comprensión de lectura del texto literario (tesis maestría)*. En: <http://132.248.9.195/pd2007/0609782/Index.html>

Mateo Herrero Irene. *Varietades del español*. Máster de profesorado de Eso, Bachillerato, Fp y EOI, Lengua y literatura catalanas, Universitat Miguel Hernández (Diciembre de 2013) <https://www.youtube.com/watch?v=QlbY4ZOkgCk>

Mudarra, Camilo V., *El arte literario*. En:

<http://www.mundoculturalhispano.com/spip.php?article2964>

Loyo, Engracia de, *De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)*. (Agosto 2013). En: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_7.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm)

OCDE, *El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. En: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Perrenoud, Philippe, *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* En: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)

RAE, *Diccionario de la lengua española*. En: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Rincón Castellanos, Carlos A., *La competencia comunicativa*. En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

SEP, Acuerdo 200 (en línea), Septiembre de 1994. (Agosto 2014) <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo200.pdf>

SEP, Acuerdo 592, México, 19 de agosto de 2011. En: <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

SEP, *Manual de acompañamiento*, (Diciembre de 2014). En: <http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/formacion/docs/manualDeAcompanamiento.pdf>

SEP, *Mapa curricular*, México, SEP, 2006. (Abril de 2014). En: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Secundaria/Plan/MapaCurricular2006.pdf>

SEP, Mapa curricular, México, SEP, 2011. (Agosto 2014). En: <http://www.educacionespecialslp.com/recursos/eemex/MapaCurricularEBCompetencias.jpg>

SEP-Telesecundaria. *Español II. 10 Diversidad de palabras* (Noviembre de 2014). En: <https://www.youtube.com/watch?v=8BErb4k53f0>

SEP- Telesecundaria. *Español II. 11 Diversidad de palabras* (Noviembre de 2014). En: [https://www.youtube.com/watch?v=0\\_oJMPWdCaY](https://www.youtube.com/watch?v=0_oJMPWdCaY)

SEP, Programa nacional de lectura, 2014. (agosto 2014). En: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Programa\\_Nacional\\_de\\_la\\_Lectura#.VVkv7LI\\_Oko](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Nacional_de_la_Lectura#.VVkv7LI_Oko)

Tobón, Sergio, Aspectos básicos de la formación basada en competencias. En: <file:///F:/respaldo%20%2026%20nov/curso%20basico/TOBON.pdf>

UNESCO, Declaración mundial sobre educación para todos, y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, 1990. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Zorrilla, Margarita, *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*. En: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/zorrilla.pdf>